



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

## Konstitutive virkninger af evalueringspraksis på erhvervsskolernes grundforløb

*belyst gennem elevers refleksioner i forbindelse med nødundervisningen under covid-19*

Andreasen, Karen Egedal; Duch, Henriette

*Published in:*  
Cepra-Striben

*DOI (link to publication from Publisher):*  
[10.17896/UCN.cepra.n28.455](https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n28.455)

*Creative Commons License*  
CC BY-NC-ND 4.0

*Publication date:*  
2022

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*  
Andreasen, K. E., & Duch, H. (2022). Konstitutive virkninger af evalueringspraksis på erhvervsskolernes grundforløb: belyst gennem elevers refleksioner i forbindelse med nødundervisningen under covid-19. *Cepra-Striben*, 28, 40-51. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n28.455>

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Konstitutive virkninger af evalueringspraksis på erhvervs-skolernes grundforløb

## – belyst gennem elevers refleksioner i forbindelse med nødundervisningen under covid-19.

Evalueringer på uddannelser har en betydelig konstitutiv virkning. De indvirker på de måder, som vi er tilbøjelige til at handle på og tænke om os selv og vores omverden. De indgår desuden i hverdagen på uddannelser, ofte uden at vi tænker meget over deres betydninger, medmindre der, som ved forårets overgang til nødundervisning på erhvervsuddannelserne, sker et brud i denne hverdag. I artiklen undersøges evalueringernes konstitutive virkning under covid-19 med afsæt i interviews med elever på grundforløbet på en erhvervsuddannelse, og afslutningsvis drøftes dettes betydning i processer for in- og eksklusion.

**Nøgleord:** evaluering, konstitutiv virkning, nødundervisning, erhvervsskoler, covid-19

### Introduktion

Vi vil i denne artikel beskæftige os med evalueringens konstitutive virkninger i en erhvervsskole-kontekst. Det gør vi på baggrund af den særlige situation, der opstod i foråret 2020 med nødundervisning på ungdomsuddannelser. Først belyser vi den store rolle, som evaluering generelt set spiller i skolehverdagen, og derefter zoomer vi ind på nødundervisningen og de formelle krav til evaluering på erhvervsuddannelsernes grundforløb. Dette er den konkrete kontekst, som artiklens empiri omhandler.

### Evaluerings konstitutive virkninger på in- og eksklusion

Evalueringspraksis er en del af elevers hverdag fra det øjeblik, hvor de møder skolen eller uddannelsessystemet (Andreasen, 2020). På nogle måder sker det længe inden, for de hører tidligere i livet om evaluering, fx i medierne – og når forældre, søskende og måske også kammerater taler om fx karakterer og udfald af prøver. Ad sådanne veje har de – allerede i det første møde med skolen – dannet sig visse forståelser af og forestillinger om, hvad der gør sig gældende i skolehverdagen og skolens kultur i forhold til evaluering. Den kan derfor opleves som noget selvfølgeligt og forventeligt.

Sociologisk set kan evaluering i uddannelsessystemet forstås som et produkt af det samfund og den kultur, hvis strukturer (eller virkelighed, om man vil) og praksisevaluering det i sig selv bidrager til at producere og reproducere (jf. Bourdieu og Passeron, 2006). Evaluering er en praksis, der således også spiller en væsentlig rolle i processer for in- og eksklusion i samfundet – gennem den selektion, som er omdrejningspunkt i uddannelsessystemet. Der er tale om processer, om hvilke man kan sige, at de i skoler og på uddannelser blandt andet er forbundet med faktorer som elevers mulighed for aktiv deltagelse og for oplevelse af at høre til socialt (jf. Biesta, 2011; Rasmussen, 2011; Thyrring, 2015).

Det er blandt andet sådanne processer, der henvises til, når man indenfor evalueringsteori taler om evalueringers *konstitutive virkning*. Med den danske evalueringsforsker Peter Dahler-Larsens formuleringer omfatter det ”de mange måder, hvorpå evaluering medvirker til at skabe en ny virkelighed” (Dahler-Larsen, 2016, s. 200). Det foregår i processer, der er afhængige af de betingelser, som evalueringen udfolder sig indenfor, og som dermed kan sætte sig igennem på forskellige måder og med større eller mindre styrke.

Karakteristisk for de konstitutive virkninger er yderligere, at de i kraft af den selvfølghed, hvorved evalueringer ofte indgår i hverdagen, i nogen grad er noget, som vi ikke er opmærksomme på (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2000). Det vil sige, at vi (ofte) er ikke så bevidste om, i hvilket omfang eller hvordan evalueringerne påvirker de måder, hvorpå vi tænker om os selv og forstår hverdagen – og dermed vores måder at agere på. Det er dette, vi ønsker at belyse i og med artiklens fokus på erhvervsskoleelevernes oplevelser, som er forbundet med forskellige evalueringsrelevante temaer indenfor nødundervisningens rammer – og med de former for evaluering, som lovgivningen angiver.

På erhvervsuddannelsernes grundforløb var der jf. formuleringerne i den på det tidspunkt gældende ”Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser”, krav om ”løbende evaluering” (BUVM, 2019, §5.1). Det kan antage forskellige former, alt efter den enkelte underviser (eller lærers, vi anvender begreberne synonymt) praksis og skolernes beslutninger for fx mundtlige eller skriftlige feedbackformer, hvad enten eleverne på grundforløbet er i gang med eud eller eux (BUVM, 2019). For elever på eux er der også ”afsluttende standpunktsbedømmelse” (BUVM, 2019, §50).

Det skal pointeres, at det ikke er nødundervisningen som sådan, vi beskæftiger os med. Det er derimod den måde, hvorpå denne skaber andre vilkår for evalueringen, og hvordan dens konstitutive virkninger dermed udfolder sig og giver sig til kende, hvilket efterfølgende får betydning for in- og eksklusion.

#### Nødundervisningen – et brud med hverdagen

Den selvfølghed, som kendetegner måden, hvorpå evaluering er en del af og påvirker fx skolers praksis og hverdag, betyder, at de processer, forforståelser og betydninger – med underliggende værdier – som de er forbundet med, kan optræde som noget, som vi i det daglige ikke tænker meget over (Bourdieu og Passeron, 2006, s. 175; Dahler-Larsen, 2016, s. 144; Dahler-Larsen og Krogstrup, 2000, s. 287).



Selv om der kan være store individuelle og situationsbestemte forskelle, er vi i nogen grad tilbøjelige til heller ikke at gøre os mange overvejelser over evalueringer som praksis: det er noget, som "bare" er der. Med kultursociolog Birte Bech-Jørgensens formuleringer fremtræder de som "upågtede" og på nogle måder "usynlige". Det vil sige som noget, som vi også agerer mere eller mindre rutinemæssigt i forhold til (Bech-Jørgensen, 1994, s. 247, 258). Dette betyder også, at når der sker et brud i de rutiner og den struktur, der karakteriserer hverdagslivet, som det former sig på fx en uddannelse, kan det føre til en synliggørelse af, hvad der lægger til grund for vores ageren, fordi vi må om- eller gentænke denne.



I marts 2020 opstod et sådant brud med hverdagen for elever på erhvervsuddannelserne, da de, ligesom andre studerende landet over, blev sendt hjem fra deres uddannelser for at modtage nødundervisning. Covid-19 satte i en lang periode sit præg på erhvervsskolelevernes skolehverdag, og det i en sådan grad, at nogle forskere og fagprofessionelle i begyndelsen af 2021 overvejede, om elevernes faglige og sociale udvikling ville kunne blive negativt påvirket mange år fremover (Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier, 2021).

Internationalt set mener nogle forskere desuden, at krisen har bidraget til at tydeliggøre et behov for opmærksomhed på social (u)lighed – også på

erhvervsuddannelserne (Avis et al., 2020). De processer, der kan bidrage til, at nogle unge marginaliseres, synes at blive forstærket under covid-19 (EVA, 2021). Der er således behov for en ekstra opmærksomhed på ungdomsuddannelser med henblik på at sikre større lighed for den gruppe unge, som uddannes her, og som spiller en nøglerolle i velfærdsstaten (Avis et al., 2020, s. 8). I en dansk kontekst er der aktuelt også en opmærksomhed på forandringer, som skal realisere bæredygtighed i form af social lighed i uddannelsessystemer (UNESCO, u.å.).

Da erhvervsskolelever fra 11. marts 2020 blev sendt hjem, og undervisningshverdagen blev erstattet med den såkaldte nødundervisning, betød det også, at konteksten for evalueringspraksis og de rammer, som dens konstitutive virkninger kunne udfolde sig indenfor, blev ændret (BUVM, 2020; Frederiksen, 2020; EVA, 2021). Der blev med andre ord skabt et brud, som potentielt vil kunne synliggøre forforståelser og sider af evalueringspraksisser, som ellers – som en del af hverdagen og med Bech-Jørgensens formulering – forekommer upågtede (Bech-Jørgensen, 1994, s. 250).

Vi er optaget af, hvilke refleksioner, følelser og handlinger der (i dette brud med hverdagen) viste sig – i relation til den evaluering, som er en del af den pædagogiske praksis og hverdag på erhvervsuddannelser. Vi har fokus på, hvordan eleverne oplevede dette. Vi forholder os som sagt ikke til nødundervisningen, men til evalueringens konstitutive virkninger. Vi ser nærmere på, hvordan de processer, som den er forbundet med, kommer til udtryk i elevernes beskrivelser af de måder, hvorpå de handler, og i deres refleksioner over og begrundelser for, hvorfor de agerer på bestemte måder – under nødundervisningens vilkår. Hermed belyses det, med fokus på evalueringen, hvordan virkeligheden tager sig ud i elevernes perspektiv; hvordan de oplever den. Det er relevant at fokusere på – set i lyset af dets potentielle rolle i processer for in- og eksklusion, som vi afslutningsvis vil behandle kort.

### **Bruddet med hverdagen og evalueringens konstitutive virkning**

I sine analyser af hverdagslivet skriver Bech-Jørgensen som sagt om dets upåagtede aktiviteter og dimensioner:

**”De fleste af hverdagslivets upåagtede aktiviteter og symbolske håndteringer er rekursive – tilbagevendende i bestemte situationer. Dermed struktureres de samfundsskabte betingelser, der både gør aktiviteterne mulige og sætter grænserne for dem”.**

(Bech-Jørgensen, 1994, s. 250).

Evalueringerne og de hermed forbundne handlinger har netop en sådan tilbagevendende karakter. Nødundervisningen og dens brud med hverdagen skabte nye rammer for både elever og undervisere. I og med dette brud må handlinger gentænkes og gives former, som er tilpasset den nye virkelighed. Dermed vil de også selv være med til at producere eller frembringe en ny virkelighed.

Det er væsentligt at være opmærksom på distinktionen mellem henholdsvis upåagtede og ubevidste aktiviteter: Udover at der er en begrebsmæssig forskel, handler forskellen også om en sociologisk og en psykologisk tilgang (Bech-Jørgensen, 1994, s. 251). Det upåagtede er således ikke det samme som ubevidst. Bech-Jørgensen skriver om de upåagtede aktiviteter, at:

**”De er alt det, vi gør, som vi ikke lægger mærke til, vi gør – individuelt og i samtidige nærvær. Men vi kan godt blive opmærksomme på dem. De upåagtede aktiviteter bliver ikke fortrængt, og der er heller ingen blokeringer mod at blive opmærksom på dem. Der er kun forskelle på, hvad vi gør, og hvad vi lægger mærke til, at vi gør”.**

(Bech-Jørgensen, 1994, s. 251).

Med denne tilgang søger vi – med særligt fokus på evalueringen – at belyse, hvordan eleverne agerer indenfor nødundervisningens rammer. De kan, og de vælger, at deltage på meget forskellige måder. Evalueringen spiller en rolle, i forhold til hvordan de møder de nye rammer. Hermed konstitueres en ny praksis, en ny hverdag og virkelighed, hvor også rammerne for processer for in- og eksklusion er ændret.

Dahler-Larsen skriver om de konstitutive virkninger af evaluering, at disse kan efterspores ”i fem domæner med overskrifterne: indhold, tid, relationer, andre kilder og verdenssyn” (Dahler-Larsen, 2016, s. 200). Disse domæner relaterer sig imidlertid til virkninger foranlediget af ændringer i evalueringers formelle design. Sådanne ændringer er der ikke tale om her: Lovens rammesætning er den samme, og vi forventede derfor ikke forandringer indenfor disse domæner. Men vi havde forventninger om, at nødundervisningens rammer også ville påvirke den måde, hvorpå evalueringen kunne udfolde sig. Dermed kunne evalueringen spille en rolle for elevernes måder at agere på, og det er, hvad vores analyse fokuserer på.

#### **Den empiriske undersøgelse**

De anvendte data er indsamlet i et forskningsprojekt med fokus på social inklusion og på, hvilken rolle nødundervisningen under covid-19 krisen spillede i den forbindelse (en uddybende beskrivelse af projektet kan læses i Duch, 2020). Der er blandt andet foretaget seks fokusgruppeinterviews med 27 elever i august 2020. Eleverne gik under nedlukningen på grundforløbet, hvor de var i gang med eud eller eux på den samme jyske erhvervsskole, henholdsvis 13 elever var fra merkantile uddannelser og 11 var fra tekniske uddannelser. Der er en aldersspredning fra 16 år til op i 30'erne med en overvægt på unge under 22 år – kønsmæssigt med en lille overvægt af mænd. De semistrukturerede interviews var ikke rettet mod evaluering, men informanterne adresserede selv temaet i forskellige sammenhænge og på forskellige måder, direkte og indirekte. Der er foretaget en anonymisering, så eleverne omtales med pseudonymer eller blot med køn og alder.

Som det fremgår af interviewene, giver bruddet med undervisningshverdagen, som den formede sig,

inden nødundervisningen blev sat i værk, anledning til refleksioner. Elevernes refleksioner afspejler evalueringen og de værdier og betydninger, som eleverne selv tillægger den.

Analysen fokuserer særligt på den evaluering, som den tidligere nævnte bekendtgørelse, "Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser" (BUVM, 2019), fastlægger rammerne for samt de aktiviteter, som er knyttet hertil – og som kan få betydning for slutevalueringerne. I analysen er der fundet relevante udsagn, som efterfølgende er struktureret ud fra de forskellige undervisningssituationer, som tematiseres af eleverne selv. Analysen er i denne artikel naturligvis ikke altomfattende i forhold til datamaterialet, men den rummer nogle nedslag, som vi finder særligt relevante.

#### **Konstitutive virkninger af evalueringen – udtrykt i elevinterviewene**

I analysen viser vi, på baggrund af elevernes beskrivelser, hvilke refleksioner den pædagogiske evaluering, som den udfolder sig indenfor nødundervisningens rammer, giver anledning til, og hvilken praksis, der udvikler sig omkring den – som eleverne oplever det. Det er en praksis, der på nogle punkter er som hidtil, og mange refleksioner og handlemåder kan formentlig findes helt tilsvarende i undersøgelser fra den normale skolehverdag. Men den konstituerer sig med nye former og elementer, og den udfordres som følge af den nye ramme, som nødundervisningen udgør.

De konstitutive virkninger forstås her som de måder at agere på (verbalt eller praktisk), som er afstedkommet af eller begrundet i evalueringen. Dette forhindrer ikke, at denne ageren samtidig kan være begrundet i andre forhold. Men evalueringen spiller også en rolle, og det er den, som der fokuseres på.

Vi ser først på, hvordan virkningerne kommer til udtryk i elevernes beskrivelser af deres handlinger i forskellige situationer. Det kan være i tilknytning til undervisernes evaluering under nødundervisningens rammer og betingelser (det vil sige såvel den løbende evaluering som fastlæggelse af standpunktskarakterer). Dette tematiser vi indledningsvist i analysen i forhold til undervisernes ageren, hvor der fokuseres på deres *kontrol*

af elevernes tilstedeværelse og af deres aktive deltagelse i undervisningen. Derefter fokuserer vi også på lærerfeedback med henblik på elevernes bedømmelse og oplevelse af *lærerfeedback* og ageren herpå. Disse temaer er valgt, da de er dominerende i elevernes beskrivelser, ligesom de er væsentlige elementer i den løbende evaluering.

Herefter behandles evalueringens rolle med fokus på elevernes ageren. Dette tematiseres med fokus på deres sociale relationer og oplevelsen af at skulle præstere – og gennem elevsamarbejder, for også i sådanne situationer giver den konstitutive virkning af evalueringspraksis sig til kende, og den vil kunne spille en rolle i forhold til processer for in- og eksklusion. Også disse temaer er valgt på baggrund af deres relevans, og fordi de spiller en dominerende rolle i det empiriske materiale.

#### **Den løbende evaluering**

*Kontrol og tilstedeværelse – som del af den løbende evaluering*

Underviserne er forpligtet til at føre kontrol med elevernes tilstedeværelse, hvilket i udgangspunktet ikke kan anses for at være evaluering. Når vi alligevel har valgt at inddrage dette, har det at gøre med elevernes oplevelse af det, som netop træder frem som følge af den kontekst, som nødundervisningen etablerer. Analysen viser – præcis som i andre undersøgelser, at kontrollen af "tilstedeværelsen" i sig selv opleves som havende evalueringsmæssige og evalueringsrelevante betydninger – af eleverne. Og de handler i forhold hertil, hvilket dermed er et udtryk for evalueringens konstitutive virkning (Miller, 2004, s. 218).

Eleverne tilskriver den obligatoriske kontrol af tilstedeværelse betydning i form af at tilvejebringe et grundlag for undervisernes løbende evaluering og standpunktskaraktererne. Dette kommer fx til udtryk, når en elev, som i citatet nedenfor, udtrykker sin forståelse for, at læreren skal have et grundlag for at bedømme dem. Janne, som vi kalder hende, er 20 år og begrundet dette med en formodning om, at lærerne har behov for det, fordi der er sket ændringer vedrørende eksamen grundet nedlukningen. Hun udtrykker, at der er en kobling mellem registrering af tilstedeværelse i

undervisning, deltagelse og grundlag for bedømmelse, med følgende formulering:

**Det er fint nok, at de råber det [elevnavne] op. Det er vigtigt for dem, om vi er der, eller om vi deltager i undervisningen, når vi ikke kommer til nogen eksaminer eller sådan noget. Så skal de kunne bedømme på en eller anden måde.**

I formuleringen sættes der en form for lighedstegn mellem den konkrete tilstedeværelse og deltagelse. Citatet udtrykker oplevelsen af en form for kausalitet, hvor en afsluttende bedømmelse legitimerer nødvendigheden af kontrollen af tilstedeværelse og (eventuel) aktiv deltagelse.

På den anden side fremgår det også, at eleverne samtidig oplever, at denne kontrol netop kun er tilsyneladende, idet de, selv om de for underviseren forekommer at være – i en fysisk forstand – tilstedeværende, reelt kan være beskæftigede med ikkeundervisningsrelevante aktiviteter. Niels på 17-18 år fortæller fx, at "læreren kunne ikke se, om man lavede noget. Jeg kunne i princippet se en film, mens at læreren lavede noget". Laura på 17 år siger tilsvarende, vedrørende sin manglende koncentration: "Så lavede jeg bare noget andet imens". Rasmus på 17-18 år fortæller:

**Så midt i modulet, så gik man bare ud og lavede noget mad, fordi så lod man bare dem snakke inde på Microsoft Teams. Fordi man var egentlig sulten nu.**

Det må anses som en betingelse i undervisningshverdagen, at elevernes tanker godt – trods fysisk tilstedeværelse, der kan belønnes med et kryds – kan vandre andre steder hen. Men indenfor nød-undervisningens rammer har dette tilsyneladende fået ikke blot nye, men også udvidede betingelser for at kunne udfolde sig – med de konsekvenser,

som dette eventuelt kunne være forbundet med for nogle elever. De beskriver således, at de oplever udvidede muligheder for at have opmærksomheden rettet andre steder hen end i undervisningen. Aktiv deltagelse må som udgangspunkt anses som forudsætningen for faglig udvikling, men er – at dømme ud fra ovenstående – altså ikke nødvendigvis et resultat af den form for fysisk tilstedeværelse, som et kryds i protokollen kan være udtryk for.

#### **Aktiv elevdeltagelse i forskellige former**

Elevernes beskrivelser udtrykker også oplevelsen af, at de bedømmes ud fra deres aktive deltagelse. Evalueringernes konstitutive virkning ytrer sig således her, men i den ændrede kontekst oplever eleverne samtidig ændrede betingelser for at kunne deltage aktivt i undervisningsaktiviteterne. Eleverne reflekterer over dette i interviewene ved at beskrive de ændrede muligheder, som de oplever, og de forholder sig samtidig forskelligt hertil. De er meget opmærksomme på denne dimension af lærerens evalueringspraksis og på så vidt muligt at *fremstå* eller *blive opfattet* som aktivt deltagende – også selv om de måske ikke er det i realiteten, men i stedet er engageret i aktiviteter udenfor undervisningen.

Anna, en elev i 30'erne, beskriver således oplevelsen af, at det kan være udfordrende at skulle række hånden op – i og med den særlige synliggørelse af hende, som hun oplever, at handlingen skaber i det virtuelle rum. På den anden side opleves nødundervisningen også som en situation, der giver mulighed for "at kunne putte sig lidt". Det er en mulighed, som bemærkes, idet den altså for nogle spiller en rolle og måske forekommer attraktiv. Eller den opfattes som en praksis, der kan vælges, når man føler, at det at gøre sig bemærket i det virtuelle rum er for udfordrende. Johan på 17 år fortæller fx:

**Det var tit, at der bare var ingen, der sagde noget, når læreren spurgte om noget, altså sådan. Der var ret stille.**

Også måden at være synlig på – eller netop usynlig – påvirker deltagelsen. Eva på 18 år fortæller fx:

**Man kunne ikke se dem i øjnene, man snakkede med, fordi der var mange, der ikke havde kamera på. Så man kunne ikke se den, man snakkede til. Så man sad egentlig bare og snakkede til en sort skærm.**

Flere i samme interview bekræfter denne oplevelse og den fremmedgørelse, som forbindes hermed. Ole på 18 år beskriver yderligere usikkerheden, som følger af ikke fuldt ud at kunne se andres reaktioner og ikke kunne se, "om de egentlig griner ad en eller noget", hvilket han også beskriver sin frygt for: "Normalt i klassen, der kan man se", som han udtrykker det.

Samtidig er der konkrete, tekniske udfordringer i forhold til at deltage, fordi flere let kommer til at tale på samme tid, eller fordi det er svært at få, hvad Michael på 19 år kalder taletid, fordi man skal markere i et onlineprogram eller skrive i chatten, som ikke altid virker, eller man kan ikke nå at blive opmærksom på, hvad der sker, og følge med i det. Det virtuelle rum giver også ændrede betingelser for at få spurgt ind til det, man mangler svar på. Dette forhold, som nogle elever beskriver, gør det til tider vanskeligt at løse opgaver og dermed at kunne præstere. Michael fortæller:



Vi er 23 mand, der skal igennem. Din taletid er begrænset, og hvis du ikke lige er så fremme i skoene, jamen, så er det ikke dig, der råber højest derinde, og så får du egentlig ikke stillet dit spørgsmål.

Også i gruppearbejder kommer de teknologiske vilkår til udtryk: Eleverne kan se, hvornår lærerne er til stede, enten ved at eleverne lukker lærerne ind i et virtuelt rum, eller ved at lærerne kommer uanmeldt. Eleverne er opmærksomme herpå og beskriver, hvordan de tilpasser sig adfærdsmæssigt, sådan at de formoder, at det ser ud til, at de arbejder fagligt. Brian på 18 år fortæller:

**Når så om morgenen, han kom ind i vores opkald (...), så sad vi bare og snakkede matematik, og så troede han [læreren], vi lavede det, vi skulle.**

Evalueringspraksis og den måde, den udfolder sig på, fremstår også her som noget, som eleverne er opmærksomme på. Og de agerer i forhold til i den ændrede undervisningshverdag, fx når læreren dukker op anmeldt eller uanmeldt i gruppearbejdet.

#### **Feedback – og den pressede lærer**

Eleverne har indenfor nødundervisningens rammer ændrede og på nogle punkter også reducerede muligheder for kontakt med underviseren. Men de har samtidig oplevelsen af, at denne kontakt indgår i bedømmelsen af dem, og at de under de ændrede vilkår må være opmærksomme på at sikre sig en god bedømmelse, når mulighederne er der. På den måde får underviserens feedback, som del af evalueringspraksissen, en lidt anden og udvidet betydning – og konstitutiv virkning – end i den normale undervisningshverdag.

Eleverne er fx meget bevidste om, at de også bedømmes med udgangspunkt i deres skriftlige



arbejder. Men i elevinterviewene fremgår det generelt, at mulighed for kontakt til læreren opleves som noget, der har både reducerede og forringede vilkår i nødundervisningen. Agnes på 18 år beskriver det således:

**Der er rigtig mange på sådan et hold, jo. Så der var jo også på et tidspunkt, hvor at der var 70 elever samlet. Det var rigtig svært at få hjælp af læreren.**

Der kan være ventetid, som opleves som diffus og uforudsigelig, fordi eleverne ikke ved, hvornår læreren ser deres henvendelse på en digital platform eller telefonen, og de ved ikke, hvornår de får et svar. Michael på 19 år oplever dette vilkår således:

**Vi sad jo og lavede vores matematikrapport, som vi kunne komme op i eksamen med (...) Hvis læreren ikke lige havde tid, og man ikke lige forstod noget, så kunne der godt gå lang tid, før man fik hjælp, og så sad man bare total stuck, fordi man skulle bruge den opgave til næste opgave. Så det var lidt træls, når man skulle skrive de helt store opgaver, der gav ens sidste karakter.**

Lotte på 20 år forbinder den indsats, som hun lægger i en opgave, med grundigheden i og omfanget af den feedback, som læreren giver. Når hun får, måske af tidsmæssige grunde, hvad hun oplever som en meget kortfattet kommentar til en opgave, som hun har siddet længe med, opleves det som skuffende og som et misforhold. Kommentaren synes ikke at anerkende hendes arbejde. Hun beskriver det således:

**Nogle gange sad jeg til langt ud på natten for at lave mine opgaver, og så får man feedback tilbage, hvor der står "fint arbejde, godt klaret". Tak for det – hvad kunne jeg have gjort bedre monstro? Men læreren var jo også presset, for vi var jo ikke den eneste klasse.**

Lotte udtrykker forståelse for lærerens arbejdsvilkår. Denne forståelse indikerer, at det ikke er rimeligt at forvente feedback, som kan bidrage til kvaliteten af den faglige præstation. Eleven tager en form for dobbeltblik, som kan øge kompleksiteten i at være elev: Man skal både forholde sig til lærerens arbejdsvilkår i så unik en situation og til sine egne uddannelsesmæssige behov.

#### **Forberedelsen**

Forberedelse kræver planlægning og derfor også en vis form for kontrol. Dette er et vilkår, hvis betingelser ikke er ændret markant. Laila på 17 år beskriver sin oplevelse heraf, når underviserne gør materiale tilgængeligt digitalt:

**Så gik jeg lidt i gang og kiggede på det. Forberedte mig på, hvad timen kunne byde på, især hvis det var matematik (...) Det gav mig lidt mere kontrol over det.**

Af Lailas yderligere forklaring fremgår det, at oplevelsen af kontrol handler om at kunne følge med i timerne, men også om oplevelsen af at have mere overblik. Det er muligt, at det skal forstås som overblik over det faglige indhold og dermed handler om elevens faglige læreprocesser. Det kan også være, at det i højere grad handler om at kunne præstere i timerne, fordi eleverne skal aflevere besvarede opgaver ved timens afslutning. Det opleves som "lidt stressende". Man kan overveje, om denne sammenvævning af flere forhold er en central pointe – set i lyset af det konstitutive ved evalueringspraksissen: Sammenlægningen kan fremstå som et fænomen, hvis betydning(er) løbende bliver til og udvikles i samspil med andre forhold i undervisningen.

## Evalueringens betydninger og elevernes sociale relationer

### At præstere

Evalueringens konstitutive virkning giver sig også til kende, når eleverne – uden nødvendigvis at være opmærksomme på det – udtrykker, at de måler sig med hinanden (selv om virkningen af andre forhold også kan spille en rolle her). Dette kan for nogle bidrage til en oplevelse af præstationspres i det sociale rum.

Det kommer som sagt til udtryk, når eleverne beskriver, at det kan være vanskeligt at sige noget i det digitale rum med mange tilstedeværende. Der kan være en frygt forbundet med det, fx når der er lang tavshed. Andre fremhæver det som positivt, at de ved fremlæggelser overfor lærere (på Teams) kan have noter ved siden af sig, som ikke umiddelbart er synlige. For Mie på 20 år betyder det, at "så bliver man ikke så stresset over det [fremlæggelsen]". Her tydeliggøres den betydning, som evalueringen tillægges – og oplevelsen af at skulle præstere.

Lise, som også er 20 år, beskriver i samme interview sin præstationsangst, når der skal præsenteres for hele klassen. Elever i samme interview beskriver også den ubehagelige oplevelse, som det er for dem, at de i en opgave skal filme sig selv, mens de præsenterer en PowerPoint og dermed afleverer den til underviseren. Mie undgår denne opgave ved at henvise til tekniske problemer, hvilket læreren accepterer. Modsat beskriver en anden elev, at han oplever præstationspres i mindre grad, fordi han ikke sammenligner sig med andre – og læreren ikke kan se, om han laver noget. Derfor kan man overveje, om det – at præstationspresset er knyttet til det sociale – tydeliggøres, når det sociale er fraværende (i sin normale form), og man er i et rum, der, som en ung mand på 18 år beskriver det, opleves som en reduceret udgave af det normale undervisningsrum:

Men det var overhovedet ikke på samme måde, som det er, når man for et eksempel sidder i klassen. Det var en meget "afstumpet" version af det.

### Positioner og roller ved elevsamarbejde

Nøddundervisningen har for nogle elever betydet, at underviserne har etableret arbejdsgrupper, som eleverne ikke selv har sammensat og valgt. Formentlig er det sket for at sikre et socialt samspil indenfor en ramme, hvor det ellers er reduceret.

Den diversitet, der vil være i en gruppe – i form af forskellige faglige ressourcer og forskellige tilgange til skolens aktiviteter – kommer til udtryk i form af elevernes indbyrdes vurderinger og positioneringer. Det sker i processer, der fremstår som selvfølgelige eller "naturlige", og som der ikke fra elevernes side bliver sat spørgsmålstegn ved. De er desuden i nogle tilfælde relateret til evalueringen, fx ved de indbyrdes vurderinger af faglig dygtighed, og dermed en konstitutiv virkning af denne. Flere af interviewene viser således in- og eksklusion i grupperne, og det kan også ses i lyset af evalueringerne. Vi vil give nogle eksempler. Lotte på 20 år udtaler:

**De startede med at tvinge grupper ned over os for at få dem med, der ikke ville lave noget. Men nu er det sådan, at heldigvis så er vi nogle, der er sådan lidt stædige og gider simpelthen ikke lave andres arbejde for dem. Det er fint at komme med input og sådan noget, men når man fuldstændig melder sig ud og tænker, alle de andre laver det hele, der står jeg af.**

At evalueringen spiller en rolle i disse processer, idet opgaverne skal indleveres til bedømmelse, fremgår af den uddybning, som Mie giver i forlængelse heraf:

Vi havde jo nogen i vores klasse, der sendte en mail og spurgte: ”Åh, må jeg ikke få det, du lavede”. Der er [tænker] jeg sådan: Hvis du får det, kan du lagre det på din computer og bare sende det ind uden at lave nogen som helst ting. Det er så irriterende, fordi man sidder og skriver i to timer, og så skal du bare give det væk. Det sker bare ikke.

Eleverne tilkendegiver, at de gerne vil hjælpe deres kammerater, hvis noget er svært. Men de vil ikke hjælpe, hvis de kammerater, som beder om hjælp, ikke følger med i timerne og ikke selv forsøger at forstå stoffet. De har således et evaluende blik på hinanden. Det kommer fx til udtryk hos Mie, når hun tilkendegiver, at man ”er nødt til at tage lidt ansvar for at hænge med”.

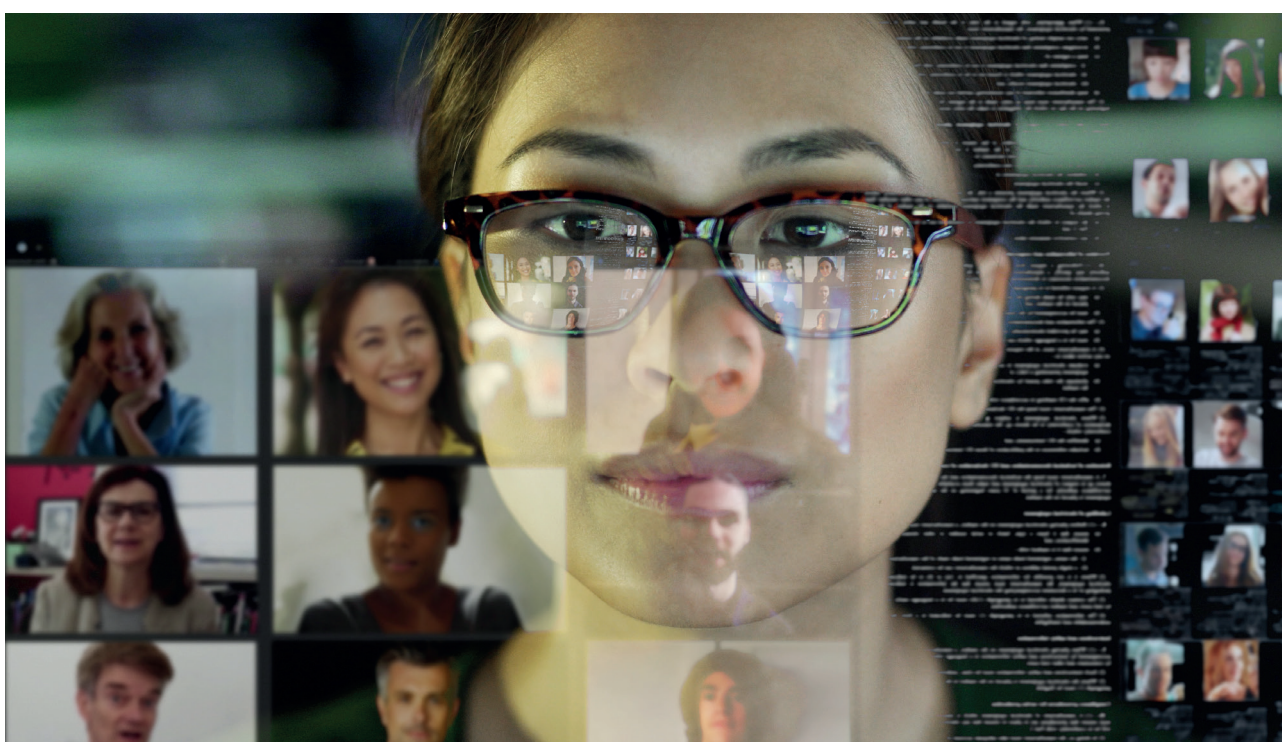
På samme måde problematiserer en anden elev, at kammerater udelukkende henvender sig for at få et svar udleveret – fordi karakterer spiller en rolle i den sammenhæng. Lotte beskriver det således: ”Vores standpunktskarakter begyndte at

tælle; og hvorfor skulle vi forære dem væk?” Hun henviser her til den overførsel af karakterer, som sker grundet aflysninger af eksaminer. Hun refererer samtidig (med udsagnet om at ”forære” karakterer væk) til, at andre elever ikke bare skal have adgang til løsninger på opgaver, som de ikke selv har bidraget til. For Lotte er der i et sådant tilfælde ikke tale om samarbejde, hvor løsninger drøftes, men om, at henvendelsen sker for at få svar.

### Konklusion og diskussion

Nødundervisningen under covid-19 skabte markant ændrede rammer for undervisningshverdagen på erhvervsskolerne – og dermed også ændrede vilkår for evalueringen og for elevernes ageren i forhold til denne. Dens konstitutive virkninger giver sig derfor også til kende på nye måder. Analysen viser, at virkningerne, som eleverne har oplevet dem, afspejler sig i deres praksis og refleksioner. Analysen kan samtidig pege i retning af, at processer for eksklusion for nogle elevers vedkommende blev forstærket under nødundervisningen – på grund af dens betingelser.

Oplevelsen af at skulle præstere (og det pres, der kan følge hermed) er tilsyneladende blevet forstærket. Det ser sådan ud, når man sammenlig-



ner nødundervisning med almindelig undervisning med fysisk deltagelse. Nogle føler sig som sagt udstillet overfor andre elever, som de oplever som fagligt stærkere. Eleverne vægter især at være synlige for underviseren i det fælles digitale rum (af hensyn til evalueringen). Det er en udfordring for nogle, og det kan også opleves som et pres. Det er ikke noget, som alle har det godt med. Det bliver tydeligt, når elever beskriver befrielse og letelse, når de kan trække sig tilbage fra det digitale rum og fra de blikke, som kan holde øje med ens tilstedeværelse i det virtuelle "fællesskab". Set i lyset heraf kan det synes nemmere at være "ikke aktivt deltagende" på forskellige måder. Men set i et analytisk perspektiv kan det imidlertid også forstærke eksklusionsprocesser.

Gruppeaktiviteter har ligeledes ændrede vilkår. Det at finde et fællesskab, som kan være en støtte i såvel sociale som faglige sammenhænge, er blevet vanskeligt for nogle elever, fremgår det af elevernes beskrivelser. Elever, der har behov for kammeraters eventuelle sparring og støtte i deres læreprocesser, kan blive dårligere stillet. Eleverne oplever desuden, at der er længere vej til underviserens hjælp, og de er bevidste om, at den ændrede og begrænsede interaktion med underviseren potentielt kan spille en rolle i den løbende bedømmelse af dem.

Der er ikke fundet, hvad man kan opfatte som 'nye, konstitutive virkninger af evalueringen, jf. eksempelvis de tidligere nævnte domæner, som Dahler-Larsen beskriver (Dahler-Larsen, 2016, s. 200). Samlet set kan man imidlertid sige, at evalueringens konstitutive virkninger på nogle punkter udfoldes på nye måder indenfor nødundervisningens overvejende digitale rammer. Dette udtrykkes i elevernes oplevelse heraf. Analysen peger således i retning af, at rammerne synes at forstærke processer, som kan føre til eksklusion af bestemte elevgrupper. Det kan ske ved, at deres muligheder for aktiv deltagelse i undervisningen

og deres oplevelse af socialt tilhørsforhold påvirkes i negativ retning. Det rammer de elever, som i forvejen ikke oplever sig selv som værende fagligt stærke. Disse elever har i særlig grad behov for lærerens støtte og hjælp og for et fællesskab med andre elever, som de kan støtte sig til, og som også kan bidrage til et tilhørsforhold.

**Medieret af evalueringen er der således på flere måder konstitueret en ny virkelighed, som potentielt kan have negativt forstærkende virkninger: Den kan føre til eksklusion af elever, som i forvejen er i vanskeligheder.**



## Litteratur

- Andreasen, K.E. (2020). *FAQ om karakterer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Avis, J., Atkins, L., Esmond, B. & McGrath, S. (2020). Re-conceptualising VET: responses to covid-19. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(1), 1-23.
- Bech-Jørgensen, B. (1994). *Når hver dag bliver hverdag*. København: Akademisk Forlag.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Aarhus: Klim.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2020). *Nødundervisningsbekendtgørelsen*. BEK nr. 242 af 19/03/2020. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019). *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. BEK nr. 1619 af 27/12/2019. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Dahler-Larsen, P. (2016). *Evalueringsanvendelse*. I Bredgaard, T. (red.). *Evaluering af offentlig politik og administration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2000). *Evaluering og institutionelle standarder*. *Politica*, 32(3), 283-299. <https://doi.org/10.7146/politica.v32i3.68396>.
- Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier (2021). *Danske Erhvervsskoler og -Gymnasiers forslag til konkrete initiativer mod et fagligt efterslæb som konsekvens af nedlukning ifm. Covid-19 situationen*. København: Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier.
- Duch, H. (2020). *Elevinterviews i projektet Social inklusion*. Arbejdsrapport. Aarhus: VIA University College.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2021). *Erhvervsskoler erfaringer med nødundervisning under covid-19- pandemien*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Frederiksen, M. (2020). *Tale*. Pressemøde om COVID-19 den 11. marts 2020. Stm.dk. København: Statsministeriet.
- Miller, T. (2004). *Karaktergivning i praksis: 13-skalaen og gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitet (Dansk Institut for Gymnasiepædagogik).
- Rasmussen, A. (2011). *Talent og skole i sociologisk perspektiv*. Aarhus: Systime.
- Thyrring, T. (2015). *Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- UNESCO (u.å.). *Velkommen til netværket for UNESCO Verdensmålsskoler*. [Unesco-asp.dk](https://unesco-asp.dk). København: UNESCO.