Aalborg Universitet

Tekniske skolers evalueringspraksis

intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne

Friche, Nanna

Publication date:
2010

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Friche, N. (2010). *Tekniske skolers evalueringspraksis: intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

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 providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from vbn.aau.dk on: July 03, 2025

Erhvervsskolers evalueringspraksis

- intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne

Ph.D.-afhandling af Nanna Friche
Indleveret til bedømmelse april 2010 ved Det samfundsvidenskabelige Fakultet

Vejleder: Palle Rasmussen
Bivejleder: Lene Tanggaard

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Indhold

FORORD **7**

KAPITEL 1 ..... **11**

INTRODUKTION 11
Forskningsspørgsmål *12*
NATIONAL UDDANNELSESPOLITIK OM EVALUERING I ERHVERVSSKOLER 14
TEKNISKE SKOLER OG DERES INSTITUTIONELLE OMVERDEN 18
Organisatorisk kvalitet i tekniske skoler *22*
Tekniske skoler som løst koblede systemer *22*
Den institutionelle omverdens påvirkning af organisationen *26*
Den institutionelle omverdens påvirkning af undervisnings- og læringsaktiviteter *28*
Evaluering som ritual *30*
EVALUERINGSPRAKSIS, PRAKTISK SANS OG FAG-HABITUS 32
Meningsfulde sammenhænge blandt individer og grupper *34*
OPSAMLING 38
AFHANDLINGENS STRUKTUR OG INDHOLD 39

KAPITEL 2 ..... **40**

BEGREBER OM EVALUERING AF UNDERVISNING OG LÆRING 40
OM AT INDFANGE ET EVALUERINGSBEGREB 40
OM BEHOVET FOR AT INDFANGE EVALUERINGSBEGREBET 41
OM PROGRAMEVALUERING 44
Om relationen mellem mål og resultat i evaluering *45*
OM EVALUERING PÅ INDIVIDNIVEAU 51
Motivation for læring *53*
Bæredygtig og myndiggørende evaluering *55*
OM EVALUERING I ERHVERVSUDDANNELSERNE 57
Refleksion i og over handling *59*
Summative eller formative evalueringsformer på program- og individniveau *60*
OM EGEN FORSTÅELSE AF EVALUERING 61
OPSAMLING 65

KAPITEL 3 ..... **67**

METODEOVERVEJELSER OG FREMGANGSMÅDE 67
AT BETRAGTE INSTITUTIONER I ET SOCIOLOGISK PERSPEKTIV 67
AT BETRAGTE ORGANISATIONER I ET SOCIOLOGISK NYINSTITUTIONELT PERSPEKTIV 68
AT BETRAGTE VIDEN SOM EN SOCIAL KONSTRUKTION 69
AT BETRAGTE FORSKNING SOM KONSTRUKTION 70
BEGREBER OM PRAKSIS 72
En definition af praksisbegrebet *72*
Eksempler på praksis 1 ..... *73*
Eksempler på praksis 2 ..... *74*
Konstituering af praksis i lærerteams og i skolen som organisation *75*
MULTIPLE FORSKNINGSSTRATEGIER I FLERE TRIN 78
Trin 1: dokumenter og observation *79*
Trin 2: elevgrupperne *82*
Trin 3: lærergrupperne *86*
Trin 4: den enkelte lærer *87*
Trin 5: den enkelte leder *89*

ERFARINGER MED INTERVIEW AF LÆRERE OG LEDERE 91
FORSKNING OG SYMBOLSK VOLD – FORSKEREN OG FORSKNINGSOBJEKTETS SOCIALE UNIVERS 95
Forskerens køn *96*
Forskerens behandling af interviewudsagn *97*
Forskerens fysiske fremtoning *98*
ANALYSE AF DE KVALITATIVE DATA 100
At lade et computerprogram tænke for sig *100*
At tænke på langs og på tværs *101*
At tænke relationelt *102*
At lade iagttagelser af praksis guide tænkningen *103*
OPSAMLING 104

KAPITEL 4 106

DISKURSER FOR KVALITET OG EVALUERING I TEKNISKE SKOLERS INSTITUTIONELLE OMVERDEN 106
LAVSSYSTEMETS MESTERLÆRE 108
DE FØRSTE SKOLER 109
INSTITUTIONALISERING AF PARTSSTYRET 110
SKOLERNES STIGENDE BETYDNING 113
ET BEGYNDENDE FOKUS PÅ KVALITETSARBEJDE I SKOLERNE 118
STIGENDE KRAV TIL SKOLERNES KVALITETSARBEJDE 122
SKOLERNES KVALITETSARBEJDE ORGANISATIONALISERES 129
DELKONKLUSION 137

KAPITEL 5 139

UNDERSØGELSENS EMPIRISKE GRUNDLAG 139
VALG AF SKOLE TIL UNDERSØGELSEN 142
ERHVERVSSKOLEN JYLLAND 143
Skolens fysiske rammer *145*
Et par nøgletal for skolen *147*
Skolens værdier, vision og mission *149*
KVALITETSARBEJDE PÅ ERHVERVSSKOLEN JYLLAND 154
EFQM og Excellence Modellen som kvalitetssystem *154*
Tekniske skolers brug af Excellence Modellen *156*
Excellence Modellen på Erhvervsskolen Jylland *158*
ESB Netværkets benchmarking *161*
Tilfredshedsundersøgelser og benchmarking *164*
Pædagogisk Kvalificering *166*
VALG AF UDDANNELSER TIL UNDERSØGELSEN 167
Uddannelsernes institutionaliserede træk *170*
Kønsfordeling i fag og uddannelser *182*
Lærerteamets systematik i evalueringsaktiviteter *184*
Elevers frafald og fuldførelse af uddannelserne *185*
UNDERSØGELSENS INFORMANTER 186
OPSAMLING 188

KAPITEL 6 190

PROGRAMEVALUERING OG ORGANISATORISK KVALITET 190
ELEVTILFREDSHEDSUNDERSØGELSE SOM ORGANISATORISK EVALUERINGSAKTIVITET 190
STRATEGISKE REAKTIONER PÅ INSTITUTIONELLE PRES 193
INSTITUTIONELT PRES OM BRUGERORIENTERING OG BRUGERINDDRAGELSE 198
Formaliseret pres om brugerinddragelse *198*
Dalende symbolsk betydning af ETU *199*
Instrumentalitet, accept og kolonisering *204*
Skepsis og kompromis *207*
Fortællingen om stolene *210*
Accept som platform for anerkendelse *213*
Undvigelse og identitetsvedligeholdelse *218*
Meningsløshed fører til undvigelse – eller er det omvendt? *222*

DELKONKLUSION 224

KAPITEL 7 226

TRADITION OG ERFARING I SMEDETEAMET 226
SVENDEPRØVEN PÅ SMEDEUDDANNELSEN 227
EN PRAKSIS DOMINERET AF DET FAGLIGE UDVALG 231
Forholdet mellem faglige standarder og processuelle kompetencer 235
Bedømmelsen som en helhedsvurdering 239
Faglighed som kulturelt forankret norm for ordentligt faglært smedearbejde 241
Skuemesters autoritet 243
EVALUERING ER BARE EN SNAK MED LÆREREN 244
Drengene kan godt lide sport og konkurrence 248
FAG-HABITUS I SMEDETEAMET 251
DELKONKLUSION 254

KAPITEL 8 256

DET SKREVNE ORDS BETYDNING HOS KLINIKTEAMET 256
PRØVEEKSAMEN I AFSLUTTENDE PRAKTISK PRØVE 257
ØNSKE OM KARAKTERER UNDERSTØTTES I PRØVENS FORMELLE RETNINGSLINJER 260
Karakterer er nogle gange sådan lidt stoppende 262
Ambitiøse elever vil gerne have så meget ros som muligt 264
Læringsmål som drivkraft bag evaluering for læring 267
LEGITIME OG ILLEGITIME BEDØMMERE 269
SKRIFTLIGHEDENS DOMINANS I KLINIKUDDANNELSEN 276
DELKONKLUSION 279

KAPITEL 9 281

EVALUERINGSDIFFERENTIERING HOS GASTRONOMTEAMET 281
AFSLUTTENDE BEDØMMELSE SOM PRØVEEKSAMEN I SVENDEPRØVEN 282
USTYRLIGE NERVER OG TÅRER PISKENDE NED AD KINDERNE 286
Prøveeksamen og svendeprøven som socialisering til restaurationsbranchen 291
Flittige piger og kokkedrenge med blikket 292
INDHOLD AF OG BEDØMMELSESKRITERIER VED PRØVEEKSAMEN OG SVENDEPRØVEN 296
Det formelle grundlag for svendeprøven 297
Sammenhæng mellem læringsmål og bedømmelseskriterier 297
Fag-habitus og praktisk sans i gastronomteamet 300
Er det en god kopi, en mellemgod kopi, eller er det en dårlig kopi? 302
ELEVENS SELVEVALUERING OG REFLEKSION: HVAD SYNES DU SELV? 304
DIFFERENTIERET UNDERVISNING OG EVALUERING 308
DELKONKLUSION 310

KAPITEL 10 312

ANERKENDELSE OG OPMUNTRING HOS MEDIEGRAFIKERTEAMET 312
SVENDEPRØVEN PÅ MEDIEGRAFIKERUDDANNELSEN 313
KVALIFICERING TIL ET HØJT GENERALISTNIVEAU 314
Evalueringers fokus på faglig kvalitet frem for formelle kompetencer 318
MAN KAN JO ALTID DYKKE FOLK 319
Elev-til-elev evaluering træder i stedet for lærernes evaluering 322
Evaluering rettet mod anerkendelse og opmuntring eller god opgaveudførelse 323
SOCIALISERING TIL MEDIEGRAFIKERBRANCHEN 327
FAG-HABITUS I MEDIEGRAFIKERTEAMET 334
DELKONKLUSION 337

KAPITEL 11 338

EVALUERINGSPRAKSIS PÅ PROGRAM- OG INDIVIDNIVEAU I SKOLEN 338
En rekapitulering af undersøgelsens evalueringsbegreb 340
TILEGNELSE OG UDMØNTNING AF EVALUERING 341
Reaktionsmønstre, lydhørhed og koblinger ved programevaluering 342

Reaktionsmønstre, lydhørhed og koblinger ved individevaluering *345*
SIMULTAN EKSISTENS AF LØS KOBLING, AFKOBLING OG TÆT KOBLING I SKOLEN 348
Antagelser om virkninger af adopterede eller oversatte evalueringsopskrifter *350*
Skolens sammenhængskraft *352*
DELKONKLUSION 354

KAPITEL 12 355

SAMMENFATNING OG KONKLUSION 355
Erhvervspædagogiske praksisformer båret af omverdenspres og fag-habituelle træk *356*
Traditions- og rutinebåret praksis *358*
Praksis båret af en stræben efter anerkendelse *359*
Praksis båret af individualisering og autonomi *360*
Praksis båres af selvbestemmelse, iderigdom og impulsivitet *361*
Løse koblinger og tiltænkte roller ved evaluering *364*
ENGLISH SUMMARY: EVALUATION AND ASSESSMENT PRACTICES IN DANISH VET COLLEGES 367
RESUME: ERHVERVSSKOLERS EVALUERINGSPRAKSIS 370

REFERENCER 374

Forord

Evalueringer er forfærdelig vanskelige at have med at gøre, især fordi der er mennesker involveret. Og den der subjektive størrelse kan vi ikke tillade os at se bort fra, for den har betydning. Jeg ved ikke, om der nogensinde findes en løsning på det. Vi er jo alle sammen frivillige mennesker men også rationelle, og så vil vi så gerne have nogle kontante målinger. Men kontante målinger er kun øjebliksbilleder. Det er bare et snapshot af virkeligheden. Virkeligheden er meget mere. Og hvordan beskriver man det, når man er forsker? Det er svært. Det er rigtig svært. (Poul Erik, direktør, Erhvervsskolen Jylland)

Da jeg fire måneder før deadline genlæste dette citat, ramte det mig mere end noget andet, nogen har sagt til mig under arbejdet med denne afhandling. Hvorfor det ramte mig, er jeg ikke sikker på. Måske fordi jeg netop i den udtalelse føler mig forstået, at udsagnet lige præcis indfanger, hvad jeg gerne har villet med denne undersøgelse. At evaluering ikke er måling, læring, kontrol eller udvikling. Dét er det også. Men evaluering er først og fremmest mennesker – det er en social praksis, og derfor har evaluering som samfundsmæssigt fænomen *betydning*. Den pointe ser jeg som det allervigtigste budskab i denne afhandling.

At netop dette udsagn ramte mig, tror jeg også handler om, at jeg undervejs i processen ofte har siddet med en fornemmelse af at famle mig frem. Først sent i forskningsprocessen går det op for mig, hvoraf denne fornemmelse af famleri kommer; det er den subjektive størrelse ved evaluering, alle de mennesker, der er involveret i evaluering, har hver deres opfattelse af evaluering, som netop gør det umuligt én gang for alle at slå fast, hvad evaluering *er*. Ligesom mennesker er forskellige, er også virkeligheden kompleks og ikke sådan at sætte på formel og målbare indikatorer. For virkeligheden er social og under løbende konstitution. At direktøren med dette udsagn er i stand til at ramme mig på det – relativt sene tidspunkt, hvor jeg sidder midt i analysearbejdet - fortæller også noget om min oplevelse af det 3-årige Ph.D.-forløb og processen med afhandlingen. Første år; kaos (hvordan finder man et relevant, tilpas ambitiøst og interessant *problem* at udforske?). Andet år; én lang fest (problemstillingen står nu klart for én, man er i stand til at sortere skidt fra kanel i verden omkring sig, og der er *god tid* til deadline, tid til cocktail parties og networking). Tredje år; rebet strammes og pludselig, pludselig kan man slet ikke finde hoved og hale i sin egen undersøgelse (hvor er *meningen* blevet af?). Tvivl og usikkerhed gør én vranten og utilnærmelig den ene dag, mens et par velbegrundede refleksioner på undersøgelsen, der dukker op af en glemt fil på skærmen, gør den efterfølgende dag til smil og overskud. Denne konstante vekslen mellem ultimativt

overskud og ultimativt underskud er turbulent og krævende. Mine forsøg på at skabe orden og mening undervejs i forskningsprocessen har været anledning til utallige hovedbrud. På samme vis som evaluering er meget mere end blot kvantificerbare indikatorer, er også samfundsvidenskabeligt forskningsarbejde svært håndterbart, netop fordi det involverer mennesker med følelser og præferencer. Ikke mindst mine egne følelser og intuition har haft betydning for oplevelsen af og processen med afhandlingen. Det sidste år – særligt det sidste halve år – af processen har således været hårdt arbejde. For mit vedkommende er jeg ikke sikker på, at jeg nogensinde vil få den følelse af *præstation*, som jeg sidder med i dette øjeblik, hvor afhandlingen er ganske få skridt fra en indlevering.

Ikke at processen ikke har været hovedbrud og usikkerhed værd. Det vil ikke være at yde det samlede Ph.D.-forløb og de mange oplevelser, møder og bekendtskaber gjort i den forbindelse retfærdighed. For jeg har hele vejen oplevet det at få mulighed for at lave denne undersøgelse som et privilegium; et privilegium fordi jeg til fulde har fået lov at lave den undersøgelse, jeg gerne ville. Afhandlingen afspejler derfor i bund og grund det projektoplæg, jeg i sin tid ansøgte dette stipendium med. Med andre ord; dette er min fortælling om evalueringspraksis i offentlige organisationer. En fortælling, der i tider med stigende fokus på 'performativity' hos elever, lærere, ledere, skoler og pres på uddannelsessystemet om øget elevgennemførelse er vigtig at fortælle, og som mange bør høre. Et afslutningsvist ønske for arbejdet med afhandlingen er derfor, at budskabet om, at evaluering af uddannelse og læring ikke blot er et spørgsmål om den rette dokumentation af, kommunikation om og systemer for kvalitet men i høj grad beror på menneskeligt samspil og meningskonstruktion, må komme bredt ud og være anledning til diskussioner og refleksioner på tværs af positioner i såvel politiske, praktiske som forskningsmæssige rum.

Gennem hele forløbet har mange mennesker og steder bidraget til denne afhandlings tilblivelse. En stor tak til den tekniske skole, hvor min undersøgelse er gennemført, for at lade mig komme indenfor. Tak til de lærere, elever og ledere, som så åbent har taget imod mig, ladet mig følge dem i undervisningslokaler og værksteder, under møder, evalueringsdage og svendeprøver, og svaret på mine mange spørgsmål om livet i skolen.

Tak til mine kolleger i Center for Uddannelsesforskning ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, for spændende diskussioner, konstruktiv kritik og for den interesse I har udvist for undersøgelsen undervejs i processen. En speciel tak skal rettes til mine kolleger Annette Rasmussen og Karin Højbjerg for et særligt venskab, der har haft stor betydning både ved op- og nedture. Også min veninde og tidligere kollega ved Aalborg Universitet Anette Jerup Jørgensen skal have stor tak for utallige gange at have lagt ører til mine hovedbrud, for sine håndgribelige råd og opmuntrende ord. En bedre rollemodel fås ikke.

Tak til alle på Graduate School of Education, University of California Berkeley for at tage godt imod mig som gæstestuderende, specielt til professor W. Norton Grubb for sin medvirken til at gøre besøget muligt og til Xiaoxia Newton for at give det et relevant indhold. Endelig skal lyde en stor tak til Lina Andersson, Växjö Universitet, for at gøre studieopholdet til en helt unik og uforglemmelig oplevelse.

En særlig tak skal også lyde til mine to vejledere, Palle Rasmussen og Lene Tanggaard for de gode og kritiske spørgsmål undervejs og for at have kommenteret nænsomt og med respekt på afhandlingens forskellige delafsnit.

Sidst men ikke mindst ønsker jeg specielt at takke min familie; Lisbet, Erik, Maiken og Uffe. Jeres tålmodighed og støtte undervejs i processen har været af uvurderlig betydning for mig.

Nanna Friche
April 2010

Kapitel 1

Introduktion

Det danske erhvervsuddannelsessystem nyder politisk bevågenhed disse år. Både EU's Københavner Deklaration fra 2002, regeringens Globaliseringsråd fra 2005 og OECD (2008) peger på erhvervsuddannelserne som nøglen til sikring af Danmarks konkurrenceevne. Der er politisk konsensus om erhvervsuddannelsernes centrale rolle i opfyldelsen af målet om, at 95% af en årgang gennemfører en ungdomsuddannelse i 2015 (Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse 2006: 31). Samtidig får de danske erhvervsuddannelser international anerkendelse for deres involvering af arbejdsmarkedets parter i styringen af uddannelserne, deres grundlæggende princip om vekseluddannelse samt deres evne til at forny sig. I 1999 modtog de danske erhvervsuddannelser den prestigefyldte Carl Bertelmann Pris og kunne derved officielt lade sig smykke med titlen 'Verdens bedste erhvervsuddannelser' (Jørgensen 2008: 90). Senest i 2008 har OECD rost innovationsevnen i danske erhvervsuddannelser, men i samme omgang peget på behovet for mere forskning på området, hvis kvaliteten skal øges (OECD 2008: 27). Et fælles tema i bevågenheden er derfor kvaliteten i de danske erhvervsuddannelser. Danske erhvervsuddannelser har historisk været i stand til at levere højt kvalificeret og fleksibel fagligt uddannet arbejdskraft, som i vidt omfang har formået at opfylde erhvervslivets behov. En stor mobilitet på arbejdsmarkedet, der ved sin kombination med økonomisk sikring af lønmodtagerne gerne omtales som den danske flexicurity model (Bredgaard m.fl. 2009), er et resultat heraf. Erhvervsuddannelserne har imidlertid ikke været i stand til at opfylde de politiske krav om reduktion af den såkaldte 'restgruppe', der med jævne mellemrum er fremsat af skiftende regeringer gennem de sidste 30 år. I dag er situationen den, at 20% af en ungdomsårgang ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, og at ca. 25% ikke får en kompetencegivende uddannelse (Pilegaard Jensen et al 2009). I Danmark, hvis universelle velfærdstatsmodel sikrer gratis adgang til uddannelse, opfattes kvaliteten i erhvervsuddannelserne derfor ofte som knyttet til nedbringelsen af et højt frafald blandt eleverne. Det er dyrt for samfundet at have unge til at indgå i uddannelsesforløb uden, at de fuldfører og derved formelt certificeres som kvalificeret faglært arbejdskraft. De kommende års tilbagetrækning af store årgange fra arbejdsmarkedet

og tilsvarende små årganges indtræden udgør en udfordring for velfærdsstatens fortsatte finansiering. Uddannelse er således afgørende for finansieringen af fremtidens velfærd og for at imødekomme udfordringen med mangel på uddannet arbejdskraft på den anden side af den aktuelle økonomiske krise. Et stigende uddannelsesniveau kan bidrage til at øge arbejdsstyrken markant, og på den måde være med at sikre øget velstand samt en langtidsholdbar finanspolitik, ikke mindst med henblik på at sikre velfærdssamfundet for fremtidige generationer (AE 2009: 3). Diskussionen om frafald og restgruppe-problematikken i erhvervsuddannelserne knytter dermed an til diskussionen om, hvordan erhvervs-uddannelserne kan tilrettelægges på en sådan måde, at de kan bidrage til at sikre Danmark en fordelagtig position i fremtidens globaliserede økonomi. Hos et udvalg nedsat i 2005 af regeringen som opfølgning på Globaliseringsrådets anbefalinger hedder det:

> Disse overordnede udviklingstendenser placerer erhvervsuddannelserne i en nøglerolle i forhold til at sikre både udbuddet af kvalificeret arbejdskraft og den enkelte unges beskæftigelsesmuligheder på fremtidens arbejdsmarked. Et velfungerende og udviklingsorienteret erhvervsuddannelsessystem af en høj kvalitet er således en af forudsætningerne for, at dansk erhvervsliv kan klare sig i den globale konkurrence (Udvalget til fremtidssikring af erhvervsuddannelserne 2006: 10).

Det kan med andre ord konstateres, at kravene og forventningerne til de danske erhvervsuddannelser er ganske ambitiøse. Dansk økonomis fremtid og konkurrenceevne afhænger af disse uddannelser. Spørgsmålet er hvilke konkrete tiltag, der kan bidrage til at fremme kvalitet i erhvervsuddannelserne. Herom mangler vi forskningsbaseret viden[1].

Forskningsspørgsmål

Nærværende afhandling har sit udgangspunkt i denne problemstilling, idet undersøgelsen kobler kvalitet i erhvervsuddannelserne med evaluering. Afhandlingens ambition er at gå på to ben ved både at udgøre et bidrag til erhvervsskoleforskningen og evalueringsforskningen. En ambition som søges indfriet ved at gå ind i undersøgelser af, hvordan evaluering egentlig foregår på den enkelte erhvervsskole, inde i værksteder og klasselokaler – i undersøgelsen forstået som erhvervsskolers *evalueringspraksis*. En begrænset empirisk forskning på området gør det vanskeligt at forestille sig, hvordan kvaliteten af erhvervsskolers uddannelser og

[1] Det Strategiske Forskningsråd finansierer i disse år et omfattende forskningsprojekt om fastholdelse af elever i det danske erhvervsuddannelsessystem. Projektet løber fra 2009 til 2012 og involverer forskere fra Anvendt Kommunal Forskning, Aarhus Universitet, Aalborg Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Roskilde Universitet. Den undersøgelse kan ligeledes siges at beskæftige sig med kvaliteten i erhvervsuddannelserne ved sit fokus på, hvad der svækker henholdsvis fremmer elevers lyst til og motivation for at gennemføre en påbegyndt erhvervsfaglig uddannelse.

undervisning kan forbedres, når vi ikke ved mere om, hvad lærerne gør, og hvad der former lærernes undervisning, herunder deres evalueringspraksis (Grubb et al 1999: 11). Kun ved at kende til, hvordan skolernes kvalitetsarbejde og evalueringer reelt gennemføres, har vi forudsætning for at tage politiske beslutninger rettet mod kvalitetsforbedringer i den del af erhvervsuddannelserne, der er forankret i skolerne. På et samfundsmæssigt plan giver undersøgelsen et indblik i konsekvenserne af aktuel uddannelsespolitik, og hvordan denne afspejler sig i evalueringspraksis.

Afhandlingens forskningsspørgsmål lyder derfor:

- Hvordan får national uddannelsespolitik om erhvervsskolers evaluering af uddannelser og undervisning gennemslag som erhvervspædagogiske praksisformer hos faglærere og elever?

Det afleder to empiriske spørgsmål:

- Hvilke diskurser for evaluering i erhvervsuddannelserne kan identificeres over tid i erhvervsskolers institutionelle omverden?
- Hvordan kan faglærernes konstruktion af evaluering af uddannelser og undervisning forstås og forklares?

I det følgende redegøres for, hvad den aktuelle uddannelsespolitik om erhvervsskolers evaluering af uddannelser og undervisning består i. Desuden redegøres for afhandlingens afsæt i den institutionelle teori og betydningen af en institutionel omverden for organisationers måde at fungere og agere på, hvor erhvervsskoler forstås som institutionaliserede og løst koblede organisationer. Endelig søges den institutionaliserede organisation koblet med sociologisk praktikteori med henblik på at foretage en kobling mellem et organisatorisk perspektiv på evaluering og brugen af evaluering på individniveau. Til forståelse og forklaring af faglæreres evalueringspraksis inddrages med inspiration fra den franske sociolog Pierre Bourdieu således begreber om praktisk sans og fag-habitus. Til de følgende diskussioner trækkes særligt på fire kilder; Peter Dahler-Larsens analyser af evaluering som organisatorisk fænomen (2008), Lene Dalsgaard og Henning Jørgensens (2007) analyse af kvalitet i offentlig serviceproduktion, J. Douglas Orton og Karl E. Weicks (1990) organisationskoncept om systemer af løse koblinger samt Bourdieus teori om praktisk sans (1997).

National uddannelsespolitik om evaluering i erhvervsskoler

Grundlaget for en national uddannelsespolitik om kvalitet i erhvervsskolers uddannelser og undervisning er den universelle velfærdsstat. Den universelle velfærdsstat baserer sig på statsborgerrollen, hvortil knyttes en række rettigheder og pligter. Omdrejningspunktet er velfærdssikring, hvor omfattende skattefinansiering af offentlige opgaveløsninger ved serviceudbud og indkomstsikring gør det muligt at mobilisere ressourcer og foretage omfordelinger. Som modydelser har borgerne f.eks. pligt til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet og indbetale skat. Det væsentligste er, at den universelle velfærdsstats måde at fungere på sikres gennem demokratisk styrede institutioner, hvor retssikkerhed, uvildighed og lighed som medborgere er grundstenen (Esping-Andersen 2000: 173).

Som argumenteret er spørgsmålet om evaluering i erhvervsuddannelserne tæt forbundet med et begreb om kvalitet. Ses et begreb som kvalitet i relation til den universelle velfærdstat kan der trækkes en linje til både politikfastlæggelse og politikimplementering. Den politiske styring skal bestemme institutionernes og de offentligt ansattes implementering af politikker. Det er her kvaliteten af den offentlige sektor bestemmes. Begreber som almenvellet og offentlig etos bidrager til billedet af, at vi i det danske samfund har nogle normer, værdier og arrangementer, der er gjort specifikt offentlige, herunder frihed til at bestemme over eget liv, retten til politisk deltagelse, ligebehandling af det offentlige og en solidaritet i befolkningen, der ved hjælp af politiske institutioner finansielt, politisk og kulturelt bidrager til fællesskabets egne reguleringer. Det offentlige er således at betragte som et politisk fællesskab og en samfundsindretning, hvor igennem fælles beslutninger og handlinger sikrer, at der produceres kollektive goder i forhold til behov og tages ansvar for samfundets indretning. Det offentlige repræsenterer derved en politisk merværdi for befolkningen. De fælles værdier, som det offentliges virke rummer, handler om demokrati, retfærdighed, retssikkerhed, ligebehandling, solidaritet og social tryghed (Dalsgaard og Jørgensen 2007: 18).

Inden for rammerne af den universelle velfærdsstat gør tre karakteristika sig særligt gældende for erhvervsuddannelsessystemet. For det første er der tale om en decentraliseret styringsstruktur, hvor erhvervsskolerne tildeles stor autonomi med henblik på at imødekomme lokale behov og krav til uddannelsernes tilrettelæggelse og indhold. I forhold til kvalitetssikring og –udvikling i erhvervsuddannelserne har strategien i

Undervisningsministeriet siden starten af 1990erne været en decentral mål- og rammestyring kombineret med taxameterfinansiering. Bag denne strategi ligger et ønske om en styrket responsivitet og effektivitet i systemet (Cort 2008a: 9). For det andet spiller arbejdsmarkedets parter en afgørende rolle på alle niveauer af erhvervsuddannelsessystemet, fra de to nationale råd; Rådet for de grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser (REU) og Rådet for Erhvervsrettet Voksen- og Efteruddannelse (REVE), og ned til de lokale uddannelsesudvalg, der rådgiver skolerne i udarbejdelsen af lokale undervisningsplaner for hver enkelt uddannelse. Det faglige selvstyre udgør en væsentlig faktor for kvaliteten af erhvervsuddannelsessystemet ved både at yde indflydelse på, hvilke kompetencer og færdigheder elevernes skal tilegnes, i formuleringen af faglige standarder, den løbende drift af skoler og uddannelser samt i vurderingen af skolernes præstationer (Nielsen 1995: 4). For det tredje medfører det vide omfang af involvering af interessenter på området en relativ kort - såvel kulturel som geografisk - distance mellem de politiske beslutningstagere og de, der står for den praktiske implementering og serviceproduktion på skoler og i virksomheder. Grundet landets størrelse og de lave magtdistancer kender parterne på erhvervsuddannelsesområdet hinanden, og det betyder en udpræget grad af gensidig tillid og tiltro parterne imellem. Uddannelsernes tilrettelæggelse ud fra det didaktiske princip om vekseluddannelse, hvor hovedparten af uddannelsesforløbet gennemføres i en praktikvirksomhed afbrudt undervejs af 3-4 ophold på en erhvervsskole, understøtter dette tætte samspil (Cort 2008a: 10).

Mere specifikt handler kvalitet i erhvervsuddannelserne, som det fremgår af den gældende hovedbekendtgørelse om erhvervsuddannelser (BEK nr 1518, §§5-9), om, at erhvervsskoler skal have:

- Et kvalitetssystem til brug for intern løbende kvalitetsudvikling og resultatvurdering af en erhvervsuddannelses skoledel.
- Procedurer for selvevaluering og procedurer for løbende informationsindsamling.
- Selvevaluering efterfulgt af en opfølgningsplan og sidenhen handlingsplan, hvor mål for øget gennemførelse samt og mål for effekten af de anvendte metoder til øget gennemførelse fremlægges.

Den løbende informationsindsamling (pkt. 2 herover) skal:

- belyse, hvordan undervisningen og de valgte arbejdsformer understøtter uddannelsens formål og undervisningens mål og
- indeholde en opgørelse over og vurdering af gennemførelse og frafald.

Mens selvevalueringens opfølgningsplan skal offentliggøres på den enkelte skoles hjemmeside sammen med skolens principper for og resultat af et systematisk kvalitetsarbejde, skal handlingsplanen for øget gennemførelse sendes til godkendelse i Undervisnings-ministeriet. Denne juridisk gældende beskrivelse af kvalitet i erhvervsuddannelserne peger ikke direkte på, *hvad* kvalitet er, men mere på, *hvordan* kvalitet skal sikres i den enkelte skoles uddannelser og undervisning. Det vil sige en processuel og organisatorisk forståelse af kvalitet frem for en indholdsmæssig (Dahler-Larsen 2001; 2008). Skal der udledes et egentligt kvalitetsbegreb peger det i retning af, at kvalitet er lig med elevers gennemførelse af påbegyndt uddannelse. Så er vi tilbage ved regeringens 95%-målsætning for 2015. En sådan definition kan imidlertid synes noget snæver, da der herved ikke tages højde for, hvilke kompetencer og kvalifikationer eleven udrustes med via uddannelsen – altså kvaliteten *i* den gennemførte uddannelse. Med andre ord spørgsmålet om, hvor godt et menneske, der har gennemført en erhvervsuddannelse, er stillet i forhold til at kunne begå sig i en given branche som faglært arbejdstager og som borger i et demokratisk og globalt orienteret samfund. En relevant sondring i den sammenhæng er at skelne mellem, hvad der på den ene side kan betegnes som kvaliteten *af* erhvervsuddannelsessystemet, hvor de netop beskrevne grundværdier og systemtræk i form af eksempelvis gratis og lige adgang, vekseluddannelse og partsstyring, der ikke står til daglig forhandling, defineres, og på den anden side kvaliteten *i* erhvervsuddannelserne, der retter sig mod de daglige arbejdsopgaver, serviceproduktioner, beslutninger og organiseringer af uddannelser og undervisning (Dalsgaard og Jørgensen 2007: 6).

Overordnet kan velfærdsstatens ydelser og kvaliteten heri ses rettet mod tre niveauer, der afspejler, at der er forskel på mikro- og makrokvalitet i det offentligt og således også i erhvervsuddannelserne:

- individuel nytte af serviceydelser (bruger-niveau)
- udvidet nytte af ydelse (institutions-niveau)
- fælles værdi af serviceproduktion (samfunds-niveau)

I formålsparagraffen for erhvervsuddannelserne (BEK nr 1518, §1) redegøres for, hvad målet er for de elever, der gennemfører en erhvervsuddannelse. Det formål kan ses et bud på, hvordan kvalitet i erhvervsuddannelserne skal opfattes. Heri fremgår det, at en erhvervsuddannelse skal bidrage til udvikling af elevens erhvervsfaglige, studieforberedende og personlige kompetencer under hensyn til arbejdsmarkedets behov, faglig mobilitet og

elevens behov. Også egenskaber som selvstændig stillingtagen, samarbejde og kommunikation skal eleven opnå. Dertil kommer udvikling af elevens evne til faglig og social problemløsning, udvikling af initiativ, fleksibilitet og kvalitetssans, ligesom elevens innovative og kreative kompetencer skal udvikles med henblik på deltagelse i produkt- og serviceudvikling samt etablering af egen virksomhed. Endelig skal *uddannelsen* fremme elevernes internationale kompetencer i forhold til beskæftigelse og videreuddannelse samt forståelse for et godt arbejdsmiljø og miljøbevidsthed. Her nævnes altså intet om elevens fuldførelse af uddannelsesforløbet. Først og fremmest vægtlægges den individuelle nytte med et fokus på de personlige færdigheder og egenskaber, som uddannelsen skal give den enkelte elev. Men også institutions- og samfundsniveauets nytte kan ses repræsenteret, idet en fleksibel arbejdskraft med lyst til etablering af egen virksomheder formodes at bidrage til konkurrenceevnen og mobiliteten på arbejdsmarkedet. Men hvordan er det præcist denne kvalitet i erhvervsuddannelserne produceres? Formålsparagraffen siger intet om organiseringen af uddannelsen eller skolernes undervisning. Netop for den kvalitet, der produceres i den offentlige sektor gælder, i modsætning til kvalitet produceret i en privat virksomhed, en række vilkår og karakteristika (Dalsgaard og Jørgensen, 2007: 26). Det drejer sig om, at kvalitet i offentlige ydelser, herunder erhvervsuddannelserne:

- ikke kan standardiseres let (som ved vareproduktion)
- er afhængig af de ansattes kompetencer og motivation
- produceres stedligt og i samspil mellem brugeren, de ansatte og de politikere, der fastlægger de politiske og økonomiske rammer og mål for serviceydelsen, hvor også en omsorgsrationalitet, ligestilling, tryghed og andre hensyn er indarbejdet.
- skal tage særlige hensyn til udsatte, syge, svage, børn, omsorgsbehøvende, fremtidige generationer.
- offentlig service gennemføres også på trods af ”brugernes” ønsker.

Fordi der i vidt omfang er tale om samspil, ko-produktion, når det handler om kvalitet i offentlige ydelser, må der foregå en fælles kvalitetsdefinition ved politikere, ansatte og borgere. Opgaven i forhold til en definition af kvalitet i serviceydelser bliver at få fælles oplevelser af gode *forudsætninger* for aktiviteter og service, af gode *processer* og acceptable og træfsikre *resultater* – det er sammenfaldet mellem forudsætninger, processer og resultater, der skaber kvalitet i de offentlige ydelser. At der samtidig er forskel på makro- og mikro kvalitet i den offentlige service gør det til en ganske kompleks opgave at fastlægge en fælles forståelse af kvalitet, der både imødekommer bruger, institutioner og samfundet, og som formår at kombinere forudsætninger, processer og resultater. Med denne undersøgelse

anlægges imidlertid et snit, en afgrænsning, i forhold til spørgsmålet om at definere kvalitet, idet fokus lægges på den konkrete sam-produktion, der finder sted i klasseværelser og værksteder på erhvervsskoler. Det er altså primært den individuelle nytte og oplevelse af kvalitet i erhvervsuddannelserne blandt elever og lærere, der undersøges. Kvalitet i erhvervsuddannelserne kan i det perspektiv ses som udtryk for en erhvervspædagogisk praksisform. I denne undersøgelse søges erhvervspædagogiske praksisformer således undersøgt ved hjælp af et fænomen som evaluering af uddannelser og undervisning. De erhvervsskoler er i den sammenhæng en interessant case at arbejde med, fordi de repræsenterer en hybrid, et møde, mellem erhverv og skole. Spørgsmålet er, hvad der sker, når evaluering som fænomen indlejres og fortolkes i den specifikke uddannelsesmæssige kontekst? Hvilke erhvervspædagogiske praksisformer giver evalueringsaktiviteter anledning til blandt lærere og elever, og kan disse praktikker udlægges som udtryk for kvalitet i erhvervsuddannelserne? Evaluering kan således ses som en prisme – altså en måde at se relationer mellem erhverv og skole på, men også mellem elever og lærere. Jeg kommer i min konklusion frem med begreber om, hvordan man (som faglærer) medierer mellem erhverv (faget) og skole (curriculum), med andre ord hvordan man som faglærer er repræsentant for en erhvervspædagogisk praksisform givet de institutionelle og faglige rammer og forudsætninger.

Det er dog ikke kun relationen mellem lærer og elev, der er afgørende for kvaliteten i erhvervsuddannelserne. Institutioner som arbejdsmarkedets parter og Undervisningsministeriet spiller en væsentlig rolle for kvaliteten i uddannelserne, hvilket ikke mindst fremgår af den historiske udvikling i kvalitetsarbejdet på erhvervsuddannelsesområdet (kapitel 4). Aktørerne i skolernes institutionelle omverden menes således at spille en rolle for den uddannelse og undervisning, der leveres inden for rammerne af den enkelte erhvervsskole. En antagelse som dels bunder i eksisterende viden (Cuban 1993; Hemmings & Metz, 1990; Metz, 1990; Talbert & McLaughlin 1994), dels bunder i styringsstrukturen i erhvervsuddannelsessystemet.

Tekniske skoler og deres institutionelle omverden

I forhold til spørgsmålet om at fremme kvalitet i erhvervsuddannelserne er selve skolerne et relevant udgangspunkt. Det skyldes, at skolerne som offentlige institutioner udgør den del af erhvervsuddannelsessystemet, hvor staten og politikerne først og fremmest har mulighed for

at regulere og stille krav. At lov om erhvervsuddannelser (BEK nr 1518) stort set kun omhandler de dele af erhvervsuddannelserne, der gennemføres på erhvervsskolerne, mens praktikdelene (der typisk fylder ½ til 2/3 af et uddannelsesforløb og dermed udgør den største andel) kun omtales kortfattet, peger i retning af, at statsmagten har en erkendelse af, at det alene er uddannelsernes skoledele, der lader sig regulere gennem lovgivning (Koudahl 2008: 49). Skolerne er nødt til at efterleve skiftende lovgivninger, fordi de modtager hovedparten af deres økonomiske grundlag fra staten via taxameterfinansieringen. Dertil kommer, at skolerne er afhængige af at holde sig på god fod med lokale virksomheder ved at levere elever, der let kan indgå i virksomhedernes produktion og bidrage til indtjeningen således, at virksomhederne også fremover vil tage elever i praktik. Skolerne skal desuden helst forstyrre virksomhedernes produktion mindst muligt ved eksempelvis at lægge elevernes skoleophold i perioder, hvor virksomhederne har mindst at bestille. Således lader praktikvirksomhederne - modsat skolerne - sig ikke regulere af den grund, at de sidder inde med nøglen til det danske erhvervsuddannelsessystem, nemlig praktikpladserne. Er der ingen praktikpladser, er der intet erhvervsuddannelsessystem med vekseluddannelse (Koudahl 2008: 49). I leveringen af uddannelse skal skolerne navigere mellem krav fra både statsmagten og fra virksomhederne, krav der ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med hinanden og deraf gør arbejdet med kvalitet i uddannelserne særdeles komplekst for erhvervsskolerne. Denne kompleksitet synes særligt udtalt for de tekniske skoler, da tekniske skolers udbud af uddannelser typisk spreder sig over et bredere spektre af erhverv og brancher, sammenlignet med eksempelvis social- og sundhedsskoler eller de merkantile skoler, og dermed en række forskellige faglige kulturer; fra traditionelle håndværksfag som tømrer og smed til nyere fag inden for service, pleje og it. Forskellene i normer, mening og ideer om kvalitet i undervisning og uddannelse på tværs af brancher og fag formodes at være betydelige og dermed komplicere skolernes arbejde med at levere en kvalitet, der skaber legitimitet og anerkendelse hele vejen rundt i skolernes institutionelle omverden. Det er baggrunden for, at netop de tekniske skoler er valgt som case for denne undersøgelse.

For at forstå de vilkår, under hvilke skolerne leverer deres serviceydelser fremstår den nyinstitutionelle sociologiske teori relevant at trække på. Netop skolernes afhængighed af legitimitet og anerkendelse fra omverdenen er således et af den institutionelle teoris hovedpointer. Institutionelle teoretikere beskæftiger sig med de måder, hvorpå normer og trossystemer i organisationers omverden former social struktur, kultur og rutiner inde i

organisationer. Som led i det projekt har teoretikere opbygget måder at forstå karakteren af omverdenen på. W. Richard Scott og John Meyer (1983) har udarbejdet en nyttig konceptualisering i den henseende. De beskriver omverdenen som værende i besiddelse af to interaktive komponenter: den materielle og ressourcemæssige omverden og den institutionelle omverden. Mens en materiel omverden og ressourcer omfatter ting som udbud og efterspørgsel af tjenesteydelser, arten og sammensætningen af støttefunktioner samt de tekniske samspil mellem netværk af organisationer, beskrives den institutionelle omverden som bestående af forskellige typer af aktører, individuelle og kollektive, deres tro og handlelogikker, governancemekanismer og struktureringsprocesser (Scott og Meyer 1983). I den institutionelle omverden lægges der vægt på mening og ideer – det vil sige disse taget-for-givet opfattelser, professionelle normer og kollektive logikker, der er indlejret i politik, og som autoriseres via styringsstrukturer og befordres af individuelle og kollektive aktører i omverdenen. I erhvervsuddannelsessystemet er vekseluddannelsesprincippet, trods en mangel på praktikpladser, der varierer i omfang over tid, men konstant udgør en latent udfordring for systemet og de politiske målsætninger om stigende uddannelsesniveau i befolkningen, udtryk for en sådan institutionel logik. Ingen af systemets interessenter kan for alvor forestille sig en afskaffelse af princippet om vekseluddannelse. Den opfattelse er vel især udbredt i skolernes institutionelle omverden, hvis hovedaktører er arbejdsmarkedets parter og Undervisnings-ministeriet. I den sammenhæng skal det gentages, at parternes rolle udspiller sig på flere niveauer i governancestrukturen; fra de nationale uddannelsesråd (REU og REVE) og de faglige udvalg til de lokale uddannelsesudvalg på skolerne. Modsat består skolernes tekniske og ressourcemæssige omverden af aktører som praktikvirksomheder, elever, forældre samt leverandører af materialer og råvarer til skolens drift og gennemførelse af undervisning.

På grund af forskellige aktører i omverdenen eksisterer en organisation ikke blot i henhold til sin evne til teknisk produktion. Organisationen er afhængig af legitimitet, opbakning og anerkendelse fra sine omgivelser. Organisationens sociale sammenhængskraft skabes ved fortællinger om, at den er legitim og anerkendelsesværdig, og sådanne fortællinger etableres ved at gentage omverdenens koder for anerkendelse og spejle sig heri (Dahler-Larsen 1998: 50). At den enkelte organisations sammenhængskraft er knyttet til fortællinger og spejlinger af omverdens koder er en interessant pointe i lyset af de tekniske skolers omverden, der vurderes at være af en særlig kompleks karakter. For hvordan formår en teknisk skole at skabe fælles fortællinger, der på en gang afspejler mangfoldighed og rummelighed i forhold til

skolens uddannelser og faglige kulturer og samtidig taler til alle involverede aktører, så organisationen opnår den nødvendige legitimitet og anerkendelse internt såvel som eksternt? Tekniske skolers omverden kan, i tråd med den institutionelle teoris antagelser, ses fragmenteret af uforenelige pres af institutionel art overfor pres af teknisk faglig art (Meyer og Rowan 1977). Uforeneligheden mellem forventninger om fælles fortællinger, der afspejler det institutionelle pres, overfor fortællinger, der afspejler et teknisk-fagligt pres, der formodes at variere afhængigt af den enkelte uddannelse, må skolen på en eller anden måde søge at skabe overensstemmelse mellem. Med andre ord er antagelsen, at skolen som helhed skal imødekomme én form for pres (af institutionel karakter), mens eksempelvis de enkelte teams af faglærere skal imødekomme andre typer af pres (af såvel institutionel som teknisk-faglig karakter). Med den institutionelle teori i hånden kan man anskue tekniske skolers omverden som noget, der virker eksternt legitimitetsskabende for skolen og dens enkeltdele (f.eks. teams) samtidig med, at omverdenen virker som en intern drivkraft for afkobling mellem forskellige dele af skolens aktiviteter. I bestræbelserne for at opnå legitimitet i både den institutionelle og tekniske omverden kan skolen skabe en intern afkobling (vertikalt eller horisontalt), fordi forskellige dele af organisationen søger anerkendelse forskellige steder i omverdenen. Dermed fremstår omverdenen som en ambivalent størrelse at håndtere for skolen, og man kan vel med rette spørge, *om* tekniske skoler faktisk formår denne spejling og overensstemmelse? Er det således tænkeligt, at en fortsat mangel på praktikpladser bl.a. er udtryk for en manglende anerkendelse af skolerne og deres praktikpladskonsulenter i landets virksomheder - det vil sige i skolernes ressourcemæssige omverden?

Et ærinde for denne afhandling er dermed som led i en besvarelse af forskningsspørgsmålet at udforske den institutionelle teoris forklaringskraft i forhold til organisationer, der leverer offentlige serviceydelser frem for økonomisk profit til samfundet. Ærindet er med andre ord at undersøge, i hvilket omfang en organisation faktisk bygger sine ydelser på genfortællinger af omverdenens koder eller om andre – internt etablerede – opfattelser i form af eksempelvis fælles værdier, stærkt lederskab eller særlige indsatsområder (Orton og Weick 1990) virker bestemmende for praksis. På baggrund af ovenstående menes to forhold at gøre sig gældende for tekniske skolers overlevelse som organisationer. For det første, at kvaliteten i erhvervsuddannelser i dag er blevet organisatorisk og for det andet, at skolen i henhold til institutionel teori kan forstås som et system af løse koblinger.

Organisatorisk kvalitet i tekniske skoler

Når kvaliteten bliver organisatorisk, defineres den ud fra egenskaber ved det pågældende organisatoriske system, der holder øje med kvaliteten i bestemte ydelser (Dahler-Larsen 2008: 142). Organisationer forventes at have en evalueringskultur, opbygge evalueringskapacitet (Compton et al 2002) og selv kunne fremvise dokumentation for, at de har kvalitetssystemer, der er på plads og i orden. Det forhold gør sig netop gældende for tekniske skoler, der skal dokumentere, at de har et kvalitetssystem, og at de gennemfører selvevaluering efterfulgt af opfølgningsplaner og handleplaner (BEK nr 1518). Forankring af kvalitetsudvikling i organisationer har desuden med kompleksitetsreduktion at gøre. Når skolen tager sig af kvalitetsudviklingen kan kontrollanten (Undervisningsministeriet, Danmarks Evalueringsinstitut eller det faglige udvalg) nøjes med at holde øje med kvalitetssystemet frem for stoflighed, materialitet, relationalitet og kontekstualitet i det enkelte kvalitetsøjeblik. Med andre ord er det ikke kvaliteten i erhvervsuddannelserne, der kontrolleres, når kvaliteten bliver organisatorisk. Der er tale om en abstraktion fra tingene til systemet, som virker kompleksitetsreducerende og aflastende set fra et kontrolsynspunkt. Kvalitetssystemer er således indrettede på at kunne fremvises overfor eksterne, kvalitetsvurderende instanser. Funktionelt set er kvaliteten der nemlig først, når den kan dokumenteres og kommunikeres. Fokus skubbes fra den konkrete producerede tingslighed til muligheden for institutionel anerkendelse af det abstraherende kvalitetssystem som sådan (Dahler-Larsen 2008: 146). Legitimiteten ligger i kvalitetssystemet frem for i kvalitetens indhold (Berger og Luckmann 2002: 115). Den iagttagelse af i tråd med det, der betegnes et målingsparadigme indenfor uddannelses- og undervisningsevaluering. Målingsparadigmet er netop karakteriseret ved sit fokus på autoritet, centralisme, bureaukrat-styring, resultater der nemt lader sig kommunikere til omverdenen, og hvor slutproduktet (f.eks. karakterer eller en elevtilfredshedsscore) frem for processen er omdrejningspunkt (Broadfoot 2007: 79).

Tekniske skoler som løst koblede systemer

I forhold til at se tekniske skoler som løst koblede systemer er det teoretiske udgangspunkt, som Scott (2008a) påpeger, at institutioner (f.eks. offentlige skoler) hviler på regulative, normative og kulturelle-kognitive dimensioner. De normative, kulturelle-kognitive og regulative institutionelle miljøer i verden omkring organisationer er komplekse og

sammensatte. Følgende skema gengives med henblik på skabe et overblik over de tre dimensioner, herunder hvordan institutioner menes at fungere og vedligeholdes.

Tabel 1.1 Dimensioner i den institutionelle tilgang til organisationer

	Regulativ dimension	**Normativ dimension**	**Kulturel-kognitiv dimension**
Grundlag for vedligeholdelse og overholdelse af institutionen	Hensigtsmæssighed	Social forpligtigelse	Taget-for-givethed, fælles forståelse
Ordensgrundlag i institutioner	Regulerende regler	Bindende forventninger	Konstitutivt/skabende skemata
Mekanismer - virkemidler	Tvang	Normativitet	Efterligning
Logik	Instrumentalitet	Passendehed	Ortodoksi (almindelig anerkendelighed)
Indikatorer	Regler, love, sanktioner	Certificering, akkreditering, godkendelse	Almene og fælles overbevisninger, fælles handlelogikker, isomorfi (ens i formen)
Påvirkning af aktører	Frygt, skyldig/uskyldig	Skam/ære	Sikkerhed/usikkerhed og forvirring
Legitimitetsgrundlag	Juridisk sanktioneret	Moralsk styret	Begribelig, forståelighed, anerkendelsesværdig, kulturelt understøttet
Eksempel på institution	Det faglige selvstyre som lovfæstet styringsprincip i erhvervsuddannel-sessystemet	Parternes godkendelse af praktikvirksomheder via de lokale uddannelsesudvalg	Vekseluddannelse som princip for uddannelsernes tilrettelæggelse og indhold

Skellene mellem disse dimensioner synes ikke entydige. Eksempelvis fremstår den regulative dimensions grundlag om hensigtsmæssighed ganske beslægtet med en normativ logik om passendehed. Den institutionalisering af aftaler, der over tid har ført til eksplicitte love og regler ud fra et synspunkt om hensigtsmæssighed, anses i dag – netop i kraft af aftalernes institutionalisering – for passende, rimelige og ja, hensigtsmæssige krav til f.eks. den enkelte borgers adfærd i forhold til at få samfundet til at hænge sammen og fungere. Scott (2008a: 51) er ikke klar omkring dimensionernes konkrete adskillelse. Jeg ser det derfor som et karaktertræk ved den institutionelle tilgang, at forskellige dimensioner kan være på spil samtidig ved empirisk analyse, men også at iagttagelser kan være svære entydigt at kategorisere i henhold til en bestemt institutionel dimension.

Kombineres disse forskellige institutionelle dimensioner i heterogene omgivelser med en organisations forskellige måder at indoptage institutionelle elementer på, bliver et begreb om løs kobling relevant. Organisationer er gerne præget af modsætninger mellem de elementer, der indoptages af hensyn til ydre tvang, normativitet, legitimitet og imitation på den ene side og organisationens daglige drift og kerneydelse på den anden side. Det er det, jeg tidligere har beskrevet som en uoverensstemmelse mellem et institutionelt pres og et teknisk-fagligt pres fra omverdenen på tekniske skoler. Teorien om løs kobling tager afsæt i Thompsons (1967) argument om, at organisationer på en og samme tid fremstår både som formålsbestemte lukkede systemer og ubeslutsomme åbne systemer orienteret mod usikkerhed. Så selv om organisationer designes med henblik på at håndtere iboende modsætninger, så savner iagttagere af organisationer et sprog til at analysere og beskrive den komplekse virkelighed i organisationer (Thompson 1967: 10). Teori om løs kobling er således udviklet med henblik på at udvide begrebsapparatet til at forstå, hvordan folk skaber mening i organisationer. Skoler, universiteter, hospitaler, politiet og domstole repræsenterer ikke fejlslagne bureaukratier, men en særlig form for organisation, hvor løs kobling fremstår som en betingelse for organisationens overlevelse frem for at være et udtryk for dårlig ledelse (Orton og Weick 1990: 219). Organisationer præget af løs kobling sættes således i opposition til en rationel bureaukratisk opfattelse af organisationer:

> People in organizations, including educational organizations, find themselves hard pressed either to find actual instances of those rational practices or to find rationalized practices whose outcomes have been as beneficent as predicted, or to feel that those rational occasions explain much what goes on within the organization. (Weick 1976: 1)

Begrebet om løs kobling skal virke til at skabe en sensitivitet (selv kalder Weick det lysfølsomhed) hos iagttageren, så denne bliver i stand til at se og forholde sig til ting, der hidtil er blevet taget for givet (Weick 1976: 2). Ved at søge at begrebsliggøre sociale praksisser om meningskonstruktion og taget-for-givet forestillinger i organisationer, knytter antagelsen om løs kobling an til institutionel teoris kulturelle-kognitive dimension, hvis vedligeholdelse netop bygger på de ting, vi tager for givet og har fælles opfattelser af (Scott 2008a). Selv om Weick i ovenstående citat refererer til uddannelsesorganisationer, finder jeg ikke hans argumentation for, hvad der netop gør uddannelsesorganisationer særligt disponerede for eller relevante at se i lyset af løse koblinger, klar eller overbevisende. Alligevel opfatter jeg antagelsen om løs kobling som aktuel for en forståelse af tekniske skolers måde at fungere på. Det skyldes ikke mindst opfattelsen af tekniske skolers omverden

som værende særdeles fragmenteret, hvad Weick i senere teoriudvikling identificerer som en årsag til, at en organisation udvikler sig til et system af løs kobling (Orton og Weick 1990: 207). At Orton og Weick dertil peger på en intern fragmentation i organisationen som en anden årsag til løs kobling, understøtter en opfattelse af tekniske skoler som løst koblede systemer. Da såvel skolernes aktiviteter (flerfagligt uddannelsesudbud) som medarbejdere (variation i deres faglærte uddannelsesmæssige baggrund) er karakteriseret ved forskellighed, fremstår muligheden for intern fragmentation og deraf løs kobling sandsynlig. Med konceptet om løs kobling regnes organisationen for et system, der er simultant åbent og lukket, ubeslutsomt og rationelt, og som agerer både spontant og velovervejet (Orton og Weick 1990: 204). Disse iboende modsætninger kan eksistere, fordi organisationer som løst koblede systemer er præget af både forskelliggørende træk (distinctiveness) og lydhørhed (responsiveness). Som modsætning hertil vurderes et system uden hverken distinktive træk eller lydhørhed ikke at være et egentligt system, og det defineres deraf som et *ikke-koblet* system. Er der tale om lydhørhed uden distinktive træk forstås systemet som *tæt koblet*, mens et system præget af distinktive træk men uden lydhørhed er et *afkoblet* system (Orton og Weick 1990: 205). Forfatterne definerer ikke begreberne distinctiveness og responsiveness. Behovet for lydhørhed fremstår imidlertid som et uomgåeligt og internt behov hos en organisation præget af forskelliggørende træk, såfremt organisationen skal undgå at falde fra hinanden. Lydhørheden synes at fungere som det 'lim', der holder organisationens mange forskellige delelementer sammen. Dermed lægger jeg vægt på at se begreberne om lydhørhed og forskelligartethed som træk, der gælder internt (frem for eksternt) i den enkelte organisation præget af løs kobling. Rimeligheden i at opfatte tekniske skoler som løst koblede systemer skal især tillægges de mange forskellige faglige kulturer som det forskelliggørende interne træk, der forårsager løs kobling. At dele af en teknisk skole agerer velovervejet og målrettet, mens andre dele agerer mere spontant og uovervejet synes ganske plausibelt denne flerfaglighed taget i betragtning.

Hvordan kan løs kobling i et system se ud for forskeren, og hvad er det løs kobling gør ved en organisation? Når organisationen bliver et system af løs kobling har forskellige elementer marginal sammenhæng og indflydelse på hinanden (Dahler-Larsen 1998: 53). Således kan der være tale om løs kobling mellem organisationens top og bund, mellem indenfor og udenfor, mellem i går og i morgen, mellem intention og handling, mellem proces og resultat, mellem den ene og den anden funktion og mellem forskellige segmenter i omgivelserne (Weick 1976:

4). Særligt sidstnævnte fremstår relevant for tekniske skoler, idet deres tekniske omverden især består i et stort antal brancher og virksomheder med hver deres forventning til skolen. I disse løst koblede systemer tillades det, at forandringer sker lokalt og uden, at der kræves totale, systemiske ændringer. Bryder et element sammen har det kun lokal rækkevidde, hvilket betyder, at et løst koblet system er forsikret mod skiftende omgivelsesbetingelser, fordi organisationen ikke har satset på én kompetence alene (Weick 1976: 7). På en teknisk skole kan det handle om, at et pludseligt stigende elevfrafald på én uddannelse, der kan bunde i forhold som mangel på praktikpladser, elevers omvalg eller fravalg af uddannelse, ikke udgør en trussel for skolens samlede økonomi og overlevelse, fordi man i den situation vil have et stort antal andre uddannelse, der kan kompensere for nedgangen på denne ene uddannelse. Samtidig vil andre uddannelser kunne virke til en vedligeholdelse af skolens legitimitet og anerkendelse i den institutionelle omverden. Fordi tekniske skoler er flerfaglige institutioner taler man om, at skolerne er i stand til at ”tjene ind på gyngerne, hvad der tabes på karrusellen” (Friche 2006: 8).

Den institutionelle omverdens påvirkning af organisationen

Siden den institutionelle teoris genkomsten i slutningen af 1970'erne har teoretikere ofte brugt skoler til at afprøve analytiske perspektiver. De fleste af disse undersøgelser har fokuseret på forholdet mellem den institutionelle omverden og skolens struktur. Disse undersøgelser har fundet, at kompleksitet i omverdenen fører til en øget indsats med administrativt og strukturelt at bearbejde omverdenens krav, idet skoler og skoledistrikter indarbejder og inkarnerer mange forskellige mål fra omverdenen i organisationens struktur for at opretholde legitimitet hos en flerhed af interessenter (Hannaway 1993; Meyer, Scott og Strang 1987; Meyer, Scott, Strang og Creighton 1988; Scott og Meyer 1994). Undersøgelser af forholdet mellem den institutionelle omverden og organisationsstruktur (f.eks. Westphal og Zajac 1994) tegner typisk et billede af en institutionel omverden, hvis indflydelse stopper ved organisationsstrukturerne og således ikke påvirker organisationens kerneopgave. Med hensyn til skoler har teoretikere tidligere hævdet, at skoler afkobler strukturelle eller proceduremæssige ændringer fra det interne arbejde i klasseværelset med henblik på at skærme undervisningen fra kontrol og eftersyn (Meyer & Rowan 1977; Meyer & Rowan 1978), eller for at sætte skolerne i stand til at opfylde de mange og modstridende krav fra flere sider i omverdenen (Meyer et al 1981). Denne teoretisering er blevet understøttet af flere

empiriske undersøgelser. Et eksempel herpå er Betty Malen og Rodney Ogawa, der har fundet eksempler på fænomenet afkobling i deres cross-case analyse af implementeringen af en decentraliseret skoleforvaltningen i Salt Lake City i USA. Således beskriver de, hvordan skoler har adopteret en decentral skole-baseret forvaltningsstruktur uden rent faktisk at ændre den traditionelle styring af området på nogen måde (Malen og Ogawa 1988). For at opnå legitimitet reagerede skolerne på et pres for at reformere sig ved at skabe nye procedurer, regler eller roller samtidig med, at de afkoblede denne strukturelle ændring fra eksisterende procedurer og praksis i klasseværelset.

Ses disse studier i lyset af konceptet om løs kobling bliver det klart, at iagttagelser foretaget blandt institutionelle teoretikere af fænomenet afkobling, hos Orton og Weick (1990) forstås som udtryk for løs kobling. Således identificerer Orton og Weick på baggrund af en litteraturgennemgang over studier af løs kobling forskellige typologier for løs kobling. Otte former for løs kobling identificeres ved det studie; løs kobling mellem individer, mellem underafdelinger, mellem organisationer, mellem hierarkiske niveauer, mellem organisationer og omverden, mellem ideer, mellem aktiviteter og mellem intention og handling (Orton og Weick 1990: 208). I denne litteraturgennemgang indgår arbejder fra folk som Meyer og Rowan (1977), der inden for institutionel teori står som repræsentanter for studier af afkobling mellem strukturel facade og kerneydelse, hvad der i Orton og Weicks optik er at forstå som en løs kobling mellem forskellige aktiviteter i organisationen (Orton og Weick 1990: 209). Orton og Weick anvender selv begrebet om afkobling, men deres anvendelse knytter sig som tidligere beskrevet til et system præget af forskelliggørende træk og manglende lydhørhed. Med andre ord et system, der knap synes at hænge sammen. Det kan være årsagen til, at Orton og Weick ikke fremstår stringente i deres brug af begrebet afkobling. De peger på, at løst koblede systemer skal ses i et dialektisk perspektiv (Orton og Weick 1990: 205) og beskriver senere i samme artikel, hvori denne dialektik består:

> The concept of loose coupling, with its recognition of numerous structural dimensions, its emphasis on simultaneous coupling and decoupling, and its portrayal of structures as malleable through managerial intervention (…) forces the researcher to move more deeply into the human workings which underlie organizational structure [and] may lead researchers to study structure as something that organizations do, rather than merely as something they have. (Orton og Weick 1990: 218)

Dialektikken refererer således tilbage til opfattelsen af organisationers iboende modsætninger, herunder at kobling og afkobling, som det fremgår af citatet, kan eksistere simultant. Samtidig redegør citatet for, hvordan konceptet om løs kobling skal anvendes fortolkende i forhold til

at forstå og forklare den meningskonstruktion, som finder sted løbende i organisationen. Som jeg udlægger den dialektiske tilgang handler det om, at løst koblede organisationer er præget af koblinger af forskellig intensitet (vertikalt, horisontalt og i relation til forskellige interne aktiviteter). Afkobling menes på den baggrund at kunne finde sted som en partiel (og eventuel midlertidig) situation, hvor aktører i forhold til en bestemt aktivitet udviser manglende lydhørhed og forståelse overfor krav fra andre aktører i organisationen. Løst koblede systemer fortolket i et dialektisk perspektiv er for denne undersøgelse et spørgsmål om graden af løs kobling mellem forskellige dele af en skole. Denne grad af løs kobling kan variere over tid, hvoraf følger netop en dialektisk frem for en statisk forståelse af skolen.

Konceptet om løs kobling anses for et hensigtsmæssigt redskab til at forstå organisationer som fortolkende systemer (Orton og Weick 1990: 218). Det aspekt af teorien ser jeg som udtryk for, at organisationer forholder sig til omverdenen og søger konformitet ad den vej. Mit argument er, at Orton og Weick derved lægger sig tættere op af et institutionelt perspektivs vægtlægning af organisationen som en afspejling af omverdenens forventninger, normer og pres i forhold til rutiner, strukturer og aktiviteter, frem for eksempelvis et ressourceafhængighedsperspektiv. Tilhængere af ressourceafhængighedsperspektivet argumenterer for, at organisatorisk stabilitet opnås gennem udøvelsen af magt, kontrol eller forhandling af en gensidig afhængighed for på den måde at reducere usikkerhed i omverden (Oliver 1991: 149). Hos den institutionelle tilgang menes organisatorisk stabilitet derimod at bero på evnen til at reproducere og skabe organisatorisk ensformighed (isomorfi) ud fra legitime opfattelser af konformitet, vaner og konventioner, mens magt typisk tillægges den institutionelle omverden frem for den enkelte organisation. På den baggrund mener jeg der med rimelighed kan argumenteres for at kombinere fænomenologernes fortolkende syn med institutionalisternes omverdensfølsomme syn på organisationer, når ærindet er at forstå og forklare tekniske skolers evalueringspraksis som en praksis, der beror på såvel intern fortolkning af egen praksis som omverdenens pres på og krav til netop denne praksis.

Den institutionelle omverdens påvirkning af undervisnings- og læringsaktiviteter

Med vurderingen af omverdenen som afgørende for tekniske skolers måde at fungere på er det interessant, at et stigende antal studier tyder på, at normer fra den institutionelle omverden rent faktisk rækker inden for de organisatoriske strukturer og formår at påvirke undervisning og læring. Brian Rowan og Cecil Miskel (1999) hævder eksempelvis, at den udbredte

"ensartethed" af lærernes praksis i klasseværelset dokumenteret i undersøgelser (f.eks. Lortie 1975; Goodlad 1984; Jackson 1968) rummer stærke beviser for de måder, som 'uudtalte, kognitive forståelser' (Rowan og Miskel 1999: 374) af karakteren af viden, læring og undervisning i omverdenen påvirker lærernes praksis i klasseværelset. Tilsvarende tilskriver Larry Cuban (1993) modstanden mod lærer-centreret undervisning i løbet af det tyvende århundrede en kombination af dybt institutionaliserede kulturelle overbevisninger om undervisning, organisatoriske rammer og faglig pædagogisk (occupational) kultur. I begge disse undersøgelser menes institutionaliserede opfattelser af passende, naturlig eller legitim adfærd at forme handlemønstre og overbevisninger inden for klasseværelsets fire vægge. Disse opfattelser definerer grænserne for eller skaber en ramme for mulige individuelle eller organisatoriske handlinger i en given kontekst i form af en taget-for-givet forståelse af roller, regler eller måder at gøre tingene på. Jennifer Russell (*in press*: 49) viser således, hvordan børnehavelærere i USA ændrer deres undervisningspraksis i en mere akademisk retning efter påvirkninger fra omverdenen. Også Cynthia Coburns studier (2001) dokumenterer, hvordan logikker for passende undervisning i den institutionelle omverden har konsekvenser for måden, hvorpå lærere lærer om og reagerer på nye ideer om læseundervisning og læsefærdigheder blandt grundskoleelever i Californien.

Andre studier finder årsagen til variation i lærernes svar på institutionelle opfattelser af passende pædagogik i interne skoleprocesser. I deres undersøgelse af amerikanske high school læreres faglige fællesskaber finder Milbrey McLaughlin og Joan Talbert (Talbert og McLaughlin 1994) vidtrækkende normer for god praksis på tværs af undervisningsfaglige afdelinger indenfor skolen, hvilket de mener skyldes lærerfællesskabers centrale rolle som medierende for traditionelle praksisnormer. Disse forskere peger på, at lærerfællesskaber har tendens til at privilegere ét sæt af institutionelle pres frem for et andet ud fra en begrundelse om, at den logik, der synes at dominere, relaterer sig til den sociale interaktion eller den forhandling, der finder sted i forhold til fagspecifikke afdelinger i de gymnasiale uddannelser. Mens McLaughlin og Talbert argumenterer for, at lærere medierer institutionelle omverdensnormer i forhold til deres faglige fællesskab, mener Mary Metz og hendes kolleger, at medieringen finder sted hos den enkelte lærer. De dokumenterer, hvordan lærere formår at balancere flere og modstridende institutionelle pres med henblik på at konstruere en opfattelse af, hvad der regnes som legitim pædagogik - hvad de betegner "Real Teaching" (Hemmings og Metz 1990; Metz 1990). Hemmings og Metz hævder, at lærernes opfattelser er baseret på

flere og til tider modstridende normer mellem nationale reformbevægelser, lokalsamfundets mål for uddannelse og de studerendes opfattelse af legitim undervisning. Lærere forhandler flere pres på forskellige måder afhængig af faktorer som læreres race og klassemæssige baggrund, lærernes grad af respekt for lokalsamfundets normer, studerendes og elevers reaktioner på undervisningsmetoder, og de undervisningsmetoder, lærerne opfatter som effektive i deres klasseværelser. Samlet udgør disse undersøgelser beviser for, at den institutionelle omverden påvirker lærernes praksis i klasseværelset og på værkstedet. Den sammenhæng formodes, trods mange eksisterende studiers kontekst i amerikanske skoler, også at være gældende i danske erhvervsskolelæreres undervisning og evaluering.

Evaluering som ritual

I det øjeblik en social og kulturel konstruktion fremstår naturlig og given bliver den en institution med egen logik. En institutionel logik er ikke nødvendigvis funktionel, hvilket blandt skyldes institutioners træghed (sammenlignet med omgivelsernes forandringshastighed), og at institutioner er dannet ud fra en meningslogik frem for en funktionslogik (Sahlins 1976). En meningslogik er knyttet til begreberne ritual og myte. Ritualet ordner således aktørers erfaringer inden for en bestemt tolkningsmæssig ramme, en rammer som er af mytisk karakter. En myte er en fortælling, hvori det socialt konstruerede fremstilles som naturgivent og evigt. Inden for myten som ramme kan et ritual ’gøre’ og ’sige’ noget, f.eks. forstærke en kollektiv identitet og sige noget om, hvad et godt fællesskab bygger på, og hvilke (gode) egenskaber det forudsætter hos de involverede aktører.

Ved at opfatte evaluering som et ritual er det nærliggende at drage en parallel mellem erhvervsuddannelsernes svendeprøver og de ’rites de passages’ benyttet i mere primitive samfund til markering af et menneskes overgang fra barn til voksen med dertilhørende ansvar og forpligtigelser. Sådanne riter fungerer som en kvalifikationstest for, hvornår det opvoksende barn mestrer de nødvendige færdigheder og normer for at kunne udgøre et fuldgyldigt og værdigt medlem af samfundet (Broadfoot 1996: 27). På samme måde kan erhvervsuddannelsernes svendeprøve ses som en rite, der markere elevens og lærlingens færdigheder og kompetencer i forhold til at træde ind i et givent erhverv og branche. Tanggaard (2004) betegner da også svendeprøven som en ceremoniel praksisevaluering, med hvilket hun henviser til prøvens betydning som praktisk og symbolsk skueplads for og blåstempling af både skolens og praktikvirksomheden læringsressourcer. Svendeprøven

beskrives som direkte synlig ved at være knyttet til bestemte ceremonier med overrækkelse af beviser, håndtryk, fælles spisning og fest, ligesom den har betydning som en ’rites de passage’ ind i nye sociale positioner i en fagkultur (Tanggaard 2004: 61).

Netop de sociale og symbolske funktioner tilknyttet svendeprøven gør denne prøveform relevant at studere som led i en undersøgelse af faglærere og elevers evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne. At svendeprøven er feltdreven markerer imidlertid en forskel fra evaluering som et ritual, der er importeret i organisationen for at afspejle kulturel tilpasningsdygtighed overfor omverdenen. Når Tanggaard betegner denne prøve som en rite handler det om, at hun interesserer sig for elevers dannelse af en fagidentitet knyttet til den faglige mestring af et håndværk. Det er ikke mit fokus. Når jeg interesserer mig for evalueringspraksis hos lærerteams, som noget der medierer mellem pædagogik og faglige traditioner, fremstår det derfor mere oplagt at anvende en ritualforståelse om de evalueringsformer af processuel og organisatorisk karakter, som skolens ledelse står for importen af. At svendeprøverne på trods heraf anses for relevante at undersøge, skyldes, at de som prøveform udgør et distinktivt karaktertræk ved erhvervsuddannelserne, idet der i andre dele af det danske uddannelsessystem ikke på samme måde er kutyme for at tale om svendestykker, svendeprøver og skuemestre. Disse prøver synes således at repræsentere et forskelliggørende træk for erhvervsuddannelserne sammenlignet med anden evalueringsaktivitet i uddannelsessystemet. Når man som jeg søger at tegne billeder af en praksis for evaluering, der forstås som karakteristisk for erhvervsuddannelserne, fremstår svendeprøven derfor som en evalueringsform, der nødvendigvis må indgå i dette billede. Den opfattelse skal ikke mindst ses i lyset af, at dagens svendeprøver kan siges at være en refleksion af på den ene side historiske traditioner for lavsorganisering af fag og oplæring ved hjælp af mestrelære og på den anden side nutidens krav til elever om at være en procesorienteret og innovativ faglært arbejdstager.

Når først en institution, et ritual eller en myte er etableret i en organisation, medvirker den til at definere et univers, hvor inden for meningsfuld handling kan finde sted. Mens rationalistisk og funktionalistisk organisationsteori forklarer handlinger ud fra deres konsekvenser (’logic of consequentiality’), peger institutionel teori på en ’logic of appropriateness’ som forklaring. I en institutionel optik udføres handlinger, fordi de opfattes som passende og anerkendelsesværdige af bestemte aktører i bestemte situationer (March og Olsen 1989: 23;

Hansen 2009: 941). Med andre ord er der tale om en rolle- og identitetsbaseret handlingsrationalitet, hvor aktører handler ud fra en ’forståelse af sig selv i en social rolle’ (March og Olsen 1989: 161). Den aktør, der udfører en given handling læser således en helhed ind i den ved at placere handlingen i en bestemt meningsfuld kontekst, som også indbefatter, hvordan andre aktører forventes at reagere på handlingen (Weick 1979). Det afgørende er imidlertid, at handlingens slutpunkt – det, der giver handlingen den enhedspræg – er fortolkningsmæssigt defineret frem for funktionelt eller rationelt givet (Schutz 1975). De interesser, præferencer, mål og funktioner, som en handling måtte rette sig imod, er selv meningsfulde og kulturelle konstruktioner inden for en bestemt institutionel ramme. Netop den ramme bekræftes og vedligeholdes af myten samtidig med, at en gentagelse af ritualet bidrager til en institutionalisering af det mytiske tolkningsunivers (Dahler-Larsen 1998: 48).

I forhold til at forstå handlinger som identitetsbaserede, som f.eks. Peter Dahler-Larsen gør det (1998), er der ved studier af evalueringshandlinger relateret til undervisning og læring imidlertid behov for at kunne sætte ord på de faktorer, der synes at betinge læreres konkrete vurdering af en elevpræstation. Med andre ord har jeg behov for et begreb, der kan bidrage til at forklare, hvorfor lærerne vurderer, som de gør, hvad de lægger vægt på hos elevens præstation, og det, som gør, at de finder nogle præstationer ’gode’ og andre ’dårlige’. Til det formål trækkes Bourdieus tanker om habitus og praktisk sans ind i afhandlingen. Inden da er det imidlertid relevant at få trukket et par evalueringsteoretiske skillelinjer.

Evalueringspraksis, praktisk sans og fag-habitus

Overordnet kan evaluering af uddannelse og undervisning – eksempelvis som led i kvalitetsinitiativer – ses rettet mod enten kontrol og måling eller læring og udvikling. Hvor førstnævnte type evaluering gennemføres med henblik på kommunikation til omverden og deraf med vægt på dokumentation og kvantificerbarhed, gennemføres sidstnævnte med curriculum og læring for øje. Med andre ord kan der konstateres en modsætning mellem et såkaldt målingsparadigme og et læringsparadigme inden for uddannelses- og undervisningsevaluering (Broadfoot 2007: 79). Dertil kommer, at evaluering kan gennemføres med vægt på forskellige prioriteringer, der ligeledes synes modsatrettede. Evaluering som præstation (performativity) menes at fremme en ydre drevet motivation hos den lærende, basere sig på tillid til ’objektive’ indikatorer og at højne en bestemt standard, mens evaluering som myndiggørelse (empowerment) menes at understøtte en indre drevet

motivation, basere sig på tillid til professionelles vurderinger og at forstærke læringsudbyttet. Disse to sondringer; måling kontra læring og præstation kontra myndiggørelse knytter an til evaluering på såvel individniveau som på organisatorisk og programniveau. Det vil sige evaluering af undervisning og elevers udbytte heraf i form af svendeprøver og eksaminationer samt evaluering af uddannelser som eksempelvis elevtilfredshedsmålinger. Endnu en central sondring for denne undersøgelse er således skellet mellem individet, den enkelte elev og lærer, og organisationen, den tekniske skole som helhed. Såvel den enkelte skole som elever og lærere inden for denne kan være genstand for eller gøre brug af evalueringer, der retter sig mod kontrol eller læring, eller som orienterer sig mod (skolens, elevers, læreres) præstationer eller myndiggørelse.

Evaluering set som isoleret fagprofessionel aktivitet er ikke noget nyt. Evaluering har været indtænkt i pædagogisk praksis i mindst 80 år, siden Ralph W. Tyler i 1930'erne fremkom med sine tanker om educational evaluation (Stufflebeam et al 2000: 8). Måske er det derfor at især de seneste års stigende brug af organisatoriske evalueringssystemer mødes af kritik. Systemperspektivet og særligt ordet kvalitetssikring menes nemlig at indeholde et "expectation gap", da begrebet illuderer, at kvaliteten kan "sikres", mens selve systemet er møntet på pr. definition at identificere de tilfælde, hvor kvaliteten er svigtet (Dahler-Larsen 2008: 148). Lærere i erhvervsuddannelserne, der skal levere kvalitet i uddannelserne og undervisning, kan således opleve, at de abstrakte myter til legitimering af det organisatoriske system, der skulle sikre kvaliteten, ikke har meget at gøre med de konkrete processer, hvor kvaliteten produceres i samspillet med eleverne. Forskning peger da også på, at kvalitetsopfattelsen hos evaluanden (bl.a. folkeskolelærere) ofte ikke stemmer overens med de kvalitetskriterier, som en kvalitetsundersøgelse måler på (Bjørnholt 2006). Af en undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremgår det, at erhvervsskoler oplever det som en stor udfordring at koble det systematiske kvalitetsarbejde sammen med lærernes daglige undervisning. Erhvervsskolernes lærere opfatter den store mængde undersøgelser – ofte spørgeskema-undersøgelser – som aktiviteter, der ikke har direkte betydning for deres dagligdag (EVA 2006: 31). Ligeledes peges der i undersøgelsen på erfaringer, der viser, at der er en risiko for, at kvalitetsarbejde bliver noget rituelt, der gennemføres af isolerede kvalitetsmedarbejdere, fordi "man nu en gang skal" (EVA 2006: 7). Undersøgelsen fra EVA peger på problemstillinger, der er yderst interessante at forfølge i indeværende afhandling – f.eks. om ledelse og medarbejdere har samme forståelse af begrebet evaluering, og hvorvidt

der mellem ledelse og medarbejdere kan identificeres divergerende bevæggrunde til brugen af evaluering i undervisningen. En anden nyere undersøgelse om erhvervsskolernes evalueringskultur står Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL, i dag Nationalt Center for Erhvervspædagogik; NCE) for. Her undersøges det – med afsæt i cases - hvilken forståelse og praksis skolerne har i forhold til evaluering. DEL fokuserer på barrierer i kulturen og prøver på den baggrund at opstille teser for og forslag til god evalueringskultur. Barrierer handler bl.a. om, at der ikke nødvendigvis er overensstemmelse mellem den enkelte skoles pædagogiske værdigrundlag og den tænkning, som ligger til grund for en given evaluering, og at evaluering af elever og undervisning ofte fungerer som den enkelte lærers opgave og ansvar og ikke som et fælles anliggende for lærere og ledelse (DEL 2006: 23-24). Disse to undersøgelser afspejler dermed tendensen til, at organisationalisering af kvalitetsinitiativer medfører en afmontering af fortolkningsspørgsmål og diskussionsmuligheder i kvalitetsarbejdet. Det bliver vigtigere med en foregribende sikring af kvaliteten frem for en efterfølgende kritisk debat (Schwandt 2007). Når praktikere og fagfolk ikke kan genkende deres eget arbejde i kvalitetssystemernes kriterier (Jf. Bjørnholt 2006; EVA 2006) er det med god ret. Systemernes funktion er måske ikke længere at prøve at beskrive, hvad der foregår, men at forme fremtiden gennem foregribende kvalitetssikring (Lawn 2007). Fundamentet for nærværende undersøgelse i den institutionaliserede organisation underbygges således af empiriske iagttagelser gjort i forbindelse med de to ovennævnte studier. Studierne tegner billeder af erhvervsskoler, hvis praksis, også vedrørende evalueringsaktiviteter, kan forstås som præget af løse koblinger og lokale fortolkninger af evalueringskrav på individniveau (lærere og ledere).

Meningsfulde sammenhænge blandt individer og grupper

Hvordan skaber individer og grupper så meningsfulde sammenhænge, når der evalueres i den institutionaliserede organisation? Hvor Dahler-Larsen (1998: 120) med inspiration fra institutionel teori beskæftiger sig med denne tematik ved at trække på begreber som oversættelse, spejling og identitet, vil jeg inddrage sociologisk praktikteori til denne del af undersøgelsen ved at trække på Bourdieus (1997) begreber om praktisk sans og habitus. Modsat den institutionelle teoris fokus på identitetsbaserede handlingsrationaler, ser jeg behov for en yderligere nuancering i forhold til at være i stand til at forstå og ikke mindst forklare individer og gruppers motiver for at gøre og mene, som de gør. Her fremstår

Bourdieus begreb om habitus relevant, fordi habitus som et regulerende princip bag menneskers handlinger kan bidrage til at forklare, hvad der hos forskellige faglærere (med forskellige uddannelsesfaglige baggrunde) vurderes som korrekt/ukorrekt opgaveudførelse hos eleven. Dette valg af Bourdieu skal ses i lyset af et grundlæggende afsæt i socialkonstruktivismen. På samme måde som f.eks Berger og Luckmann lægger Bourdieu vægt på sociale fænomener som eksternt givne størrelser for aktører, hvor der samtidig finder en internalisering sted hos den enkelte aktør. I sine analyser af sociale strukturer lægger Bourdieu således vægt på aktørers internalisering af kulturelt bestemte regler (Bourdieu 1977: 95).

Begrebet om habitus knytter Bourdieu med begrebet om det sociale rum. Hver klasse af positioner svarer dels til en klasse af habitus (eller af smagspræferencer), der er et produkt af de sociale betingelser, den tilsvarende position har præget den med, dels til – ved disse habitus og deres generative evners mellemkomst – et systematisk sæt af goder og egenskaber, som indbyrdes holdes sammen af en tilbøjelighed til at have samme livsstil og smag (Bourdieu 1997: 23). Habitusbegrebet har dermed den funktion, at det bidrager til at redegøre for den ensartede livsstil, som betyder, at praktikkerne og goderne hos en enkelt agent eller en hel klasse af agenter udgør et sammenhængende hele. Habitus er således et generativt og samlende princip, der omsætter indre og relationelle karakteristika i en given position til en samlet livsstil. Det vil sige, at habitus afspejler et samlet sæt af personvalg, valg af goder og valg af praktikker. Som de positioner habitus er et produkt af, er agenters habitus (i passiv forstand) forskelliggjort, men agenters habitus er også (i aktiv forstand) forskelliggørende. Da habitus hos forskellige agenter skiller sig klart ud, og fordi der tydeligt skelnes imellem dem, er habitus også selv aktive bærere af distinktioner og med til at sætte en skelnen igennem. Agenters habitus sætter forskellige differentieringsprincipper i værk, eller de benytter sig på forskellige måder af fælles differentieringsprincipper (Bourdieu 1997: 24). Det vil sige, at agenters habitus skal forstås som de generative principper bag praktikker, der på én gang er distinkte og distinktive, forskellige og forskelliggørende.

Min brug af habitus udspringer imidlertid af en videreudvikling af begrebet, hvor Bourdieu skelner mellem en professionel habitus (professional/occupational habitus) eller fag-habitus, som jeg har valgt at kalde det, der knytter an til individets arbejdssituation og professionelle funktion i organisationen, og en mere generel habitus, der relaterer sig til karrieremæssige

erfaringer, det liv og den position individet indtager inden for det overordnede arbejdsfelt (Bourdieu 2005: 76). Ifølge Bourdieu trækker lærere i vurderingen af eleverne i undervisningen på specifikke fortolkningskategorier, der struktureres af lærernes praktiske sans og habitus (Bourdieu 1997: 46). Bourdieu identificerer en gensidig relation mellem individer og deres omverden ved at bruge et begreb om 'ekstern intentionalitet' og 'intern eksternalitet'. Ud fra den sondring argumenterer han for, at såvel individ som omverden udgør strukturer og bliver struktureret af hinanden. Den praktiske sans er et system af tilegnede præferencer og principper – forstået som smag - for, hvordan verden hænger sammen og permanente kognitive strukturer. Desuden er den praktiske sans at forstå som et system af handlingsskemata, der former individets opfattelse af en given situation og vurdering af en hensigtsmæssig og passende reaktion i den pågældende situation. Individers, eller agenter som er det ord Bourdieu anvender, habitus baserer sig på denne praktiske sans i forhold til at vide, hvordan man skal opføre sig i forskellige situationer. I forbindelse med sport ville man omtale den egenskab hos et menneske som flair for spillet; en evne til at forudsige og have en fornemmelse for, hvordan spillet udarter sig (Bourdieu 1997: 44). Det er herfra, Bourdieu foretager sin videreudvikling af habitus-begrebet, hvor fag-habitus baserer sig på den enkelte lærers færdigheder inden for det specifikke fagområde. Denne fag-habitus relaterer sig til fælles uddannelse, fælles færdigheder og en fælles praksis på en arbejdsplads. Det er på den baggrund, at jeg opfatter det som givtigt for denne undersøgelse at se den evalueringspraksis, som de enkelte lærerteams har, som formet af en fag-habitus. Følgende citat afspejler, på hvilken måde begrebet om fag-habitus kan ses relateret til en bestemt praksis, herunder evalueringspraksis som en erhvervspædagogisk praksisform blandt faglærerne baseret på fornemmelsen for kvalitet i det pågældende fag og erhverv:

> To be able to use a tool (or do a job), and to do it 'comfortably' – with a comfort that is both subjective and objective, and characterized as much by the efficiency and ease of the action as by the satisfaction and felicity of the agent – one has to have 'grown into it' through long use, sometimes methodical training, to have made one's own the ends inscribed in it as a tacit 'manual', in short, to have let oneself be used, even instrumentalized, by the instrument. (Bourdieu 2000: 143)

Bourdieu argumenterer for, at det er muligt at tale om en form for gruppe-habitus i forhold til en gruppe af individer med fælles verdenssyn, fælles uddannelsesbaggrund og fælles praksis i arbejdet (Bourdieu 1990: 60). Dette begreb om gruppe-habitus kan i en kobling med fag-habitus anvendes til at forstå og forklare fortolkninger og praktikker i teams af faglærere tilknyttet bestemte erhvervsfaglige uddannelser. De evalueringsformer, som eksempelvis smedelærere vælger at benytte i undervisningen og måden, hvorpå disse evalueringsaktiviteter

gennemføres, formodes at adskille sig fra de evalueringsformer, som andre faglærere, f.eks. tandkliniklærere, vælger at benytte. I forlængelse heraf skal det understreges, at en gruppebaseret fag-habitus hos et faglærerteam ikke er lig med den fag-habitus, man vil finde hos faglærte arbejdstagere i brancher og virksomheder, dvs. i den praktiske udøvelse af pågældende fag. Det skyldes, at gruppen af faglærere i det enkelte team qua deres virke som undervisere på en teknisk skole repræsenterer det møde mellem fag og pædagogik, som også skolen som helhed kan siges at repræsentere. Hvert enkelt team af faglærere menes således at være udtryk for en gruppebaseret fag-habitus, der er formet af det pågældende fags møde med undervisnings- og skoletraditioner, som de tager sig ud netop på en specifik skole. Gruppebaseret fag-habitus (teamets fælles uddannelsesbaggrund, fælles praksis i arbejdet og fælles verdenssyn) og omverden (skolen, praktikvirksomheder, arbejdsmarkedets parter etc.) udgør strukturer og bliver struktureret af hinanden.

At habitus også handler om forskellige principper for, hvordan man skal anskue og opdele verden, forskellige former for smag (klassifikationsprincipper), betyder desuden, at agenters habitus skelner mellem det gode og det dårlige, det rigtige og det forkerte, det fine og det vulgære etc. Det gælder også i erhvervsfaglig undervisning; den gode præstation og den dårlige præstation hvad enten, der er tale om vinkelsvejsning, sauce bearnaise, en tandrensning eller et hjemmesidelayout. Alle faglærere skelner ikke på samme måde, hvorfor én og samme opførsel, eller ét og samme gode, kan forekomme fin for én agent, mens den kan virke prangende eller indbildsk for en anden og vulgær for en tredje. Her er det mit argument, at sådanne opfattelser blandt en skoles lærere vil være struktureret ud fra lærernes tilknytning til et bestemt faglærerteam på en bestemt uddannelse. Det væsentligste i den sammenhæng er imidlertid, at de forskelle, der kommer til udtryk i en praktik, i de goder man besidder og i de holdninger, man giver udtryk for, bliver til symbolske forskelle, eller konstituerer sig som et egentligt sprogsystem, når de opfattes i Bourdieus optik, igennem de sociale forståelseskategorier og disse principper for, hvordan verden skal anskues og opdeles. Det betyder, at forskelle, der knytter sig til forskellige positioner (agenternes goder, praktikker og livsstile), fungerer i ethvert samfund på samme måde som de forskelle, der er konstituerende for symbolske systemer (Bourdieu 1997: 24). Det vil med andre ord sige, at når de almene gymnasieskolers studenterfester nyder en relativ intens mediebevågenhed hvert år i juni måned, er det udtryk for den symbolske værdi, som disse uddannelser tillægges i samfundet, til forskel fra f.eks. erhvervsuddannelsernes svendeprøver og svendebreve, hvis tildeling

nyder lagt mindre bevågenhed. Mediernes bevågenhed og interesse bliver en symbolsk markering af forskellige uddannelsers status i samfundet.

Opsamling

Problemformuleringen knytter an til 95%-målsætningen og et overordnet spørgsmål om kvalitet i danske erhvervsuddannelser. Min operationalisering af den problemstilling baserer sig på institutionel teori, idet der her lægges vægt på organisationers afhængighed af legitimitet og anerkendelse fra omverdenen. Netop tekniske skoler vurderes i forlængelse heraf at være stillet overfor særlige udfordringer i forhold til at håndtere og navigere i en særdeles heterogen omverden. Når tekniske skolers ledere og lærere søger at imødekomme omverdenens forventninger og krav om kvalitet og evaluering, sker det, er det mit argument, med afsæt i kulturelle konstruktioner om passende adfærd som en refleksion på omverdenens billeder af kvalitet og evaluering. Logikker for evaluering og kvalitet menes således at bevæge sig udefra og ind i tekniske skoler for herefter at smitte af på lærernes faktiske praktikker i klasseværelser og værksteder. Samtidig menes lærernes fælles faglige uddannelsesbaggrund og fælles praksis i lærerteamet at udgøre en gruppebaseret fag-habitus, ud fra hvilken lærernes foretager vurderinger af gode henholdsvis ringe præstationer og læringsforløb blandt elever.

For evaluering som omdrejningspunkt for studiet er tre centrale sondringer fremlagt. Det drejer sig om en sondring vedrørende *formålet* med evaluering som måling eller læring, en sondring vedrørende en evaluerings *prioritering* som enten præstationsforøgelse hos eller myndiggørelse af eleven og endelig en sondring, der vedrører *niveauet* for en given evalueringsaktivitet; om den foregår på individniveau eller på organisatorisk og programniveau. Med andre ord spørgsmålet om, hvorvidt der er tale om evaluering af undervisning og elevers udbytte heraf i form af svendeprøver og eksaminationer, eller om det er evaluering af uddannelser som eksempelvis elevtilfredshedsmålinger. Disse tre sondringer vil gå igen i forbindelse med afhandlingens analyser af tekniske skolers evalueringspraksis vedrørende organisatoriske evalueringsaktiviteter henholdsvis undervisnings- og elevevaluering.

Afhandlingens struktur og indhold

Med ovenstående præsentation af forskningsspørgsmålet samt det teoretiske grundlag for afhandlingen har ærindet været at 'sætte scenen' for undersøgelsen og den videre læsning. Samtidig har jeg med fremstillingen i kapitel 1 søgt at redegøre for de indbyrdes sammenhænge mellem teoriapparatets enkeltelementer. I kapitel 2 vil jeg fortsætte det teoretiske spor ved at diskutere evaluering som begreb og fænomen, dets oprindelse og udvikling. Ærindet er at fremlægge en initial begrebsliggørelse som grundlag for undersøgelsens videre udfoldelse og proces. Kapitel 3 omhandler de metodiske overvejelser gjort i forbindelse med denne undersøgelse samt en beskrivelse af fremgangsmåden ved generering af empiriske indsigter og i analysearbejdet. Dette beskrives og diskuteres med undersøgelsens videnskabsteoretiske grundlag i socialkonstruktivismen som afsæt. I kapitel 4 fremlægges historiske udviklingstræk for erhvervsuddannelsesområdet med fokus på tiltag rettet mod kvalitet i uddannelser og undervisning. Med kapitel 5 fremlægges undersøgelsens empiriske grundlag baseret på et single case forskningsdesign. Med andre ord præsenteres den tekniske skole samt de fire erhvervsuddannelsesforløb, der indgår i undersøgelsen. Kapitel 6-11 rummer afhandlingens delanalyser. Således fremlægges med kapitel 6 delanalysen af evalueringsaktiviteter på programniveau, mens kapitel 7-10 skildrer og analyserer evalueringsaktiviteter på individniveau i de fire uddannelsers skoleforløb. Kapitel 11 søger dels at samle op på pointer fra de forudgående fem delanalyser, dels at fremlægge analytiske betragtninger, der går på tværs af program- og individevalueringsaktiviteter. Kapitel 12 rummer en sammenfatning og konklusion på undersøgelsen og dens analyser.

Kapitel 2

Begreber om evaluering af undervisning og læring

Når man beskæftiger sig med kvalitet i undervisning og uddannelse indgår evaluering gerne som et centralt element i sådanne sammenhænge. Evaluering opfattes typisk som kvalitetsfremmende, kvalitetssikrende, kvalitetsudviklende (Dahler-Larsen 2008). I forrige kapitel blev kvalitetsbegrebet behandlet. I dette kapitel er det evalueringsbegrebet, der skal defineres nærmere i relation til denne afhandling. Så hvad er evaluering for en størrelse, hvad er pædagogisk evaluering – og for denne afhandling er det endda relevant at spørge, hvad er erhvervspædagogisk evaluering?

Om at indfange et evalueringsbegreb

Inden dette spørgsmål nærmere udredes vil jeg sige, at evaluering som begreb har givet anledning til forvirring hos mig i forbindelse med afgrænsningen af genstandsfeltet for denne undersøgelse. Der synes ikke at eksistere et entydigt og klart billede af, hvordan evaluering defineres inden for det danske uddannelsessystem og inden for erhvervsuddannelserne i særdeleshed. Det har til stadighed undret men også udfordret mig som forsker. I den indledende kontakt til feltets aktører har jeg ved flere lejligheder haft en fornemmelse af at tale forbi aktørerne, og at jeg i udgangspunktet har benyttet en anden terminologi omkring og forståelse af evaluering, end de har. De rapporter, der ligger på dansk grund omhandlende evaluering inden for erhvervsuddannelserne afspejler en forståelse, hvor der snarere tales om kvalitetsundersøgelser, kvalitetsmålinger og kvalitetssikring end om evaluering (se f.eks. DEL 2006; EVA 2006; Undervisningsministeriet 1995). Og en særlig erhvervspædagogisk evalueringstradition synes ikke at eksistere. Det indikerer først og fremmest, at der inden for erhvervsuddannelsesområdet fokuseres på den type evaluering, der foregår på organisatoriske og mere processuelle niveauer af skolerne frem for i undervisningen. Men det kan også være et udtryk for, at netop erhvervsuddannelsesområdet benytter en anden terminologi, et andet begrebsapparat, når der tales om evaluering (end jeg eksempelvis gør qua min baggrund i politologi og offentlig forvaltning). Er det tilfældet må næste spørgsmål være; hvad er da evaluering i erhvervsuddannelserne? Når der i erhvervsuddannelserne tales om

kvalitetssikring og kvalitetsudvikling er det så måden, hvorpå en evaluering omtales? At jeg ikke er klar på, hvordan evaluering og evalueringsprocesser italesættes i erhvervsuddannelserne, mener jeg, bør kalde på en vis åbenhed hos mig som forsker. For at bevare en åbenhed overfor feltet og for at lade feltet ”tale” frem for at søge at kategorisere opfattelser, fortolkninger og praksisser på området i forhold til bestemte og foruddefinerede kategorier har jeg derfor valgt at gå eksplorativt til værks (Yin 2003: 28). Det vil sige, at jeg har lagt vægt på at gå ud i felten for dels at se med egne øjne, hvordan aktiviteter, der formelt betegnes evaluering (i lokale undervisningsplaner, BEK etc.) faktisk gennemføres, dels for at spørge lærerne, lederne og elever, hvad evaluering er i deres øjne. Det har givet mange bud på evalueringens væsen. Disse fortolkninger og forståelser vender jeg tilbage til senere i afhandlingen. Med dette kapitel er ærindet at etablere et afsæt, et grundlag for at undersøge og senere diskutere begrebet evaluering. Med andre ord er ærindet at tage første skridt ud i en undersøgelsesproces af evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne, der drives frem af åbenhed overfor feltets egne forståelser og fortolkninger.

Foreløbig vil jeg blot pege på, at evalueringsbegrebet igennem hele forskningsprocessen har udgjort en udfordring for mig, da det er et forhold, der har betydning for indholdet af dette kapitel. Således skal kapitel 2 snarere ses som en diskussion af forskellige forståelser af begrebet evaluering frem for en afklaring af dét evalueringsbegreb, som afhandlingen bygger på. Afhandlingens sigte om at forstå og forklare evalueringspraksis i de danske erhvervsuddannelser, herunder at forstå hvordan evaluering opfattes og forstås blandt erhvervsskoleelever, lærere og ledere, rækker videre end, hvad dette indledende kapitel kan rumme. Derfor skal evalueringsbegrebet, forståelsen og afklaringen heraf i relation til erhvervsuddannelserne ses som en proces, der indledes med dette kapitel og løber igennem hele afhandlingen, hvor særligt de analyserende kapitler vil bidrage til fremdrift i den proces. Ved afslutningen af processen, når vi når frem til afhandlingens konkluderende kapitel, skal vi gerne være klogere på, hvad evalueringspraksis og evalueringsbegrebet rummer, når det undersøges i danske erhvervsuddannelser.

Om behovet for at indfange evalueringsbegrebet

Trods beslutningen om at gå åbent til feltet ser jeg et behov for en skitsering af de væsentligste skillelinjer i forhold til at definere evaluering som begreb. Først og fremmest er min forvirring omkring begrebet evaluering ikke enestående. Inden for

evalueringsforskningen påpeges netop evalueringsbegrebets tendens til at blive udflydende (Dahler-Larsen 2007: 27). Ved en undersøgelse som denne af evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne kan abstraktion i begrebsapparatet vise sig at have sine fordele, da et højere abstraktionsniveau formodes at øge muligheden for en individuel og mere kontekstbunden udfyldelse af det enkelte begreb. Abstrakte begreber rummer modsat risikoen for, at de forbliver abstrakte og tomme for indhold. Den risiko vil jeg forsøge at imødegå ved at foretage nogle klare distinktioner i forhold til, hvordan jeg opfatter begrebet evaluering. En indledende distinktion er det niveau i en erhvervsskole, hvorpå en evaluering finder sted. Således er evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne et fænomen, som i sig selv favner bredt, idet jeg opfatter en sådan evalueringspraksis karakteriseret ved at vedrøre evalueringer foretaget på skoleniveau og på individniveau (Franke-Wikberg & Lundgren 1980). Selve praksisbegrebet behandles mere indgående i kapitel 3. Men evaluering som begreb må i denne afhandling være i stand til både at rumme de processer og initiativer, der gennemføres på overordnede organisatoriske niveauer, også betegnet skoleniveau, af personer i ledende og/eller kvalitetsrelaterede funktioner, og processer gennemført i undervisningssammenhæng mellem undervisere og den enkelte elev, betegnet individniveau. Et første skridt at tage i en afgrænsning af evalueringsbegrebet kan derfor være at skelne mellem programevaluering og individevaluering, hvor førstnævnte netop forstås som evaluering på skoleniveau, mens sidstnævnte karakteriserer evaluering på undervisningsniveau (Franke-Wikberg og Lundgren 1980). Det vil sige, at jeg bevæger mig inden for to traditioner inden for evaluering og evalueringsforskning:

- de samfundsvidenskabelige traditioner for programevaluering og evalueringsforskning[2]
- de pædagogiske traditioner for evaluering og dokumentation af udbyttet af læring.

Denne sondring karakteriserer to overordnede traditioner. Inden for området for uddannelsesevaluering (’educational evaluation’ i angel-saksisk forskning og ’pedagogisk utvärderung’ i svensk forskning) er der en tendens til, at teoretikere og praktikere bevæger sig på tværs af program- henholdsvis pædagogisk evaluering. Det vil sige, at evalueringsforskningen inden for uddannelsesområdet beskæftiger sig med evaluering af

[2] Interessant er det i den sammenhæng, at der i Den Store Danske Encyklopædi (1994-2001, bd. 6: 144-145) ikke skelnes mellem evaluering og evalueringsforskning. Evaluering opfattes som forskning og kan således betegnes evalueringsforskning, hvilket indebærer, at evalueringsforskning både betegner evalueringer og metodeudvikling (metaevaluering). Bemærkelsesværdigt er det dog at iagttage, hvordan denne definition samtidig indebærer, at evalueringsforskning ikke betegner objektiverende forskning om evaluering (Nørholm 2008: 113)

såvel uddannelsesprogrammer og uddannelsessystemer, hvad der lægger sig tæt op ad den samfundsvidenskabelige tradition for programevaluering, som elevers læringsudbytte. Sidstnævnte trækker på de pædagogiske evalueringstraditioner. Uddannelsesevalueringers tendens til mediering på tværs af samfundsvidenskabelige og pædagogiske traditioner tilslutter jeg mig, idet denne afhandling, som tidligere beskrevet, søger at kombinere undersøgelser af programevaluering med undersøgelser af evaluering i klasseværelser og værksteder.

Evaluering er et fænomen, hvis oprindelse stammer fra USA og bygger på amerikanske behov for vurdering af udbytte og nytte af sociale tiltag og reformer. Tilbage i 1792 opfinder William Farish den kvantitative karakter (Hoskins 1968) til erstatning for kvalitative vurderinger af elevers præstationer, der indebærer, at der gives en karakter (et tal) for ”korrekt” svar. Den opfindelse muliggør rangordning af eksamensresultater og udregning af karaktergennemsnit. Ifølge Madaus og Kellaghan (1992) repræsenterer denne opfindelse den første udvikling inden for psykometri, som vi i dag kender til. Senere, i 1845 gennemføres det første formelle forsøg på at evaluere skolers præstationer i Boston, USA. Hermed startes en lang tradition for brug af elevtest-resultater til vurdering af skolers og undervisnings-programmers effektivitet (Stufflebeam et al 2000: 5). I årene 1887-1898 gennemfører Joseph Rice, hvad der officielt opfattes som den første formelle programevaluering af uddannelse i USA på baggrund af testresultater fra elever. Rice finder ingen betydelige forskelle i stavefærdigheder uanset om eleverne har arbejdet 200 minutter eller 10 minutter pr. uge med stavning (Stufflebeam et al 2000: 6). Allerede ved udgangen af 1800-tallet var forskere i USA således opmærksomme på sammenhængen mellem undervisning og resultat samt på vanskelighederne ved at måle netop undervisningsresultater. Det vil sige, at elevers læringsudbytte vanskeligt lader sig måle i kvantitative størrelser. Ikke at den erfaring umiddelbart afspejler sig i udviklingen inden for brugen af evaluering og programevaluering. Måske snarere tværtimod. I begyndelsen af 1900-tallet grundlægger Fredrick Taylor nemlig Scientific Management bevægelsen, hvor der lægges vægt på systematik, standardisering og effektivitet. Fokus på effektivitet smitter af på uddannelsessektoren, hvor der i USA gennemføres store surveys blandt skoler ud fra en række kriterier såsom udgifter/omkos-tninger, elevfrafald, gennemførelsesprocenter – altså ganske kvantificerbare kriterier (Stufflebeam et al 2000: 7). Allerede dengang blev forskere opmærksomme på problemerne ved at bruge den slags surveys til muckraking og i PR-øjemed (jf. PISA-diskussionerne).

Over tid har evalueringsområdet været tæt knyttet til brugen af tests. Således har testresultater ofte udgjort den primære datakilde i evalueringer, men brugen af test har samtidig været en blandet velsignelse for evalueringsfeltet (Stufflebeam et al 2000: 8). I forhold til evalueringsområdets teoretiske rødder skal en mand som Ralph W. Tyler også nævnes. Han har haft stor betydning for uddannelse generelt og for uddannelsesevaluering og tests i særdeleshed. Der refereres gerne, og med berettigelse, til ham som the father of educational evaluation. Tyler konceptualiserer i 1930'erne et bredt og nytænkende syn på curriculum og evaluering, hvor curriculum opfattes som et sæt bredt planlagte skoleerfaringer designet og implementeret for at hjælpe elever til at opnå en specifik adfærdsmæssig effekt (outcome). Tyler mønter betegnelsen "educational evaluation" på vurderingen af graden til hvilken et værdimål er blevet opfyldt som led i et undervisningsforløb. I årene 1932-1940 gennemfører Tyler, hvad der sidenhen har fået betegnelsen "The Eigth Year Study" (Stufflebeam et al 2000: 8). Studiet omfatter en sammenligning af resultater fra almindelige skoler med resultater fra progressive skoler. Således begrebsliggør denne evaluering sammenligninger mellem intenderet udbytte og faktisk udbytte, hvormed der fokuseres på læringsudbytte hos eleverne frem for organisatoriske og undervisningsmæssige input. Relationen mellem intenderet udbytte og faktisk udbytte handler grundlæggende om det, Franke-Wikberg & Lundgren (1980) betegner *relationsproblemet*.

Om programevaluering

Franke-Wikberg & Lundgren beskæftiger sig netop med den samfundsvidenskabelige tradition for programevaluering med et fokus på det undervisningsmæssige programområde. Dette perspektiv kombinerer de med evaluering på individniveau, det vil sige den pædagogiske tradition for evaluering og dokumentation af læringsudbyttet hos den enkelte elev. Franke-Wikberg & Lundgren mener, at evaluering overordnet drejer sig om:

> Att värdera och uttala sig om resultatet av ett program för uppfostran eller undervisning. (Franke-Wikberg & Lundgren 1980: 10).

Med andre ord lægger de vægt på evaluering som noget, der skal sætte nogen i stand til at vurdere og udtale sig om *resultatet* af et uddannelses- eller undervisningsforløb. Denne tankegang bygger på en uddannelsesteknologisk forståelse, hvor det opfattes som muligt at opstille (rationelle) modeller for uddannelses- og undervisningsplanlægning. En tankegang, der især vandt frem i forbindelse med velfærdsstaternes opståen og konsolidering i 1950'erne

og 1960'erne i takt med stigende befolkningstal, øget behov for kvalificeret arbejdskraft og dermed også øget behov for uddannelse (Franke-Wikberg & Lundgren 1980: 14). De uddannelsesteknologiske modeller på makroniveau var rettet mod planlægning af uddannelsessystemets indretning og omfang i forhold til arbejdsmarkedets krav og individuel efterspørgsel. På mikroniveau kom uddannelsesteknologi til at handle om planlægningen af undervisning med behaviorismen og B.F. Skinner som primære inspirationskilder. I uddannelsesteknologien spiller evaluering to centrale roller. For det første skal evaluering give den enkelte elev et umiddelbart billede af egen præstation, det vil sige, at evaluering er knyttet til indlæringen (summativt formål om status og kontrol). For det andet opfattes evaluering som en nødvendighed for en kontinuerlig tilpasning af et program med henblik på at fastholde dets effektivitet, hvilket vil sige, at evaluering også er knyttet til planlægningen af undervisningen (formativt formål om forbedring og tilpasning) (Franke-Wikberg & Lundgren 1980: 16)[3]. Den stigende efterspørgsel efter uddannelse og kvalificeret arbejdskraft i 1950'erne og 60'erne betyder samtidig, at pædagogisk evaluering bliver af stigende betydning for uddannelsesplanlæggere. Således stiger behovet for indsigt i, hvordan evaluering bør gennemføres, og hvilke informationer forskellige typer af evaluering tilvejebringer. Kravene om, at evaluering ikke blot skal bidrage med indsigt i uddannelsers kvantitative omfang men også skal give anledning til kvalitative fornyelser af uddannelserne, lægger pres på den pædagogiske evaluering og forskningen heri. Dette pres handler om det grundlæggende problem, som den pædagogiske evaluering slås med; relationen mellem mål og resultat (Franke-Wikberg & Lundgren 1980: 18).

Om relationen mellem mål og resultat i evaluering

Som tidligere nævnt står resultatet af et givent forløb eller initiativ således centralt i Franke-Wikberg & Lundgrens forståelse af evaluering. Vurderingen af netop et pædagogisk resultat er imidlertid ikke uden vanskeligheder for, hvordan vurderes et resultat helt konkret, ud fra hvilke kriterier, hvornår, af hvem osv.? Franke-Wikberg & Lundgren peger på, at al evaluering bør bero på en analyse af det forventede resultat (målet) og en analyse af det opnåede resultat. Dermed ser de relationen mellem mål og resultat som afgørende, og centralt står spørgsmålet om, at målene for undervisningen udtrykkes så entydigt, at en prøve, som

[3] Sondringen mellem summativ og formativ evaluering refererer til formålet med en evaluering. Den tematik beskrives på side 49 i dette kapitel.

tester elevens opfyldelse af målene, kan konstrueres. Spørgsmålet om udformningen af prøver og evaluering til vurdering af relationen mellem mål og resultat betegner Franke-Wikberg & Lundgren *relationsproblemet*. Dette problem kompliceres yderligt, når undervisningsprocessen indtænkes i forhold til undervisningens mål og dens resultat. Med Franke-Wikberg & Lundgrens egne ord skaber det nærmest en fordobling af relationsproblemet (Franke-Wikberg & Lundgren 1980: 24). I 1960'erne og 1970'erne kritiseres uddannelsesteknologien og dens evalueringsformer således for at overse betydningen af undervisningsprocessen, hvilket lægger pres på den pædagogiske evaluering. Der opstår dermed en erkendelse af, at evalueringsindsatser ofte tjener flere formål, og at et program kan rumme forskellige tiltag. Disse tiltag bør analyseres således, at deres relevans klarlægges sammen med en indsigt i den kompleksitet, som pædagogiske processer udgør, og i tiltagenes bidrag til uddannelse (1980: 26). Denne erkendelsesproces afspejler sig også i udviklingen inden for amerikansk evalueringsforskning. Hvor Ralph Tyler repræsenterer den traditionelle vægtlægning på målene for et undervisningsforløb ved at opfatte evaluering som *"The process of determining to what extent the educational objectives are actually being realized"* (Tyler 1950: 69), lægger andre forskere vægt på evaluering som formidling af information til beslutningsprocesser (Cronbach 1963; Stufflebeam et al 1971; Alkin 1969). Ved udgangen af 1970'erne og i de efterfølgende år opstår der imidlertid konsensus iblandt evaluatorer om, at evaluering er en vurdering af værdi (merit) og nytte (worth) (se eksempelvis Eisner 1979; Glass 1969; House 1980; Scriven 1967; Stufflebeam 1974). Der peges i disse år ligeledes på, at evaluering er en aktivitet rettet mod både beskrivelse og bedømmelse (Guba & Lincoln 1981; Stake 1967). David Nevo (1989) søger på baggrund af hidtidig evalueringsforskning og –forståelser at formulere en definition af uddannelsesevaluering:

> Educational evaluation is a systematic description of educational objects and/or an assessment of their merit and worth (Nevo 1989: 24).

I det ordet *objects* er at forstå som evalueringers genstande, herunder elever, lærere, curriculum, undervisningsmaterialer, undervisningsforløb og uddannelsesinstitutioner (Nevo 1989: 25), vil det sige, at Nevo ser evaluering som en systematisk beskrivelse af genstandene og/eller en vurdering af deres nytte og værdi. Nevos definition præsenteres især, fordi evaluering karakteriseres ved at være systematisk. Netop det systematiske karaktertræk vil jeg vende tilbage til senere i kapitlet, da det har vist sig at have betydning for min egen forståelse

af evaluering som fænomen og begreb. Nevos definition viser samtidig den angelsaksiske tradition for at skelne mellem ’evaluation’ og ’assessment’, hvor førstnævnte typisk refererer til evaluering, kontrol og styring af politiske reformer og sociale indsatser i tråd med den samfundsvidenskabelige tradition for programevaluering, mens sidstnævnte refererer til former for tests og vurderinger af uddannelses- og læringsindsatser i tråd med pædagogiske evalueringstraditioner (Tanggaard 2004: 58; Rømer 2003). Denne skelnen benytter vi ikke i Danmark, hvor ordet evaluering bruges om begge former for vurdering, men den angelsaksiske skelnen kan ses som parallel til min tidligere sondring mellem evaluering på skole- og programniveau og evaluering på individniveau.

I Storbritannien har evalueringsforskningen langt mindre bevågenhed end i de amerikanske miljøer frem til starten af 1970erne, hvor en interesse for magtudøvelse og kontrol via uddannelse og evaluering imidlertid opstår. Basil Bernstein (1977) står centralt i den sammenhæng, men selv hans forskning tillægger evalueringsaspektet en underordnet betydning til sammenligning med aspekter som curriculum og pædagogik. Broadfoot (1996: 17) beskriver tidsperiodens udvikling og fokus i den britiske evalueringsforskning således:

> In the late 1970s, however, with the growth of interest in neo-Marxist political economy perspectives, sociologists of education began to take a more explicit interest in the origins and effects of formal assessment procedures (Mehan 1973; Hextall and Sarup 1977; Meighan 1977; Broadfoot 1979, 1984; Hargreaves 1982a, 1982b). Some of these studies (e.g. Scarth 1983; Bates 1984) were directed at curricular messages as these are affected by assessment at school and classroom level. Others (e.g. Dore 1976; Collins 1979; Ranson 1984) were more macro-focused, concerned with the credentialing function of contemporary school systems.

Denne beskrivelse viser først og fremmest, at den britiske forskning fokuserer både på evaluering på individ- og på programniveau. Men citatet afspejler også, at den britiske forskning ikke, som amerikanerne, synes at operere med begrebet om ’educational evaluation’, i stedet anvender britiske forskere som Broadfoot (1996) begrebet ’assessment’ om evaluering på såvel program- som individniveau. I Storbritannien bliver forskningen efterhånden optaget af evalueringers kvalitetsfremmende potentialer. Broadfoot iagttager fra 1980erne og frem til midten af 1990erne en bevægelse, som hun tillægger de vesteuropæiske samfunds industrialiseringsprocesser, mod værdiorientering bag evalueringer som tekniske og rationelle målinger. En teknisk værdiorientering kræver, at de bedømmelser, der udgør omdrejningspunktet for enhver evalueringsprocedure, transformeres fra at være evalueringer af et individs kvaliteter eller præstationer leveret på baggrund af sæt af mere eller mindre personlige, værdiladede kriterier, til at være evalueringer, hvis kriterier fremstår som absolutte anbefalinger om videnskabelig virkning. Fra et fokus på værdier baseret på personlige valg,

kultur og overbevisninger fokuseres nu på upersonlige, objektive forskrifter ud fra en videnskabelig logik. Denne tendens kan iagttages både i Storbritannien og i Frankrig:

> At the same time the current and almost unprecedented prominence of assessment policy in both England and France, as part of the move across Europe as a whole towards what Neave (1989) has termed 'The New Evaluative State', underlines the critical importance of further studies in this area. Radical new developments in the social role of educational assessment are beginning to be visible: on the one hand, a further strengthening of its technicist credentials and hence its power in the dissemination of ideas of 'quality assessment' into all aspects of life; on the other, the post-modern challenge which threaten the legitimacy of the whole edifice of educational assessment as it is addressed in this book. (Broadfoot 1996: 22)

Pointen er her, at et stigende fokus på evalueringers 'videnskabelighed' giver disse målinger en status, som betyder, at kvalitetsvurderinger breder sig fra uddannelse og læring til andre aspekter af livet, ligesom det synes at underminere det legitimitetsgrundlag, som evalueringer traditionelt har haft i personlige og kulturelt definerede værdier for bedømmelse af 'godt' og 'skidt'.

Hvad betyder den ovenfor skitserede udvikling er nye evalueringsformer så for forståelsen af evaluering som begreb; hvordan afspejler metodeudviklingen sig i begrebsdiskussionen? Inden for programevaluering er det karakteristisk, at forskellige teoretikere og praktikere epistemologisk og ideologisk repræsenterer et bredt spekter af synspunkter på, hvordan evaluering skal opfattes, hvordan det bør gennemføres, og hvordan evalueringsresultater skal præsenteres og anvendes (Madaus & Kellaghan 2000: 26). Overordnet kan det siges, at evalueringer genererer forskellige former for viden. Et forhold erkendes allerede inden for evalueringskredse i løbet af 1960'erne (Franke-Wikberg & Lundgren 1980: 18). Fra at have diskuteret forskellige metodiske udviklingstræk for programevalueringer vil jeg nu bevæge mig over til at se på omdrejningspunktet for evalueringer, det vil sige evalueringers funktion. Nevo (1989) definerer fire funktioner ved uddannelsesevalueringer: 1) en formativ brug (til forbedring); 2) en summativ brug (til udvælgelse og accountability); 3) en sociopolitisk brug (som motivation og til at opnå offentlig støtte og opbakning); og 4) en administrativ brug (til udøvelse af autoritet) (Nevo 1989: 25). Disse funktioner er i tråd med institutionel teori og antagelsen om omverdenens indflydelse på organisationer. Evaluering opfattes her i høj grad som et redskab, der på programniveau, kan understøtte positionering og magtudøvelse institutioner imellem. Også Broadfoot (1996; 2007) identificerer fire funktioner af uddannelsesevaluering, der imidlertid går på tværs af program- og individniveauet; 1) certificering af bedrift og udøvelse (kompetence); 2) selektion (konkurrence); 3) vurdering af serviceydelsen (indhold) og 4) kontrol af både individuelle bestræbelser og systemisk

funktionalitet (kontrol). I policyprocessen, noget forsimplet fremstillet af Krogstrup (2006: 38), der starter ved input (beslutninger) og går til implementering (processer) og output (præstationer) for at slutte af med outcome (effekter), indgår evaluering som et redskab, der bidrager med viden om enten processer, præstationer eller effekter alt efter, hvilket led i policyprocessen evalueringen retter sig mod. Forskellige typer evalueringer bidrager altså med forskellige former for viden, hvilket også afspejler sig i måden, hvorpå evaluering som begreb forstås. Det er således en sammenhæng mellem den viden, en evaluering frembringer og den definition af evaluering, som en evaluering bygger på. Denne sammenhæng mellem vidensform og evalueringsforståelse handler også om kvaliteten af den enkelte evaluering, hvor spørgsmålet om kvalitet grundlæggende afhænger af, om en evaluering vurderer det, den siger, den vurderer (hvad enten det drejer som om processer, præstationer eller effekter). Det vil sige om evalueringen er karakteriseret ved en høj validitet (gyldighed) (Krogstrup 2006: 70).

Krogstrup præsenterer forskellige evalueringsmodeller inddelt i tre hovedkategorier i forhold til hvilken form for viden, den enkelte model sigter mod at frembringe. Nedenstående oversigt følger Krogstrup (2006) og er således struktureret efter den bagvendte policyproces; effekter, præstationer og processer:

- Effekter/outcome:
  - Klassisk effekt-evaluering (målopfyldelsesevaluering, eksperimentelle design, quasi-eksperimentelle design, statistiske design)
  - Effektevaluering i nyt lys (modus operandi, realistisk evaluering)
- Præstationer/output:
  - Præstationsmåling (brugertilfredshedsundersøgelser)
- Processer/implementering:
  - Responsiv evaluering
  - Responsiv konstruktivistisk evaluering (interessentmodellen)
  - Brugerinddragelse i evaluering (deliberativ demokratisk evaluering, KUBI, BIKVA)
  - Empowerment orienteret evaluering (kompetenceevaluering, empowermentevaluering)

Med rækkefølgen i evalueringsmodellerne (oppefra og ned) angives en udvikling, der kan kategoriseres i henhold til flere tendenser; fra positivisme til konstruktivisme, fra bedømmelsesorienteret anvendelse mod forbedringsanvendelse, fra entydighed til flertydighed i resultater, fra summativ til formativ evaluering (Krogstrup 2006: 72). Broadfoots (2007) skelnen mellem et målingsparadigme og læringsparadigme inden for uddannelses- og

undervisningsevaluering udgør en parallel til Krogstrups modeller, idet de output- og outcome orienterede modeller kan ses som udtryk for et målingsparadigme, mens de procesorienterede modeller peger i retning af læringsparadigmet. Sondringen mellem måling og læring er en relevant referenceramme, når undersøgelsen har fokus på evalueringspraksis i uddannelsessektoren (frem for sundhedssektoren eller socialsektoren).

Det kan diskuteres, hvorvidt det er metoden eller genstanden hos en given evaluering, der styrer Krogstrups kategorier, da det ikke fremstår klart i Krogstrups beskrivelse af modellerne. Modellerne kan imidlertid ses som forskellige perspektiver på, hvordan virkeligheden skal defineres; som målstyret, som brugertilfredshedsorienteret, som befordrende for demokrati og empowerment etc. Krogstrup understreger, at der er tale om idealtypiske modeller, hvilket indebærer, at modellerne i princippet ikke er at genfinde i praksis. Men som hun også påpeger, er en fordel ved idealtyper, at de gør det muligt at spidsformulere muligheder og begrænsninger og derved sætte praksis i relief i forhold til modellerne.

Evalueringsmodeller kan ses som tekniske svar på grundlæggende spørgsmål vedrørende hver enkel evaluering om f.eks., hvad skal evalueres, med hvilket formål og for hvem sker en evaluering, hvordan skal evalueringen ske og hvem udfører evalueringen? (Franke-Wikberg & Lundgren 1981: 13). Men evaluering er i ligeså høj grad en social som en teknisk aktivitet. For at forklare forskellige tekniske løsninger, som anvendes i pædagogisk evaluering, er det derfor nødvendigt også at klarlægge den sociale sammenhæng, hvor inden for evalueringen er udviklet – det vil sige de sammenhænge inden for hvilke, svarene på ovenstående fire spørgsmål får mening (Franke-Wikberg og Lundgren 1980: 11). Det er derfor, at en undersøgelse af evalueringspraksis og ikke blot af de politiske intentioner om kvalitet i undervisning og uddannelser er væsentlig. En undersøgelse alene af de tekniske gennemførelser af evaluering vil kun bidrage med deskriptiv indsigt i hvilke evalueringer, der gennemføres og hvordan. Hvis vi også ønsker indsigt i, hvordan evaluering virker, hvordan evaluering opleves og forstås, må vi gå dybere og også se på de sociale vilkår for evaluering. Det er med en indsigt i evalueringspraksis, i hvad aktørerne gør, når de evaluerer, og særligt en indsigt i, hvorfor de gør, som de gør, at det virkelige potentiale for at udvikle praksis ligger.

Om evaluering på individniveau

Indtil videre har jeg redegjort for evaluering som et spørgsmål om vurdering af et pædagogisk program eller et helt uddannelsessystem. Som tidligere nævnt finder evaluering også sted i undervisningssituationer. Overhøring af elever og spørgsmål under en undervisningslektion er i den forstand at forstå som en kontinuerlig evaluering i løbet af undervisningsprocessen. Imidlertid er det ikke disse kontinuerlige vurderinger som i første omgang kobles til begrebet evaluering, det er snarere de markeringer i et uddannelsesforløb på individets præstationer, der opsummeres og vurderes ved prøver og eksamener (Franke-Wikberg & Lundgren 1980: 27). Amerikaneren Michael Scriven (1967) er den første evalueringsforsker til at opstille et skel mellem formativ og summativ evaluering rettet mod evaluering på individniveau. Med formativ evaluering henviser han til den evaluering, som finder sted i løbet af et uddannelsesforløb og som er korrektiv i forhold til processens fortsatte fremdrift. Den summative evaluering er evaluering af resultatet af et undervisningsforløb. Det er imidlertid vigtigt at pege på, at summative evalueringer kan have en formativ funktion, hvis de indgår i et trindelt uddannelsesforløb, hvor evaluering på eksempelvis trin 1 giver feedback, der kan virke udviklende for elevens indsats og udbytte på trin 2.

Andre forskere, der har beskæftiget sig indgående med evaluering på individniveau er den britiske professor John Gardner (2006) og hans kolleger i The Assessment Reform Group. For dem står to vendinger centralt i forhold til at klarlægge definitionsspørgsmålet omkring evalueringsbegrebet. De taler om ’formative assessment’ og om ’assessment for learning’. Således trækker de på Scrivens sondring mellem formativ og summativ evaluering. For denne gruppe af forskere står spørgsmålet om læring centralt i forhold til at forstå evaluering som en aktivitet, der kan generere læring hos både elev og lærer. ”Assessment for learning” er først opstået og taget i brug i slutningen af 1980’erne og starten af 1990’erne og må derfor opfattes en form for ”nyere” begreb til forståelse af evaluering (Gardner 2006: 2). Dette begreb lægger på samme måde som den formative evaluering vægt på, hvad den ”gode” lærer gør og har gjort i sin brug af evaluering som redskab til at støtte elever i deres vej op ad læringsstigen. En kontrast mellem de to assessment begreber består dog i, at evaluering for læring i mindre opfang end formativ evaluering bruges til at beskrive den summative brug af forskellige evalueringsformer i forbindelse med læreprocesser. Udtrykt mere firkantet mener Gardner, at evalueringers grundlæggende formål er at støtte læreprocesser, og til det formål står definitionen om evaluering *af* læring i direkte opposition. Samtidig peger Gardner på, at

vendingen evaluering *for* læring er mere anvendelig end begrebet om formativ evaluering. Således slår Gardner – ved at trække på arbejdet i The Assessment Reform Group (ARG 2002) – fast, at den proces, der retter sig mod evaluering *for* læring defineres ved:

> The process of seeking and interpreting evidens for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how to get there. (Gardner 2006: 2)

Med denne definition lægger Gardner vægt på den løbende og processuelle evaluering, der finder sted i undervisningen, i klasselokalet og i værkstedet. Samtidig er det bemærkelsesværdigt, hvordan eleverne tildeles en aktiv rolle i forhold til at forstå evaluering som en proces, elever og lærere er fælles om at facilitere (ved at søge og fortolke beviser på de resultater, eleven præsterer) og drage nytte af. Gardner understreger, at der med denne definition lægges op til at kigge på praksis i klasselokalet i forhold til at afdække det komplekse spil af aktiviteter, der her foregår, herunder pædagogisk tilgang, elev-lærer samspillet, selv-refleksion (hos lærer og elev), motivation og en flerhed af evalueringsprocesser. De komplekse lærerprocesser vil aldrig kunne afdækkes fuldt ud, men Gardner og hans kolleger har forsøgt at gøre kompleksiteten tilgængelig i en tidligere publikation om evaluering for læring (ARG 2002), hvori ti principper for evaluering beskrives. Således beskrives det, at evaluering for læring (Gardner 2006: 3):

- Er en del af en effektiv planlægning
- fokuserer på, hvordan elever lærer
- er central i forhold til praksis i klasselokalet
- udgør en nøgle kvalifikation hos professionelle undervisere
- er fintfølende og konstruktiv
- virker motiverende
- fremmer (promoverer) forståelse for mål og kriterier
- hjælper elever til at vide, hvordan de forbedrer sig
- bidrager til udviklingen af en evne til selv-evaluering
- anerkender alle uddannelsesmæssige sejre

Umiddelbart kan jeg kun være enig i deres anbefalinger. Samtidig er det karakteristisk, at grænsen mellem undervisning og evaluering opløses på individniveauet. Evalueringsmetoder bliver her lig med pædagogiske metoder. I forhold til min undersøgelse er en svaghed hos Gardner, at hans forståelse netop fremstår mere foreskrivende end beskrivende. Desuden beskæftiger Gardner og hans kolleger sig primært med grundskoleniveauet i uddannelsessystemet og vel at mærke den britiske grundskole.

For at blive ved spørgsmålet om evaluering for læring, så er en af de evalueringsformer, som står centralt for denne afhandlings analyser empiriske iagttagelser af elev-til-elev evaluering eller fagfælle-evaluering, som er den mere direkte oversættelse af det engelske begreb peer-assessment. Elev-til-elev evaluering kan virke støttende for den enkelte elev til udvikling af et større ansvar for egen læreproces, ligesom elever kan lære at se holdkammerater som en ressource, der kan støtte deres egen læring. Et resultat af en velfungerende elev-til-elev evaluering er, at eleven bliver mindre afhængig af læreren (Sebba 2006: 191). Elev-til-elev evaluering menes desuden at bidrage til udviklingen af en 'læringsunderstøttende' kultur i undervisningen:

> [Teachers need to] teach students to collaborate in peer assessment since this helps them to develop their capacity for objectivity as well as their understanding of the assessment criteria. The social dimension of classroom interaction involving constructive, focused discussion between students themselves and with the teacher is crucial in developing a supportive culture for learning. (Black et al 2003 citeret i Broadfoot 2007: 133).

Motivation for læring

Til formativ evaluering og evaluering for læring knytter sig en diskussion af sammenhængen mellem mål og læring, der samtidig handler om elevers motivation for læring. En grundlæggende teoretisk distinktion i spørgsmålet om motivation er skellet mellem en ydre drevet (extrinsic) og indre drevet (intrinsic) motivation (Harlen 2006: 62). Den ydre motivation handler om, at eleven er drevet af ydre faktorer såsom at opnå en bestemt certificering. Læring bliver dermed et middel til at nå et mål frem for et mål i sig selv. Blandt elever i erhvervsuddannelserne kan læring være drevet af motivationen for kvalificering og certificering til et bestemt fag og position, der giver mulighed for anerkendelse og adgang til social, økonomisk og kulturel kapital særligt inden for pågældende faglige felt (branchen). I forhold til erhvervsuddannelserne er det således væsentligt at sondre mellem en langsigtet ydre motivation for læring rettet mod at blive fagligt kvalificeret, opnå fast job og fagidentitet og en mere kortsigtet ydre motivation i form af belønning konstrueret med henblik på at få folk til at yde en indsats, men som i øvrigt er læringssituationen uvedkommen. Det kunne være et tal i form af en karakter eller den tildeling af en 'medalje', der supplerer mange erhvervsdannelsers svendebreve. Begge fremstår som symboler, der skal vise karakteren af elevens indsats. Som ydre motivationsfaktor er koblingen mellem læring og det job og den fagidentitet, som uddannelsen giver adgang til, ganske tydelig i erhvervsuddannelserne, hvilket eksempelvis ikke er tilfældet i de gymnasiale uddannelser, hvor det videre perspektiv

er uddannelse frem for job. Den indre motivation er i spil i de situationer, hvor eleven finder tilfredsstillelse i de evner, kompetencer og den viden, som uddannelsen resulterer i, og således finder nydelse i at lære dem. Indre motivation opfattes som et ideal for elevers engagement i undervisning, idet det oftere fører til et ønske hos eleven om fortsat læring end tilfældet er ved ydre motivationsfaktorer som belønninger i form af f.eks. stjerner (militæret), certifikater, priser, hæder eller gaver (Harlen 2006: 62). Hvor den ydre motivation handler om læring til eksamen (præstationen), handler den indre motivation om læring ved hjælp af eksamen (læring for læring). For at forstå, hvordan den indre motivation fremmes hos den enkelte elev, er en række underliggende faktorer nødvendige at medtænke. Sondringen mellem belønning og straf, gulerod og pisk, er to traditionelle måder at se individers motivation influeret, og menneskers reaktion herpå varierer. Det er således væsentligt, at en belønning bliver værdsat og fremstår meningsfuld hos elever, hvis den skal motivere til at gøre en indsats for at opnå den. Den indsats og motivation, der kræves ved læring, er ifølge Harlen (2006: 64) påvirket af:

- interesse for faget og uddannelsen,
- målorientering (præstationsmål eller lærings- og mestringsmål),
- oplevelse af kontrol med eksamenssituationen (opleves en præstation at afhænge af forhold, eleven har kontrol over, eller af forhold udenfor elevens kontrol, f.eks. lærer eller held),
- selvtillid,
- selvværd (efficacy; duelighed, virkningsfuldhed),
- selv-regulering

I forhold til synet på motivation vil jeg fremhæve koblingen mellem interesse og mål som en drivkraft bag elevmotivation, fordi sammenhængen herimellem har vist sig af relevans for analysen af undersøgelsens empiriske grundlag. Interesse kan deles op i forhold til elevens personlige interesse og situationsbunden interesse i undervisningen. Den personlige interesse er især af betydning for fastholdelse af elever, elevers gennemførelse, læringsudbytte og oplevelse ved undervisning og uddannelsesforløb. Hvor den personlige interesse er fraværende, spiller den situationelle interesse en rolle. Det vil sige, at undervisningens tilrettelæggelse og indhold er det, der - frem for personlig interesse – skaber en situationel interesse hos eleven. Formålet med den situationelle interesse er at opnå elevens interesse for at deltage i læringsøvelser, som eleven ikke finder interessante i udgangspunktet. Med andre ord handler det om at konstruere en elevinteresse, hvilket er mere sandsynligt, hvis formålet med læringen står klart for eleven. Dermed spiller mål en central rolle for den type interesse og motivation for læring. Således er elevens opfattelse af målene for en given øvelse eller

opgave (prøveeksamen) bestemmende for, hvilken indsats eleven vil yde, samt hvordan og hvorvidt eleven vil organisere og prioritere sin tid på at lære opgaven eller ej. Karakteren af det mål, som adopteres, er afgørende. Mål vil kun blive valgt og adopteret af elever, hvis de er forståelige, meningsfulde og fremstår realistiske og nyttige (Harlen 2006: 64).

Bæredygtig og myndiggørende evaluering

Endelig knytter diskussioner om evaluering for læring og formativ evaluering an til mere langsigtede perspektiver ved aktuel evalueringspraksis. I dagens samfund fremstår evaluering imidlertid som et grundvilkår, der rækker ud over formelle uddannelsessammenhænge, og som den enkelte derfor må forholde sig til, være i stand til at underlægge sig og praktisere overfor egen adfærd. I takt med at mulighederne for at lære øges bl.a. via online kilder til og fora for viden, bliver det stadig vigtigere for alle mennesker at kunne drage nytte af disse muligheder og ressourcer. Ikke blot af hensyn til samfundsøkonomien og borgerne som arbejdstagere, men for det enkelte menneske er det vigtigt af den simple årsag, at læring er kilde til glæde og tilfredsstillelse, og at læring hos den enkelte bidrager til en berigelse, som samfundet som helhed også har glæde og gavn af (Broadfoot 2007: 129). Derfor er der behov for, at evaluering, for at virke opmuntrende og støttende for livslang læring i såvel formel uddannelse som livet igennem hos den enkelte, må være 'bæredygtig' (sustainable). Bæredygtig evaluering sigter mod, at den enkelte bliver i stand at evaluere sig selv og blive evalueret af andre livet igennem for derved at opnå et læringsudbytte. Denne opfattelse af evaluering må tildeles samme betydning og opmærksomhed som velkendte evalueringsformer rettet mod certificering og forbedring af læreprocessen (Boud og Falchikov 2006: 400). Elementerne i bæredygtig evaluering udgør samtidig nøgleelementer i evaluering for læring og består i (Broadfoot 2007: 129):

- a belief that all students can succeed is needed;
- a recognition that learners' beliefs about their own capacity as learners can affect achievement;
- the separation of feedback from grading;
- the focus of assessment on learning rather than on performance;
- the development of self-assessment as central;
- recognition that reflective assessment with peers is valuable;
- that for assessment to be formative, it has to be used.

Knyttet til den formative evaluering ses en prioritering ved evalueringsaktiviteter om, at disse aktiviteter skal være orienteret mod myndiggørelse af eleven. I den sammenhæng foretager Broadfoot (2007: 67) en sondring, omtalt kort i kapitel 1, mellem *assessment for*

empowerment og *assessment for performativity*. Med andre ord ser Broadfoot en forskel ved forskellige evalueringsformer i forhold til, om de fokuserer på en myndiggørelse af eleven eller om de fokuserer på elevens præstation. Broadfoots pointe er, at evaluering med henblik på myndiggørelse virker læringsfremmende hos eleven, idet hun siger, at evaluering med det myndiggørende sigte samtidig fremmer intellektuel divergens, understøtter en indre drevet (læringsorienteret) motivation hos eleven, bidrager til at udvide den enkelte elevs muligheder (i undervisningen, uddannelsen såvel som uddannelsessystemet), samt at den type evaluering er baseret på en tillid til lærernes professionelle vurdering og skønsudøvelse. Modsat ser hun præstationsorienterede evalueringer som et bidrag til at fremme intellektuel konvergens. Den type evaluering virker fremmende for en ydre drevet (præstationsorienteret) motivation samt socialt og uddannelsesmæssigt reproducerende. Den præstationsorienterede evaluering er samtidig baseret på en tillid til 'objektive' kvalitetsindikatorer[4] og en tro på, at standarder for undervisningsudbytte øges, altså at eleverne lærer mere ved, at undervisningen tilrettelægges i henhold til standarder for, hvad de skal præstere. Dermed kan sondringen mellem evaluering som myndiggørende henholdsvis præstationsorienteret ses som en parallel til en mere overordnet udvikling i uddannelses- og evalueringspolitikken, hvor Broadfoot peger på, at et måleparadigme nyder politisk opmærksomhed frem for et læringsparadigme (Broadfoot 2007: 79). Den tendens bunder – som det vises i policyanalysen i kapitel 4 – i en stigende efterspørgsel efter sikring og dokumentation af kvalitet i serviceproduktionen inden for den offentlige sektor (Hjort 2008).

Når jeg beskæftiger mig med evaluering inden for danske erhvervsuddannelser, ser jeg det som væsentligt at have øje for, hvordan evaluering netop kan tage sig ud i det danske erhvervsuddannelsessystem, der er karakteriseret ved vekseluddannelsesprincippet. Grundstrukturen i erhvervsuddannelserne afviger således fra grundskolens ved sin vægtlægning på elevers og lærlinges vekslen mellem teori og praksis, mellem skole og virksomhed. Denne vekslen mellem teori og praktik finder også sted i skolernes undervisning. Selv om rutine og genkendelighed ved erhvervsuddannelsernes håndværksmæssige udførelse opnås i virksomhedspraktikken, er også megen skoleundervisning tilrettelagt som en veksling mellem teorigennemgang på klassen og praktisk afprøvning af teorien efterfølgende i skolens elevkøkken, smedeværksted eller frisørsalon etc. Netop den praktiske udførelse og test af en

[4] Gåseøjne gengivet i overensstemmelse med originaltekst (Broadfoot 2007: 79).

teoretisk sammenhæng ser jeg som et grundlæggende element i erhvervsuddannelserne, der også har betydning for måden at gennemføre evaluering og vurdere elevpræstationer på. Et erhvervsuddannelsesperspektiv på evaluering er derfor væsentligt at få præsenteret i forbindelse med begrebsdiskussionen i dette kapitel.

Om evaluering i erhvervsuddannelserne

Gardner beskæftiger sig som nævnt med grundskolen. Spørgsmålet er imidlertid om særlige former for evaluering finder sted i erhvervsuddannelserne, altså en form for erhvervspædagogisk evalueringstradition? Lene Tanggaard har gennemført undersøgelser af evaluering blandt elektroniklærlinge i erhvervsuddannelserne. Tanggaard arbejder med en opdeling af erhvervsuddannelsernes evalueringsformer i fire kategorier, der alle finder sted på individniveau (Tanggaard, 2006: 169):

- **Praksisevaluering**: integreret del af det daglige arbejde/praktik. Fagligt regulerende og sagsorienteret form for evaluering.
- **Formalistisk evaluering**: fungerer ved eksamen og karaktergivning. Har ofte en selekterende og administrativ funktion.
- **semi-formalistisk evaluering**: formelle vurderingsskemaer til bedømmelse af lærlinges indsats i praktikken. Karakterer indgår i bedømmelsen og indgår som del af lønfastsættelsen. Etablerer formelle vurderinger af lærlingen i praktikken og går overvejende på personlige egenskaber som selvstændighed, fleksibilitet og samarbejdsevne.
- **selvstyret evaluering**: institutionaliseret med den personlige uddannelsesplan. Tilsigter at eleven opnår evne til at vurdere, regulere og overvåge sin egen læreproces medieret af samtaler med kontaktlæreren på skolen.

Tanggaards studier viser interessant nok, at elektronikelever lægger vægt på praksisevaluering og semi-formalistisk evaluering, mens formalistisk evaluering og selvstyret evaluering mødes af skepsis. Tanggaard trækker som Gardner ligeledes på Scrivens sondring mellem formative og summative evalueringsformer. En hovedpointe for Tanggaard er derfor, at praksisevalueringer i dagligdagen og ved den afsluttende svendeprøve er formative evalueringsformer, der bidrager til anerkendelse og udvikling af faglig standard. Disse evalueringer virker meningsfulde for eleverne og lærlingene. Modsat giver de evalueringsformer, der udgår fra skolen og ofte har karakter af summative vurderinger i form af eksempelvis karaktergivning, anledning til kritik, modstand eller ligegyldighed blandt elever og lærlinge. Tanggaard tegner således et billede af, at de evalueringsformer, der finder sted i praktikvirksomheden og som kobler sig til elevernes kommende status som svende og

deres deltagelse som potentielt ansatte i en virksomhed, er de evalueringer, som elever og lærlinge lægger mest vægt på (Tanggaard 2004: 59). Jeg mener, at Tanggaard, der i sin tilgang til evaluering og læring trækker på Lave & Wengers (1991) situerede læringsbegreb, i vidt omfang lægger sig op ad elevernes og lærlingenes oplevelse af evaluering, når hun karakteriserer forskellige evalueringsformer i erhvervsuddannelserne. Hendes betegnelser formalistisk evaluering og semi-formalistisk evaluering indikerer meget formelle evalueringsformer, måske endda mere formelle end nødvendigt. Ligeledes beskriver hun svendeprøven som en formativ evalueringsform, der bidrager til lærlingenes identitetsdannelse som faglært arbejdskraft. Svendeprøven har dog også en summativ funktion i forhold til at vurdere lærlinges og elevers udbytte af uddannelsesforløbet (jf. BEK nr 1518, §76), hvilket jeg mener Tanggaard undervurderer. Endelig beskriver Tanggaard den selvstyrede evaluering som en evalueringsform, der af eleverne opleves som summativ og kontrollerende. Den funktion står i kontrast til den politiske intention bag evalueringsformen, der lægger vægt på muligheden for dialog mellem elev og lærer. Jeg opfatter derfor denne evalueringsform som mere formativ end summativ og mener, at graden af formative henholdsvis summative elementer formentlig bestemmes af den faktiske relation mellem den enkelte elev og den enkelte lærer. Med andre ord er netop denne evalueringsform et eksempel på, at den faktiske evalueringspraksis har betydning for både, hvordan evalueringen virker, og hvordan den opleves af eleven såvel som af læreren. Min pointe er således, at Tanggaard, ved at lægge vægt på hvordan eleverne oplever forskellige evalueringsformer, har tendens til at favorisere de virksomhedsforlagte evalueringer, mens de skolebaserede evalueringer undervurderes eller direkte nedvurderes. Idet jeg ikke beskæftiger mig med evalueringsformer i praktikken, kan jeg ikke direkte teste gyldigheden af Tanggaards evalueringsformer. Men jeg kan forhåbentlig bidrage til at nuancere billedet af de skolebaserede evalueringsformer.

At der er forskel på, hvordan elever i erhvervsuddannelser oplever forskellige evalueringsformer er således ikke det interessante i den her sammenhæng, hvor vi taler om begrebet evaluering. Det interessante og væsentlige er, at sondringen mellem formativ og summativ evaluering spiller en rolle for, hvordan evaluering på individniveau kan forstås i danske erhvervsuddannelser. Samtidig kan Tanggaards undersøgelse ses som et af de mest rimelige bud på, hvilke typer af evalueringer, der er virksomme inden for erhvervsuddannelserne. Men evalueringsformerne er netop Tanggaards kategorier, de er således ikke udtryk for nogen officiel eller traditionel brug af evaluering i danske

erhvervsuddannelser. Der kan således ikke siges at eksistere et empirisk belæg for at tale om en egentlig erhvervspædagogisk evalueringstradition i dansk sammenhæng. Tilbage står imidlertid stadig spørgsmålet om, hvorvidt Tanggaards pointer, der baserer sig på studier alene blandt elektroniklærlinge og –elever, er at genfinde inden for andre erhvervsfaglige uddannelser. Det spørgsmål vender jeg tilbage til i forbindelse med analysen af evalueringspraksis på undervisningsniveau.

Refleksion i og over handling

Når fokus er på evaluering i uddannelser rettet mod praktisk mestring, som i den grad gælder for erhvervsuddannelserne, er det relevant at beskæftige sig med forholdet omkring tavs viden i et professionelt fags udøvelse. Inden for teori om tavs viden tales der om, at man som udøver af et fag sanser via et konkret værktøj (et bor, en sav, en skærebrænder etc.), der resulterer i en tavs viden om de materialer (jernet for smeden, kokkens råvarer, tænderne i vores mund), hvis egenskaber man sanser gennem værktøjet. Sådanne processer betegner Schön (2000) genkendelse og forståelse. Han peger desuden på, at de ofte tager form af normative bedømmelser. I en handling, hvor vi genkender noget, opfatter vi noget som ’rigtigt’ eller ’forkert’. For Schön er en sådan genkendelse og forståelse af materialers egenskaber baseret på erfaring. Derfor lægger han vægt på handlingers gentagelse som kilde til, hvad han betegner viden i handling. Handlingssituationer, hvor vi reagerer spontant og rutiniseret, indebære ifølge Schön en viden i handling, som er tavs. I det øjeblik rutinen fører til et overraskende og uventet resultat, der ikke passer i vores eksisterende kategorier for viden i handling, begynder vi at reflektere over handlingsforløbet. En refleksion som i nogen grad er bevidst, men ikke nødvendigvis sproglig. Ved at anfægte den antagne struktur i vores viden i handling indtager refleksion i handling en kritisk funktion. Vi tænker kritisk om den tænkning, der bragte os til det uventede udfald og restrukturerer i processen vores handlingsstrategier og måder at opfatte problemerne på. Refleksion giver dermed mulighed for at eksperimentere på stedet, nye handlinger udtænkes og afprøves med henblik på at udforske og efterprøve vores forståelse af situationen og de bekræfter måske træk vi har udtænkt for at gøre det bedre (Schön 2000: 259). Spørgsmålet om tavs viden og refleksion er aktuelt for analyserne af evalueringspraksis hos bl.a. smedeteamet og gastronomteamet.

Summative eller formative evalueringsformer på program- og individniveau

Ved at skelne mellem evaluering rette mod skoleniveauet, programevaluering, og mod det enkelte individ, undervisningsniveauet, og sætte disse to begreber i relation til formativ og summativ evaluering kan følgende firefeltsfigur opstilles:

Figur 2.1: Formative og summative evalueringsformer på program- og individniveau

	Programevaluering	**Individevaluering**
Formativ evaluering	1	2
Summativ evaluering	3	4

Kilde: Franke-Wikberg & Lundgren 1980: 28.

Denne figur er mulig at bruge som skabelon i de nærmere undersøgelser og karakteristikker af, hvilke former for evaluering, der gennemføres i danske erhvervsuddannelser. Jeg vil således fastholde sondringen mellem programevaluering og individevaluering i den videre proces med at undersøge evalueringspraksis. I den sammenhæng opfattes programevaluering som de evalueringer, der gennemføres på skoleniveau, det vil sige evalueringer, der går på tværs af de enkelte undervisningsfag, og som i højere grad retter sig mod at vurdere kvaliteten af skolens, lærernes og ledernes levering af undervisning og uddannelse frem for at vurdere elevers læringsudbytte. Det er derimod her, jeg ser, at individevalueringer placerer sig som de evalueringer, der gennemføres på undervisningsniveau, i klasseværelser og værksteder, løbende eller afsluttende for et skoleophold, til dokumentation for elevens udbytte og som feedback til eleven om resultatet af egen indsats. Samtidig vil jeg fastholde sondringen mellem summative og formative evalueringsformer, fordi evalueringsforskere siden Michael Scriven formulerede sondringen tilbage i 1960'erne fortsat refererer til den med henblik på at beskrive formålet med evaluering. Gardner (2006) er her et af de nyere eksempler på forskere, der refererer til dette skel. Dette samme gælder Tanggaard (2004; 2006). Broadfoot (2007) er med sin skelnen mellem præstationsorienteret evaluering (performativity) og myndiggørende evaluering (empowerment) et andet. I forhold til ovenstående figur er det oplagt at se netop Tanggaards evalueringsformer i relation hertil, hvor hendes praksisevaluering og semi-formalistiske evaluering placerer sig i felt 2, mens den formaliserede evaluering og den

selvstyrede evaluering knytter an til felt 4. Jeg mener dog, at det kan diskuteres, hvorvidt f.eks. selvstyret evaluering ikke rummer elementer eller potentialer af formativ karakter. Det er i hvert fald et forhold, som jeg mener, kan udforskes yderligt og eventuelt udfordres. F.eks. er det tænkeligt, at de kontaktlærere, der står for at gennemføre de selvstyrede evalueringer i samarbejde med den enkelte elev med afsæt i elevens uddannelsesplan, netop vil opfatte denne evalueringsform, som en proces rettet mod at forbedre og udvikle den enkelte elevs muligheder på skolen og i praktikken. Det vil i så fald stå i modsætning til en opfattelse af den selvstyrede evaluering som et redskab til kontrol af eleven. I den sammenhæng bliver det pludselig ganske tydeligt, hvorfor opfattelsen og forståelse af evaluering som begreb og fænomen formodes at variere alt efter, hvem i en erhvervsuddannelse – om det er eleven eller læreren – man spørger, og hvilken position den person indtager i organisationen. Når vi ikke ved ret meget om, hvordan evaluering faktisk virker i erhvervsuddannelserne, og hvordan evaluering forstås af de involverede aktører, giver det derfor god mening at gå åbent og eksplorativt til værks med en undersøgelse heraf. Jeg vil i det følgende slutte kapitlet af med at redegøre for min egen forståelse af evaluering på baggrund dels af kapitlets hidtidige indhold, dels af andre og i den her sammenhæng nye inspirationskilder til at forstå begrebet evaluering.

Om egen forståelse af evaluering

Jeg indledte dette kapitel med at fremlægge, hvordan evaluering som begreb har voldt mig kvaler i undersøgelsesprocessen, særligt i de indledende sonderinger af erhvervsuddannelsesområdet og dets relation til evaluering. Min indledende famlen omkring et begreb om evaluering er således baggrunden for, at jeg via den eksplorative tilgang har valgt at lade informanternes fortolkning være en hjælp til begrebsafklaringen, det vil sige, at lade dem fortælle mig, hvad evaluering er i de danske erhvervsuddannelser. Siden undersøgelsens første faser med problemformulering, afgrænsning og dataindsamling har jeg imidlertid erkendt, at jeg – trods intentionen om åbenhed og objektivitet – ikke har kunnet se mig fri for at have en egen (forudindtaget) forståelse af et evalueringsbegreb. Det har f.eks. ladet sig ane i min måde at udspørge interviewpersoner på. Jeg må erkende, at jeg implicit har antaget, at evaluering i såvel undervisningen som på skoleniveau er funderet i en vis systematik. Mere konkret vil det sige en formodning om, at evalueringspraksis er karakteriseret ved at være systematisk og formaliseret f.eks. ved brug af bestemte skemaer og

modeller til evaluering og ved bestemte rutiner for, hvordan og hvornår evaluering finder sted. Jeg kan også nu se, at det især er min indledende læsning af Peter Dahler-Larsen (2001) og Evert Vedung (1997; 1998), der har givet anledning til disse formodninger forud for problemformulering og dataindsamling.

Dahler-Larsen taler om, at evaluering i dag er organisationaliseret i de organisationer, hvor det finder sted. Det vil sige, at evalueringers genstand ikke blot er enkelte indsatser eller programmer, men også koordineringen og organiseringen af disse. Samtidig rummer organisationaliseringstendensen det forhold, at offentlige organisationer er bevidste om, at de bliver holdt evalueringsmæssigt ansvarlige, hvorfor de selv påtager sig eller overtager et evalueringsansvar. Anlægger man et institutionelt perspektiv ses en organisation som byggende på konventioner, normer, værdier, rutiner, procedurer og standarder. I forhold til organisationens indretning spiller *organisationsopskrifter*, der er socialt skabte konventioner for, hvordan man bør udforme elementer eller processer i organisationen, en væsentlig rolle (Røvik 1998). Således kan evalueringer opfattes som organisationsopskrifter, der medvirker til *at skabe organisation og organisatorisk defineret virkelighed* (Dahler-Larsen 2001: 80). Med afsæt i den institutionelle og konstruktivistiske tilgang bliver det muligt at beskrive, hvordan evaluering organisationaliseres og efterfølgende skaber virkelighed ved hjælp af abstraktion, standardisering og rutinisering – adfærdsmønstre i organisationen, der også kan opfattes som problemer eller udfordringer i forhold til den øgede brug af evaluering. *Abstraktion* refererer her til, hvordan ledere oplever at blive vurderet på, om de kan *få legitimerede organisationsopskrifter til at fremstå som på plads og i orden* i den enkelte organisation. Det er den abstrakte organisationsopskrift, der tæller – ikke det, den abstraherer fra. Et fokus på evalueringskapacitet og på evaluering som organisationsopskrift, der tjener til kvalitetssikring og –udvikling, medfører gerne, at disse bliver symboler, som i sig selv står for anerkendelsesværdig organisation, uanset om evalueringer i organisationen i øvrigt har nogle – positive eller negative – effekter (Dahler-Larsen 2001: 83). I forhold til *standardisering* er en klassisk iagttagelse i organisationsteorien, at kriterier, der bruges til evaluering af organisationen, kommer til at virke dysfunktionelt tilbage på organisationens funktionsmåde. Med andre ord bliver kriterierne til mål i sig selv (Ridgway 1956). Det er baggrunden for, at man taler om ”teaching to the test” inden for evaluering på individniveau. På samme vis som det fra et abstrakt ledelsessynspunkt er fornuftigt at standardisere, da meget herved kan koordineres ved hjælp af få ressourcer, er *rutinisering* forventelig. En rutine er genbrug af

samme organisationsopskrift gentagne gange over tid og som eksisterende undersøgelser synes at illustrere, optræder evaluering på erhvervsskolerne i stigende omfang som en rutiniseret procedure (EVA 2006; DEL 2006). Umiddelbart synes den institutionelle tilgang til forståelse af evalueringers indvirkning på organisationer ikke at levne plads til, at evaluering også kan opsættes i praksis – som en form for behov eller krav nedefra. Andre perspektiver er derfor nødvendige også at inddrage, og her er det, at uddannelsessociologiske praktikteoretiske betragtninger kan komme ind. F.eks. er rutiner ikke nødvendigvis udtryk for en negativ og rigid evalueringspraksis. En rutineret person omtales typisk om en, hvis store erfaring og indsigt er lig en vellykket indsats. Dahler-Larsen har med sit systemiske perspektiv således en tendens til at overvurdere betydningen af systemaspektet og tilsvarende undervurdere de handlende aktørers betydning for evalueringers virkning. Så meget desto vigtigere er det netop at fokusere på både intention og social handling, når evalueringspraksis skal undersøges.

Som flere af de anerkendte evalueringsforskere på dansk grund (f.eks. Krogstrup 2006) baserer Dahler-Larsen sine analyser på en forståelse af evaluering formuleret af den svenske evalueringsforsker Evert Vedung. Vedung opfatter evaluering som en bedømmelse, der indebærer at fastslå værdi. Han ser evaluering som en måde at foretage en systematisk adskillelse af det værdifulde fra det værdiløse (Scriven 1991) og peger på, at evaluering grundlæggende er en fundamental analytisk tilgang til næsten alle former for tænkning og praktisk handlen. Vedung definerer dermed evaluering som:

> Noggrann efterhandsbedömning av utfall, slutprestationer eller förvaltning i offentlig verksamhet, vilken avses spela en roll i praktiska beslutssituationer. (Vedung 1998: 20)

Med andre ord og i en dansk formulering betyder det, at evaluering er en systematisk retrospektiv bedømmelse af gennemførelse, præstationer og udfald i offentlig virksomhed, og det er en bedømmelse, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer. Vedung siger selv, at denne definition er kontroversiel, fordi evaluering i dag tillægges et utal af betydninger, hvorfor termen bliver en semantisk magnet. Den nyfigenhed, som i starten blev rettet mod udøvelsen og den prestige evaluering besad så længe, evalueringer ikke blev udfordret i praktisk forvaltningsarbejde, smittede af på ordet, hvilket ledte til, at mennesker begyndte at kalde næsten alt, hvad de foretog sig for evaluering. Den stigende brug af ordet, inflationen i brugen af evalueringstermen, udvander dets substans, så det i dag i den mest overfladiske brug af ordet blot betegner intens tankevirksomhed (Vedung 1998: 20).

Vedungs definition er forholdsvis abstrakt, hvilket også gør den rummelig for at kunne dække over aktiviteter, der ikke officielt betegnes evaluering som f.eks. brugertilfredsundersøgelser, output management ved hjælp af indikatorer og kvalitetsmålinger. Modsat rummer definitionen ikke aktiviteter, som i praksis benævnes evaluering, men ikke reelt er systematiske eller retrospektive, hvilket eksempelvis gælder for konsekvensanalyse (Vedung 1997). Denne definition er altså netop karakteriseret ved at opfatte evaluering som noget systematisk, hvilket jeg tidligt i undersøgelsesprocessen har hæftet mig ved og bragt med mig ud i feltet og det videre arbejde med undersøgelsen. Retrospektivt står det derfor klart for mig, at min egen forståelse af evaluering som noget systematisk er årsagen til, at jeg har haft svært ved at indkredse mit genstandsfelt og få gjort evalueringsgenstanden håndgribelig i en verden, der tilsyneladende ikke nødvendigvis forbinder begrebet evaluering med systematik eller formalisering. Netop spørgsmålet om, hvordan aktørerne på erhvervsuddannelsesområdet opfatter evalueringsbegrebet vil jeg komme nærmere ind på senere i afhandlingen. Men som jeg umiddelbart opfatter systematik i evaluering handler det om, at f.eks. skemaer til evaluering og rutiner i evalueringsarbejde bidrager med en systematik, der kan løfte den enkelte aktør ud af den aktuelle praksissituation, og derved gøre evalueringspraksis mere reflekteret. En vis grad af systematik kan således give mulighed for at forandre praksis, fordi refleksion og metaevaluering muliggøres. Samtidig indebærer systematik i evalueringer, at de er baseret på en metode, der frembringer data på en måde, som der er redegjort for, hvilket får evaluering til at ligne videnskabeligt arbejde (Dahler-Larsen 2006: 27). Det betyder ifølge Foss Hansen (2005) og Lomborg (1998), at samfundsvidenskabelige kvalitetskriterier kan anvendes som kvalitetskriterier inden for evaluering. Dahler-Larsen peger på, at evalueringsfeltet de senere år har været præget af tydelige forsøg på at forny og styrke det videnskabelige element i evaluering, og at man som evaluator må tage det alvorligt, hvis en evaluering kritiseres for videnskabelige kvalitetsproblemer (2006: 28). I programevaluering er den videnskabelige dimension således af stor betydning for, hvordan den proces, hvor igennem evalueringen skabes, kan forstås. Ligeledes er den videnskabelige dimension afgørende for de kvalifikationskriterier, der knytter sig til evalueringsdata som resultater af en sådan proces.

Vedungs definition vægtlægger, at evaluering spiller en rolle i praktiske handlingssituationer. Netop spørgsmål om evalueringers rolle i praktiske handlingssituationer er væsentlige i en undersøgelse som denne af evalueringspraksis. Med fokus på, hvordan evaluering anvendes i

praksis, og hvorfor det anvendes, som det gør, bliver det afgørende, *hvilken rolle* aktørerne i erhvervsuddannelserne *tiltænker* evaluering. Deraf opstår spørgsmålet om, hvorvidt evaluering så reelt får den rolle, det er tiltænkt og videre, hvorfor eller hvorfor ikke det er tilfældet. Med sit fokus på evaluerings indvirkning på praktiske beslutningsprocesser indfanger Vedung netop omdrejningspunktet i denne undersøgelse, der består i at sammenligne intentioner bag evaluering med de faktiske handlinger i evalueringsarbejde. Denne pointe om evalueringers virkning i praksis, mener jeg, at f.eks. Franke-Wikberg & Lundgren overser i deres definition.

I forhold til figur 1, der rummer distinktionerne programevaluering og individevaluering samt formativ kontra summativ evaluering, to distinktioner jeg har valgt at holde fast i, kunne en evalueringsdefinition som grundlag for den videre udforskning af evalueringspraksis også være Walberg og Haertels (1990) forståelse af evaluering. De refererer nemlig til evaluering som værende;

> ...a careful, rigorous examination of an educational curriculum, program, institution, organizational variable, or policy. The primary purpose of this examination is to learn about the particular entity studied, although more generalizable knowledge may also be obtained. The focus is on understanding and improving the thing evaluated (formative evaluation), on summarizing, describing, or judging its planned and unplanned outcomes (summative evaluation), or both. (1990: xvii).

Af citatet fremgår, at evaluering kan have et summativt eller et formativt sigte. Samtidig opfatter Walberg og Haertel evaluering så bredt, at det kan dreje sig om vurdering af politiske programmer såvel som curriculum for et enkelt fag. Da det handlingsrettede element af evaluering, som jeg finder afgørende i forbindelse med studiet af evalueringspraksis, menes at ligge i evaluering som formativ aktivitet (jf. Den Store Danske Encyklopædi 1994-2001, bd. 6) er denne definition også mulig at fastholde som grundlag for den videre undersøgelse. Samtidig er Walberg & Haertel opmærksomme på effekterne af en evaluering, hvad enten de er planlagte eller konstitutive. Det er relevant i forhold til denne undersøgelse, idet en del af projektet netop går på at diskutere virkningerne af evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne, hvad enten de er planlagte eller ej.

Opsamling

Som jeg også skrev indledningsvist til dette kapitel, er ærindet med kapitlet at præsentere forskellige forståelser af begrebet evaluering med henblik på at skitsere centrale skillelinjer i forhold til, hvad evaluering er for noget, og hvordan begrebet kan forstås. Det har i

udgangspunktet ikke været mit sigte at opstille en konkret og operationaliserbar definition af evaluering, som denne undersøgelse alene bygger på, men i stedet at præsentere de forskellige forståelser af evaluering som kan udgøre et grundlag for den videre læsning og fortolkning af de empiriske iagttagelser af evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne. Når jeg har valgt at gå eksplorativt til værks i forhold til at forstå, hvordan evalueringsbegrebet fortolkes af aktørerne i erhvervsuddannelserne, ser jeg det samtidig som væsentligt med et minimum af forståelse af, hvad evaluering rummer eller kan rumme af elementer, afhængig af epistemologi og ideologi hos den, der fortolker begrebet. For at forstå, hvordan ledere og lærere i erhvervsuddannelserne forstår begrebet evaluering er et vist kendskab til evaluering derfor nødvendigt. Samtidig ser jeg det som væsentligt at få fremlagt for læseren, med hvilken forståelse jeg går ud i verden og undersøger evalueringspraksis. Det vil sige, hvad mit eget udgangspunkt har været og er for at gå nærmere ind i en undersøgelse af evaluering som fænomen. Dette kapitel tjener således også til at fremlægge, hvor jeg placerer mig i feltet for evalueringsforskning. Jeg har i den forbindelse redegjort for, hvordan min egen ikke-intenderede forforståelse af evalueringsbegrebet har virket forstyrrende i undersøgelsens første faser, mens denne forforståelse sidenhen har vist sig at ligge i tråd med Dahler-Larsen, Krogstrup og særligt Vedungs forståelse af evalueringsbegrebet. Analyserne i denne afhandling af evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne skal derfor ses i lyset af en forståelse af evaluering, der lægger vægt på evaluering som en systematisk retrospektiv bedømmelse af summativ eller formativ karakter, der gennemføres på program- eller individniveau, og som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer, og som kan have såvel planlagte som ikke-planlagte virkninger. Dermed kombineres det specifikt uddannelsesrettede (summativt eller formativt formål) med generelle forståelser af evalueringer. På den måde kan undersøgelsen ses som et bidrag til – ikke blot forskningen i uddannelses- og undervisningsevaluering – men også til den bredere forskning i evalueringers anvendelse og virkninger.

Kapitel 3

Metodeovervejelser og fremgangsmåde

Dette kapitel indeholder de metodologiske overvejelser, som har spillet en rolle i tilblivelsen af denne afhandling. Først beskriver jeg det metodologiske udgangspunkt, som har haft betydning for mit valg af praktisk metode. I forlængelse heraf redegøres for indholdet af og betydningen af at se forskningsgenstanden, evalueringspraksis, som en konstruktion. Det forhold har betydning for valget om at kombinere forskellige forskningsstrategier, hvorfor jeg derfra går mere specifikt til værks i forhold til at beskrive de valgte metoder og måden, hvorpå de spiller sammen. Afslutningsvist beskriver jeg den analytiske tilgang til data. Undervejs i kapitlet gør jeg mig overvejelser om, hvordan måden at indsamle viden og bearbejde data på har betydning for konstruktionen af viden om evalueringspraksis i tekniske skoler.

At betragte institutioner i et sociologisk perspektiv

Som optakt til redegørelsen for afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted i en socialkonstruktivistisk tilgang gives et kort rids over teoretiske inspirationskilder til denne måde at forstå viden på. Ærindet hermed er desuden at anskueliggøre socialkonstruktivismens tætte bånd til den sociologiske nyinstitutionelle teoridannelse, som udgør det organisationsteoretiske grundlag for de empiriske analyser i afhandlingen. I den sammenhæng har Scott (2008a) udarbejdet en oversigt over udviklingen inden for sociologisk nyinstitutionel teori, som udgør en primær kilde for den følgende fremstilling.

Opmærksomheden på institutioner blandt sociologer har været mere konstant end hos både økonomer og politologer. Trods begrebsmæssige forskelle er der kontinuitet at spore fra de tidlige arbejder fra folk som Karl Marx (1844/1972), Emile Durkheim (1893/1949) og Max Weber (1924/1968) til Paul J. DiMaggio og W. W. Powell (1983) og fra de tidligere bidrag om bevidsthed og selvet fra George Herbert Mead (1934) og Alfred Schutz (1932/1967) til en vægt på kognitive processer og videnssystemer hos Peter Berger og Thomas Luckmann (1966/2002) og John Meyer og Brian Rowan (1977).

Jeg er interesseret i det, der kan forstås som en overvejende europæisk institutionel tradition, da den er en væsentlig inspirationskilde for Berger og Luckmanns teoriudvikling inden for socialkonstruktivismen. Med europæisk tradition menes, at Marx kan opfattes som en af de første, der giver udtryk for, at virkeligheden er en social og samfundsmæssig konstruktion (Scott 2008a: 11). Ligesom symbolske systemer – systemer af viden, tro og 'moralsk autoritet' – for Durkheim er sociale og samfundsmæssige institutioner (Scott 2008a: 12), der bliver til 'sociale fakta'. Disse sociale fakta er fænomener, der af den enkelte opfattes som 'eksterne' (for individet) og tvingende (bakket op af sanktioner) (Guneriussen 1996: 70). Hos Weber opfattes handling som social, individer responderer ikke mekanisk ved påvirkning, først fortolker de påvirkningen og derefter bestemmer de sig for en reaktion (Weber 1968: 4). Som samfundsforsker kan man ikke forvente at kunne forstå en social handling uden først at medtænke de meninger, der medierer social handling. Denne fortolkende tilgang kan ses som Webers forsøg på at kombinere de materielle vilkår og interesse, som påpeget af f.eks. Marx, med de idealistiske værdier, som vægtlægges hos Durkheim, som motivation for social handlen (Scott 2008a: 13; kap. 3). Dertil kommer Webers argumentation for kulturelle systemers legitimering af magtudøvelse (Weber 1968: 215; Månson 1996: 93). Mead lægger vægt på, at mening skabes i interaktion som gestikuleren. Henvendelse til et andet menneske indebærer gestikuleren (særligt verbal) og kræver, at man kan sætte sig i den andens sted (Mortensen 1998: 51). Også Schutz har beskæftiget sig med måden, hvorpå fælles meninger konstrueres via interaktioner mellem individer. Endelig søger Bourdieu (1971; 1973) at kombinere indsigter fra Marx og Durkheim ved at undersøge måden, hvorpå klasseinteresser kommer til udtryk som symbolske kampe; magten hos bestemte grupper sætter dem i stand til at påtvinge deres viden med en rammesættende og begrebsliggørende virkning for andre gruppers samfundsmæssige virkelighed. Bourdieus arbejder inspirerer til organisationsstudier (se f.eks. DiMaggio 1979), hvor særligt Bourdieus begreb om 'felt' (et socialt rum) anvendes af DiMaggio og Powell (1983) til en lokalisering af omdrejningspunktet for de institutionelle processer, der former organisationer (Scott 2008a: 16).

At betragte organisationer i et sociologisk nyinstitutionelt perspektiv

Nyinstitutionelle perspektiver på organisationssociologi spænder bredt og trækker dels på udviklinger inden for kognitiv og kulturel teori med inspiration fra psykologi og antropologi, dels trækker de på etnometodologi (Scott 2008a: 36). Etnometodologi kan oversættes til læren

om folkelig metodebrug; vi er alle socialforskere, der går rundt og tolker mening (Mortensen 1998: 61). Denne tilgang er tæt knyttet til fænomenologi. I forhold til institutionel teori sker der en indarbejdning af fænomenologien fra filosofien til samfundsvidenskaberne med folk som Schutz og Berger, der begge beskæftiger sig med de meninger, som symboler repræsenterer (Wuthnow 1987: 42). Disse teoretikere distancerer sig selv fra et hidtidigt fokus på normer og værdier, som set hos Durkheim og Parsons, og lægger i stedet vægt på fælles viden og fælles trossystemer. Adfærd opfattes således som påvirket ikke blot af regler og normer, men også af fælles definitioner af den aktuelle situation og fælles handlestrategier i organisationen. Den sociologiske nyinstitutionalisme er karakteriseret ved et fokus på, hvordan 'organisationsinterne' fortolkningsprocesser påvirkes af 'eksterne' kulturelle rammer. Kulturs semiotiske aspekter betragtes ikke blot som subjektive overbevisninger, men også som symbolske systemer, der forstås som objektive og eksterne hos den enkelte aktør (Scott 2008a: 57). Som kontrast til eksempelvis symbolsk interaktionismes syn på kultur som noget internaliseret og subjektivt lægger folk som Berger og Luckmann vægt på symboler som eksterne, objektive fænomener, der bidrager til konstruktionen af fælles systemer af mening (Berger og Luckmann 1966/2002: 60-61). Religion kan ses som eksempel på et sådant fælles meningssystem, med Berger og Luckmanns ord et symbolsk univers (Berger og Luckmann 1966/2002: 115).

At betragte viden som en social konstruktion

I min søgen efter svar på, hvad der karakteriserer tekniske skolers evalueringspraksis, har jeg søgt at designe undersøgelsen på en måde, at jeg på bedst mulig vis kan undersøge intentioner og handlinger i deres meningsfulde kontekst. Min tilgang bygger på en antagelse om, at den sociale virkelighed er socialt konstrueret. Den sociale virkelighed findes både i subjektiv form hos det enkelte individ og i en objektiv forstand. Begreber om viden og praksis er således centrale for forståelsen og forklaringen af, hvordan den sociale virkelighed eller konkrete sociale fænomener er opbygget og fungerer (Wenneberg 2000: 88). Hos Berger og Luckmann finder man en interessant helhedsorienteret teori om det sociale, som består af tre positioner:

- Samfundet er et menneskeligt produkt.
- Samfundet er en objektiv virkelighed.
- Mennesket er et socialt produkt.

Berger og Luckmann arbejder med tre begreber til at koble disse tre, umiddelbart noget modstridende, positioner sammen: eksternalisering, objektivering og internalisering (Berger og Luckmann 1966/2002: 71-79). Mennesket har af natur en tilbøjelighed til at danne vaner, som efterhånden og med tiden eksternaliseres. Vanerne spreder sig til andre mennesker end de, der har dannet dem. Eksempelvis ved at vaner bliver til eksplicitte aftaler i form af love. På den måde opstår institutioner, der rækker videre ud i samfundet end to menneskers fælles vaner. Således udgøres samfundet af en række sådanne institutioner – med andre ord, samfundet er et menneskeligt produkt. Når et nyt menneske kommer til verden, er institutionerne allerede tilstede. Barnets verden er derfor allerede beboet af institutioner, som det ikke kan ønske bort. Kun ved at tilegne sig og tage disse institutioner for givet bliver barnet menneske. Der er herved sket en objektivering, hvor den sociale verden eksisterer uafhængigt af de mennesker, den befolkes af (samfundet er en objektiv virkelighed). Denne sociale virkelighed er imidlertid ikke kun noget derude. Den består også i noget indre. I kraft af at barnet lærer den sociale verden at kende, sker der en indlæring (internalisering) af den sociale verdens normer, og barnet lærer at omgås institutioner. Barnet bliver først et rigtigt socialt væsen, når det har tilegnet sig disse (mennesket er et socialt produkt) (Berger og Luckmann 1966/2002: 71-79). For at andres handlinger og bevæggrunde og for at barnets virkelighed kan fremstå meningsfuld, må det enkelte barn altså tilegne sig normer og handlemønstre, hvilket sker gennem den primær-socialisering, som finder sted under opvæksten, og gennem en sekundær-socialisering, der sker i f.eks. uddannelsessystemet. Berger og Luckmann taler om det symbolske univers, som virker til legitimering af såvel den individuelle biografi som den institutionelle samfundsmæssige orden. Således bringer symbolske universer orden i den subjektive forståelse af personlige oplevelser, 'rigtigheden' af individets subjektive identitet legitimeres ved sin placering i et symbolsk univers' sammenhæng. Symbolske universer sørger for en omfattende integrering af alle adskilte institutionelle processer, hvorved hele samfundet giver mening. Institutioner såvel som roller legitimeres ved at blive stedfæstet i en omfattende og meningsfuld verden (Berger og Luckmann 1966/2002: 117-123).

At betragte forskning som konstruktion

Den sociale dimension i forskningsprocedurer er af stor betydning (Bourdieu og Wacquant 1996: 209-210). Måden, hvorpå man som forsker udvælger og afgrænser sit

undersøgelsesområde og de spørgsmål, som man vælger at stille, spiller en rolle for det videnskabelige arbejde. Den viden, der produceres, præges i et vist omfang af den enkelte forsker. I kraft af forskerens tilgang til emnet har han eller hun en betydelig rolle i forhold til, at den frembragte viden ser ud, som den gør. Men også de individer og fænomener, der studeres, bidrager til at skabe viden. Når Bourdieu argumenterer for, at forskeren må *konstruere* sin analysegenstand, handler det om, at analysegenstanden ikke kan fastlægges én gang for alle gennem en form for åbenbaring. Tværtimod finder et løbende konstruktionsarbejde sted i en dialog med feltet og samtidig med, at forskningen gennemføres. Et vilkår for konstruktionsarbejdet er derfor, at det tager tid, og man er nødt til at famle sig frem (Bourdieu og Wacquant 1996: 212).

I mit studie har jeg, som Bourdieu peger på, været nødt til at famle mig frem. Særligt spørgsmålet om at 'indfange' det, jeg har sat mig for at studere, har været anledning til mange overvejelser. Modsat iagttagelsen af vand, der begynder at koge ved tilføring af en varmekilde (og ud fra et mål, vi definerer som 100 graders celsius), er praksis ikke noget, der findes i en objektiv forstand som noget konkret og håndgribeligt, jeg som forsker let kan gå ud i feltet og finde. Med andre ord findes praksisser ikke i en absolut forstand og direkte afspejlet i samfundet. Jeg er særligt interesseret i at undersøge den form for praksis, der vedrører evaluering af uddannelse og læring i tekniske skoler. Evalueringspraksis som begreb består af to ord; evaluering og praksis. Som beskrevet i forrige kapitel har evalueringsbegrebet i sig selv været anledning til famlen hos mig, bl.a. fordi evalueringsforskningen på erhvervsuddannelsesområdet er så begrænset, som den er. Ved at trække på eksisterende evalueringsforskning fremlægger jeg imidlertid en initial begrebsliggørelse af evaluering. Denne definition har udgjort et grundlag for min produktion af empiri om skolens evalueringsaktiviteter, hvilket jeg er blevet gradvist mere og mere opmærksom på i løbet af processen med datagenerering. Med definitionen begrebsliggøres evaluering som en systematisk bedømmelse af summativ eller formativ karakter, der gennemføres på program- eller individniveau, og som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer, og som kan have såvel planlagte som ikke-planlagte virkninger. Med den viden bevæger vi os nu over til at se på, hvordan forskningsobjektets andet centrale begreb, ordet praksis, konstrueres i forbindelse med denne undersøgelse.

Begreber om praksis

I en udredning af praksisbegrebet vil jeg trækker på arbejde udført af Nina Bonderup Dohn (2007), der med afsæt i tankegang en om situeret læring analyserer begreberne 'praksis', 'social praksis' og 'socialt medieret praksis'. Et syn på viden og færdigheder som kontekstafhængige inden for den situerede læringstilgang synes at finde belæg i forskning i tavs viden og/eller handlingsbåren kundskab (se f.eks. Dreyfus 1979; Dreyfus og Dreyfus 1986; Schön 1983). Med studiernes vægtlægning på 'konteksters' betydning for 'social praksis' opstår spørgsmålet om, hvordan begrebet 'praksis' skal forstås.

En definition af praksisbegrebet

Ordet praksis indgår i megen dagligdags tale, hvor forskellige betydninger enten henviser til 'det, vi gør' (f.eks. 'gængs praksis på området' og 'sygeplejepraksis') eller til 'de sammenhænge, inden for hvilke vi gør det' (f.eks. 'en lægepraksis'). På baggrund af denne dagligdags distinktion fremsætter Dohn to betydninger af begrebet 'praksis' (Dohn 2007: 197):

- Praksis 1: menneskelig aktivitet af en vis regularitet, i forhold til hvilken spørgsmål om adækvathed kan stilles.
- Praksis 2: den eller de meningsbærende handlingssammenhæng(e) i verden, inden for hvilke(n) individers handlinger finder sted.

Praksis 1 henviser til analyser på mikro-niveau, hvor fokus er på de konkrete og dagligdags handlinger, der udføres, og på, hvad der karakteriserer korrekte/adækvate handlinger i modsætning til ukorrekte/inadækvate. På dette niveau forstås handlingsbåren kundskab som en kundskab, der kommer til udfoldelse i aktørers kropslige forholden sig til deres omgivelser. Dohn peger på, at aktiviteter på praksis 1-niveau både kan være individuelle eller kollektive, hvorfor analyser kan baseres på et kropsligt-individualistisk perspektiv og ved kollektive aktiviteter et distribueret perspektiv (Dohn 2007: 197). Omdrejningspunktet er den konkrete aktivitet, hvor analysen af dennes beskaffenhed på fænomenologisk vis spørger til, hvilke aspekter der er involveret, betingende og konstituerende for den og dens adækvate udførelse.

Praksis 2 henviser til analyser på makro-niveau, hvor den primære analysegenstand er den overordnede meningsramme, som handlinger finder sted inden for og i forhold til:

> Det er niveauet for handlingsbåren kundskab forstået som situeret og udfoldet i en handlingssammenhæng eller i et sæt af handlingssammenhænge, der meget vel kan, men ikke behøver at have, organisatorisk eller institutionel karakter, og som eksisterer over tid og altså har en historie. (Dohn 2007: 198).

Denne forståelse af praksis knytter an til et kulturelt-kognitivt perspektiv inden for sociologisk nyinstitutionalisme, hvis omdrejningspunkt beskrives ved at:

> Symbols – words, signs, and gestures – shape the meanings we attribute to objects and activities. Meanings arise in interaction and are maintained and transformed as they are employed to make sense of the ongoing stream of happenings. (Scott 2008a: 57)

Perspektivets tilknytning til konstruktivismen ses i opfattelsen af, hvordan mening skabes ved at vi som sociale aktører i samspillet med hinanden trækker på bestemte ord, tegn og gestikuleren. Derved vedligeholdes og ændres de meninger og forståelser, der over tid skaber sammenhæng i begivenheder og handlinger, vi indgår i. Med Dohns begreb en meningsbærende handlingssammenhæng. Som Dohn lægger også Scott vægt på, at graden af institutionalisering af sådanne symboler kan variere både i forhold til graden af tilknytning til andre elementer og i hvilket omfang de er indlejret i rutiner og organisatoriske skema (Scott 2008a: 58).

Som grundlag for en forståelse af praksisbegrebet for denne undersøgelse kan et praksis 2 begreb imidlertid ikke stå alene. Praksis 1 og praksis 2 er nemlig ikke uafhængige af hinanden. Aktiviteter får mening fra de handlingsbærende sammenhænge, de indgår i, og de kan omvendt være med til at konstituere den mening, disse har. Det er dermed oplagt at se relationen mellem de to niveauer som en del-helheds-relation. Dohn argumenterer på baggrund heraf for nødvendigheden af analytisk at holde de to niveauer ud fra hinanden.

Eksempler på praksis 1

I sin analyse af de to praksis-niveauer bruger Dohn klatring som eksempel. Som en praksis 1 kan klatring ses som en handlingsbåren kundskab. Med handlingsbåren kundskab menes en kundskab, som kun eksisterer i fuldt realiseret form i sin kropslige udøvelse (Dohn 2007: 200):

> Væsentligst for udførelsen af aktiviteten er den kropslige forholden sig til det konkrete bjerg – opøvningen af måder, man kan komme fra et fremspring til det næste, træning af styrke, finger- og fodfærdighed, føling med klippen, fornemmelse for det udstyr, man har valgt at bruge osv. Væsentligst er selve den kropslige kunnen. (Dohn 2007: 202)

Denne kropslige kunnen er indlejret i en bestemt forståelse af meningen med den. Til spørgsmålet om adækvathed i praksis 1 siger Dohn, at fokus ved klatring ikke er på socialt

definerede krav til udførelsen (processen), men i stedet på forholdet mellem den konkrete kropslige ageren og de faktiske fysiske omgivelser (Dohn 2007: 203).

Eksempler på praksis 2

Ved praksis 2 er fokus på de meningsbærende handlingssammenhænge, hvor inden for klatring finder sted, og hvor personer forstår sig selv som 'klatrere'. Disse handlingssammenhænge er ikke alene klippe- og klatrevægge, og de aktiviteter, der finder sted, er ikke alle sammen klatreaktiviteter i snæver forstand. Praksis 2 omfatter således også aktiviteter som samtaler, planlægningsaktiviteter, klatreturer, socialt samvær i relation til klarting etc. Med andre ord, at tale på en bestemt måde, mene bestemte ting, kunne vurdere og værdsætte godt udstyr, more sig over bestemte vittigheder, og i det hele tager gøre og føre sig 'som en klatrer gør' (Dohn 2007: 204). Praksis 2 er med til at bestemme meningen af praksis 1. Det er særligt gennem deltagelse i aktiviteter af forskellig art inden for praksis 2, at aktiviteten (klatring) på praksis 1-niveau antager mening som eksempelvis en 'frigørende, grænseoverskridende aktivitet'.

> Handlingsbåren kundskab forstået på dette niveau er en omfattende, situeret kundskab, der integrerer personlig væremåde, holdninger og kropslig kunnen i konkret realiserede deltagelsesfærdigheder. (Dohn 2007: 204)

På praksis 2-niveau vedrører spørgsmålet om social konstitution dels adækvatheden af deltagelsen i de meningsbærende handlingssammenhænge (hvad bestemmes som adækvat deltagelse), dels i selve disse meningsbærende handlingssammenhænge (hvilken mening tillægges det at være en 'klatrer'). Begge områder synes i vidt omfang at være socialt betinget, hvorfor det, der tæller som adækvat udøvelse af 'færdighed i at være klatrer', i vid udstrækning afgøres af, hvad andre klatrere eller faglærere i konkrete situationer accepterer som sådan. Med andre ord hvilke handlinger og udsagn, der godtages og hvilke der afvises, enten eksplicit eller implicit i en pågældende interaktion (Dohn 2007: 205). Med inspiration fra Wengers begreb om 'meningsforhandling' kan man tale om, at hver enkelt person i større eller mindre grad er med til at 'forhandle' meningen af, hvori 'det at være klatrer' består i *denne* situation. Den enkeltes gennemslagskraft afhænger dog af vedkommendes personlige fremtræden, relationer til øvrige og ikke mindst sociale status blandt de øvrige medlemmer af gruppen (Dohn 2007: 205). Også selve de meningsbærende handlingssammenhænge er socialt konstitueret, hvilket skal forstås således, at meningen med at være en klatrer og at deltage i praksis 2-aktiviteter, herunder faktisk at klatre, forhandles socialt. Denne forhandling sker

gennem aktørernes stadige deltagelse i og indbyrdes kommunikation om aktiviteterne i disse handlingssammenhæng samt i den mere udadrettede positionering af klatringspraksis 2 i forhold til andre typer praksis 2 af både sportslig og ikke-sportslig art. Både i den indbyrdes og den udadrettede 'forhandling' af aktiviteten er det væsentligt, at der etableres en social anerkendelse af denne forhandling som på den ene side en sportsgren på linje med andre og på den anden side netop en ganske særlig sportsgren med udfoldelsesmuligheder, der ikke lader sig finde i tilsvarende andre sportslige praksis 2.

I forhold til adækvathed af deltagelsen, er det at kunne begå sig på praksis 2-niveau ikke blot et spørgsmål om dygtighed (på klippen), idet man i bredere forstand må være i stand til at agere 'som en klatrer gør'. Men dygtigheden står centralt; en person, der ikke formår at 'føre sig som en klatrer' men som udviser stor færdighed i praksis på klippevæggen, vil høste anerkendelse herfor, om end vedkommende ikke vil blive regnet som deltager i praksis 2. Omvendt vil en person, der taler og fører sig som en erfaren klatrer gør, i sociale sammenhænge væk fra klippevæggen, men som viser sig ubehjælpelig på selve klippevæggen, ikke høste anerkendelse for sin færdighed i at begå sig i praksis 2. Vedkommende vil i stedet blive til grin, fordi han/hun har tilegnet sig omgangstonen mv. fra en bestemt praksis 2 uden at have lært sig den praksis 1, som denne praksis 2 er centreret omkring, som meningsfuldheden af praksis 2 beror på, og som derfor er nødvendig for med autenticitet og berettigelse at kunne føre sig på den pågældende måde. Aktiviteter på praksis 2-niveau kan således siges i høj grad at være socialt konstitueret, da omdrejningspunktet her er personens ageren i relation til andre mennesker i givne situationer. Graden af social konstitution er imidlertid ikke fuldstændig, idet klatring som praksis 1 har en særlig betydning: uden jævnlig faktisk udførelse af klarting som praksis 1 ville der ikke være nogen klarting som praksis 2 og det uanset, hvor megen meningsforhandling der fandt sted om klatring som fænomen. Dette gælder såvel på gruppeniveau – intet klatrefællesskab uden klatring – som på individniveau. Meningsfuld deltagelse i praksis 2 fordrer praksis 1.

Konstituering af praksis i lærerteams og i skolen som organisation

I den videre brug af begreber om praksis finder jeg nytte i at tale om to former for praksis. Jeg vil imidlertid indvende, at Dohns definition af praksis 1 henholdsvis 2 fremstår noget simpel. Spørgsmålet er nemlig, hvorvidt det er muligt at holde de to begreber ud fra hinanden. Et spørgsmål, der muligvis ikke er relevant, når en aktivitet som klatring skal analyseres. Ved

klatring er det mere enkelt at foretage en adækvathedsvurdering, end det f.eks. synes at være ved en aktivitet som evaluering. I forhold til evaluering som aktivitet og praksis 1 synes en kropslig forholden sig til elevens opgaveudførelse ikke at række for en bedømmelse. Der skal også sættes ord på bedømmelsen, styrker og svagheder ved opgaven skal fremlægges som en begrundelse for en karakter eller/og som hjælp til eleven i den videre læreproces. For en evaluering synes at gælde, at den såvel på praksis 1- som praksis 2-niveau indgår i en fælles meningskonstruktion, som også de institutionelle rammer i form af skolen og omverdenen bidrager til. En konstruktion, som handler om betydningen af en given evalueringsaktivitet og af rollerne som 'lærer', 'censor' og 'elev'. Grundlæggende kan det anføres, hvorvidt en praksis kan finde sted uden, at mening også indgår i aktiviteten? Spørgsmålet om adækvathed af en aktivitet på praksis 1-niveau finder jeg således, ud fra Dohns beskrivelse af praksis 1 som en individuel-kropslig udførelse og handlingsbåren kundskab, vanskelig at overføre til evaluering. Adækvathed af en evaluering er ikke blot et spørgsmål om, hvorvidt lærer eller censor er i stand til at 'gøre noget', de skal også 'mene noget' og være i stand til at sætte ord på denne 'mening'. Det er netop i forhold til dette 'at mene noget', at jeg mener en social konstruktion finder sted. Det er baggrunden for, at Bourdieus begreb om fag-habitus inddrages som det reguleringsprincip, der blandt lærerne virker regulerende for, hvad der opfattes som 'korrekt' og 'ukorrekt' opgaveudførelse hos eleven. På praksis 1-niveau virker fag-habitus regulerende for den enkelte lærers vurdering af en elevs opgaveudførelse, mens der på praksis 2-niveau er tale om en gruppebaseret fag-habitus, hvis regulerende virkning angår teamets præferencer for bestemte måder, hvorpå eleven udfører en opgave.

Således vil jeg bruge praksis 1 til betegnelse af de aktiviteter, som den enkelte faglærer udfører, når hun eller han evaluerer elevers præstation som led i et undervisningsforløb eller ved afslutningen på et sådant. Praksis 2 vil blive anvendt om den eller de meningsbærende handlingssammenhænge, hvori indgår en eller flere praksis 1. Det er i den forbindelse væsentligt at sondre mellem en praksis 2, der vedrører det enkelte lærerteams meningsbærende handlingssammenhæng, og en praksis 2, der vedrører den meningsbærende handlingssammenhæng skolen som helhed konstituerer. Med reference til del-helheds-relationen kan praksis 2 i lærerteamet dermed både konstitueres som en del (af skolens praksis som meningsbærende handlingssammenhæng) og en helhed (af teamet egen meningsbærende handlingssammenhæng). At denne dobbelthed ved praksis 2 er mulig skyldes undersøgelsens fundament i den sociologiske nyinstitutionalisme, der opfatter organisationer som præget af

løse koblinger, mellem hvilke der ikke nødvendigvis er sammenhæng og fælles mening. At skolen som organisation opfattes som løst koblet gør det således muligt at tale om, at praksis 2 og meningsbærende handlingssammenhænge kan konstitueres lokalt (i teams) og referere til forskellige dele af den samlede helhed (organisationen). Det er på det grundlag, at evalueringspraksis som analysegenstand antages at variere lokalt fra team til team, og denne lokale praksis kan være mere eller mindre (løst) koblet til og i overensstemmelse med den praksis, der kan konstitueres som en evalueringspraksis for skolen som organisation.

Analyserne af evalueringspraksis tager således afsæt i en praksis 1 (gennemførelse af svendeprøver eller prøveeksamener), hvor en eller flere lærere og censorer deltager. Ved at koble dette eksempel på en praksis 1 med fortolkninger af evaluering fra andre faglærere teamet end den/de, der udfører evalueringen, bliver det muligt at fremanalysere et billede på praksis 2 som en socialt konstitueret meningsbærende handlingssammenhæng, hvori den fremlagte praksis 1 indgår. Udsagn og observationer af handlinger hos forskellige medlemmer af hvert team indgår i en konstitution – en socialt konstrueret viden (gennemført af mig som forsker) – af en meningsbærende handlingssammenhæng, en evalueringspraksis, der samtidig kan ses formet af det enkelte lærerteams gruppebaserede fag-habitus. Denne meningsbærende handlingssammenhæng får mening for aktørerne i kraft af netop deres gruppebaserede fag-habitus. Det vil sige, at faglærerne i hvert team i kraft af fælles uddannelse, opgaver og position i organisationen har en fælles og socialt konstitueret mening om, hvorledes evaluering af elevpræstationer udføres på en hensigtsmæssig måde, ligesom de har en fælles opfattelse af god henholdsvis mindre god opgaveudførelse hos eleverne. Det afgørende bliver dermed at forstå konstitutionen af denne meningsbærende handlingssammenhæng og forklare dens karakter og virkning. Med andre ord, hvilke logikker der virker konstitutivt på teamets opfattelse af adækvat evalueringspraksis, både som aktivitet (praksis 1) og bedømmelse på baggrund af smagspræferencer (fag-habitus).

For den evaluering, der finder sted på organisatorisk niveau i form af eksempelvis tilfredshedsundersøgelser blandt skolens elever vil det analytiske fokus være på dokumenter, der fremlægger de organisatoriske hensigter og motiver med en given evalueringsaktivitet. Disse formelle beskrivelser suppleres med fortolkninger af praksis ved forskellige repræsentanter fra skolens direktion og mellemledergruppe. Med det fokus tillægges evaluering en processuel og symbolsk karakter. Det skyldes, at jeg ikke beskæftiger mig med

de administrative arbejdsgange, der er forbundet med den type evaluering, f.eks. udformning af spørgeskema, bearbejdning af data, fremstilling og præsentation af resultater samt udarbejdelsen af handlingsplaner. Analysen på organisationsniveau beskæftiger sig således alene med praksis som (en eller flere) meningsbærende handlingssammenhæng(e), hvor officielle beskrivelser af 'det at være en teknisk skole' sammen med aktørernes (ledere og teams) fortolkninger heraf bidrager til en sådan konstitution.

Multiple forskningsstrategier i flere trin

For at kunne indfange kompleksiteten i de måder evalueringsaktiviteter spiller en rolle i praksis, har jeg valgt at benytte mig af, hvad Brannen (1992: 11) kalder multiple forskningsstrategier. Det indebærer, at jeg kombinerer forskellige typer af data, som tilsammen giver et bedre, mere dybdegående og nuanceret svar på, hvordan evalueringspraksis kan forstås og forklares ved, at informationerne supplerer hinanden på konstruktiv vis. Min primære metode er det kvalitative forskningsinterview, hvor lærere og lederes fortolkning af evaluering og begrundelser for faktisk handling i praksis udfoldes. Men fordi evalueringspraksis både handler om 'det, vi gør' og 'de sammenhænge, inden for hvilke vi gør det' udgør andre data af kvalitativ art i form af observationer og gruppeinterview væsentlige grundlag for de gennemførte forskningsinterview. Det samme gælder dokumentstudier af formelle retningslinjer for og krav til de faktiske evalueringsaktiviteter. Endelig anvender jeg sekundære data i form af andre undersøgelser, som kan bidrage til at sætte mine analyser i perspektiv.

At undersøge en bestemt praksis, her en praksis omkring evaluering af uddannelse og læring, nødvendiggør en indsigt i aktørers faktiske handlinger. Som argumenteret ovenfor må studier af praksis som en handlingsbåren kundskab tage afsæt i konkrete praksis 1-aktiviteter (Dohn 2007: 208). Da den forskningsmæssige viden om evalueringsaktiviteter i erhvervsuddannelserne samtidig er begrænset, har jeg derfor valgt at bygge undersøgelsens empiriske grundlag op som en form for bottom-up proces inddelt i forskellige trin. Hvert trin har virket til at informere det efterfølgende trin i den empiriske generering af viden om evalueringspraksis.

Trin 1: dokumenter og observation

Trin 1 i denne trindelte produktion af viden består af to elementer; dokumentstudier og observationer. For det første har ladet min dataproduktion starte ud med studier af formelle grundlag for evaluering af eleverne på skolen i form af lokale undervisningsplaner. I disse planer indgår beskrivelser af tre former for evaluering; en løbende evaluering i undervisningen, en selvevaluering hos den enkelte elev samt en afsluttende bedømmelse. Sidstnævnte finder sted ved udgangen af et skoleophold (som en projektprøve eller prøveeksamen i svendeprøve) eller ved afslutningen på det samlede uddannelsesforløb som en svendeprøve.

For det andet består trin 1 i gennemførelsen af ustrukturerede observationer af undervisning i de fire uddannelsers værksteder og klasseværelser efterfulgt af observationer af evalueringsaktiviteter på samme uddannelser. En ustruktureret tilgang til generering af observationsdata anvendes netop, når forskeren ikke søger noget bestemt, men mere generelt og eksplorativt observerer feltet. Det betyder samtidig, at den viden der genereres er af bred og diffus karakter (Kristiansen og Krogstrup 1999: 47-48). Her bliver mit udgangspunkt i socialkonstruktivismen og den fænomenologisk inspirerede sociologiske nyinstitutionalisme et afgørende referencepunkt for valget af en eksplorativ generering af viden. Med et ønske om at forstå og forklare sociale praksisser er det nærliggende, at jeg tager afsæt i ustrukturerede observationer i de naturlige omgivelser for disse praksisser; klasseværelser og værksteder på skolen. Med inspiration fra Weber forstås handlinger således som fænomener, der har deres oprindelse i menneskets subjektive liv. Studiet af sådanne subjektive handlinger indebærer en fortolkning af det subjektive meningsindhold, der ligger bag disse, hvilket diskussionen af praksis 1 henholdsvis praksis 2 også afspejler. At indfange den mening, der ligger bag en given handling, kræver, at forskeren er i stand til 'inde fra' at forstå det meningsunivers, de handlende subjekter indgår i (Kristiansen og Krogstrup 1999: 52). Med den weberske tilgang er målet for forskningen altså at forstå den virkelighed, der undersøges, idet Weber skelner mellem *aktuel forståelse* og *forklarende forståelse*. Den aktuelle forståelse opnås ved, at man kender reglerne for en bestemt adfærd (f.eks. evaluering af elever i smedeuddannelsen). Mange af hverdagslivets handlinger forstår vi i den optik. En forklarende forståelse nås ved, at vi kender personens motiv til en given handling (begrundelsen for en given måde at evaluere elever på i smedeuddannelsen) (Månson 1996: 90). Jeg har tilstræbt observation med deltagelse, idet aktørerne her anskues i feltet som subjekter, og fordi det anses som en

forudsætning for en adækvat forståelse, at sociale fænomener forstås ’indefra’ (Kristiansen og Krogstrup 1999: 54). Observationer alene kan imidlertid ikke give indblik i de motiver, personer kan have for at handle, som de gør. Det vil sige en forklarende forståelse. For at opnå en sådan forståelse af praksis er det derfor nødvendigt, at observationer suppleres af interview med de observerede aktører for ad den vej at opnå indblik i motiverne bag observeret praksis.

Ustruktureret observation i naturlige omgivelser kan være en møjsommelig affære på grund af en ofte langvarig proces, præget af kompleksitet (Kristiansen og Krogstrup 1999: 58). Da observation ikke udgør min primære kilde til viden, men i stedet fungerer som en initial informering om forskellige praksisser i de fire lærerteams, er antallet af observationer og deres varighed af begrænset omfang. En pragmatisk tilgang til, hvor og hvornår de fire lærerteams lod mig deltage som observatør har desuden medført, at omfanget af observation varierer fra uddannelse til uddannelse. Observationerne fordeler sig som følger:

Tabel 3.1 Observationer på Erhvervsskolen Jylland

Enhed i skolen	**Observeret aktivitet og omfang**
Smedeuddannelsen	Undervisning 4 dage Svendeprøve 2 dage
Klinikuddannelsen	Undervisning 2 dage Prøveeksamen 1 dag
Gastronomuddannelsen	Undervisning 4 dage Prøveeksamen 1 dag Anden evalueringsaktivitet 3 dage
Mediegrafikeruddannelsen	Undervisning 1 dag Svendeprøven 1 dag Anden evalueringsaktivitet 2 dage
Hele skolens personale	Fællesdag 1 dag
Ledelsesgruppen	Selvevaluering 1 dag

Det vil sige, at jeg har observeret undervisning og evaluering ved de lejligheder, der bød sig i løbet af perioden for data generering. Det gælder især i forhold til observationen af svendeprøver og prøveeksamener. At jeg har observeret prøveeksamen, frem for den endelige svendeprøve, på gastronom og klinik, handler således om, at disse uddannelser ikke havde dimitterende elevhold under mit ophold på skolen. Tilsvarende havde mediegrafiker og smede ingen elevhold, der afsluttede et hovedforløb med en prøveeksamen. Deres afsluttende hold var dimittender og derfor svendeprøvehold. Disse forskelle påvirker naturligvis min mulighed

for at foretage systematiske sammenligninger, der omfatter alle fire uddannelse. Sammenligninger udfordres ikke mindst af, at de to former for evaluering kan siges at have divergerende formål, idet svendeprøver primært kan ses som en summativ bedømmelse af elevens opgaveudførelse (kontrol af læringsudbyttet), mens prøveeksamen – netop fordi den gennemføres, hvor eleven ikke er færdig med uddannelsen – har karakter af en formativ evaluering rettet mod forbedring af elevens opgaveudførelse (øget læring og udbytte af kommende skoleophold og praktikperiode). Med andre ord er der qua evalueringernes divergerende formål ikke tale om nominelt identiske aktiviteter (Bourdieu 1997).

Med observation af undervisning har formålet være at få et indblik i, hvordan erhvervsfaglig undervisning konkret kan tage sig ud; hvordan gennemføres en undervisningslektion, hvordan agerer henholdsvis lærere og elever, hvordan er indholdet af undervisningen tilrettelagt, er der en sondring mellem gennemgang af teori og praktisk træning[5]? På samme måde har formålet med observation af evalueringsaktiviteter været at få et indblik i, hvordan evaluering af erhvervsfaglig undervisning og læring foregår; finder evaluering sted i klasseværelset eller værkstedet, hvad lægges der vægt på ved bedømmelsen af elevens opgaveudførelse, hvordan forholder eleverne og lærerne sig undervejs?

Mine observationer har været ganske ustrukturerede. For mig handlede det i første omgang blot om at få et indblik i, hvad det vil sige at gennemføre undervisning i et smedeværksted eller i en tandklinik. Først i anden omgang begyndte jeg at interessere mig specifikt for evalueringsaktiviteter. Det var også i den forbindelse, at mine feltnoter begyndte at blive mere systematiske, men egentlig ikke mere strukturerede. Jeg noterede, hvad jeg så og især, hvad jeg fandt bemærkelsesværdigt ud fra, hvad jeg vidste om de forskellige evalueringsaktiviteter fra studier af uddannelsens undervisningsplan. Under selve observationen tog jeg kun

[5] Der er et umiddelbart skel, som helt konkret handler om, at den grundige teorigennemgang finder sted i klasseværelser, hvor elever kan tage noter undervejs og brug af computer og powerpoint er mulig, mens den praktiske træning og oplæring sker i uddannelsernes 'værksteder'; for gastronomi vil det sige i elevkøkkenet, for smedene vil det sige smedeværkstedet, for mediegrafikerne taler vi om computerlokalet, mens det for klinikassistenterne drejer sig om det lokale, der omtales som klinikken. Det betyder naturligvis ikke at teori ikke repeteres eller gennemgås i værkstederne. Den erhvervsfaglige teori er netop knyttet til den handlingsbårne kundskab. F.eks. i gastronomuddannelsen betyder det, at filetering af rødspætte først forklares af læreren i klasseværelset, hvorefter den praktiske udførelse vises for eleverne i køkkenet suppleret af en repetition af teori (hvordan kan vi vide om fisken er frisk, hvorfor føres kniven på den måde osv.?). De fysiske rammer, værkstedet og klasseværelset, understøtter således en vekslen – og forhåbentlig en sammenhæng – mellem teori og praktik, der gerne skal give mening for eleverne for derved at give eleverne såvel praktiske færdigheder og teoretisk indsigt i det givne fag. Dette forhold gør især de tekniske erhvervsuddannelser særegne sammenlignet med andre ungdomsuddannelser her i landet.

begrænsede noter. Jeg havde – nogen vil kalde det en idealistisk, andre en naiv – forestilling om at skabe mindst mulig distance til forskningssubjekterne ved at undlade at skrive iagttagelser ned, imens observationen fandt sted. At jeg tilmed oplevede det som en barriere hos mig selv at tage noter ved observationen, kan formentlig handle om min egen intellektuelle baggrund, som jeg i forvejen følte som en barriere, noget der adskilte mig fra disse lærere og elever, og som jeg ikke ønskede at tydeliggøre ved at notere enhver bevægelse informanterne måtte gøre. Jeg ville hellere se mig selv om 'en del af elevholdet' eller en del af 'lærerteamet', og en, hvis tilstedeværelse ikke skabte en unaturlig og anderledes situation fra deres hverdagslige aktiviteter og omgangsformer. Når jeg ser tilbage nu, må jeg slutte, at denne intention kun i mindre omfang lod sig realisere. Det skyldes dels den forholdsvis begrænsede tidsperiode for observation. Dels skyldes det forholdet omkring den praksisbårne kundskab som omdrejningspunkt i erhvervsuddannelserne, hvilket medvirkede til at udfordre rollen som 'neutral' forsker. Idet undervisningen i et smedeværksted eller et køkken er så praktisk, som den er (i form af en svejsning eller partering af en kylling), virker det til at eksplicitere en observatørs tilstedeværelse i lokalet. Når man som forsker ikke deltager direkte i de praktiske undervisningsaktiviteter, men i stedet iagttager elever og lærere udfører praktiske opgaver, bevirker det, at man skiller sig ud. En sådan forskel mellem informanter og forsker ville være mindre markant ved observation af klasseværelsesundervisning, hvor forskeren vil kunne indtage en stol blandt eleverne og på den måde mere blive en del af elevholdet. Forskellen på elev eller lærer og forsker tydeliggøres så at sige i værkstedet, mens denne forskel bliver mindre ved holdundervisningen i klasseværelset. Spørgsmålet er imidlertid, i hvilket omfang det faktisk er muligt ikke at skille sig ud som forsker, medmindre studiet gennemføres ved en total og for informanterne ukendt deltagelse (Kristiansen og Krogstrup 1999: 57). Selv om man ikke tager notater undervejs ved observation, vil man skille sig ud. Bestræbelsen må derfor gå på at være bevidst om sin rolle som iagttager af praksis samtidig med, at man undlader konstant at markere sin observatørrolle, f.eks. ved begrænset notering undervejs. Senere i kapitlet diskuteres min egen rolle i feltets sociale univers mere indgående.

Trin 2: elevgrupperne

Trin 2 har været, ud fra den viden, som observationerne har givet mig, at gennemføre gruppeinterviews med elever fra de uddannelser, der indgår i undersøgelsen (smed,

gastronom, klinikassistent, mediegrafiker). Samtalerne har været tilrettelagt således, at eleverne var inddelt i grupper efter uddannelse. At holde eleverne adskilt uddannelsesvist har handlet om, at jeg derved har været i stand til at spørge eleverne om, hvilke evalueringsaktiviteter, der gennemføres netop på deres uddannelse, og hvad elevernes oplevelse har været af de forskellige evalueringsaktiviteter på skoleopholdet. At inddrage elevernes syn på og oplevelser af skolens evalueringspraksis sker i en optik, hvor eleverne opfattes som brugere og modtagere af skolens serviceydelser. Denne opfattelse og tilgang til undersøgelse af praksis er inspireret af Krogstrups (1996; 1997) model til en dialogorienteret brugerinddragelse i evaluering af sociale programmer. Ved Brugerinddragelse I KVAlitetsvurdering, også betegnet BIKVA-modellen, ”er brugernes vurdering af indsatsen en væsentlig kilde til at sætte spørgsmålstegn ved og udfordre praksis” (Krogstrup 2006: 146). Modellen retter sig mod det socialpolitiske område og rummer tre faser. Første fase består i et gruppeinterview med brugerne, hvor de anmodes om at tilkendegive og begrunde deres syn på den indsats og service, de tilbydes. I anden fase præsenteres socialarbejderne for brugernes tematiserede vurderinger med henblik på i et gruppeinterview at begrunde, hvad de (som primære serviceproducenter) mener, er årsagen til brugernes oplevelse. På samme vis består tredje fase i at både brugernes og socialarbejdernes iagttagelser fremlægges for forvaltningsledelsen med henblik på i et gruppeinterview at få deres vurdering af årsagerne (Krogstrup 1996; 1997). Som den videre redegørelse for genereringen af empirisk viden til denne undersøgelse viser, har jeg ladet mig inspirere af Krogstrups tankegang om, at forskellige grupper af informanter informerer næste trin i processen. Jeg følger imidlertid ikke modellen stringent, netop fordi de individuelle forskningsinterview udgør undersøgelsens primære data.

Til elevgruppeinterviewene havde jeg udformet en fælles interviewguide med temaer, jeg gerne ville omkring i løbet af det enkelte interview. Disse temaer var i vidt omfang inspireret af evalueringsformerne beskrevet i de lokale undervisningsplaner. Interviewene blev optaget til senere gennemlytning og transskription. Jeg indledte hvert elevgruppeinterview med at fortælle kort om undersøgelsens sigte og formålet med gruppeinterviewet som et ønske om at få elevernes oplevelse af forskellige former for evaluering i forbindelse med skoleopholdet. Desuden gennemgik jeg nogle generelle regler for samtalen, herunder at eleverne skulle undgå at tale i munden på hinanden, at alle meninger er lige interessante at høre, og at intet svar er rigtigt eller forkert. Disse regler skulle sikre en åben og tillidsfuld dialog, men også

bidrage til at sikre kvalitet i data, dvs. muligheden for faktisk at være i stand til efterfølgende på lydfilen at skelne det ene udsagn fra det andet ved, at deltagerne f.eks. ikke taler i munden på hinanden.

Efter introduktionen bad jeg eleverne efter tur præsentere sig ved navn, alder, bopæl, læreplads, motivation for valget af denne uddannelse samt deres uddannelsesmæssige baggrund (anden ungdomsuddannelse, folkeskole, efterskole, arbejde). Selve snakken om evaluering indledte jeg med et åbent spørgsmål til alle i gruppen om, hvad de forbandt med ordet evaluering. Herfra bevægede jeg mig over til at tale om de tre former for evaluering, der står beskrevet i uddannelsernes lokale undervisningsplaner; det vil sige den løbende evaluering, elevens selvevaluering og den afsluttende bedømmelse. I forhold til elevernes oplevelse af den løbende evaluering stillede jeg spørgsmål som; ”hvordan giver lærerne jer løbende feedback på de opgaveløsninger, I laver i undervisningen?; Hvad har I oplevet, der er kommet ud af tilbagemeldingerne fra en lærer? (har det sat tanker i gang hos jer, gjort jer vrede/glade, har det motiveret jer til at arbejde mod at opnå et bedre resultat?)”. Vedrørende elevernes selvevaluering handlede spørgsmålene om; ”Hvordan foregår arbejdet med jeres løbende selv-evalueringer under skoleopholdet?; Hvilken rolle har lærerne i forbindelse med jeres selv-evaluering?; Hvordan oplever I generelt det, at I skal evaluere jer selv og jeres egen indsats i undervisningen?” I forhold til den afsluttende bedømmelse spurgte jeg bl.a. om; ”Hvordan foregår den afsluttende bedømmelse efter hvert skoleophold?; Hvilke former for eksamen og evaluering finder sted, når et skoleophold slutter?; Hvordan oplever I generelt de bedømmelser (eksaminer og evalueringer), der finder sted ved afslutningen af et skoleophold?” Afslutningsvist spurgte jeg til deres oplevelse af evaluering i praktikken sammenlignet med evaluering på skolen, samt hvad de opfattede som kvalitet i en uddannelse som den, de var i gang med at gennemføre.

Erfaringerne fra gruppeinterviewene med elevholdene er blandede. Smededrengene var svære at få til at tale, og her var det især to elever, der talte meget, mens flertallet, 5 andre, var mere tilbageholdne. I håb om at synet af uddannelsens undervisningsplan kunne vække en genkendelse, der kunne igangsætte diskussion og inspirere eleverne til fortælling om oplevelser, medbragte jeg ved de efterfølgende tre gruppeinterview kopier af denne plan. Hos kokkeeleverne havde det ikke den tilsigtede virkning. I hvert fald oplevede jeg her den samme tilbageholdenhed som hos smedeeleverne, da det igen var to elever, der hovedsageligt fortalte

mig om deres oplevelser af evaluering. På mediegrafiker- og klinikuddannelserne var eleverne mere informative, hvad jeg ikke tillægger det medbragte eksemplar af undervisningsplanen. Her kom samtalerne vidt omkring, og det var til tider svært at holde fast i evalueringstematikken uden at glide over i generelle oplevelser af skolen og lærerne. På trods af at jeg under interviewene bestræbte mig på tydeligt at redegøre for, hvilken form for evaluering jeg ønskede viden om og klart markere, når jeg bevægede mig fra én evalueringsform og over til at snakke om en anden, er det en generel erfaring, som gør sig gældende uanset uddannelse, at eleverne havde ganske svært ved at forholde sig til de forskellige former for evaluering, som jeg spurgte ind til. At eleverne havde svært ved at skelne evalueringsformerne fra hinanden, efterlod mig med det indtryk, at evaluering gennemført på forskellige tidspunkter i undervisningen og i løbet af skoleopholdet, med vekslende sigte og omfang ikke er et emne, der i talesættes eksplicit overfor eleverne. Det gælder i særdeleshed elevens selvevaluering, som fremgår som et formelt krav i undervisningsplanen, men som ingen af eleverne kunne redegør for, hvordan og hvornår fandt sted. Nogle af eleverne fortalte direkte, at selvevaluering ikke var noget, de lavede på skolen. Følgende dialog fra gruppeinterviewet med elever fra gastronomuddannelsen viser elevernes usikkerhed overfor begrebet selvevaluering:

I: Okay. Godt, hvis vi går videre med selvevaluering. Hvordan foregår jeres selvevaluering i løbet af skoleopholdet?
IP7: Er det ikke bare den, vi skal klikke på, hvordan det er gået? Den vi lige har haft i dag? Det er da selvevaluering. (mand, 20 år)
IP6: Nej, det er da en evaluering over hele skolen, tingene og forløbet. (mand, 39 år)
IP7: Det kommer jo bredt ind over det hele. (mand, 20 år)
IP2: Tænker du på selvevalueringen, når vi skal kigge ind i os selv også? (mand, 19 år)
I: Ja, når I selv skal prøve at reflektere over ”hvad har jeg fået ud af undervisningen?”
IP6: Jamen, det kan man jo se, når man åbner en bog. ”Hvor meget kan du?” For jo mere du skal læse derhjemme, jo mindre får du ud af undervisningen vil jeg sige. (mand, 39 år)

Efter et par omveje, forsøger jeg igen at få diskussionen til at handle om selvevaluering:

I: …Men der er ikke nogen sådan systematisk selvevaluering så? [ingen svarer] Nej, okay. Det kan godt være, der bare ikke er det – det ved jeg jo ikke.
IP7: Var der ikke en på gast1 [1. hovedforløb på gastronomuddannelsen]? (mand, 20 år)
IP?: Jo, det var jo ligesom det der midtvejssamtale.
IP7: Ja, det kan man sige går ind og …(Mand, 20 år)
IP6: Ja, det er sgu da rigtigt. (mand, 39 år)
IP?: Hvor man selv skrev ned, hvor man var henne i forløbet. Så skulle man så sammenligne det med, hvor læreren synes man var henne, og så se hvad man skulle forbedre. Så sad man og snakkede om det.
I: På en midtvejssamtale?
IP?: Ja. Hvor vi først har selvevalueret os, og så går vi ind og snakker om det.

Ad omveje kommer jeg i ovenstående interviewsekvens frem til, at der på gastronomuddannelsen anvendes det såkaldte 'spindelvæv' i forbindelse med lærer-elev samtaler. Det er den type aktiviteter eleverne udlægger som selvevaluering. Men i første omgang er det den tilfredshedsmåling, eleverne udfylder ved udgangen af et skoleophold, som en elev forstår som selvevaluering, hvad man ikke kan fortænke ham i, da den måling også indeholder spørgsmål om elevens egen indsats. Min forventning forud for gruppeinterviewet var imidlertid, at selvevaluering ville være en aktivitet, der fandt sted kontinuerligt og var systematiseret ved hjælp af en personlig logbog e.lign. Det forhold viste sig ikke at gøre sig gældende. Oplevelsen af gruppeinterviewene med elevholdene var derfor generelt præget af uklarhed hos mig, idet samtalerne ikke gav anledning til en forventet indsigt og afklaring om konkret evalueringspraksis. Jeg sad tilbage med en fornemmelse af at have spurgt forbi eleverne og deres meningsunivers. Oplevelserne med gruppeinterviewene siger således noget om forskellen mellem elevernes sociale praksis og sproget anvendt i lokale undervisningsplaner (eleverne genkendte ikke ord taget fra undervisningsplanen), ligesom disse planer ikke virkede til at skabe genkendelse. Erfaringen med elevgrupperne siger desuden noget om afstanden mellem beskrevne intentioner for evaluering (som bidrog til at forme mine forventninger forud for interviewene) og de faktiske handlinger og aktiviteter i uddannelserne.

Trin 3: lærergrupperne

Tredje trin i dataproduktionen for denne undersøgelse følger BIKVA-modellen i den henseende, at jeg her præsenterer hvert af de fire lærerteams for elevernes vurderinger af evalueringsaktiviteter med henblik på i et gruppeinterview at få lærernes begrundelse for, hvad de mener, er årsagen til elevernes oplevelser. Igen er gruppeinterviewene tilrettelagt uddannelses- og teamvis. Formålet med disse gruppeinterview er ikke alene at få lærerne til at forklare elevernes oplevelser. Et andet og ligeså vigtigt formål er at få lærerne til at forklare, hvordan forskellige typer evaluering konkret gennemføres suppleret af deres begrundelser for denne praksis. Med andre ord skal gruppeinterviewene både give indsigt i mulige forklaringer af elevernes vurdering og bidrage med viden om praksis.

På trods af den begrænsede mængde viden om evalueringspraksis, som interviews med elevgrupperne resulterede i, besluttede jeg at holde fast i strategien om at fremlægge elevcitater for lærerteams som facilitator for deres gruppediskussioner. Gruppeinterviewene

med lærerne var således struktureret ved et indledende oplæg fra mig, hvor 3-4 udsagn fra elever på deres uddannelse blev fremlagt via powerpoint, efterfulgt af spørgsmål til diskussion om forskellige evalueringsformer. Igen var mit udgangspunkt de formelle evalueringskrav beskrevet i uddannelsens undervisningsplan. I forhold til den løbende evaluering af eleverne handlede spørgsmålene til lærergrupperne om; ”Hvordan foregår den løbende evaluering? – og hvorfor foregår den på den måde?; Hvordan tilrettelægges den løbende evaluering, så det er til gavn for både elevens læreproces og underviserens planlægning af undervisningen?” Elevernes selvevaluering spurgte jeg ind til med spørgsmål om; ”Hvordan foregår elevernes selvevalueringer på uddannelsen? (midtvejssamtalen?) – og hvorfor foregår den på den måde?; Hvilken rolle spiller redskabet Elevplan i elevernes selvevalueringsproces?” Endelig søgte jeg at afdække praksis omkring den afsluttende bedømmelse med spørgsmål vedrørende; ”Hvad består den afsluttende bedømmelse i? (prøveeksamen + trepartssamtale + evt. ETU?) – og hvorfor denne type bedømmelse?” Desuden stillede jeg spørgsmål om; ”Hvordan gives eleven mulighed for at vurdere undervisningsindholdet, forløbet og egen læreproces?” Og endelig; ”Hvad bruger I som team ETU’en til?”

Også blandt lærerne blev jeg overrasket over, hvor svært de havde ved at redegøre for, hvordan henholdsvis løbende evaluering, elevens selvevaluering og den afsluttende bedømmelse fandt sted. Noget tyder på, at hverken lærer eller elever var vant til at sætte ord på evalueringspraksis. Gruppeinterviewene for begge aktørgruppers vedkommende var vanskelige at få til at fungere, hvilket formentlig handler om det vanskelige i at spørge aktører til en ikke-stærkt grænsesat social praksis. Evaluering er ikke en aktivitet, der i elevers og læreres sociale praksisser er skarpt adskilt fra andre aktiviteter i dagligdagen på skolen. Derfor bliver informanternes beskrivelse af denne praksis let noget diffus. I det lys kan mine erfaringer med at opnå viden om praksis siges at fremhæve observationsstudiet som hensigtsmæssig og indsigtsgivende metode, når der er tale om, at analysegenstanden til dels er en handlingsbåret praksis. Særligt når der som her tilsyneladende er tale om taget-for-givet handlinger, der blandt deltagerne opfattes som meningsfulde.

Trin 4: den enkelte lærer

Trin fire udgøres af de individuelle interviews med lærerne fra de fire teams. På det trin i processen sker dermed en afvigelse fra BIKVA-modellens fremgangsmåde. Da jeg ser

konstitueringen af evalueringspraksis på den enkelte uddannelse som en praksis, hvor lærerteamet som faglig gruppe spiller en hovedrolle, er det væsentligt for mig at få lejlighed til at interviewe samtlige medlemmer af hvert lærerteam. Lærerne har travlt i det daglige og er derfor svære at få etableret interviewaftaler med, men det lykkes mig at gennemføre interviews med alle lærerne i to af de fire teams (gastronomteamet og mediegrafikerteamet), mens en lærer er sygemeldt (klinikteamet), og en anden lærer indirekte giver udtryk for ikke at have lyst til et interview (smedeteamet). Som ved gruppeinterviewene er formålet med de individuelle interviews at få beskrevet evalueringspraksis for forskellige typer af evaluering af eleverne og ikke mindst at få lærernes begrundelser for og egne fortolkninger af disse praksisser. Selv om den viden, som de forudgående trin i processen, udgør et grundlag for disse samtaler, trækker jeg nu kun på den implicit frem for eksplicit at lægge f.eks. elevvurderinger frem som ved gruppeinterviewene. Baggrunden herfor er, at jeg ikke er interesseret i – som ved grupperne – at lægge op til en bredere diskussion af elevernes oplevelser og motiver for at sige, som de gør. I stedet vil jeg gerne holde fokus i samtalen på, hvad den enkelte lærer gør og begrundelserne for denne adfærd. Således trækker jeg især på den allerede opbyggede og konstruerede viden om forskellige evalueringspraksisser, elevernes vurderinger heraf og lærernes forklaring af elevvurderinger, når jeg spørger ind til den enkelte lærers begrundelser for praksis.

I et vist omfang bruger jeg også viden om praksis på tværs af lærerteams. Det skal forstås således, at jeg i kraft af viden om praksis for en bestemt evaluering på én uddannelse (f.eks. brug af redskabet Elevplan som led i elevens selvevaluering på mediegrafiker), er i stand til at spørge lærere på en anden uddannelse (gastronom) ind til, om de i deres team har en lignende praksis vedrørende denne evalueringsform. Det betyder samtidig, at rækkefølgen i hvornår jeg har interviewet lærerne fra hver enkelt team ikke er ligegyldig. Det gør en forskel, hvor meget viden jeg har været i besiddelse af ved starten af hvert enkelt interview. Hvor jeg oprindeligt har opfattet inddragelsen af uddannelsescases som en parallel proces, fordi produktionen af data fra hver uddannelse har pågået nogenlunde parallelt, får brugen af casene ved de individuelle interview nu sekventiel karakter. En fordel ved en sekventiel tilgang er, at undersøgelsestematikker informeres af de brikker til det samlede puslespil, som er identificeret i tidligere interview (De Vaus 2001: 227). Selv om det snarere er pragmatik (muligheden for at få en interviewaftale i stand) end en bevidst strategi om sekventiel proces, der har været bestemmende for rækkefølgen af de individuelle interview, fremstår denne

fremgangsmåde som værende at være i tråd i med en relationel måde at tænke på, som Bourdieu argumenterer for, hvor der er sket en vidensmæssig befrugtning på tværs af uddannelser og teams.

De individuelle interview indledte jeg ved at lade informanten fortælle sit navn, alder, funktion/fag, uddannelsesbaggrund og anciennitet på skolen. Herfra gik jeg over til at tale om evaluering som fænomen ved at spørge åbent til, hvad informanten forstod ved begrebet evaluering. Opfølgende opfordrede jeg informanten til at begrunde sit synspunkt. Som ved gruppeinterviewene med både elever og lærere fulgte den videre struktur i de individuelle interview strukturen med at diskutere den løbende evaluering for derfra at gå til elevens selvevaluering, den afsluttende bedømmelse og brugen af tilfredshedsmåling som redskab til kvalitetsudvikling i uddannelserne. Spørgsmålene var på mange måder lig de, jeg stillede i forbindelse med gruppeinterviewene med lærerne med fokus på, hvordan foregår en bestemt form for evaluering, og hvorfor foregår den på den måde. Jeg spurgte desuden til, hvordan læreren oplevede processen omkring hver enkelt evalueringsform. Endelig spurgte jeg til udbyttet af de forskellige former for evaluering samt deres betydning for elevernes læreproces og lærerens egen planlægning af undervisningen. Interviewene sluttede jeg af med diskussioner af brugen af tilfredshedsmålinger blandt elever (elevtilfredshedsundersøgelse, ETU) og lærere (medarbejdertilfredshedsundersøgelse, MTU), hvor fokus igen var på lærerens oplevelse af og vurdering af udbyttet ved den type evaluering.

Trin 5: den enkelte leder

Afslutningen på denne – såvel vertikale som horisontale – data proces sker ved interviewsamtaler med i første omgang uddannelseslederne af de fire uddannelser, der samtidig er ledere af de fire lærerteams, i anden omgang med skolens direktion og øverste daglige ledelse i form af den pædagogiske chef og direktøren. Ses skolen som en hierarkisk struktureret organisation har jeg således bevæget mig fra nederste niveau, undervisningen ude i klasselokaler og værksteder, til mellemniveauets lærerteams og op til øverste niveaus skoleledelse. At slutte data produktionen af med ledelsen kan ses som værende i tråd med BIKVA-modellens grundtræk. Afvigelsen fra denne model ligger imidlertid igen i, at jeg heller ikke her – ligesom ved interviewsamtalerne med lærerne – fremlægger elev- eller lærervurderinger af evalueringspraksisser med henblik på at få ledernes begrundelser for disse bruger- og medarbejdervurderinger. I stedet søger jeg ved disse samtaler at få lederne til at

redegøre for praksis vedrørende evalueringsaktiviteter af mere organisatorisk og programmæssig karakter, f.eks. elevtilfredshedsmålinger og selvevaluering i stor ledergruppen, hvor både direktion og uddannelsesledelsen indgår. Modsat hidtidige empiriske iagttagelser og indsigter, hvor fokus primært har været på evaluering af eleverne, sekundært på evaluering af mere organisatorisk art, er formålet med interviewsamtalerne på ledelsesniveau altså især at få viden om praksis vedrørende de evalueringer, der gennemføres af uddannelserne og organisationen som helhed.

Konkret tog de individuelle interviews med uddannelsesledere og medlemmer af direktionen som med interviewene af lærerne afsæt i indledende spørgsmål om informantens navn, alder, funktion, uddannelsesbaggrund og anciennitet på skolen. Derfra gik samtalen over til temaet omkring evaluering ved spørgsmål om informantens forståelse af begrebet evaluering samt begrundelsen bag denne opfattelse. Frem for at tale om de undervisningstilknyttede evalueringer af eleverne, var fokus i lederinterviewene på kvalitet i erhvervsuddannelser, ledelsens brug af selvevaluering og brugen af benchmarking med andre skoler. Mine spørgsmål var ganske åbne og vedrørte forhold som; ”Hvad forstår du ved kvalitet i erhvervsuddannelserne her på skolen?; Hvad er for dig de mest markante tiltag fra ministeriet for at sikre kvalitet i erhvervsuddannelserne?; Hvorfor har I valgt at arbejde med kvalitet ud fra EFQM Excellence Modellen – frem for andre kvalitetssystemer?” I forhold til ledelsens selvevaluering spurgte jeg til, hvordan disse gennemførtes og med hvilket formål. Ved at referere til, at mange af de undervisere og elever, jeg havde talt med på skolen, ikke udtrykte et kendskab til skolens konkrete brug af elevtilfredsheds- og medarbejdertilfreds-hedsmålingerne ønskede jeg at høre, hvad den enkelte leder gjorde sig af tanker om den tendens blandt medarbejdere og elever. Afslutningsvist søgte jeg at opnå indblik i, hvorvidt der efter ledernes opfattelse var en sammenhæng mellem evalueringer gennemført i undervisningen (af eleverne) og evaluering gennemført på organisatorisk niveau (af uddannelserne), og hvordan en sådan sammenhæng i så fald søgtes tilstræbt fra ledelsens side.

Efterfølgende har alle individuelle interview gennemgået en transskription fra mundtlig til skriftlig form. For gruppeinterviewene er billedet mere broget. Her er de dele transskriberet, som for elevgruppernes vedkommende (ved gennemlytning) blev vurderet relevante til brug ved lærergruppeinterviewene. Jeg har fået hjælp til transskriptionen fra to studentermedhjælpere, som har været omhyggelige med at følge mine skriftlige anvisninger

for transskriptionens form. Særligt gruppeinterviewene indeholder en del momenter, hvor informanterne taler i munden på hinanden, skramlen med kaffekopper og anden støj umuliggør en skelnen mellem, hvem der siger hvad. Det har vanskeliggjort transskriptionsarbejdet, hvorfor nogle grupper er transskriberet i mindre omfang. Ved gennemlæsning af transskriptionerne af såvel individuelle som gruppeinterview og i analysearbejdet er jeg vendt tilbage til lydfilerne for at genhøre den præcise ordlyd. Men også som en måde at genkalde mig stemning, informanters betoning, brug af ironi og kropssprog, som er talefigurer, der næsten med sikkerhed, går tabt i en transskription (Bourdieu 1999: 622, note 15). Alle interview er vedlagt som bilag i transskriberet form (for grupperne i det omfang, de er transskriberet). For observationsnoterne gælder, at de er vedlagt som eksempler på noter og i det omfang, de er skrevet fuldt ud. Idet noterne oprindeligt ikke var tiltænkt en rolle i analyserne, er der ikke foretaget systematisk gennemskrivning heraf.

Erfaringer med interview af lærere og ledere

Interviewguiden til henholdsvis elevgrupperne, lærergrupperne, de individuelle interviews med lærere og ledere var inddelt i en række overordnede temaer. Under hvert tema var der opstillet forslag til uddybende spørgsmål. Disse forslag fungerede som punkter, jeg gerne ville omkring i løbet af interviewet og ikke nødvendigvis som punkter, der skulle følges slavisk og stringent. Alle interviews, såvel fokusgrupper som individuelle samtaler på nær et enkelt telefoninterview, blev gennemført på skolen, inden for rammerne af såvel elevernes som lærernes daglige tilstedeværelse og virke på skolen. Det vil sige, at interviewsamtalerne blev gennemført i de respektive uddannelsers lokale afdelinger, enten i et undervisningslokale, mødelokale, på lærernes kontor eller i lederens eget kontor.

Da jeg tilrettelagde studiet og udformede mine interviewguides til i første omgang elevgrupperne, sidenhen lærergrupper samt de individuelle interview med lærere og ledere var jeg godt opmærksom på evaluering som en abstrakt og svært håndterbar størrelse at undersøge empirisk på grund af de mange betydninger, som begrebet i dag tillægges fra forskellige sider (Dahler-Larsen 2006). Alligevel valgte jeg at fremhæve begrebet evaluering som omdrejningspunkt for undersøgelsen ved min kontakt til skolen, lærere, ledere og endda til eleverne. Den fremgangsmåde skyldes mit grundlæggende syn på evaluering som en social konstruktion, der konstant er underlagt konstruktioner og rekonstruktioner (Berger og Luckmann 1966/2002). Med en interesse for disse konstruktioner hos mine informanter så jeg

derfor ikke andre muligheder end at lægge evaluering som forskningsobjekt åbent frem med henblik på at fremme en italesættelse af evaluering som konstruktion ad den vej. Med andre ord har jeg i kraft af mit videnskabsteoretiske ståsted i socialkonstruktivismen set mig nødt til at fremlægge forskningsobjektet som en udefinerbar størrelse med den fare, der ligger heri for uklarhed hos mine informanter om mit ærinde med undersøgelsen. Dette for at motivere informanterne til at fremlægge *deres* konstruktion af evaluering. Det er netop informanternes; elevernes, lærernes og ledernes sociale konstruktioner af evaluering som fænomen og den betydning disse konstruktioner har for informanternes faktiske adfærd (praksis) i undervisning og på skolen, der interesserer mig, og som jeg søger at 'fange ind'. Den fremgangsmåde har givetvis vakt undren og uklarhed om mit ærinde hos nogle informanter, fordi jeg derved bryder med deres forestillinger om, hvad en forsker vil spørge om. Sådanne forestillinger kan være en af forklaringerne bag mine vanskeligheder ved at få gruppeinterviewene med såvel elever som lærere til at fungere. Fremgangsmåden i sig selv indebar en uklarhed omkring forskningsobjektet, der forårsagede en uklarhed vedrørende undersøgelsens ærinde og formålet med gruppeinterviewene. Denne uklarhed synes at føre til en usikkerhed hos informanterne i forhold til, hvad jeg forventede mig af dem ved gruppeinterviewene og det er denne usikkerhed, der synes at virke bremsende for nogle informanters engagement i gruppeinterviewene. I bagklogskabens lys må jeg således erkende, at med evalueringspraksis som forskningsobjekt kunne der i højere grad være gjort tiltag mod at skabe en bedre overensstemmelse mellem objektet og de valgte metoder til empirisk indsigt i dette objekt. Her kunne videooptagelser af eksempelvis evalueringer i køkken eller smedeværksted have udgjort kontekstnære billeder på praksis, som ved fremvisning for elever og lærere kunne have været et mere konkret udgangspunkt for diskussion. Der er naturligvis etiske udfordringer forbundet med den fremgangsmåde, fordi anonymisering af de medvirkende på videoklippet svært lader sig gøre. Alternativt kunne klip fra spillefilm med scener af undervisningsaktiviteter og eksamenssituationer være brugt med samme formål.

Alle interviews er som beskrevet ovenfor indledt med, at jeg har bedt informanten fortælle sit navn, alder, funktion, uddannelsesbaggrund samt anciennitet på skolen. Nogle spørger jeg desuden til, hvordan de med en faglært baggrund er kommet ind i skoleverdenen, og hvad der har haft betydning for deres karriere. Det ærgrer mig, at jeg ikke har fået spurgt alle om det, da det er min erfaring, at det giver en kontekst for fortolkningen af pågældende informants udsagn, at jeg som forsker har kendskab til bevæggrundene for det valgte job. Som jeg

tidligere har diskuteret kan netop tekniske skoler ses som et sted, hvor en skolelogik mødes med en branche- og erhvervslogik. At en faglært smed eller maskinarbejder vælger at blive underviser fremstår ikke som et naturligt karrierevalg uddannelsen og fagets indhold taget i betragtning. Det er dette møde mellem fag/branche og skole, som hver enkelt lærer også kan ses som objekt for. Derfor er lærernes karriere interessant at inddrage i fortolkningen af deres udsagn. Imidlertid er forestillingen om, at aktørerne er den eneste kilde til sandheden om deres egen virkelighed ifølge Bourdieu naiv på samme vis som forestillingen om, at den sociale virkelighed er tilgængelig som en objektivt givet virkelighed, der eksisterer uafhængigt af aktørernes egen forståelse. Derfor retter Bourdieu krav til sociologien om, at forskningen både må basere sig på aktørernes selvforståelse, og at den bryder med denne forståelse ved at se på de objektive strukturer, inden for hvilke aktørerne agerer (Faber 2009: 71). Af samme årsag kombinerer jeg de subjektive begrundelser for evalueringspraksis med observation af faktisk adfærd samt et historiserende perspektiv på de objektive strukturer, som tekniske skoler og derved også faglærere og skoleledere agerer inden for.

Når jeg tænker tilbage på de forskellige interview, kan jeg konstatere, at der var forskelle i måden, hvorpå lærerne i de udvalgte lærerteams håndterede dét at blive interviewet. En interviewsituation vil et eller andet omfang altid være præget af, at forskeren pr. definition er fremmed på grund af hans/hendes professionelle interesse for interviewpersonen. Nogle mennesker synes alligevel at opleve interviewsituationer som mere fremmed end andre. Skilbrei (2003) hævder, at højtuddannede kan være bedre rustet til interview sammenlignet med lavtuddannede. At højtudannede er gode til at reflektere over, hvordan dét, de siger, kan forstås giver dog ikke nødvendigvis bedre data, fordi højtuddannede kan være tilbøjelige til at skjule ting, de ikke vil have frem. Ved menneskers møde i en samtale vil både kommunikationsindholdet, det enkelte menneskes facon og samtalestil, sprog og alle dets udtryksformer (kropsholdning, bevægelsesmåde, ansigtsudtryk etc.) være påvirket af en konstant reference til de samtalendes placering i den sociale struktur, herunder også deres placering i alders-, magt-, prestige- og kulturhierarkierne (Faber 2009: 89). Det er uundgåeligt, at dette vil få indflydelse på samtalen, hævder Bourdieu, fordi mennesker løbende aflæser hinanden og agerer derefter:

> Når jeg taler med eller om nogen, kan jeg ikke lade være med at forestille mig et særlige (fortrolige, høflige, tvungne, officielle) forhold, der knytter mig til denne person. Jeg tænker uvilkårligt ikke bare på det, som vedkommende kan gøre ved og for mig, men jeg forestiller mig også personens alder, køn, rang, det sociale miljø, vedkommende tilhører; alle disse forestillinger kan have indflydelse på mit valg af udtryk og få mig til at

undgå alle de talemåder, der kunne få vedkommende til at tage afstand fra mig eller virke stødende eller sårende på ham. Om nødvendigt bliver sproget tilbageholdende, forsigtigt; det lægger en dæmper på sig selv, er eufemisk, undvigende i stedet for ligefrem. (Bourdieu 2005: 177)

Det var ikke alle lærere eller ledere, der var vant til eller brød sig om, at nogen interesserede sig så indgående for deres gøren og laden på skolen, og jeg fik en opfattelse af, at flere på en og samme tid var både glade for og skræmte over at skulle fortælle så detaljeret om deres daglige arbejde. At jeg oplever forskelle i måden, mine informanter håndterer interviewsituationen på, udgør, hævder Bourdieu, fund i sig selv. Forskellene handler langt hen ad vejen om klasse. Han skriver således:

Hva slags forhold en har til den sosiale verden og hvilken plass en gir seg selv i den, viser seg aldri så tydelig som gjennom hvilket rom og hvilken tid en synes en har rett til å ta fra andre. Eller, og mer presist: Det viser seg *i det fysiske rommet gjennom kroppen*, hvilken plass en inntar gjennom holdninger og gester – som enten er sikre eller tilbakeholdne, vide eller innskrenkete (en sier jo også om mennesker som vil gi seg selv stor betydning at de tager mye plass). Og det viser seg *i tiden gjenneom talen*, gjennom hvilken andel av taletiden en tilmåler seg, og gjennom hvordan en erverver seg denne tiden – på en selvsikker eller en aggressiv måte, på en usjenert eller ubevisst måte. (Bourdieu 1995: 229)

Bourdieu er optaget af, hvordan klasse viser sig gennem kroppen og afslører sig dels i måden, hvorpå den enkelte indtager et rum, dels i den taletid den enkelte tildeler sig selv. Selv om jeg ikke interesserer mig for mine informanter i en klasseoptik, kan jeg genkende Bourdieus oplevelse af, hvordan interviewpersoners kropssprog, taletid og tilstedeværelse i rummet afslører, hvorvidt de er bekvemme i situationen eller ej.

I forhold til brugen af interview data i afhandlingens analysekapitler har jeg i vidt omfang ladet citater og hele interviewsekvenser indgå som en del af fremstillingen. Hensigten hermed har været at give læseren en klar fornemmelse af formen og måden, hvorpå evaluering og praksis blev diskuteret undervejs i interviewene. Jeg har i et begrænset omfang redigeret disse interviewuddrag. Jeg har f.eks. tilstræbt at gøre udtalelserne sammenhængende rent sprogligt og korrigeret de mest 'talesprogsagtige' og abrupte passager. Da jeg ikke skal foretage sproglig analyse eller konversationsanalyse af data, er nogle citater således redigeret med henblik på at fremme læsevenligheden, hvilket naturligvis kun er sket i et meget begrænset omfang og på en måde, så meningen ikke er ændret (Kvale og Brinkmann 2009: 203). I citatuddragene har jeg brugt tre punktummer efter hinanden omgivet af parentes til at angive, hvis jeg har udeladt en del af informantens tale. Manglende ord i en sætning er tilføjet med en firkantet klamme omkring for at markere tilføjelsen; at der mangler et og jeg vurderer det til at være følgende i forhold til at skabe mening i sætningen og citatet. Der til kommer, at jeg har sat en række tegn i teksten for at øge læsevenligheden.

For at sikre informanternes anonymitet har jeg ændret deres navne. Det samme gælder selve skolen, hvis navn er ændret til Erhvervsskolen Jylland for på den måde at søge at skjule skolens faktiske identitet og geografiske tilhørsforhold. Netop inden for erhvervsskoler er det karakteristisk, at skolernes navne gerne afspejler geografisk lokalisering og udbud af uddannelser, f.eks. SOSU Nord (Vodskov, Hjørring og Svenstrup), Handelsskolen Sjælland Syd (Næstved og Vordingborg), Social- og Sundhedsskolen Fyn (Svendborg, Middelfart og Odense) og Hillerød Handelsskole. Skulle du som læser, på trods af mine tiltag, alligevel genkende skolen eller en eller flere af interviewpersonerne, bedes du respektere den anonymitet, som skolen og dens personale er tiltænkt. De billeder, der indgår i afhandlingen, er taget på Erhvervsskolen Jylland og medtaget for at give læseren et indblik i de fysiske rammer og praktiske opgaveudførelser, som er forbundet med evaluering og undervisning i erhvervsuddannelser. Af hensyn til mine informanters anonymitet, indgår ingen af disse i situationerne afbilledet. Tilsvarende er billederne udvalgt med henblik på ikke at afsløre skolens identitet.

Forskning og symbolsk vold – forskeren og forskningsobjektets sociale univers

Ifølge Bourdieu rummer enhver sproglig interaktion, også en interviewsituation, *muligheden* for, at der kan udøves symbolsk vold; ”Så meget desto mere, hvis aktanterne har asymmetriske positioner i forhold til den relevante kapital” (Bourdieu og Wacquant 1996: 130). I forhold til min afhandling mener jeg, det er nødvendigt at reflektere over, hvad det har betydet for interviewsituationen, at jeg selv er højtuddannet og med akademisk baggrund. Men også i forhold til observationerne er det påtrængende at reflektere over, hvad min baggrund, alder og køn har betydet for den sociale praksis, jeg har mødt blandt elever og lærere. Umiddelbart synes jeg ikke, at det er ligetil at udlægge noget sikkert om, hvad det er ved min egen habitus, som har haft indflydelse på min undersøgelse og de forskningsspørgsmål, jeg stiller. I udgangspunktet er det vel en uddannelsespolitisk interesse, der sammen med min position som ung, middelklassekvinde, med længerevarende uddannelse inden for offentlig administration har medvirket til, at jeg vælger at benytte visse tolkningsmodeller frem for andre. At jeg desuden er datter af to skolelærere, den ene endda med karriere inden for de erhvervsrettede ungdomsuddannelser, spiller givetvis også en rolle.

Forskelle i betydningerne af forhold som min baggrund, alder og køn relaterer sig både til de forskellige uddannelser, men særligt også til informanternes rolle i organisationen; om de er lærere, ledere eller elever. Da lærerne er mine primære informanter er det især dem mine refleksioner vedrører. På den ene side tænker jeg, at det i udgangspunktet har ført til afklaring hos mine informanter, lærerne, at jeg forud for interviewsituationen havde fortalt om mit projekt på et ordinært teammøde i hvert team, at jeg havde været deltagende observatør i forbindelse med flere af lærernes undervisning og/eller evaluering af eleverne, ligesom også gruppeinterviewet gav anledning til forklaring af projektets indhold og formål samt min egen tilknytning til universitetet. Lærerne havde altså flere lejligheder til at få en afklaring af mit ærinde på skolen. På den anden side er jeg opmærksom på, at jeg ved at fortælle om mit projekt og min tilknytning til universitetet samtidig påviste en afstand mellem mig selv og de af mine informanter, som ikke har uddannelse eller social status på samme niveau. Syltevik (1998) peger på, at rollen som forsker risikerer at blive plagsom i interviewsituationen, da en universitetsuddannelse kan skabe afstand i forhold til folk uden en sådan erfaringsbaggrund. Dertil kommer, at der i forskerrollen ligger en risiko for, at forskeren bliver betragtet som en repræsentant for de kræfter i samfundet eller på skolen, der medvirker til, at de personer, som forskeren ønsker at studere, nedvurderes og marginaliseres (Syltevik 1998, Svendsen-Tune 2002). Det er således tænkeligt, at nogle lærere har opfattet mig som repræsentant for skolens direktion og som en kontrollant af deres daglige praksis. En sådan kobling mellem mig som forsker og skoleledelsen er dog ikke kommet til udtryk blandt informanterne på noget tidspunkt i data processen.

Forskerens køn

For en række af interviewsamtalerne gælder det, at jeg som interviewer har et andet køn end de interviewede. I relationen mellem forsker og forskningssubjekt, kan køn både være en hindring og en mulighed i forhold til at frembringe viden, idet et kønsfællesskab (med mig som kvindelig forsker) være medvirkende til, at informanten fortæller om oplevelser, som hun ikke ville have fortalt en interviewer af modsat køn. Omvendt kan usagt indforståethed – grundet et kønsfællesskab - hindrer forskeren i at få den rette viden (Wiederberg 1992). For mig har et kønsfællesskab ikke været det, der har givet anledning til refleksion. Tværtimod er mandlige informanters engagement i samtalen, hvor de selv tog initiativ til at uddybe udsagn og holdninger, ved flere lejligheder kommet bag på mig i situationen. Jeg skal ikke kunne

sige, om det var mit køn eller min alder, der betød, at jeg i flere interviewsituationer med mandlige lærere og ledere følte, at de med deres fortælling belærte mig om de faktiske forhold i undervisningen og på skolen. Jeg havde til tider en fornemmelse af, at samtalen med de mandlige informanter fik karakter af en art far-datter samtale, hvis implicitte forudsætning var, at jeg som yngre person, kvinde og med akademisk baggrund, - i modsætning til deres håndværksmæssige baggrund, mandlige køn og en alder på 50-60 år, - ikke havde begreb om, hvad det vil sige at være ansat på en erhvervsskole med de mange krav af pædagogisk, faglig og ikke mindst socialpædagogisk art, det stiller til den enkelte. Særligt min alder samt køn kan have været en årsag til den adfærd blandt mandlige informanter. I hvert fald fik flere af disse situationer mig til at agere uvidende (mere end nødvendigt nok var) for ikke at bryde med deres forestilling om situationens og samtalens karakter. Min vurdering i situationen var, at jeg fik den bedste viden fra interviewpersonen ved at agere uvidende på trods af, at jeg ind imellem følte det som en kamp at lægge bånd på mig selv, og at jeg tilpassede mig og accepterede min rolle i højere grad, end jeg havde lyst til.

Forskerens behandling af interviewudsagn

Når Bourdieu beskæftiger sig med den symbolske vold, som informanter potentielt kan føle sig udsat for fra forskerens side, handler det ikke alene om det ubehag, som selve interviewsituationen kan foranledige. Også forskerens analyse og fremstilling af det sagte kan afstedkomme en følelse af ubehag hos interviewede. I behandlingen og fremstillingen af udsagn ligger nemlig også en risiko for at komme til at udøve symbolsk vold. Udover at besidde magten til at bedømme de interviewede og det, de siger, sidder forskeren med en anden form for magt. Det drejer sig om magten til at udvælge, tilrettelægge og formidle det, der bliver sagt under interviewene. Ved interviewsamtalen med den kvindelige leder Birthe oplevede jeg, at hun undervejs blev usikker på, hvad jeg efterfølgende kunne udlede af hendes udsagn, hvorfor hun beder om ikke at blive citeret for pågældende udsagn. En anden uddannelsesleder kvier sig på et tidspunkt i interviewet ved at uddybe sit udsagn, da indholdet ikke er i overensstemmelse med skolens officielle politik på området:

I: De der elevplaner, er det også kontaktlæreren, der har tilgang eller adgang til dem?
Ja, det er dem, som skriver dem. Og eleven har jo også [adgang]. Eleverne kan så lægge deres egne billeder ind, af hvad det er, de går og laver, eller skrive et eller andet "i dag har jeg lavet det og det", men det skal du sådan set tvinge dem til at gøre. Det er de ikke meget for. (Jørgen, uddannelsesleder på smedeuddannelsen)
I: Hvilken funktion har redskabet så, når det kommer til stykket?
Næste spørgsmål. (Jørgen, uddannelsesleder på smedeuddannelsen)

Efterfølgende forklarer lederen dog om brugen af Elevplan på smedeuddannelsen, men jeg kan ikke lade være med at spekulere på, om der er detaljer og viden om brugen af elevplaner, jeg ikke får adgang til. Magten i interviewsituationen er en anden end den magt, forskeren har til at bestemme, hvad der skal skrives om efterfølgende. Forskning kan således have konsekvenser både for den person, der forsker, og for de der bliver udforsket. Prieur konstaterer da også, at det ikke er muligt at udelade alle analyser, der rummer ubehagelig læsning for informanterne, da det vil være for høj en pris at betale for et ønske om at undgå enhver form for symbolsk vold (Prieur 2006: 204).

Forskerens fysiske fremtoning

Mens jeg gennemfører observationer, gruppeinterview og individuelle interviewsamtaler er jeg opmærksom på mig selv og min fremtoning som interviewer og observatør. I og med en teknisk skole rummer mange forskellige uddannelser og fag, rummer den selvsagt også et vidt spektre af stilarter blandt de mennesker, der har deres daglige gang på stedet. Det gælder såvel lærerne som eleverne. Elever og lærere på mange af de traditionelle håndværksfag (smed, tømrer, mekaniker) bærer eksempelvis konsekvent arbejdstøj og sikkerhedssko gennem hele dagen, mens elever og lærere på andre uddannelser skifter tøj alt efter, om de bevæger sig inden for rammerne af værkstedet eller klasselokalet og fællesarealerne. Det gælder f.eks. på gastronom og tandklinikassistent, hvor både elever og lærere skifter til kokketøj og skridsikre sko henholdsvis kliniktøj og skridsikre sko ved indtræden i deres respektive værksteder (elevkøkken og tandklinikken). Atter andre uddannelser (f.eks. mediegrafiker) er karakteriseret ved, at alle bærer deres personlige tøj, uanset om de er beskæftiget i værkstedet (computerlokalet) eller klasselokalet. Denne fremtoningsmæssige pluralisme på skolen betød, at det var relativt let som gæst at falde ind i mængden ved blot at være iført sit eget tøj, i hvert fald så længe jeg opholdt mig i fællesarealerne. Ved observationer på værkstederne var situationen straks en anden. Som det eneste sted blev jeg på kokkeuddannelsen bedt om at iføre mig lånte klæder i form af kokkehue og kittel af primært hygiejniske årsager. Det fik mig til at føle mig lidt mere som en del af den sociale sammenhæng. Den modsatte oplevelse havde jeg ved observation i smedeværkstedet, hvor jeg iført mit eget tøj i den grad skilte mig ud fra såvel elever som lærere. I de situationer bidrog mit køn desuden til, at jeg skilte mig ud ved at være eneste kvinde i værksted og klasselokaler. Lettere var det naturligvis at falde ind i mængden på mediegrafikeruddannelsen, i og med ingen her var iført en form for faglig

uniform. Trods de til tider umulige odds for ikke at skille sig ud særligt i forbindelse med observationen, men også i interviewsituationen, bestræbte jeg mig på at være neutralt klædt i mørkt tøj og ved at bruge diskret make-up. De episoder, hvor jeg oplevede en mandlig informant være særligt engageret i samtalen, kan ikke henføres til betydningen af en faglig uniform. Den adfærd oplevede både hos informanter iført personlige klæder og informanter iført faglig uniform.

Så selvom jeg oplevede interviewsituationerne som forskellige og må medgive, at nogle informanter var mere engagerede end andre, kan jeg konstatere, at selv de, der i udgangspunktet udviste en vis tilbageholdenhed, i langt de fleste tilfælde endte med at 'tø op'. De individuelle interviews antog for størstedelens vedkommende karakter af samtaler, hvor informanterne i vid udstrækning fik lov, og gik med til at fortælle frit fra leveren. Jeg kom i alle interviews stort set omkring samtlige temaer i interviewguiden, og jeg synes, at interviewsamtalerne i langt de fleste tilfælde blev gennemført på en måde, så de var behagelige for både mig selv og informanten. Flere informanter tilkendegav tilmed efter samtalens afslutning, at det havde været en god oplevelse af få lov at fortælle om og reflektere over egen praksis i klasseværelset og på værkstedet. Informanterne havde så at sige selv fået noget ud af at medvirke i undersøgelsen, hvilket jeg ser som positivt. På den baggrund kan størstedelen af interviewene ses som vellykkede.

Alligevel sad jeg ind imellem tilbage med en følelse af, at interviewene ikke var særligt gode, at jeg ikke oplevede den magiske følelse af at have 'fat i noget', hvad man ellers gerne får, når interviewsamtaler forløber godt. Jeg var ganske enkelt i tvivl om kvaliteten af mit empiriske materiale og forvirret over, at jeg ikke rigtig syntes, at jeg kunne få 'hold om' evalueringspraksis som forskningsobjekt. Jeg syntes ikke, jeg altid kunne få informanterne til at tale om de ting, jeg gerne ville, og jeg blev usikker på, om der var nogen 'historie' at fortælle på baggrund af individuelle interview og gruppeinterview. Da jeg siden kom til at sidde og læse interviewudskrifterne igennem, blev jeg derfor overrasket over, hvor meget de i grunden indeholdt. Men på grund af den eksplorative tilgang og det ustrukturerede empiriske materiale havde jeg fortsat en oplevelse af at famle mig frem i en søgen efter at forstå og forklare evaluering som social praksis.

Analyse af de kvalitative data

Med en eksplorativ tilgang til undersøgelsen, ustrukturerede observationsstudier og semi-strukturerede interviewdata har også selve analysen af de kvalitative data været forbundet med mange overvejelser og en vis grad af famlen og forsøgen sig frem. Når såvel forskningsobjekt som den empiriske viden om virkeligheden opfattes som sociale konstruktioner handler analysen om at finde ind i til, hvordan evalueringspraksis som socialt konstitueret praksis kan beskrives, med hvilke begreber og fortolkninger, og den meningsbærende sammenhæng denne praksis er indlejret i.

At lade et computerprogram tænke for sig

Som hjælp til bearbejdning af interviewene var brugen af analyseprogrammet NVIVO i første omgang min intention. NVIVO kan anvendes til at håndtere og systematisere kvalitative data, idet man i programmet har mulighed for at gruppere, sortere og ordne interviewuddrag. I forhold til mine forskellige typer af data i form af dokumenter, observationsnoter og interviewdata fra grupperne såvel som de individuelle interview oplevede jeg imidlertid, at programmet ikke fungerede optimalt. Som jeg ser det, bunder det forhold i de begrebsmæssige forskelle, iagttaget mellem formelle retningslinjer og informanternes udsagn og i et vist omfang også i forhold til mine egen begrebsliggørelse f.eks. i observationsnoter. Fordi jeg er gået så åbent og eksplorativt til genereringen af empirisk indsigt, som jeg er, endte jeg op med et utal af begreber for og udlægninger af evaluering. Og da jeg på daværende tidspunkt samtidig selv var uklar på, hvad der skulle guide mine analyser, fremstod NVIVO som et uhensigtsmæssigt redskab, der snarere skabte uklarhed end struktur, mønstre og overblik i datamaterialet. Forud for brugen af et computerprogram er det netop vigtigt at have en strategi for analysen af data (Coffey og Atkinson 1996: 165), hvad jeg endnu ikke havde. Jeg oplevede således programmet som distanceskabende mellem mig og indholdet af de empiriske data. Manglende fortrolighed med programmet og givetvis også manglende tålmodighed gjorde forsøget med at arbejde med NVIVO til en møjsommelig opgave. At bevæge sig væk fra NVIVO har formentlig ikke gjort analysearbejdet mere overskueligt endsige mere overkommeligt. Men min egen oplevelse af at være ’meningsskabende konstruktør’ har været mere udtalt. Selv om processen med at skabe mening og mønstre i data har været længere end først antaget og forbundet med megen famlen og dertil hørende frustrationer over fravær af overblik, klarhed og helhed, er jeg i dag

stadig overbevist om, at beslutningen om ikke at anvende et computerprogram til datahåndteringen har været den rette for mig.

At tænke på langs og på tværs

Da alle mine gruppe- såvel som individuelle interview var gennemført og transskriberet læste jeg transskriptionerne igennem team- og uddannelsesvist for at foretage en indledende analyse af fortolkninger og praksis i hvert team. Jeg havde en forestilling om, at de tre former for evaluering, der har været gennemgående i datagenereringen, samt den enkelte lærers umiddelbare fortolkning af evalueringsbegrebet skulle udgøre omdrejningspunktet for en analyse af evalueringspraksis i hvert team. Jeg har således under hele processen – fra udvælgelsen af uddannelser og lærerteams til den første gennemlæsning af interviewene – tænkt analyserne gennemført teamvist. I min læsning og genlæsning af hvert enkelt interview så jeg på ligheder og forskelle mellem enkeltlærere i hvert team (teaminterne forskelle og ligheder), på tværs af de fire teams (teameksterne og horisontale forskelle og ligheder) samt mellem lederne og lærerne (vertikale forskelle og ligheder). Det resulterede i et mindre antal tværgående tematikker; 1) forskelle i feedback-formen til eleverne (kontant/direkte/udiplomatisk feedback hos smedeteamet og til dels gastronomteamet i kontrast til en diplomatisk/hensynsfuld/omsorgsfuld feedback hos klinikteamet, mediegrafisk team og til dels gastronomteamet); 2) tid som begrundelse for praksis; 3) et governmentality-begreb om evaluering som redskab til selvledelse – hos eleven, hos læreren, hos lederen; og endelig 4) skriftlighed overfor mundtlighed som tema i forbindelse med forskellige former for evaluering (hvem er skriftlig hhv. mundtlig i sin praksis, hvornår og hvorfor). Således kan man på det tidspunkt i processen tale om, at jeg søgte efter mønstre ’på langs’ og ’på tværs’ i interviewmaterialet (Haavind 2000). At søge på langs handler om at søge sammenhænge indvendigt hos hver enkelt informant. Fokus er her på, hvordan den enkelte informant kobler hændelser og erfaringer sammen og giver dem plads og betydning i forståelsen af evaluering som fænomen og af egen praksis i den henseende. Med en søgen på tværs ses interviewene i deres helhed, hvilke muliggør udvikling af en mere overordnet og analytisk forståelse, som potentielt adskiller sig fra informanternes egen forståelse, idet der ikke fokuseres på den enkelte informant, men på lærerne og lederne i forhold til hinanden. Denne bevægelse på tværs af interviewene er en søgning efter såvel fællestræk som særtræk. I den sammenhæng lægger jeg vægt på at se de forskellige teams som enheder, et fagligt fællesskab omkring det

at evaluere. Derved rettes fokus på de teameksterne fællestræk og særtræk – enten i forhold til lederne eller kolleger i andre teams. Ved at arbejde på tværs af interviewene bliver det således muligt at identificere, hvad der skiller og forener aktørerne i skolen, men også i hvilket omfang informanternes fortællinger og individuelle erfaringer bidrager til at forme en bredere kulturel diskurs eller forståelse af evalueringspraksis.

At tænke relationelt

Denne søgen på tværs i materialet kan desuden siges at være i tråd med Bourdieus anvisninger til forskeren om at tænke relationelt. Bourdieu beskriver det virkelige som relationelt (Bourdieu og Wacquant 1996: 84), hvorfor han opfordrer forskeren til at foretage sammenlignende analyser. Argumentet er, at man må interessere sig for relationen mellem de ting, der sammenlignes, for at være i stand til at se, hvad der karakterisere den enkelte ting (til forskel fra andre ting). I mine analyser kan konstruktionen af den gruppe-habitus, som jeg mener i et vist omfang virker konstituerende på praksis i hvert team, ses baseret i netop denne relationelle tankegang. Således er det ikke blot i forbindelse med produktionen af data, at jeg har oplevet en gensidig vidensmæssig befrugtning fra team til team, også i analyserne af evalueringspraksis i de fire teams har pointer og iagttagelser virket til at drive analyserne frem på tværs af teams og uddannelser. Mit arbejde med at skabe mening og mønstre i det empiriske materiale kan dog ikke entydigt placeres inden for nogen bestemt analysetradition. I bearbejdelsen af de kvalitative interviewdata har jeg tilstræbt at søge både på langs og på tværs i interviewene, ligesom jeg har søgt at forholde mig til mønstre, forskelle, ligheder og værdiladninger såvel som ikke sprogliggjorte forskelle, f.eks. identificeret ved fraværet af ordet refleksion i udsagn fra medlemmer af smedeteamet sammenlignet med udsagn fra de resterende teams og fra lederne. Mine forskellige forsøg på at skabe mening i særligt interviewdata kan ses som eksperimenter med forskellige former for analytisk opfindsomhed undervejs, i og med at jeg bl.a. har kigget efter sociale spændinger, på det usagte og på overensstemmelser aktører imellem. Desuden har jeg eksperimenteret med formidlingsformen, idet det har været væsentligt for mig, at teksten så vidt mulig skulle være tilgængelig for et bredere publikum for i den forstand at række ud over en noget snæver forskningsverden. Netop forskning i danske erhvervsuddannelser fordrer en tilstræbt tilgængelighed i formidlingsformen i og med, at praksis – frem for teori – står så centralt på det område, som det gør. Udfoldelsen af mine iagttagelser gjort i skolens forskellige faglige

værksteder, som indgang til afhandlingens analysekapitler er et forsøg på at gøre formidlingen bred og mere tilgængelig. Tilsvarende bunder beslutningen om at skrive på dansk (frem for engelsk) i et formidlingsmæssigt rationale.

At lade iagttagelser af praksis guide tænkningen

At de tematikker, jeg i første omgang identificerede i data, ikke nødvendigvis afgrænsede sig til at vedrøre en specifik form for evaluering men i stedet kunne berøre flere forskellige former for evaluering, virkede forstyrrende på min forestilling om at skabe mening i data på baggrund af de tre former for evaluering, der har struktureret produktionen af data. Jeg ønskede at være tro mod min eksplorative tilgang ved at lade de analytiske temaer så at sige 'opstå' af data og af informanternes egne ord som en form for in-vivo koder, der står i modsætning til in vitro-koders teoretiske karakter (Guvå og Hylander 2005: 43). Men samtidig gjorde denne åbenhed for interviewenes tematiske indhold det vanskeligt at sortere meningsbærende temaer fra mindre meningsbærende. Jeg havde ikke fornemmelsen af at være på sporet af 'evalueringspraksis' så at sige. Det kom der til, at jeg som led i en anden runde i gennemgangen af det empiriske materiale overvejede en top-down tilgang, hvor de analytiske temaer ville være udledt af de formelle retningslinjer i uddannelsesbekendtgørelser og lokale undervisningsplaner. En sådan tilgang ville medføre ganske stramt strukturerede analyser, hvis læsevenlighed givetvis ville være tilsvarende begrænset (for ikke at sige kedelig) samtidig med, at jeg stadig sad med en fornemmelse af, at jeg heller ikke ad den vej ville være i stand til at fange det væsentlige i mine analyser, nemlig informanternes faktiske praksisser og deres begrundelser herfor. Mine overvejelser i forhold til at skabe mening i interviewdata førte til, at jeg – i et forsøg på at ændre strategi og perspektiv – gik tilbage til de noter, jeg gjorde i forbindelse med observationen, og som oprindeligt ikke var tiltænkt en rolle i analysernes faktiske fremlæggelse. Disse noter viste sig imidlertid at være en indgang til praksis, fordi noterne netop gengav mine iagttagelser af praksis i en specifik kontekst, som et billede på praksis 1. Med afsæt i de fire observationer, én fra hver uddannelse, analyseres praksis således som en situeret og social konstruktion, til hvilken informanternes fortællinger udgør fortolkninger og begrundelser, der tilsammen afspejler de meningsbærende handlings-sammenhænge, der ligger bag den fremlagte praksis. Den tilgang betyder samtidig, at det er den afsluttende bedømmelse som evalueringsform (som enten svendeprøver eller prøveeksamener), der udgør billedet på en evalueringspraksis i hvert team, mens andre former

for evaluering (løbende evaluering af eleven i undervisningen og elevens selvevaluering) kun analyseres i begrænset omfang, og hvor det findes relevant for analysens primære fortælling. Dermed er det tydeligt, at dette studie skal ses som en udforskning af dele af tekniske skolers evalueringspraksis. Der er langt fra tale om et totalbillede eller en kortlægning for den sags skyld.

Observationen af svendeprøver henholdsvis prøveeksamener i de fire uddannelser udgør beskrivelser af en bestemt praksis for evaluering af elever, som både repræsenterer en praksis 1 og er indlejret i og virker konstituerende for en meningsbærende handlingssammenhæng (praksis 2). De fire delanalyser er således foretaget med afsæt i ganske udførlige beskrivelser af en eller flere elevevalueringer på hver uddannelse, som har fundet sted som afslutning på elevernes samlede uddannelse (svendeprøverne) eller blot et enkelt skoleophold (prøveeksamenerne). Disse beskrivelser af en konkret praksis 1 giver anledning til at stille spørgsmål om formålet med disse evalueringer (formativt eller summativt), bedømmelses-kriterier, elevernes henholdsvis lærernes sociale praksis i handlingssammenhængen og eventuelle udefrakommende censorers og skuemestres sociale praksis. Endelig muliggør disse observationer en sammenligning mellem intentionerne bag praksis, som de er formuleret i uddannelsernes respektive bekendtgørelser og undervisningsplaner. Det overordnede formål er som formuleret i forskningsspørgsmålene via analyser af lærernes fortolkning af evaluering at forstå og forklare evaluering som socialt konstitueret praksis med henblik på at tegne billeder af aktuelle erhvervspædagogiske praksisser i erhvervsuddannelserne, som de kommer til udtryk i forbindelse med evaluering.

Opsamling

Undersøgelsens afsæt i Berger og Luckmanns udlægning af socialkonstruktivismen præsenteres med dette kapitel. Det grundlag bygger på en opfattelse af, at den sociale virkelighed konstrueres socialt og således både er at finde i subjektiv form hos det enkelte individ og i en objektiv forstand. Samtidig er en definition af praksisbegrebet fremlagt, der lægger vægt en sondring mellem den praksis, der vedrører en konkret evalueringsaktivitet, og den praksis, der vedrører den meningsbærende handlingssammenhæng, hvor inden for konkrete aktiviteter og meningskonstruktioner udspiller sig. Metodologien bag den til undersøgelsen genererede empiri er desuden beskrevet. Her er fokus på en brug af forskellige og trindelte strategier til generering af viden. I den anledning er forskerens rolle diskuteret

undervejs, ligesom overvejelser over og erfaringer med de kvalitative interview er fremlagt. Endelig diskuterer kapitlet de forskellige analytiske tilgange til undersøgelsens empiriske grundlag, som har været styrende for analysernes endelige udformning.

Kapitel 4

Diskurser for kvalitet og evaluering i tekniske skolers institutionelle omverden

I dette kapitel anlægges et historisk perspektiv på tekniske skoler og erhvervsuddannelserne. Omdrejningspunktet for beskrivelsen af den historiske udvikling er forestillinger om kvalitet i erhvervsuddannelserne og om, hvilke tiltag der kan sikre eller fremme en sådan kvalitet. Med henvisning til en relationel tilgang argumenterer Bourdieu for relevansen af at kombinere en strukturalistisk tilgang med en konstruktivistisk tilgang til virkeligheden, hvilket indebærer, at en analyse på den ene side må søge at afdække de objektive strukturer, som regulerer forholdet mellem forskellige sociale grupper, og på den anden side må inddrage individernes umiddelbare erfaringsverden, de perceptionsmatricer og vurderingskriterier, der kan siges at strukturere deres adfærd og forestillinger om verden indefra (Bourdieu og Wacquant 1996: 23). Kvalitetsarbejde og evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne analyseres dermed i en dobbelt optik: først analyseres uddannelserne som policy område og arena for kampe om at indholdsbestemme begreber om kvalitet i uddannelserne uafhængigt af, hvilke forestillinger faglærerne selv gør sig aktuelt om kvalitet i uddannelse og undervisning. Dernæst analyseres erhvervsuddannelserne med udgangspunkt i faglærernes forhold til kvalitet og evaluering inden for eget fag. Målet er at undersøge, hvorledes forestillinger om kvalitet og evaluering i uddannelserne har udviklet sig frem til i dag, og hvordan faglærerne oplever og knytter an til sådanne forestillinger i deres aktuelle sociale evalueringspraksis i undervisningen og på skolen. Her er det første del af analysen, de objektive strukturer, der er i fokus. Med begrebet diskurs henvises, med reference til Bourdieu, til, at der i sproget udtrykkes kulturelle og politiske diskurser, som i sin sociale anvendelse får funktion af socialt magtmiddel og symbolsk vold. Forskellige diskurser repræsenterer således forskellige interessepositioner i den sociale virkelighed (Mathiesen og Højbjerg 2009: 240-255). For fremstillingen i dette kapitel er omdrejningspunktet, hvilke forskellige interessepositioner der eksisterer på erhvervsuddannelsesområdet i forhold til evaluering af uddannelser og undervisning.

Da denne afhandling beskæftiger sig med evalueringspraksis i tekniske skoler (og ikke i f.eks. praktikvirksomheder) vil det dog først og fremmest være forestillinger og tiltag rettet mod

skolernes serviceproduktion, der fremlægges. Det vil sige styringsteknologiske tiltag rettet mod skolernes måde at fungere på som uddannelsesinstitutioner, men også tiltag, der med tiden og udviklingen får karakter af erhvervspædagogiske indsatser rettet mod skolernes undervisningsaktiviteter. En tematik er desuden svendeprøvens udvikling. Som prøveform har den sin oprindelse i lavssystemets mesterlære, men gennemføres i dag på skolerne med faglæreren som eksaminator og censorer/skuemestre udpeget af det faglige udvalg. Da de empiriske analyser tager afsæt i svendeprøven som eksamensform (eller prøveeksamener i svendeprøven) er det relevant at have indblik de udviklingstræk, der har bidraget til at forme uddannelsernes aktuelle svendeprøve. Udviklingen bag svendeprøven på den enkelte uddannelse beskrives nærmere i kapitel 5 som led i beskrivelsen af de til undersøgelsen udvalgte uddannelsers institutionaliserede træk.

Til gennemgangen af historiske udviklingstræk i erhvervsuddannelserne vil jeg trække særligt på et antal kilder. Sigurjonsson (2002; 2003) har behandlet uddannelsernes udvikling fra den første lærlingereform i 1889 til reform 2000. Koudahl (2004) har i forbindelse med sin analyse af den gode erhvervsuddannelse foretaget en historiserende feltanalyse af erhvervsuddannelsesfeltet, ligesom Juul (2005) også foretager en form for feltanalyse af erhvervsuddannelsernes udvikling med fokus på den erhvervspædagogiske tænkning. Men også arbejder vedrørende udviklingen i den offentlige sektor og et stigende fokus på kvalitet i serviceproduktionen udgør vægtige bidrag til fremstilling (Hjort 2001; 2008 og Dahler-Larsen 2006). Endelig trækkes på Corts (2005; 2008a) beskrivelse af kvalitetsarbejdet i erhvervsuddannelserne.

Overordnet set kan udviklingen indenfor erhvervsuddannelsesfeltet ses som historien om, hvordan lærlingeuddannelser er blevet tvunget til at åbne sig mod det omgivende samfund og underlægge sig andre positioners indflydelse fra oprindeligt at være etableret gennem mere end 400 år i lavsvæsnet som et lukket system (Koudahl 2004: 59). Erhvervsuddannelserne som organisatorisk felt har ændret sig fra at være en lukket arena, hvor den enkelte branches virksomheder og mestre kæmpede om kunder og gode lærlinge, til en mere åben arena, hvor også skoler, staten og organiserede parter indgår i en kamp mellem en skolastisk og en praktisk logik[6] for uddannelsen og oplæringen af faglært arbejdskraft. Denne proces mod

[6] Ifølge Mathiesen og Højbjerg (2009: 258) er alle sociale forhold underlagt konflikt, og disse konflikter kan forstås på baggrund af distinktionen mellem en praktisk og en skolastisk logik. I den refleksive

stadig mere åbenhed overfor og indflydelse fra omverdenen lader sig tilsvarende reflektere i diskurser for kvalitet i uddannelserne, særligt i forhold til undervisningen på skolerne. Tilsvarende moderniseringsprocesser ses i andre dele af uddannelsessystemet. Eksempelvis kan en stigende søgning til de almene gymnasier og universiteterne ses forårsaget af ændrede og øgede uddannelsesønsker, som igen er betinget af langsigtede ændringer i samfundsstrukturen og hverdagslivet, herunder kvinders ændrede situation på arbejdsmarkedet og øgede velfærdsmålsætninger (Rasmussen 1998: 163).

Den følgende fremstilling er udformet således, at de med overskrift inddelte hovedafsnit repræsenterer en given tidsperiode af varierende længde. For hver af disse afsnit er periodens hovedtræk søgt trukket op indledningsvist for deraf at tydeliggøre afsnittets centrale pointer for læseren. Således følger først beskrivelsen af mesterlæren under lavsvæsenet.

Lavssystemets mesterlære

Denne udviklingsperiode er karakteriseret ved, at indhold, længde, løn- og arbejdsvilkår for oplæringen bestemmes af lavene. Oplæringen sker som mesterlære, og svendeprøven fungerer (sammen med en mesterprøve) som kvalitetssikring af svendenes kvalifikationer.

Lavssystemet var i høj grad indrettet på at fungere til opretholdelse af monopolet på udførelsen af bestemte arbejdsopgaver i samfundet (Larsen 1962), og i den sammenhæng var reguleringen af tilgangen til faget en central funktion for lavene. Håndværksmæssige og faglige krav fordredes og kom til udtryk i både svende- og mesterprøven og havde til formål at sikre det enkelte erhvervs omdømme og fagtradition samt beskytte kunder og brugere mod dårlige håndværkere (Sørensen et al 1984: 125-129). Det var således lavene, der fastsatte, hvor mange lærlinge den enkelte mester måtte antage og hvilke forhold, der skulle være mellem antallet af svende og lærlinge. Ligeledes var det lavene, der bestemte læretidens længde, lærlingenes løn- og arbejdsvilkår samt hvilke discipliner en lærling skulle lære inden for faget.

---

socialvidenskabelige forskningspraksis repræsenteres den skolastiske logik af et politisk niveau, der træffer politiske beslutninger på grundlag af politiske strategiformuleringer, der herefter implementeres. Netop implementeringen, den praktiske politik, sker inden for forskellige praksisfelter, der strækker sig fra det politisk administrative niveau til de konkrete agenter i skoler, institutioner og virksomheder, der berøres af pågældende politiske beslutninger. Mathiesen og Højbjerg opererer i den sammenhæng med en tredelt og hierarkisk feltkonstruktion, hvor der skelnes mellem det overordnede magtfelt, det bureaukratiske felt og nederst, institutionsfeltet.

Håndværksmestrene havde ambitioner om, at lærlingene bestod svendeprøven bedst muligt, da denne prøve ikke blot var en bedømmelse af lærlingens færdigheder, men også en bedømmelse af mesters evne til at formidle håndværket og en blåstempling af mesters egne faglige kvalifikationer (Sigurjonsson 2003: 284). I et uddannelsessociologisk perspektiv kan den opfattelse af svendeprøven blandt mestrene udlægges således, at svendeprøven blev tillagt en symbolsk kapital. Det vil sige, at prøven var symbol på den enkelte mesters og virksomheds faglige dygtighed og kompetence (Broadfoot 1996). Mestrenes behov for social og økonomisk kapital fra omverden i form af kunder, indtægter og anbefalinger i lokalsamfundet fik dem til at tage ansvar for lærlinges opdragelse såvel som faglige oplæring. En sådan analyse er samtidig i tråd med den institutionelle teoris antagelse om, at der inden for et organisatorisk felt eksisterer bestemte regler (formelle såvel som uformelle) som den enkelte organisation, her håndværksvirksomheder, i feltet må tilpasse sig for at opnå legitimitet i omverden (Scott og Meyer 1994). Med datidens stændersamfund og med mesters ansvar for lærlinges oplæring og socialisering under lavssystemet var det altså ikke på samme måde, som det ses i dag den enkelte lærlinges ansvar gennem personlige og individuelle valg at sikre sig en god uddannelse. Statens behov for indgriben overfor mestre ved manglende ansvarlighed overfor oplæringsopgaven afspejler dog, at Koudahls karakteristik af lavsvæsenet som organiseret ud fra et solidarisk økonomisk rationale (2004: 62) primært omfattede mestrenes relationer til hinanden internt i lavene frem for de unge lærlinge. Antagelsen af lærlinge i den enkelte virksomhed var formentlig snarere et spørgsmål om fagets og virksomhedens sikring af fremtidig arbejdskraft, faglig monopol og kvalitet end et udtryk for solidaritet med de unge, der endnu manglede at bevise deres faglige værd og legitime optagelse i faget gennem svendeprøven. Svendeprøven fungerede således også som certificering af kompetence og som adgangsbillet til faget (Broadfoot 1996).

De første skoler

Denne udviklingsperiode løber fra omkring år 1800 til starten af det 20. århundrede. Perioden er karakteriseret ved de første skolers etablering. Skolerne drives på det tidspunkt af håndværksforeninger. I forhold til kvalitet i uddannelserne opfattes den som værende tæt knyttet til faglige kvalifikationer, men også – i kraft af skolernes almene fag – til en mere almen dannelse.

Under lavsorganiseringen var undervisningen på skoler som led i lærlingeuddannelserne begrænset og ikke systematisk. Undervisning i tegning blev startet allerede i 1700-tallet, men først med oprettelsen af de Massmannske skoler i løbet af 1800-årene påbegyndes en systematisering af skoleundervisningen. Det var den københavnske præst N.H. Massmann (1766-1816), der præget af tidens oplyste rationalisme og et socialt engagement så et behov for færdigheder af boglig karakter hos håndværkslærlinge og svende. Den første Massmannske søndagsskole med gratis undervisning i regning, skrivning, dansk og tegning blev således oprettet i 1800 og inspirerede til oprettelsen af lignende skoler rundt om i landet. Det blev herefter almindeligt, at håndværkerne modtog undervisning på skole udover den oplæring de fik i værkstederne (Juul 2005: 30). Hvor det i København og de større købstæder var præster, officerer og idealistiske borgere, der varetog undervisningen af håndværkerne, var det i de mindre provins- og stationsbyer lokale håndværksmestre, der stod som initiativtagere. Håndværksforeningernes primære opgave blev oprettelsen og driften af tekniske skoler i lokalområderne. Omkring år 1900 var der på landsplan oprettet omkring 110 skoler inden for de tekniske fag og 70 skoler for handelsfagene.

Idet målet med skoleundervisningen var generel oplysning af håndværkerne, repræsenterer de Massmannske skoler et rationale i erhvervsuddannelsesfeltet om, at uddannelse skal bidrage til såvel en almen dannelse af elever som en faglig kvalificering (Koudahl 2004: 68; Juul 2005: 31). Det vil sige, at etableringen af skoler afspejler en ændret diskurs i samfundet i forhold til kravene til den fremtidige arbejdskraft, hvorfor kvalitet i erhvervsuddannelserne ikke kun bliver et spørgsmål om håndværksmæssige færdigheder, men også om almene færdigheder og viden. Ændrede kvalifikationsbehov betyder samtidig et begyndende tab af position hos mestrene og en åbning for skoler, lærere og staten i forhold til spørgsmålet om kvalitet i oplæring og uddannelse.

Institutionalisering af partsstyret

Denne periode er karakteriseret ved en stigende lovmæssig regulering af området. Der sker en ophævelse af den obligatoriske svendeprøve med Næringsloven (1857) og den første Lærlingelov indføres (uden obligatorisk svendeprøve) i 1889. Skolerne frigør sig fra håndværksforeningerne, og der indføres paritetisk sammensat faglige udvalg og lærlingeråd. Denne institutionalisering af partsstyret suppleres af en øget statslig kontrol af skolerne. Perioden rummer desuden to revideringer af lærlingeloven i henholdsvis 1921 og 1937.

Forud for Næringsloven af 1857 var lavene især underlagt et pres fra industrialiseringen og en politisk diskurs om markedsstyring indført via Grundloven i 1848. Med vedtagelsen af Næringsloven fjernedes lavenes monopol på uddannelse af håndværkere, prisfastsættelsen på håndværksydelser og reguleringen af antallet af håndværksmestre (Koudahl 2004: 59-61). De gamle lærlingebestemmelser forsvandt, og svendeprøverne blev ophævet og gjort frivillige for den enkelte lærling. Idet lavene ikke længere spillede en regulerende rolle i forhold til oplæringen faldt antallet af svendeprøver, og mestrene anså det ikke længere for deres faglige pligt at oplære lærlingene grundigt og alsidig. Det blev herefter vanskeligere at skelne faghåndværkere fra fuskeren og arbejdsmanden (Juul 2005: 32). Skoleundervisningen kunne ikke kompensere for de forringelser, som den praktiske oplæring undergik i denne periode dels som konsekvens af lavenes opløsning og dels en følge af den specialisering, som industrialiseringen medførte. Den første lærlingelov af 1889 havde imidlertid begrænset effekt på kvaliteten af oplæringen. Loven omfattede kun unge under 18 år, stillede ingen krav til faglige kvalifikationer hos læremestrene (mester behøvede ikke være faglært håndværker), havde ingen formelle krav til oplæringen af lærlingen og ingen obligatorisk svendeprøve (Sigurjonsson 2003: 285). Særligt mestrene var derfor utilfredse med loven.

Skolernes stadigt mere centrale rolle i lærlingeuddannelserne bidrog til at frigøre skolerne fra håndværksforeningerne, og skolerne begyndte at tage egne initiativer til udarbejdelse af eksempelvis undervisningsplaner. I 1914 begyndte skolerne således at argumentere for behovet for forskellige former for supplerende værkstedsundervisning (Møller 1991: 23). Parallelt hermed skete en begyndende professionalisering af lærerkorpset, idet der blev oprettet en 12 ugers læreruddannelser under Statens Tekniske Lærerkursus samtidig med, at erhvervsuddannelserne i stigende grad blev afhængige af offentlige tilskud. Der er dog ikke tale om at, staten overtog ansvaret for uddannelserne (Juul 2005: 34).

Et ønske hos håndværksorganisationerne om at indføre et særligt fagligt tilsyn skulle forbedre vilkårene for lærlinge og give fagene større medbestemmelsesret på oplærings- og uddannelsesområdet. Håndværksorganisationernes ønske kan med opløsningen af lavenes monopol således ses som udtryk for en interesse i at styrke fagenes position overfor staten og skolerne i forhold til erhvervsuddannelsernes styring. Ønsket resulterede i indførelsen af paritetisk sammensat faglige fællesudvalg for samtlige fag og lærlingeråd, hvis opgaver dels var rådgivende, dels myndighedsudøvende i forhold til at træffe afgørelser om læresteders

egnethed og fastlæggelse af læretidens længde (Sigurjonsson 2002: 34; Andresen og Agersnap 1989). Hermed skete – som alternativ til den stigende statslige involvering i uddannelserne – en institutionalisering af partsstyret (Juul 2005: 35). Forud for denne institutionalisering var sket en etablering af parterne i feltet. Fagforeningerne slog sig således sammen i 1898 til de Samvirkende Fagforbund, det senere LO, mens arbejdsgiverne dannede Dansk Arbejdsgiver- og Mesterforening, der senere blev til DA (Frode, Møller og Hastrup 1984: 106). Idet arbejdstager og –giver indtil da var organiseret sammen, markerer opsplitningen et opgør med lavsvæsenet og etableringen af det partssystem på arbejdsmarkedet, som sidenhen har haft afgørende indflydelse på erhvervsuddannelsernes styring, indhold og tilrettelæggelse (Koudahl 2004: 73).

Etablering af faglige udvalg og lærlingeråd skal endvidere ses i lyset af den styrkede position hos de tekniske skoler, som Lærlingeloven af 1921 bidrog til med kravet om, at undervisning på teknisk skole gjaldt alle elever i alle lærlingeuddannelser samt mesters pligt til at afholde de økonomiske udgifter ved lærlinges skolegang. Kravet om obligatoriske skoledele markerer en styrkelse af den bureaukratiske position i feltet samtidig med, at et skolastisk rationale i erhvervsuddannelserne introduceres parallelt med det praktiske rationale, som er lærlingeuddannelsernes oprindelige grundlag. Det stigende antal skoler modtog en stadig større del af deres finansiering fra staten. Den øgede offentlig finansiering af de tekniske skoler blev fulgt op af en øget offentlig kontrol med skolernes aktiviteter, der fra 1914 blev udført af ”Tilsynet med den Tekniske Undervisning for Håndværkere og Industridrivende” (Koudahl 2004: 71). Således blev statens rolle i erhvervsuddannelserne gradvist mere bestemmende og kontrollerende, ikke mindst via skolerne på grund af skoleundervisningens stigende andel af det samlede uddannelsesforløb. Statens stigende indflydelse gælder såvel skolernes udbud af uddannelser og fag som de kvalifikationer, der kræves for, at man som lærer kan undervise på en teknisk skole. Skolerne havde allerede før 1921-lovens vedtagelse haft til opgave at sikre eleverne tilstrækkelige kundskaber i teori og tegning i udvalgte fag til, at de kunne bestå svendeprøven. Genindførelsen af svendeprøven betød, at det inden for disse fagområder (eksempelvis metalindustrien) blev besluttet, at skolearbejdet skulle indgå i den samlede bedømmelse, der lå til grund for svendeprøven. En beslutning som Teknisk Skoleforening i lighed med fagbevægelsen imidlertid var skeptisk overfor, fordi den dominerende opfattelse var, at oplæringen på virksomheden på en anden måde end skolen formåede at oplære lærlingen i fagets og arbejdspladsens normer og mentalitet (Juul 2005: 35-

37). Modstanden mod en vurdering af elevernes udbytte af skoleundervisningen i forbindelse med svendeprøven indikerer således, at mesterlæren, udfordret med 1937-loven, tilsyneladende fortsat opfattedes som den bedste og passende kvalitetssikring af den faglærte arbejdskraft blandt centrale aktører i feltet, herunder skoler og fagbevægelse. I et institutionelt perspektiv kan den opfattelse tolkes som udtryk for, at mesterlæren normativt nyder anerkendelse i feltet som den mest legitime og værdifulde måde at opnå kvalitet i oplæringen af arbejdskraft til de forskellige brancher (Scott 2008a: 55). Den praksisorienterede diskurs dominerer således fortsat erhvervsuddannelsernes styring, indhold og tilrettelæggelse.

Med den reviderede lærlingelov af 1937 indarbejdes et velfærdsrationale i erhvervs-uddannelserne, et rationale hvor uddannelsernes kvalitet udover den faglige kvalificering består i et socialt hensyn. Lærlingeuddannelser er ikke blot en serviceydelse udført i et samspil mellem lærling, skole og virksomhed, men skal med statens mellemkomst fremover sikre, at samfundet påtager sig et ansvar for, at lærlinge kan eksistere under ordentlige arbejdsmæssige, uddannelsesmæssige og social forhold (Koudahl 2004: 72). Feltets bureaukratiske position markerer den diskurs ved at gennemføre en nedsættelse af læretiden fra fem til fire år trods store protester fra mestre og virksomheder. Den bureaukratiske position slår samtidig fast, at mester, som det gjorde sig gældende under lavsvæsenet, skal aflægge en mesterprøve for at få lov til at antage lærlinge. Samtidig vægtes det som en yderlig markering af den bureaukratiske positions indflydelse, at den kommende mester, udover traditionel faglig kvalificering, skal demonstrere kendskab til jura og økonomi med henblik på det juridiske grundlag mellem lærling og mester og evnen til at drive forretning i en markedsreguleret økonomi. Samlet set bidrager institutionaliseringen af partsstyret til en kvalitetssikring af korporativ karakter, hvor det netop er samspillet mellem interesser hos bl.a. arbejdsgivere, arbejdstagere, skolerne og staten, der skal sikre, at såvel praksisoplæring som skoleundervisning hænger sammen, og at uddannelserne som helhed indeholder de rette kvalifikationer for arbejdskraften til de forskellige brancher og fag.

Skolernes stigende betydning

Denne udviklingsperiode omfatter perioden fra 1956, hvor en ny lærlingelov samt faglig undervisning på skolerne indføres, og frem til omkring 1980. I løbet af de år indføres institutionelt selveje på skolerne, og uddannelserne flyttes ressortmæssigt fra Handels- til Undervisningsministeriet. Der sker en opdeling af styringsansvaret mellem parterne og

ministeriet, og politisk er der fokus på lighed i samfundet via øget uddannelse. Endelig introduceres efg-uddannelserne og begyndende erhvervspædagogiske tanker kan identificeres.

I 1956 vedtager Folketinget en ny lærlingelov, hvormed læretiden nedsættes og fagene specialiseres. Eksisterende fag opdeles i to eller tre med kortere læretid end det oprindelige fag, hvilket kan ses som en svækkelse af de oprindelige fag (Sigurjonsson 2002: 39). Loven udmønter samtidig krav om fag- og holddelt undervisning, tvungen forskole og undervisning i dagtimerne frem for den hidtidige aftenundervisning. Det muliggør, at undervisningen relateres mere direkte til de enkelte uddannelsesområder (Juul 2005: 46). Også skoleundervisningens struktur og indhold ændres med loven, idet værkstedsundervisningen og sammenhængende skoleperioder af seks ugers varighed indføres på hvert af de fire uddannelsesår. Den faglige undervisning på skolen opfattes nu som supplement til den praktiske oplæring, hvorfor også undervisningen i almene fag har afsæt i det faglige indhold (Sigurjonsson 2002: 40). Dertil kommer, at loven markerer introduktionen af princippet om, at erhvervsuddannelserne skal forberede deltagerne på fremtidig kvalifikationsbehov frem for som hidtil arbejdsmarkedets aktuelle kvalifikationsbehov. Den specialisering af skolernes undervisning, der modsvarer en stigende specialisering i virksomhedernes produktion, kræver i kombination med den fagrettede undervisning indført med 1956-loven et stort elevgrundlag for en rentabel drift af de tekniske skoler. Af den årsag beslutter ”Tilsynet med den Tekniske Undervisning for Håndværkere og Industridrivende” at foretage en drastisk reduktion i antallet af skoler (Koudahl 2004: 77).

I løbet af 1960’erne reduceres antallet af erhvervsskoler således (fra 360 til 63 tekniske skoler) og skolerne ændres fra at være private organisationer drevet af lokale erhvervsdrivende til uafhængige offentlige organisationer med en bestyrelse bestående af offentlige og private repræsentanter fra både arbejdsgiver og –tager siden, hvilket kan ses som en yderlig institutionalisering af partsstyret. I samme periode flyttes uddannelsernes styringsmæssige forankring fra Handelsministeriet til Undervisningsministeriet, hvilket efterfølgende medfører, at uddannelserne i stigende omfang underlægges en traditionel uddannelseslogik (Koudahl 2004: 77). Et udtryk for den tendens har været stigningen i antallet af almene fag indført i erhvervsuddannelserne.

I forhold til vekseluddannelse som grundlæggende princip for uddannelserne betyder overflytningen til Undervisningsministeriet samtidig en opdeling af de styrende aktører, hvor

arbejdsmarkedets parter får ansvar for den praktiske oplæring i virksomheder, mens ministeriet tager sig af den skolebaserede del. Således overlader ministeriet mere eller mindre kvalitetsarbejdet i praktikdelen til parterne, selv om ministeriet har det overordnede ansvar for uddannelsespolitikken og for at sikre sammenhæng mellem uddannelserne og uddannelsespolitik. I dag er det fortsat sådan, at Undervisningsministeriet formulerer de overordnede mål for uddannelserne samtidig med, at ministeriet udarbejder en ramme, hvor inden for parterne sammen med skolerne kan udforme og tilpasse curriculum og undervisningsmetoder, så de følger såvel arbejdsmarkedets, de enkelte branchers som lærlinges og elevers behov (Cort 2005: 4). Således er involveringen af parterne på alle niveauer fortsat et grundlæggende træk ved erhvervsuddannelserne i Danmark.

Overflytningen af erhvervsuddannelserne fra Handelsministeriet til det sektorpolitiske område for formel uddannelse; Undervisningsministeriet, indgår i en bredere politisk strategi. Socialdemokratiet, der var det dominerende regeringsparti i 1960'erne og 1970'erne, baserer uddannelsespolitikken på et ideologisk argument om 'lighed gennem uddannelse' og en tro på uddannelsessystemets evne til at ændre rekrutteringen til uddannelse i retning af mere social lighed (Koudahl 2004: 80). Kvalitet i uddannelse måles således i forhold til effekter af social lighed. Med andre ord er hovedspørgsmålet i uddannelsespolitikkens implementering politikkens outcome, det vil sige effekt, frem for input, proces og output[7] (Dahler-Larsen 2008: 116-118). Den grundlæggende tanke bag den tendens er, at offentlige tiltag skal gøre en forskel, hvorfor distributionen af sociale effekter bliver et kvalitetskriterium for uddannelsespolitikken. For erhvervsuddannelserne betyder den tankegang en opfattelse af, at øget kvalitet skulle opnås ved øget uddannelse – med andre ord en opfattelse af, at et bedre samfund ville opstå, hvis blot borgerne får mere uddannelse på såvel grundskole- som videregående niveauer. Siden 1960erne har den gratis og lige adgang til uddannelse således været et grundelement i den danske velfærdsstat med henblik på at sikre så velkvalificeret en arbejdsstyrke som muligt for ad den vej at sikre velfærdsstatens opretholdelse og finansiering (Esping-Andersen 2000: 163). Så essentiel opfattes den lige adgang til uddannelse for landets universelle velfærdsstat, at selv liberale og konservative kræfter omgås princippet med

[7] Et aktuelt eksempel på denne tendens er processen omkring udarbejdelsen af nationale kvalifikationsrammer i alle medlemsstater af EU med henblik på at benchmarke de nationale systemer med den fælles europæiske Qualification Framework for Lifelong Learning. Disse processer griber ind i de nationale cuuricula for erhvervsuddannelserne, idet den europæiske Qualification Framework fordrer et fokus på "learning outcome" frem for input, tid, varighed af og faget for uddannelserne (Cort 2008b: 1).

forsigtighed dets ideologistridige karakter til trods. Denne lige og frie uddannelsesadgang repræsenterer en institutionel logik, der tages for givet, og som ingen for alvor kan forestille sig afskaffet (Scott og Meyer 1994).

I slutningen af 1960'erne opstår erkendelsen af, at fagspecialiseringen indført med 1956-loven har en bagside; den fagidentitet og fagstolthed, som var kernen i den traditionelle mesterlære, er ved at forsvinde i mange fag. Den udvikling kan 1970'ernes socialdemokratiske uddannelsespolitik om 'lighed' gennem uddannelse ikke forhindre. Akademiske traditioners tankegrundlag anvendes som model for en ny struktur i erhvervsuddannelserne, hvor man tager afsæt i det formaliserede uddannelsessystem (gymnasiet) således, at den kontekst, der er udviklet inden for almendannende skoler, kommer til også at gælde for erhvervsuddannelserne. En skolastisk logik styrkes ved, at erhvervsuddannelserne mødes af krav om øget almen boglig undervisning, og uddannelsernes udvikling følger herefter to forskellige mønstre; en mesterlære-del på grundlag af lærlingeloven af 1956 og en erhvervsfaglig grunduddannelsesdel (efg), der indføres forsøgsvist omkring 1970.

En egentlig erhvervspædagogik er der dårligt nok tale om forud for lærlingeloven af 1956, fordi undervisningen i starten ikke var rettet specielt mod håndværkslærlinge, og fordi undervisningen ofte blev varetaget af undervisere som eksempelvis officerer, skolelærere og præster med ringe tilknytning til håndværk og fag. De håndværksmestre, der påtog sig undervisningsopgaver frivilligt, havde til gengæld sjældent gennemgået pædagogiske uddannelsesforløb. Da den obligatoriske dagskoleundervisning indføres i 1956 bevirker det en forskydning af oplæringsansvaret fra virksomhed til skole. Det medfører, at lærergerningen bliver en fuldtidsbeskæftigelse frem for som hidtil blot at have været et deltidsjob. Den hidtil dominerende opfattelse af, at en håndværker, der var dygtig til sit fag også ville være dygtig til at undervise, er på retur. Det virker til at styrke lærernes position i feltet; grunden lægges således til en professionalisering af erhvervsskolelærerne og til udviklingen af en erhvervspædagogisk tankegang (Juul 2005: 47).

Værkstedsundervisningen, indført med 1956-reformen, er i starten inspireret af den lærebogsfri undervisning, som bygger på pædagogiske ideer om, at eleven ud fra praktiske opgaver selv er i stand til at formulere den teori, som løsningen af de praktiske opgaver hviler på (Juul 2005: 48). Senere, i løbet af 1970erne, kommer arbejdsinstruktionsmetoden til at præge værkstedsundervisningen. Den metode bygger på den pædagogiske tanke, at lærerens

forhold til eleven svarer til arbejdslederens forhold til de ansatte i produktionen[8]. Denne pædagogiske tilgang er beslægtet med mål-middelpædagogikken inspireret af Ralph Tylers arbejde med udviklingen af testmetoder til evaluering af undervisning og opstillingen af undervisningsmål. Tilgangen trækker også på undervisningsteknologiens standardisering og effektivisering af undervisningen, hvor der med inspiration fra B.F. Skinners programmerede undervisning lægges vægt på at styre og planlægge læreprocesserne rationelt og at formidle stoffet til eleven så effektivt som muligt (Juul 2005: 49). Effektiviseringen i undervisningen søges opnået ved opstilling af klare mål for undervisningen kombineret med en stramt organiseret formidling af stoffet.

> Når undervisningsteknologien og mål-middelpædagogikken fik en langt større indflydelse i erhvervsuddannelserne, end det var tilfældet i de almene uddannelser, skyldes det på den ene side, at undervisningen på erhvervsskoler i højere grad er lagt an på opnåelse af færdigheder end på tilegnelse af viden. Dette stemte godt overens med Skinner's definition af læring som iagttagelige forandringer af adfærden. På den anden side skyldtes det (…), at pædagogikken på erhvervsuddannelserne var præget af samme optimistiske tro på videnskabeligt forankrede fremskridt, som prægede tænkningen i industrikredse såvel som den overordnede statslige planlægning. (Juul 2005: 49)

Kvalitet i uddannelsernes skoleundervisning er dermed et spørgsmål om målopfyldelse, ensartethed og effektivitet i undervisningen. Med inspiration fra Blooms taksonomi (1956), der er en videreudvikling af Tylers målbeskrivelsessystem og Magers (1962) anvisninger på udformning af programmeret undervisning, udvikles et såkaldt styringsmateriale for undervisningsplanlægningen. Det sker særligt inden for jernets uddannelsesområde. Styringsmateriale betegner den opfattelse, at det er muligt via undervisningsmaterialet at sikre en ensartet undervisning på landsplan. I den sammenhæng indtager kursusplanen en central rolle, idet den ikke blot angiver generelle målsætninger for uddannelsen men ligefrem målbeskriver aktiviteterne ned til mindste detalje. Disse kursusplaner suppleres af undervisningsvejledninger, der redegør for i hvilken rækkefølge aktiviteterne bør afvikles samt varigheden af de enkelte læringsaktiviteter (Juul 2005: 50). Da det er de faglige udvalg, der står for udformningen af vejledninger kan denne pædagogiske tilgang ses som styrkelse af parternes position overfor skole og stat. Undervisningsteknologien kritiseres imidlertid for at overse elevernes forskellige forudsætninger og for at afspejle en tayloristisk arbejdsdeling, hvor intet overlades til de ansattes selvstændige stillingtagen. Hermed kan undervisningsteknologien opfattes som et opgør med den helhedsorienterede oplæringsform, som ifølge Juul (2005) karakteriserede mesterlæren.

[8] En metode, hvis inspiration bygger på det "Training Within Industri" program, som var udviklet i USA i begyndelsen af 1940erne for at give ufaglærte en hurtig oplæring til krigsindustrien.

Det vil sige, at kvalitet med 1956-reformen bliver et spørgsmål om lighed gennem uddannelse på systemniveau og målopfyldelse, ensartethed og effektivitet i undervisningen på individniveau. Samlet tegner sig et billede af 1960erne og 1970ernes offentlige sektor karakteriseret ved tiltag rettet mod at fremme kvalitet i serviceydelserne forstået som sociale effekter i befolkningen. Men faktisk var kvalitet i ydelserne ikke et eksplicit tema i denne periodes uddannelsespolitik. Det ændrer sig imidlertid i løbet af 1980erne, da den politiske ledelse af landet skifter hænder.

Et begyndende fokus på kvalitetsarbejde i skolerne

I årene 1980 og frem til 1995 begynder ministeriet at fokusere på, at skolerne skal arbejde med kvalitet i serviceproduktionen. Dette fokus suppleres af decentralisering og styringsteknologiske koncepter som NPM, mål- of rammestyring samt taxameterfinansiering. I forhold til uddannelsernes indhold er man med 1991-reformen optaget af helhedsorientering, en øget brug af summativ evaluering og et opgør med mål-middelpædagogikken. De styringsteknologiske koncepter synes at bevirke et øget fokus i skolerne på økonomi og bundlinje frem for pædagogik, ligesom en begyndende brugerorientering kan iagttages.

I 1983 fremlægger en nytiltrådte konservativ-liberal regering sit 'moderniseringsprogram', der fokuserer på decentralisering af ansvar og kompetencer, markedsstyringsmekanismer og valgfrihed til borgerne (Dalsgaard & Jørgensen 2007: 11). Den liberale undervisningsminister Bertel Haarder indleder en decentraliseringsproces af uddannelsessystemet, hvor udbud og efterspørgsel af uddannelse og undervisning indgår som centrale figurer. Sidenhen har disse neo-liberale og New Public Management-inspirerede tanker haft fortsat indflydelse på reformer af erhvervsuddannelserne. I 1989 vedtager Folketinget en omfattende reform af erhvervsuddannelsessystemet, hvor netop neo-liberale ideer slår igennem første gang. Med den reform, implementeret i 1991, introduceres nye styringsredskaber, der bl.a. handler om målstyring af skolerne frem for fastlagte og bredt gældende nationale regler og curriculums. Mål- og rammestyring kan ses som udtryk for et politisk rationale bag en modernisering af den offentlige sektor i retning af en responsiv statsstyringsmodel ved at repræsentere dobbeltheden af institutionel (økonomisk) selvforvaltning og politiske centraliserings-bestræbelser (Hjort 2001: 34). Reguleringer og retningslinjer indføres som rammer for styringen af uddannelserne, og den nærmere fastlæggelse af indholdet for den enkelte uddannelse lægges ud til skolernes lokale uddannelsesudvalg med henblik på at øge

uddannelsernes tilpasning til lokale arbejdsmarkeds- og branche behov. Det overordnede sigte er at øge erhvervsuddannelsessystemets fleksibilitet i forhold til at imødekomme ændrede vilkår, behov og krav i samfundet til teknologi, produktion og arbejdsorganisering (Cort 2005: 7). Således indføres et enstrenget erhvervsuddannelsessystem med to adgangsveje; skolevejen og praktikvejen samt en fælles skoleperiode på 20 uger, der ligger i forlængelse af første praktik henholdsvis første skoleperiode (20 uger), afhængigt af adgangsvejen (Koudahl 2004: 90). Dertil kom, at ændringer af erhvervsuddannelsessystemet indebærer en ændret status for skolerne. Skolerne ændres til at være uafhængige offentlige organisationer finansieret gennem en kombination af faste tilskud og et taxametertilskud for tilgang af elever og højere gennemførelsesprocenter i stedet for et fast årligt budget og bloktilskud. Bag den ændrede finansiering ligger en hensigt om at gøre skolerne mere markedsorienterede, mere konkurrencedygtige og mere professionelle i deres ledelse (Koudahl 2004: 91), hvilket kan ses som et økonomisk rationale bag den offentlige sektor moderniseringsprocesser (Hjort 2001: 34). Udvidelsen i omfanget af skolernes budgetansvar og selvstændighed ledsages af nationale initiativer om at øge kvaliteten i uddannelser for på den måde at søge at sikre en ensartethed i nationale bestemmelser og for at opretholde nationale standarder for uddannelse decentraliseringen til trods (Cort 2005: 7). Dermed følger erhvervsuddannelsessystemet princippet i den offentlige moderniseringskultur, som af Hjort (2001: 34) karakteriseres som centraliseret decentralisering eller decentraliseret centralisme.

I årene 1991 til 1995 tager Undervisningsministeriets initiativ til en indsats for skolernes kvalitetsarbejde. Idet erhvervsskolerne ikke har tradition for at arbejde med kvalitetssikring lægger man vægt på at introducere kvalitetsbegrebet gradvist og inddrage skolerne i en bottom-up proces. Pilotprojekter gennemføres inden for rammerne af ministeriets Forsøgs- og Udviklingsprogram (FoU), ligesom metoder og værktøjer til kvalitetssikring udvikles på lokalt plan. Der er dog ingen sammenhængende eller systematisk national strategi for kvalitetssikring i erhvervsuddannelserne (Cort 2005: 8).

Med 1991-reformen indføres samtidig nogle nye pædagogiske principper byggende på et helhedsorienteret princip for uddannelserne, hvor skolernes lærere er de, der skal sikre det faglige indhold, samt at undervisningen fører til progression i elevernes læring. Den enkelte lærers frihedsgrader øges således i forhold til den konkrete undervisningstilrettelæggelse. Denne helhedsorienterede tilgang tager sigte på at udvikle en faglig pædagogik baseret på

elevernes egne erfaringer og ressourcer, også kaldet erfaringspædagogikken, der med de nye universitetscentres oprettelse og fokus på projektarbejdsformen får en opblomstring (Juul 2005: 68). Samtidig indføres en løbende bedømmes af eleverne efter 13-skalaen, hvilket er nyt for de tekniske skolers vedkommende. En begrundelse for den løbende evaluering er indførelsen af et højere teoretisk niveau i uddannelserne (Undervisnings- og Forskningsministeriet 1990: 20). Det vil sige, at en brug af summative evalueringsformer øges med henblik på at fremme kvaliteten af uddannelsernes skoledele. Denne helhedsorientering kan ses som udtryk for et forsøg på at udvikle en egentlig erhvervspædagogik (Koudahl 2004: 91) med udgangspunkt i elevernes forudsætninger, der ofte præges af skoletræthed og begrænset boglig orientering (Aarkrog 2003).

En konsekvens af gennemførelsen af de taxameterbaserede tilskud er, at økonomi og finansiering bliver centrale spørgsmål for de ledelsesmæssige beslutninger på skolerne. I praksis underordnes pædagogiske initiativer økonomien i skolerne, og principperne for helhedsorienteret undervisning nedprioriteres. Således fortsætter undervisningen mange steder uændret til trods for reformens intentioner om at integrere grundfag og retningsfaglige fag (Juul 2005: 69). 1991-reformen præges af en modsætning mellem den helhedsorienterede tilgang til erhvervsuddannelse og en decentralisering af beslutningskompetence til de lokale uddannelsesudvalg med den konsekvens, at svage elever sorteres fra i praksis ude på skolerne (Koudahl 2004: 93). Skolerne har ikke økonomisk incitament til at fastholde elever med begrænsede sociale og faglige ressourcer (Friche 2006). Et økonomisk rationale begynder at dominere skolernes virksomhed, mens pædagogikken – og dermed også kvalitetssikringen i klasselokaler og værksteder – underordnes økonomien. Mathiesen konkluderer på daværende tidspunkt i en rapport udarbejdet for Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, at skoleledelserne ikke påtager sig det pædagogiske ansvar og alene fokuserer på deres økonomiske ansvar, hvilket medfører, at den pædagogiske tilrettelæggelse lægges ud til den enkelte lærer. En konklusion, hvis indhold er problematisk for ambitionen om helhedsorientering i uddannelserne. Helhedsorienteringen vanskeliggøres også af den evalueringspraksis, som reformen lægger op til, hvor eksamener i henholdsvis traditionelle skolefag og erhvervsfaglig undervisning holdes adskilt fra hinanden, og hvor eksamensopgaverne formuleres fra centralt hold af ministeriet (Koudahl 2004: 92).

Den helhedsorientering, formuleret med 1991-reformen, kan ses som en reaktion på en pædagogisk praksis baseret på deltaljeret undervisningsplanlægning samt en reaktion på dårlige erfaringer fra fællesfagsundervisningen på efg-uddannelserne. Deraf kan det udledes, at 1991-reformen sammenlignet med tidligere reformer eksplicit sætter en erhvervspædagogisk diskussion på den politiske dagsorden og reformen repræsenterer således et opgør med 1956-reformens mål-middelpædagogik. At erhvervspædagogikken med 1991-reformen bevægede sig i retning af de almene uddannelsers pædagogiske grundlag medfører, at fokus i erhvervsuddannelserne rettes mod, hvordan undervisningen kan fremme elevers evne til refleksion. Endelig fører reformen til, at skolerne begynder at eksperimentere med virkelighedsnær undervisning og tættere sammenhæng mellem skoleophold og praktikoplæring (Juul 2005: 70).

1991-reformen af erhvervsuddannelserne afspejler således en bevægelse i retning af en diskurs om kvalitet, hvor eleverne udgør en stadig stigende faktor for kvaliteten. Den stigende vægtlægning af elevperspektivet på kvalitet handler dog ikke om at skabe social lighed i rekrutteringen med eleverne som "outcome" som i 1960-70erne. I stedet for opfattes eleverne nu som brugere af en offentlig tjenesteydelse, det vil sige individuelle brugere med individuelle ønsker og krav. Erhvervsuddannelsessystemets mål er ikke længere at forfølge generelle politiske mål som lighed, men at give brugerne mulighed for så stor valgfrihed som muligt i gennemførelsen af egen uddannelse. Ved at indføre taxametertilskud per elev ønsker regeringen at sikre, at elevers færdiggørelses- samt frafaldsprocenter får direkte virkning på den enkelte skoles økonomi. Skolerne opfordres indirekte til at være lydhøre over for ønsker fra eleverne ved, at skoler, der forebygger frafald og støtter elevers færdiggørelse, opnår en økonomisk gevinst. Men denne logik virker kun til en vis grad. Er elevgruppen karakteriseret ved få ressourcer, er det dyrt for skolerne at holde på og sikre disse elevers gennemførelse. Dermed er solidaritet og lighed gennem uddannelse ikke længere et mål for uddannelsespolitikken. Den politiske diskurs er i tråd med, hvad der kan ses som et kulturelt rationale bag den offentlige sektors modernisering, et rationale, der på den ene side repræsenterer et forsøg på at (gen-)indsætte det menneskelige element i de offentlige systemer, og på den anden side indebærer en opløsning af mere kollektive forestillinger om solidaritet. Humanisering af den offentlige sektor regnes således for en styrkelse af det enkelte individs ret til at søge egen lykke og varetage egne behov (Hjort 2001: 38). 1991-reformen udgør i den optik et første skridt i retning af at gøre brugernes krav og ønsker til et kriterium

for kvalitet, hvor kvalitet forstås som kundetilfredshed i henhold til traditionen fra industrisamfundets standardiserede samlebånds- og sidenhen serviceproduktion (Dahler-Larsen 2008: 134). Et sådant brugertilfredshedsperspektiv på kvalitet bliver mere synligt i senere bestræbelser på kvalitet i erhvervsuddannelsessystemet.

Stigende krav til skolernes kvalitetsarbejde

I perioden 1995 til 1999 stiger opmærksomheden på skolernes kvalitetsarbejde. Krav om systematik og brugen af kvalitetsmodeller møder skolerne. Samtidig vedtages reform 2000, der retter sig mod skolernes undervisning og har fokus på rummelighed, fleksibilitet, refleksion og ansvar for egen læring hos den enkelte elev. Ved et kig ud over landets grænser kan det iagttages, hvordan denne reform er i tråd med internationale reformbestræbelser på erhvervsuddannelsesområdet.

En national "Strategiplan for systematisk kvalitetsudvikling og evaluering på erhvervsskoleområdet" - også kendt som Q-strategi – indføres af Undervisningsministeriet i 1996. Det indikerer en ny diskurs for kvalitetsindsatsen i erhvervsuddannelsessystemet, og strategien er delvist baseret på resultaterne af de mange pilotprojekter (FoU-projekter), der har dannet grundlag for, hvad der kan forstås som en hidtidig styringsmæssig diskurs om kvalitetsinitiativer nedefra, dvs. på skolerne. Med Q-strategien er målet at gennemføre en systematisk kvalitetssikring på alle erhvervsskoler i Danmark. Ministeriet følger stadig en decentraliseringstilgang i den forstand, at man fra centralt hold kun fastsætter rammerne for kvalitetssikring og -udvikling. Den enkelte skole kan herefter frit vælge (og konstruere sit eget) koncept for kvalitet i uddannelserne, men alle udbydere er forpligtet til at implementere et kvalitetskoncept i organisationen og at arbejde med løbende selvevaluering. Det bureaukratiske rationale bag denne decentraliserede tilgang til kvalitet, er, at skolerne adskiller sig fra hinanden med hensyn til størrelse, udbud og organisatorisk kultur (Cort 2005: 8), hvilket vanskeliggør centralt bestemte og fælles regler på området.

Den systematiske kvalitetssikring baseres således på kvalitetssystemer eller såkaldte kvalitetsmodeller. Inspirationen hertil kommer fra den private sektors styrings- og ledelsesstrategier. Tanken bag mange af de modeller er, at organisationen bør se egen produktion i lyset af resultater fra markedsanalyser, og via ledelses- og organisatoriske processer sikre at disse kobles med salgs- og strategiarbejdet (Dahler-Larsen 2008: 29).

Formålet med kvalitetsmodeller er at få et systematisk og samlet organisatorisk perspektiv på kvalitet. Total Quality Management (TQM) er et eksempel på en kvalitetsmodel baseret på den opfattelse, at alt hvad der sker inde i organisationen har betydning for den kvalitet kunden får. Den fortsatte decentraliseringstilgang til erhvervsuddannelsernes kvalitetssikring fører til, at skolerne optager eller udvikler et antal modeller for kvalitetsarbejde.

Q-strategien baseres ikke på en formel definition af kvalitet. I stedet for fremlægger Undervisningsminister Ole Vig Jensen en relativ forståelse af kvalitet i uddannelserne ved at formulere følgende definition:

> Der ligger den opfattelse til grund, at det ikke er muligt at sige noget endegyldigt og altomfattende om kvalitet i et uddannelsessystem. At det ikke er ikke muligt – eller ønskeligt - at autorisere én bestemt opfattelse – det være sig af metoder eller af mål og værdier. Dette er et grundlæggende demokratisk synspunkt, som bygger på, at det er muligt at nå de samme mål ad forskellige veje og med forskellige midler og metoder. (Undervisningsministeriet 1996: 7)

Bag denne definition ligger den antagelse, at man gennem dialog kan udvikle en fælles forståelse, som kan udgøre en ramme for systematisk kvalitetssikring og -udvikling i uddannelserne (Cort 2005: 8). Det bemærkes i den sammenhæng, at Vig Jensen som minister repræsenterede en anden tilgang til kvalitet end Haarder, der i sin tid som minister var den, der lancerede kvalitetsbølgen i dansk uddannelse. Haarder var en del af en liberal-konservativ koalitionsregering og dybt forankret i nyliberalismen, mens Vig Jensen var en del af en regering ledet af Socialdemokraterne og havde en stærk forpligtelse til demokratisk deltagelse. Citatet ovenfor afspejler dette, selv om vægtlægning på demokratisk deltagelse har spillet en begrænset rolle i ministeriets kvalitetsindsats.

Et overordnet resultat af Q-strategiens implementering er, at skolernes kvalitetsarbejde i høj grad professionaliseres. En evaluering fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2004 dokumenterer dette. EVA konkluderer her, at hovedparten af skolerne har en omfattende og systematisk praksis for selvevaluering, men det anføres også, at skolerne først og fremmest fokuserer på de indre dele af kvalitetssikringen, nemlig den pædagogiske praksis på skolen. Skolerne fokuserer ikke på at sikre sammenhæng mellem overordnede mål for uddannelserne og indholdet og planlægningen af undervisningen. Desuden er systemerne til den løbende selvevaluering ikke udviklet i tilstrækkeligt omfang (EVA 2004). Det snævre fokus hos skolerne kan ses som en udløber af den politiske diskurs om kvalitet nedefra, som var fremtrædende i Undervisningsministeriets kvalitetsstrategi fra slut 1980erne og frem.

Sammenhængen mellem den nationale erhvervsuddannelseskvalitet og den lokale kvalitet i uddannelserne synes ikke at have været klar nok, hvorfor skolerne har koncentreret sig for meget om spørgsmål af relevans for dem selv (Cort 2005: 8). Det kan også tolkes som skolernes vanskeligheder ved at håndtere den krydspressituation, som den offentlige sektors modernisering har medført, hvor den enkelte institution skal tilgodese og afbalancere forskellige og til tider modsatrettede hensyn. Det er for det første de politiske hensyn og hensynet til retsstaten, hvor institutionen skal tage højde for lovgivningsmæssige, økonomiske og forvaltningsmæssige retningslinjer. For det andet de økonomiske hensyn og hensynet til markedet, hvor institutionen – ofte i konkurrence med andre udbydere – skal sikre sig kunder i butikken og penge i kassen. Endelig og for det tredje er det de kulturelle hensyn og hensynet til civilsamfundet, hvor institutionen ikke alene skal indtænke konkrete brugeres behov i sin virksomhed, institutionen skal også sikre sig legitimitet i det omgivende samfund, herunder mediernes billede af institutionen (Hjort 2001: 47). Krydspresset på institutionen skaber en situation, hvor det er nødvendigt at foretage en i princippet umulig afvejning, der på en gang kan tolkes som lovlig, økonomisk effektiv, faglig forsvarlig og hensigtsmæssig i forhold til konkrete krav fra de konkrete brugere, medarbejdere, lokalsamfund osv. (Beck Jørgensen og Melander 1999; Andersen 1999). Med reform 2000 formaliseres Q-strategien ved en inkorporering af nationale regler om kvalitetssikring i lovgivningen for erhvervsuddannelserne. De nationale regler fastslår i dag, at både skolerne og de faglige udvalg skal foretage løbende kvalitetssikring. Men skolerne kan stadig frit vælge eget kvalitetskoncept, og der er ingen fast national model eller et bestemt system, som skolerne har pligt til at bruge.

Som en form for optakt til reform 2000 af erhvervsuddannelserne introducerer Undervisningsministeriet kompetencebegrebet i 1997. Derved ophæves det hidtidige skel, knyttet til kvalifikationsbegrebet, mellem at vide og at kunne. Kvalifikationer er intersubjektive, sammenlignelige og tager deres udgangspunkt i den faglige traditions aktuelle standarder (for kvalitet i faget), mens kompetencer retter sig mod at løse problemer, der endnu ikke er definerede (Juul 2005: 88), hvorved kompetenceudvikling ikke retter sig mod et endemål (en historisk og kulturelt bestemt faglighed) men mod livslang læring. Traditionelt er faglighed nemlig blevet betragtet som et resultat en historisk og kulturelt bestemt arbejdsdeling, der udtrykker en bestemt faggruppes ønske om at kontrollere fagets udvikling og adgangen til faget. En sådan anskuelse beror på faglighed som en historisk ophobet

kundskab om, hvordan bestemte opgaver bedst udføres (Sørensen et al 1984: 129). Hermed betragtes faglighed som kulturelt forankrede normer for, hvad der inden for pågældende fag anses for ordentligt faglært arbejde. Denne forankring i en historisk funderet faglig kultur har været væsentlig for udviklingen af den særlige identitet og fagstolthed, der har bidraget til at give et fag status og sikre kvalitet i opgaveudførelsen (Juul 2005: 86). Som vi skal se i analysen af evalueringspraksis i smedeteamet tyder noget på, at det forhold stadig gør sig gældende for visse uddannelser.

Reform 2000 vedtages af Folketinget i 1999 og repræsenterer i vidt omfang en videreførelse af intentionerne formuleret som led i forhandlingerne om efg-uddannelserne, herunder de brede indgange og ønsket om at lade eleverne udskyde det endelige uddannelses- og erhvervsvalg til senere i uddannelsesforløbet. Endvidere gælder det ønsket om større fleksibilitet via af- og påstigning. Endelig repræsenterer reformen en videreførelse af intentionerne fra 1991 om at gøre erhvervsuddannelsessystemet mere overskueligt, hvorfor de eksisterende 90 uddannelser blev samlet i 7 grundforløb, der hver især leder til en række hovedforløb stort set svarende til hidtidige hovedforløb. Grundforløbsundervisningen modulopdeles og åbnes op for udbud af valgfrie påbygningsfag på gymnasialt niveau for bogligt stærke elever (Koudahl 2004: 96; Juul 2005: 71). Et argument bag reformen er, at uddannelserne skal forberede elever og lærlinge på at agere på et globaliseret og vidensbaseret arbejdsmarked. Det formål handler også om, at gøre erhvervsuddannelserne attraktive for bogligt stærke elever for på den måde, at forbedre erhvervsskolernes konkurrenceevne overfor de populære gymnasieskoler. Men i modsætning til tidligere reformer fremhæves det med reform 2000, at erhvervsuddannelserne også har et mål om at nedbringe den såkaldte restgruppe (Juul og Aarkrog 2001: 9). Det politiske ønske om at forene disse to vidt forskellige uddannelsespolitiske målsætninger (nedbringelse af restgruppen og tiltrækning af bogligt stærke elever) søges realiseret ved at indrette uddannelserne mere fleksibelt med henblik bedre at kunne imødekomme forskellige forudsætninger blandt eleverne. Uddannelserne skal med andre ord gøres mere rummelige (Juul 2005: 71). Netop den øgede fleksibilitet i leveringen af offentlige serviceydelser viser Hjort (2001) i sin analyse af moderniseringsprocesserne konsekvenser for driften af de offentlige organisationer, vist herunder i skematisk form:

Tabel 4.1: Moderniseringsprocessernes konsekvenser for driften af offentlige organisationer

Krydspres:	**Udvikling**	**Effektivisering**
Politiske dilemmaer:	Øget autonomi udadtil Større frihed indadtil	”Frivillig diktat” ovenfra Stærkere ledere indadtil
Økonomiske dilemmaer:	Markedets muligheder	Markedsafhængighed
Kulturelle dilemmaer:	Umådelige behov Dialogmulighed	Begrænsede ressourcer Legitimationspres
Konsekvenser for det offentlige arbejde:	Fleksibilitet	Øget vertikal og horisontal arbejdsdeling (specialisering og rutinisering)
Konsekvenser for de offentlige ydelser:	Fleksibilitet	Modulisering og standardisering
Konsekvenser for de offentlige ansatte:	Fleksibilitet	Polarisering (med og mod) og selektion (A- og B-hold)

Kilde: Hjort 2001: 48.

I forhold til de offentlige organisationers hensyn til staten har de på den ene side fået en større grad af relativ autonomi, ved f.eks. at have en større mulighed for selv at planlægge og styre aktiviteter inden for de grænser, som mål- og rammestyringen udstikker. På den anden side har organisationerne fået ansvar for områder, de har ringe eller ingen indflydelse på. Offentlige organisationer har eksempelvis ikke som private virksomheder mulighed for at sige nej til en opgave, de ikke har kapacitet til at håndtere. Erhvervsskolerne har ikke indflydelse på antallet af ressourcesvage elever på deres uddannelser, men udgør denne elevgruppe en betydelig del af en skoles elevvolumen har det indflydelse på skolens økonomi alt efter, hvor stor en andel af eleverne, der falder fra undervejs i uddannelsen.

I tråd med Hjorts analyse af moderniseringsprocessernes konsekvenser fører reform 2000 til en mere teoriorienteret og akademisk læseplan for erhvervsuddannelserne, og man forsøger at omorganisere tilrettelæggelsen af undervisningen med henblik på at bringe behov, krav og ønsker hos eleverne i fokus og øge elevernes ansvar for egen læring. Reform 2000 ligger samtidig på linje med reformtendenser i andre europæiske erhvervsuddannelsessystemer. I 2006 konstateres det, at mange europæiske lande orienterer sig mod, hvilke færdigheder og kompetencer eleverne bør opnå i løbet af deres uddannelsesforløb, herunder akademiske eller almene kompetencer. Mange medlemslande i EU udtrykker et ønske om at forbedre kvaliteten af erhvervsuddannelserne for at være i stand til at tilbyde de kompetencer, som vurderedes at

være nødvendige for arbejdsgivere, virksomheder og for den nationale konkurrenceevne (Grubb 2006: 1). En del af denne strategi sigter samtidig på at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktiv for unge, som ellers ville vælge mere akademisk orienterede ungdomsuddannelser, især det almene gymnasium (Koudahl 2004: 99). De europæiske kvalitetsstrategier kan ses som led i den attraktivitetsfremmende øvelse, som også ligger bag danske bestræbelser, fordi certificeret og statslig garanteret kvalitet tænkes at kunne øge erhvervsuddannelsernes sociale status i sammenligning med gymnasierne og deraf tiltrække mere bogligt orienterede og ressourcestærke elevgrupper.

Reform 2000 indeholder et nyt element i form af et ønske om at gøre op med klassen som omdrejningspunkt for undervisningens organisering. I stedet skal eleverne designe deres egen personlige uddannelsesplan med det formål, at den enkelte elev inden for rammerne af uddannelsens mål selv formulerer sin vej igennem uddannelsen for derved at få indflydelse på indhold og opbygning af eget uddannelsesforløb. Skolerne skal ikke blot udbyde moduler, som indholds- og niveaumæssigt adskiller sig fra hinanden, de skal tilmed give eleverne mulighed for selv at vælge mellem forskellige læringsstile og arbejdsformer i undervisningen (Juul 2001: 21). Derfor skal de lokale undervisningsplaner for hver uddannelse og hvert modul nu suppleres med beskrivelser af, hvorvidt der var tale om traditionel lærestyret undervisning, projektarbejde eller praktisk arbejde i værkstedet mv. (Matzon 1999: 14).

Imidlertid har mange elever vanskeligt ved selv at formulere en personlig uddannelsesplan. Det betyder at kontaktlæreren får en central rolle med reformen, hvis opgave således består i at støtte eleven i at sammensætte, evaluere og revidere den personlige uddannelsesplan. Den personlige uddannelsesplan har ikke alene til formål at tilpasse uddannelsesforløbet til den enkelte elevs faglige forudsætninger, interessefelter og læringsstil. Et andet formål er, at eleverne skal opøves i at analysere og begrunde egne valg. Det vil sige, at uddannelsesplanen skal træne elevers evne til at træffe og begrunde personlige valg for sig selv og omverdenen. Kompetencen til at træffe og begrunde valg skal ses i sammenhæng med reformens indførelse af en uddannelses- og logbog, som den enkelte elev skal føre under uddannelsesforløbet med refleksioner over egen læring (Juul 2005: 72). Kontaktlærerordning, uddannelsesplan og logbog repræsenterer nyskabelser i forhold til hidtidig praksis i erhvervsuddannelserne og hænger sammen med det brud i den erhvervspædagogiske tænkning, som reform 2000 repræsenterer. Således rummer reformen et nyt syn på de unge. Hvor de unge på

erhvervsuddannelserne tidligere blev beskrevet som praktisk frem for en bogligt orienterede, lægger reform 2000 vægt på de individuelle forskelle imellem eleverne.

Pædagogisk argumenteres der for, at reformens ændringer af uddannelsernes struktur og indhold er i overensstemmelse med aktuelle krav fra et samfund præget af en globaliseret, pluralistisk og postmoderne kultur, og der argumenteres for accepten af et kalejdoskopisk kulturbillede, hvor det gøres til en individuel sag at definere et mønster eller en helhed frem for 1991-reformen, hvor helheden sikredes som en del af undervisningstilrettelæggelsen (Christensen et al 2000). Dermed repræsenterer reform 2000 et skift væk fra undervisningens tilrettelæggelse og over til incitamenter, der kan fremme elevernes læring. Eleverne betragtes som didaktiske personer (Andersen og Christensen 2002), som skal sammensætte egne undervisningsforløb og tage ansvar for egen læreproces (Koudahl 2004: 101). Udviklingen af elevens evne til at kunne varetage dette ansvar skal derfor indgå som et væsentligt element i curriculum. Dermed trækker reformen i høj grad på Bjørgens tanker om ansvar for egen læring, tanker der slog igennem i erhvervsuddannelserne i midten af 1990erne, hvor Bjørgen bl.a. deltog på en konference arrangeret af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL) (Juul 2005: 74). I Undervisningsministeriet taler man i stedet for undervisningsplaner nu om læringslandskaber med den hensigt at tydeliggøre, at den enkelte elev stilles overfor en række forskellige valg og dermed har mulighed for selv (med støtte fra kontaktlæreren) at tilrettelægge sin egen individuelle vej gennem uddannelsen (læringslandskabet) (se f.eks. Christensen et al 2000). I forlængelse heraf tales der også om metalæring hos eleven, hvilket handler om elevens evne til refleksion, ansvar for egen læring og udvikling af valgkompetence. Denne valgkompetence hos eleven forstås både som en livskompetence og en forudsætning for at kunne bevæge sig mod et fastlagt mål i læringslandskabet.

Hvor 1991-reformen lagde vægt på undervisningsstoffets relation til konkrete arbejds-situationer, søger reform 2000 at skabe helhed ved at tage udgangspunkt i eleven. Frem for en undervisning baseret på lærerens planlægning af den enkelte lektion skal undervisningen nu tilrettelægges på en måde, der givere eleven mulighed for at konstruere sin egen oplevelse af helhed. På den baggrund lægges der stor vægt på elevernes erfaringsdannelse og erkendelsesprocesser, mens mindre vægt lægges på overførsel af viden fra den erfarne lærer til den mindre erfarne elev. Idet reformen alene fokuserer på uddannelsernes skoledele, synes fag og arbejdsfunktioner at træde i baggrunden med reformen set fra skolen, praktikken

indgår imidlertid stadig som et væsentligt element i uddannelsernes vekslen mellem praktik og skole.

Reformen retter fokus på udviklingen af personlig kompetence og evnen til ”at lære at lære” ved eksempelvis at lade eleverne reflektere over egne læreprocesser. Således får læreprocesserne en mere subjektiv karakter samtidig med, at elevernes motivation kommer til at spille en rolle for det læringsmæssige udbytte af undervisningen (Juul 2005: 74). Tilsvarende ændres lærerens fokus fra et hold eller en klasse til at være rettet mod den enkelte elev. Ansvaret for undervisningsdifferentiering flyttes fra læreren og undervisningsmetoderne til at handle om uddannelsesplanlægningen, idet eleven får mulighed for at vælge moduler og sammensætte individuelle uddannelsesforløb ud fra interesse, forudsætninger og læringsstil. Den måde at organisere undervisningen på stiller betydelige krav til eleverne om at forholde sig bevidst til egne læreprocesser. Der argumenteres i forlængelse heraf for, at denne opbygning af uddannelserne bedre end tidligere former formår at imødekomme de såkaldte svage elever (Juul 2001: 19-20). Det er imidlertid et synspunkt, som mange lærere sætter spørgsmålstegn ved (Juul 2005: 75), og generelt synes reformen at bevirke en nedtoning af skoledelens sociale aspekter.

Skolernes kvalitetsarbejde organisationaliseres

I denne seneste udviklingsperiode, der løber fra 1999 til 2008, øges omfanget af skolernes kvalitetsarbejde. Output management og nationale kvalitetsindikatorer indføres for skolerne. Parallelt hermed tager skolerne selv initiativ til oprettelsen af et netværk, hvis formål er at sammenligne kvaliteten i serviceproduktionen på tværs af skoler. Også EU’s krav til uddannelseskvalitet i medlemsstaterne begynder at få virkning på skolernes kvalitetsarbejde og den megen fokus på skolerne synes at finde sted på bekostning af parterne. Aktuelle udviklingstendenser efterlader et spørgsmål om, hvorvidt parterne er ved at miste deres mangeårige indflydelse og status på området.

I starten af 2000erne skifter fokus fra intern evaluering på skoleniveau til ekstern evaluering på systemniveau. Kvalitetssystemer er fuldt implementeret på skolerne, og skolerne har desuden haft tid til at udvikle deres løbende interne evaluering. Det første tegn på, at den politiske diskurs ændres i retning af ekstern evaluering, er etableringen af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 1999. EVA er udformet som en ekstern, uafhængig instans for

kvalitetssikring og -udvikling af undervisning og uddannelse. På mange måder fortsætter EVA arbejdet fra det tidligere Center for Kvalitetsvurdering af de Videregående Uddannelser, som udviklede en omfattende model for kvalitetskontrol (frem for kvalitetsudvikling), herunder elementer af peer review, selvevaluering og undersøgelsesmetoder (Rasmussen 1997). I 2003 intensiveres fokus på ekstern evaluering med en introduktion af principperne for output management. Indførelsen af det styringsprincip understøttes af et tilbud fra Undervisningsministeriet til de videregående uddannelsesinstitutioner om at indgå en aftale om at udvikle kvaliteten inden for centralt fastsatte prioriterede områder. I 2004 var de prioriterede områder; systematisk kvalitetsudvikling hos eleverne, strategisk kompetenceudvikling af lærerne, professionalisering af skolens ledelse, og skolernes kontakt til virksomheder og lokalsamfund (Cort 2005: 10). Denne form for output management kan opfattes som en udvidelse af det aktivitetsafhængige taxameterstyringssystem. Men en forskel er, at skolerne med output management ikke har samme frihed til at prioritere i deres budgetlægning. Den liberal-konservative regering, der indtrådte i 2001 og siden har bevaret magten i landet, baserer sin politik på et "noget for noget"-princip, som af Undervisningsministeriet udmøntes i de prioriterede områder. Således modtager skoler yderligere penge, hvis de er i stand til at opfylde bestemte mål inden for disse områder (Cort 2008a: 20). På det grundlag kan output management ses som en måde at fastholde moderniseringsprocessernes centralisme og kontrol over aktiviteterne på skolerne i det decentraliserede erhvervsuddannelsessystem (Hjort 2001: 34).

Næste skridt i den centraliseringsproces er indførelsen af nationale kvalitetsindikatorer. I 2003 fremlægger Undervisningsministeriet således seks kvalitetsindikatorer: test- og eksamensresultater; gennemførelsesprocent, antal gennemførte elever, frafaldsprocent og antal frafald; overgang til anden uddannelse; overgang til arbejdsmarkedet. Formålet med indikatorerne er at etablere et system, hvorved en samlet, systematisk og kvantitativ kontrol af kvaliteten i uddannelsessystemet muliggøres. Via systemet er tanken at en årlig screening af alle uddannelsesinstitutioner skal identificere de, der udviser utilfredsstillende resultater - eller ringe kvalitet - i deres serviceydelser (Cort 2005: 11). Et andet argument for indikatorerne går på, at de data, der produceres i systemet, giver et bedre grundlag for ekstern evaluering af skolernes kvalitet. Kvalitetsindikatorerne repræsenterer således et bureaukratisk rationale og en styrkelse af statens rolle overfor skoler og arbejdsmarkedets parter i forhold til styringen af erhvervsuddannelserne. Kvalitetsindikatorerne kan som led i en New Public

Management-strategi ses som en overgang til et low-trust system (modsat high-trust systemer, som de skandinaviske velfærdsstater traditionel baseret sig på), hvor det ikke længere overlades til semi-professionelle at styre og kontrollere eget arbejde (Klausen og Ståhlberg 1998). Med andre ord en form for kontraktstyringssystem baseret på formaliserede kontrakter mellem forvaltningspyramidens forskellige lag (ministeriel styrelse, skolerne, lederne, medarbejdere og brugere):

> Sådanne kontrakter forudsætter, at der fastsættes *standardiserede kvalitetsmål*[9], så det kan afgøres, hvorvidt kontrakternes målsætninger er opfyldt eller ej. Kvalitetsmålene skal gøre det muligt at afgøre, hvorvidt "underleverandører" har leveret den aftalte ydelse til den aftalte tid og pris, at vurdere, hvorvidt præstationer eller effektivitet øges fra år til år, og at indlægge incitamentsstrukturer, ikke mindst af økonomisk art, der kan motivere alle til at gøre en ekstra indsats. Forudsætningen for, at kontraktstyringssystemet kan fungere, er, at resultater af såvel faglig som økonomisk art kan registreres, dokumenteres eller tydeligt bevises, dvs. med andre ord **evidens**. (Hjort 2008: 29-30)

Kravet om evidensbasering eller videnskabeliggørelse af fundamentet for professionel praksis har således i dag bredt sig fra sundhedssektoren over det sociale arbejde til uddannelsessektoren i Danmark (Krejsler 2009). Med indførelsen af kvalitetsindikatorer og indikatorbaseret kontrol, styrkes den eksterne evaluering og overvågning. Den officielle fremgangsmåde er at flytte fokus for indsatsen fra decentral kvalitetssikring til centraliseret kontrol og inspektion (Cort 2005: 10).

Faktisk blev dette skift understøttet af initiativer nedefra blandt skolerne. I 2003 starter en gruppe skoler således deres eget evalueringsnetværk; Evaluering-Samarbejde-Benchmarking-netværk (ESB-netværk). I dag deltager mere end 70 erhvervsskoler og gymnasier fra alle dele af Danmark i netværkets aktiviteter, som fokuserer på målinger og benchmarkings mellem de deltagende institutioner. Formålet med netværket er at definere indikatorer for benchmarking, udvikle fælles standarder, begreber, metoder og værktøjer til benchmarking samt en promovering af 'best practice' via benchmarking (ESB-netværket 2008). På den måde er netværkets aktiviteter i tråd med den internationale 'school-effectiveness' bevægelse, hvis ærinde er at fremlægge evidens for 'best practice' eller ' what works' (Hjort 2008: 25-27). Netværket tilbyder måling og benchmarkings inden for tre hovedområder; elevernes tilfredshed (ETU), medarbejdertilfredshed (MTU) og virksomhedernes tilfredshed (VTU). Ved sådanne benchmarkings af kvaliteten i erhvervsuddannelserne bliver kvalitet et spørgsmål om at fjerne variationer på en bestemt standard. Når der er skoler, der benchmarkes på en given standard giver det indtryk af, at skoler med en lavere benchmarkingscore i

[9] Kursiv som i originaltekst.

henhold til denne standard, er mindre effektive og mindre professionelle end skoler, hvis score er på niveau med eller over standarden. Logikken i denne kvalitetsforståelse er, at afvigelser fra standarden er mistænkelige (Dahler-Larsen 2008: 111). Kvalitet bliver defensiv, og kvalitet kommer til at handle om at undgå at falde uden for normerne for skoledrift. I den sammenhæng er det interessant, at et review over amerikanske undersøgelser af accountability-systemer kombineret med 'high-stakes testing' i USA viser, at faste mål, standarder og tests skaber konkurrence mellem skolerne, men også at det ikke kan dokumenteres, at de styrker fagligheden i skolerne (Schou 2008).

ESB-netværkets benchmarkings på elevtilfredshed afspejler også en kvalitetsforståelse nævnt tidligere, hvor kvalitet bestemmes som brugernes tilfredshed. I et repræsentativt demokrati kan dette ses som en værdifuld modvægt til offentlige bureaukratiske institutioner. Ofte er den skæve magtfordeling mellem den offentlige institution og den enkelte bruger ganske betydelig. Viden, ressourcer, regler og organisation i systemet af offentlige institutioner har en tendens til at stivne i et bestemt institutionaliseret mønster eller praksis (Krogstrup 1997; Hjort 2001). Således kan måling af brugernes tilfredshed opfattes som et tiltag, der fører til øget tilpasninger af den offentlige service (Dahlberg & Vedung 2001). Brugerperspektiv lider imidlertid af flere svagheder. Først og fremmest er de definitioner, som målingen er baseret på, ikke altid klare, for hvem er det, der er bruger på en erhvervsskole? Er det kun den enkelte elev, der skal opfattes som bruger, eller udgør også forældre, virksomheder, arbejdsmarkedets parter og lokalsamfund brugergrupper for skolerne? For det andet er det værd at være opmærksom på, hvordan begrebet 'brug' bestemmes og forstås. Brugen af et erhvervsuddannelsesforløb handler ikke kun om at deltage i undervisning og praktik, det er også et spørgsmål om at udvikle elevernes selvforståelse, give dem almendannelse og beskæftigelses- og fremtidsperspektiver. Det er derfor, det kan være vanskeligt at objektivere brugen af en given service til en bredere måling (Dahler-Larsen 2008: 135). Et yderligere problem med brugerens synspunkt er, at når ønsker fra brugeren gøres uafhængige af den konkrete sammenhæng, indebærer det en risiko for, at brugeren selv bliver inkonsistent. Det betyder, at selv om man skulle ønske sig noget, har man svært ved at vurdere, hvad man modtager af ydelse. Det bliver meget vanskeligt for offentlige institutioner at indrette deres aktiviteter på grundlag af brugernes ønsker, fordi de ønsker ikke længere er forbundet med en ansvarlighed, en efterspørgsel eller et bestemt projekt. Med andre ord er der ingen garanti for, at øget lydhørhed og opmærksomhed for at opfylde de ønsker, som brugerne efterlyser,

resulterer i øget kvalitet. Endelig har kvalitet defineret som brugerønsker en tendens til at reducere kvalitetsvurdering til overfladiske oplevelsesparametre som komfort og service (studiemiljø, adgang til lærerressourcer, kantinemad, IT, indhold og karakter af undervisningsmaterialer mv.) i stedet for mere komplekse kvaliteter såsom demokratisk indflydelse og deltagelse (Dahler-Larsen 2008: 138). Den politiske forbruger som fænomen har tendens til at udelade elementer af debat, engagement, solidaritet, koordination, forpligtelse og til at undlade at veje fordele og ulemper, der udgør kernen i borgernes demokratiske deltagelse (Lang & Gabriel 1995: 100).

Spørgsmålet er derfor, i hvilket omfang øget anvendelse af brugerorienterede kvalitets-mekanismer er svaret på de politiske bekymringer. Ikke kun i Danmark, men også i England og USA er politikerne bekymrede for unges gennemførelse af ungdomsuddannelse, og de håber på, at nye tilgange til erhvervsuddannelserne kan tilskynde 'uddannelsesfremmede elever' til at blive i skolen (Grubb 2006: 2). I Danmark er en ny reform vedtaget i 2007 som en fortsættelse af forskellige initiativer til at gøre uddannelserne kompetence-baserede. Indførelsen af kompetence-baserede programmer skal ses i lyset af overgangen til et system for livslang læring, hvor formelle, ikke-formelle og uformelle kompetencer anerkendes på lige fod (Cort 2008a: 18-19). Desuden retter 2007-reformen sig mod dokumentation af kvalitet i henhold til den europæiske CQAF model (se nedenfor) og oprettelsen af nye mål for overvågning af elevers gennemførelse og frafald[10]. Et særligt mål for disse bestræbelser er at støtte elever og studerende af anden etnisk oprindelse end dansk samt socialt dårligt stillede unge, ganske som det har været intentionen bag 'No Child Left Behind'-loven i USA fra 2001 (Hjort 2008: 45). Ved at opfylde de formelle krav om kvalitet (BEK nr. 1518) kommer skolerne indirekte til at opfylde kravene i CQAF modellen.

[10] Denne undersøgelse beskæftiger sig med evalueringsaktiviteter i undervisning og uddannelser, der følger bekendtgørelser gældende for foråret 2008, hvor genereringen af data stod på. På det tidspunkt var reformen fra 2007 først ved at blive implementeret på skolerne. 2007-reformens deraf ganske perifere rolle taget i betragtning vil den ikke blive indgående behandlet her.

Figur 4.1: The Common Quality Assurance Framework

Kilde: Cort 2008a: 14.

Hertil kommer, at skolerne skal dokumentere, at deres kvalitetssystemer matcher de fire faser af CQAF modellen: planlægning, gennemførelse/implementering, evaluering og vurdering, og revision (Cort 2008a: 21). Et andet sæt af indikatorer er de, der er indført med det årlige ressourceregnskab for uddannelsessystemet i Danmark - herunder også erhvervsuddannelserne. Disse årlige ressourceregnskaber udgør en parallel til de traditionelle årsrapporter, som alle skoler skal lave. Ressourceregnskabet består af en række overordnede politiske mål for uddannelsessystemet med indikatorer for hvert mål, hvilket har til formål at danne et dokumentationsgrundlag for styring af kvaliteten i erhvervsuddannelsessystemet og for at forenkle de nuværende dokumentationskrav for skolerne. Et sekundært mål med regnskabet er at fremme en systematisk benchmarking af skolerne og dokumentere forholdet mellem input, proces, output og resultat (Cort 2008a: 38). Skolerne har altså op til flere sær at indikatorer og afrapporteringssystemer, som de skal leve op til.

Brugen af kvalitetssystemer kan siges at indebære en abstraktion af kvalitet (Dahler-Larsen 2008: 29). Begrebet kvalitet er hverken bundet til produktion eller nytte. Kvalitet er

’indkodet’ på et meta-niveau i organisatoriske opskrifter, procedurer og processer (Røvik 1998). Dahler-Larsen (2008) bruger udtrykket organisationalisering af kvalitet til karakterstik af den tendens. Kvalitet bliver en egenskab i det organisatoriske system, der producerer kvalitet og ikke - som tidligere - af den producerede vare eller tjenesteydelse. At gøre et godt stykke arbejde i traditionel forstand ved at holde balancen mellem brugernes ønsker og de tilgængelige ressourcer er ikke længere nok. En institution i moderniseringsfeltet skal ikke alene legitimere sit arbejde i forhold til de konkrete brugere, men også synliggøre sin effektivitet og kvalitet i forhold til den offentlige forvaltning og legitimere – begrunde, forklare og forsvare – sit arbejde i en bredere offentlighed, især overfor medierne (Hjort 2001: 52). For offentligt ansatte kan der tales om, at det klassiske dilemma mellem nærhed og distance suppleres af et dilemma mellem det ønskelige og det mulige, behov og ressourcer, tilvalg og fravalg. Af de offentligt ansatte kræves derfor stor rummelighed og tolerance overfor stress; ingen løsning er god nok, men kun den mindst ringe. Samtidig med må den enkelte ansatte selv tage ansvar for sine valg og fravalg og selv være i stand til at legitimere dem overfor forskellige interessenter, herunder ledere, kolleger, konkrete brugere, forældre, brugerorganisationer, medier, myndigheder, parterne osv. De offentligt ansatte afkræves en øget evne til sprogliggørelse eller en øget forhandlingskompetence, forstået som evnen til at få faglige begrundelser, professionelle vurderinger og ressourcemæssige prioriteringer ’ud over rampen’, så de kan opleves meningsfulde og anerkendes i de mange forskellige kulturelle kontekster, de forskelle interessenter repræsenterer (Hjort 2001: 58-59).

Et andet spørgsmål, som arbejdet med kvalitetsindikatorer og løbende krav til kvalitetssikring i erhvervsskolerne har gjort tydeligt, er, hvordan man kan sikre kvaliteten af uddannelsernes praktikdele i virksomhederne. Det er arbejdsmarkedets parter, der er ansvarlige for oplæringen i virksomhederne og dermed for at sikre kvaliteten i den del af uddannelserne. Men hvordan dette ansvar administreres synes uklart, idet kvalitetskrav og -procedurer hertil varierer fra branche til branche og fag til fag. Erhvervsskoler er forpligtet til at dokumentere deres kvalitetsarbejde i detaljer, mens en tilsvarende forpligtelse ikke påhviler de faglige udvalg eller praktikvirksomhederne (Cort 2008a: 39). Praktikvirksomheder skal dog fortsat godkendes af de lokale uddannelsesudvalg, hvad der formodes at udgøre en form for kvalitetssikring af praktikken. At arbejdsmarkedets parter ikke mødes af krav fra ministeriet til at dokumentere kvaliteten af lærlinges oplæring i virksomheden, kan forklares på flere måder. En grundlæggende årsag er selvfølgelig, at private virksomheder ikke er offentlige

institutioner og derfor ikke kan reguleres som sådanne. Virksomhederne spiller en væsentlig rolle i erhvervsuddannelserne, og praktikdelen af uddannelsen er reguleret af bekendtgørelsesmæssige rammer og kontrakter. Men uddannelse er ikke virksomheders hovedaktivitet, det er en ekstra aktivitet, som de udøver for at sikre den fremtidige forsyning af kvalificeret arbejdskraft, både til sig selv, arbejdsmarked og branche i almindelighed. Som beskrevet i kapitel 1 er der risiko for, at virksomheder vil stoppe med at antage lærlinge, hvis de mødes af omfattende krav om dokumentation og kvalitetssikring. I et vekseluddannelsessystem, hvor eleven tilbringer mellem ½ og 2/3 af det samlede uddannelsesforløb i virksomheden, er praktikken et afgørende supplement til skoledelenes teoretiske elementer, som ikke kan undværes. Af denne grund er politikere konstant på vagt over for at indføre uddannelsesrettede regler overfor virksomhederne.

Hertil kommer, at den centrale rolle, som arbejdsmarkedets parter hidtil har spillet for erhvervsuddannelsessystemet, synes at være på tilbagegang i disse år. Da elever og lærlinge i midten af halvfemserne blev den afgørende faktor for kvaliteten i uddannelserne, blev andre interessenter, herunder samfund, virksomheder og arbejdsmarkedets parter pludselig sekundære. Dette skyldes til dels de aktivitetsafhængige finansieringsprincipper indført i løbet af de sidste årtier, som har tilskyndet skolerne til at fokusere på eleverne alene (Friche 2006). Men det skyldes også, at den organiserede repræsentation af arbejdsmarkedets parter synes at være svækket, både på arbejdsgiver og arbejdstager side, og disse organisationer ser ikke ud til at være i stand til at bringe sig i en situation, hvor de kan opnå reel indflydelse på kvalitetssikringen af erhvervsuddannelserne. Hvis de mennesker, der i dag repræsenterer parterne i de faglige udvalg har mere til fælles med ministeriets embedsmænd (med akademisk uddannelse og en baggrund i middelklassens funktionærkultur) end faglærte håndværksmestre og arbejdstagere er det muligt, at disse repræsentanter vil varetage interesser fra en anden position end tidligere tiders organisationsrepræsentanter. Olsen (2010) refererer til den norske magtudredning fra 2003 for at forklare, hvordan også arbejdsmarkedets parter i dag fjerner sig længere og længere væk fra de medlemmer, de skal forestille at repræsentere;

> Selv om samfundseliterne danner undergrupper med forskellige holdninger, formes der ikke længere en alternativ elite gennem arbejderbevægelsen. Ledere i Arbejderpartiet indgår ofte i samme form for elitecirkulation som politikere i andre partier, med pendling mellem politik, erhvervslivsledelse, informations- og lobbyvirksomhed. (Olsen 2010)

Når beslutningstagere i erhvervsuddannelsessystemet ikke har samme levevilkår og hverdagserfaringer, som udøvere af håndværksfagene og potentielle lærlinge og elever fremstår det vanskeligt at komme op med praktiske politikløsninger, der tager højde for disse samfundsgruppers behov og gør arbejderbevægelsen til en aktuel spiller både som interessevaretager og styringsmæssig relevant aktør.

Samlet tegner sig et billede, hvor en stigende vægt på kvalitetssikringssystemer i erhvervsuddannelserne har bidraget til at flytte indflydelsen over på skolerne og deres uddannelsesmæssige aktiviteter, mens virksomhedernes uddannelsesaktiviteter fører en mere lyssky tilværelse. Svækkelsen af parternes position gælder således særligt i forhold til staten. Flerårsaftalen fra 2003 indebærer nemlig, at ministeriets position styrkes ved at der åbnes for, at erhvervsuddannelserne i princippet kan tilpasses til at kunne fungere uden virksomhedspraktik. Denne åbning skyldes manglen på praktikpladser, der anses for den primære årsag bag uddannelsernes store frafald (Jørgensen 2008: 298).

Delkonklusion

Fremstillingen af diskurser for kvalitet og evaluering i de tekniske skolers omverden tegner to parallelle spor; et spor, der vedrører måden, hvorpå skolernes styres – det vil sige de styringsmæssige rammevilkår for evalueringsaktiviteter i skolerne, og et spor, der vedrører erhvervsuddannelsernes indhold, form og tilrettelæggelse. Siden de første skolers etablering i 1700-tallet har skolerne fået en stadig stigende betydning ved at medvirke til en institutionalisering af vekseluddannelsesprincippet. Skolernes løsrivelse fra håndværksforeningerne, overgang til institutionelt selveje og statslig finansiering har gjort dem til gentand for uddannelsespolitiske målsætninger. Derfor er det også skolerne, der først og fremmest er fokus på, da politikere og Undervisningsministeriet begynder at orientere sig mod kvalitet i offentlig serviceproduktion i starten af 1990'erne. Fra den institutionelle omverden har der gennem en periode på 15-20 år således været et pres på skolerne om at arbejde målrettet og strategisk med kvalitet og evaluering bl.a. ved hjælp af kvalitetsmodeller samtidig med, at eleverne er blevet en afgørende faktorer i en kvalitetsindsats med brugertilfredshed som omdrejningspunkt. Desuden har elementer som kvalitetsindikatorer, standarder og ekstern evaluering spillet en væsentlig rolle i skolernes kvalitetssikring og udviklingsarbejde. Samlet udgør disse karakteristika et begreb om kvalitet, hvor kvalitet er fastsat i overensstemmelse med en kapacitet i det organisatoriske system, der overvåger

kvaliteten af tjenesteydelser. Det stigende fokus på tilfredshed blandt skolernes elever og kvalitet som organisatorisk opskrift ser ud til at mindske den rolle, som arbejdsmarkedets parter traditionelt har spillet i styringen af uddannelserne i kraft af det faglige selvstyre, der går tilbage til starten af det 20. århundrede. Der kan således argumenteres for, at skolerne – som konsekvens af, at de evalueres på grundlag af nationale kvalitetsindikatorer – overvejende orienterer sig mod Undervisningsministeriet, da ministeriet opfattes som den aktør i den institutionelle omverden, der i dag har størst indflydelse på skolernes virke og dagligdag. En sådan formodning understøttes af den risikovurdering, der indgår i Årsberetningen for 2008 fra Erhvervsskolen Jylland. Det fremlægges i det følgende kapitel.

Parallelt med, at skolernes styringsmæssige rammevilkår har ændret sig, har også kravene til skoleundervisningen undergået forskellige skift. Fra oprindeligt at være et almenfagligt supplement til mesterlæren bliver undervisningen på skolerne med tiden en fagrettet undervisning, der finder sted i skolernes egne værksteder, og hvor faglærere med faglært baggrund forestår de enkelte erhvervs teoretiske og praktiske undervisning. Frem til 1921 har svendeprøven skiftevis status af frivillig og obligatorisk afslutning på lærlingeforløbet. I 1921 får prøven imidlertid den status af obligatorisk eksamen, som også gælder i dag på hovedparten er de erhvervsrettede uddannelse. Med 1956-reformen begynder en erhvervspædagogik at tage form med inspiration fra undervisningsteknologien og mål-middelpædagogikken. Den tilgang til undervisning afløses senere, i 1991, af erfarings-pædagogikkens helhedsorienterede princip rettet mod en faglig pædagogik baseret på elevernes egne erfaringer og ressourcer. I 2000 søges elevernes ansvar for egen læring styrket ved at gøre fleksibilitet, rummelighed og modulering til principper for undervisningens tilrettelæggelse. Fokus er på udvikling af elevens valg-kompetence og evne til refleksion over egen læring, hvilket understøttes af tiltag som kontaktlærerordning, elevens personlige uddannelsesplan og logbog. Hvor de unge på erhvervsuddannelserne tidligere blev beskrevet som praktisk frem for bogligt orienterede, lægger reform 2000 vægt på de individuelle forskelle eleverne imellem. Det synes i dag at give skolerne status af platforme for en individuel identitetsdannelse hos den enkelte unge. Dermed fremstår såvel undervisningstilrettelæggelse som skolernes styringsmæssige vilkår brugerorienterede i dag.

Kapitel 5

Undersøgelsens empiriske grundlag

Dette kapitel indeholder en præsentation af det empiriske grundlag for undersøgelsen af evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne. Indtil nu har jeg defineret den organisatoriske kontekst for evaluering som de danske tekniske skoler og har i kapitel 1 været inde på de krav om kvalitet og evaluering, som institutioner for erhvervsrettet uddannelse er underlagt (LBK nr. 1244), mens jeg i kapitel 4 har fremlagt historikken bag aktuelle bestræbelser på at skabe kvalitet i erhvervsuddannelserne. På den måde har jeg placeret mit udgangspunkt i forhold til erhvervsskolen som institution i samfundet.

Med dette kapitel beskrives undersøgelsens case i form af Erhvervsskolen Jylland samt de fire erhvervsuddannelser, der er valgt som underliggende cases på denne skole; smede-uddannelsen, tandklinikassistentuddannelsen, gastronomuddannelsen og mediegrafiker-uddannelsen. At arbejde med et case design er i tråd med megen forskning inden for specielt uddannelse, evaluering og organisationer (De Vaus 2001: 219). Det, der karakteriserer denne undersøgelses brug af en case, er et design baseret på, hvad der kan betegnes et single-case forskningsdesign (frem for et multiple-case design). At arbejde med en single case er hensigtsmæssigt, når den pågældende case kan siges at repræsentere en *kritisk case* i forhold til at teste en bestemt teoris forklaringskraft. En bestemt case kan også vælges ud fra det argument, at den repræsenterer en *typisk case*, hvor sigtet er at indfange forhold ved eller vilkår for en almindeligt forekommende situation (Yin 2003: 40-41). Valget af Erhvervsskolen Jylland som case kan tillægges forskellige begrundelser afhængigt af det forskningsmæssige fokus. For det første kan skolen ses som repræsentant for en kritisk case, idet netop denne skole muliggør en test af teorien om organisationer som systemer af løse koblinger (Orton og Weick 1990). At skolen vurderes som relevant case i den henseende, skyldes skolens – i sammenligning med andre offentlige organisationer i Danmark – mangeårige arbejde med samme kvalitetssystem (Excellence Modellen), hvor netop tidsaspektet formodes af betydning i forhold til systemets mulighed for at virke internt 'koblende' mellem intention og praksis i organisationen. Med andre ord, at skolens interne

praksis i kraft af mange års brug af og erfaring med det samme kvalitetssystem formodes at mindske risikoen for afkobling mellem intention og praksis, tale og handling. Ærindet med case studiet bliver i den optik at nuancere teorien om løs kobling og eventuelt komme med bud på under, hvilke omstændigheder (gruppebaseret fag-habitus, køn, anciennitet mv. hos lærerteams og ledere) afkobling opstår eller udebliver (Dahler-Larsen 2001). For det andet kan skolen, såfremt der anlægges et bredere perspektiv på undersøgelsens ærinde, ses som repræsentant for en typisk case. I den optik lægges der vægt på, at Erhvervsskolen Jylland er underlagt en række rammevilkår for produktion af serviceydelser, som gør sig gældende for samtlige udbydere af ungdomsuddannelser. Ved at se skolen som en blandt mange andre, der arbejder med evaluering og kvalitet ud fra nogle givne rammer og krav, får konklusioner om virkninger af evalueringspraksis interesse for den bredere offentlighed, brugere og uddannelsesinstitutioner generelt (Yin 2003: 41). Ærindet bliver således at fremlægge kvalitative (og eksplorativt genereret) billeder på, hvilke virkninger og effekter af aktuelle krav om evaluering og kvalitet har for skoler, elever, lærere og ledere. For nu er sigtet ikke at fastslå brugen af single case designet som udtryk for enten kritisk eller typisk case, men blot at pege på forskellige begrundelser for at anvende én bestemt case frem for flere. En eller blot få cases anses netop for værdifuldt, hvis man, som jeg, er interesseret i at udforske processer inden for løst koblede systemer. Fortrolighed med systemet anføres i den sammenhæng som væsentligt for en dialektisk tilgang:

> The relevant criterion is familiarity: Will researchers describe the processes within the system or will they simply categorize systems? To preserve the dialectical interpretation, greater familiarity with a few systems is currently more valuable than lesser familiarity with many. (Orton og Weick 1990: 219)

Udover Erhvervsskolen Jylland som case er denne undersøgelse karakteriseret ved at bygge på indlejrede (embedded) underliggende cases i form af de fire uddannelser. At der er tale om et embedded case design frem for et holistisk, handler om studiets fokus på dele af skolen som organisation (specifikke uddannelser, teams og ledere) frem for at involvere alle aspekter af organisationen (Yin 2003: 42). Inden for case studier opfattes multiple-case designs traditionelt som mere uimodståelige for kritik og dermed robuste end single-case designet (Herriott og Firestone 1983). En svaghed ved at anvende Erhvervsskolen Jylland som eneste skolecase er, at undersøgelsen er sårbar i forhold til dens forklaringskraft og generaliserbarhed for skoler, hvis lokale rammevilkår afviger i betydeligt omfang fra casen. Det taler indirekte for at tildele undersøgelsen status af et kritisk case studie. Men valget af design er også altid et spørgsmål om forskerens ressourcer, hvor inddragelsen af flere cases kan være langt mere

omfattende, ressource- og tidskrævende end blot en enkelt (Yin 2003: 47). Samtidig må beslutningen om at arbejde med indlejrede underliggende cases ses som en designmæssig styrke. Valget af sådanne indlejrede underenheder kan ske med henblik på at gentage et forsøg eller eksperiment, der enten kan forudsige et lignende resultater (literal replication) eller kan forudsige et kontrasterende resultat, men af forudsigelige årsager (theoretical replication). Jeg har ikke på den måde valgt underenheder ud fra en eksperimentel idé om gentagne forsøg, men ifølge Yin kan alternativer til sådanne udvælgelsesprocedurer også benyttes:

> Alternatively, you may have deliberately selected your two cases because they offered contrasting situations, and you were not seeking a direct replication. (Yin 2003: 54).

Godt nok argumenterer Yin her for valg af cases til et multiple case design, men jeg finder ræsonnementet karakteristisk for min egen fremgangsmåde med valget af uddannelser, der er sket ved pragmatik og i dialog med skolen. Fraværet af intentioner om en gentagelsesstrategi ved inddragelsen af flere uddannelser til trods, udgør denne del af undersøgelsen en styrket ekstern validitet og et stærkt udgangspunkt for teoretisk gentagelse af studiet. Den eksterne validitet handler om, i hvilket omfang undersøgelsens konklusioner kan siges at række udover pågældende case eller cases (Yin 2003: 37). En sådan generalisering lader sig ikke automatisk gøre, det forudsætter, at en teoris forklaringskraft testes på forskellige cases for derved at se, om samme konklusioner kan drages i forskellige cases. Det er netop, hvad jeg søger at gøre på team- og uddannelsesniveau med den institutionelle teoris antagelser om afkobling. Den grundlæggende antagelse bag valget af uddannelser som underenheder er således, at en tæt kobling mellem intention og praksis i evaluering skaber den mest hensigtsmæssige evalueringspraksis (for eleven såvel som skolen og omverdenen) med færrest mulige konstitutive virkninger. Denne antagelse kan anskueliggøre valget af uddannelser ved at se dem fordelt på et kontinuum, hvor den ene yderpol er udtryk for en svag kobling mellem intention og praksis, mens den anden yderpol er udtryk for en stærk kobling. På et sådant kontinuum placerer smedeuddannelsen sig i svag-koblingspolen, mens klinikuddannelsen placerer sig i stærk-koblingspolen. Et sted mellem disse to poler placerer mediegrafikeruddannelsen og gastronomuddannelsen sig. Disse initiale antagelser om praksis karakteriseret ved svag henholdsvis stærk kobling er i tråd med en teorigenerende tilgang til casestudier. Om forskellen mellem teorigenerering og teoritest siger De Vaus:

> The difference between the theory testing and theory building approaches is that in the former we *begin* with a set of quite specific propositions and then see if these work in real world situations. In the theory building model we begin with only a question and perhaps a basic proposition, look at real cases and *end* up with a more specific theory or set of propositions *as a result* of examining actual cases. (De Vaus 2001: 223)

Det er denne sidstnævnte model, jeg trækker på i tilgang og design af studiet. Netop inddragelsen af flere uddannelser, udvalgt for deres umiddelbare forskellighed, hvilket uddybes senere i dette kapitel, fremstår konklusioner foretaget på team- og uddannelsesniveau (af de fire uddannelsescases) mere robuste end konklusioner foretaget på skoleniveau (af skolen som eneste case).

Valg af skole til undersøgelsen

Oprindeligt ønskede jeg at bygge undersøgelsen komparativt op ved at foretage sammenlignende analyser mellem skoler, altså ikke blot mellem uddannelser. En tilgang, der bl.a. var inspireret af en formodning om, at der inden for det organisatoriske felt af erhvervsskoler eksisterede klare opfattelser af skoler, der arbejdede ”godt” henholdsvis ”mindre godt” med kvalitet. Kontakt til praktikere og interessenter inden for erhvervsskolefeltet; Foreningen af Skoleledere, Danmarks Tekniske Lærerforbund, ESB Netværket (Evaluering Samarbejde Benchmarking Netværk), Danmarks Evalueringsinstitut og Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelser (i dag Nationalt Center for Erhvervspædagogik; NCE) kunne imidlertid ikke verificere eksistensen af sådanne opfattelser. Denne konstatering førte sammen med overvejelser om ressourcer og et ønske om at gå i dybden frem for i bredden til beslutningen om at fokusere min undersøgelse på en enkelt skole.

Udover kriteriet forbundet med tekniske skolers flerfaglige udbud (sammenlignet med merkantile og sosu-skoler) er et kriterium for valg af skole afledt af en gennemgang af tekniske skolers hjemmesider samt en telefon-survey blandt udbydere af tekniske erhvervsuddannelser (se Tabel 5.3). Disse to studier inspirerede en antagelse om, at der er en sammenhæng mellem skolens beskrivelse af eget kvalitetsarbejde og den praksis eller de praksisser, skolen har i sit evalueringsarbejde. Med andre ord, at skoler med et omfattende og tæt beskrevet kvalitetssystem formodes at have en tilsvarende omfattende evalueringspraksis. I valget af skole har jeg derfor lagt vægt på, at skolen har et omfattende og ambitiøst kvalitetssystem, og at skolen arbejder intenst med at skabe sammenhæng mellem kvalitetssystem og uddannelser. En antagelse der så samtidig virker til at udfordre min egen

antagelse om, at skolens praksis er karakteriseret ved løse koblinger og stor kompleksitet grundet udbud, lærerkollegium og omverdenkarakteristika.

Endelig er det ikke uden betydning for valget, at jeg som led i min kandidatuddannelse ved Aalborg Universitet havde et velfungerende samarbejde med Erhvervsskolen Jylland i 2005, hvor skolens ledelse bidrog til specialets empiriske grundlag. I specialet udforskede jeg virkninger af taxameterfinansiering som styringskoncept i et sammenlignende studie mellem tekniske skoler og social- og sundhedsskoler (Friche 2006). Skolen har fra starten af denne undersøgelse vist interesse for igen at bidrage. Jeg har siden den indledende kontakt til direktøren og undervejs i arbejdet med generering af data oplevet stor åbenhed, imødekommenhed og interesse for skolens medvirken i undersøgelsen, hvad jeg er skolen, dens ledere, medarbejdere og elever dybt taknemmelig for.

Erhvervsskolen Jylland

Erhvervsskolen Jylland er beliggende i en større dansk provinsby, der har karakter af at være en gammel købstad og trafikcentrum for regionen. Over de sidste 150 år har byens industri skiftet karakter i takt med den økonomiske udvikling og udviklingen af teknologi. I sidste del af 1800-tallet var byen præget af industrier som tobak, bryggeri, maskinproduktion og tekstilfabrikation. Efter 2. verdenskrig er mange af de gamle industrier lukket og nye er kommet til inden for fødevareindustri, rustfri stålindustri og kunstindustri. I dag har en række brancher etableret sig i byen, herunder jern- og metalindustri (rustfri stål), byggematerialer, farve- og lakindustri, emballageindustri, engroshandel samt transport og spedition. Siden 1960'erne har byen søgt at etablere sig som regionens uddannelsescentrum, hvilket har resulteret i, at byen i dag har en række videregående uddannelsesinstitutioner, herunder universitetsuddannelser. Byen har været socialdemokratisk ledet fra 1985 til 2009, hvor borgmesterposten blev overtaget af Venstre.

Skolen er oprindeligt startet af to lokale borgerlærere i 1854 som aftenskole for håndværkerlærlinge. 15 år senere ændres undervisningen fra almendannende og folkeoplysende fag til fagspecifikke fag og en opsplitning i fagområder begynder. Samtidig bliver skolen eksamensrettet. I 1942 anerkendes skolen som maskinistskole med ret og pligt til at oprette hold hvert år (hvilket ophører i 1971 med en ny undervisningsplan) og i 1959 får Jern og Metal-afdelingen en dagskole. I løbet af 1980'erne får skolen spredt sit virke over et

større antal adresser i byen, hvilket gør overgangen til selveje og taxameterstyring hård. I 1991 indføres taxametersystemet i form af fællestaxametret og tilstedeværelsestaxametret, også betegnet undervisningstaxametret, på de tekniske og merkantile erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner, der dermed er de første uddannelsesinstitutioner i Danmark, til at blive underlagt aktivitetsafhængig finansiering. I 1994 kommer bygningstaxametret til, mens færdiggørelsestaxametret først indføres i 2003.

Overgangen til selveje og taxameterstyring får indirekte konsekvenser for skolens drift og økonomi, idet skolen i starten af 1990'erne igangsætter et byggeri, der bliver dyrere end budgetteret og således slår bunden ud af skolens økonomi. Det medfører, at den daværende ledelse må gå, og at en interim ledelse søger at genoprette økonomien, mens Undervisningsministeriet sætter skolen under administration. I 1994 kommer den nuværende direktør til, der sammen med resten af ledelsen og skolens bestyrelse igangsætter et langsigtet strategisk arbejde med at samle skolen på færre adresser og genoprette økonomien. I 1999 vedtages skolens planer for opførelsen af en ny hovedskole, der skal samle skolens virke på færre adresser, og i 2001 tages både den nye skole og en afdeling af erhvervskostskolen i brug. I starten af 2002 skifter skolen navn; fra at være en teknisk skole til at blive et uddannelsescenter. Samme år flytter skolens grafiske elever fra lejede lokaler ude i byen til ejede og nyrenoverede lokaler tæt på hovedskolen. I 2004 står den færdige erhvervskostskole klar, hvilket betyder, at skolen i dag har plads til at indlogere 212 elever og studerende. Dermed har skolen mulighed for at tiltrække elever ikke blot fra lokalområdet, men fra hele landet. Det kan ses som en måde at gøre sig mindre afhængig af den lokale omverdens potentielle brugere. I 2005 modtager skolen den internationale pris "Recognised for Excellence" for sit arbejde med kvalitet. I 2007 indføres en ny organisationsstruktur baseret på fem brancheskoler; Vitia – oplevelse & livsstil, Teknia – håndværk & teknik, Designia – medie & grafik, Organia – dyr & jordbrug, og HTXia – teknisk gymnasium. Skolen skifter igen navn, nu med vægtlægning på skolens oprindelse, tradition og grundlæggere. Skolen får desuden nyt logo, der skal afspejle treenigheden mellem eleven, skolen og erhvervslivet.

Umiddelbart har disse seneste forandringer af skolen først og fremmest symbolsk karakter frem for egentlig indholdsmæssige virkninger. Eksempelvis har jeg undret mig over, hvad der adskiller en brancheskole fra en delenhed i en organisation, man almindeligvis betegner en afdeling. Brancheskolekonstruktionen synes at handle om, at skolen ønsker at knytte sit udbud

af uddannelser til arbejdsmarkedets branche-begreb med henblik på at fremhæve uddannelsernes erhvervsrettede sigte og tætte kobling med specifikke brancher og professionelle erhverv. At brancheskolerne fremstår som en overvejende symbolsk konstruktion understreges ved skolens egen beskrivelse af de forskellige brancheskoler, idet skolernes indhold beskrives i forhold til, hvilke *personligheder* den enkelte brancheskole søger at tiltrække, hvilken *ånd* der søges skabt, og hvad der kendetegner *kulturen og det faglige miljø* i den enkelte brancheskole. Således skriver brancheskolen Teknia f.eks. om Teknia-ånden; ”På Teknia ønsker vi at styrke din praktikpladssituation, efteruddannelse og kompetenceudvikling”. Jeg er klar over, at såvel praktikpladser som livslang læring er afgørende faktorer for en faglært arbejdskraft inden for de traditionelle håndværk, men jeg opfatter ikke sådanne forhold som værende af *åndelig* karakter. Hos brancheskolen Vitia giver ordet ånd dog mening i et vist omfang, idet man her beskriver Vitia-ånden som ”På Vitia har vi engagement og smittende arbejdsglæde. Vi har en positiv og anerkendende indstilling, hvor faglighed og lærelyst prioriteres højt. Vi har fokus på branchernes udvikling og et tæt samarbejde med praktikvirksomheder, så vi kan give dig den bedst mulige uddannelse”. Der er dog mere ånd over ord som arbejdsglæde, anerkendelse og lærelyst end praktikpladssituation og kompetence. Samtidig afspejler Vitia-ånden det føromtalte sigte med brancheskolerne om at styrke en (primær symbolsk) kobling mellem skolens serviceydelser og erhvervslivets branchestruktur. Samme år, 2007, som disse overvejende imagemæssige forandringer af skolen gennemføres, modtager skolen for anden gang den internationale kvalitetspris ”Recognised for Excellence”. Samlet set har skolen de sidste 20 år gennemgået en markant udvikling fra at være underlagt ministeriel administration til i dag at nyde anerkendelse for sit omfattende kvalitetsarbejde.

Skolens fysiske rammer

Netop på Erhvervsskolen Jylland har man arbejdet på at skabe hensigtsmæssige fysiske rammer, der understøtter institutionens kerneydelse om uddannelse og læring. Men modtagelsen af disse bestræbelser har ikke været entydigt positiv blandt elever og lærere, hvilken kan skyldes, at man i udformningen af de fysiske rammer søger at bryde med traditionelle opfattelser af rammer for undervisning. Den tematik kommer særligt til udtryk i ’fortællingen om stolene’, der fremgår af analysen af gastronomteamets brug af

elevtilfredshedsmålinger (kapitel 6). For nu præsenteres blot de fysiske rammer og intentionerne bag.

I 1994 havde skolen 17 lejemål, mens den i dag er nede på 2-3 lejemål. Dertil kommer den nyopførte hovedskole fra 2001, som skolen ejer. Skolens virke er dermed karakteriseret ved i dag at være afgrænset til et antal adresser i byen. Den hårde overgang til aktivitetsbaseret finansiering er baggrunden for direktionens intense fokus på økonomi og rentabilitet i årene efter indførelsen af taxametre (Friche 2006), et fokus der sidenhen synes at have ført til en ambitiøs tilgang til arbejdet med kvalitet i uddannelserne og i undervisning. Disse ambitioner viser sig i beslutningen om at bygge den nye hovedskole efter utraditionelle og innovative principper for skolearkitektur, hvor der lægges vægt på fleksibilitet, mobilitet, lighed og åbenhed i læringssituationen, hvilket samtidig skal tjene til at undgå mytedannelse og subkulturer. Den nye hovedskole er derfor karakteriseret ved i vid ustrækning at bestå af glas og ved at være indrettet med et centrum og en periferi. Bygningens centrum udgøres af et stort åbent fællesareal, der rummer en fælles bistro for elever, studerende, lærere og ledere, og danner ramme om fælles arrangementer, foredrag, fester mv. på tværs af årgange og fag. Rundt om på fællesarealet er fire toetagers kuber placeret, der henholdsvis rummer lærernes værestеder (på tværs af uddannelser og fag, hvorfor eksempelvis det faglige team på frisøruddannelsen deler værested med teams tilknyttet henholdsvis gastronom-, klinik- og tjeneruddannelsen), vejledningscenteret og stillerum/biblioteket. Øverste etage i kuberne er åben ud til fællesarealet som en form for tagterrasse og fungerer som PC-rum for eleverne. I den nærmeste periferi er de fleksible læringsrum placeret. Disse er tænkt som åbne og fleksible rum for læring ved at have store glaspartier og foldedører, der kan smelte sammen med fællesarealets cafémiljø. Ideen bag denne indretning er, at eleverne kan arbejde enten i grupper eller alene, og at lærerne kan cirkulere imellem eleverne og virke som konsulenter. Længere ude i periferien er de fagspecifikke undervisningslokaler og auditorier placeret, der er beregnet til oplæg og foredrag. Skolen har – med inspiration fra England – valgt at indrette disse lokaler med den traditionelle collegestol med en klap, der kan klappes op og fungere som bord. Ideen bag det valg er et ønske om at signalere, at der i undervisningen kan arbejdes alene eller med traditionel klasseundervisning. De specifikke faglokaler, værkstederne, f.eks. tandklinikken, mediegrafikernes computerværksted, hotel- og restaurantelevernes køkken og smedeværkstederne, befinder sig længst ude i periferien. Også skolens administration befinder sig i den yderste periferi og er ligeledes karakteriseret ved åbenhed og fleksibilitet.

Administrationen er således indrettet i et stort åbent kontorlandskab med tilhørende mødelokaler og mindre rum, de såkaldte munkeceller, indrettet til at arbejde alene og uforstyrret. Endelig er et stort krea-lab indrettet i administrationens ene ende, tæt på ledelsens arbejdspladser, med hæve/sænke borde og lavere møbler beregnet på mere frie, fleksible og gruppebaserede arbejdsformer. Alle fysiske rum, munkeceller, mødelokaler og krea-lab er karakteriseret ved at have foldedøre og/eller store glaspartier ud mod kontorlandskabet, der igen signalerer åbenhed og fleksibilitet (Erhvervsskolen Jylland 2004: 26). Med opførelsen af den nye hovedskole og renoveringen af eksisterende lokaler kan skole siges at have skabt en ”ny” skole fra bunden med slut-90’ernes investering i moderne og tidssvarende rammer, der er skabt til uddannelse og læring. Det vil sige, at elevernes studiemiljø og rammer for læring har været i fokus i designet af de nye fysiske rammer.

Et par nøgletal for skolen

Skolen råder i dag over 28.000 m^2 bygningsareal. Der er ca. 300 ansatte på skolen. Ved udgangen af 2008 havde skolen en likviditet på 47.238 kr., hvilket betragtes som tilfredsstillende af skolens bestyrelsesformand, idet skolen selv har finansieret nybyggeri og ombygning i forbindelse med brancheskolernes etablering. På samme tidspunkt havde skolen en egenkapital på 87.339 mio. kr. og en omsætning på knap 200 mio. kr. (Erhvervsskolen Jylland 2008a). Af skolens årsberetning for 2008 fremgår endvidere en række aktivitetsmæssige nøgletal, som gengives i to tabeller herunder.

Tabel 5.1 Årselever[11]

	2004	2005	2006	2007	2008
Ungdomsuddannelser	1.379	1.388	1.411	1.394	1.488
Skolepraktik	216	151	112	78	64
Korte videregående uddannelser inkl. KVU-efteruddannelser	101	120	111	106	113
Voksenuddannelser	31	29	37	24	15
Indtægtsdækket virksomhed	17	19	7	2	2
Andet	7	9	5	0	0
Skolehjem	191	210	207	234	254
Årselever i alt	**1.942**	**1.926**	**1.890**	**1.838**	**1.936**

Kilde: Erhvervsskolen Jylland 2008a: 11.

[11] En årselev er en elev, som har modtaget 40 timers undervisning på fuld tid.

Som det ses af tabellen har antallet af årselever fra 2004-2008 ligget på omkring 1.900 elever. Samtidig ses det, at ungdomsuddannelserne – erhvervsuddannelser og erhvervsgymnasiale uddannelser (HTX) – udgør hovedparten af skolens aktiviteter. Nedenfor fremlægges skolens elevudvikling i forhold til gennemførelse og frafald på tværs af specifikke erhvervsuddannelser.

Tabel 5.2 Elevudvikling

	Samtlige registrerede elever[12] (antal)		**Elevfrafald[13] (procent)**		**Tilskuds-udløsende uddannelsesaftaler (EUD) (antal)**		**Elever med afsluttet uddannelse (antal)**	
	2007	**2008**	**2007**	**2008**	**2007**	**2008**	**2007**	**2008**
EUD – grundforløb	2.018	2.000	20,1 %	18,2 %	745	784	690	719
EUD – hovedforløb	1.621	1.724	2,7 %	3,8 %			359	475
HTX	289	360	1,7 %	6,1 %			29	56
KVU[14]	169	196	10,1 %	16,8 %			29	45

Kilde: Erhvervsskolen Jylland 2008a: 12.

Af tabellen ses det, at skolens frafald på EUD grundforløb i 2008 er faldet, hvilket ifølge den økonomiske beretning sker for tredje år i træk (uden at tal herfor vises i beretningen). Derimod er frafaldet steget på EUD hovedforløbene, hvilket har givet anledning til, at skolen har gjort dette forhold til et indsatsområde i 2009. Skolen udbyder 43 uddannelser, herunder teknisk gymnasium og multimediedesigner som KVU. Hovedparten af udbuddet udgøres således af erhvervsuddannelser. Den stigning i antallet af afsluttede EUD hovedforløb, som ses fra 2007 til 2008, mener skolen bl.a. skyldes gode konjunkturer. Desuden peges der i den økonomiske beretning på skolens store fokus på virksomhedskontakt, som en del af forklaringen på antallet af elevgennemførelser (Erhvervsskolen Jylland 2008a: 12-13). Den afhængighed, som skolen antages at være underlagt virksomhederne i forhold til formidlingen af praktikpladser til gennemførelsen af vekseluddannelserne, synes altså ganske reel.

[12] Antal optagne elever i løbet af året samt elever, der er fortsat på uddannelsen fra forrige år.
[13] Elevfrafald uden perspektiv i forhold til samtlige registrerede elever. At forlade en uddannelse uden perspektiv vil sige, at der er tale om elever, der forlader uddannelse uden enten at starte på en anden uddannelse på skolen, skifte skole eller starte på en praktikplads. Frafaldet uden perspektiv omfatter desuden det frafald, der skyldes adgangsbegrænsning senere i uddannelsen, hvilket f.eks. gør sig gældende på mediegrafikeruddannelsens hovedforløb.
[14] KVU drejer sig om uddannelsen til multimediedesigner.

I forlængelse heraf er det interessant, at årsberetningen indeholder et afsnit om ”Særlige risici 2009”, under hvilket skolen skriver:

> Det er svært at vurdere, om uroen på finansmarkedet vil udgøre en særlig risiko for skolen i 2009. På langt sigt medfører krisen måske større problemer i den ”rigtige” økonomi med faldende udbud af lærepladser og flere ledige. Vanskeligheder med at få læreplads svækker uddannelsernes image og dermed også skolens, men har som sådan ringe indflydelse på skolens økonomi. Flere ledige fører erfaringsmæssigt til flere kursister. (Erhvervsskolen Jylland 2008a: 13)

Uro i den finansielle sektor og konjunkturændringer kan således få konsekvenser for skolens aktiviteter og omsætning fremadrettet, hvor fald i antallet af praktikpladser vurderes at skade såvel erhvervsuddannelsernes som skolens image i omverdenen, mens en stigende ledighed på arbejdsmarkedet kan vise sig at blive til gavn for skolen i form af en øget kursisttilgang. Den mest – for denne undersøgelse - bemærkelsesværdige vurdering af risici følger af, hvad jeg opfatter som en afhængighed hos skolen af den institutionelle omverden, idet skolen vurderer:

> Den største risiko i 2009 er uforudsete politiske tiltag eller uforudsigelig tiltag fra Centraladministrationen. 2008 bød således på iværksættelsen af administrative fællesskaber, hvis negative økonomiske konsekvens skolen mærker allerede nu. Den manglende betaling for undervisningen på de korte videregående uddannelser er et andet helt uforudsigeligt tiltag, som kan belaste skolens økonomi i 2009. (Erhvervsskolen Jylland 2008a: 13)

Det er tilsyneladende skolens vurdering, at særligt tiltag og krav fra den institutionelle omverden er svære at forudsige, hvilket alt andet lige må vanskeliggøre en strategisk ageren fra skolens side overfor denne del af omverdenen. Samtidig peger skolens udlægning af administrative fællesskabers indførelse på, at den institutionelle omverden kan være møjsommelig og omkostningstung at tilpasse sig.

Skolens værdier, vision og mission

Siden 2008, hvor jeg opholdte mig på skolen af flere omgange med henblik på at opnå empiriske viden om evalueringspraksis i skolens uddannelser og undervisning, er der foretaget en opdatering er de værdier og visioner, der udgør grundlaget for skolens virke og serviceproduktion. For således at være i stand til at se de empiriske iagttagelser, jeg selv har gjort mig på skolen, i lyset af gældende værdier og normer for skolen, vil jeg i det følgende gengive værdier, vision og mission, som disse var formuleret på tidspunktet for genereringen af data til denne afhandling.

Mission

Inden for organisationsteorien taler man om, at organisationer er præget af en kerneideologi, der dels består i nogle værdier, dels består i et formål (Collins og Porras 1994). Netop formålet synes at knytte an til begrebet mission, idet organisationens formål er at forstå som en række sammenhængende begrundelser for, hvorfor organisationen eksisterer og som går videre end blot det at tjene penge (Jacobsen og Thorsvik 2002: 125). Allerede i overskriften for missionen slås formålet med Erhvervsskolen Jylland an, idet det her hedder, at ”Erhvervsskolen Jylland giver lærelyst og erhvervskompetence”. Om at skabe lærelyst skriver skolen:

> Det skal være sjovt at lære, også det som er svært og præget af udenadslære. Det er væsentligt, at man motiveres til at lære og finder glæde heri, at ens nysgerrighed hele tiden pirres. På den måde kan der skabes grobund for den livslange læring, som er og bliver et must. Med ordet lærelyst signaleres, at læring skal være i lige så høj grad en indre nødvendighed, som noget der påduttes personen af omgivelserne.

Skolen ser det således som sin primære opgave at skabe en indre motivation hos den enkelte elev for at lære. At skabe indre motivation for læring er ifølge britisk evalueringsforskning (se f.eks. Harlen 2006) en af de mest effektive måder at skabe gode og lærerige undervisningsforløb på. At være drevet af en indre nødvendighed for læring – som skolen skriver – er langt mere værd for eleven end ydre krav til og belønninger for læringsudbytte. Videre lyder skolens mission om at give erhvervskompetence:

> De kompetencer, vi skal give, er kompetencer, som er brugbare i erhvervslivet og til fortsat uddannelse. Derfor må vi arbejde på altid at være i tæt kontakt med vores brugere og virksomheder, og vi skal tage vores afsæt i deres krav og behov.

Udover at skabe lyst til læring hos eleven har skolen et formål om, at kvalificere eleven til at indtræde som faglært arbejdskraft på arbejdsmarkedet. At kunne leve op til det formål handler om erhvervslivets behov for kvalifikationer, hvorfor skolen også peger på, at egne serviceydelser skal leveres med udgangspunkt i krav og behov hos eleven som bruger og de virksomheder, hvortil skolen leverer elever og faglært arbejdskraft. For at leve op til dét formål er skolen således afhængig af især den materielle og ressourcemæssige omverden.

Vision

Erhvervsskolen Jylland har flere visioner, der retter sig mod henholdsvis skolen, medarbejderne og pædagogikken. Her er det først og fremmest visionen for skolen, der er interessant, idet den afspejler hvad skolen som helhed stræber efter at opnå. Visionen lyder:

Vi frigør vores indre energi og kreativitet i et værdiskabende fællesskab med vores brugere.

I kraft af ord som indre energi, frigørelse, kreativitet og værdiskabelse opfatter jeg den vision som udtryk for, at organisationen menes at have en kerne af energi – ganske i tråd med den nye skoles fysiske rammer -, der rummer potentialer for noget 'mere', noget af 'værdi', som kun er muligt at frembringe i fællesskab med andre mennesker; lærere og elever. Skolens fysiske centrum eller kerne udgøres således også af det store fællesareal, hvor lærere, elever, ledere og administrativt personale mødes til spisepauser, begivenheder og arrangementer. Samtidig kan denne vision om, at værdi er noget, der skabes i samspil mellem skolen og dens brugere ses som værende i tråd med en opfattelse, hvor kvalitet i offentlige serviceydelser netop menes at opstå i samspillet, som en ko-produktion mellem bruger og leverandør (jf. kapitel 1). Skolen synes ganske bevidst om, at den ikke kan præstere kvalitet i uddannelser og undervisning uden, at brugerne bidrager aktivt hertil med deres krav, ideer, ønsker og behov. Når nu her er tale om visionen for netop en uddannelsesinstitution, kan man undre sig over, at et ord som læring ikke indgår i bestræbelserne. Kan det handle om, at et ord som kreativitet, typisk i tæt sammenhæng med ord som innovation og iværksætteri, er det, der i dag er nødvendigt at anvende for at få legitimitet fra og som signalerer moderigtighed i en institutionel omverden[15]? Umiddelbart har jeg svært ved at forestille mig, at den type ord taler til og skaber legitimitet blandt de lokale håndværksvirksomheder, der skal bidrage til skolens mission om erhvervskompetence til eleverne. Lokale håndværksmestre synes ikke at være målgruppen for skolens vision.

Visionen for pædagogikken, hvad skolen også betegner det pædagogiske grundsyn, ligger tæt op ad skolens mission ved et fokus på lærelyst og erhvervskompetence:

Vi lægger vægt på, at al undervisning skal være meningsfuld og udbytterig – kort sagt skal undervisningen give lærelyst og erhvervskompetence.

Til indfrielse af den vision opstiller skolen seks mål, som jeg ikke vil gå ind i her. I stedet vil jeg fremhæve skolens operationalisering og implementering af disse mål, idet skolen skriver:

Skolens pædagogiske grundsyn med tilhørende mål afspejles i alle lokale undervisningsplaner og årsfagplaner, der gennem systematisk opfølgning til stadighed ajourføres.

Den udmelding er interessant, fordi den udtrykker skolens intention om kobling mellem værdier, formelle retningslinjer og praksis i undervisningen. Samtidig er sætningen

[15] Undervisningsministeriet har f.eks. netop iværksat et analysearbejde, der skal løbe frem til 2012 som led i fremtidssikringen af erhvervsuddannelserne, hvor et tema bl.a. er 'Innovative kompetencer' (Undervisningsministeriet 2010).

interessant, fordi den afspejler en intention om at arbejde systematisk med, at denne kobling fortsat eksisterer. Det er den type kobling, som denne undersøgelse søger at udforske i forhold til intentioner om evaluering og de i praktsis udførte evalueringsaktiviteter.

Værdigrundlag

Om værdigrundlaget skriver skolen:

> Det som billedligt forbinder missionen og visionen, og som skal være drivkraften i vores arbejde, er et fælles værdigrundlag. Værdierne skal gennemsyre alt, hvad vi arbejder med og føre os hen imod vores vision.

Værdierne opfattes som fælles for hele skolen og som den motor og motivation, der får medarbejderne til at arbejde på at nå visionen for skolen. At værdigrundlaget opfattes som fælles for hele skolen skaber forestillinger om enhed og organisationsintern sammenhæng, hvilket taler mod en mulig eksistens af løs kobling eller ligefrem afkobling i skolens praksis. På det formelle plan, i værdigrundlaget, hersker altså en forestilling om fællesskab. Værdigrundlaget for skolen består af fem værdier: ambitiøs, lærelyst, bruger- og markedsorienteret, ressourcebevidst samt samarbejde og relation. Hver af disse fem værdier er operationaliseret til yderligt fem punkter, der skal bidrage til en definition af, hvordan skolen fortolker pågældende værdi. Det vil være for omfattende at fremlægge alle disse punkter her. Men jeg vil fremhæve nogle.

Således ses det, at værdien ”vi vil være ambitiøse” for skolen bl.a. handler om at være visionære, udvise høj arbejdsmoral og ansvarlighed, tilstræbe at være blandt de bedste for brugerne samt at sikre effektivitet og fremdrift ved at arbejde med egen kvalificering. At være ambitiøs som teknisk skole har altså både reference til den offentlige institutions samfundsansvar og forpligtigelse (offentligt etos) og til en markedslogik om at være den bedste i konkurrencen om kunderne, hvilket ligger i tråd med målingsparadigmets tillid til ranglister og indikatorbaserede præstationsmålinger (Broadfoot 2007).

Skolens værdi om, at ”vi vil være brugerorienterede” handler først og fremmest om at tage afsæt i markedets og brugernes behov. Evalueringer og brugerundersøgelser skal bruges til forbedring, en aktiv dialog med brugere og interessenter skal udvikle ydelserne ligesom skolen vil arbejde på at fremme et positivt omdømme. For skolen handler brugerorientering ikke blot om de daglige brugere, eleverne og de studerende, men i høj grad også om de aktører, der befinder sig i skolens omverden; den ressourcemæssige og den institutionelle.

Den opfattelse bekræfter den institutionelle teoris antagelse om en organisations afhængighed af legitimitet fra omverdenen og gør det plausibelt, at skolens interne praksis i høj grad skal ses i lyset af omverdens syn på og forventninger hertil.

Men hvor værdien om brugerorientering primært synes at tale til en markedslogik og en erhvervs- og kundelogik, synes værdien om, at ”vi vil være ressourcebevidste” snarere at tale til en bureaukratisk logik om accountability overfor staten og skatteydere. Her lægges vægt på, at anvende ressourcer med omtanke, basere beslutninger på analyser og indsigt, udvise en ansvarlig miljømæssig adfærd men også at søge viden om ’best practice’ med henblik på at forbedre egen praksis. Sidstnævnte ambition synes inspireret af den ’evidensbølge’, der ruller ind over uddannelsesområdet disse år, hvor evidens for, hvad ’der virker’ i én kontekst menes at kunne overføres til og imiteres i andre kontekster med samme effekt. En kausalitet, som fortsat anfægtes fra mange sider (f.eks. hos Jørgensen 2009: 82).

Skolens værdi om, at ”vi vil skabe lærelyst” er interessant, ikke mindst i lyset af dette studies fokus på evalueringspraksis. For skolen handler den værdi om, at skabe et miljø, der ”emmer af lyst til at lære, dele og formidle sin viden”, konstruktiv kritik/positiv feed-back til fremme af lærelysten, ligesom begejstring og engagement skal fremme livsglæde, motivation og samarbejde. Endelig skal lærelyst skabes ved, at skolen bliver udfordret på egen praksis for derigennem at fremme personlig og faglig udvikling. Som med skolens vision, handler denne værdi om gøre læring til noget lystbetonet frem for en pligt, hvilket giver god mening al den stund, at netop erhvervsskolerne af politikerne forventes at være de, der kan løse restgruppe-problematikken og få skole-trætte og unge med begrænsede (økonomiske, sociale, kulturelle) ressourcer til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Jeg ser dog ikke værdien alene som en symbolsk tilkendegivelse af, at skolen er i tråd med aktuelle politiske ambitioner. Ønsket om at prioritere positiv feedback (rettet mod forbedring frem for kontrol) og livsglæde afspejler sammen med et fokus på læringsmiljøet en skole, som lægger vægt på at være en arbejdsplads, hvor både medarbejdere og brugere trives og har lyst til at være. Der synes således at ligge et ønske bag om at bryde med en forståelse af erhvervsskolen som et nødvendigt, men irriterende brud på praktikforløbet, der har givet skoleopholdene et pligt-agtigt og kedeligt image blandt elever og virksomheder. Nielsen (2003: 229) viser f.eks. med en survey blandt elever, at mens 65% af de adspurgte er positive overfor praktikken, er kun 5% positive overfor skolen. Også Tanggaards (2006) studie af elektroniklærlinges

identitetsdannelse refereret i kapitel 2 afspejler indirekte en præference blandt eleverne for den læring, der finder sted i praktikvirksomheden frem for på skolen.

Den sidste af skolens værdier; ”vi vil skabe gode relationer” handler ikke, som man måske kunne forvente, om relationer til omverdenen. Her er fokus på respekt, tillid, hjælpsomhed og omsorg for hinanden, godt arbejdsklima, åbenhed, ærlighed og indflydelse. Det handler for skolen om at skabe internt og eksternt samarbejde, hvor forskellige menneskers viden og kunnen udnyttes. Således ser jeg denne værdi som tæt knyttet til værdien om at skabe en skole, der giver lyst til læring, og hvor man trives og kan lide at have sin daglige gang.

Kvalitetsarbejde på Erhvervsskolen Jylland

På Erhvervsskolen Jylland er der især tre aktiviteter, der indrammer kvalitetsarbejdets processuelle evalueringer. Det er kvalitetssystemet Excellence Modellen, ESB Netværkets benchmarkingsystem og skolens eget koncept for internt kvalitetsarbejde, som hedder Pædagogiske Kvalificering. I det følgende beskrives først Excellence Modellen, dens grundidé og indhold, ikke mindst set i relation til, hvordan Erhvervsskolen Jylland har implementeret modellen. Dernæst gennemgås benchmarkingsystemet og den pædagogiske kvalificering.

EFQM og Excellence Modellen som kvalitetssystem

Erhvervsskolen Jylland har ansøgt om anerkendelse for sin brug af Excellence Modellen fra Recognised for Excellence prisen tre gange, de to seneste i 2004 og 2007 med succes. Det er disse to ansøgninger, jeg trækker på i den følgende fremstilling. Centralt er at få frem, hvilke begreber og værdier et kvalitetssystem som Excellence Modellen trækker på, og hvordan disse er operationaliseret og fortolket af Erhvervsskolen Jylland.

Excellence Modellen er udviklet i 1988 af The European Foundation for Quality Management (i dag blot EFQM) med henblik på at understøtte kvalitetsledelse i private virksomheder. Siden da er mission og medlemskab udvidet fra et fokus på store private virksomheder til offentlige organisationer og små- og mellemstore virksomheder. I dag rummer foreningen ca. 600 medlemsvirksomheder og organisationer, der via sammenslutningen arbejder med skabelsen af ”new value added services” – f.eks. ved at bruge, hvad foreningen kalder ”mutual assessment som accelerator for in-depth læring mellem organisationer” og ved at ”opfinde nye praksisser for evalueringsbaseret strategiarbejde med henblik på gennemførelsen af

globale evalueringer og vurderinger" (EFQM 2009). EFQM er en uafhængig not-for-profit foundation, der arbejder med at identificere, validere og udbrede gode eksempler på strategiarbejde og ledelse. Går man ind på foreningens hjemmeside fremhæves learning og sustainability som to centrale værdier for arbejdet. Samtidig præsenteres The EFQM Excellence Model som en ikke-foreskrivende ramme til forståelse af forbindelserne mellem det, en organisation gør og de opnåede resultater. Ifølge foreningen er Excellence Modellen i dag den mest udbredte organisatoriske ramme for kvalitetsarbejde blandt europæiske virksomheder.

Excellence Modellen indeholder 9 kriterier, der er centrale områder for den "excellente" organisation. Det drejer sig om lederskab, medarbejdere, politik & strategi, partnerskab & ressourcer, processer, medarbejderresultater, kunderesultater, samfundsresultater samt nøgleresultater. Som illustrationen af modellen herunder viser, er tanken, at organisationen via en indsats opnår nogle resultater, som giver anledning til innovation og læring til gavn for nye indsatser – altså som et cyklisk forløb i organisationen. Dermed kan modellen også forstås som en helhedsorienteret model.

Figur 5.1: Excellence Modellen

Kilde: SCKK 2003

Excellence Modellen er inspireret af de 8 grundlæggende excellence-begreber, der kan ses som udtryk for EFQM's grundlæggende værdier:

- Resultatorientering
- Kundefokus
- Lederskab og fastholdelse af formålet
- Ledelse gennem processer og data
- Medarbejderudvikling og involvering
- Løbende læring, innovation og forbedring
- Udvikling af partnerskaber
- Samfundsansvar

I den forbindelse er en interessant iagttagelse selve rækkefølgen i disse begreber. For tankegangen i EFQM og Excellence Modellen er det således karakteristisk, at resultater og kunder prioriteres højere end samfundsansvar, medarbejderudvikling og en løbende læring. Organisationen er primært til for kunderne og det kræver gode resultater at imødekomme deres behov og ønsker. I den henseende er ideen bag Excellence Modellen i tråd med den institutionelle teoris påstand om, at organisationer er afhængige af anerkendelse og legitimitet fra deres institutionelle og ressourcemæssige omverden. Et primært fokus på resultater og kunder er naturligt for en privat og profitorienteret virksomhed, der som bekendt er modellens oprindelige udgangspunkt. Men for en offentlig organisation som en erhvervsskole kan det synes problematisk, at samfundsansvar har nederste prioritet, fordi offentlige organisationer i kraft af egenskaber og værdier knyttet til offentlig etos og almenvellets tarv netop har et ansvar og en forpligtigelse overfor skatteydere og den universelle velfærdsstat, der muligvis rækker ud over de umiddelbare kunder.

Tekniske skolers brug af Excellence Modellen

Ikke desto mindre anbefaler den danske stat i form af Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling (SCKK) Excellence modellen som grundlag for offentlige organisationers kvalitetsarbejde. Det er også SCKK, der i Danmark står for at vurdere og tildele de tre priser Kvalitetsprisen for den Offentlige Sektor, Committed to Excellence samt Recognised for Excellence, hvor sidstnævnte er den, som Erhvervsskolen Jylland har modtaget i 2004 og 2007. SCKK har uddelt priser og anerkendelse siden centrets oprettelse i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i 1999. Inden da – i årene 1996, 1997, 1998 og 1999 - var det en enhed under Finansministeriet, der stod for tildelingen af den form for anerkendelse. Siden slutningen af 1990'erne har erhvervsskoler haft pligt til at have et kvalitetssystem til strukturering af deres kvalitetsarbejde og evalueringsaktiviteter (Cort 2005).

Tabel 5.3: Kvalitetssystemer hos danske udbydere af tekniske erhvervsuddannelser

Kvalitetssystem	Antal skoler	Andel i procent
EFQM	20	43%
Eget system	10	21%
MARS[16]	2	4%
ISO9001[17]	5	11%
ESEV[18]	2	4%
TQM	1	2%
Q-målinger[19]	2	4%
Andet	5	11%
I alt	**47**	**100%**

Kilde: Friche 2007

En telefon survey fra 2007 foretaget blandt udbydere af tekniske erhvervsuddannelser, tekniske skoler og fusionsskoler, viser, at 43% af udbyderne refererer til EFQM i deres kvalitetsarbejde. Samtidig ses det af tabellen, at en femtedel af udbyderne (21%) refererer til, hvad de kalder deres eget system, dvs. et system de selv har udviklet. Angivelsen af ”eget system” indikerer en svaghed ved surveyen. Det er de tekniske skolers kvalitetsansvarlige eller udviklingschef, der er kontaktet i ærindet. I kraft af disse menneskers position og funktion på skolen er de blevet spurgt om, hvilket kvalitetssystem skolen bruger, og de har redegjort herfor. Hos nogle, hvis system er af mere selvudviklet art, har det været svært at kategorisere systemet i henhold til de almenkendte og udbredte systemer – nogle skoler er blot inspireret af et bestemt system, andre har taget noget fra ét system og noget fra et andet, og endelig har andre skoler igen taget et samlet system til sig. Sidstnævnte forhold gælder som nævnt Erhvervsskolen Jylland. Med andre ord er det et broget landskab, jeg har forsøgt at afdække med surveyen. Hertil kommer, at det ikke har været muligt at foretage en systematisk validering via skolernes hjemmesider – bl.a. fordi ét synes at være, hvad man mundtlig kalder systemet (i telefonen), mens noget andet er, hvad der er beskrevet på hjemmesiden. Ovenstående tabel er derfor mit forsøg på en kategorisering ud fra især telefoninterviewene og

[16] MARS er udviklet af DEL I samarbejde med et antal erhvervsskoler. MARS star for Mål-Aktivitet-Resultater-Selvevaluering.

[17] ISO9000: 2000 er en standard, som kræver certificering for at en organisation må have lov at bruge modellen. Det er Dansk Standard, der står for denne certificering. Modsat de andre modellen afdækket I denne survey er ISO9000 modellen Ganske dyr at bruge, fordi organisationen selv betaler for den løbende certificering og for løbende opdateringer til nye standard-versioner.

[18] ESEV er udviklet af ESB Netværket. ESB star for Evaluering–Samarbejde–Benchmarking, mens ESEV står for ErhvervsSkolernes EvalueringsVærktøj.

[19] Q-measuring er et statistisk evalueringsredskab.

tjener derfor mere som en tendensbeskrivelse end en præcis kortlægning af udbredelse og omfang af bestemte kvalitetssystemer iblandt udbydere af tekniske erhvervsuddannelser.

Excellence Modellen på Erhvervsskolen Jylland

Det er derfor med et vist forbehold, at jeg kan udtale mig, når jeg peger på, at Erhvervsskolen Jylland, ved at trække på Excellence Modellen, indgår i en gruppe af skoler, hvis antal udgør flertallet af de adspurgte. Ærindet er da heller ikke alene at se Erhvervsskolen Jylland som en ”typisk case” i forhold til sin brug af et bestemt kvalitetssystem på lige fod med flertallet af de adspurgte skoler. Ved at anlægge en optik, hvor der lægges vægt på Erhvervsskolen Jyllands tidsmæssigt langstrakte og implementeringsmæssigt ambitiøse tilgang (ved gentagne gange at søge formel anerkendelse blandt kvalitetssystemets egne repræsentanter), kan skolen således ses som eksempel på en ”kritisk case”. Argumentet bag er, at en organisation, der hele to gange er blevet anerkendt for sit kvalitetsarbejde ved brug af EFQM, må være særligt egnet for nærmere studier i forhold til, hvilke virkninger dette kvalitetsarbejde har indad i organisationen. Det er imidlertid ikke selve systemet, der analyseres i denne undersøgelse. Snarere præsenteres systemet som ramme for skolens aktuelle kvalitetsarbejde og den analyserede praksis ved evaluering af uddannelser, undervisning og læring. Over tid synes kvalitetssystemet at have fungeret som guide i forhold til at få ledelsen til at rette opmærksomheden på bestemte dele af organisationen og se kvalitet i en form for systemisk optik. I brugen af Excellence Modellen peger Erhvervsskolen Jylland således selv på, at kvalitetsarbejdet ad den vej er kommet til at handle om sikker drift, pædagogisk kvalificering, virksomheds-, elev- og medarbejderanalyser. Nogle af de centrale redskaber for skolens aktuelle kvalitetsarbejde, er altså opstået eller indført som led i implementeringen og operationaliseringen af kvalitetssystemet fra EFQM. I en pjece fra 2005, som skolen har udarbejdet, hvori den tilbyder sparring og konsulentbistand til andre organisationer, der ønsker at arbejde med kvalitet, siger skolen:

> Erhvervsskolen Jylland fik i maj 2005 kvalitetsprisen Recognised for Excellence. Vi er utrolig stolte af, at vi nu har papir på, at ’vi gør det, vi siger’. (…) På Erhvervsskolen Jylland ved vi, at kvalitetsarbejde og involvering af medarbejdere giver større tilfredshed og gladere elever/studerende. Dokumentation er en væsentlig del af kvalitetsarbejdet, og for os har det betydet, at vi er gået fra at tro til at vide. Som led i vores selvevaluering svarer medarbejdere, elever/studerende og virksomheder hvert år på en række spørgsmål, som fortæller os, hvad vi gør godt, og hvor vi bør sætte ind for at imødekomme brugernes behov. Det er vigtigt viden, som kan være med til at forbedre vores arbejde.

Pjecen sluttes af med konklusionen:

Det daglige kvalitetsarbejde, bevidstheden om hvor væsentligt det er at udarbejde systemer, som gør det muligt at måle, det vi gør, og udarbejde planer for opfølgning er bare nogle af de områder, hvor vi gerne vil give vores erfaringer videre.

Det, jeg først og fremmest hæfter mig ved i denne udlægning af skolens brug af Excellence Modellen, er opfattelsen af, at man nu har papir på, det vil sige dokumentation til fremvisning for omverdenen, at der er overensstemmelse mellem det, skolen gør og siger; 'vi gør det, vi siger'. Lige præcis den opfattelse er særligt interessant, når man anskuer skolen i lyset af konceptet om løs kobling. Risikoen for afkobling mellem indre og ydre, tale og handling, intentioner og praksis er plausibel al den stund, at løs kobling opfattes som nødvendig i forhold til at kunne imødekomme krav og forventninger fra en kompleks institutionel og ressourcemæssig omverden. Det bidrager til at skærpe opmærksomheden på, om skolen i praksis formår at gøre det, den siger, den gør. Dernæst er det ord og vendinger som dokumentation, viden frem for tro, systemer, måling og planer for opfølgning, jeg hæfter mig ved. Ligesom evaluering af elevers læringsudbytte kan gennemføres i tråd med enten et læringsparadigme eller et målingsparadigme, kan også evaluering af institutioner ses i lyset af sondringen mellem læring og måling (Broadfoot 2007). En målingsorienteret tilgang til evaluering er netop karakteriseret ved sit fokus på målbare resultater, som let lader sig formidle til omverdenen. Systemer og planer er nyttige redskaber i den sammenhæng.

At skolen slet ikke er orienteret mod læring vil dog være urimeligt at påstå. Skolen skriver nemlig:

Vejen til kvalitetsprisen har været både lærerig, spændende og hårdt arbejde.

Man har lært en masse undervejs i processen. Men denne læring er ikke tilstrækkelig. Dagens samfund kræver fortsat udvikling og læring hos individer såvel som organisationer, hvilket er et budskab, skolen gerne vil leve op til. Skolen skriver videre:

Vi kan lære mere, og kvalitetsarbejde på Erhvervsskolen Jylland fortsætter. Vi kan stadig blive bedre til det, vi gør, og vi vil fortsat tænke i kvalitet og være bruger- og markedsorienterede.

Læring får her (jf. kapitel 2) en klang af ydre motivation og præstationsorientering overfor brugere og markedet frem for, som det ses i skolens egen mission, at være drevet af en indre nødvendighed og en lyst til at lære. Skolens brugere, eleverne, skal være drevet af en lyst til at lære, og skolens mission er som beskrevet "at skabe lærelyst", mens skolen som institution selv er drevet af ydre krav og forventninger. Hænger det nødvendigvis sammen, eller er det et eksempel på, at løse koblinger sætter organisationens medlemmer i stand til at opretholde et

billede af sammenhæng og mening mellem de evalueringsaktiviteter, der foregår i klasseværelser og værksteder (som lyst-drevet), og de overordnede kvalitetstiltag, der sker på organisatorisk niveau (som præstationsdrevet)?

I interviewet med skolens direktør viser det sig, at skolen er på vej væk fra det intense fokus på systemisk kvalitet. På et spørgsmål om, hvad der har skabt tvivl i ledelsen om nytten af systemer som EFQM, svarer direktøren:

> Det var mange ting. Men jeg tror meget - lidt en cost-benefit [vurdering]. Der bliver lagt mange ressourcer ind i det, men vi kunne se, at vi flyttede os ikke der, hvor vi gerne ville flytte os. Altså målingerne, en måling flytter jo ikke [noget], hvis det ikke - der skal mange ting til; opfølgning, nye tiltag til for at effekten af en måling kommer i hus. Vi fik rettet op på en lang række processer, som vi havde gjort forkert, eller ikke gjort godt nok og fik derved optimeret dem. Men det er jo ikke der, vi gerne vil hen. Vil ville gerne have en organisation, som emmer af begejstring, glæde og varme. Samtidig vil vi også gerne have, at rigtig mange gennemfører uddannelsen. Og det kunne vi se, at det flyttede det ikke. Det, vi så hovedsagligt var, er, at vi er brandgode til ledelse, vi er brandgode til vision, strategiske mål, uddannelse af medarbejderne og jeg skal komme efter dig. Og at lave penge, at tjene penge, det er vi hammergode til. Men det – man vil jo altid have naboens kone. Men alt det vi var gode til, det interesserede os i grunden ikke så meget. Det gjorde det i en periode, fordi historien om, hvorfor vi gik ind i det kvantificerbare kvalitetsarbejde, den er lidt mangesidet, men to ting: Den ene var mit ønske om at få en total beskrivelse af en organisation. Og det må man sige EFQM modellen giver, den giver en totalbeskrivelse af organisationen. Hvorfor ville jeg have den totalbeskrivelse af en organisation? Fordi jeg var i gang med sammen med alle mine pragtfulde medarbejdere at rette en skole op, der var totalt kørt i sænk. For at rette den op kunne vi se, at EFQM modellen var eminent. Samtidig kunne vi også få sendt budskabet til folk om, fordi på et tidspunkt blev vi meget skudt i skoen, fordi vi havde så dårlig økonomi, at vi kun tænkte i økonomi for at rette op på økonomien. For så ligesom at få skabt et skabt et legitimationsgrundlag, der kunne sige: ”Det er rigtigt, at vi tænker i økonomiske vendinger, men vi tænker bestemt også i pædagogik”. Og jeg tror også i dag, at vi har et ry for at være en af de skoler, der tænker mest i pædagogik. Vi har ikke blandt de omkringliggende skoler ry for at være økonomisk fokuseret. Vi har ry for at være meget pædagogisk og udviklingsorienteret. Og det er vi stolte af. Og det vil vi så gerne kunne bevise overfor medarbejderne i form af: ”Jamen, det kan godt være, I synes vi går meget op i økonomi, men her er et papir på, at vi har kvaliteten i orden på kerneydelserne”. (Poul Erik, direktør).

I et ’kritisk case’ perspektiv kan den prioritering hos skolen ses som udtryk for, at omfattende kvalitetssystemer kan være nyttige til at skabe overblik, kortlægning og systematik. Men de er ressourcekrævende at holde kørende, man kører træt så at sige, hvilket giver systemet en form for ’udløbsdato’. Pludselig er systemet forældet, det tager mere (tid og ressourcer) end det giver tilbage (mening, anerkendelse og legitimitet). Organisationen begynder derfor at kigge sig om efter et nyt organisationskoncept, der fremstår som en relevant og tidssvarende afløser (Røvik 1998). Skolens prioriteringer afspejler dermed den institutionelle teoris antagelse om organisationsopskrifter som tidstypiske men kortvarige legitimitetsredskaber. Når skolens direktør Poul Erik udtrykker, at kvalitetssystemet viste succes på parametre, der ikke længere betød noget for ledelsen, skal det netop ses i det tidsmæssige perspektiv fra skolens optag af systemet i starten af 2000’erne og frem til i dag. Endelig er det værd at mærke, hvordan

optaget af systemet for direktøren ikke blot handlede om legitimitet i den institutionelle omverden, men i lige så høj grad handlede om intern legitimitet blandt skolens medarbejdere. At søge legitimitet internt ad den vej er interessant, fordi der – som analysen i det efterfølgende kapitel 6 viser – er ganske stor forskel på, hvordan lærere fra forskellige fagteams opfatter sådanne organisatoriske kvalitetsredskaber. Tillægger medarbejderne således ikke den type kvalitetsredskaber værdi og mening fremstår optaget af et bestemt kvalitetsredskab til intern legitimitet meningsløst og spild af kræfter. I det lys er det godt, at ledelsen først og fremmest har haft nytte af systemet som en måde, hvorpå man kunne få overblik over den samlede organisation.

Efterfølgende i interviewet med direktøren spørger jeg til, hvordan sammenhængen er mellem valget af Excellence Modellen og skolens beslutning om at gå ind i arbejdet med at opstarte et benchmarking netværk for erhvervsskoler i form af ESB Netværket:

> Jamen, det kommer sig af, at det i slut 90'erne er vigtigt for os at kunne lave benchmarking. Vi har en score på en række parametre på et eller andet tal. Det er ikke nok. Vi er nødt til at kunne sammenligne os med andre skoler. Er vi bedre eller er vi dårligere end andre skoler? Og det bliver starten for vores tilgang til Erhvervsskolernes Benchmarking, som det jo også hed dengang. (Poul Erik, direktør)

Skolen oplever altså et behov for at kunne spejle sig i andre skoler for derved at blive i stand til at vurdere egen præstation. Det fører til, at man starter et netværk op 'nedefra' uden krav eller indblanding fra ministerium eller politikere. At erhvervsskoler på eget initiativ begynder at sammenligne ydelser viser et organisatorisk felt, der i særdeleshed er præget af en erhvervs- og markedslogik om, at fri konkurrence på ydelser er vejen til kvalitet og tilfredshed blandt brugerne. Men også et organisatorisk felt karakteriseret ved organisationer, der aktivt opsøger omverdenens syn på deres ydelser som led i interne bestræbelser på at fremme kvaliteten af egne ydelser. Skolerne agerer således i tråd med grundtanken i institutionel teori om omverdenens afgørende betydning for karakteren (og i denne sammenhæng kvaliteten) af intern praksis.

ESB Netværkets benchmarking

Som netop refereret var det arbejdet med Excellence Modellen, der inspirerede skolen til at arbejde med benchmarkings. Faktisk har skolen været med til at starte dette netværk op i 2003 sammen med andre erhvervsskoler, der ønskede at kunne sammenligne sig med hinanden. I starten stod netværkets akronymer ESB således for ErhvervsSkolernes Benchmarking

Netværk. Men siden da har andre typer uddannelsesinstitutioner, herunder gymnasier, også ønsket at indgå i benchmarking-samarbejdet, hvorfor navnet i dag er ændret til Evaluering-Samarbejde-Benchmarking Netværk.

Formålet med netværket har fra starten været for det første at udvikle koncepter og metoder samt retningslinjer for benchmarking inden for fastlagte indikatorområder. For det andet er formålet at planlægge og gennemføre benchmarkingaktiviteter ”med henblik på at udbrede og fremme ’best practice’ og systematisk kvalitetsudvikling på de implicerede skoler”. For det tredje er netværkets formål at dokumentere og formidle resultater ved hjælp af overskuelige præsentationsmodeller, der er baseret på fastlagte koncepter og standarder (ESB Netværket 2007). Idegrundlaget beskrives i foreningens retningslinjer:

> ESB-netværket bistår medlemmerne, så de kan udvikle og virkeliggøre en fælles evalueringskultur. (ESB Netværket 2008)

På hjemmesiden skriver foreningen videre:

> Det værdibaserede og forbrugerorienterede kvalitetsbegreb er kernen, når vi sammen med eksterne partnere udvikler koncepter og værktøjer til brug for medlemmerne. Vi arbejder ud fra gennemprøvede modeller og processer, der nu gennem nogle år har været testet blandt medlemsinstitutionerne.

Udviklingen af evalueringskultur fremstår dermed som målet for netværkets konkrete værktøjer og processuelle tilbud til skolerne. Ved at orientere sig mod netop evalueringskulturudvikling lægger netværket sig op ad de anbefalinger til den danske folkeskole, der fulgte med en PISA-test fra 2001. Da PISA-testene også er evaluering på benchmarkings på tværs af nationale grundskolesystemer, synes det oplagt at adoptere dette mål til ESB Netværket. Dertil kommer, at begrebet har fundet bred anvendelse på politisk niveau, f.eks. har den siddende regering i sit regeringsgrundlag fra 2005 formuleret intentioner om fremme af evalueringskultur i folkeskolen (Regeringen 2005). Evalueringskultur er således et begreb, der nyder bevågenhed, hvorfor ønsker om legitimitet og anerkendelse fra omverdenen er nærliggende motiver at tillægge en brug af begrebet. Spørgsmålet er, hvad ESB Netværket forstår ved evalueringskultur? Beskrivelser af foreningens kvalitetsbegreb og centrale værktøjer (benchmarkings på tilfredshed), som fremlægges i det følgende, giver indtryk af en kvantitativt orienteret forståelse af evaluering, men dermed ikke sagt, at det også gør sig gældende for forståelsen af, hvad der kendetegner kulturen på en skole.

Netværket fungerer som brugerstyret forum til en løbende revidering i metoder og værktøjer. Netværket har pr. februar 2010 74 medlemmer. Erhvervsskolerne udgør fortsat hovedparten, men gymnasier og VUC'er er også repræsenteret, ligesom aktører som Industriens Uddannelser, Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Danmarks Evalueringsinstitut, Dansk Industri, Danmarks Erhvervsskoleforening og Dansk Byggeri ses blandt medlemmerne i dag. Foreningen baserer sine aktiviteter, kurser og værktøjer på et kvalitetsbegreb, der beskrives som værdibaseret og forbrugerorienteret. Selve definitionen lyder:

> Det værdibaserede/forbrugerorienterede kvalitetsbegreb, hvor kvalitet forstås som høj grad af funktionsduelighed set med kundens øjne. Det vil sige, at kvaliteten er et resultat af i hvilket omfang ydelsen lever op til de forventninger, som kunden har. Her sættes kvaliteten i forhold til ydelsens pris og den højeste kvalitet bliver således den ydelse, der giver mest 'value for money'. Det er en ambitiøs definition fordi den spørger til ydelsen som helhed – dvs. her indgår de psykologiske aspekter – ydelsens status, omstændighederne og stemningen omkring dens erhvervelse og brug. (ESB Netværket 2008)

Det er interessant, at kvalitet i den grad kobles med pris og en økonomisk logik, særligt fordi hovedparten af foreningens medlemmer er offentlige organisationer, selvejende og taxameterfinansieret jo vist, men de har fortsat forpligtigelser overfor samfundet, som en privat virksomhed ikke har. At se kvalitet som en tæt kobling mellem pris og forbruger, gør det derfor relevant at få et klart billede af, hvem forbrugeren er – eleven alene, praktikvirksomheder, brancher og arbejdsmarked eller velfærdsstaten og dens skatteydere? At dømme ud fra de redskaber, foreningen har udviklet til måling af kvalitet – elevtilfredshedsundersøgelse (ETU), virksomhedstilfredshedsundersøgelse (VTU) samt medarbejdertilfredshedsundersøgelse (MTU) -, ser det ud til, at foreningen primært ser elever og virksomheder som forbrugere, sekundært medlemsskolernes medarbejdere. Når ydelsens pris står så centralt i kvalitetsforståelsen, som den gør, bliver det tilmed relevant at spørge til, hvem betaleren af ydelsens omkostninger er – det er vel ikke nødvendigvis eleven og virksomheden alene? Udover tilfredshedsundersøgelserne består foreningens værktøjer og aktiviteter for medlemmerne i tilbud om auditering, erfamøder, klynger på tværs af institutionstyper, udviklingsprojekter, årsmøde, kurser og seminarer, inspirationsforum, medlemsmøder, konsulentbistand, ledernetværk og udvikling af ledelsesværktøjer. Flertallet af disse aktiviteter retter sig mod kvalitetsudvikling, udveksling af erfaringer og vidensdeling på tværs af institutioner. Foreningen ledes af en styregruppe og et forretningsudvalg med tilknyttet sekretariat og konsulenter.

Tilfredshedsundersøgelser og benchmarking

For denne undersøgelse er det særligt tilfredshedsundersøgelserne, der har interesse, fordi de er en hjørnesten i kvalitetsarbejdet på Erhvervsskolen Jylland. Som med Excellence Modellen er skolen imidlertid også ved at ændre strategi her. Det beskrives nedenfor. Først redegøres kort for tilfredshedsundersøgelserne som kvalitetsredskab. Det er firmaet Ennova, der står for udformningen af de spørgeskemaer, som udgør fundamentet i undersøgelserne. På baggrund af data fra skolerne udarbejder Ennova en benchmarkingrapport, hvor alle medvirkende skolers data indgår og sammenlignes. Af den rapport kan Erhvervsskolen Jylland se, hvordan skolen scorer i sammenligning med andre skoler, ligesom skolen ved at sammenligne aktuelle scores med tidligere års benchmarkings kan se, på hvilke områder skolen evt. har opnået en højere eller lavere score på den aktuelle måling. Tallene kan således læses i såvel en organisationsintern som –ekstern optik. Det er mit indtryk bl.a. fra de individuelle interview med lærere og ledere, at skolen primært anvender ESB Netværkets elevtilfredsheds-undersøgelse (herefter ETU) i deres kvalitetsarbejde. ETU'en besvares af alle elever inden de forlader et skoleophold eller ved gennemført uddannelse, hvorimod tilfredshedsmålinger blandt virksomheder kun gennemføres hvert andet år. Medarbejdertilfredshedsmålingen har skolen helt forladt som redskab, idet man baserer den del af det interne kvalitetsarbejde på selvevaluering i hvert team samt et redskab, der kaldes 'succes case'-metoden.

Om brugen af tilfredshedsmålinger i skolens pædagogiske arbejde siger den pædagogisk chef, der også er leder af brancheskolen Designia:

> Jeg kigger overordnet ind i det og ser, hvad er målene for Erhvervsskolen Jylland, hvad er målene på Designia, hvorhenne scorer vi knap så godt, hvad er årsagen til det, hvad kan vi gøre for at forbedre det? Det er mit fokus der. (Mads, pædagogisk chef)

Brugen af disse kvantitative målinger synes således at være processuel og rettet mod forbedring af aktuelle forhold. Den underliggende logik bag denne brug af redskabet er, at et bestemt mål er udtryk for en bestemt intention, som en given score indikerer en afstand (lang eller kort) til. Tiltag må derudfra gøres for at skabe den forbedring, der afspejler en opfyldelse af målet. Det vil sige, at det ultimative mål for en ydelse er, at målet for ydelsen og scoren mødes, så de ligger på samme niveau. Denne brug fremstår ganske instrumentel. Og risikoen synes da også nær for, at den kvantitative systemtankegang begynder at kolonisere produktionen af ydelser (Dahler-Larsen 2001). Trods den forbedringsorienterede brug af ETU opfatter jeg primært systemet som en summativ programevaluering. Det skyldes det forhold,

at undersøgelsen foretages hver gang en elev har gennemført et skoleophold. Det vil sige, at man sigter på at måle resultatet af det netop afviklede ophold hos eleven (hvor tilfreds har han/hun været med den leverede ydelse). Et fokus på resultatet afspejler et summativt formål ved ETU. At den videre brug af ETU så kan være formativ, når resultaterne fra et større antal elever holdes op imod hinanden, ses som en nuancering af målingens formål, men ændrer ikke ved ETU'ens karakter af at være en præstationsmåling og dermed grundlæggende summativ i sit formål (Jf. Krogstrup 2006; Broadfoot 2007; Scriven 1967).

Følgende udtalelse fra direktøren på Erhvervsskolen Jylland skal ses i lyset af tidligere fremlagte udsagn fra ham om, at skolen er ved at bevæge sig væk fra en meget kvantitativ orienteret tilgang til kvalitet i ydelserne. Direktøren indskærper et fortsat behov for kvantificerbare målinger, men peger samtidig på at de ikke kan stå alene:

> Du må heller ikke høre mig sige, at vi skal ikke bruge de der kvantificerbare indikatorer, fordi det skylder vi os selv, både som skatteborgere og samfundsborgere, vi skylder det også os selv som lærer. Vi er nødt til at blive målt på, hvor god vores undervisning er. Ellers er risikoen for laissez-faire derude. Den bliver vi sgu nødt til at acceptere. Ligeså vel som man også bliver målt på alle andre arbejdshenseender, at der er der et eller andet kvantitativt mål. Problemet er, hvis det kvantitative bliver stående som det eneste. Det kan simpelthen ikke bære, og det er ikke målingspotent overfor de processer, der sker her. Men helt grundlæggende, hvad er det så, vi skal måle på? Vi kan selvfølgelig spørge eleven. Vi kan også i kvantitative målinger lægge et kvalitativt aspekt ind. Altså subjektive aspekter om, hvor tilfreds er jeg med undervisningen, hvor tilfreds er jeg med livet her på Erhvervsskolen Jylland, hvor tilfreds er jeg med min lærer, hvor tilfreds er jeg med mine virksomheder og vise versa. Men det vil jo være et subjektivt mål, det er jo en fornemmelsessag, som bygger på tusindvis af ukendte parametre, som ligger inde i hovedet på mig og på eleven. Og det er det specielle ved undervisning, at der er en kravsstillelse fra begge parter. Hvis jeg er ovre i Matas og skal købe et eller andet produkt, kan ekspedienten ikke stille nogle som helst krav til mig udover, at jeg skal kunne betale, og så nogenlunde forklare, hvad det er jeg vil have. Men når en elev kommer her og vil være ansøger til en gymnasial uddannelse, så stiller vi jo et krav om, at du skal møde hver dag, du skal have nogle rimelige karakterer også for at komme ind, du skal yde noget, du skal præstere noget, fordi dine karakterer skal være sådan, at du består, de skal være over 4. Det betyder, at jeg stiller et krav til dig som modtager en ydelse. Det betyder så nogle gange, at når vi spørger hver enkelt ind til tilfredshed, at det kan godt være du vil være utilfreds med mig, fordi jeg havde egentligt tænkt, at jeg skulle ud med venner her i weekenden, vi skulle være i sommerhus, og nu kommer idioten og forlanger, at jeg skal aflevere to stile og en matematikopgave. Det er også en dårlig skole. (…) (Poul Erik, direktør).

Med sin historie her afslutningsvist om eleven, der hellere vil i sommerhus med vennerne end at lave danskstil og matematikaflevering, er direktøren opmærksom på den begrænsning, der ligger i at måle en subjektiv størrelse som tilfredshed ved hjælp af kvantitative indikatorer. Andre målestokke må også inddrages og supplere indikatormålingerne. Det er baggrunden for skolens ændrede strategi på kvalitetsarbejdet, hvor den pædagogiske kvalificering fortsat vil spille en central rolle i kraft af sin kvalitative tilgang.

Pædagogisk Kvalificering

Erhvervsskolen Jylland har gennemført den pædagogiske kvalificering siden 2001, hvilket har resulteret i en årlig rapport udarbejdet af skolens pædagogiske chef i samarbejde med udviklingschefen. I disse rapporter identificeres centrale udfordringer for skolen som helhed men også for de enkelte uddannelser, skolen udbyder. Formålet med pædagogisk kvalificering er levere et grundlag til de pædagogiske teams (lærerteams), som de kan anvende i deres fortsatte udvikling og tilpasning af den pædagogiske ydelse. Selv fortæller den pædagogiske chef (herunder), at formålet med den pædagogiske kvalificering er, at den skal bidrage til at skabe en forbedringskultur på skolen. Metoden til at indhente viden til disse rapporter synes overvejende at være fokusgruppeinterview med skolens elever, lærere og ledere, til hvilke en spørgeramme er udformet med afsæt i bl.a. output fra ETU.

Jeg har ikke haft adgang til samtlige pædagogisk kvalificeringsrapporter udarbejdet på skolen, men kun rapporterne fra 2006 og 2008. I rapporten fra 2008 redegøres kort for den udvikling, som skolens pædagogiske arbejde har været igennem fra den første pædagogiske kvalificering i 2001 og frem til 2008:

> I de første år var der især fokus på at sikre, at vi som skole levede op til de ministerielle krav i forhold til især reform 2000 på EUD, senere opfølgning på gymnasiereformen og den indbyggede tværfaglighed og studieretninger. Dernæst var der fokus på at alle levede op til skolens pædagogiske mål, der har været gældende siden 2000. Vi har i perioden indført kontaktlærerordninger, individuelle uddannelsesplaner, Elevplan, læringsaktiviteter, målstyring, realkompetenceafdækning, fleksible gennemførelsesformer, studieretninger, teamdannelse m.m.m. (Erhvervsskolen Jylland 2008b)

Skolens pædagogiske arbejde er stærkt påvirket af lovgivningsmæssige ændringer og ministerielle krav. En form for institutionslogik repræsenteret ved Undervisningsministeriet synes altså i høj grad at indvirke på den interne praksis på skolen. Selv fortæller den pædagogiske chef, der fra starten har haft ansvaret for de pædagogiske kvalificeringer, om redskabet:

> Det var et tiltag, vi tog for, det er ved at være mange år siden, jeg tror faktisk, vi har gjort det systematisk i syv år. Vi går i gang igen om 14 dage med 2008-delen. Det vi gør, det er, at sammenholdt med at vi har de her kvantitative evalueringer, som vi har i vores elevtilfredshedsundersøgelse, så går vi et spadestik dybere. Hvad er det, hvad føler jeg, hvad oplever jeg? Så tog vi tiltag til at lave sådan nogle interviewrunder, som jeg så har forestået, hvor vi har haft en spørgeramme, og den spørgeramme er udarbejdet hvert år og redigeret hvert år i forhold til nye tiltag og handlingsplaner, en spørgeramme som er udgangspunkt for interview med elever et interview, med lærer et andet interview med ledere et tredje interview (…). Sådan så vi går ind og spørger, om den ydelse som eleverne oplever, lærerne mener de leverer, lederne mener lærerne leverer. Både for at se om vi lever op til det som vi gerne vil leve op til, har vi formået at implementere de indsatser som vi har sat os for, har de den effekt på eleverne som egentlig var årsagen til at vi satte dem i gang, det kan være hele erhvervsuddannelsesreformen 2000, konktaktplan, elevplan, individuel uddannelsesplan og sådan nogen ting, mere end familie, og det har været et rigtig godt værktøj til at, sidestille eller som modvægt til de her

kvantitative, her har vi de kvalitative. Igen, bliver det os der gennemfører interviewet med viden om og fornemmelse, når vi har en drøftelse med en række elever, så får vi nogen ting at vide. Vi laver sådan en rapport hvert år, vi gennemgår den dels for samtlige ledere i huset, ledere gennemgår enkelte teams hvor man kan finde sig selv og finde det ens egne elever har givet udtryk for. Og den danner så baggrund for, sammen med elevevalueringen, ja, en forbedringskultur. Da vi startede sådan noget som pædagogisk kvalificering, som vi kalder det, da blev det hele vejen op gennem huset opfattet som kontrol – ledelsen er ude at kontrollere. Det er den tilgang man har. Når vi har [den opfattelse], at vi er ude at kontrollere, så får vi ikke den bedste dialog og lidt spændinger i luften. Det har årerne vist, at det er forsvundet fuldstændigt. Jeg er lige ved at tro, at de ser frem til at have de der. Når vi evaluerer, det gør vi også på sådan et interview, så har det i de senere år været sådan: ”nej hvor har det været givende, nej hvor har det været godt, og vi skulle have dem her noget oftere”. Fordi det er også dialog, hvor vi når i kødet af, når vi gør det på den her måde, gør vi det så, fordi vi er bevidste om, at det er sådan, vi vil gøre det? Hvad er det, vi forventer at få ud af det? Får vi det ud af det, og hvis ikke, hvad kan vi så gøre for at få det ud af det? (Mads, pædagogisk chef)

Det er interessant at høre, at den interne opfattelse af den pædagogiske kvalificering har ændret sig fra kontrol til forbedring. En forandringsproces der formentlig afspejler og sker parallelt med direktionens egen bevægelse væk fra et stærkt fokus på kvantificerbare indikatorer til et fokus på forbedring, glæde, begejstring og varme i organisationen. På den baggrund burde ændringen i opfattelsen af de pædagogiske kvalificeringer ikke vække undren hos ledelsen. Omverdenen – såvel den institutionelle som den ressourcemæssige – fremstår ganske afgørende for skolens interne prioriteringer. Det fremgår både af årsberetningen fra 2008, skolens værdigrundlag, kvalitetssystem og i brugen af ETU og VTU. Men skolen forsøger at gå på to ben forstået på den måde, at man er ved at bevæge sig væk fra den intense dokumentation af kvalitet (til både fremvisning for omverdenen og intern forbedring) og over til et fokus på værdier om begejstring, glæde og en indre drevet motivation til læring. Det virker til at nedtone betydningen af EFQM og ESB som tidstypiske organisationsopskrifter. Spørgsmålet er, hvad der træder i stedet. Umiddelbart fremstår den pædagogiske kvalificering qua sit indadrettede virke og fokus ikke egnet til at overtage den rolle i organisationen. I den optik udfordrer skolens aktuelle prioriteringer for kvalitetsarbejdet antagelsen om afhængigheden af den institutionelle omverden.

Valg af uddannelser til undersøgelsen

På Erhvervsskolen Jylland har jeg som nævnt valgt at fokusere på fire erhvervsuddannelser; smedeuddannelsen, gastronomuddannelsen, tandklinikassistentuddannelsen og mediegrafikeruddannelsen. En række forhold har spillet ind i valget af netop disse uddannelser, hvor et overordnet sigte i udvælgelsen har været at sammenligne uddannelser af vidt forskellig karakter. I forhold til evalueringsaktiviteter tilknyttet uddannelserne er det især de evalueringer, der gennemføres af elevernes læringsudbytte som afslutning på skoleophold eller den samlede uddannelse, der har min interesse. Det er dermed faglærerne og deres

praksis, der konstrueres som undersøgelsens primære forskningsobjekt, mens elevernes sociale praksis fremstår sekundær, men ikke uden betydning for netop lærernes sociale praksis. Når jeg lægger vægt på at studere uddannelser karakteriseret ved deres forskellighed skal udvælgelsen ikke blot ses i relation til uddannelsernes indhold og historik men også i forhold til lærerne og teamet af faglærere på hver uddannelse. Den grundlæggende interesse for forskelle mellem uddannelserne er ikke tilfældig. Inspireret af Bourdieus begreb om distinktion, dvs. evnen til at vide, hvordan man skal opføre sig og forholde sig og som oftest opfattes som medfødt, ønsker jeg at foretage sammenligning mellem systemer. Begrebet distinktion angiver, at der er tale om forskel, en afstand, et distinktivt træk, som en relationel egenskab, der kun eksisterer i kraft af relationen til andre egenskaber (Bourdieu 1995: 33). Bourdieu bemærker i forbindelse med distinktion som en relationel egenskab, at man som forsker bør undgå at gøre egenskaber, der på et givent tidspunkt kendetegner en given social gruppe (hvad enten det drejer sig om arbejdere eller funktionærer) til nødvendige og uomgængelige træk ved den pågældende gruppe. Egenskaberne står altid i relation til gruppens position i et bestemt socialt rum samtidig med, at de står i relation til det udbud af goder og praktikker, som en given samfundsformation giver mulighed for at bringe i spil. Grundlæggende handler det altså om, at på et hvilket som helst tidspunkt i et hvilket som helst samfund har man at gøre med et sæt af sociale positioner, der via en homolog (overensstemmende) relation er knyttet til et sæt af aktiviteter (svejsning eller tilberedning af mad, fodbold eller klaverspil) eller goder (et sommerhus eller et maleri af en kendt maler); og såvel sociale positioner som aktiviteter og goder er også indbyrdes karakteriseret relationelt i forhold til hinanden.

At virkeligheden skal forstås som relationel, udgør den primære betingelse for forstå Bourdieus analyse af forholdet mellem de sociale positioner (et relationelt begreb), agenternes dispositioner (eller habitus) og deres positioneringer, dvs. de ”valg” agenterne træffer inden for de forskelligartede områder af den menneskelige praktik (fra madlavning til sport, politik, kunst og musik). Sammenligning er kun mulig mellem systemer (Bourdieu 1997: 20). Det er denne kobling hos lærerne i hvert team mellem social position, gruppe-habitus og positionering, der, som jeg læser Bourdieu, udgør et system. Men idet jeg ikke beskæftiger mig med lærernes positionering i det sociale rum i forhold til hinanden og andre aktørgrupper i erhvervsskolen (ledere og administrativt personale), er jeg ikke i stand til at foretage sammenligning af systemer, som Bourdieus analyser ellers fordrer. Risikoen ved en sådan

fremgangsmåde er, at jeg gør egenskaber, der strukturelt set er forskellige til identiske egenskaber, ligesom der er risiko for at drage en skelnen mellem egenskaber, der strukturelt set er identiske. Bourdieu peger på, at den risiko eksisterer uanset om to størrelser (en aktivitet eller en egenskab) er nominelt identiske (eksemplificeret ved golfspil i Frankrig og i Japan), eller om de på overfladen er forskellige, men ”funktionelt” eller teknisk har samme værdi (eksemplificeret ved Pernod/Frankrig og Sake/Japan) (Bourdieu 1997: 20).

Som allerede beskrevet i kapitel 3 har jeg ikke haft mulighed for at inddrage observation af svendeprøven som evalueringsaktivitet på alle fire uddannelser, fordi gastronomerne og klinikassistenterne ikke havde dimitterende elevhold under mit ophold på skolen. I stedet indgår for de to uddannelser observation af prøveeksamen. Den forskel på de fire lærerteam er væsentlig. Selv om svendeprøven på mediegrafikeruddannelsen fremstår forskellig fra svendeprøven på smedeuddannelsen er det netop de to evalueringsaktiviteter, jeg bør sammenligne. Uanset indhold og form af den enkelte uddannelses svendeprøve, der får svendeprøver til at fremstå forskellige på overfladen, har disse prøve ’funktionelt’ og teknisk samme værdi som kontrol af læringsudbytte, certificering og selektion af arbejdskraft til den enkelte branche. Ved således at sammenligne en svendeprøveaktivitet på smedeuddannelsen med tilsvarende aktivitet på mediegrafikeruddannelsen bliver det muligt at udlede den enkelte aktivitets praktiske virkning i lokal kontekst hos smedeteamet samtidig med, at jeg vil kunne se, på hvilken måde denne virkning er lig med eller forskellig fra virkningen hos mediegrafikerteamet. Med andre ord er spørgsmålene, om svendeprøven i smedeteamet har samme virkning som i mediegrafikerteamet og dernæst hvorfor/hvorfor ikke? Til forklaring af ligheder og forskelle i svendeprøvens virkning er det, at udvælgelseskriterierne for valget af uddannelser (institutionaliserede træk, kønsfordeling og elevfrafald; parametre der beskrives for hver uddannelse i det følgende) samt omverdenen og skolen som organisation bliver aktuelle som mulige forklaringsfaktorer.

Dette princip for sammenligning af på overfladen indholdsmæssige forskellige aktiviteter med samme ’funktionelle’ og tekniske værdi og formål, gør sig ligeledes gældende for prøveeksamen på gastronomuddannelsen og klinikassistentuddannelsen. Modsat svendeprøven har prøveeksamen ved sin gennemførelse undervejs i elevens uddannelsesforløb værdi som læringsfremmende aktivitet (frem for kontrol). Pointen er, at det ikke er muligt at sammenligne f.eks. en prøveeksamen med en svendeprøve, da de ikke tjener

samme formål på trods af, at de begge er at forstå som evalueringsaktiviteter. Den forskel mellem evalueringsaktiviteters værdi og formål i de fire teams er væsentlig at være opmærksom på, når jeg i kapitel 11, som opsamling på foregående delanalyser af evalueringspraksis i det enkelte lærerteam, søger at sammenligne praksis på tværs af teams.

Det er i lyset af Bourdieus begrebsmæssige sondringer mellem position, disposition (eller habitus) og positionering, at de følgende kriterier for valg af uddannelser skal ses. Kriterierne skal ses som distinkte og distinktive træk ved det enkelte lærerteam og den uddannelse og det fag, teamet repræsenterer på skolen. I sammenhæng med de empiriske iagttagelser af praksis, lærernes udsagn om og fortolkninger af egen praksis, er det tanken, at disse kriterier kan bidrage til at fremanalysere forklaringer af virkningen ved en praksis 1, som f.eks. en svendeprøve. Kriterierne indgår – sammen med en eller flere praksis 1-beskrivelser og interviewmaterialet – i forklaringen af den socialt konstituerede praksis 2, der fungerer som meningsbærende handlingssammenhæng for det enkelte lærerteam og opfattes som en afspejling af en erhvervspædagogisk praksisform. Selve udvælgelsen af uddannelser er dog sket i tæt dialog med skolens pædagogiske chef og direktøren. En vis grad af pragmatik har derfor også spillet ind i forhold til valget af specifikke uddannelser.

Uddannelsernes institutionaliserede træk

For det første har jeg lagt vægt på muligheden for at sammenligne traditionelle erhvervsfaglige uddannelser funderet i lang historik med uddannelser af nyere og mere moderne karakter. Antagelsen er, at aktuel evalueringspraksis er påvirket af uddannelsens – og dermed indirekte også erhvervets - traditioner og historik eller fraværet heraf. Dermed anlægges et historiserende perspektiv på hver uddannelse med den begrundelse, at aktuel evalueringspraksis er rundet af forudgående traditioner og formelle krav til uddannelsernes indhold, tilrettelæggelse og evalueringer. Den antagelse er i tråd med Bourdieus princip om historisk konkret analyse, der består i at inddrage undersøgelsesobjektets historiske forudsætninger samtidig med, at objektet forstås i relation til de aktuelle sociale betingelser (Mathiesen og Højbjerg 2009: 256). Dette princip forfølges imidlertid ikke systematisk. De sociale kampe bag historiske lovændringer inddrages således ikke af den årsag, at der generelt synes at eksistere ganske få, for ikke at sige ingen, kilder til indsigt i den specifikke erhvervsuddannelses udvikling samtidig med, at jeg ikke har haft ressourcer til at gennemgå

de lovforberedende samlinger bag ændringer i uddannelsesbekendtgørelser og reformtiltag af erhvervsuddannelserne.

Idet jeg i analyser af det empiriske materiale lægger vægt på evalueringer, der finder sted som afsluttende bedømmelser på enten et skoleophold eller den samlede uddannelse, vil særlig opmærksomhed også ved denne historiske gennemgang af formelle ændringer af de fire uddannelse have fokus rettet mod krav til og ændringer af de afsluttende eksamener, herunder svendeprøven. Endelig skal det anføres, at til trods for at disse historiske gennemgange føres op til den seneste reformændring af uddannelserne fra 2008, beskæftiger de videre empiriske analyser sig hovedsageligt med uddannelsernes indhold, form og svendeprøve, som disse tager sig ud i tiden op til 2008-ændringen. Det skyldes, at analyserne beror på gældende lov for den periode, hvor dataproduktionen stod på, hvilket vil sige forår og efterår 2008 og dermed inden reformen for 2008 trådte i kraft og fik virkning i praksis.

Smedeuddannelsen

Smedeuddannelsen kan ses som udtryk for en uddannelse af traditionel erhvervsfaglig karakter, hvis eksistens går tilbage til oprettelsen af de første erhvervsfaglige aftenkurser for lærlinge i starten af 1800-tallet. Inden da og parallelt hermed fungerede den som mesterlære (under lavsvæsenet så længe det eksisterede). Smedeuddannelsen rummer en række specialer, f.eks. klejnsmed, rustfri smed og aluminiumssmed. På Erhvervsskolen Jylland interesserer jeg mig for plade- og konstruktionssmedeuddannelsen. Uddannelsen til plade- og konstruktionssmed retter sig mod beskæftigelse i stålkonstruktionsvirksomheder med opgaver inden for fremstilling og reparation af metalkonstruktioner, fx kraner og stålmaster.

På smedeuddannelsen har Lærlingerådet og Metalindustriens Lærlingeudvalg (det faglige udvalg) i mange år stået som centrale aktører i forhold til bestemmelser om uddannelsens indhold og tilrettelæggelse. I 1956 i forbindelse med en ny lærlingelov formulerer Lærlingerådet således uddannelsesregler for, hvad lærlinge inden for smede- og maskinarbejderfaget skal oplæres i. Disse reglers indholdsbestemmelse sker efter indstilling fra Metalindustriens Lærlingeudvalg. På det tidspunkt skal den teoretiske undervisning på skolen omfatte tegningslæsning, fagtegning, værkstedsteknik, materialelære, fysik, faglig regning, dansk og medborgerskab (RGL nr 22000). At Metalindustriens Lærlingeudvalg er en central aktør i forhold til branchens oplæring af arbejdskraft ses f.eks. ved, at det er dem, der i

forbindelse med denne lovændring har udarbejdet en vejledning, der indeholder tegninger og arbejdsinstruktion til øvelsesarbejder for lærlinge, og som læremestre kan købe af udvalget. På den måde synes selve operationaliseringen og fortolkningen af loven fra formelle retningslinjer til praktisk oplæring at ligge hos Lærlingeudvalget. I 1973 ajourføres smedeuddannelsens undervisning ved, at der indføres fire skoleophold (betegnet trin 1-4) med mellemliggende praktikophold i virksomheder. Trin 1 afløser den hidtidige 11 ugers forskole for jern- og metalindustriens lærlinge og opdeles i to uddannelsesforløb; et for maskinarbejdere og et for smede, hvor sidstnævnte angår følgende branchers lærlinge; klejnsmede, rørsmede, pladesmede, grovsmede, grovsmede m/hestebeslag, bygnings- og landbrugssmede, landbrugsmaskinsmede, kedelsmede, skibsbyggere, nittere og stemmere, svejsere, skibsbygningsarbejdere, gørtlere, kobbersmede, kølemontører og ortopædimekanikere (SKR nr 22010). At jeg nævner de berørte brancher, sker for at vise, hvor stor bredde smedefaget havde i starten af 1970'erne sammenlignet med de fire-fem specialer, der i dag er tale om (se ovenfor). Igen sker lovændringen efter forelæggelse for Metalindustriens Lærlingeudvalg, men også Skolerådet for de tekniske skoler høres i sagen. I 1976 specificeres reglerne for, hvilket pensum lærlingene skal igennem på den tekniske skole, skoleopholdenes længde samt indholdet af praktikoplæringen. Uddannelsen varer på det tidspunkt 3½ år (mod 4 år i dag). Uddannelsesreglerne af fastsat af Lærlingerådet, men som ved tidligere lovændringer er det Metalindustriens Lærlingeudvalg, der udarbejder en vejledning til brug ved uddannelsens tilrettelæggelse (RGL nr 22030). Det vil sige, at lærlingeudvalget igen står for fortolkningen af de formelle lovkrav.

Smedeuddannelsens svendeprøve

Det er interessant at se, hvordan der på smedeuddannelsen ikke har været udformet formelle juridiske bestemmelser for svendeprøvens indhold og form. Først i bekendtgørelse nr. 696 af 01/07/2005 beskrives svendeprøven som afsluttende bedømmelse for det samlede uddannelsesforløb. Årsagen hertil, formoder jeg, er, at det hidtil har været Metalindustriens Lærlingeudvalg, der på samme vis som de har lavet vejledninger til brug ved uddannelsernes tilrettelæggelse, har udarbejdet vejledninger til brug ved svendeprøven. Der har derfor ikke været behov for formelle retningslinjer i form af bekendtgørelsesforskrifter for svendeprøven. Branchens parter har selv og uden statens medvirken sørget for kvalitetssikringen af den nyudlærte arbejdskraft ved at gennemføre svendeprøven efter retningslinjer fastlagt af

Lærlingeudvalget. At svendeprøven pludselig beskrives i bekendtgørelsen kan handle om, at der netop i denne periode (omkring 2005) synes at foregå en standardisering af uddannelsesbekendtgørelserne, hvor alle erhvervsuddannelser beskrives ud fra en ens og standardiseret indholdsfortegnelse. Det er netop under kapitel 4 vedrørende bedømmelse mv. at retningslinjer for afsluttende eksamener, herunder svendeprøven, fremgår. Denne standardisering af uddannelsesbekendtgørelserne betyder, at indhold og gennemførelse af svendeprøven på smedeuddannelsen bliver synlig for aktører udenfor smedebranchen. I den optik kan standardiseringen ses som statens forsøg på at opnå kontrol med uddannelserne og som en positionering overfor parterne i erhvervsuddannelsessystemets korporative styringsstruktur.

Af bekendtgørelsen fremgår det, at smedeuddannelsens svendeprøve består af tre dele; 1) en selvvalgt opgave, der består af teknisk dokumentation med projektbeskrivelse og konklusion tilknyttet praktisk opgave, også betegnet svendestykket; 2) en bunden praktisk opgave; og 3) en mundtlig eksamination. Bedømmelsen forestås af en lærer (eksaminator) og to skuemestre (censorer) udpeget af det faglige udvalg som repræsentant for henholdsvis arbejdstager og arbejdsgiver (BEK nr 696, §24). Udover svendeprøven beskriver bekendtgørelsen fra 2005 smedeuddannelsen som en nu 4-årig uddannelse, der hører under fællesindgangen Håndværk og Teknik, og hvor det faglige udvalg er Det Faglige Udvalg for Smede- og Stålkonstruktion (BEK nr 696). Med indføringen af nye fællesindgange i 2008 placeres smedeuddannelsen under indgangen Produktion og udvikling. Ellers ændres der hverken på uddannelsens indhold eller svendeprøve (BEK nr 151 Bilag 24).

På smedeuddannelsen er tradition for, at svendebrevet eller uddannelsesbeviset suppleres af en ’medalje’ (sølv, bronze, ’ros’, ’bestået’), der i symbolsk form afspejler karakteren af elevens præstation. Denne tradition fremgår ikke af bekendtgørelsen, hvad der – som vi skal se i det følgende – afviger fra bekendtgørelserne for uddannelserne til f.eks. kok og mediegrafiker. Ordningens oprindelse kender jeg ikke, men af samtaler med kilder fra erhvervsuddannelsesområdet kan jeg forstå, at det er en tradition, der rækker tilbage til mesterlæren og uddannelsernes tilknytning til branchernes lavsvæsen.

Mediegrafikeruddannelsen

Mediegrafikeruddannelsen kan ses som repræsentant for nyere moderne uddannelser opstået i kølvandet på en stadig udvikling af kommunikations- og informationsteknologi. Uddannelsen retter sig mod arbejdsfunktioner inden for grafiske virksomheder, reklamebureauer, multimedievirksomheder, dagblade, grafiske tegnestuer, kommunikationsvirksomheder og -afdelinger (BEK nr 51, §2). Mediegrafikeruddannelsen udbydes første gang i 2001 som afløser for grafikeruddannelsen, der sammen med uddannelsen til grafisk trykker har eksisteret siden 1991, og således har fungeret som afløser for de grafiske fags efg-uddannelser inden for Form og Tryk (BEK nr 22030). Mediegrafikeruddannelsen er dermed opstået af et behov for uddannet arbejdskraft i den grafiske branche, der ikke blot – som de hidtidige grafikere – er i stand til at arbejde med trykte medier, men også de digitale medier. Med etableringen af mediegrafikeruddannelsen ændres det faglige udvalg fra at være det Grafisk Faglige Udvalg til at være Mediegrafisk Uddannelsesudvalg (BEK nr 22030 §1 stk.4; BEK nr 51 §3 stk.2). De ændrede kvalifikationsbehov i branchen smitter således af på det korporative styringssystems aktører.

Jeg vil kort trække et par tråde fra grafikeruddannelsen og til den seneste bekendtgørelse fra 2008 for mediegrafikeruddannelsen, idet jeg mener disse forandringer i uddannelsens formelle grundlag siger noget om det mediegrafiske fag og branchen generelt. Både grafiker- og mediegrafikeruddannelsen var/er en 4-årig uddannelse. Fra 2008 er uddannelsen til mediegrafiker dog blevet trindelt således, at trin 1 er 3-årig og kvalificerer til mediegrafisk assistent, men trin 2 er 1-årig og ligger som en overbygning, der kvalificerer eleven som mediegrafiker (BEK nr. 137, Bilag 5 pkt.2.1). For elever uden uddannelsesaftale (praktikplads) har der siden 1991 været afgangsbegrænsning i forhold til at fortsætte på 2. skoleperiode. Ud fra procentsatser fastsat af Undervisningsministeriet efter indstilling fra det faglige udvalg har skolerne dog kunne tage et vist antal elever ind trods den manglende uddannelsesaftale med henblik på, at en sådan aftale vil komme i stand i løbet af 2. skoleperiode. Det er skolen, der foretager den udvælgelse af elever ud fra egnethedskriterier, der i 1991 blot handlede om egnethed ud fra ansøgerens hidtidige uddannelsesforløb (BEK nr. 22030, §7, stk.4), mens kriterierne i 1995 blev mere specifikke, idet egnethed vurderedes ud fra kvalifikationer i forhold til dansk, matematik, engelsk, frihåndstegning, kreativ sans, dataforståelse, akkuratesse og normalt farvesyn (BEK nr 731, §7, stk.4). Her er sidstnævnte

kvalifikation om farvesyn værd at notere. Fra 2001 og med mediegrafikeruddannelsen gælder nemlig, at:

> De elever, der optages efter stk. 2, har under faglig vejledning fået afprøvet farvesyn og forstår karakteren af vedkommendes personlige farvesyn og den betydning, det har for uddannelsen til og erhvervet som mediegrafiker og mediegrafisk assistent. (BEK nr. 51, §6 stk.3)

Også af den seneste bekendtgørelse fra 2008 fremgår det som en betingelse for optagelse på mediegrafikeruddannelsen, at eleven har gennemført en farvesynstest (BEK nr. 137, §2 stk.4). Karakteren af den enkeltes farvesyn synes altså af stor betydning for udførelsen af erhvervet som mediegrafiker, hvilket er interessant i den henseende, at farvesyn (farveblindhed) er noget medfødt. En farveblind ansøger kan vanskeligt kvalificere sig til uddannelsen og erhvervet. Mediegrafikererhvervet er ikke det eneste erhverv, hvis udførelse beror på en bestemt fysisk egenskab (pilot er et andet eksempel), men kravet om farvesyn fortæller noget om farvers betydning, det at være i stand til at identificere en bestemt farve og skelne den fra andre, for erhvervet. Forståelsen for farver og deres kombinationsmuligheder fremstår essentiel for erhvervet og dets udførelse.

Mediegrafikeruddannelsens svendeprøve

Den grafiske svendeprøve tog afsæt i et svendestykke udført inden for det speciale, den enkelte elev har taget; opbrydning og databehandling, billedfremstilling og retouche eller layout/montage, suppleret af mindre opgaver i de to områder, der ikke udgør elevens speciale. Af bekendtgørelsen fremgår ingen kriterier for bedømmelsen, eller hvorvidt eleven bedømmes ud fra mundtlig eksamination. Prøven beskrives alene som en praktisk prøve. Med mediegrafikeruddannelsen bliver der ved svendeprøven tale om to opgaver; en i trykt kommunikation og en i digital kommunikation, hvor inden for eleven vælger hvilken af de to, der udgør svendestykket. Modsat svendeprøven ved grafikeruddannelsen sættes der klokketimer på omfanget af mediegrafikerprøve, hvor eleverne således får 56 timer til at udføre de to opgaver til bedømmelse. Desuden suppleres uddannelsesbeviset, svendebrevet, med ’medaljer’:

- »Antaget med sølvmedalje«, når eleven har opnået eksamenskarakteren 13.
- »Antaget med bronzemedalje«, når eleven har opnået eksamenskarakteren 11.
- »Antaget med ros«, når eleven har opnået eksamenskarakteren 9 eller 10.
- »Antaget«, når eleven har opnået eksamenskarakteren 6, 7 eller 8”.

Udover den ændrede tidsramme for prøven og uddannelsesbeviset supplering af medalje-angivelse ekspliciterer bekendtgørelsen for mediegrafikeruddannelsen en række kriterier for bedømmelsen af de to opgaver. Bedømmelsen skal lægge vægt på design, ombrydning og typografi, billedbehandling, æstetik, funktionalitet og teknisk udførelse (BEK nr 51, §§22-23). Disse kriterier udgår ved bekendtgørelsen for 2008, hvor bedømmelsen skal ske som en vurdering af elevens tilegnelse af erhvervsfaglige, almen og personlige kompetencemål for uddannelsen. Samtidig ændres svendeprøven til en portfolio-eksamen. Bedømmelses-grundlaget består nu i elevens portfolio samt elevens mundtlige præsentation af denne ved eksaminationen. Vægtlægningen på elevens præstation og refleksioner betyder endvidere en udvidelse af eksaminationstiden fra et hidtidigt omfang på 30 min. til nu at være 60 minutter. Ved samme lejlighed udgår ordningen med 'medaljer' på uddannelsesbeviset som udtryk for præstationens karakter (BEK nr 137 Bilag 5). Fra 2008 hører mediegrafikerne under indgangen Medieproduktion. Uddannelsen til mediegrafiker synes således at bevæge sig længere og længere væk fra sit udgangspunkt i typograf- og trykkerfagene og de institutionaliserede træk forbundet hermed.

Klinikassistentuddannelsen

For tandklinikassistenter er arbejdsområdet de selvstændige og offentlige tandlægeklinikker. Et mål for uddannelsen er således, at klinikassistenten selvstændigt kan forberede og assistere ved enhver form for tandbehandling samt udføre opgaver uddelegeret af tandlægen. Tandklinikassistenten tager del i det forebyggende arbejde såsom kontrol af mundhygiejne og instruktion i hjemmetandpleje og varetager desuden de administrative opgaver, der er forbundet med klinikkens drift. På selve uddannelsesforløbet er vekslingen mellem teori og praktik tilrettelagt sådan, at hovedvægten i praktikken er på det kliniske arbejde, dvs. at her lærer eleven at assistere tandlægen, mens der på skolen især arbejdes med anatomi, hygiejne og forebyggelse af tandsygdomme (Uddannelsesnævnet for handels- og kontorområdet 2010). Netop oplæringen i at assisterer tandlægen ved forskellige former for tandbehandling afspejler en forskel i tandklinikuddannelsen fra andre erhvervsfaglige uddannelser. Hvor mester og oplæringsansvarlig i andre uddannelser har samme uddannelse som lærlingen og eleven, skal tandklinikassistenter oplæres af en mester (tandlægen), hvis uddannelse er længere og mere teoretisk. Hvilken betydning det konkret har for elevens læring i virksomheden kan jeg ikke

udtale mig om, men forholdet skal nævnes, da det udgør et distinktivt træk ved klinikassistentuddannelsen og viser sig af betydning for faglærernes brug af ETU.

Den tidligste bekendtgørelse, jeg har kunnet finde hos Retsinformation.dk, er fra 1985, hvor tandklinikassistent udgør 2.del af de erhvervsfaglige grunddannelser (EFG) inden for servicefagene. Sammen udgør de to dele et 3-årigt uddannelsesforløb, en varighed der stadig gør sig gældende i dag. I 1985 fremgår det specifikt af bekendtgørelsen, at kun to skoler udbyder uddannelsen på landsplan; Skolen for klinikassistenter og tandpleje i København, der tager eleverne øst for Storebælt, og en ditto skole i Århus, der tager eleverne vest for Storebælt (RGL nr. 22170). I dag er antallet af skoler, der udbyder uddannelsen, udvidet til ni.

Klinikassistentuddannelsens afsluttende praktiske prøve

Det er bemærkelsesværdigt, at bekendtgørelsen af 1985 ikke siger noget om eksamination eller bedømmelse af eleverne. Først i 1990 og senere med den bekendtgørelsesændring, der følger med reform 2000, kommer retningslinjer for eksamen, bedømmelse og karaktergivning, men disse angives med reference til bekendtgørelser af generel karakter for erhvervsuddannelserne (f.eks. Grundfagsbekendtgørelsen, hovedbekendtgørelsen) (BEK nr 22112 §§19-20; BEK nr 1244 §19). En afsluttende prøve eller svendeprøve indgår tilsyneladende ikke i uddannelsen. I 2003 indføres imidlertid en afsluttende prøve på 2. og sidste hovedforløb på skolen. Prøven hedder ”Afsluttende praktisk prøve”, ikke svendeprøve, som ved andre erhvervsuddannelser. Prøvens indhold beskrives som ”en virkelighedsnær arbejdsfunktion i en tandklinik” (BEK nr 620 §19a stk. 2). Prøven er individuel og udleveres 2 uger før eksaminationen, hvor eleven således kan forberede sig på skolen og i praktikvirksomheden. Sammen med løsningen af den praktiske opgave består prøvens bedømmelsesgrundlag i en mundtlig eksamination af eleven, hvor det teoretiske grundlag, der indgår i den praktiske prøve, inddrages. Bedømmelsen foretages af en lærer fra skolen (eksaminator) og en af skolen udpeget censor. Fra hvilken institution denne censor udpeges angives der ingen retningslinjer for. Det faglige udvalg for erhvervsuddannelsen til tandklinikassistent er således ikke direkte involveret i udpegningen af censor og den tradition for arbejdsgiver- og arbejdstagerrepræsentation ved bedømmelsen af afsluttende eksamener, som andre uddannelser har opbygget, ses ikke tandklinikerhvervet. I det Faglige Udvalg for erhvervsuddannelsen til tandklinikassistent sidder Tandlægeforeningen godt nok som arbejdsgiverrepræsentant, mens arbejdstagerne er repræsenteret ved HK/Privat og

HK/Kommunal. Alligevel finder det korporative system ikke anvendelse ved bedømmelsen af eleverne ved den afsluttende prøve. Her står skolerne alene for kvalitetssikring af uddannelserne samt certificering og selektion af arbejdskraft til branchen. I 2008 placeres klinikuddannelsen under indgangen Sundhed, Omsorg og Pædagogik (BEK nr 163 Bilag 4).

Inden for klinikuddannelsen har jeg ikke kunnet finde indikationer på andre erhvervsuddannelsers tradition for at supplere uddannelsesbeviset med en 'medalje' for elevpræstationen ved den afsluttende bedømmelse. Det er således – bl.a. fordi klinikuddannelsen i sin styring og tilrettelæggelse afviger fra andre erhvervsuddannelser – tænkeligt, at denne tradition ikke har vundet indpas i klinikuddannelsen, dens historik og styring taget i betragtning.

Gastronomuddannelsen

Uddannelsen til kok retter sig mod beskæftigelse inden for madfremstilling i køkkener, selvbetjeningsrestauranter, kantiner, cafeer, hotel- og restauranter og diner transportable. Ifølge uddannelsessekretariatet for gastronomuddannelse handler faget kok om kreativitet, komponering af menuer og nye retter, et fokus på gode råvarer og hygiejne i køkkenet, hvor man i høj grad skal bruge sit farvesyn, sin lugtesans og smagsløg i arbejdets udførelse, men hvor man også skal have 'is i maven' og kunne holde mange gryder i kog uden at tabe overblik (Køkken-, Hotel- og Restaurantfagenes Uddannelsessekretariat 2010). Mens der under skoleopholdene er fokus på ernæringslære, produktionshygiejne og varekundskab, handler praktikken om kold og varm madproduktion, grundtilberedning, kontrol og kvalitetsbedømmelse af råvarer, menuplanlægning, salg og gæstebetjening. Den videre fremstilling og senere analyse af teamets praksis fokuserer på specialet kok.

I forhold til formelle retningslinjer for gastronomuddannelsen fremgår det af "Undervisningsplan for fælles i efg, 2. del for hovederhvervsområde Levnedsmiddel og fag/branchen smørrebrøds- og kogejomfru samt kok" fra 1979, at uddannelsen rummer tre skoleophold (PLN nr. 22027). Undervisningsplanen udtaler sig ikke om en afsluttende eksamen eller svendeprøve. I 1981 fastslår Regler for uddannelse i 2. del som kok en uddannelsesvarighed på 3 år og 4 måneder (RGL nr. 22100). Hotel- og Restaurationsfagenes Fællesudvalg for Lærlingesager har i den anledning udarbejdet en vejledning til brug ved uddannelsens tilrettelæggelse ude på skoler og i virksomheder. At Fællesudvalget for

Lærlingesager står for at lave vejledningen kan være en årsag til, at eksamener og afsluttende prøver, herunder svendeprøven, ikke fremgår af uddannelsesreglerne. Disse eksamener formodes således at følge retningslinjer udarbejdet af Fællesudvalget, og det er derfor ikke noget, som staten som sådan er involveret i. Idet de netop beskrevne retningslinjer alene vedrører undervisningen på de tekniske skoler samt Hotel- og Restaurantskolen i København, er jeg i disse forordninger ikke stødt på mesterlæreuddannelse. Den har dog eksisteret hele tiden parallelt med efg-uddannelsen til kok, hvad der fremgår af et cirkulære vedrørende kokkeuddannelsen fra 1986. Mesterlæreuddannelsen er længere end efg-forløbet, idet den tager 3 år og 6 måneder, og den gennemføres i henhold til mesterlæreregler, der rækker tilbage til 1940. Af cirkulæret fra 1986 fremgår desuden, at mens uddannelsesbeviset for efg-uddannelsen tildeles af Hotel- og Restaurationsfagenes Fællesudvalg, tildeles svendebrevet for bestået mestrelæreuddannelse af Hotel- og Restaurationsfagenes Svendeprøvekommission (CIR nr 3345). Af uddannelsesbekendtgørelsen fra 1990 (BEK nr 22111) ses det, at uddannelsen er udvidet, så den nu tager 4 år. Desuden indeholder bekendtgørelsen beskrivelser af indhold, bedømmelseskriterier og retningslinjer for eksameners gennemførelse, herunder svendeprøve.

Gastronomuddannelsens svendeprøve

Af BEK nr 22111 fra 1990 fremgår det, at svendeprøven for kokke varer 2 dage. Prøven er inddelt i tre dele; en skriftlig, en mundtlig og en praktisk prøve. Den skriftlige prøve rummer spørgsmål inden en række fagområder, herunder menusammensætning, ernæringslære, hygiejne og fagudtryk (BEK nr. 22111 §30 stk. 2). Den mundtlige prøve vedrører spørgsmål om varekendskab, klargøring, tilberedning, ernæringslære, hygiejne og fagsprog. Den praktiske prøve består af to dele; 1) en bunden opgave og 2) en delvis fri opgave, betegnet kreativitetsopgaven. Den bundne opgave handler om for eleven at vise færdigheder i klargøring og tilberedning af enten forret, suppe, fiskeret, grønt- og æggeret, frokostret eller dessert. Kreativitetsopgaven handler om at vise færdigheder inden for tilberedning og anretning af en a la carte ret, der er selvkomponeret af eleven. Da den kreative opgave kræver forberedelse, har eleven 12 dage før prøvens afholdelse trukket en opgave med anført kuvertantal, kalkulationsfaktor og prisliste. Det vil sige, at kreativitetsopgaven skal løses inden for rammer udformet af det faglige udvalg. Der er en tidsramme på 4 timer for tilberedning og udførelse af den bundne opgave og kreativitetsopgaven. De kriterier,

hvorudfra elevpræstationen bedømmes, fremgår af målbeskrivelsen for kokkeuddannelsen (BEK nr. 22111 §7 stk.2) og bedømmelsen foretages af censorer (skuemestre) udpeget af det faglige udvalg efter indstilling fra Centralforeningen af Hotelværter og Restauratører i Danmark og Restaurations- og Bryggeriarbejderforbundet. Med andre ord er det arbejdsmarkedets parter, der hver udpeger en censor til at repræsentere henholdsvis arbejdstager og arbejdsgiver ved bedømmelsen. Umiddelbart undres jeg over, at bekendtgørelsen intet nævner om skolens eller lærerens rolle ved bedømmelsen. Uddannelsesbevis og svendebrev for kokkeuddannelsen suppleres af en 'medalje'. Denne medaljetildeling er knyttet til den talmæssige karaktertildeling og er som hos smedene et levn fra lavstidens mesterlære.

I 1995 foretages nogle mindre ændringer af svendeprøvens form (BEK nr. 939, §31). Samtidig er det værd at notere, at arbejdsgiverforeningen har nu ændret navn til at hedde Hotel-, Restaurant- og Turisterhvervets Arbejdsgiverforening. Frem for at repræsenterer hotelværter og restauratører repræsenterer foreningen nu et bestemt erhverv, samtidig med at en klar tilknytning til turistbranchen afspejles i foreningens navn. Kokkefagets branche udvides på den måde. Igen i 1999 og som led i reform 2000 ændres svendeprøven. Denne gang ved at indføre en projektopgave. Projektet afholdes af skolen i den sidste skoleperiode, mens den mundtlige og den praktiske prøve afholdes, som hidtil, af det faglige udvalg ved udgangen af sidste skoleperiode. Projektet består af en helhedsorienteret opgave, der danner udgangspunkt for den mundtlige og praktiske prøve. Projektopgaven stilles af skolen i samråd med det faglige udvalg og udleveres i den 6. uge (ud af 10 uger) i sidste skoleperiode. Projektopgaven skal udføres individuelt og afleveres som en skriftlig it-baseret rapport senest 12 ugedage efter udlevering. I forlængelse heraf består den mundtlige prøve af fremlæggelse af og dialog om projektopgaven. Den praktiske prøve består af en bunden opgave, som censorerne udvælger fra projektopgaven, samt en delvis fri opgave, som eleven har indarbejdet i projektrapporten. Således er fokus nu på helhedsorientering skabt via et sammenhængende og længerevarende svendeprøveforløb, hvor eleven både skal vise færdigheder inden for skriftlig fremstilling, mundtlig fremlæggelse og praktisk udførelse i køkkenet. Desuden er skolen nu også repræsenteret i bedømmelsen, idet en faglærer udpeges af skolen "efter pædagogisk og faglig kompetence" (BEK nr 197). Med hensyn til parterne, er det nu arbejdstagerorganisationen, der har ændret navn til Restaurationsbranchens

Fagforening. Bryggeriarbejderne indtager tilsyneladende ikke længere så fremtrædende en rolle blandt branchens arbejdstagere, at deres fag skal fremgå af foreningens navn.

Med reform 2000 ændres også uddannelsens navn fra kok til gastronom som en fællesbetegnelse for et uddannelsesforløb, hvor inden for det er muligt at specialisere sig til cater, kok eller smørrebrødsjomfru (BEK nr 1194). Uddannelsen henføres til fællesindgangen Jord til Bord og specialiseringen til kok tager fortsat 4 år. Med uddannelsesbekendtgørelsen fra 2005 specificeres det i forhold til svendeprøvens projektopgave, at eleven ved besvarelsen af denne skal vise evne til at kombinere teori og praksis (BEK nr 472, §28 stk.2-3). Ellers bevares svendeprøven stort set som hidtil. Som ved de andre erhvervsuddannelser underlægges også gastronomuddannelsen ændringer af fællesindgangene i 2008, og uddannelsen hører under indgangen Mad til mennesker. Uddannelsen trinddeles med et trin 1 som gastronomassistent og gastronom som et trin 2 med specialerne kok, cater og smørrebrødsjomfru. Når jeg fremover omtaler gastronomuddannelsen i denne afhandling, er det alene med henvisning til specialet kok.

Med ændringerne i 2008 udgår projektopgaven og prøven består nu af to dele; en praktisk og en mundtlig del. Indholdet af de konkrete opgaver til prøven tilrettelægges af skolen efter samråd med en opgavekommission nedsat af det faglige udvalg. Den praktiske del af prøven består af 2 opgaver i køkkenproduktion, hvor der som hidtil er tale om en bunden opgave og en delvis fri opgave. Det nye er, at de praktiske opgaver tager udgangspunkt i en udleveret råvarekurv. Det vil sige, at eleven ikke på forhånd har kunnet forberede retter med bestemte råvarer, da han/hun ikke har haft kendskab til, hvilke råvarer der vil være at arbejde med ved selve prøven. Denne form for prøve kalder således på et solidt grundrepertoire hos eleven samt en evne til at tænke kreativt til den delvis frie ret inden for de givne rammer (givne råvarer). Den mundtlige del af prøven består af spørgsmål og dialog med udgangspunkt i råvarekurvens indhold og den praktiske opgaveløsning samt en dialog om emner fra områdefag og bundne specialefag. Denne del af prøven afholdes umiddelbart efter den praktiske del (BEK nr 150 Bilag B). Modsat mediegrafikeruddannelsen bevares traditionen med, at svendebrevet anføres en ’medalje’ som udtryk for præstationens karakter ved svendeprøven.

Forskelle og ligheder ved uddannelsernes afsluttende bedømmelse

Sammenfattende kan uddannelsernes karakteristika over tid fremstilles ved hjælp af følgende skema for at give et overblik over ligheder og forskelle ved den afsluttende bedømmelse på uddannelserne. Idet begreber som svendeprøve, svendestykke, svendebrev og skuemestre afspejler erhvervsuddannelsernes oprindelige form som mesterlære frem for vekseluddannelse, siger en aktuel anvendelse og udbredelse af disse institutionaliserede begreber noget om den enkelte uddannelses historik og rødder. Således er det ganske karakteristisk, men i det lys ikke overraskende, at traditionsbundne og 'gamle' fag som smed og kok i vidt omfang stadig er præget af begreber fra mesterlære- og lavstiden, mens den type begreber slet ikke er at finde på en ny uddannelse som klinikassistent. Mellem smed og kok som den ene yderpol på et kontinuum over faglig traditionsbundenhed og klinikassistent som den anden, placerer mediegrafiker sig mere i midten. Her har man traditioner fra de ældre typograf-, trykker- og grafikerfag, men er samtidig en ny uddannelse, der i kraft af indflydelse fra informationsteknologiske landvindinger bevæger sig væk fra tidligere tiders institutionaliserede træk på det grafiske uddannelsesområde.

Tabel 5.4: Forskelle og ligheder ved uddannelsernes afsluttende bedømmelse

	Betegnelsen 'svendeprøve' anvendes	**Betegnelsen 'skuemestre' anvendes**	**Uddannelses-beviset suppleres af 'medalje'**	**Skuemestre/ censorer udpeges af det faglige udvalg**
Smedeuddannelsen	x	x	x	x
Mediegrafikeruddannelsen	x		(x)	x
Klinikassistentuddannelsen				
Gastronomuddannelsen	x	x	x	x

Kønsfordeling i fag og uddannelser

Et andet kriterium er køn som parameter. En traditionel kønsopdeling er stadigvæk et træk ved hovedparten af erhvervsuddannelserne, et spejlbillede på det manuelle arbejdsmarked og samfundet. Drengene finder vi i de 'hårde fag' og pigerne i omsorgssektoren og i de æstetiske fag (Mjelde 2003: 237). Det forhold formodes at have virkning for måden, hvorpå elevernes opgaveudførelser evalueres. Det vil sige selve sprogbrugen og adfærden i feedback-situationer mellem lærer og elev. Således antager jeg, at evalueringspraksis varierer alt efter, om der er tale om traditionelle mandefag, kvindefag eller hverken/eller. Sidstnævnte refererer til fag, hvor mænd og kvinder er nogenlunde lige repræsenteret. Ser man på kønsfordelingen

blandt skolens lærere på de fire uddannelser afspejler de en kønsmæssig forskel. Således består lærerteamet på smedeuddannelsen alene af mænd og teamet på klinikuddannelsen alene af kvinder. Hos mediegrafikerne og gastronomerne er fordelingen mere lige.

Tabel 5.5: Antal faglærere på Erhvervsskolen Jylland fordelt på uddannelse og køn i 2008

Uddannelse/lærerteam	Mænd	Kvinder
Smedeuddannelsen	4	0
Mediegrafikeruddannelsen	4	2
Klinikassistentuddannelsen	0	5
Gastronomuddannelsen	2	3

De fordelinger bekræftes delvist ved et kig på kønsfordelingen blandt beskæftigede inden for de fire fag på landsplan, hvad der fremgår af tabel 5.6 herunder. Multimediedesign er medtaget, fordi Den registerbaserede arbejdsstyrkestatistik ikke rummer data for mediegrafikerfaget. Jeg formoder således, at kønsfordelingen iblandt multimediedesignere er nogenlunde lig kønsfordelingen blandt mediegrafikere.

Tabel 5.6: Antal beskæftigede på landsplan for 2007 fordelt på køn og fag

			Beskæftigede 2007
Hele landet	Kvinder	355430 Smed	710
		357560 Kok mv.	5.199
		359060 Tandklinik assistent	5.615
		402530 Multimediedesigner	1.578
	Mænd	355430 Smed	47.059
		357560 Kok mv.	9.497
		359060 Tandklinik assistent	17
		402530 Multimediedesigner	2.195

Kilde: Den registerbaserede arbejdsstyrkestatistik (RAS), Danmarks statistik (2009)
Anm.: Kun personer i alderen 16-66 år indgår i målingen.

Det ses således, at de beskæftigede inden for smedefaget er karakteriseret ved en klar overrepræsentation af mænd frem for kvinder; cirka 47.000 mænd, svarende til 98,5% af de beskæftigede, er beskæftiget i faget mod 710 kvinder (1,5% af de beskæftigede). Modsat ser det ud for tandklinikassistenterne, hvor kvinder beskæftiget inden for faget udgør 5615 mod 17 mænd. Det svarer til en kønsfordeling på 99,7% kvinder og 0,3% mænd. Hos kokkene er kønsfordelingen langt fra så skæv. Her er 5199 kvinder beskæftiget og 9497 mænd, hvilket giver en procentvis fordeling på 35,4% kvinder og 64,6% mænd. Tilsvarende for

multimediedesignerne, hvor 2195 mænd og 1578 kvinder er beskæftiget. Det betyder, at kvinderne udgør 41,8%, mens mænd udgør 58,2% af de beskæftigede inden for multimediedesign. Nogenlunde samme mønster går igen, hvis vi ser på kønsfordelingen blandt de fire uddannelsers elever og lærlinge i 2008, der vises herunder for at validere antagelsen om, at kønsfordelingen inden for multimediedesign og mediegrafik i et vidt omfang ligner hinanden.

Tabel 5.7: Antal elever på landsplan fordelt på uddannelse og køn i 2008

Uddannelse	Mænd	Kvinder
35543010 Smed	2 441	37
35551005 Mediegrafiker	299	325
35756010 Gastronom	1 701	888
35906010 Tandklinikassistent	2	1 096

Kilde: Danmarks Statistik 2010

I tabellen herover ses det, at antallet af drenge og piger på mediegrafikeruddannelsen på landsplan er nogenlunde lige; 299 mænd og 325 kvinder. Tilsvarende virker kønsfordelingen blandt eleverne på klinik-, gastronom- og smedeuddannelserne til at bekræfte billedet af kønsfordelingen blandt beskæftigede i 2007. Samlet tegner der sig et billede af, at en lige kønsfordeling på mediegrafikeruddannelsen, hvorfor det giver mening at se mediegrafikerfaget som et fag uden en traditionel kønsmæssig profil modsat smedene og tandklinikassistenter.

Lærerteamets systematik i evalueringsaktiviteter

Et tredje kriterium, der handler om måden, hvorpå de enkelte lærerteams arbejder med evaluering, har ligeledes spillet ind på valget af uddannelser. Jeg har således haft en formodning om, at der mellem teams vil være forskel på, hvor systematisk de arbejder med evaluering i undervisningen. Den antagelse er først og fremmest inspireret af indledende studier af dels erhvervsuddannelsesbekendtgørelsen og dennes krav om evaluering og kvalitetssikring i undervisning og af uddannelser, dels af evalueringsteori, der ofte peger på evaluering som en systematisk aktivitet (Vedung 1998). Jeg har imidlertid haft svært ved at forestille mig, at alle lærere på en erhvervsskole arbejder lige systematisk med evaluering, ligesom jeg har haft en forventning om, at nogle lærere vil være langt mere skeptiske overfor krav i bekendtgørelsen og fra skoleledelsen om evaluering og kvalitetssikring end andre

lærere. Formodningerne om at møde en vis skepsis og et mindre omfang af systematik i evalueringsarbejdet har særligt rettet sig mod de traditionelle håndværksmæssige fag. Disse formodninger er blevet styrket undervejs i udvælgelsesprocessen, f.eks. i forbindelse med den indledende dialog med skolens pædagogiske chef.

Elevers frafald og fuldførelse af uddannelserne

Endelig har et fjerde kriterium indgået i valget af uddannelser. Det drejer sig om den andelen af elever og lærlingen, der fuldfører eller frafalder en given uddannelse. Dette kriterium er yderst relevant i lyset af regeringens målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015. Jeg burde i den sammenhæng trække på tal fra skolen, men har ikke haft adgang hertil. De fremlagte tal er således udtryk for tendensen på landsplan. De seneste tal herfor er fra 2008 og viser, at gennemsnitligt 77% af elever på erhvervsfaglige hovedforløb gennemførte uddannelsen, mens 23% faldt fra til anden uddannelse, job eller ”uden perspektiv”, som jeg har hørt frafald i erhvervsuddannelsessystemet omtalt, der ikke umiddelbart har ført til anden aktivitet. Følgende tabel 5.8 viser en modelberegning over fuldførelsesprocenterne for de fire uddannelser, sammenlignet med den gennemsnitlige fuldførelsesprocent for samtlige erhvervsfaglige hovedforløb.

Tabel 5.8: Fuldførelse og frafald i procent for 2008 (modelberegning)

Uddannelse	**Fuldført**	**Frafald**
Smedeuddannelsen	80%	20%
Mediegrafikeruddannelsen	87%	13%
Tandklinikassistentuddannelsen	80%	20%
Gastronomuddannelsen	61%	39%
Gennemsnit for erhvervsfaglige hovedforløb, inkl. merkantil og egu.	77%	23%

Kilde: UNI-C 2010.

Tabellen viser, at mediegrafikeruddannelsen har en høj fuldførelsesprocent sammenlignet med gennemsnittet for de erhvervsfaglige hovedforløb. Modsat har gastronomuddannelsen en lav fuldførelsesprocent. Ses mediegrafiker- og gastronomuddannelserne som to poler på et kontinuum for høj henholdsvis lav fuldførelse placerer tandklinikassistentuddannelsen og smedeuddannelsen sig mellem disse to poler samtidig med, at de ligger nærmere den

gennemsnitlige fuldførelsesprocent for samtlige hovedforløb. Det vil være af politisk interesse at få indblik i, hvorvidt der kan siges at være en sammenhæng mellem frafald fra en uddannelse og den evalueringspraksis, der kan siges at karakterisere pågældende uddannelse. Dette er imidlertid ikke undersøgelsens ærinde. Derimod er det sigtet at pege på, hvorfor lærere, lærerteams og ledere inden for erhvervsuddannelserne foretager evaluering, som de gør. Om der ud fra sådanne forklaringer kan ledes viden om eventuelle tiltag med henblik på øget fuldførelse er altså ikke undersøgelsens sigte.

Undersøgelsens informanter

Afslutningsvist for denne beskrivelse af undersøgelsens empiriske grundlag præsenteres de informanter, som på Erhvervsskolen Jylland har bidraget til undersøgelsen. Som nævnt indgår lærere fra fire teams. Det drejer sig i alt om 23 personer. Lederne af disse teams udgør tre personer, mens der fra direktionen indgår to personer.

Tabel 5.9: Informanter ved Erhvervsskolen Jylland

Informant	Køn	Alder	Anciennitet i 2008	Uddannelse	Karriere	Funktion og team
Svend	M	57 år	15 år	Klejnsmed, arbejdslederuddannelse		Faglærer Smedeteamet
Åge	M	59 år	16 år	Værktøjsmager		Faglærer Smedeteamet
Kurt	M	60 år	31 år	Pladesmed, maskinmester	Værkfører på fabrik	Faglærer Smedeteamet
Frank	M	60 år	12 år	Maskinarbejder, arbejdslederuddannelse	Værkfører og servicemand inden for den rustfaste branche	Faglærer Smedeteamet
Jimmy	M	39 år	1 år	Rustfri klejnsmed, maskintekniker	Befalingsmand i hæren, egen virksomhed	Faglærer Smedeteamet
Kathrine	F	37 år	3 år	Kok		Faglærer Gastronomteamet
Birgitte	F	38 år	3 år	Kok, økonoma		Faglærer Gastronomteamet
Heidi	F	42 år	13 år	Kok, merkonom, BA i almen pædagogik, vejlederuddannelse		Faglærer Gastronomteamet
Solveig	F	49 år	14 år	Levnedsmiddeltekniker		Faglærer Gastronomteamet
Ole	M	51 år	5 år	Kok	På Dannebrog som kok, egen restaurant,	Faglærer Gastronomteamet

					jødisk hotel, bestyrer af jødisk slagterforretning, kok på gourmet restaurant, underviser på Hotel- og Restaurantskolen, kok i kantine på større dansk virksomhed	
Jørn	M	42 år	12 år	Kok		Faglærer Ansvarlig for ny-mesterlære elever Gastronomteamet
Kirsten	F	34 år	2,5 år	Tandklinik-assistent		Faglærer kontaktlærer Klinikteamet
Gitte	F		0,5 år	Tandklinikassistent fra 1983, er i gang med læreruddannelse	Har arbejdet som klinikassistent med speciale i bogholderi, arbejdsskadet, på revalidering og ansat på halv tid	Faglærer Klinikteamet
Susanne	F	48 år	3-4 år	Tandlæge, humanøkolog (teknisk diplomuddan-nelse)	Tandlæge ved privat klinik på halv tid, halv tid på skolen som underviser	Faglærer Klinikteamet
Bente	F	56 år	25 år	Folkeskolelærer	Underviser på lærerseminarium, folkeskolelærer	Faglærer Kontaktlærer Klinikteamet
Annette	F	53 år				Faglærer Klinikteamet
Karen	F	49 år	3 år	Tandplejer	Tandplejer i kommunal sektor, timelærer på skolen parallelt med job på privat tandklinik	Faglærer Praktikpladskonsulent Klinikteamet
Lisbeth	F	66 år	10 år	Teknisk tegner	Den Grafiske Højskole, selvstændig, designer og chef i grafisk virksomhed.	Faglærer, kontaktlærer, underviser i førstehjælp Mediegrafikerteamet
Niels	M	55 år	27 år	Folkeskolelærer, PD i design og erhvervspædagogik	Underviser i skolens grafiske afdeling	Faglærer Mediegrafikerteamet
Martin	M	48 år	10 år	Mediegrafiker	Reklamebranchen	Faglærer Mediegrafikerteamet
Kjeld	M		13 år	Typograf	Bogtrykkeri, dagblad	Faglærer Mediegrafikerteamet
Ulla	F		7 år	Teknisk assistent	Større dansk virksomhed	Faglærer Mediegrafikerteamet
Poul	M	59 år	11 år	Grafiker	Trykkeri, reklamebureau,	Faglærer Praktikplads-

					dagblad, egen tegnestue, salgskonsulent	konsulent Underviser i brandslukning Mediegrafikerteamet
Birthe	F	52 år	6 år	Økonoma, div. lederuddannelser	Ledende økonoma, underviser, driftsleder af kantiner og gæsterestauranter i større dansk virksomhed	Uddannelsesleder for uddannelserne gastronom, klinikassistent, tjener
Henning	M		22 år	Maskinarbejder	Faglærer, planlægger på maskinarbejder-uddannelsen, i 1996 uddannelsesleder på bl.a. maskinfag, smedefag og elafdeling, fra 2004 leder af de grafiske uddannelser	Uddannelsesleder for de grafiske uddannelser
Jørgen	M	50 år	3,5 år	VVS'er	Underviser på anden teknisk skole, uddannelsesleder på tredje teknisk skole	Uddannelsesleder for smedeuddannelserne, VVS og tømreruddannelsen
Mads	M	54 år	25,5 år	Maskintekniker, maskinarbejder, socialpædagog	Underviser i skolens maskinafdeling, leder af teknologicenter på skolen, inspektør, afdelingschef for to afdelinger.	Pædagogisk chef Leder af brancheskolen Designia
Poul Erik	M	59 år	14 år	Automekaniker, Cand.mag. i historie og pædagogik	Leder af anden teknisk skole, ekstern lektor	Direktør for skolen

Opsamling

Med dette kapitel har ærindet været at præsentere undersøgelsens empiriske grundlag i form af Erhvervsskolen Jylland samt de fire uddannelser og lærerteams. Det er sket med afsæt i overvejelser over og begrundelser for det valgte forskningsdesign og de kriterier, der har ligget til grund for valget af netop denne skole og de fore specifikke uddannelser udbudt på skolen. Gennemgangen af de forskellige kriterier har således givet anledning til at beskrive skolen som uddannelsesinstitution, dens værdigrundlag, fysiske rammer, historik og kvalitetsarbejde. For uddannelserne er det søgt beskrevet, hvordan disse afskiller sig i varierende omfang i forhold til deres institutionaliserede træk, kønsmæssige repræsentation samt frafald fra uddannelserne. En pointe er således, at der i udvælgelsen er lagt vægt på at inddrage uddannelser af vidt forskellig karakter for deraf at have mulighed for at undersøge,

hvilke forhold der virker determinerende for evalueringspraksis hos faglærerteams underlagt fælles organisatoriske rammer på Erhvervsskolen Jylland. Herfra bevæger vi os over til analyserne af de empiriske iagttagelser.

Kapitel 6

Programevaluering og organisatorisk kvalitet

Dette kapitel fremlægger analysen af skolens tilegnelse og udmøntning brug af evalueringsopskrifter af organisatorisk og processuel art. Som eksempel på en sådan opskrift analyseres brugen af elevtilfredshedsundersøgelse (ETU). Således er en hovedpointe for denne analyse, at institutionaliseringen af ETU divergerer forskellige aktører imellem, forskelle som bl.a. bunder i forskellige opfattelser af og en varierende grad af tillid til kvantitative og summative programevalueringer. Forskellige aktører forholder sig således forskelligt til skolens brug af kvantitative tilfredshedsmålinger, hvad der i en institutionel optik kan ses som udtryk for aktørers brug af forskellige strategier overfor pres om at anvende en bestemt evalueringsopskrift. Mens nogle er accepterende, er andre kompromissøgende eller undvigende i deres reaktion på ETU. Eksisterende værdier og normer indlejret i fag-habitus viser sig som en væsentlig faktor for den enkelte aktørs reaktionsmønster, hvad også analysen i kapitel 11 bidrager til at fastslå.

Elevtilfredshedsundersøgelse som organisatorisk evalueringsaktivitet

Som indgang til analysen præsenteres en observation gjort under gennemførelsen af en tilfredshedsundersøgelse blandt elever på gastronomuddannelsen. Følgende observation er foretaget ved afslutningen af et hovedforløb 2 d. 29. maj 2008.

Vi er i et klasseværelse med to rækker af stole, kateter og tavle. Læreren Heidi, der har kørt hovedparten af skoleforløbets undervisning af elevholdet, har forud for evalueringen printet en individuel kode på en lille lap papir, som hver enkelt elev får udleveret i timen. Læreren gennemgår overordnet spørgsmålene i evalueringen med vægt på spørgsmål, der kan misforstås, og den pointskala, som eleverne skal bruge i deres vurdering (består af tallene 1-10, hvor 7 er middel/tilfreds – der er altså en vægtning i skalaen). Målingen, der formelt hedder Erhvervsskolernes Evalueringsredskab med SurveyXact (forkortet ESEV), består af 55 spørgsmål inden for 11 kategorier:

- Tilfredshed og loyalitet: 7 spørgsmål
- Organisering: 6 spørgsmål
- Undervisere: 12 spørgsmål
- Undervisningen: 8 spørgsmål
- Udstyr og materialer: 3 spørgsmål

- Socialt miljø: 2 spørgsmål
- Fysiske omgivelser: 4 spørgsmål
- Uddannelsen: 3 spørgsmål
- Image: 2 spørgsmål
- Kontaktlæreren: 4 spørgsmål
- Egen motivering: 4 spørgsmål

Som det ses varierer antallet af spørgsmål inden for hver kategori således, at eksempelvis kategorien 'undervisere' rummer 12 spørgsmål, mens 'socialt miljø' og 'image' hver indeholder to spørgsmål. Det giver et billede af en måling, hvis tyngde især er på 'undervisere', men også på 'undervisningen', 'tilfredshed og loyalitet' samt 'organisering'. Heidi fortæller mig, at hun lægger vægt på ikke at være til stede i lokalet, imens eleverne udfylder evalueringen, netop fordi den indeholder spørgsmål vedrørende skolens undervisere. Udover at give udtryk for egen tilfredshed med ovennævnte forhold på skolen, har den enkelte elev mulighed for med egne ord at skrive kommentarer og forslag til forbedring af f.eks. service, skole- og studiemiljø, vejledningen samt undervisning og læring.

Inden eleverne forlader klasseværelset for at gå til computerlokalet for at udfylde evalueringen spørger Heidi eleverne om deres umiddelbare holdning til og oplevelse af undervisningen, evalueringsformerne i skoleforløbet og et nyt fag, naturfag-produktion, på skemaet. I forhold til undervisningen generelt peger eleverne på, at der er for meget teori, og at de gerne vil mere i køkkenet. I forhold til evalueringer i undervisningen af elevernes præstationer og udbytte har dette elevhold på forsøgsbasis haft mulighed for at vælge, hvordan de vil evaluering. Således har de haft mulighed for at blive evalueret ved enten en multiple choice test, en mundtlig evaluering/overhøring eller en skriftlig evaluering som en skriftlig opgave. Her giver eleverne udtryk for, at det har været godt med forskellige valgmuligheder. De fleste af eleverne har valgt multiple choice testen. I det nye fag, naturfag, har eleverne skullet lære om kemi og organiske processer ved at lave eksperimenter i køkkenet. Eleverne giver i den forbindelse udtryk for, at fagets indhold og emner har været præget af gentagelser og allerede for eleverne kendt stof. Samtidig synes eleverne, at der har været meget spildtid i undervisningen.

Computerlokalet er indrettet med lange rækker af borde med computere. Lokalet fremstår åbent forstået på den måde, at alle vægge er af glas. Alle forbipasserende på gangen langs lokalets ene langside kan således se, hvad der foregår i lokalet, ligesom eleverne i lokalet kan se hvad der foregår uden for lokalet på fællesområdet. Tilsvarende er der langs modsatte langvæg glas imellem computerrummet og de tilstødende klasseværelser. Der er langt flere computere i lokalet end elever, og eleverne har spredt sig rundt i lokalet ved hver sin computer. Eleverne går i gang med at udfylde evalueringen. Efterhånden som de bliver færdige henvender de sig til hinanden, begynder at snakke eller forlader lokalet.

Efterfølgende går jeg sammen med Heidi ind på lærerteamets kontor, lærernes værested, for at printe resultatopgørelsen fra elevernes besvarelser. Resultaterne er opgjort med en score ud for hvert enkelt spørgsmål samt en gennemsnitlig score for hver af de 11 kategorier. Endelig fremgår en samlet score for elevholdet på tværs af spørgsmål og kategorier, som placerer sig på 66,8.

Som en evaluering udført blandt eleverne kan brugen af ETU ses som en praksis 1 på teamniveau i organisationen. En aktivitet som den enkelte lærer gennemfører sammen med eleverne som led i skoleopholdets undervisning. Men idet organisationen forstås som et system præget af løs kobling, knytter denne praksis 1 ikke nødvendigvis an til en praksis 2 for lærerne i det pågældende team. Det vil sige, at gennemførelsen af ETU godt kan finde sted uden, at det er en aktivitet, der indgår i en for lærerteamet meningsbærende handlingssammenhæng. Er det tilfældet, vil det samtidig betyde, at lærerne gennemfører målinger af andre grunde end, at det giver mening for dem, som en aktivitet der tages for givet og opfattes som naturlig i forhold til deres professionelle funktion på skolen og dermed er en del af teamets arbejdsfællesskab og den teambaserede fag-habitus.

Ved at forstå skolen som et løst koblet system muliggøres eksistensen af lokale meningsbærende handlingssammenhænge, der ikke nødvendigvis knytter an til en bredere og fælles meningsbærende handlingssammenhæng. Disse lokale konstruktioner af mening trækker på lokale fortolkninger af formålet med og nytten af programevalueringsaktiviteter som ETU. Hvorvidt en evalueringsaktivitet mødes med tillid eller mistillid synes derfor umiddelbart at være et spørgsmål om, i hvilket omfang evalueringen knytter an til den lokale og meningsbærende handlingssammenhæng, der i forvejen eksisterer i f.eks. et lærerteam. Når man inden for institutionel teori taler om strategiske reaktioner på udefra kommende pres om optag og brug af en bestemt evalueringsopskrift, ETU, skal disse reaktioner derfor ses i lyset af den i forvejen eksisterende lokale meningsbærende handlingssammenhæng i det enkelte team. For lærerteams er den lokale meningsbærende handlingssammenhæng og meningskonstruktion imidlertid ikke mulig fyldestgørende at analysere i dette kapitel. Først når den evalueringspraksis, der knytter an til teamets brug af afsluttende bedømmelse (svendeprøve eller prøveeksamen) er udfoldet i de følgende kapitler 7-10, vil det være muligt at tegne et billede af den meningskonstruktion, der ligger bag teamets brug af evaluering. Således vil jeg med kapitel 11 søge at samle trådene fra nærværende analyse set i relation til lærerteamets brug af elevevaluering for deraf at tegne et billede af, hvad der karakteriserer erhvervsskolens brug af evaluering i lyset af udviklingstræk i omverdenen og organisationsinterne koblinger af såvel vertikal som horisontal karakter.

Strategiske reaktioner på institutionelle pres

Den benchmarking, som ESB Netværkets ETU retter sig mod, kan ses som sådan en udefra kommende organisationsopskrift på evaluering (Røvik 1998: 15). Sammen med opskrifter for forskellige evalueringsmetoder på programniveau (Vedung 1991; Krogstrup 2006) og opskrifter for kvalitetsstyring og kvalitetssikring (Deming 1986; Gaster 1995) kan benchmarking ses som en opskrift rettet mod procedurer og processer i organisationen. ETU betragtes altså som en udefrakommende opskrift for organisatorisk programevaluering, som skolen har taget til sig. Ved at trække på et kombineret institutionelt og ressourceafhængighedsargument fremlægger Oliver (1991) bud på potentielle reaktioner overfor ydre pres, idet hun lægger vægt på, at organisationer vil vælge egennyttige og strategiske alternativer. I det følgende fremlægges hendes argumenter samt typologier for strategiske reaktionsmønstre med afsæt i en skematisk oversigt.

Idet mit studie alene beskæftiger sig med en organisation (frem for et antal organisationer, som hos Oliver), vil jeg søge at anvende Olivers pointer i forhold til organisationsinterne aktørers adfærd. Således er det hensigten at se forskellige aktører på skolen og deres opfattelse af og brug af tilfredshedsmålinger som udtryk for en strategisk adfærd, der er udløst af et pres – fra skoleledelsen eller omverdenen – om brug af tilfredshedsmåling. I den forbindelse anfægtes Olivers påstand om, at en aktørs reaktion er af strategisk karakter. Spørgsmålet er nemlig, hvor bevidst – og deraf strategisk - f.eks. et teams brug af ETU er. At tale om opfattelse og brug som strategisk kan derfor – i nogle tilfælde – fremstå som en overfortolkning. Inden for sociologisk nyinstitutionel teori forstås rationalitetsbegrebet netop bredere end den neoklassiske økonomiske teoris syn på rationalitet som individuel nyttemaksimering (Scott 2008a: 67). I stedet for at opfatte enkeltindivider som beslutningstagere, ser mange sociologer aktørers samspil som konstituerende for de sociale strukturer, der virker tilbage ved at konstituere aktører. Resultatet af disse samspil – i form af normer, regler, overbevisninger og ressourcer – udgør de situationsbundne elementer, der indgår i individers beslutninger. Weber har i forlængelse heraf en relevant sondring mellem en kalkulerende, instrumentel rationalitet og en værdiorienteret rationalitet (Weber 1968: 24). Lidt samme karakter har James March's sondring mellem 'logic of instrumentalism' og 'logic of appropriateness' (March 1981). Hvor den instrumentelle logik er optaget af spørgsmålet om, hvad mine interesser er i denne situation, er passendehedslogikken optaget af, hvad der – givet min rolle i den aktuelle situation – forventes af mig. Således refererer denne

passendehedslogik tilbage til et normativt udgangspunkt, hvor valg opfattes som knyttet til en bestemt social kontekst og som orienteret mod en moralsk ramme, der også omfatter det enkelte individs relationer og forpligtigelser til andre i situationen. En passendehedslogik virker således afgrænsende for individuel instrumentel adfærd.

I forhold til et kontinuum for rationalitetsbegreber placerer sociologiske nyinstitutionelle teoretikere sig således i den modsatte ende af økonomer ved at lægge vægt på, at adfærd formes af de måder, hvorpå viden konstrueres, indsamles og ordnes. Bag alle beslutninger og valg ligger socialt konstruerede modeller, antagelser og skemata, hvorfor beslutninger opfattes som en blanding af rationelle kalkulationer og ikke-rationelle forudsætninger og præmisser (Scott 2008a: 68). Pointen med en diskussion af rationalitetsbegreber i denne sammenhæng er således, at aktørers reaktion på kravet om brug af ETU og benchmarking ikke blot skal opfattes som resultat af en rationel kalkulation, men i høj grad skal ses i lyset af den enkelte aktørs ikke-rationelle forudsætninger og præmisser, der rammesætter aktørens adfærd og holdninger.

På trods af nytten i at anerkende, at organisationer, eller som her organisationsinterne aktører, kan reagere på en række forskellige måder overfor et institutionelt pres, er det væsentligt at iagttage, i hvilket omfang den institutionelle omverden søger at påvirke og afgrænse det antal af strategier, som organisationen reelt kan trække på. Strategier der fremstår passende og adækvate for en branche eller én aktør kan være udelukket for andre (Scott 2008: 169). Det er med det grundvilkår in mente, at følgende strategier kan ses anvendt blandt organisationer eller organisationsinterne aktører underlagt et institutionelt pres:

Tabel 6.1 Strategiske reaktioner på institutionelle pres

Strategier	Taktiske skridt	Eksempler
Accept	Af vane Efterligning Rette sig efter/efterkomme	Følge usynlige, taget-for-givet normer Efterligne institutionelle modeller Adlyde regler og acceptere normer
Kompromis	Afveje Tilfredsstille/skabe fred i Forhandle	Afveje forskellige brugeres forventninger Berolige og tage hensyn til institutionelle aktører Forhandle med institutionelle interessenter
Undvige	Skjule Støddæmpning Undslippe/flugt	Maskere uoverensstemmelser Gøre sig fri af institutionelle bånd ved afkobling Ændre mål, aktiviteter eller domæner
Udfordre	Affærdige Sætte spørgsmålstegn ved Angribe	Ignorere eksplicitte normer og værdier Sætte spørgsmålstegn ved regler, betingelser, forudsætninger Angribe udøveren af det institutionelle pres
Manipulation og betjening	Supplere sig med Påvirke Kontrol	Importere indflydelsesrige brugere (til råd, bestyrelse mv.) Påvirke værdier og kriterier Dominere institutionelle brugere og processer

Kilde: Udarbejdet med inspiration fra Oliver 1991: 152.

Accept, indvilgelse og konformitet (acquiescence) udgør den strategiske reaktion, der har modtaget broderparten af opmærksomhed fra institutionelle teoretikere. Den reaktion handler nemlig om at reagere af vane, ved at efterligne anerkendte aktører eller ved at efterkomme krav fra en kulturel, normativ eller regulativ autoritet (Oliver 1991: 152). En sådan adfærd kan være motiveret af en forventning om styrket legitimitet, frygt for sanktioner eller et håb om flere ressourcer. Denne konformitetsorienterede strategi opfatter jeg som til knyttet til det Dahler-Larsen (2001) omtaler som kolonisering. Om evalueringers koloniserende virkning lyder det;

> Hvis evalueringsstandarder bliver den gyldige normative tolkningsramme for vurderingen af organisationens daglige arbejde og en matrice, som det daglige arbejde derefter må indrettes efter, er organisationsopskriften begyndt at *kolonisere*[20] organisationen. Evalueringssystemet producerer billeder af arbejdet, af medarbejderne og af brugerne, som organisationen herefter underordner sig og arbejder på at virkeliggøre. Der opstår en række konstitutive virkninger af evaluering. (Dahler-Larsen 2001: 89)

Når Oliver taler om accept af optagskrav, ser jeg det altså som en reaktion, hvor aktøren i håb om ressourcer, anerkendelse og legitimitet bestræber sig på at optage opskriften i en sådan grad, at opskriften kan begynde at kolonisere og dermed virke konstitutivt ind på aktørens syn på egen praksis.

[20] Kursiv som i originaltekst.

Kompromis (compromise) som strategi indbefatter taktiske skridt om at afveje forskellige krav mod hinanden samt forsøg på at skabe forsoning mellem og forhandle de institutionelle krav. Forsøg på at skabe forsoning og fred i organisationen kan ses som en delvis konformitet med forventninger hos en eller flere af de omgivende aktører. Den kompromissøgende reaktion er især sandsynlig, hvis omverdenen er karakteriseret ved uforenelige krav og forventninger (Oliver 1991: 153).

Undvigelse (avoidance) som strategi handler bl.a. om forsøg på at skjule faktiske aktiviteter, forsøg på at afskærme dele af organisationen fra presset og om at søge andre områder for sit virke, hvor presset ikke eksisterer. Oliver definerer undvigelse som organisationens forsøg på at forhindre nødvendigheden af tilpasning og overensstemmelse (Oliver 1991: 154). Særligt én form for undvigelse har optaget nyinstitutionelle teoretikere. Således argumenterer Meyer og Rowan (1977) for, at organisationer udsat for institutionelle pres reagerer ved at 'afkoble' strukturel fremtoning fra kerneydelsen. Afkobling af interne aktiviteter fra formelle strukturer og eksterne vurderinger fungerer til at vedligeholde organisationens institutionaliserede overbevisninger og legitimitet. Denne udlægning af den institutionelle teori er Scott (2008a: 171) imidlertid ikke enig i. Scotts indvending går på, at vi – frem for automatisk at antage, at afkobling vil opstå – bør overlade det til at være et empirisk spørgsmål i forhold til, hvornår og under hvilke omstændigheder organisationer optager nødvendige procedurer for efterfølgende ikke at være i stand til at knytte disse til organisationens øvrige aktiviteter. Scott opponerer således imod en tendens inden for institutionel teori til at forvente eksistensen af afkoblende adfærd overfor enhver form for ydre pres. Organisationer synes nemlig mere tilbøjelige til at reagere afkoblende ved mødet med regulative krav end ved krav af normativ eller kulturel art (Scott 2008a: 172). Studier af curriculumændringer i californiske grundskoler viser f.eks., at lærere er tilbøjelige til at reagere på normative budskaber og indarbejde disse i undervisningspraksis frem for regulerende krav (Coburn 2004: 233). Coburns undersøgelse beskæftiger sig netop med reaktionsmønstre blandt lærere frem for organisationer, hvilket gør hendes resultater interessante for denne undersøgelse. Da brugen af ETU ikke er et lovfæstet krav, men snarere udtryk for skolens fortolkning af et krav om brugerinddragelse danner Coburns resultat grobund for formodning om accept hos skolens lærerteams frem for undvigelse og afkobling.

Udfordrende (defiance) reaktioner ses, når en aktør ser sig udfordret af institutionelle pres, men hvor aktøren ikke blot reagerer ved at modsætte sig presset for konformitet, men vælger at affærdige det, sætte spørgsmålstegn ved pressets berettigelse og endda angribe udøveren af presset. Det kan ske på en ganske offentlig og højlydt måde. Således ses trodsighed og udfordrende reaktioner gerne i tilfælde, hvor normer og interesser hos aktøren afviger markant fra normer og interesser hos de, der udøver presset.

Manipulation og betjening (manipulate) er en strategi, hvor aktøren reagerer formålstjenligt og opportunistisk som et forsøg på at overtage, influere og kontrollere situationen (Oliver 1991: 157). Magtudøvelse er et væsentligt element i denne strategi. Institutionelle forskere har undersøgt måder, hvorpå organisationer forsøger at forsvare sig og forbedre deres forhandlingsmandat ved at etablere forbindelser til magtfulde aktører i feltet (se f.eks. Selznick 1949; Pfeffer og Salancik 1978; Alexander 1995), hvor især organisationers brug af teknikker til styring af og kontrol med egen legitimitet i omverdenen har haft institutionel bevågenhed.

I forhold til at interessere sig for organisationers strategiske adfærd overfor institutionelle pres peger Goodrick og Salancik (1996) på risikoen for at tabe blikket for institutioners distinktive træk, særligt for institutioner af kulturel-kognitiv art. En svaghed ved at fokusere på strategiske reaktionsmønstre er, at man let kommer til at ignorere institutioners sociale forhold og i stedet tillægger strategi og dominans (for) stor betydning. Frem for at opfatte sociale forhold, som konstituerende for det sociale liv, blive disse udlagt som positioner hos dominerende sociale aktører (staten, professionelle, lovgivere). Muligheden for, at organisationer kan handle uden andre valgmuligheder eller uden bagtanke forsvinder, hvorved den institutionelle kontekst taber betydning i forhold til at forstå organisationers handlinger. Det pres, som organisationen skal håndtere, bliver som ethvert andet pres og et valg blandt mange mulige valg i organisationens daglige virke (Goodrick og Salancik 1996: 3). Ved at se al organisatorisk adfærd som strategisk bliver den institutionelle kontekst ligegyldig, og det gør ingen forskel i forhold til hvilket institutionelt krav man analyserer organisationens reaktion, fordi alle organisationens handlinger menes at bunde i krav om tilpasning. Derfor er det væsentligt at have øje for, at adfærd også kan bunde i fraværet af strategi, hvad jeg også indledte dette afsnit med at påpege. Jeg er således af den opfattelse, at adfærden hos et lærerteam ikke nødvendigvis bunder i strategiske overvejelser, men snarere er resultat af et –

formentlig ubevidst – fravær af opmærksomhed på og refleksioner over den type evalueringer, som ETU repræsenterer.

Institutionelt pres om brugerorientering og brugerinddragelse

Som beskrevet i kapitel 4 har skolerne over en årrække på 15 år i stigende omfang været underlagt et institutionelt pres om brugerorientering og brugerinddragelse i serviceproduktionen. Oprettelsen af ESB Netværket og skolens aktuelle brug af ETU kan ses som en reaktion på det pres. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt skolens aktører anser netop ETU for at være en adækvat måde at inddrage brugerne på. I det følgende beskrives først direktionens syn på ETU, dernæst uddannelsesledernes for at slutte ved de fire lærerteams. En antagelse for skolens organisatoriske evalueringspraksis knyttet til brugen af ETU er, at direktionen – trods en begyndende holdningsændring (jf. kapitel 5) – grundlæggende ser en opskrift som ETU som en måde at opnå legitimitet på i den institutionelle omverden (Røvik 1998). Denne brug af ETU læner sig op ad målingsparadigmets tilgang til evaluering og formodes at stå i kontrast til faglæreres syn på samme. Lærerne antages således at opfatte ETU som meningsløs og uden relevans for deres daglige praksis i klasseværelser og værksteder (DEL 2006). Dermed peges implicit på, at lærernes tilgang følger læringsparadigmets principper for evaluering (Broadfoot 2007). Samlet set antages dermed en potentiel risiko for konflikt mellem direktionens henholdsvis faglærernes brug af ETU (Dahler-Larsen 2001). Førstnævnte formodes at have tillid til kvantificerbarhed, ranglister og benchmarking, mens sidstnævnte formodes at møde samme med mistillid og en opfattelse af meningsløshed.

Formaliseret pres om brugerinddragelse

Inden aktørernes begrundelser for ETU analyseres fremlægges det institutionelle krav, som skolens brug af ETU opfattes som et organisatorisk svar på. Det sker ved at præsentere de formelle krav fremlagt i bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser (BEK 1243). Her fremgår det, at skolens kvalitetssystem skal rumme en selvevalueringsprocedure, hvor medarbejdere, elever og det lokale uddannelsesudvalg inddrages (§5 stk.2). Det krav kan ses som en forskrift, der motiverer til brug af tilfredshedsundersøgelse alt afhængig af, hvordan den enkelte skole fortolker et ord som *inddragelse* (af medarbejdere, elever, uddannelsesudvalg).

Mere eksplicit fremstår opfordringen til brugertilfredshedsundersøgelse i bekendtgørelsens §5 stk.3 pkt.6:

Stk. 3. Skolens procedure for løbende selvevaluering har til formål at medvirke til, at (…)
6) de enkelte lærere og skolen modtager information om elevernes vurdering af undervisningen og af skolens tilrettelæggelse af uddannelsen,

Informationer vedrørende elevvurderinger kan imidlertid indhentes på flere måder, så igen gives der rum for lokal fortolkning. Spørgsmålet er så, hvorfor man på Erhvervsskolen Jylland har valgt at imødekomme kravet om elevvurderinger som man har; nemlig ved at anvende en summativ programevaluering som ETU?

Dalende symbolsk betydning af ETU

I sin begrundelse for ETU taler direktionen på nogle punkter til en omverdenslegitimitet, mens den på andre punkter synes ganske pragmatisk vedrørende evalueringsopskriftens muligheder og især begrænsninger. Det ses f.eks. af følgende udsagn fra direktøren, som også blev refereret i kapitel 5, hvor direktøren er opmærksom på subjektiviteten hos den kvalitetsvurderende elev som en svaghed ved den type evaluering:

Du må heller ikke høre mig sige, at vi skal ikke bruge de der kvantificerbare indikatorer, fordi det skylder vi os selv, både som skatteborgere og samfundsborgere, vi skylder det også os selv som lærer. Vi er nødt til at blive målt på, hvor god vores undervisning er. Ellers er risikoen for laissez-faire derude. Den bliver vi nødt til at acceptere. Ligeså vel som man også bliver målt i alle andre arbejdshenseender, at der er der et eller andet kvantitativt mål. Problemet er, hvis det kvantitative bliver stående som det eneste. Det kan simpelthen ikke bære, og det er ikke målingspotent overfor de processer, der sker her. Men helt grundlæggende, hvad er det så, vi skal måle på? Vi kan selvfølgelig spørge eleven. Vi kan også i kvantitative målinger lægge et kvalitativt aspekt ind. Altså subjektive aspekter om, hvor tilfreds er jeg med undervisningen, hvor tilfreds er jeg med livet her på Erhvervsskolen Jylland, hvor tilfreds er jeg med min lærer, hvor tilfreds er jeg med mine virksomheder og vise versa? Men det vil jo være et subjektivt mål, det er jo en fornemmelsessag, som bygger på tusindvis af ukendte parametre, som ligger inde i hovedet på mig og på eleven. Og det er det specielle ved undervisning, at der er en kravsstillelse fra begge parter. (…). (Poul Erik, direktør)

Direktøren peger på to primære formål med ETU. For det første en grundlæggende moralsk pligt over for samfundet og skatteydere til som offentlig serviceproducent at indhente viden om brugernes oplevelse af den service, skolen leverer. Denne pligt gælder i forhold til skolens samlede service (hvordan oplever eleven skolen og skoleopholdene) og den specifikke service, der leveres i undervisningen af læreren (hvordan oplever eleven læreren og dennes måde at undervise på). Denne pligtopfattelse synes klart at udspringe af en normativ logik om passende adfærd hos en erhvervsrettet skole som Erhvervsskolen Jylland i forhold til et pres fra omverdenen om accountability i serviceproduktionen. For det andet skal tilfredshedsmålingerne bidrage til, at skolen og dens lærerteams undgår, hvad direktøren

kalder laissez-faire. Med andre ord vil direktøren gerne undgå, at skolens service ender i en laden-stå-til rutine, en ligegyldighed, hvor lærere og ledere ikke ved, hvorfor de gør, som de gør, eller hvordan det, de gør, opleves af brugerne. Servicen skal være gyldig. Det vi sige, at skolens undervisning skal være begrundet i forhold til mål og behov hos samfundet, erhvervene, arbejdsmarkedet og den enkelte elev. Igen er det muligt at tale om en institutionel og teknisk omverden, der lægger pres på skolen om at levere serviceydelser, der er i overensstemmelse med forskellige interessenters behov og ønsker. Derfor er undervisningen som organisationens kerneydelse også det vigtigste parameter for ledelsen, når der spørges til elevernes vurdering:

> Vi hæfter os ved, og der hvor vi tager action øjeblikkeligt, (…) er hvis vi har oplevet at få dårlige evalueringer på det, jeg vil nævne her, nemlig det, som vi anser som værende det vigtigste, nemlig måling på tilfredsheden med undervisningskvalitet og andet indhold. Der har vi altid scoret meget højt. Hvis vi fik en, og det har vi så fået af nogle teams, fået lave evalueringer, så bliver der sat ind øjeblikkeligt. Det tror jeg også eleverne har været vidne til. Det har både ført til lærerafskedigelser, det har ført til lederafskedigelser og det har ført til – you name it. (Poul Erik, direktør)

Skolen bruger altså tilfredshedsmålingerne til identifikation af problemområder, hvilket er i tråd med et af flere formål, som Krogstrup ser ved brugertilfredshedsundersøgelser og præstationsmålinger. Disse programevalueringer kan (Krogstrup 2006: 115):

- Tilvejebringe væsentlige informationer om ”tilstande” i organisationen.
- Aflive myter i organisationen om, hvorvidt det går skidt eller fremragende.
- Afdække indsatser, der med fordel kan gøres til genstand for uddybende læring, refleksion og evaluering.
- Tilvejebringe informationsgrundlag for beslutninger.
- Identificere områder, der kræver ledelsesmæssig opmærksomhed.

Her synes skolens brug af ETU – ud fra direktørens udsagn – især at følge formålene i punkt 1, 4 og 5, altså som en art ’tilstandsrapport’ på organisationen, som et beslutningsgrundlag og til lokalisering af problemområder ved serviceproduktionen. Det er da også sådan skolens pædagogiske chef, der desuden leder brancheskolen Designia, beskriver sin egen brug af ETU:

> Jeg kigger overordning ind i det og ser, hvad er målene for Erhvervsskolen Jylland, hvad er målene på Designia, hvorhenne scorer vi knap så godt, hvad er årsagen til det, hvad kan vi gøre for at forbedre det? Det er mit fokus der. (Mads, pædagogisk chef)

Men som også beskrevet i forrige kapitel er skolen – med de øverste ledere i spidsen – ved at bevæge sig væk fra en overvejende kvantitativ og summativ forståelse af kvalitet i undervisning og uddannelse. Hos ledelsen er intentionen nu at være mere opmærksom på

potentialerne ved henholdsvis kvalitative og kvantitative forståelser af kvalitet på forskellige organisatoriske niveauer:

Jeg tænker det [evaluering] i pædagogisk henseende som underviser, som jeg jo også er, så tænker jeg det meget i narrative vendinger. Det er en bedømmelse, det er en dialogbaseret vurdering, evaluering af en proces, af en elev som har været i min nærhed og har som mål at få afdækket, hvad der er sket fra start til slut. Og hvad har vi gjort godt, hvad kunne der gøres bedre, hvad skal der arbejdes med fremover. Som leder tænker jeg det som leder, i hvert fald indtil for et års tid siden, i knaldhårde kvantitative baner. Altså en evaluering, der er bygget op omkring en række indikatorer som er forudbestemte, som værende indikatorer, der siger noget om den proces, der er iværksat. Kan vi registrere, at der sker ændringer undervejs, og kan vi justere, hvis ændringer ikke er hensigtsmæssige undervejs, og som har til formål, indikatorerne, at bringe os frem til det resultat, som vi forlods har defineret. Det kan være, ja, nu snakkede vi lige frafald, at vores frafaldsprocent skal ligge på 18 eller sådan noget og helst derunder, men den må ikke komme over 18. Og så ligger vi nogle indikatorer ind, og hvad der skal gøres for at forhindre det. Og det hele billede samlet i sådan nogle rimelig store kolonner. Jeg vil sige meget digital tænkning, hvor den anden som underviser er meget analog eller narrativ. Der ligger andre ord for det. Men det er de to forskellige former for evaluering. Men fælles for dem er alt sammen, kan man vel sammenfatte det i, at det er en tilgang der skal vise, at der er sket en bevægelse fra a til b, og at den bevægelse har en eller anden tilvækst, selvfølgelig helst en værditilvækst, og værdi skal ikke forstås som penge her, det kan være viden, det kan være ændret adfærd, det kan være så meget. Det er det, den skal afsløre. (Poul Erik, direktør)

Her hæfter jeg mig ved, at direktøren i sin forståelse af evaluering skelner klart mellem en ledelsesmæssig optik og en underviseroptik. Holdningsmæssigt synes direktøren at befinde sig i proces, hvor evalueringsbegrebet i den ledelsesmæssige optik er ved at ændre indhold illustreret med sætningen; ”Som leder tænker jeg det som leder, i hvert fald indtil for et års tid siden, i knaldhårde kvantitative baner”. Indtil for et år siden havde direktionen åbenbart et andet syn på evaluering, end de har i dag. At ledelsen bliver stadig mere orienteret mod kvalitative perspektiver på undervisningsevalueringer og –kvalitet kommer endnu klarere til udtryk i følgende udsagn fra direktøren:

Mads sagde engang til mig, da jeg sagde, at det er det her [kvalitet i undervisningssituationen], vi skal arbejde med, at; ”det kan du ikke beskrive i ord, det kan ikke skrive dig ud af!” Og det måtte jeg erkende, det kan jeg ikke. Men derfor har vi også i fællesskab fundet nogle andre måder at beskrive på. Vi hælder meget til i øjeblikket, det er sådan filmiske tilgange, altså at beskrive hele processer. Nu var du der ikke den dag, vi havde power-to-the-people, altså en dag hvor vi sparker vores nye strategi igennem for næste år. Der brugte jeg en masse film for at beskrive eksempelvis, hvordan ser den gode leder ud? Hvad vil det sige, at en lærer træder i karakter? Der havde jeg nogle klip fra nogle amerikanske film, hvor nogle lærere trådte i karakter. Det er ikke sådan at beskrive i ord, men du kan beskrive det filmisk, for enhver, og det tror jeg, at du kan spørge en hvilken som helst lærer, der så den seance med Hillary (…), de kunne mærke det dybt ind i hjertet, altså blev helt rørt kan du høre, fordi det er en fantastisk scene. Hun er underviser i hjertet, som jeg også er, fordi her kan man se en lærer, der sådan går til en elev, og når en lærer træder i karakter, det er jo ikke at man slår og banker eleven, men det er, når man går ind i en rørsk personlighed og siger, at det er det her, du skal gøre. Men pointen er, at det ikke kan beskrives, hvad det er der – der er formentligt skrevet i tusindvis af sider om det – men det er ikke trængt ind. Det er mere, når man skal beskrive det, så tror jeg, at man skal bruge et filmmedie. Det er i hvert fald et element i beskrivelsen. Så når du så spørger, hvordan kan vi vide, om en eleven har nået det. Jamen, problemet er jo, at rigtig mange undersøgelser måler på output, og det vil så sige: ”De fik en praktikplads, det er et output.” ”De fik 12 så der er outputtet i orden”. Men det fortæller ikke noget om outcome, altså blev de så bedre mennesker, fik de så lyst til at tage vedvarende uddannelse, blev de begejstrede? Det kan du kun se på ved at følge deres adfærd siden hen. (…). (Poul Erik, direktør)

Strategiarbejde kan umiddelbart fremstå som en ganske instrumentel og rationel proces præget af kalkulation, facts og kvantificerbare indikatorer. Direktøren kobler imidlertid processen for det kommende års strategi med et ønske om følelsesmæssigt at røre sine medarbejdere. Noget kalkulerbart og koldt kombineres med noget varmt, noget menneskeligt som følelser, engagement og omsorg for eleverne. Direktionens stigende fokus på processen frem for output ses også i vægtlægningen af den pædagogiske kvalificering. Af interviewsamtalen med skolens direktør efterlades jeg med det indtryk, at den pædagogiske kvalificering i dag opfattes som det primære redskab til kvalitetsudvikling, mens ETU spiller en sekundær rolle:

> Det er noget af det tætteste vi kan komme på en eller anden sandhed. Og i hvert fald mere tæt end blot det at de [eleverne] krydser af i nogle felter på et bestemt tidspunkt. Så jeg vil sige, at der er vi meget tæt på, og jeg vil sige, at det er den pædagogiske kvalifikation, vores tilfredshedsmålinger er kun sådan, at når du tager temperaturen og er lidt halvsløj, og hvis den viser 39. Den fortæller jo ikke, hvad du fejler. Den fortæller bare: Nanna, jeg har det lidt skidt, der er et eller andet galt." Og så må jeg måske gå til læge. I vores tilfælde, vi bruger tilfredshedsmålinger herude, hvis alle tre [ETU, VTU og MTU] viser, at temperaturen nok er lidt høj, vi må gøre noget. Men den pædagogiske kvalificering, den vil jeg sige, det svarer til at gå til lægen og blive undersøgt: "Hvorfor har jeg feber, hr. Doktor?" Så den er vi stolte af – meget stolte af. Det er eminent, det de har lavet der. (Poul Erik, direktør)

At ledelsen opfatter den pædagogiske kvalificering som det vigtigste redskab til udvikling af kvalitet i serviceydelsen, giver indtryk af, at ETU i et vist omfang – udover at være en institutions- og samfundsmæssig pligt og et bidrag til gyldig serviceproduktion – primært gennemføres for at opnå legitimitet i omverdenen. Ved at indgå i benchmarking med andre skoler kan Erhvervsskolen Jylland vise overfor ministeriet, arbejdsmarkedets parter, andre skoler og konkurrenter, praktikvirksomheder, kommende og aktuelle brugere (elever og forældre), hvordan skolen klarer sig i sammenligning med andre udbydere af samme service. ETU sender et signal til omverdenen om, at skolen arbejder seriøst med egen serviceydelse og tør lade den blive udsat for benchmarking med den risiko for dårlig omtale, der ligger heri. Ledelsens prioritering af den pædagogiske kvalificering indikerer imidlertid, at ledelsens brug af ETU ikke bunder i fuld accept af at imødekomme pres om brugerinddragelse ved hjælp af ETU. Snarere synes ledelsens strategi at være udtryk for en afvejning af forskellige interessenters forventninger og krav til skolen. Dermed afspejler ledelsens brug af ETU en kompromissøgende strategi overfor det regulative institutionelle pres om indhentning af elevvurderinger. Den konklusion er dog ikke entydig og noget tyder på, at ledelsens syn på ETU skal ses i lyset af en igangværende forandringsproces. Både den pædagogiske chefs ganske instrumentelle brug af ETU i ledelsen af Designia og ønsket om at blive 'Best in

Class' i ESB Netværkets benchmarking kan ses som billeder på, hvordan ledelsens hidtidige brug af ETU konkret har været udmøntet. Det er således karakteristisk for skolens hidtidige brug af ETU og benchmarking, at man i sammenligningen med andre skoler – som det fremgår af skolens Årsrapport 2008 – orienterer sig mod at blive 'Best in Class' på elevers tilfredshed med undervisning. Skolen skriver:

> Sammenlignet med de andre skoler i ESB-samarbejdet, er Erhvervsskolen Jylland tæt på at være best in class. På undervisning er vi best in class. (Erhvervsskolen Jylland 2008a: 19).

En status som 'klassens dygtigste elev' formodes at sende et stærkt signal, om skolens formåen til andre skoler i netværket. Denne orientering hos direktionen følger en markedslogik om, at kunden går derhen, hvor tidligere og aktuelle kunder udtrykker størst tilfredshed med det leverede produkt. Således kan ledelsens adfærd udlægges som en taktik om efterligning af markedet som institutionel model til allokering af ressourcer og anerkendelse. At direktionens vægtlægning af ETU er dalende tyder imidlertid på, at værktøjet er ved at tabe sin symbolske status i den institutionelle omverden. Det er ikke længere blot scores og kvantitative målinger, der opnår legitimitet og anerkendelse som udtryk for kvalitet. Af direktionens adfærd synes en form for selvransagelse over tiltroen til kvantitative målingers gode egenskaber for offentlige organisationer at være på vej, hvilket ikke blot ses på Erhvervsskolen Jylland (Jf. Kronik i Politiken, hvor fire af Finansministeriets tidligere embedsmænd i bagklogskabens lys beklager deres medvirken til indførelsen af NPM).

Samlet tegner sig et billede af, at direktionens brug af ETU følger målingsparadigmet med sit fokus på at kommunikere (udad) til omverdenen, rangordne mellem 'god', 'bedre', 'bedst' og kontrol med serviceproduktionen. Modsat fremstår den pædagogiske kvalificering som en evaluering rettet mod læring (indad), og hvis formål er forbedring og udvikling. Denne forskel understøttes i de to evalueringsformers oprindelse; mens ETU og benchmarking er kommet ind i organisationen udefra som en tidstypisk organisationsopskrift (Røvik 1998), er den pædagogiske kvalificering resultat af et internt udviklingsarbejde, der fortsat pågår og tilpasses i henhold til interne behov for viden og information. Her er ingen eksterne parter involveret hverken i gennemførelsen eller resultatformidlingen. Det er interessant, hvordan et værktøj, hvis brug ikke bunder i et institutionelt pres, tillægges størst værdi hos direktionen. Det indikerer, at direktionen ikke agerer i henhold til omverdenen alene. At interne procedurer og værktøjer anvendes uden, at omverdenen gøres opmærksom herpå, bekræfter samtidig

Scotts (2008a: 172) antagelse om begrænsningen ved det regulative pres. Meningsfulde procedurer for evaluering skal komme af en indre drevet motivation og bero på kulturelle-kognitive dimensioner i skolen. Derfor fremstår netop den kompromissøgende strategi plausibel for ledelsens brug af ETU, hvad også analysen i kapitel 11 virker til at bekræfte.

Instrumentalitet, accept og kolonisering

Hos uddannelseslederne, der fungerer som ledere af 3-4 lærerteams hver, er billedet anderledes end hos direktionen. Uddannelseslederne udtrykker stor tillid til ETU , hvad der i lyset af direktionens begyndende holdningsændring kommer til at fremstå noget utidssvarende og som et udtryk for loyalitet overfor direktionens hidtidige strategi frem for et reelt ledelsesmæssigt behov for alene at lede på baggrund af informationer fra ETU.

> Nu står vi overfor en selvevaluering, eller vi har gjort det i nogle teams, den [ETU] udmønter sig i en aktivitetsplan for det nye år. I den aktivitetsplan for det nye år, bliver der sat måltal op for nogle givne områder (…) i forhold til tilfredshedsundersøgelser, hvor elevtilfredshedsundersøgelser er den ene. Der sætter vi måltal op for de enkelte uddannelsesområder. Hvor højt vil de nå? Det er jo i forhold til den skoleelevevaluering, de resultater derfra. Det er der, vi sætter måltal op. Vi sætter måltal op, hvis vi laver en virksomhedsanalyse, vi sætter måltal op i forhold til frafald, i forhold til teamniveauvurdering. Det er de måltal, som de har sat op sideløbende med, at man laver en aktivitetsplan. Hvert kvartal er det økonomien, der også har et måltal. Så holder vi tavlemøder hvert kvartal, hvor vi laver status på økonomi og de resultater, vi har skabt i forhold til, hvis det har været et allerede gennemført hold vi har haft oppe til elevtilfredshedsmålinger, så tager vi de resultater, vi har kendskab til og holder op med imod de måltal, vi har sat op for året, og ser der "hvor tæt er vi på? Er der gab? Er der allerede nu noget vi er nødt til at tage fat om, fordi det her går bare ikke?" Så det gør vi hvert kvartal. (Birthe, uddannelsesleder for klinikteamet og gastronomteamet)

Denne uddannelsesleder giver udtryk for en ganske instrumentel brug af ETU, hvor fokus er på måltal og scores, og hvor kvalitet i undervisning bliver et spørgsmål om at nå et bestemt måltal. Den brug af evaluering og en sådan forståelse af kvalitetsudvikling peger målingsparadigmets tilstedeværelse, hvor elementer af performativitet står centralt for uddannelseslederens syn på sig selv og sine medarbejdere. På et spørgsmål om klinikteamets måde arbejde med ETU på kommer denne forståelse endnu klarere til udtryk, med referencer til indeks og målingsskala:

> Jo, men der [i klinikteamet] har ikke været noget. En evaluering af lærerne og undervisningen på 90 i indeks, så er der ingen grund til at komme og spørge. Så er det bare at klappe i hænderne. Det, der har fyldt rigtig meget, er vores studiemiljø. Det kan vi næsten ikke komme uden om. Som jeg har sagt hele tiden, hvis vi virkelig tog fat i det indsatsområde, så kunne vi virkelig på et team som tandklinikassistenterne, de kunne slet ikke være i skalaen. (Birthe, uddannelsesleder for klinikteamet og gastronomteamet)

Også i sit svar på mit opfølgende spørgsmål henviser uddannelseslederen til bestemte felter (rød, gul) som udtryk for elevernes tilfredshed med klinikteamet:

I: Men studiemiljø, hvad er det så du tænker?
Det er, som du selv har sagt; det er stole og borde, det er stilleområder. Det er det, som eleverne efterlyser, som de oplever kunne gøre deres skoleforløb bedre. Nu har vi i visse områder fået lov til at få borde og stole og hold da op, hvis du går ind og ser den forskel, det har betydet. Bare på tandklinikuddannelsen på spørgsmål 36 og 42, som har ligget nede i det røde felt, det er nu kommet op i det gule felt. Så det betyder jo noget, at vi gør noget ved det. (Birthe, uddannelsesleder for klinikteamet og gastronomteamet)

En kvalitetsforbedring af studiemiljøet forstås ikke ud fra elevernes oplevelse heraf, men ud fra hvordan ETU-scoren har rykket sig fra et felt til et andet. Birthe taler om forskellige felter uden at forklare mig forskellen på det ene felt frem for det andet. Hendes brug og forståelse af disse målinger fremstår som værende så dybt indlejret i hendes egen forståelse af evaluering, at hun ikke tænker på, at andre ikke nødvendigvis har den indsigt i systemet, hun selv er i besiddelse af. Hun tager ETU's kategorier og begreber for givet i en grad, så det giver indtryk af, at disse målinger er begyndt at virke koloniserende på hendes forståelse af kvalitet i klinikuddannelsen og syn på medarbejderne. I en institutionel optik kan uddannelseslederens forståelse ses som udtryk for en reaktion på presset om brug af ETU præget af en betydelig grad af konformitet. Tendensen til, at evalueringssystemets kategorier tegner billeder af 'kvalitet' og 'teamet', som beskrevet af Dahler-Larsen (2001), kan således genfindes hos Birthe.

Jørgen, der leder smedeuddannelsen, er knap så instrumentel i sin brug af ETU. Han bekræfter direktørens forklaring om, hvordan målingerne anvendes til at identificere 'indsatsområder':

Hvert halve år, der har vi sådan et par møder [med direktionen vedrørende ETU] om det, med hvor vi [smede teamet] ligger henne, og hvem ligger højt, og hvem ligger lavt. Det bruger vi til at indikere "Jamen her, i de her teams som gør en indsats, i det her uddannelsesområde skal vi gøre en indsats". Så laver vi nogle indsatsområder, udpeger de fire-fem dårligste [teams], som man siger, som ligger lavest generelt set. Det er her, vi skal gøre en indsats. Det er det her, vi skal bruge vores krudt på (…). (Jørgen, uddannelsesleder for smedeteamet)

Samme brug af ETU har uddannelseslederen Henning på mediegrafikeruddannelsen. Han ser imidlertid et behov for en øget instrumentel brug af målingerne i mediegrafikerteamet:

Vi tager det på teamniveau. Jeg vil så skynde mig at sige, at vi skal have det meget mere struktureret. Jeg har brugt det meget på mediegrafikerne, fordi de virkelig havde nogle – de fyrede bare skemaerne af på hovedforløbet, de fyrede bare skemaerne af, og så kastede de et blik på dem, og så ragede det dem en høstblomst for at sige det meget direkte, hvor jeg simpelthen tvang dem til at sige, at vi skal have dem [målingerne] op på teammøderne, hvor vi får sat målene op for, hvad vi skal have forbedret. Det lykkedes også, da lærerne fandt ud af, og der blev sat fokus på det, at det ikke bare er noget, der røg i skakten. Det hjælper ikke noget, at vi samler de her evalueringer sammen, og så hver halve år kommer de op på et ledermøde, og så skal jeg sidde der med røde ører og forklare. Hvis jeg derimod kan sige, at det er rigtigt [at vi har en lav score], men vi har taget de og de initiativer, så kan jeg bedre leve med at få en dårlig score, hvis vi har lavet en indsatsplan eller handlingsplan. (Henning, uddannelsesleder for mediegrafikerteamet)
I: hvad mener du med, at det skal struktureres lidt mere?

At vi skal sikre hele vejen rundt, at vi får taget fat i skemaerne. Der er nogle, der vil sige, og der er sikkert nogle [lærere], der har sagt, at dem ser vi ikke. Altså, lærerne på grundforløbet for eksempel, som kun kører grundforløb, det er nok det sted, vi har snakket om, at der skal vi være mere struktureret. (Henning, uddannelsesleder for mediegrafikerteamet)

Denne uddannelsesleder synes ligeledes at trække på accept og konformitet som strategisk reaktion på det ledelsesmæssige krav om brug af ETU. Denne leder giver tilmed indblik i sit motiv for valget af netop denne strategi, idet han gerne vil styrke egen legitimitet hos direktionen og måske endda undgå sanktioner. Lederen oplever således at blive vurderet på, hvorvidt han kan få den legitimerede evalueringsopskrift til at fremstå som på plads og i orden hos sine teams (Dahler-Larsen 2001: 82). Af dialogen ovenfor ses desuden, at ETU som abstrakt ledelsesværktøj skal bidrage til en rutinisering af mediegrafikerteamets kvalitetsarbejde. Dermed skal ETU skabe overskuelighed og identificere de områder, hvor teamet skal arbejde strategisk og fokuseret på at forbedre scoren blandt eleverne ved hjælp af handlingsplaner over noget, som selv denne leder erkender at svært til tider at navigere efter. Som lederen uddyber herunder er der områder, hvor teamet aldrig vil kunne forbedre scoren på grund af elevernes præference for at få tidligt fri hver fredag og for andre fag end dansk, fysik og engelsk. Lederen er således opmærksom på begrænsningerne ved at måle kvalitet ud fra ETU alene.

Jeg synes, det er gode værktøjer, fordi de er gode til at give os nogle indikationer af, hvor er det, vi skal sætte ind henne. Vi ved, der er nogle ting, som lige meget hvad pokker vi gør, så bliver det ikke anderledes. Det kan vi ikke lave om på. Altså, for eksempel når vi kan se at planlægning [som parameter], den er altid elendig. Og det er fordi, at eleverne gerne vil have tidligt fri om fredagen. Det kan være en af grundene, eller at de synes, de har for meget dansk, fysik, engelsk – alt sådan nogle ting, det har de inde i deres hoveder, når vi snakker planlægning. (…) Så derfor siger jeg også, at det er indikationer. Hvis jeg går ind og siger, at det ikke er alting, der er, som det står her, så får man nogle gode diskussioner. Men vi får dem her, og vi skal lave handlingsplaner for nogle bestemte uddannelser, fordi der er nogle scorer her, der er for lave på nogle bestemte områder. (Henning, uddannelsesleder på mediegrafikeruddannelsen)

En tendens til kolonisering ses også af denne uddannelsesleders udsagn, idet han taler om at en for lav score kalder på handlingsplaner. Det er altså scoren, selve tallet, der indikerer om han som leder skal i værksætte initiativer, der så på sigt kan hæve denne score. Den forståelse af evaluering synes at stå i kontrast til direktionens stigende fokus på hele processen og de forhold ved undervisning og eleverne, der ikke kan beskrives med ord men fordrer medier som film, lyd og fotografier.

Opsamlende ses et billede hos direktion af en dalende vægtlægning af ETU som evalueringsopskrift, mens uddannelseslederne har en instrumentel brug af målingerne til identifikation er indsatsområder i det enkelte team og på den enkelte uddannelse. Denne

instrumentelle brug er for nogle uddannelseslederes vedkommende ganske tæt på at have en koloniserende virkning, hvor uddannelseslederens syn på kvalitet i uddannelserne synes ganske tæt knyttet til målingens begreber og kategorier i form af scores, felter og specifikke spørgsmål i surveyen, der afspejler elevens tilfredshed på et bestemt område. Denne forskel blandt lederne kan skyldes deres position i organisationen; mellemlederne er afhængige af legitimitet hos direktionen. Personlig anerkendelse og håb om flere ressourcer kan således ses som motiver bag en konformitetssøgende og accepterende strategi, hvor der lægges vægt på at adlyde regler og acceptere normen (som den hidtil har været hos direktionen) om kvalitet udtrykt som kvantificerbare målinger. Ønsker om konformitet og intern legitimitet får den virkning, at evalueringsopskriften begynder at virke koloniserende på ledernes forståelse af uddannelseskvalitet.

I det følgende bevæger vi os over til lærernes syn på ETU. På tværs af de fire lærerteams i undersøgelsen kommer forskellige reaktioner på presset om brugerinddragelse ved hjælp af ETU til udtryk. Mens nogle teams er ganske skeptiske overfor den type målinger, synes målingerne for et andet team at være i tråd med fag-habituelle træk. På teamniveau ses derfor både undvigende og kompromissøgende reaktioner samt reaktionsmønstre, hvor ETU fremstår koloniserende. Først analyseres af gastronomteamets reaktion, dernæst følger klinikteamet, smedeteamet og mediegrafikerteamet.

Skepsis og kompromis

I gastronomteamet er der to temaer, der er med til at tegne billedet af teamets tilegnelse og udmøntning af kravet om brugerinddragelse ved hjælp af ETU. Det drejer sig først og fremmest om teamets opmærksomhed på egne behov som undervisere i spørgsmålet om brugerinddragelse, der – som teamet ser det – afviger fra ledelsens behov. For det andet siger den historie fra teamet, som jeg har valgt at kalde ’fortællingen om stolene’, noget om teamets syn på og brug af ETU. En fortælling om et bestemt tema i selve tilfredshedsmålingen, skolens fysiske rammer eksemplificeret ved stolene, bliver et billede på de problemer, som teamet ser ved en praksis, hvor brugerne inddrages ved hjælp af summative programevalueringer.

Teamets opmærksomhed på, hvordan deres brug af ETU ikke nødvendigvis er i tråd med deres leder, Birthes, brug af samme, illustreres ved et udsagn fra Jørn:

Vi bruger den [ETU] hver gang vi har opstart på et nyt – 1., 2. eller 3. - hovedforløb, hvor vi ligesom følger dem ind i Birthes famøse handlingsplan: ”Hvad vil I gøre for at blive bedre?” Men det handler om, hvor motiverede, det handler om, hvor gode lærerværktøjerne er, det handler om, hvor motiverende de er, og det handler også om, hvor interesserede eleverne er for faget. Jeg kan have en gast 3 klasse [elevhold på 3. hovedforløb], en eksamensklasse, der brokker sig over at stolene er trælse og maden i kantinen er dårlig og alle de der ting gør, at de samlet får en lav score. Men samtidig kan jeg have en klasse, hvor vi har en uges valgfri specialefag, hvor de brænder for det her emne, og når de brænder, så brænder jeg også, og pludselig bimler og bamler det hele og de kan næsten ikke få armene ned og får 9,6 eller 9,4 ud af 10. Man er lige ved at græde når man får sådan en [score]. Men igen betyder det ingenting, de tal. Det, der betyder noget for mig, det er: ”Har eleven lært noget, mens de har været her?” Og de kommentarer de kommer med [i ETU] om, ”Jørn, hvor er det fedt, at man kan se (…)” Så er jeg virkelig glad. Det betyder mere end 9,4. Det gør det ikke for Birthe. (Jørn, gastronomteamet)

Læreren her får positioneret sig selv overfor Birthe ved at fremhæve, hvordan de har hver deres fokus ved gennemførelsen af ETU. Hvor læreren lægger vægt på elevernes læring, lægger lederen ifølge Jørn vægt selve scoren og på den handlingsplan, der følger af scoren. Selv om denne lærer på samme måde som set hos uddannelseslederne, herunder Birthe, anvender et sprog, der er præget af ETU’s kategorier og begreber (score, tal, handlingsplaner), opfatter jeg ikke lærerens udmøntning af kravet om ETU som præget af kolonisering. Det skyldes, at Jørn tager afstand fra at se brugerinddragelse alene som spørgsmål om af opnå en bestemt score hos eleverne. Det er tydeligt, at denne lærer finder motivation og engagement for sit fag og arbejde i de fælles oplevelse, han har med eleverne i køkkenet, når det hele ’bimler og bamler’, som han udtrykker det. Det er i de sociale sammenhænge, læreren finder meningen med sin gerning, og det er netop de sammenhænge, der derfor med reference til Dohn (2007) fremstår som meningsbærende handlingssammenhænge for læreren.

Spørgsmålet om mening fremstår derfor centralt i forhold til at forstå og forklare gastronomteamets syn på og brug af ETU. At inddrage brugerne ved hjælp af ETU synes grundlæggende ikke at være en del af teamets meningsbærende handlingssammenhæng, hvilket også betyder, at målingerne mere gennemføres af pligt end af behov. Som læreren Solveig udtrykker det:

Vi gør det [gennemfører ETU], fordi vi skal gøre det. Og som jeg sagde før, jeg skeler til dem, jeg prøver at forholde mig til dem. Men det er ikke så vigtigt for mig, fordi den evaluering og den fornemmelse, jeg har med klassen, er meget vigtigere for mig (…). (Solveig, gastronomteamet)

Samme motiv for gennemførelsen af ETU giver Jørn udtryk for:

Jeg gør det jo, fordi vi skal. Jeg gør det, fordi vi skal. Birthe kan bruge tallene, og jeg må indrømme, at jeg kan bruge teksten. (…) Den (teksten) har faktisk mere betydning for mig, end om der står 6,8 eller om der står 6,9. Jeg kan godt se med cheføjne, at det gælder om at få scoren op på, hvad den nu skal være. Men jeg tror, hvis jeg taler med mine elever eller bearbejder mine elever, så kan vi få dem pilet i top. Altså, hvis det er det, jeg vil. Men jeg skal jo ikke trække dem hen i mod – de skal jo komme mede deres ærlige vurdering af, hvad de synes om stedet. Det er jo ikke vigtigt, at der skal stå 9 eller 10. (Jørn, gastronomteamet)

Igen fremhæver Jørn forskellen på sin egen og uddannelseslederen Birthes brug af ETU. Samtidig argumenterer Jørn for, at elevernes vurderinger kan manipuleres til en bedre score, hvis lærerne har intentioner om det, men så langt vil han alligevel ikke gå i praksis. Jørn forsvarer således ETU som et redskab, der, såfremt det skal give mening også for teamet, må afspejle elevernes reelle vurderinger af skolen og undervisningen.

På samme måde som Solveig og Jørn giver også Heidi udtryk for, at hun tillægger elevernes vurdering ved hjælp af ETU ganske lav betydning:

> Jeg kigger dem [ETU] ikke igennem, må jeg nok erkende. Altså, jeg scanner dem bare lige sådan lynhurtigt ned, og så kigger jeg "nå, hvad er kommentarerne?" Så kigger jeg sådan lige et par hurtige kommentarer og ser, om det er noget, jeg gider bruge tid på at læse. Fordi nogle gange, så får jeg også nogle evalueringer med nogle elever som har skrevet en sjofel vittighed, eller har skrevet "prut", og så er de bare ved at dø af grin… Så jeg vurderer dem, scanner dem og ser, om det her er noget, som jeg kan bruge til noget. Så bruger vi dem selvfølgelig til teamdagene, og man kigger på, om hovedforløbet har levet op til de her krav, man har sat, og hvordan har grundforløbet været, og hvor er det, det er, at de får dårlige evalueringer, og hvad er begrundelsen for (dem). Og så laver vi så en kommentar, som vi så begrunder. (Heidi, gastronomteamet)

Heidis udsagn afspejler samtidig, at eleverne tilsyneladende heller ikke altid tillægger ETU værdi. Elevernes manglende engagement i vurderingen af skolen ved ETU kan hænge sammen med, at eleverne ikke oplever, at deres vurdering tillægges betydning af skolen, idet en negativ vurdering (f.eks. af skolens stole) ikke fører til, hvad eleverne opfatter som forbedringer. Det er i hvert fald den forklaring Birgitte har af elevernes manglende engagement i ETU. På et spørgsmål om teamets udbytte af ETU svarer hun:

> Det er meget lidt [udbyttet af ETU]. Det er ting, som vi ikke kan gøre noget ved. For eksempel brokker de sig alle sammen over, at der er dårlige stole, og det har de gjort nu i syv år. Og det gør på en eller anden måde, at så kommer de tilbage og siger "Jamen ved I hvad, sidste gang der skrev vi alle sammen, at vi syntes, det var nogle dårlige stole, og vi syntes, det var dårlige lokaler, men det er stadigvæk sådan det er". Og så tager de det selvfølgelig mindre seriøst. (Birgitte, gastronomteamet)

For teamet synes netop en sondring mellem forhold, som de som repræsentanter for skolen er i stand til at reagere på og forhold, de ikke kan ændre på, af betydning for, hvorvidt ETU giver mening. Når de forhold, hvor teamet gentagne gange opnår lave scores, er uden for teamets beslutnings- og handlingssammenhæng, bliver ETU kilde til irritation og frustration. Teamet skal derved repræsentere og måske endda forsvare en praksis, de ikke selv kan bidrage til at forbedre overfor eleverne. En manglende ledelsesmæssig opfølgning på gentagne negative elevvurderinger af skolens fysiske rammer er netop essensen af fortællingen om stolene.

Fortællingen om stolene

Både en manglende ledelsesmæssige opfølgning på og spørgsmålet om uantasteligheden af ETU indgår i fortællingen om stolene og fremstår derfor som væsentlige i forhold til den værdi, som gastronomteamet tillægger ETU. Som først Heidi og sidenhen Ole forklarer:

> Man kan sige, at det måske ikke altid er det sande billede, man ser der [i en ETU]. Vi har jo ligget meget, meget lavt på fysiske rammer – de laveste i landet, tror jeg faktisk – fordi vi har fået enormt meget kritik på de her stole, som man sidder, synes eleverne i hvert fald, dårligt i, og får ondt i ryggen af, og de er ikke justerbare og det ene og det andet. Det er klart, at det giver jo ikke et virkelighedsbillede at sige; "vores søn skal ikke være elev på Erhvervsskolen Jylland, fordi det er bare nogle helt vildt dårlige fysiske rammer". Fordi huset som sådan er jo faktisk helt anderledes. Det er jo åbent, og det er lyst, moderne og alt muligt andet. Så de der stole er jo bare en mikro-del af det. Og det handler jo ikke en pind om, om man lærer noget eller ej, i forhold til stolene. (Heidi, gastronomteamet)

Som Heidi ser det, er skolens stole ikke en afgørende faktor for, hvilket læringsudbytte den enkelte elev forlader skolen med. Det kan man ikke være andet end enig i og måske er det netop baggrunden for direktionens nølende handling på de negative vurderinger.

Man får indtryk af, at spørgsmålet om stolene derfor er noget, der har vokset sig større over årene, ikke mindst blandt eleverne, som en fortælling af nærmest mytisk karakter, der

inkarnerer alt, hvad målinger af den type som ETU repræsenterer, kan anfægtes for i forhold til at skabe meningsløshed, tom rutinisering, abstraktion, distancering mellem afsender og modtager mv. Af nedenstående udsagn fra Ole tegner sig et billede, som også andre af teamets lærere har beskrevet ovenfor af, hvordan en manglende opfølgning på ETU skaber en meningsløshed omkring målingerne hos eleverne, der igen synes at virke bekræftende på den meningsløshed, som teamet generelt tillægger den type programevalueringer:

(…) jeg er sådan lidt utilfreds med, at man spørger om noget hvis man på forhånd kender svaret, og ikke vil acceptere det. Så synes jeg det er irriterende. Jeg kan give dig et eksempel hvor vi i mange år har haft et spørgsmål - og det er fordi denne her evaluering kører jo over en masse skoler, det er det der hedder ESB skolesamarbejdet, og der er man så blevet enige om nogle ting man vil spørge om. Men det kan jo så være mere eller mindre relevant for de forskellige skoler, men en af tingene, det er; ”hvordan synes du borde og stole er?”. Og borde og stole hos os har altid fået den absolut laveste karakter, som regel altid med nogle modbydelige bemærkninger med på vejen, fordi eleverne (…) irriterende. I sin tid da man byggede den her afdeling, der var det en form for eksperiment med små lokaler, med borde lige med en klap hvor man kan lave et oplæg. Det fungerer fint i nogle sammenhænge, men ikke i alle. Og det store billede eleven går herfra med, det er, at de borde [klapbordet på skolens college-stole] de er dødirriterende. Vi har set på de her evalueringer år efter år, hvor det faktisk til sidst er med til at ødelægge evalueringen, fordi eleverne de siger ”hvorfor skal vi svare på det her, I gør jo ikke noget ved det alligevel?”. Altså dermed sagt, at hvis du stiller et spørgsmål, ”hvad synes du om en stol?”, så bliver du nødt til at acceptere, at hvis 100 % siger det er en møgstol, så bliver du nok nødt til at overveje at gøre noget ved stolen. Ellers skal du lade være med at spørge om det. Og det er det jeg synes det lider af. Men nu er vi efter 5 år kommet dertil at man begynder at eksperimentere med andre løsninger, men det går bare ud over denne her evaluering. Så er det man kan sige, og jeg ved, i 1. og 2. Skoleforløb der kører det måske ok, men når vi her på mandag, der har vi elektronisk evaluering med dem, og der har de kun deres eksamen i hovedet. Den der… (evaluering)… de gør det for Jørns og min skyld. Det er ikke for skolens, og det er ikke for deres egen. Alle de der ting ”hvordan er den ene, hvordan er den anden, har dine undervisere været gode, og hvorfor det og så videre?”. Ja, udmærket, et eller andet, de skal bare have det overstået. Så den der form for evaluering tror jeg man skal passe på med at ligge for meget i (…). (Ole, gastronomteamet)

En evaluering som ETU er altså i høj med til at konstruere nogle forventninger til skolens service blandt brugerne. Når disse forventninger så ikke, fra brugerens synspunkt, tages seriøst og imødekommes på en måde, så der sker ændringer af praksis, skaber målingen meningsløshed og taber værdi som en valid opskrift på brugerinddragelse. Med andre ord oplever brugerne ikke, at målingen fungerer til inddragelse af deres synspunkter. Tværtimod fremstår målingerne symbolske i og med, at der ikke handles på målingernes resultater. Den analyse af brugerperspektivet beror på lærernes udlægning heraf, det kan derfor være svært reelt at vurdere brugernes syn på skolens brug af ETU. Imidlertid mener jeg, at netop lærernes udlægning af brugerperspektivet siger meget om lærerteamets egen tilegnelse og udmøntning af ETU som evalueringsopskrift og redskab til brugerinddragelse. Der tegner sig et billede af, at teamet bruger brugerperspektivet til at legitimere en strategi overfor det ledelsesmæssige pres om optag af ETU præget kompromis. Teamet gennemfører således ETU, som de forventes at gøre, men de tillægger ikke dens udfald værdi som noget, der for alvor kan bidrage til at udvikle og forbedre praksis i klasseværelser og køkken. Informationer til det

formål får teamet ved løbende samtaler med og evalueringer af eleverne i undervisningen. Med andre ord adopteres ETU, fordi den er legitim hos ledelsen og derved bidrager til at skabe legitimitet for teamet internt i organisationen. Men dens indflydelse på praksis fremstår uklar. Teamet opstiller mål og laver handleplaner ud fra ETU, men denne brug synes mest at være for at tilfredsstille Birthes forventninger og hendes behov for legitimitet hos direktionen. Teamets strategi synes dermed at være kompromissøgende. Et motiv for en sådan strategi fremgår ikke af data, men en antagelse er, at en brug af ETU giver teamet friheder og selvbestemmelse på andre områder af deres arbejde.

Som det ses af Oles fortælling, er direktionen begyndt at handle på de gentagne negative vurderinger af skolens fysiske rammer ved at lade andre løsninger afprøve i undervisningen. Set i sammenhæng med direktørens synspunkter fremlagt ovenfor synes denne ændrede strategi at bunde i en mindre rigid opfattelse af, hvad der karakteriserer kvalitet i skolens undervisning og uddannelser. Direktionens kvalitetsbegreb synes at have udvidet sig på det seneste ved at være mere nuanceret end blot en score på en kvantitativ måling blandt skolens brugere. Om hvorfor direktionen ikke har reageret noget tidligere på de negative elevvurderinger af skolens fysiske rammer siger direktøren:

> Ja, det er jo en af de skægge ting, som vi også har diskussioner med lærerne om. Det er jo ikke sådan, at fordi man brokker sig over noget, at så bliver det rettet. Vi bruger det til at måle på, og der hvor vi så vurderer i chefgruppen, i styringsgruppen og i elevgruppen – det her skal rettes, for det er et afgørende parameter. Vi tillader os stadigvæk meget brutalt at mene, at en stol er ikke afgørende for, at en uddannelse er god eller dårlig. (Poul Erik, direktør)

Direktøren giver mig efterfølgende ret i, at spørgsmålene i ETU er med til at konstruere bestemte forventninger blandt brugerne, men han påpeger samtidig og i forlængelse af citatet herover, at der hvor direktionen for alvor handler er ved negative elevvurderinger af især undervisningen og dens indhold. Kvalitet i skolens serviceydelser er ifølge direktøren altså først og fremmest et spørgsmål om god undervisning, hvorimod et forhold som skolens stole vurderes af marginal betydning. Man kan dog udfordrer den vurdering, da en manglende ledelsesmæssig opfølgning på et forhold, som direktionen ikke tillægger betydning, kan – som analyseret her – medføre et dalende elevengagement i selve besvarelsen af ETU. At direktionen således har andre billeder end brugerne af, hvad der er vigtigt for en god undervisning, bevirker indirekte, at den evaluering, der skal inddrage brugerne, ikke reelt fungerer som sådan, men snarere opleves af eleverne som upålidelig, som en symbolsk rutine uden reel virkning. Lærerteamet er som sådan enig i direktionens sondring mellem forhold af

væsentlig betydning henholdsvis mindre betydning for skolens ydelser, men teamets gentagne oplevelser af at måtte forsvare en evalueringspraksis, de ikke selv vurderer at have gavn og mening af, får teamet til at trække på brugerperspektivet i deres kritik af evalueringsopskriften. Divergerende opfattelser af, hvad der er vigtigt for at opnå kvalitet i serviceydelserne mellem skolen og brugerne virker dermed til at devaluere selve evalueringssystemet som en procedure, der reelt bidrager til bedre serviceproduktion.

Accept som platform for anerkendelse

På trods af at klinikteamet ligesom gastronomteamet holder til og har sine klasseværelser og tandklinikken på skolens nye afdeling (modsat uddannelserne til mediegrafiker og smed, der er lokaliseret på skolens ældre afdeling), og dermed anvender lokaler indrettet og møbleret efter samme principper som på gastronomuddannelsen, kan 'fortællingen om stolene' ikke genfindes her. Andre forhold end netop stole synes altså af betydning for tandklinikelevernes vurdering af undervisningen. Det kan også tænkes, at fraværet af 'fortællingen om stolene' skal ses som billede på, at den strategi om accept og konformitet, der kan iagttages hos klinikteamet overfor presset om brugerinddragelse ved hjælp af ETU går igen blandt uddannelsens elever.

Hos klinikteamet er tilegnelse og udmøntning af kravet om optag af ETU som evalueringsopskrift karakteriseret ved at være en adoption med koloniserende virkninger. Denne vurdering bygger på udsagn fra henholdsvis Kirsten og Susanne:

> Det er jo et værktøj, som vi som undervisere på tandklinikassistentuddannelsen kan bruge, men også skolen som helhed for at se, om der er nogle steder, hvor vi kan gå ind og ændre nogle ting. Hvor vi går ind og arbejder mere målrettet med det i teams og siger: "Der, hvor vi har dårlig score, hvis vi mener, det er noget, vi kan gå ind og gøre noget ved, så er det det, vi skal arbejde med". Så sætter vi os selvfølgelig ned til næste år og siger, at "her vil vi måske hæve scoren fra 65 til 68" eller hvad det nu er. Og så vil vi prøve at arbejde med det. (Kirsten, klinikteamet)
> I: Så I bruger det egentlig ret meget i teamet sådan strategisk i forhold til, hvad I vil prioritere?
> Jo, det gør vi jo. Det er jo et mål, vi sætter os, og som vi selvfølgelig helst skal have opfyldt. (Kirsten, klinikteamet)

Kirsten giver udtryk for, at teamet arbejder strategisk med at opstille mål ud fra de scores, teamet får ved ETU. Af måden hun omtaler arbejdet med ETU på, udleder jeg, at dette arbejde i teamet for hende fremstår ganske naturligt og som en praksis, hun ikke sætter spørgsmålstegn ved. Vurderingen af at ETU får en koloniserende virkning i klinik teamet, bygger dog i særdeleshed på Susannes udsagn:

Sådan nogle ting [som en score] tager jeg utrolig personligt. Siger de [eleverne], at de har oplevet spildtid, så tænker jeg: ”Det må være i mine timer.” Og det ved jeg godt, at det måske lige var i den sidste uge, hvor der var nogle, der har oplevet spildtid. Men i de andre timer har de absolut ikke haft spildtid, fordi man spørger dem hele tiden: ”Har I brug for noget mere?” ”Nej, endelig ikke flere opgaver!” [svarer eleverne]. Men er den [scoren] gået lidt ned, og så tænker jeg meget på, hvad jeg kan gøre anderledes næste gang. Det behøver jo ikke være i mine timer, det ved jeg godt, men… Jeg synes heller ikke, det gør noget, at jeg tager det personligt, fordi det er jo også meningen, at min undervisning skal blive bedre, forandre sig og tilpasse sig de elever, og jeg kan måske gøre noget bedre for næste gang at se… Man skal passe på, man ikke kommer ind i nogle vaner, for det er jo forskellige elever, der kommer ind hele tiden. Hvis man synes, at ”det her var rigtig godt til de elever, det gør jeg næste gang”, det er ikke sikkert, at det fungerer. Så jeg skal være meget opmærksom på, hvad det er for nogle elever, der sidder her, som jeg skal tage mig af. (Susanne, klinikteamet)

Det paradoksale ved indholdet af dette udsagn er lærerens opfattelse af, at der eksisterer et konstant tilpasningskrav til hendes undervisning i forhold til aktuelle elevbehov samtidig med, at denne tilpasning nødvendigvis må bero på tilbagemeldinger fra tidligere – det vil sige ikke-aktuelle – elevhold og deres behov. En lærer skal naturligvis være fleksibel i forhold til elevernes ønsker og behov, men måden, hvorpå Susanne læser resultaterne fra ETU fremstår mere personlig end, hvad jeg kan forestille mig er direktionens intention med evalueringsopskriften. At Susanne i den grad forbinder ETU-resultater med egen personlig præstation – selv når hun ikke har indikationer på, at det faktisk er hendes undervisning, som elevernes vurdering omhandler - tegner et billede af en lærer, hvis praksis er stærkt styret af elevvurderingernes mulige udfald. Lærerens syn på undervisning og elever synes derfor at være koloniseret af de matricer for kvalitet i uddannelsen, som ETU repræsenterer.

Dette konstante fokus på forbedring giver også andre af teamets medlemmer udtryk for. Her er det Karen, der udtaler sig om teamets brug af ETU:

Jeg vil sige, at vores besvarelser der kommer retur, de er jo simpelthen så ekstremt flotte. Så vi kan bare hele tiden klappe hinanden på skulderen og sige, at det vi gør, det er faktisk okay. (…) Hver eneste gang vi får en [ETU retur], så tager vi det op på teammødet efterfølgende og evaluerer ud fra det, og siger; ”hvordan gør vi det bedre?” Og det synes jeg, vi hele tiden arbejder med og gør tingene anderledes, ud fra de besvarelser vi får fra dem. (Karen, klinikteamet)

En anden af teamets lærere giver udtryk for, at ETU bidrager til at systematisere en for teamet allerede kendt – men ustruktureret, ikke skriftlig, ikke skemalagt eller ikke-kvantificerbar – viden. På et spørgsmål om hendes oplevelse af at skulle gennemføre ETU og underlægges elevernes vurdering, svarer Bente således:

Jeg synes det [ETU] er fint. Som jeg sagde før, så gør jeg det også løbende og lægger op til de der kontaktlærersamtaler. ”Er der noget, du synes går lidt… Er der noget vi kunne have gjort anderledes?” Så det, de skriver i den endelige [ETU], det er ikke noget, vi ikke har hørt før. Alt sammen har vi hørt før, fordi vi snakker med eleverne løbende. Vi kan jo godt gå og tro, at vi gør noget, der er rigtig godt, men hvis ikke eleverne synes, det er godt, så er det jo ikke godt. Så det er en hjælp til os til at gøre tingene bedre. (Bente, klinikteamet)

Umiddelbart kan Bentes tilkendegivelse af, at ETU tilvejebringer en viden, som lærerne via de løbende evalueringer i undervisningen og samtaler med eleverne, allerede er bekendt med få mig til at undres over, hvorfor teamet så tillægger selve ETU så stor betydning, som de tilsyneladende gør. Svaret herpå formodes at bunde i flere forhold. Et forhold er, at ETU med sin systematik, kvantificerbarhed og overskuelighed er i tråd med værdier omkring klinisk praksis vedrørende hygiejne, orden, systematiske arbejdsgange og omhyggelighed, der generelt står stærkt i faget. Lærernes fortælling om teamets systematiske brug af ETU understøtter billedet af en sådan sammenhæng mellem fag og et evalueringsredskab som netop ETU. Sammenhængen mellem faglige værdier og indholdet af og formen ved ETU får derved ETU til at fremstå meningsfuld og naturlig for lærerne i klinikteamet. For klinik teamet bliver ETU en del af en meningsbærende handlingssammenhæng, der i kraft af teamets høje scores netop virker bekræftende for den mening, teamet tillægger ETU. Teamets præstation ved ETU er med til at vedligeholde den praksis og systematik, teamet har udviklet omkring brugen af og opfølgningen på ETU, en praksis der formodes at give legitimitet i organisationen, ikke mindst op ad hos uddannelsesledelsen og direktionen. Teamets udprægede systematiske opfølgning fremgår klart af dialogen herunder:

Der tager vi dem [ETU scores] så op på det første teammøde efter de [eleverne] har afslutning, hvor vi så gennemgår dem, og hvor vi kigger på, hvor er det, hvis vi får nogle lave scorer? Hvad har kommentarerne været, og er det noget, vi kan gøre noget ved? Og hvis det er noget, vi kan gøre noget ved, så skriver vi det i vores idémappe, at vi skal huske at få gjort det og det. Så jeg synes, vi ændrer på vores måde at gøre tingene på. (…) Vi har vores referat fra vores teammøder bygget op på den måde, at vi tager (…) problemstillingerne med ned i idémappen. Så det bliver stående der. (Bente, klinikteamet)
I: Så det kommer med hver gang?
Det kommer med hver gang. Det står der hele tiden, ind til vi siger: ”Nu er det her klaret, så det kan vi godt slette.” Og det sker da engang imellem, at der nogle ting, der står der mange gange. Det er da rigtigt at vi har travlt, men jeg synes egentlig – altså bare det, at vi har drøftet det på teammødet gør jo også, at vi husker det bedre. Når vi nu sidder med det nye forløb og planlægger det og laver vores fælles forberedelse, så er det [et emne til forbedring] der jo for ”nåh jo, vi skulle også lige huske at gøre sådan”. Fordi vi alle sammen har (…), så hvis jeg havde glemt det, så var der nok en af de andre der husker det. Så jeg synes egentlig de er meget konkrete i de ting, vi kan forbedre undervisningen i. Det synes jeg også vi gør. (Bente, klinikteamet)

Denne dialog med Bente viser, hvordan teamet arbejder yderst systematisk og omhyggelig med at få fulgt op på elevernes vurdering af undervisningen. Den praksis i teamet underbygger Birthe, der som leder for teamet, har følgende billede af klinikteamets måde at arbejde med ETU på:

Mine medarbejdere på tandklinikassistentuddannelsen er meget retskafne og forsøget at gøre tingene som de skal gøres efter bogen. Det ved jeg, og det er jeg ikke i tvivl om. De forsøger virkelig at gøre deres bedste i forhold til, hvad der er aftalt. Det er nok hele kulturen og deres måde at agere på generelt. (…) Det er jo også derfor, at hvis man skal vurdere helt overordnet set team klinik, så mangler de jo kompetencen i nogen gange til at tænke i skæve vinkler fordi, det gør man ikke. Man er meget sådan ud ad den lige vej, og det gør man fantastisk godt. Og

det man gør, gør man rigtig godt. Men nogen gange skulle man måske - det ved de også godt selv, hvis de skal se på deres teamprofil, så mangler de nogen gange en idémand og én, der kan tænke nogle skæve vinkler ind. Sådan lige til at ryste dem, så de tænker: " Nå, det kunne jo også være, at vi kunne gør det her på en anden måde? (Birthe, uddannelsesleder for klinikteamet)

Birthes karakteristik af teamets lærere som retskafne bekræfter min vurdering af teamets strategi overfor kravet om ETU som en accept og en konformitet, hvor man adlyder regler, accepterer normer og er tro mod organisationen og søger at undgå negative sanktioner. Derfor tilpasser lærerne sig i vidt omfang krav fra skolen om at bruge ETU systematisk og hele tiden søge at forbedre egen praksis ud fra de tilbagemeldinger elevernes vurderinger udgør. Det får mig til at tænke, om klinikteamets ihærdighed – særligt i lyset af uddannelsens karakteristika og traditioner, der afviger fra andre erhvervsuddannelser ved fraværet af en svendeprøve, en kortere varighed og en knap så stærk partsstyring (bl.a. i forhold til udpegning af censorer, der alene forestås af skolerne) – skal ses som forsøg på at opnå anerkendelse som en 'fuldgyldig' erhvervsuddannelse? Ikke sådan, at jeg opfatter klinikteamets brug af ETU som en bevidst og kalkuleret strategi rettet mod øget legitimitet og anerkendelse i såvel skolen som den institutionelle omverden. Snarere ser jeg brugen af ETU som værende i naturlig forlængelse af nogle værdier i faget, der også gjorde sig gældende i tiden før et pres om optag af ETU mødte klinikteamet. På den måde kan ETU ses som en evalueringsform, der passer godt ind i fagets normer og værdier. ETU bliver i den optik en platform, hvorfra klinikfaget kan positionere sig og skille sig positivt ud fra de traditionelle erhvervsuddannelser. Det er netop herved, at brugen af ETU også kan ses som et forsøg på at skabe øget anerkendelse af og legitimitet til uddannelsen og faget. Denne formodning underbygges af udsagn fra lærer og praktikkonsulent Karen, hvor hun fortæller om skolens samspil med virksomhederne. Det fremgår, at tandlægerne, klinikelevernes mestrer, ikke interesserer sig for eleverne og skolen:

(…)Problemet er, at vores virksomheder er ikke specielt interesserede i det her, fordi de har ikke noget forhold til stedet her. Det skal man lige tænke på, at de er ikke uddannet her… altså en frisør eller kok synes det er rigtigt spændende at komme herop igen, fordi det er her de selv har været som elever, og de har et forhold til de lærere der er her, hvorimod vores tandlæger, altså hvis nu det var på tandlægeskolen så kunne det godt være (…), men det her, det er ikke noget der interesserer dem. Plus, at det koster dem simpelthen for mange penge at have en stol stående ude i en praksis hvor man lige kører herhen. Så den kontakt vi typisk har det er noget med at jeg er ude ved dem, men det er meget sjældent at de kommer til os. Det er meget få af dem, og det er kun lige de meget lokale. (Karen, klinikteamet)
I: Så det vil sige […] området?
Ja. Og det gør de ikke engang alle sammen. Det er meget få af dem. (Karen, klinikteamet)

Den manglende interesse forklarer Karen med et manglende tilhørsforhold til skolen, fordi tandlægerne er akademikere og uddannet på Tandlægehøjskolerne, samt et økonomisk rationale om rentabiliteten i at forlade tandklinikken for at deltage i møder på skolen. det

økonomiske rationale er ifølge Karen ganske styrende for tandlægernes interesse for eleverne, hvad der fremgår af udsagnet her:

(...) Altså vores elever kan mange gange betragtes, desværre, som en form for billig arbejdskraft derude. Det bliver det også mange steder. Og de steder kan jeg ikke bruge til hverken det ene eller andet. Der står vi simpelthen i vejen. (Karen, klinikteamet)

I lyset af de erfaringer med virksomhederne kan teamets bestræbelser på gode ETU-scores ses som en måde at søge anerkendelse hos virksomhederne på. Ved at vise virksomhederne – med tal – at de er en seriøs organisation og samarbejdspartner, der lader sig vurdere løbende af brugerne, eller i tråd med tandlægernes økonomiske rationale kunderne, og tilmed har glade kunder, synes håbet at være, at virksomhederne vil begynde at udvise større interesse for skolen og dens elever. I sidste ende for at skolen kan få sine elever i praktik og dermed færdiguddannet med udløsningen af taxameterkroner til følge, hvorfor skolen naturligvis også må have et økonomisk rationale bag bestræbelsen på i at få virksomhedernes anerkendelse og respekt.

I ovenstående citat fra uddannelseslederen Birthe peger hun også på, at klinikteamets regelrethed til tider virker begrænsende for teamets evne til at tænke nyt og anderledes. At teamet ikke er udpræget grænsesøgende eller eksperimenterende i sin praksis, kan netop være baggrunden for, at vi på klinikuddannelsen ikke møder 'fortællingen om stolene'; i klinikuddannelsen kan man ikke forestille sig, at de fysiske rammer kan være så radikalt anderledes, at andre stole benyttes. Fraværet af forestillinger om radikale ændringer af rammer og praksis kan, argumenterer uddannelseslederen Birthe, også gælde eleverne på klinikuddannelsen:

Man kan godt forestille sig, at de elever, der går på tandklinikuddannelsen måske heller ikke er så idé-agtige. De er meget regelrette, og de skal have alting i kasser, og det skal være sådan, og det er mere, at - vi gør mere det samme. (Birthe, uddannelsesleder for klinikteamet)

Igen kan denne adfærd hos teamets, som den fremlægges af uddannelseslederen, ses i lyset af omverdenens forventninger til skolen. Som Karen fortæller herunder, oplever hun, at hendes lidt reserverede adfærd fungerer godt i mødet med virksomhederne, frem for hvis hun var en mere frembrusende og udadvendt person. Trods vanskeligheder i nogle virksomheder, har hun efter 2 år som praktikpladskonsulent fået etableret gode relationer i mange virksomheder:

Altså 2 år med det her [ansvar for praktikpladser], og så tror jeg, det har så meget at sige lige præcis inden for vores verden, hvordan de [tandlægerne] bliver tacklet. Jeg har altid fra Birthe for eksempel fået at vide, at jeg var meget lukket, og hun var ikke sikker på, jeg var den rigtige til det her. Men det er et spørgsmål [der kan diskuteres], fordi jeg tror, at det er fordi jeg kender den der gruppe af mennesker, og ved hvordan jeg skal tage

dem. Hvis der kom en [praktikpladskonsulent], svarende til dem, vi har for frisører og kokke, ud til dem, så ville de simpelthen gå med det samme. De ville slet ikke snakke med dem, for de ville slet ikke tage dem seriøst. Fordi vi er så forskellige. Rent baggrundsmæssigt er der så stor forskel. Det er man nødt til at acceptere. (Karen, klinikteamet)
I: Så det er også lidt en kulturel ting?
Ja, meget kulturel. Ja, og der er vi os, og så privatsygeplejerskerne, i det her hus, der er vi nok dem der er mest specielle. De har det på fuldstændig samme måde. Og dyrlægerne har lidt samme indgang til det som vi har. (Karen, klinikteamet)
I: Altså som tandlægerne har til jer?
Ja. Den der akademiker baggrund skal man ikke bare tænke "nå ja, men de er bare lige som os", fordi det er de ikke (…). (Karen, klinikteamet)

Klinik teamets til tider noget idéforladte, men ganske regelrette og regelmæssige adfærd, giver således god mening for teamet selv, idet netop denne adfærd gør dem i stand til at indgå i dialog med og etablere gode samarbejdsrelationer til virksomheder. Teamets adfærd knytter dermed an til normer for adfærd ude i virksomhederne, hvorfor den institutionelle omverden igen synes at udgøre en plausibel forklaring på en organisationsintern adfærd.

Undvigelse og identitetsvedligeholdelse

Til sammenligning med klinikteamet, hvis brug af ETU hele tiden er rettet mod forbedring af egen praksis, fremstår smedeteamets praksis for brugen af ETU på mange måder som en kontrast. Blandt lærerne på smedeuddannelsen synes holdningen således at være, at så længe teamet får acceptable scores, der ikke kalder på ledelsesmæssig indgriben, skal der ikke bruges tid og ressourcer på den type evalueringer. Det er tydeligt, at smedeteamet ikke kan se meningen med gennemførelsen af sådanne programevalueringer. At ETU som opskrift på elevinddragelse fremstår meningsløs for smedeteamet handler bl.a. om, at smedelærerne har en begrænset tillid til uantasteligheden og værdien af ETU som målingsredskab. En længere dialog fra fokusgruppeinterviewet med smedeteamet afspejler denne skepsis:

Jimmy: Altså, jeg er overbevist om, at hvis man giver en sodavand eller en øl lige får de skal have den [ETU], så tror jeg det bliver anderledes end hvis du havde stået og skældt dem ud.
IP: Ingen tvivl om det.
IP: Det er der ingen tvivl om nej.
Jimmy: Så jeg ved ikke hvor meget den vægter.
M: Nej. Bruger I den til noget her i teamet?
IP: Næh.
IP: Ikke andet end at vi…
Kurt: Jo, det gør vi da!
Svend: Jo, det gør vi da, vi har dem en gang om året.
IP: Vi kigger på dem en gang om året
IP: Ja, det er rigtigt der kan vi se (…), så har vi spurgt (…) om der skulle gøres noget ved det. Nej, det skulle der sådan set ikke.
IP: Nej, det skulle der sådan set ikke, eller når (…) så "nej, det ligger rimeligt".
IP: Ja, det var så den snak. Jeg synes ikke det har noget værdi (…), det er den man har med eleverne mundtligt (…). Det andet det er jo (…), det afhænger af humør og ting og sager, og om de gider sætte kryds…

M: Ja. Men er det ikke noget der bliver brugt længere oppe i organisationen?
IP: Jo, i høj grad.
IP: De påstår jo i hvert fald det bliver brugt.
IP: Ja, vi har jo så bare ikke fået noget feedback fra dem med hensyn til, om der er noget, vi skal gøre bedre, eller anderledes eller noget. Der hører vi ikke noget. (…)
IP: Nej, vi får bare at vide at de kigger på dem.
IP: Og hvem det så er, der kigger på dem, det ved vi ikke.
IP: Nej, det ved vi heller ikke.
IP: Men altså, vi kan jo se søjlen [en grafisk illustration af teamets ETU-score] den er jo på vores afdeling, sådan når den bliver sat op, og den ligger trods alt lidt i den ende, hvor vi skal til at snakke om, hvordan vi får forbedret…
IP: Vi har jo gudskelov indtil videre fået at vide, hver gang at…
IP: At det er godt nok.
IP: Ja, at det er godt nok, sådan på det skolemæssige i hvert fald…

Denne dialog mellem medlemmerne af smede teamet giver indtryk af en gruppe medarbejdere, der kun i begrænset omfang interesserer sig for baggrunden for, hvorfor de som lærere bliver mødt af krav om optag af en evalueringsopskrift som ETU. Lærerne synes ikke at kunne se det grundlæggende rationale om brugerinddragelse, systematik og overblik, der kan give indikationer på forbedringsbehov i uddannelser og undervisning. Man synes at forlade sig på devisen om, at 'intet nyt er godt nyt' og sætter sin lid til traditionen og undervisningserfaringen i teamet. Lærernes opfattelse af, at intet ved deres praksis behøver at blive ændret, at forbedringer ikke er nødvendige eller påkrævede, og at ETU derfor i et vist omfang kan ignoreres, understøttes af uddannelseslederen på smedeuddannelse:

Jamen, det gør vi jo fordi vi får jo løbende de evalueringer ind. Hvert halve år, der har vi sådan et par møder om det, med hvor vi ligger henne, og hvem ligger højt, og hvem ligger lavt. Det bruger vi til at indikere "Jamen her, i de her teams som gør en indsats, i det her uddannelsesområde skal vi gøre en indsats", så laver vi nogle indsatsområder. Udpeger de fire-fem dårligste, som man siger, som ligger lavest generelt set, det er her vi skal gøre en indsats. Det er det her vi skal bruge vores krudt på. Herovre, ved smedene, de kører hammergodt, de kører godt nok med deres evaluering, jamen det er fordi de er gamle og erfarne, så fint nok, det er ikke her vi skal bruge den energi. Den energi omkring evaluering og så videre, det gør vi herovre hos de her, som har det mindre godt af forskellige årsager. Den bruger vi altså målrettet. Der sidder vi på skoleniveau og siger; "Her, her og her skal vi gøre en indsats, og hvordan gør vi så det?", og hjælper hinanden og svarer hinanden. (Jørgen, uddannelsesleder for smedeteamet)

Den holdning overrasker mig, idet en uddannelsesleder umiddelbart formodes at være ganske præstationsorienteret på vegne af sit lærerteam. En formodning, som også bygger på analysen af uddannelsesledernes brug af ETU fremlagt ovenfor. Her argumenterer Jørgen netop for brugen af ETU som redskab til identificering af indsatsområder. For Jørgen består et indsatsområde altså alene af de områder, hvor et lærerteam får en yderst negativ elevvurdering. De middelgode resultater opfattes tilsyneladende ikke som anledning til løbende forbedring. Ved den opfattelse adskiller Jørgen sig fra lederen af klinikuddannelsen og gastronomuddannelsen Birthe, der er stærkt orienteret mod, at en enhver score ved ETU rummer muligheden for en potentiel forbedring og derved bedre score i indeks.

Den meningsløshed, der for smedeteamet knytter sig til en evaluering som ETU, synes at have bevirket en vis passivitet blandt lærerne, hvor man frem for at forholde sig til egne elevers vurderinger, blot orienterer sig mod ikke at skulle ændre praksis. Dermed får smedeteamets tilegnelse af ETU i den grad karakter af en adoption udmøntet som en undgåelsesstrategi. Man afkobler fuldstændig egen praksis fra skolens bestræbelser på at fremme kvalitet i undervisningen. Smedeteamets praksis fremstår som et klart billede på, at organisationen er at forstå som et system præget af løs kobling. Franks fortælling bekræfter et indtryk af smedeteamets syn på skolen og ikke mindst direktionen karakteriseret ved et fravær af mening med organisationsinterne tiltag og forandringer:

> Vi skal jo ikke lave systemerne mere vanskelige, end der er brug for. Det er ligesom om, at der er nogle mennesker, de prøver hele tiden at finde på noget nyt, bare for at fortælle, at de er her på stedet. Hele tiden skal de komme med et eller andet. Og så når man har været her i nogle år, så kan man se; jamen hvad fanden, vi er da ikke kommet videre? Vi arbejder stadig med de samme mennesker, og de samme maskiner, og ting og sager. Det er sådan ligesom om, at der skal komme noget – uh, nu kommer der noget. Jamen, det har bare fået nyt navn jo? (Frank, smedeteamet)

På sin vis kan Frank sige at have fat i en pointe fra den institutionelle teori om, at organisationer hele tiden søger at tilpasse sig omverdenens forventninger og krav ved at optage skriftende organisationsopskrifter, der fremstår tidssvarende og moderne for ad den vej at opnå legitimitet og anerkendelse. Det er tydeligt, at Frank opfatter den type tilpasning som symbolske manøvre, der ikke har megen mening eller nytte i praksis, og da mindst af alt for hans egen praksis i smedeværkstedet. I sin videre uddybning af det synspunkt, bliver skellet mellem smedeteamets praksis og skolens direktion og administrative enheder mere tydelig:

> Nej, men det er jo det, man finder ud af. Der kommer jo ikke noget ud af det… Det er jo ikke sådan, at det ene år, så hedder det her, vi sidder i nu, det hedder så et klasseværelse, og lige pludselig skal det så hedde et læringsrum. Det bliver rummet da ikke bedre af. Altså sådan nogle ting. Og så er det ikke et lærerværelse mere, så er det noget andet, altså… Det er sådan noget, det kan nogle mennesker nok få en hel måned til at gå med. Det siger ikke en [som mig så meget] – ja, det kan du jo nok høre. (Frank, smedeteamet)

Med sit syn på organisationen og dens løbende tilpasning til omverdenskrav italesætter Frank en kritik, som Scott (2008a) retter mod den institutionelle teoris antagelse om afkobling mellem organisationsinterne enheder. Scott peger på, at den afskærmning mod ydre pres på organisationen, som oprettelsen af f.eks. en enhed til kvalitetssikring kan udgøre, med tiden får sit eget liv, hvorfor det for denne enhed kan blive mere vigtigt at opretholde sig selv og gøre sig unødvendig for organisationens overlevelse frem for at agere afskærmende. Netop denne selvopretholdelse synes Frank at indikere kan ligge bag den konstante og administrativt besluttet indførelse af nye ideer og koncepter i lærerteamets måde at arbejde på. Når det er

sagt, er der imidlertid også behov for, at denne lærers skepsis fremlægges som udtryk for en modvilje mod forandring. Frank er oppe i årene, på vej mod pension inden for få år og har været på skolen i mere end 12 år. For ham fremstår krav om forbedring af egen praksis som lig med møjsommelighed, besvær og måske endda utidig indblanding i en praksis, han selv synes fungerer hensigtsmæssigt. For ham er det ikke givet og naturligt, at man som undervisere hele tiden kan få øje for nye og bedre måder at gøre tingene på. I den optik kan teamets skepsis og opposition overfor skolens brug af ETU ses som forsøg på at vedligeholde teamets fag-habitus. At Franks skepsis bunder i skepsis overfor nye krav til undervisere og læring bekræftes indirekte af uddannelseslederen på smedeuddannelsen, der om teamets brug af ETU forklarer:

> Det er selvfølgelig noget med, at de [smede teamet] har været her i mange år og kommer fra en anden kultur. Som jeg ser det, en industrikultur, arbejderkultur, og det har vi ikke (…) i dag. Altså, det er en anden kulturform vi har i dag, en funktionskategorisk kultur, hvor mange af de ældre medarbejdere, som er hammerdygtige, der er slet ingen tvivl om det, stadig hænger i en bestemt kultur, som ((…) jeg?) er sluppet med for mange, mange år siden. Og deres identitet, den er jo anderledes. Vi har nogle medarbejdergrupper, som har været de førende på skolen her, hvor de var den største afdeling førhen, og lige pludselig er de blevet minimeret på grund af den teknologiske udvikling i verden. Det vil sige deres selvforståelse i forhold til skolen, er blevet anderledes. Der er nogle ting som kan spille ind der. (Jørgen, uddannelsesleder for smedeteamet)

Det billede, der tegner sig af smedeteamets syn på og brug af ETU er, at målingerne fremstår meningsløse, fordi lærerne ikke får feedback fra ledelsen på egne score. Uvished skaber meningsløshed. Målingen opfattes af lærerne som et potentielt forbedringsredskab som ikke udnyttes. Det kan også handle om at måden, hvorpå redskabet skal bruges ikke taler til smedeteamets fag-habitus. Det får den virkning, at lærerne ikke er opmærksomme på, at det faktisk er op til dem selv at udlede forbedringsbehov og læringsmulighederne af målingens scores. Derfor ses en begrænset brug i teamet, hvor man ikke arbejder strategisk med målopfyldelse ud fra ETU (opnå bestemt score). Lærernes ser ikke forbedringsbehov med mindre ledelsen kræver forbedringer. Lærerne taler slet ikke om måltal, scores, aktivitetsplaner, selvevaluering i teamet. Lav tillid til målingens uantastelighed og til de generelle forandringskrav fra organisationen får gennemførelsen af ETU til at tage sig ud, som en aktivitet, der alene finder sted af pligt. Brugen fremstår derfor som udtryk for en undgåelsesstrategi, hvor smedeteamet afkobler egen praksis i klasseværelser og smedeværksted fra de organisationens overordnede krav om at agere forbedringsorienteret og forandringsparat.

Meningsløshed fører til undvigelse – eller er det omvendt?

Hos mediegrafikerteamet tegner sig et billede af en brug af ETU karakteriseret ved manglende systematik. En lærer i teamet, Ulla, ser det som naturligt, at eleverne skal inddrages og høre, men erkender samtidig, at teamet ikke får fulgt godt nok op på elevernes vurderinger. Indirekte synes hendes synspunkt at være, at det potentiale for udvikling, dialog og forbedring, som ETU rummer, ikke i tilstrækkelig grad udnyttes at teamet:

> Jamen, selvfølgelig skal de [eleverne] det [evaluere]. Men jeg synes bare – ja, vi har ikke været gode til det, men man burde sætte sig ned med eleverne og få den dialog. Så vi får – fordi at sætte nogle krydser, det er så nemt. Både for dem og for os, fordi så er de fri for – men de har jo tænkt noget fornuftigt, nogen af dem i alt fald, der er jo en grund til at de måske er utilfredse. Men så skal vi have den grund frem, så er det ikke nok, at de bare melder, at de er utilfredse. Vi skal ligesom have noget mere snak om det, hvis det skal bruges til noget. (Ulla, mediegrafikerteamet)
> I: Men det gør I ikke, eller det har I ikke gjort hidtil?
> Nej, det har vi ikke gjort. Det er jo sådan lidt det, vi – vi skulle jo faktisk køre den, den uge før de slutter og så tage den snak med dem og bruge noget tid på, hvad er godt og hvad er dårligt. Det har vi ikke sådan brugt så meget tid på, det har vi ikke. (Ulla, mediegrafikerteamet)

Senere i samtalen kommer Ulla igen ind på ETU som en nem og smart løsning:

> Men jeg kan godt se ideen i det, at det er smart fordi så har man nogle tal man kan sammenligne på forrige år og sidste år og det er jo smart. Det er jo nemt. (Ulla, mediegrafikerteamet)

Udover den manglende systematik i teamets opfølgning på elevernes besvarelse af ETU, giver Ulla udtryk for, at hun grundlæggende opfatter den type programevaluering som en (for) nem måde at ytre sig på for eleven, men også en nem måde, hvorpå skolen overfor den institutionelle omverden kan sige, at eleverne er inddraget i evalueringsarbejdet. At Ulla bruger ordet nemt om kvantitative målinger som ETU, ser jeg som udtryk for, at hun opfatter ETU som uforpligtende og en grundlæggende asocial aktivitet, med mindre den følges op af dialog om elevens begrundelser for egne vurderinger, hvor eleven samtidig kan høre lærerens umiddelbare respons herpå. Følges målingerne ikke op af dialog, sidder eleven blot alene med sin vurdering og har ingen fornemmelse af, om skolen og teamet tager vurderingen til efterretning, forstår den og eventuelt har intention om at handle på den. Også andre lærere giver udtryk for en manglende opfølgning på ETU i teamet. På et spørgsmål om, hvorvidt ETU bruges til noget i teamet, svarer læreren Kjeld:

> Nej, det gør vi ikke. Vi tager dem frem, hvis der er kommet nogle [vurderinger], som ser helt vanvittige ud. Så kigger vi på dem. Men ellers i det store og hele så bruger vi dem ikke. (Kjeld, mediegrafikerteamet)

Kjeld uddyber ved at forklare, at elevernes vurdering ikke betyder ret meget for hans ege praksis i undervisningen:

…Set i forhold til det faglige, der spiller de [ETU] som sådan ikke den store rolle. Det gør de ikke. Det er lige så meget, at skolen skal ind og se på, hvad er der egentlig her. Jeg ved for eksempel at herude [i det åbne og fælles computerområde] er der tit klager over støj og det mener jeg, det er også berettiget, at de kommer med det. Så er der altså nogle af eleverne de har det sådan at hvis der bliver lavet om i skemaet bare en enkelt gang, så er det altså fuldstændig ubrugeligt det der skemasystem, vi har. Jeg mener, at nogle af dem de overreagerer ind imellem ved de der undersøgelser. Det gør de og det er så det. (Kjeld, mediegrafikerteamet)

Læreren indikerer her, at han ikke tillægger elevernes vurdering værdi i de tilfælde, hvor deres vurdering ikke stemmer overens med hans eget billede af teamets eller skolens praksis. Er eleverne kritiske overfor forhold, som denne lærer ikke finder gyldige for utilfredshed, synes ETU således at virke til at bekræfte lærerens opfattelse af sådanne programevalueringer som meningsløse.

Flere medlemmer af teamet giver udtryk for, at ETU gennemføres af pligt og ikke, fordi det giver mening. Ses den holdning i lyset af ovenstående citater rejser sig en hønen-og-ægget-problematik. Det fremstår uklart, om det er den manglende opfølgning, der bevirker, at ETU fremstår abstrakt, fjern og meningsløs for lærernes undervisningspraksis og som en pligtopgave for teamet, eller om det er den omvendte situation, der faktisk gør sig gældende. Opfattes ETU i udgangspunktet som ikke-relevant og perifer for lærernes daglige praksis bliver den en pligt, hvis resultater det ikke er værd at bruge energi og tid på systematisk at følge op på. Fremmer den manglende opfølgning oplevelsen af meningsløshed ved ETU, eller er det meningsløsheden ved selve evalueringssystemet, der virker demotiverende for en opfølgning, som derfor ikke finder sted? Oplevelsen af meningsløshed ved ETU synes dog grundlæggende at bunde i, at lærerne ikke opfatter den type evalueringsopskrifter som retvisende og troværdige. Lærernes synes at udtrykke en grundlæggende mistillid til den type evaluering:

Jeg synes det [ETU] er, at der er nogen der kan slå os [teamet] oven i hovedet. At vi ikke er gode nok. Og vi kan ikke gøre ret meget ved det, for vi er ikke helt klar over, hvorfor vi ikke er gode nok. Ikke fordi vi ikke er gode nok, men vi oplever det ikke i hverdagen. Jeg synes vores elever er rigtig gode til at sige, hvis de er utilfredse. Vores elever er jo ikke mundlamme, også fordi mange er dem er så voksne, så de allerede stiller krav. Så det kan være noget lige den dag [eleverne besvarer ETU], der gør, at de er sure, når de får [tilfredshedsundersøgelsen]. Nogle gange har jeg ventet eller sørget for at give dem den inden vi gav karakteren, fordi hvis de fik en dårlig karakter, så kunne vi se det i evalueringen. Det er jo noget mærkeligt noget. Men det er jo et redskab, det er jo et vurderingsredskab. Man kan ikke helt se bort fra det, fordi det skal være der. Men man skal bare være opmærksom på, at man kan ikke sådan helt stole på det. Det kan godt være en retningsviser. Sådan vil jeg sige det. Jeg vil indrømme at det er en retningsviser, men man kan ikke stole på det. Det kommer lidt an på den dag, der var jeg sur og fornærmet inden jeg kom og det hele var bare noget lort. Sådan er vi mennesker jo. (Lisbeth, mediegrafikerteamet)

Læreren Lisbeth siger direkte, at man ikke kan stole på en tilfredshedsmåling som ETU. Det synspunkt tilslutter en anden lærer, Martin, sig ud fra de erfaringer, han selv har gjort sig med

gennemførelsen af ETU, hvor elever har undret sig over, at de fortsat skal besvare skemaet, når skolen ikke synes at registrere deres vurderinger:

> Der [i ETU] evaluerer de jo, hvordan de synes, de selv har været med, og har underviserne brugt mere tid på alt muligt andet end at undervise. Det er jo de sædvanlige spørgsmål, der kører der. Jeg har svært ved at godtage sådan en evaluering, selv om det godt nok er personlig og alle de der ting. Men jeg har det indtryk, at eleven bare skal have det her overstået, fordi det er den samme evaluering, der kom sidste gang, og sker der nogen sinde noget med de ting? (Martin, mediegrafikerteamet)
> I: Er det noget eleverne har givet udtryk for?
> Jamen, det synes jeg da man kan sige. Når de siger; ”det er jo den samme som vi lavede sidst, skal vi gøre det her hver gang?” Når vi allerede der går i gang med det udgangspunkt, så ved du jo også, at så får du ikke nogle reelle svar. Nogle [elever] de krydser bare af og så springer de videre. (Martin, mediegrafikerteamet)

Når læreren Niels giver udtryk for, at han oplever elevernes vurdering af undervisning og uddannelser via ETU som fremmedgørende, er det formentlig en ganske rammende karakterstik for teamet som helhed. Teamet finder grundlæggende mening i den evaluering, de har med eleverne på klassen. ETU fremstår derfor som noget ydre afkoblet undervisningspraksis, som med Ullas ord er nemt for eleverne og nemt for lederne, fordi de får nogle kvantificerbare enheder ud, der er sammenlignelige år fra år og tema for team. Niels siger:

> Den oplever jeg som fremmedgørende på en eller anden måde overfor os, synes jeg. Altså, den evaluering jeg laver med eleverne, det er det, jeg kan forholde mig til. Den anden der har jeg nok svært ved at forholde mig til (…). (Niels, mediegrafikerteamet)

Lærerne har lav tillid til nytten (validiteten og pålideligheden) af den type målinger, bl.a. fordi eleverne – ifølge lærerne grundet en manglende ledelsesmæssig opfølgning - ikke forstår meningen med de gentagne målinger. Målingerne opfattes som irrelevante, upersonlige, fremmedgørende og uforpligtende for respondenten. Lærerne foretrækker og praktiserer dialog med frem for måling af eleverne for at få reelt billede og undgå misforståelser. Måling laves derfor overvejende af pligt og deres resultater anvendes ikke i teamet på nogen strategisk vis. Lærerne ser ETU som et kontrol- og måleredskab (i tråd med et målingsparadigme), brugen er karakteriseret af en form for afkobling, idet redskabet mødes med mistillid, meningsløshed og lav nyttevurdering.

Delkonklusion

Faglærerne i de fire teams varierer i deres brug af ETU. Mens klinikteamet repræsenterer en klar accepterende strategi med koloniserende virkninger, er gastronomteamet kompromissøgende og mediegrafikerteamet moderat skeptisk og undvigende. Smedeteamet står som repræsentanter for en særdeles afvigende strategi, der indikerer en afkobling mellem

deres brug og ledelsens intentioner med redskabet. Derved synes særligt praksis i gastronom, smed og mediegrafiker teamet omkring brugen af ETU at afbillede organisationen som et system præget af løse koblinger. Praksis i disse team knytter kun i begrænset omfang an til ETU som opskrift til forbedring af kvaliteten. Hos klinikteamet ses imidlertid en tæt kobling til særligt teamets nærmeste leder og dennes syn på og brug af ETU. Det generelle billede hos uddannelseslederne er, at de orienterer sig op ad i organisationen ved at udvise stor tiltro og tillid til ETU, hvilket kan ses som forsøg på at opnå øget legitimitet til egen afdeling overfor direktionen. Denne orientering sker til trods for, at særligt direktøren i mindre omfang opfatter kvalitet som kvantificerbart og måleligt ved hjælp af benchmarkings og summative programevalueringer.

Selv om denne analyse ikke beskæftiger sig specifikt med lærere og lederes fag-habitus, giver den et indtryk af, hvordan værdier og normer tilknyttet en evaluering som ETU i praksis mødes af socialt konstruerede præferencer og roller i skolen. Den pointe kommer tydeligere frem i de følgende analyser. Det fremstår dog allerede af denne analyse ganske problematisk for en skoles kvalitetsarbejde, at et af arbejdets centrale redskaber, ETU, anvendes i så varierende omfang lokalt blandt lærerne, som det gør. Den meningsløshed, som ETU giver anledning til, fremstår begrænsende for en udfoldelse af dens potentiale til intern forbedring, ligesom meningsløsheden synes at udfordre legitimiteten ved skolens samlede kvalitetsarbejde. Når selv elever, som lærerne udlægger situationen, udtrykker skepsis og meningsløshed ved evalueringen, virker ETU snarere til mytedannelse end forbedring. Hverken lærere eller elever tillægger den værdi som en valid evaluering og en reel indflydelseskanal, der tager deres synspunkter alvorligt. Både demokratisk og metodisk synes evalueringen deraf at stå svagt i sin praktiske udmøntning på skolen. ETU synes at virke til at positionere elever og lærere som gruppe overfor mellemledere og direktion, hvilket netop fremstår underminerende for legitimiteten af skolens kvalitetsarbejde som en indsats, der vedrører og inddrager såvel brugere som de medarbejdere, der står for den daglige produktion af serviceydelser. Når hverken de brugere, der er omdrejningspunktet for kvalitet i serviceydelsen, eller de lærere, hvis samspil med brugerne, skal udmønte sig i brugeroplevet kvalitet, forstår meningen med et kvalitetsredskab, synes en logisk konsekvens at være udviklingen af en mistillid overfor de aktører, der har importeret redskabet i skolen. Ledelsen kan modsat set sig placeret i et krydspres mellem legitimitetspres fra omverdenen og intern lydhørhed. Af lærernes udsagn synes førstnævnte at være bestemmende for ledelsens praksis.

Kapitel 7

Tradition og erfaring i smedeteamet

Dette kapitel fremlægger analysen af smedeteamets evalueringspraksis. Karakteristisk ved denne praksis er først og fremmest smedebranchens og det faglige udvalgs dominerende rolle i forbindelse med gennemførelse af og bedømmelse ved uddannelsens svendeprøve. Denne stærke position hos omverdenens aktører betyder en fjernelse af ansvar fra teamet og skolen, samt at den mundtlige eksamination og dermed helhedsvurdering af elevens præstation, som foreskrives i uddannelsesbekendtgørelsen, ikke finder sted. I forbindelse med skolens værkstedsundervisning er smedeteamets evalueringspraksis karakteriseret ved åben karaktergivning, præstationsorientering og konkurrence, hvilket synes at virke selekterende mellem fagligt set stærke henholdsvis svage elever.

Svendeprøven på smedeuddannelsen

Analysen tager udgangspunkt i en observation af svendeprøven. Følgende observationer er foretaget ved opstarten af svendeprøven på 4. hovedforløb d. 5. maj 2008 samt bedømmelsen af samme elevholds svendestykker d. 9. juni 2008.

Klokken er 8.15, og vi er i et klasseværelse med borde placeret i hestesko og et kateter i midten foran tavlen. Lokalet er rektangulært, med vinduer på langsiden modsat døren. Langs væggen modsat vinduerne og langs endevæggen er borde opstillet med computere. Eleverne sidder spredte rundt omkring i lokalet, nogle i hesteskoen, andre foran en af computerne men alle med front mod tavlen. Der er 7 elever på holdet, som alle skal op til svendeprøven. På læreren kan jeg forstå, at det er et mindre hold sammenlignet med tidligere afgangshold. Alle elever er drenge i alderen 20-26 år. Det usædvanlige ved dette hold – udover dets størrelse – er, at to af eleverne på holdet dumpede den svendeprøve, der blev gennemført før jul. De skal således igennem forløbet igen. Samtidig er det ifølge læreren usædvanligt, at nogle af holdets elever på nuværende tidspunkt, ved prøvens start, er så uafklarede omkring det projekt (svendestykket), de skal lave. Eleverne vælger selv, hvad de vil producere som svendestykke. De grupper, som eleverne skal arbejde sammen i er heller ikke fuldt på plads, hvilket igen er usædvanligt. Forholdene omkring holdets lille antal elever, hvoraf to elever tager svendeprøven for anden gang samt uafklaringen omkring arbejdsgrupper og svendestykker gør således dette svendehold atypisk sammenlignet med tidligere hold.

Prøvens indhold handler dels om et svendestykke produceret i fællesskab i en gruppe, dels en individuel obligatorisk opgave, som er praktisk (svejseopgave). Hertil kommer en skriftlig rapport med tegning og dokumentation for svendestykket samt en mundtlig eksamination.

Prøven indledes ved en fælles introduktion ved læreren, der gennemgår forløbet dag for dag. Også evalueringskriterier samt karakterskalaen gennemgås af læreren. Efter introduktionen skal eleverne danne grupper og beslutte, hvilket projekt de vil lave som svendestykke. Ud af de syv elever har fire elever fundet sammen to og to. Idet de projekter, som de to grupper vælger at lave, ikke er store nok til at rumme arbejde til yderligt en mand, beslutter de tre resterende elever at gå sammen i en gruppe. To af de tre elever er de, der dumpede ved sidste svendeprøve. På læreren kan jeg forstå, at han ikke finder det hensigtsmæssigt, at netop de to gengangere er endt i samme gruppe. At gengangerne oven i købet kommer fra samme læreplads gør ikke problemet mindre. Men formelt set må læreren ikke blande sig i gruppedannelsen, og det undgår han så at gøre. Kun i valget af projekt må læreren agere vejledende for grupperne. Tremandsgruppen har ikke noget projekt at arbejde med, ingen af dem har, modsat eleverne i de to tomandsgrupper, forberedt et emne for projektopgaven. Derfor går læreren nu hen på sit kontor i værkstedet og henter indkomne forespørgsler fra private personer, der har efterspurgt skolens hjælp til udførelse af konkrete smedearbejder. På det område synes lærerteamets praksis at være, at lærerne gerne tager imod forespørgsler på smedeopgaver, men at man ikke garanterer kunden, at opgaven bliver lavet, eller lover en deadline for, hvornår opgaven kan være færdig. Som kunde skal man være indstillet på en noget lang arbejdsproces.

Tremandsgruppen vælger ud fra de projekter, skolen har liggende, at lave en altan. Læreren tager kontakt til kunden med det samme, og samme eftermiddag vil læreren køre ud til kunden for at få et billede af mål for og omfang af opgaven. De tre elever er noget nølende i

forhold til at ville med ud til kunden, der først er hjemme efter kl. 16.00. Til den tid har eleverne jo i princippet fri fra skole. Dén indstilling til svendeprøven kommenteres med foragt og højlydt, så tremandsgruppen ikke kan undgå at høre det, af én af de andre elever, der allerede har forberedt sit projekt. Efter spisepausen midt på dagen beslutter tremandsgruppen at køre ud til kunden i håb om, at de kan få et indtryk af opgaven, selv om kunden ikke er hjemme. Imens går eleverne i tomandsgrupperne i gang med de nærmere forberedelser af deres projekter. De finder billeder af lignende produkter på nettet, snakker om konstruktionen, materialer og fremgangsmåde ved projektet. Efter de indledende overvejelser forlader også begge tomandsgrupper skolen; den ene for at skaffe et specifikt element til projektet, som skolen ikke ligger inde med (bestemt type kuglelejer), den anden for at studere en udgave af deres projekt i virkelig størrelse (motorcykellift).

(4 uger senere)

Dagen for bedømmelsen af svendestykkerne starter kl. 8.00. Læreren tager imod de to skuemestre (censorer), der repræsenterer henholdsvis arbejdstager og arbejdsgiver i branchen, i skolens kantine, og der serveres kaffe og rundstykker. Under kaffen snakker lærer og skuemestre om det generelle niveau på dagens svendehold, om at det er et lille hold. Arbejdsgiverrepræsentanten beklager den træge rekruttering og fastholdelse af elever og lærlinge til smedefagene, hvor særligt virksomheder i skolens geografiske opland, der er præget af vækst og udvikling, oplever mangel på lærlinge. Arbejdsgiveren mener ikke, at manglen på elever er nær så udtalt i eksempelvis landets udkantsområder.

Efter morgenkaffen går vi samlet (lærer, skuemestre og jeg) ned i værkstedet, hvor svendestykkerne samt de obligatoriske svejseopgaver står. Både vurderingen af produkterne og overhøringen af eleverne foregår i skolens smedeværksted. Læreren har på forhånd bestemt rækkefølgen i, hvornår hver gruppe skal eksamineres. Eleverne er forud for dagen blevet bedt om at møde op på skolen i intervaller hen over dagen. Det står hurtigt klart, da lærer og skuemestre begynder at vurdere svendestykkerne, at læreren har valgt, at der skal lægges ud med en dygtig elevgruppe. Sidenhen bliver det tydeligt, at der tilsvarende sluttes af med den gruppe, der sammenlignet med de andre elevgrupper opnår den laveste karakter ved prøven.

Forud for dagens bedømmelse har læreren via et skema over prøvens 11 læringsmål givet sin vurdering af den enkelte elevs opfyldelse af målene efter 7-trin skalaen. Dagens observationer viser, at læreren generelt har vurderet elevernes målopfyldelse højere end skuemestrene gør i deres vurdering. I løbet af dagen er det oftest de to skuemestre, der er enige om en karakter, mens læreren skal argumentere for sine vurderinger. Læreren virker til tider usikker i sin begrundelse for en karakter. Det er mit indtryk, at lærerens helhedsvurdering af den enkelte elev som person (både faglige og personlige kompetencer) har spillet ind i lærerens karaktergivning. Læreren har fulgt eleverne igennem alle uddannelsens fire skoleophold, herunder selve svendeprøveforløbet, og har derfra et kendskab til hver enkelt elev i forhold til engagement, motivation, ambitionsniveau og indstilling til faget og svendeprøven. Samme indblik i elevernes kompetencer har skuemestrene af gode grunde ikke. Skuemestrene er modsat læreren mere instrumentelle i deres tilgang til vurderingen af det enkelte svendestykke samt den obligatoriske svejseopgave. Skuemestrene er således meget omhyggelige i deres opmåling og kontrol af alle mål på svendestykket og i at kontrollere, at målene på det faktiske produkt stemmer overens med de tegninger, som elevgrupperne har udarbejdet til at guide deres arbejde med produktet. Ligeledes vurderes alle svejsninger på projektet omhyggeligt.

Skuemestrene og læreren giver hver elev en karakter for prøvens læringsmål, hvorefter et gennemsnit udregnes. Af gennemsnittet bestemmes den endelige karakter ved hjælp af et intervalskema fra Undervisningsministeriet.

Ved bedømmelsen af de to første elevgrupper, tomandsgrupperne, hvor det faglige niveau vurderes til at ligge i den øvre ende af karakterskalaen, er der ganske stor enighed om karaktererne både skuemestrene imellem og mellem skuemestre og lærer. Derimod opstår der uenighed ved den sidste elevgruppe, tremandsgruppen, hvor niveauet er lavere samtidig med, at der tilsyneladende har været samarbejdsproblemer internt i elevgruppen undervejs i svendeforløbet. Én af eleverne i gruppen har således haft en oplevelse af, at han har taget et større ansvar for og lagt flere kræfter i projektet end de to andre elever i gruppen. Alle svendeprøveelever skal på bedømmelsesdagen for prøven aflevere en konklusion som supplement til den skriftlige rapport, de undervejs i forløbet har udarbejdet om deres projekt (indeholdende produktbeskrivelse, tegninger, mål samt materiale- og prisliste for projektet). Med konklusionen er det intentionen, at den enkelte elev eller gruppen i fællesskab (det afgør gruppen selv) skal reflektere over processen i projektarbejdet og sammenhængen mellem forventninger/idé og færdigt resultat og produkt. Ifølge læreren og skuemestrene vil der oftest være ting, som eleverne er nødt til at ændre undervejs, fordi noget uforudset er opstået i arbejdsprocessen. Det er sådanne ændringer og nødvendige omprioriteringer samt begrundelser herfor, som en konklusion skal beskrive, hvilket de to første elevgrupper viser i deres konklusioner. I den tredje elevgruppe har to af de tre elever lavet hver deres konklusion. Den sidste elev har ikke lavet en konklusion på grund af sygdom. Af de to konklusioner, der fremlægges, fremgår det, at eleverne især har fokuseret på samarbejdsprocessen i gruppen. At der langt fra er sammenhæng mellem målene på gruppens tegninger og de endelige mål på svendestykket samt det forhold, at de fleste tegninger i rapporten lider af store mangler med hensyn til mål, beskrivelse og titel er eleverne ikke opmærksomme på i deres konklusioner. Eleverne lyder ligefrem overraskede, da skuemestrene fremhæver disse mangler overfor dem ved bedømmelsen.

I deres vurdering lægger skuemestrene primært vægt på elevernes faglige præstationer. Det vil sige særligt, om der er overensstemmelse mellem tegning og produkt, præcise mål på produkt og tegning samt selve svejse- og bordearbejdet. Er disse elementer pænt udført og i overensstemmelse, ligger vi i den tunge ende af karakterskalaen (10-12). Til gengæld trækker det meget ned hos den sidste elevgruppe, at deres tegninger ikke stemmer med deres produkt. Generelt bruger skuemestrene og læreren lang tid på at snakke sig frem til karaktererne. Karakteren ved de enkelte læringsmål hos den enkelte elev vurderes i forhold til hinanden, og ved tremandsgruppen, hvor en elev giver udtryk for, at han har ydet en større indsats i processen end de to andre, vurderes karaktererne også eleverne imellem. Idet skuemestrene ikke har haft mulighed for at iagttage eleverne arbejde sammen om svendestykket vejer lærerens synspunkt forholdsvis meget i fastsættelse af karakterer for de processuelle læringsmål som samarbejdsevne og kreativitet. Skuemestrene kommenterer imidlertid niveauet i de processuelle karakterer på et mere generelt plan, hvilket vil sige, at de lægger vægt på en vis sammenhæng mellem de processuelle karakterer og de mere substantielle, faglige karakterer. Med andre ord lægger de vægt på, at processuelle og substantielle karakterer nogenlunde ligger på samme niveau, som om skuemestrene finder det utænkeligt, at de processuelle kompetencer hos en elev kan være langt bedre end de substantielt faglige kompetencer eller omvendt.

Læreren og skuemestrene er meget optaget af den endelige karakter for den enkelte elev, og hvordan springene i den nye karakterskala indvirker herpå. De giver udtryk for, at de oplever springene mellem især karaktererne 4, 7 og 10 som værende for store. De griber igen og igen til den oversigt fra Undervisningsministeriet, der dels beskriver sammenhængen mellem gammel og ny skala, dels begrunder de forskellige karakterer i den nye skala.

Når skuemestre og lærer er blevet enige om alle karakterer, dvs. karakteren for hvert af de 11 læringsmål, der indgår i prøven, for alle elever i pågældende elevgruppe, hentes elevgruppen ind til dialog om resultatet af gruppens arbejde. Har skuemestrene spørgsmål til den praktiske del af prøven (svendestykket, den obligatoriske opgave) eller den skriftlige rapport kan de stilles til eleverne i den anledning, og eleverne har mulighed for at give svar. Jeg oplever imidlertid ikke, at der føres en indgående dialog med eleverne i den anledning. Skuemestrene fører ordet og fremlægger, hvor de ser styrker og svagheder i såvel rapport, svendestykke som obligatorisk opgave. For alle elever gælder, at deres respons er begrænset, og de synes ikke at have forberedt svar på kritiske kommentarer til deres præstation. Det er mit indtryk, at eleverne ikke helt ved, hvordan de skal forholde sig til skuemestrene; om de skal agere enige med den faglige autoritet i den fremlagte kritik (uagtet, at de er enige i kritikken eller ej), eller om de skal gå til forsvar for deres præstation. Den usikkerhed ender ud med, at eleverne ikke rigtigt (kan eller vil) forholder sig til skuemestrenes bedømmelser.

Efter eksaminationen forlader eleverne værkstedet. Herefter snakker lærer og skuemestre kort om, hvorvidt de aftalte karakterer fortsat gør sig gældende. For alle elever fastholdes den aftalte svendeprøvekarakter efter eksaminationen. I forbindelse med den tredje elevgruppe foretages der dog endnu en beregning af, om karakterniveauet nu er korrekt. Læreren prøver en sidste gang at argumentere for at komme igennem med en differentiering af karaktererne til fordel for den elev, der har givet udtryk for at have stået for hovedparten af gruppens arbejde. Det lykkes ikke læreren at få gennemført differentieringen. Skuemestrene forklarer, at de har svært ved at se, at den ene elev er så meget mere dygtig end sine gruppemedlemmer. Et argument for den vurdering, ifølge en af skuemestrene, er elevernes individuelle obligatoriske svejseopgaver, der alle har samme niveau, ligesom, at de tegninger, som pågældende elev har lavet til fælles brug i gruppen, er forkerte og uden de rigtige mål. Det fører til en diskussion blandt skuemestre og lærer om, hvad der skal lægges vægt på ved vurderingen af en (svag) elev; at gøre et forsøg med risiko for at fejle, som set her med denne ene elev, eller at undlade at gøre et forsøg og dermed undgå risikoen for fejl, som set med gruppens to andre elever? I den aktuelle situation hælder skuemestrene mod sidstnævnte elevstrategi, mens læreren mener, at blot det at gøre forsøget bør udløse point. Enden diskussionen bliver, at den ene elev får en karakter højere end de to andre på et par af de processuelle mål. Det er imidlertid ikke nok i beregningen af den samlede svendeprøvekarakter til at løfte ham over de to andre. Alle tre elever får dermed karakteren 4.

Efter den sidste og afsluttende votering kaldes den enkelte elevgruppe ind i værkstedet igen. De ønskes først tillykke med svendebrevet ved håndtryk. Derefter fortæller en af skuemestrene, hvad eleverne hver især har fået i samlet karakter og giver en kort begrundelse for karakteren. Begrundelsen udfoldes ikke, og eleverne spørger ikke om yderlige forklaringer. Det virker som om, det meste omkring elevernes præstationer er blevet sagt i forbindelse med eksaminationen.

Det billede, som denne svendeprøve tegner af evalueringspraksis i smedeuddannelsen, er en praksis, og hvor skuemestrene spiller en meget central rolle i bedømmelsen og det karaktermæssige udfald. Lærerens rolle som eksaminator fremstår uklar, fordi skuemestrene fører ordet under eksaminationen, hvor der samtidig ikke lægges op til egentlig dialog med eleverne om deres valg og overvejelser vedrørende projektopgaven. Eleverne synes at indtage en noget defensiv rolle. Den fordeling af roller synes at få virkning for de kriterier, hvorudfra elevernes præstation reelt bedømmes med vægt på teknisk-faglige frem for processuelle mål. På den baggrund kan to temaer til videre analyse identificeres. Et første tema er således de mulige forklaringer bag observeret praksis. Det vil sige spørgsmålet om, hvad der kan forklare lærers og skuemestres praksis som en faglig og pædagogisk praksis reflekteret i forhold til dels formelle krav til svendeprøvens indhold og form, dels fagets traditioner for certificering og regulering af adgangen til branchen. Et andet tema for analysen er svendeprøvens bedømmelseskriterier. I smedefagets værdimæssige orientering menes at ligge en socialisering, hvorfor det får konsekvenser for elevernes præstation og ikke mindst for bedømmelsen heraf, i hvilket omfang eleverne formår at afkode de faglige værdier og normer.

Først analyseres observeret praksis ved svendeprøven med henblik at forklare lærers henholdsvis skuemestres adfærd. Dernæst følger analysen af svendeprøvens bedømmelseskriterier, efterfulgt af en analyse af, hvad der ved at inddrage evalueringsaktiviteter i analysen, der finder sted i undervisningen (det vil sige ikke-afsluttende bedømmelse) for derved at få et billede af, hvad der i et bredere perspektiv karakteriserer smedeteamets evalueringspraksis. Analysen sluttes af med en kort analyse af karakteristika ved en smedefaglig habitus i teamet.

En praksis domineret af det faglige udvalg

For at forstå og være i stand til at forklare observeret praksis ved svendeprøven tages afsæt i de formelle krav til prøven. Det vil sige bekendtgørelsens retningslinjer for prøvens indhold og form samt den fortolkning heraf, som skolen har foretaget i den lokale undervisningsplan for smedeuddannelsen. Dette for at undersøge i hvilket omfang praksis følger intentionerne, som de formelt beskrives.

Af bekendtgørelse nr. 696 om smedeuddannelsen fremgår det af §24, stk.4, at elevernes præstationer bedømmes af en lærer, der også fungerer som eksaminator, og to skuemestre, der

er censorer på elevernes opgaver og udpeget af det faglige udvalg for smedeuddannelserne. Herefter redegør bekendtgørelsen for prøvens form og indhold:

§ 25. I specialerne klejnsmed, specialet smed (aluminium), specialet smed (rustfast), specialet smed (plade og konstruktion), specialet smed (bygning og landbrug) og specialet vvs-energitekniker omfatter den afsluttende eksamen:
1) En samlet selvvalgt opgave inden for de materialer og arbejdsprocesser, der er typisk for specialet. Den selvvalgte opgave består af:
a) Teknisk dokumentation med projektbeskrivelse og konklusion.
b) Tilknyttet praktisk opgave.
2) En bunden praktisk opgave.
3) En mundtlig eksamination af eleven på 10 – 15 minutter vedrørende udførelsen af de i nr. 1 og 2 nævnte opgaver.

Den observerede proces omkring svendeprøven i smedeuddannelsens speciale i plade og konstruktion synes at ligge tæt op ad bekendtgørelsens beskrivelse heraf ved brug af to skuemestre, lærer som (en noget uklar) eksaminator og en firedelt eksamensopgave bestående af en selvvalgt opgave med teknisk dokumentation (rapport og konklusion) samt praktisk udførelse af opgaven (svendestykket), en bunden svejseopgave og endelig en mundtlig eksamination af eleven. Sidstnævnte element synes imidlertid fraværende ved de eksaminer, jeg overværede, idet eleverne var meget fåmælte ved overhøringen. Den observation er interessant, idet lærerne både i gruppeinterview og individuelle interview alle fremhæver en løbende dialog med eleverne i værkstedet som en evaluering af elevernes opgaveudførelser, der lærer eleverne, hvad faglig kvalitet er. Lærernes opfattelse er, at denne løbende og formative evaluering gør eleverne i stand til selv at vurdere, hvornår et arbejde er godt eller mindre godt udført. Det vil sige, at eleverne, ifølge teamets syn på egen praksis, burde være trænet i at indgå i dialog om deres præstation. Dette spørgsmål om elevernes adfærd ved evaluering behandles som led i analysen af undervisningsevaluering.

I forhold til skolens fortolkning af bekendtgørelsens krav til prøvens indhold og form fremgår følgende af den lokale undervisningsplan for smedeuddannelserne (2007: 69):

På sidste hovedforløb afholdes der en afsluttende eksamen (svendeprøve), der afholdes på skolen som led i undervisningen.

Mere er der ikke formuleret om svendeprøven, hvilket er påfaldende lidt set i relation til bekendtgørelsens krav til den skolebedømmelsesplan, som er en obligatorisk del af de lokale undervisningsplaner for skolens uddannelser[21]. Bekendtgørelsen foreskriver, at svendeprøven

[21] BEK nr. 1243, §30, stk.1: Svendeprøver, der gennemføres i skoleundervisningen, følger reglerne om eksamensordning ved erhvervsskolerne. Disse prøver skal være beskrevet i skolebedømmelsesplanen.

skal være beskrevet af skolen. Indholdet af undervisningsplanen på smedeuddannelsen skal imidlertid ses i lyset af, at jeg ved svendeprøvens opstart får udleveret en tilbudsmappe af læreren med kopier fra en folder med titlen ”Projektorganiseret svendeprøve for klejnsmed og smed (plade og konstruktion)”. Afsenderen er Metalindustriens Lærlingeudvalg (2002). Ved gennemgang af mappens indhold og ved lærerens opstart af svendeprøven med eleverne viser det sig nemlig, at det tilsyneladende er denne mappe, der udgør det formelle grundlag for teamets praksis ved svendeprøven. Umiddelbart synes mappen også at udgøre et udmærket grundlag for prøvens afvikling, idet Metalindustriens Lærlingeudvalg har foretaget et grundigt arbejde med i detaljer at beskrive proces, indhold, formål og bedømmelseskriterier ved svendeprøven. Eksempelvis indeholder mappen en skematisk oversigt over hele prøveforløbet, der beskriver dag for dag, hvad elev og lærer forventes at gøre (Metalindustriens Lærlingeudvalg 2002: 22-23). Det er således en folder, der primært synes at være skrevet med eleverne som målgruppe. Jeg ved ikke, hvorvidt eleverne faktisk får en mappe lig den, jeg fik, udleveret, som det foreskrives i folderen, eller om den alene fungerer som guide for læreren, der til gengæld synes at følge dens indhold på slavisk vis. En minutiøs brug af folderen som forskrift for praksis er mulig, fordi folderen i så deltaljeret form beskriver prøvens forløb, hvad eksemplet herunder viser (Metalindustriens Lærlingeudvalg 2002: 41):

> På 6. skoleperiode/H4:
> (varighed 5 uger/ 25 dage/ 185 lektioner/138,75 klokketimer)
>
> - De første tre dage bruges på gruppedannelse og projektvalg samt udarbejdelse af projektbeskrivelse og isometrisk tegning.
> - Læreren udfylder bilag 1 (skematisk oversigt over opgavesammensætning af praktisk prøve og teknisk dokumentation ved gruppeprojekt og obligatorisk prøve, red.) – vælger opgavesammensætning for projekt og obligatorisk prøve. Underskrives af lærer og elev. Sendes til skuemestrene sammen med projektbeskrivelse og den isometriske tegning.
> - Skuemestrene melder tilbage, hvis der er anmærkninger til opgavesammensætningen.
> - Resten af 1. uge benyttes til skriftlig dokumentation.
> - 1. dag i den 2. uge er sidste frist for ændringer af grupper.
> - Hele den 2. uge består af udarbejdelse af teknisk dokumentation samt projektplanlægning (46 klokketimer)
> - Dag 10 (fredag i den 2. uge) er sidste frist for aflevering af materialebestilling til projektet. Bestillingen foretages af læreren. (…)

Prøvens projektorganisering og vægtlægning på gruppearbejde trækker tråde til erfaringspædagogikkens problemorienterede projektarbejde indført i erhvervsuddannelserne med 1991-reformen. Reform 2000 med sit fokus på elevens ansvar for egen læring og evne til refleksion har tilsyneladende ikke påvirket uddannelsestænkningen bag de formelle retningslinjer for indhold og form af smedeuddannelsens svendeprøve. Heller ikke seneste

reform af erhvervsuddannelserne fra august 2007 rummer væsentlige ændringer af uddannelsens svendeprøve (Jf. BEK nr. 151 Bilag 24 samt denne afhandlings kapitel 5).

At læreren anvender forskrifter formuleret af Metalindustriens Lærlingeudvalg viser lærlingeudvalgets institutionalisering i branchens uddannelser, i hvert fald i smedeuddannelsen på denne skole. Metalindustriens Lærlingeudvalg blev i 2006 lagt sammen med Metalindustriens Efteruddannelsesudvalg til Metalindustriens Uddannelsesudvalg (MI) med Dansk Metal og Dansk Industri som formandskab repræsenterende henholdsvis arbejdstager- og arbejdsgiversiden. MI har status af fagligt udvalg og efteruddannelsesudvalg på metalindustriens område og bestrider de formelle opgaver og ansvar, der i lovgivningen tillægges disse (Jf. BEK nr. 1243). Således bidrager MI til fastlæggelsen af uddannelsesmål, rammer for undervisningens indhold samt beslutninger om uddannelsernes varighed og struktur (Metalindustriens Uddannelsesudvalg 2008: 1-2). Det er også MI (førhen Metalindustriens Lærlingeudvalg), der stiller svendeprøvens obligatoriske opgaver til rådighed for skolerne (Undervisningsministeriet 2007: 46). Når læreren anvender materialer fra lærlingeudvalget kan det handle om, at nye materialer ikke er udarbejdet siden organisationsændringen.

Med lærlingeudvalgets fortolkning af loven er der tale om en institutionalisering af regulativ karakter, idet udvalgets udlægning af lovens indhold får praksis på skolen og således påvirker lærers, skuemestres og elevers adfærd. Den regulative institutionalisering skal ses i lyset af bekendtgørelsens relativt vage formulering vedrørende prøvens indhold og form, der giver anledning for en aktør som Metalindustriens Lærlingeudvalg til at skabe mening i lovteksten og sprede denne udlægning i branchen. Derved bliver lovens virkning af mere kulturel og normativ art end tvingende (regulativ), fordi den giver skolen vished for, at prøven gennemføres i overensstemmelse med branchens forventninger hertil. Det er i tråd med det faglige selvstyre på erhvervsuddannelsesområdet, hvor det netop er det faglige udvalg, der har ansvaret for at foretage en faglig fortolkning af bekendtgørelsens krav og tilpasse disse til branchens og arbejdsmarkedets behov. I den sammenhæng er det relevant at fremhæve en pointe inden for det normative perspektiv på institutioner om, at normative regler repræsenterer en foreskrivende, evaluerende og forpligtende dimension af det sociale liv. Normative systemer handler om normer såvel som værdier, og kan i tilknytning til forskellige aktører og positioner i en organisation udgøre opfattelser af hensigtsmæssige mål for bestemte

individer (Scott 2008a: 54-55), hvilket i lærlingeudvalgets folder netop kan ses udmøntet ved beskrivelsen af forventninger til elever og lærere (jf. Metalindustriens Lærlingeudvalg 2002: 41). Teamets praksis kan således ses styret af en passendehedslogik, idet teamet ved at følge lærlingeudvalgets forskrift kan agere i overensstemmelse med parternes opfattelse af passende adfærd ved svendeprøven. Endelig afspejler lærlingeudvalgets plan for svendeprøven en brydning i skolens institutionelle omverden mellem Undervisningsministeriet og det faglige selvstyre, hvor smedeteamet knytter sin praksis til det faglige selvstyre ved at overtage lærlingeudvalget plan frem for selv at foretage en fortolkning af ministeriets bekendtgørelse. Den strategi hos teamet kan både ses som en ansvarsforflygtigelse og som en intern afkobling i skolen mellem på den ene side pligten hos det lokale uddannelsesudvalg og teamet til at foretage en lokal fortolkning af bekendtgørelsen og på den anden side undgåelsen heraf.

I forhold til evalueringspraksis på smedeuddannelsen synes Lærlingeudvalgets plan for svendeprøve altså at udgøre det formelle grundlag for prøven i stedet for skolens lokale undervisningsplan og bekendtgørelsen. Lærlingeudvalgets plan fungerer foreskrivende for teamets praksis. Det forhold vil man kun kende til, såfremt man som jeg har observeret praksis omkring prøven. For udenforstående, eksempelvis Undervisningsministeriet, potentielle elever, forældre og praktikvirksomheder, vil det af undervisningsplanen se ud som om, at skolen ikke har forholdt sig til bekendtgørelsen.

Forholdet mellem faglige standarder og processuelle kompetencer

Analysen går i det følgende ned i svendeprøvens detaljer ved nærmere at analysere de kriterier, hvor ud fra bedømmelsen af eleverne finder sted. Først inddrages lærernes umiddelbare opfattelse af, hvad en svendeprøve i praksis måler på. Svend, hvis svendeprøve er gengivet i observationsnotatet, fortæller under gruppeinterviewet med smedeteamet om svendeprøven, og kollegaen Kurt supplerer:

> Hvis vi nu tager svendeprøven, der er jo nogle forskellige ting, de bliver bedømt på. Der er deres tegninger, deres beskrivelse og så, hvor godt passer de sammen med det emne, de har lavet? Og der er, ja – er det elleve karakterer, de skal have der? (Svend, smedeteamet)
> Elleve ja. Der er samarbejde, og der er – ja, der er rigtig mange punkter dernedad (på listen over prøvens målepinde), som de skal evalueres på. Meget af evalueringen foretager læreren jo undervejs. Den sidste evaluering foregår sammen med skuemesteren, og han kan kun se, hvad resultatet (af elevernes arbejde i værkstedet) er. Vi andre har jo så gået sammen med dem i fem uger og observeret deres samarbejdsevner og deres mangel på samme måske. Men det er jo en helhedsvurdering af alt det, de har lavet gennem hele skoleforløbet. (…) (Kurt, smedeteamet)

Lærernes pointe er, at svendeprøven indeholder en række delmål (elleve i alt), men at prøveformen samtidig er en helhedsvurdering af hele det sidste skoleophold på uddannelsen, hvorved evalueringen både rummer formative og summative elementer. Men netop helhedsvurderingen sætter min observation spørgsmålstegn ved. Det skyldes, at det fremstår tvetydigt, hvilke kompetencemål eleverne reelt vurderes på ved den eksamination, der finder sted på svendeprøvens sidste dag, og hvordan den bedømmelse står i relation til de kriterier og kompetencemål, som prøven formelt set skal bedømme. Af uddannelsesbekendtgørelsen (BEK nr. 696) fremgår det, hvad eleven skal vurderes på ved prøven:

§ 27. For elevens løsning af de opgaver og den mundtlige eksamination, der er nævnt i § 25, giver eksaminator og de to skuemestre (censorer) samlet en karakter på baggrund af en **helhedsvurdering af opgaveløsningerne og den mundtlige eksamination**[22]. Eleven har bestået, når mindst karakteren 6[23] er opnået. (…)
Stk. 4. Ved bedømmelsen efter stk. 1 og ved bedømmelsen af de praktiske opgaver efter stk. 2 og 3 lægges vægt på:
1) Elevens teknisk-faglige kompetencer.
2) Elevens **almen-faglige og personlige kompetencer** inden for faglig kommunikation, arbejdsplanlægning og -dokumentation samt miljø- og kvalitetsbevidsthed.

Som det fremgår skal eleven bedømmes på såvel sine teknisk-faglige kompetencer som almen-faglige og personlige kompetencer, idet en helhedsvurdering skal ske dels af elevens praktiske og tekniske opgaveløsning, dels af elevens mundtlige præstation under eksaminationen. Mens de teknisk-faglige kompetencer ikke defineres i bekendtgørelsen, beskrives de personlige og almen-faglige kompetencer som vedrørende evnen til kommunikation, arbejdsplanlægning, arbejdsdokumentation samt miljø- og kvalitetsbevidsthed, hvilket fremstår som ganske abstrakte mål i forhold til at foretage en konkret bedømmelse af en elevpræstation. I den lokale undervisningsplan redegøres ikke for specifikke kriterier ved svendeprøven, i stedet beskrives et antal uddannelsesmål fælles for skolens smedeuddannelser, herunder smed (plade og konstruktion):

(…) Den uddannede kan planlægge, tilrettelægge og udføre arbejdet ud fra et teknisk og hensigtsmæssigt samt økonomisk forløb under hensyntagen til gældende standarder, love og bestemmelser. Den uddannede kan tilrettelægge og gennemføre et produktionsforløb med anvendelse af såvel manuelle og maskinelle arbejdsmetoder, samt anvende kvalitetskontrol og kvalitetsstyring i produktionen. Den uddannede har opnået teknisk faglige, almene og personlige kompetencer til selvstændigt og effektivt at kunne varetage almindeligt forekommende opgaver inden for uddannelsen. (…).(Den lokale undervisningsplan for smede: 10)

Disse mål handler om færdigheder, en kunnen hos eleven, rettet mod smedearbejdets planlægning, tilrettelæggelse og udførelse inden for branchens vilkår og krav til standarder,

[22] Mine markeringer med fed.
[23] Bekendtgørelsen er tilsyneladende ikke tilpasset den ny karakterskala (7-skalaen), der trådte i kraft i 2007, hvor karakteren 2 svarer til 6 i den gamle skala (13-skalaen) og dermed er bestemmende for, hvorvidt prøven er bestået eller ej.

love og kvalitetskontrol uanset smedefagligt speciale. Herefter redegør planen for mål, som handler om, hvad eleven kan *udvise* efter afsluttet uddannelse, herunder kendskab til og forståelse for samarbejde, kundebetjening, kvalitetsbevidsthed, drift af virksomhed, produktudvikling og arbejdsmiljø. Afslutningsvist redegøres for mål specifikt rette mod specialet plade og konstruktion. Her er omdrejningspunktet igen den praktiske udførelse, en kunnen:

Den uddannede klejnsmed og smed (plade og konstruktion) kan:

- udføre opgaver i plade, rør og profiler i et samlet fremstillings- og reparationsforløb,
- udvælge og behandle materialer efter krav og anvendelsesformål og
- fremstille krævende konstruktioner i stål og stållegeringer samt kombinationer med andre metaller. (Den lokale undervisningsplan for smede: 10)

De mål, der handler om, at eleven skal være i stand til at udvise noget, forstår jeg som de almen-faglige og personlige kompetencer i bekendtgørelsen. Den type mål kan også betegnes processuelle mål og kompetencer, fordi de retter sig mod den proces og organisering af arbejdet, som smeden indgår i på en virksomhed. Tilsvarende kan de citerede tre mål opfattes som de teknisk-faglige kompetencer i bekendtgørelsen, idet de retter sig mod, at den uddannede smed *kan* noget; udføre, udvælge, behandle og fremstille. Her er tale om, hvad der kan forstås som mere substantielle mål og kompetencer, der sigter på det praktiske håndværk, som smeden skal kunne udføre, og som resulterer i et konkret slutprodukt. Men selv om mange mål ifølge lærerne indgår i svendeprøven, er det næppe alle disse nævnt herover. Vil man vide, hvad skolens svendeprøve konkret måler på hos eleverne, er den lokale undervisningsplan derfor vanskelig at bruge som guide.

Som vist virker Metalindustriens Lærlingeudvalgs plan for svendeprøven forskrivende for praksis vedrørende prøvens indhold og form. Derfor er det relevant at inddrage den kilde også i forhold til spørgsmålet om prøvens kriterier. Bilag 3 i folderen fra lærlingeudvalget indeholder, hvad det betegnes et 'Hjælpeskema'. Det er et skema, som skal hjælpe lærer og skuemester i den konkrete bedømmelse af hver enkelt elevs præstation. Her er bedømmelsesgrundlaget inddelt i fire overordnede kategorier, inden for hvilke de teknisk-faglige kompetencer samt de personlige og almen-faglige kompetencer er søgt operationaliseret til konkrete mål (2002: 49):

- Proces (fire mål): samarbejde, kreativitet, arbejdsmiljø og teknisk dokumentation;
- Tegning og data (to mål): helhed og struktur samt overensstemmelse med det praktiske projekt;

- Projektopgave (to mål): arbejdets udførelse og helhedsindtryk;
- Obligatorisk opgave (tre mål): mål og data, arbejdets udførelse samt helhedsindtryk.

Såvel lærernes udsagn om de elleve mål som min observation af prøven viser, at det er dette skema og disse mål, som i praksis finder anvendelse med bedømmelsen af elevernes præstation. Dermed virker lærlingeudvalget også praksisforeskrivende for prøvens kriterier og for operationaliseringen af bekendtgørelsens kompetencemål. Der er tale om en institutionalisering af både regulativ, normativ og kulturel-kognitiv karakter, da lærlingeudvalget ved sin operationalisering af bekendtgørelsen (regulativt) foreskriver, hvordan kompetencerne måles (ud fra opstillingen af elleve målepinde), og hvad der (normativt) skal tillægges værdi i bedømmelsen af elevens præstation (indholdet af de enkelte målepinde). Det kulturelle-kognitive element ligger i målepindenes indhold, der fremstår så abstrakt, at det efterlader et betydeligt rum for fortolkning til lærer og skuemester. Med andre ord bliver skuemetres og lærers subjektive præferencer, deres praktiske sans og socialisering ind i en smedefaglig kultur (Bourdieu 1997: 46) bestemmende for, hvordan målepindenes indhold udlægges og vurderes opfyldt. En umiddelbar undren går på den tvetydighed, som skemaet rummer i forhold til, hvilke dele af bedømmelsen og karaktergivningen, der vedrører de teknisk-faglige, almen-faglige og personlige kompetencer. Samtidig synes den mundtlige eksamination af eleven at indgå som et implicit led i bedømmelsen ud fra de elleve målepinde. Hvorvidt en bedømmelse af elevens mundtlige præstation har fundet sted, kan ikke udledes af et hjælpeskema udfyldt med karakterer for samtlige målepinde og en endelig svendeprøvekarakter. Med mål som ”helhed og struktur” i den tekniske dokumentation, ”helhedsindtryk” af projektopgaven og ”helhedsindtryk” af den obligatoriske opgave synes et betydeligt rum for skøn og subjektiv vurdering lagt ind i forhold til skuemestres og lærers bedømmelse. Den helhedsvurdering, som også lærerne i deres udsagn fremhæver, synes således formelt set indtænkt i prøvens delmål, hvor der er rum for at tillægge de vurderinger af elevernes præstation, gjort undervejs af læreren, betydning. Problemet er i denne situation at være, at læreren ikke synes at være i stand til på overbevisende vis at redegøre for sine løbende vurderinger af elevernes præstationer. Det spørgsmål tages på nedenfor.

For eleven kan skemaets delmål fremstå svært gennemskuelige i forhold til, hvad en karakter i et delmål specifikt afspejler af evner og kompetencer. Spørgsmålet er, hvilke overvejelser der er gjort i udarbejdelsen af det hjælpeskema, som skuemestrene og lærer anvender til

bedømmelsen, i forhold til sammenhængen mellem prøvens indhold, mål og skemaets målepinde? Det giver undersøgelsens datagrundlag ikke mulighed for at besvare. Der kan dog siges det, at målepindene udtrykker en kobling til 1991-reformens helhedsorientering, hvis sigte var at øge elevernes motivation ligesom den emne- og problemorienterede projektorganisering af undervisning og eksamen mentes bedre i stand til at imødekomme krav fra arbejdsmarkedet (Juul 2005: 68). Ses skuemestrene som repræsentanter for branchens krav og behov må det formål (jf. analysen nedenfor) siges indfriet, mens en opfyldelse af målet om elevmotivation fremstår uklar. Inden for evalueringsteorien tales der om, at klare og meningsfulde mål virker motiverende for elevers læring (Harlen 2006: 64). Med målepindenes noget uklare indhold, synes det ikke oplagt, at de skaber øget motivation blandt eleverne.

Bedømmelsen som en helhedsvurdering

For at vende tilbage til spørgsmålet om helhedsvurdering synes det uklart, hvorvidt der reelt er tale om en vurdering af helheden i elevens præstation. Uklarheden bunder i iagttagelser af, hvordan skuemestrene alene synes at lægge vægt på de teknisk-faglige kompetencer, i observationsnotatet betegnet substantielle kompetencer. Skuemestrene har tre bedømmelseskriterier, hvis opfyldelse og karakterniveau synes at få virkning for andre målepindes karakterniveau og dermed er afgørende for den endelige svendeprøvekarakter. De tre kriterier er:

- overensstemmelse mellem produkt og tegning
- præcise mål på tegning og på produkt
- svejse- og bordearbejdets udførelse og kvalitet

Disse tre kriterier retter sig både mod den obligatoriske opgave og projektopgaven, ligesom de retter sig mod såvel den praktiske udførelse af opgaverne som den tekniske dokumentation og datagrundlaget. Det er i tråd med Vejledningen for bekendtgørelse om smedeuddannelsen, der beskriver bestemte kvalitetsniveauer for prøvens praktiske opgaver i forhold til tolerance på mål (skal opfylde krav svarende til DS 326 serie B uanset fremstillingsmåde), svejsninger (skal opfylde kravene i DS/EN 25817 niveau C), materialer til projektopgaven (anvendelse af stålkvaliteter jf. EN 287-1 Gruppe W 01) og den tekniske dokumentation (projektbeskrivelsen, tegninger og styklister mv.) (Undervisningsministeriet 2007: 47). Disse krav bygger på tekniske og faglige termer, der ikke giver meget mening i den udenforståendes

ører. Det, der imidlertid er værd at bemærke ved såvel vejledningens beskrivelse af kvalitetsniveauer som skuemestrenes bedømmelseskriterier, er fraværet af prøvens procesorienterede mål. Naturligvis må en sådan orientering hos skuemestrene være forventelig, idet de ikke er i stand til at foretage en bedømmelse af elevens processuelle præstation, fordi de ikke er til stede på undervejs i prøveforløbets 5 uger. Det er læreren til gengæld, hvorfor det også er ham, der – som også Metalindustriens Lærlingeudvalg (2002: 43) beskriver – har ansvaret for, at de processuelle mål bedømmes retfærdigt og objektivt. Problemet er, at skuemestrene – givetvis fordi de ikke selv er i stand til at foretage bedømmelsen - negligerer den faktiske vurdering af disse mål ved ikke at tillægge lærerens bedømmelse heraf betydning. I stedet synes skuemestrenes logik at være, at en elev, hvis teknisk-faglige kompetencer er stærke inden for ovennævnte tre kriterier, også har stærke almen-faglige og personlige kompetencer. En tilsvarende logik benyttes med omvendt fortegn ved svage teknisk-faglige kompetencer. Eleverne skal formelt set bedømmes på en række processuelle kompetencer, herunder samarbejde, kreativitet og arbejdsmiljøforståelse. Men eksempelvis i situationen med tremandsgruppen, hvor læreren ønsker at anerkende og belønne en processuel indsats hos en elev frem for gruppens andre medlemmer, går skuemestrene kun modvilligt med til en differentiering på de mål, der vedrører processen. Spørgsmålet er derfor, om de processuelle kompetencer reelt vurderes ved prøven, når skuemestrene ikke har adgang til selv at vurdere elevens indsats på de parametre og ikke tillægger lærerens vurdering af elevens processuelle præstation betydning? Resultatet af skuemestrenes praksis er, at elever først og fremmest skal levere et teknisk-fagligt set godt svendestykke for at få en høj karakter. Hvorvidt eleverne har været kreative, arbejdsmiljøbevidste og gode samarbejdspartnere i processen synes ikke at blive vurderet og honoreret ved eksamen. på grund af adfærden hos skuemestre og lærer er der også i forhold til prøvens bedømmelse tale om en afkobling mellem praksis og intentionerne beskrevet hos lærlingeudvalget og i BEK.

Med andre ord er det tilegnelsen af de teknisk-faglige kompetencer, som tillægges værdi i branchen. Som et symbol på faglighed og en cementering af en begyndende fagidentitet (Tanggaard 2004: 61) er svendestykket og svendeprøven en væsentlig faktor for den enkelte faglærte smed og for branchens selvforståelse. Denne selvforståelse knytter an til svendeprøvens selekterende og certificerende virkning, det vil sige prøvens funktion som udvælgelsesmekanisme (de, der ikke er en dygtig nok smedelærlinge, må gå om, som set ved denne observation) og adgangskontrol til branchen. I afhandlingens kapitel 4 beskrives det,

hvordan håndværksmestre traditionelt har tillagt lærlinges præstation ved svendeprøven stor betydning som udtryk for oplæringsvirksomhedens håndværksmæssige kvalitet og høje faglige standard. I lyset af observeret praksis synes skuemestrene at fungere som gate-keepers og fagfolk, der træder ud af branchen og ind på skolen med det formål at sikre standarden hos den faglærte arbejdskraft. Samtidig er de medvirkende til at gøre fagligheden hos eleverne mere eksplicit.

Den skrævvridning, som kan iagttages mellem de kompetencemål, der foreskrives bedømt i bekendtgørelsen og de, der reelt bedømmes, kan imidlertid også handle om, at læreren ikke har gjort sit observations- og notatarbejde grundigt nok undervejs i svendeprøveforløbet. Af observationsnotatet fremgår det, at læreren til tider har svært ved at argumentere for de karakterer, han har vurderet elevernes processuelle præstation til forud for skuemestrenes bedømmelse. Noget tyder derfor på, at læreren ikke har været tilstrækkelig omhyggelig i sine iagttagelser af og notater om, hvorfor en elev skal have en given karakter. Det sætter spørgsmålstegn ved lærerens kompetence til at håndtere en eksamenssituation. Når læreren ikke kan begrunde sin karaktergivning med den præcision, skuemestrene finder nødvendig, kan skuemestrene ikke imødekomme lærerens karakterbedømmelse. Da lærerens bedømmelser ofte er karaktermæssigt højere end skuemestrenes, får lærerens usikre argumentation virkning for elevernes samlede svendeprøvekarakter, der således ville have været højere, såfremt læreren havde været i stand til at overbevise skuemestrene om sine vurderingers præcisionen og retfærdigheden. Den virkning udfordrer validiteten af svendeprøven som en vurdering af såvel processuelle som substantielle kompetencer hos eleven.

Faglighed som kulturelt forankret norm for ordentligt faglært smedearbejde

I forhold til bekendtgørelsens beskrivelse af svendeprøven som bestående af fire dele; teknisk dokumentation (rapport og konklusion) samt praktisk udførelse af opgaven (svendestykket), en bunden svejseopgave og en mundtlig eksamination af eleven, synes sidstnævnte element nærmest fraværende ved de bedømmelser, jeg overværer. Observationsnotatet beskriver, hvordan eleverne er meget tavse under bedømmelsen. Det er som om, de har svært ved at indgå i dialog med skuemestrene om deres egen opgaveudførelse. I stedet bliver det skuemestrene, der fortæller om styrker og svagheder ved elevernes præstation, mens eleverne blot lytter. Reelt leverer eleven således ikke en mundtlig præstation, hvorfor der heller ikke

kan foretages en bedømmelse af den del af prøven. Den praksis synes ikke at være i overensstemmelse med intentionerne i bekendtgørelsen (jf. BEK nr. 696, §25 nr.3). Umiddelbart kan man sige, at især læreren som eksaminator synes at svigte sit ansvar ved ikke at opfordre eleverne til at indgå i dialog, men også skuemestrene kan i højere grad end iagttaget invitere til dialog om opgaveudførelsen. At hverken lærer eller skuemestre lægger op til eksaminationen som en dialog med eleverne, tyder på en faglig tradition, der ikke tillægger mundtlighed og verbaliseret refleksion værdi. Den normative og kulturelle-kognitive institutionalisering af de teknisk-faglige kompetencer som faktiske kriterier (frem for personlige og almen-faglige kompetencer) – tilsyneladende i kraft af skuemestrenes position som autoritet - får således den virkning, at også prøvens indhold fraviger bekendtgørelsens forskrift. Der sker ikke en mundtlig eksamination. Dette fravær af mundtlig eksamination kan ses som udtryk for et sammenstød mellem på den ene side en skoletradition, der vægter elevens dannelse til tænksomt og demokratisk indstillet individ, der deltager aktivt i den demokratiske proces ved bl.a. at give udtryk for egne meninger, og på den anden side håndværkets tradition uden normer for mundtlighed om egen præstation. Den smedefaglige tradition har håndværket og selve produktet som omdrejningspunkt for social praksis, mens den enkelte håndværkers holdninger, refleksioner og følelser ikke tillægges værdi. En god håndværker skal være i stand til at overholde fagets kvalitetskrav og standarder (jf. vejledningens beskrivelser af kvalitetsniveauer for svendeprøvens praktiske opgaver) uden, at han nødvendigvis har en mening om disse krav. Modsat lægges der med Reform 2000 op til, at eleven skal lære at reflektere over egen opgaveudførelse og egen læring. Til gennemførelsen af det formål får de tekniske erhvervsuddannelsers skoledel en vigtig rolle (Juul 2005: 110). Det er elevens refleksioner over opgaveudførelse og læring, som svendeprøven formelt set skal understøtte, men som i praksis negligeres, fordi smedefaget – repræsenteret ved skuemestrene - ikke tillægger den type færdighed værdi.

Ved forholdsmæssigt at vægtlægge de teknisk-faglige kompetencer frem for de almen-faglige og personlige kompetencer ved elevernes præstation synes skuemestrenes bedømmelse at følge et bedømmelseskriterium defineret ved et kvalifikationsbegreb om aktuelle standarder for kvalitet i smedefaget. Det vil som beskrevet i kapitel 4 sige standarder for kvalitet og faglighed forstået som det, der aktuelt regnes for ordentlig udført smedearbejde. Vægten lægges på elevens kunnen, mens der ses bort fra elevens viden i og med, at den mundtlige eksamination negligeres. Med svendeprøvens indholds- og formmæssige tråde tilbage til

1991-reformens helhedsorientering tegner sig således et billede af en uddannelse, hvor såvel skoledele som praktikken abonnerer på normer om faglighed knyttet til kvalifikationsbegrebet frem for kompetencebegrebet. Når praksis ikke følger BEK er det kritisabelt, fordi eleverne ikke klædes på til livslang læring. Som vi skal se i det følgende kan det være problematisk ikke blot for den enkelte elev, mens for branchen som helhed.

Skuemesters autoritet

Et andet væsentligt spørgsmål drejer sig om, hvad der kan forklare elevernes sociale praksis i sammenhæng med svendeprøveeksaminationen? Er det skuemestrenes faglige autoritet, der betyder, at eleverne af faglig usikkerhed og respekt ikke vil eller tør indgå i dialog om egen præstation? Eller har eleverne ikke lært at indgå i en faglig dialog om opgaveudførelsens kvalitet? Hvad enten det er skuemestrenes position eller (manglende) kompetencer, der er baggrunden for elevernes adfærd synes forklaringen at vedrøre den socialisering til smedefaget, som eleverne gennemgår i løbet af det samlede uddannelsesforløb.

I forhold til skuemesters autoritet i feltet er det relevant at se på, hvilke krav, der gælder for, at man kan blive udpeget som skuemester af det faglige udvalg. Metalindustriens Uddannelser skriver på sin hjemmeside, at skuemesterfunktionen er et vigtigt erhverv, der stiller krav om viden, kvalifikationer og erfaring:

> Da den afsluttende prøve er et bevis på de kompetencer og færdigheder, som eleven har opnået gennem sin uddannelse, er det ikke ligegyldigt, hvordan prøven bliver bedømt. Skuemesteren (censoren) har således en afgørende rolle, og der stilles derfor krav til en skuemesters viden, kvalifikationer og erfaring. En skuemester (censor) skal have fornøden fagkundskab, indsigt i fagområdet, tilknytning til faget, samt holde sig ajour med udviklingen i branchen og uddannelsen (§§ 12 og 22). (Metalindustriens Uddannelser 2009)

Også Undervisningsministeriet har formuleret retningslinjer til skuemestre og censorer i erhvervsuddannelserne. Heraf fremgår det, at for udpegningen af en skuemester gælder, at man er fagligt kvalificeret i forhold til det fagområde, man skal bedømme, og det forudsættes, at man (Undervisningsministeriet 2008: 10):

- Er fortrolig med relevante bekendtgørelser, fagplaner mv.
- Har indsigt i fagområdet
- Har en aktuel viden, om det man skal bedømme

Det vil sige, at rent formelt tildeles skuemester en faglig position og autoritet, der bunder i erfaring med, tilknytning til og viden om fagområdet. Lærer og elevers adfærd i forbindelse med min observation bekræfter en sådan autoritet hos smedeuddannelsens skuemestre.

Evaluering er bare en snak med læreren

Elevernes sociale praksis ved svendeprøven er ikke mindst interessant at se i lyset af den måde, hvorpå lærerne beskriver egne opfattelser af og begrundelser for praksis i forhold til evaluering af eleverne i undervisningen. I den sammenhæng er særligt de løbende evalueringer i værkstedet interessante (da svendeprøven i høj grad, har det vist sig, bedømmer de praktiske færdigheder hos eleven, der bl.a. opøves i skolens værksted). Både i gruppeinterview og ved individuelle interview fremhæver lærerne den løbende dialog - samtalen - med eleverne i undervisningen som den formative evaluering, hvor elevernes udbytte vurderes, og hvor eleverne lærer, hvad faglig kvalitet er og bliver i stand til selv at vurdere og udtale sig om kvaliteten af en opgaveudførelse. Det vil sige, at eleverne, som følge af lærernes praksis og syn på evaluering, burde være trænet i at indgå i dialog omkring – og en mundtlig eksamination som led i - deres præstation.

Et eksempel på, hvordan evalueringen forløber som en samtale mellem lærer og elev i undervisningen er Svends fortælling om evaluering i værkstedet:

De laver svejseopgaver, og så får de simpelthen en karakter for den; ”Den her er til 7”. ”Hvorfor det – hvorfor er den ikke til 10?” ”Jamen, der er det og det galt med den, den er lidt ujævnt, og der er lidt huller”. Så får de indtryk af på den måde, hvordan tingene ligesom går, og hvordan det skal være, når det er rigtig godt. Jeg tror, det er en meget god motivationsfaktor for eleverne. (Svend, smedeteamet)

Den fiktive samtale mellem lærer og elev viser, hvordan læreren ser karaktergivning i undervisning knyttet til en dialog med eleven om kvalitetskrav til produktet. Den praksis menes at give eleverne indtryk af, hvad der lægges vægt på ved praktisk opgaveløsning i smedefaget. En anden lærer uddyber:

Og det, at vi snakker om, hvordan ser det her ud, det er vores evaluering af jobbet. En evaluering, det er en – hvad hedder sådan en? Det er en refleksion, for at bruge et fint ord, på, hvad der er sket. Og det opfatter de (eleverne) ikke som en evaluering, det er bare en snak med læreren. (Kurt, smedeteamet)

En tredje lærer forklarer endvidere, hvordan evalueringen i undervisningen handler om at få eleverne selv til at foretage en evaluering af deres eget produkt:

Det er jo også, når vi spørger dem, hvad de selv synes om det. Hvis de kommer med et eller andet (produkt), så vil vi nok forklare dem tingene, men så vil jeg også spørge dem, hvad synes du selv om det? Synes du det er pænt? Nej, der er lidt med målene (på produktet). Så siger vi; jamen, hvad er årsagen til det? Det er ikke sikkert han har målt (…). Så er det nok klippet lidt forkert, eller der er gjort et eller andet. Der er jo altid en årsag til, at der er noget, der går galt. (Frank, smedeteamet)
M: Men så lyder det også lidt som om, at det her selvevaluering, det er meget sammenvævet med den løbende evaluering?
Ja ja, det er det jo også! Det her selvevaluering, det er jo ikke det, der foregår den sidste dag (på skolen inden praktikken). Det er noget, der kommer hver eneste dag, hver eneste time. Det er der altid. (Frank, smedeteamet)

Som vi nævnte før, så kigger de (eleverne) på deres svejsninger og siger; nej, vi ved godt, det er sjuskværk, så vi gider slet ikke gå op med det (til bedømmelse ved læreren). De lærer selv på den her måde at se, hvordan og hvorledes, hvor godt er det her nu, og gider vi gå op med den (til bedømmelse). (Svend, smedeteamet)

Man får indtryk af her – særligt via Svends udsagn -, at lærerne lader det være op til eleverne selv at resonere sig frem til, hvad der forstås som kvalitet i fagets praktiske opgaver. Men der kan også ligge det forhold bag lærernes udsagn, at de finder det vanskeligt at sprogliggøre – i skrift eller tale – hvad der karakteriserer et veludført smedehåndværk. I den sammenhæng er det relevant at inddrage Bourdieus tanker om praktisk sans, og hvordan en sådan praktisk sans indlejres i kroppen ved gentagne forsøg over tid. Smedehåndværket kropsliggøres så at sige ved gentagen praktik i faget. Agenters habitus er baseret på denne praktiske sans i forhold til, hvordan man skal opføre sig i bestemte situationer – i smedefaget en fornemmelse for og evne til at forudsige, hvordan jernet arter sig i bearbejdningsprocessen (Bourdieu 1997: 44). Denne fornemmelse for stofligheden i faget kan på smedeuddannelsen også ses i forhold til at være – og for eleverne at øve sig i at blive – i stand til at vurdere, hvor hårdt bordet skal føres, hvor tæt eller langt fra produktet svejseflammen skal være og i hvilket tempo den skal føres frem for at opnå det pæneste og mest solide resultat. At opnå denne praktiske sans kan ses som en socialisering til faget. Også inden for teori om tavs viden lægges vægt på handlingers repetition som en kilde til praktisk mestring og viden i handling (Schön 2000). Konsekvensen af denne teoretiske antagelse er tosidet. På den ene side er det gentagelsen i at udføre en svejsning, som eleverne synes at mangle for at være i stand til at bedømme de gode svejsninger fra de mindre gode og for på sigt at oparbejde en tavs viden om materialets egenskaber. På den anden side kan lærernes adfærd med at lade eleverne selv resonere sig frem til fagets kvalitetsbegreb ses som udtryk for, at lærernes genkendelse og forståelse af jernets egenskaber er forbundet med tavs viden.

Også den afsluttende bedømmelse, der på forudgående hovedforløb er den evalueringsform, der ligner svendeprøven mest ved at have en gruppebaseret projektopgave som omdrejningspunkt, gennemføres som en samtale mellem lærer og elev. Kurt fortæller om den evalueringsform herunder:

…ved den afsluttende bedømmelse på et almindeligt hovedforløbsophold, tager jeg de her grupper ind, og så tager vi en 20-25 til 30 minutter med hver gruppe. Vi snakker for det første om deres projekt, som de har været fælles om, hvordan de har tegnet det, hvordan de har beskrevet det, hvordan selve projektet ser ud og står i forhold til tegninger og mål. Og så har vi den enkelte (elev), bagefter deler jeg dem. Det er deres svejseprøver, skæreprøver, og hvad de ellers har lavet af prøver plus deres teori og de opgaver, de sådan har lavet der, tegning og materialelærer, og hvad der ellers er af ting, og det er så det vi snakker om, hvordan det er gået. De får så også fra mig en melding om, hvordan jeg synes de har været i hele forløbet, og de har så også mulighed for så

selvfølgelig at køre den anden vej og fortælle, hvordan de synes det har været at have mig i den her periode. (Kurt, smedeteamet)

Lærernes praksis i værkstedet synes altså umiddelbart at give eleverne rig mulighed for at træne en selvevaluering, kvalitetsvurdering og mundtlig eksamination med henblik på at blive i stand til at diskutere egen præstation til svendeprøven. At eleverne ikke viser den kompetence ved svendeprøven, handler formentlig – som anskueliggjort ovenfor - om skuemestrenes autoritet.

Skuemestrene synes styret af en produktions- og erhvervslogik, der alene går på en vurdering af god eller dårlig teknisk-faglig udførelse af et givent produkt (svendestykket). Det giver naturligvis mening al den stund, at et smedefagligt stykke håndværk gerne skal kunne holde til brug med det formål, hvortil det er udført. Eksempelvis vil aftagerne af den altan, som tremandsgruppen udfører i løbet af svendeprøveforløbet, formentlig nødig tage altanen i brug før de svejsetekniske svagheder og afvigelserne mellem tegning og produkt, påpeget af skuemestrene, er korrigeret. Skuemestrene repræsenterer en verden, der handler om at *gøre* og *kunne*, og i den optik er en evne til refleksion og dialog om kvalitet ikke relevant. En velformuleret refleksion over noget håndværksmæssigt makværk, gør ikke håndværket velfungerende. Men ensidigt at fokusere på elevernes tilegnelse af teknisk-faglige kompetencer, som jeg mener både skuemestre og smedeteamet gør, synes at være i strid med begrundelserne for selve vekseluddannelsesprincippet. En begrundelse for smedeuddannelsens skoledele er således, at det ikke længere er tilstrækkeligt, at eleverne lærer at udføre konkrete håndværksprægede funktioner som at svejse, bukke og udskære, samt lærer at anvende værktøj og betjene relevant maskineri. Det er færdigheder, eleven kan lære via observation, instruktion, imitation og praktisk opgaveløsning og som derfor i princippet lige så vel kunne læres på en virksomhed som på skole. I dag er kravene til den faglærte smed imidlertid, at han eller hun skal kunne planlægge og overskue et produktionsforløb, hvilket fordrer en vis teoretisk viden og indsigt. Det er færdigheder som skolen traditionelt anses for at være bedre til at formidle end praktikvirksomheder, og som kun har et indirekte erhvervsrettet sigte (Juul 2005: 98). I den optik synes særligt smedeteamets evalueringspraksis uhensigtsmæssig for elevernes læreproces ved ikke at opfordre til refleksion over teori og viden bag de praktiske opgaveudførelser og udfaldet heraf. Overføres Schöns pointe med refleksion i handling som anledning til eksperimenteren (Schön 2000: 259) således til smedeuddannelsens elever og ses pointen samtidig i et bredere perspektiv end

konkret udførelse af håndværksmæssige funktioner, kan en træning i at reflektere over, hvorfor handlingssituationer opstår og deres (til tider uventede) udfald ses som anledninger for den enkelte smed såvel som smedefaget til at eksperimentere og nytænke produkter og produktionsforløb. I det lys fremstår elevers evne til selvevaluering og refleksion over opgaveudførelser og egen læring ganske relevant og måske ligefrem nødvendig. På den måde vil skolen også kompensere for en resigneret lønarbejderbevidsthed, som Sørensen og hans kolleger (1984) mener virksomhedsoplæringen fører til frem for den faglige stolthed, som oplæringen burde medføre. På trods af at meget har forandret sig på skolerne siden 1984, hvor Sørensen et al gennemførte deres kvalifikationsanalyser, synes deres kritik af skolen for ikke at udnytte de muligheder, den har for at udvikle en kritisk sans og evne hos eleverne fortsat aktuel.

At jeg ved spørgsmålet om elevers selvevaluering igen ser skuemestrenes autoritet som forklaring på praksis i smedeteamet, skyldes, at Svend på et spørgsmål om brugen af redskabet Elevplan som logbog i forbindelse med elevernes selvevaluering på grundforløbet, giver udtryk for, at selvevaluering – i hvert fald i skrift – ikke rigtig tillægges betydning:

> Det [logbog] er egentlig nærmest for deres egen skyld, så de kan tage det frem og kigge i det. Jeg synes det er lidt pjattet, men… Jeg synes, de ting de skal have skrevet ned omkring de enkelte ting, de hører bedre hjemme i deres lærebøger, og i de andre ting omkring (…) Det er mere i den slags materialer, det hører hjemme. (Svend, smedeteamet)

Videre forklarer Svend, hvordan der på hovedforløbene ikke arbejdes med den type skriftlige evalueringsaktiviteter. Muligvis er Elevplan ikke et hensigtsmæssigt redskab til selvevaluering hos eleven, men det er påfaldende, hvordan spørgsmålet om selvevaluering af såvel opgaveudførelser som egen læreproces, synes overladt til den enkelte elev. Teamet synes ikke at gøre mange tiltag for at fremme refleksioner af den art hos eleverne. Den refleksionsøvelse, der kan ligge i at overveje, hvad man har fået ud af undervisningen, og skrive det ned i en logbog, synes ikke at blive opfattet som en passende måde for eleverne at lære på. Det fremstår plausibelt, i lyset af Svends adfærd overfor skuemestrene ved svendeprøven, at denne opfattelse i teamet er knyttet til skuemestrenes autoritet i uddannelsen. Hertil kan det anføres, at skolens og teamets professionalisme bør fører til en stærkere argumentation overfor omverdenen frem for blot at overtage andres udlægning af loven i forhold til indhold, form og kriterier ved evaluering i såvel undervisning som svendeprøve. Som professionel uddannelsesinstitution synes skolen at svigte sin pædagogiske forpligtigelse til at imødekomme elevernes krav på og behov for læring og uddannelse.

Drengene kan godt lide sport og konkurrence

Med reference til Bourdieu kan evaluering, som tidligere antydet, ses som en måde at socialisere eleven til at kende og genkende kvalitet i smedefaget. Imidlertid synes kriterierne for, hvad der er en god henholdsvis dårlig svejsning uklare for eleverne og implicitte iblandt lærerne. Spørgsmålet er, hvor synlige de mål og færdigheder, som både den løbende evaluering og elevens selvevaluering skal rettes mod, er. Når lærerne Frank, Kurt og Svend i dialogen side 238 omtaler eleverne som uambitiøse, sjuskede og ugidelige i forhold til udførelsen af svejseopgaver i undervisningen, kan den adfærd hos eleverne handle om, at eleverne savner motivation for læring. Svend nævner på et tidspunkt, refereret tidligt i analysen, at han mener, eleverne bliver motiveret af den løbende karaktergivning for individuelle svejseopgaver udført i værkstedsundervisningen. Den opfattelse kan ses som udtryk for en evalueringsforståelse, der peger i retning af det, Broadfoot (2007) omtaler som et måleparadigme, der er karakteriseret ved sin kvantificerbarhed og lette publicering til omverden. Desuden peger Broadfoot på, hvordan læring øges hos eleven ved, at underviseren undgår at bruge karakterer og i stedet fokuserer på at give en præcis feedback på selve opgaven frem for eleven som person umiddelbart i forlængelse af opgavens udførelse. Denne feedbackprocedure sætter elever i stand til at arbejde mere 'intelligent' samtidig med, at den tildeler eleven en partnerrolle i læreprocessen og på den måde udgør et bidrag til at øge den motivation hos eleven, som er selve kernen i læring (Broadfoot 2007: 131). Broadfoot argumenterer dermed imod smedelærerens opfattelse af motivation. Men noget tyder på, at koblingen mellem motivation og karaktergivning ikke er entydig (god eller dårlig). I hvert fald er der delte meninger blandt eleverne på svendeprøveholdet om, hvorvidt den løbende karaktergivning virker motiverende eller ej. Om den løbende karaktergivning i værkstedet for svejseøvelser siger en af eleverne:

IP2: Man ved jo godt selv, hvad den er værd, allerede inden man kommer og spørger. (mand, 20 år)
I: Hvorfor ved man det? Er det noget med, hvor meget energi, man har lagt i den?
IP2: Ja, man ved jo godt selv, hvornår det er en god svejsning, og hvornår det er en dårlig svejsning. Vi er jo blevet undervist i, hvad de skal overholde – krav og sådan nogle ting. Man kan hurtigt se på den, om den skal smides ud, eller man kan gå op og få en nogenlunde karakter for den. Jeg tror, at folk gør mere ud af den, når de skal høre karakteren foran alle andre (i værkstedsundervisningen), end hvis de bare skulle gå op og aflevere den, og karakteren ikke blev sagt højt. Det tror jeg, der er nogle, der gør. (mand, 20 år)
IP5 (og andre): Ej, det tror jeg ikke…(mand, 24 år)
IP2: Jeg tror, at der er nogle, der synes det er pinligt, hvis de ved, at det er en dårlig svejsning, og så skal op og have karakteren og se, at han (læreren) skriver 2 på foran alle andre. Hvis det var sådan, at han ikke skrev noget på og bare lagde den over på hylden, så tror jeg, der er nogle, der ville være ligeglade med det 2-tal i stedet for at prøve at lave den om til et 4- eller et 7-tal. (mand, 20 år)

Senere i gruppeinterviewet kommer samme elev igen ind på karakterers virkning for arbejdsindsatsen og motivationen for at forbedre sin præstation:

IP2: Jeg har før – hvis man får et 7-tal (for en svejseopgave), og man ved, at man kan lave den om til et 10-tal, fordi den ligger lige på grænsen, så laver man den om. (mand, 20 år)

Det interessante ved forskellen i elevernes synspunkter er, at den elev, der insisterer på karakterers motiverende effekt sidenhen får 12 i samlet svendeprøvekarakter, mens en (eller flere) af de elever, der argumenterer imod karakterers motiverende virkning er genganger på svendeholdet og en af de elever, der får 4 ved svendeprøven. Det efterlader et billede af, at den fagligt stærke elev værdsætter åbenlyse karakterer og opfatter dem som motiverende og præstationsfremmende, mens den svagere elev ikke deler det synspunkt. Herunder er karakteristika ved eleverne i gruppeinterviewet gengivet.

Tabel 7.1 Elever på smedeuddannelsen plade og konstruktion

Elev	Køn	Alder	Baggrund	Motivation
1	Mand	20	Efterskole	”Det gjorde jeg fordi jeg var på efterskole, hvor vi havde et godt værksted. Og så var det der jeg prøvede at arbejde en del i jern og det var meget interessant”
2	Mand	20		”Jeg havde en læreplads som elektriker, men det fandt jeg ud af, at det ikke skulle være allerede inden jeg rigtig startede på det. Så valgte jeg så at blive smed i stedet for”.
3	Mand	26	Arbejdsmand på smedevirksomhed førte til læreplads. Svendeprøve for 2. gang. Problemer med stofmisbrug	”Jeg synes da, det lød spændende”
4	Mand	21		”Jeg har valgt uddannelsen, fordi jeg har arbejdet som fejedreng og arbejdsdreng siden jeg var 15”.
5	Mand	24	Svendeprøve for 2. gang	”Jeg tog uddannelsen, fordi jeg ikke havde prøvet så meget andet. Så vidste jeg ikke, hvad det skulle være og så gik jeg bare den vej”.
6	Mand	21		”Jeg har meget svært ved … (utydeligt, støj)”.
7	Mand	24		”Jeg har valgt smed, fordi jeg fik mulighed for at komme et godt sted hen. Jeg havde hørt godt om det. Jeg skulle bare i gang med et eller andet”.

Elevernes divergerende syn på karaktergivning er i tråd med resultatet fra en amerikansk undersøgelse af elevers holdning til karakterer, der viser, at elever med høje karakter i højere grad opfatter karakterer som retfærdige samtidig med, at de har det bedre med at blive

rangordnet i henhold til karakterniveau end elever med lave karakterer. At få lave karakterer oplevedes som ubehageligt og var anledning til gentagne bekræftelser af elevens værdi som menneske frem for en hjælp til at opnå progression i læringsforløbet (Evans & Engelberg 1988). Det resultat er interessant i lyset af den holdning som uddannelseslederen for skolens smedeuddannelser udtrykker omkring praksis for karaktergivning i undervisningen. Uddannelseslederen ser det således som en egenskab ved drenge, at de godt kan lide at konkurrere, hvilket netop stimuleres ved karaktergivning i værkstedet. Uddannelseslederen Jørgen fortæller her om drenges sociale praksis som konkurrenceorienteret:

> Altså førhen måtte vi ikke give karakter direkte, men det gør vi alligevel, for det er jo det, de (eleverne) gerne vil have. De vil gerne vide, hvor de er henne, og hvordan de har udviklet sig. "Var det bedre end sidste gang?". Altså, drengene kan godt lide lidt sport i det og konkurrence. Sådan er det. Det er der jo ikke noget forkert i. (Jørgen, uddannelsesleder på smedeuddannelsen)
> I: Ja, jeg tænker også på, om det har noget med branchen eller smedefaget at gøre?
> Nej, det er ikke så meget faget, det er mere, at det er drenge. Det er sådan set lige meget, om det er smede, tømrere eller mekanikere. Det er det samme. De kan godt lide at konkurrere, og at vide konkret, hvad de står til, sådan meget firkantet. (Jørgen, uddannelsesleder på smedeuddannelsen)

Med den åbenlyse karaktergivning i værkstedet får evaluering karakter af en konkurrence mellem eleverne også på smedeuddannelsen; i første omgang om status og ros, i anden omgang om positioner og muligheder i det faglige felt uden for skolen. En tilsyneladende retfærdig eksamen bedømmes mere eller mindre formelt af 'eksperter', hvor rangordningen af elever skaber en indbyrdes konkurrence eleverne imellem og giver arbejdsgivere mulighed for at vælge de elever, der menes at have præsteret bedst. Sådanne certificeringsprocesser er indbegrebet af en meritokratiske tankegang; en i princippet fri konkurrence baseret på (akademiske) evner, flid og driftighed betragtes som det mest retfærdige grundlag for allokeringen af statusmuligheder og en indbringende karriere til det enkelte individ (Broadfoot 1996: 32). Fri konkurrence og rangordning blandt eleverne opfattes som en retfærdig måde at sortere og udvælge elever på, hvilket er i tråd med et måleparadigme (frem for læringsparadigme) inden for uddannelsessystemet (Broadfoot 2007). Netop et måleparadigme og en præstationsorienteret tilgang til læring (Harlen 2006) synes at ligge bag udsagn fra både undervisere (bl.a. Svend), eleven (IP2) herover og uddannelseslederen. Dermed kan præstationsorientering, måling og konkurrence ses som et udtalt træk ved den evalueringspraksis, der eksisterer i smedeuddannelsen fra ledelsesniveau til eleverne. Samtidig er der stor symbolsk værdi knyttet til svendestykket og svendeprøvekarakteren som udtryk for kapital i form af status og anerkendelse inden for smedefaget. Den enkelte elevs mulighed for at gøre sig gældende i dét spil synes betinget af forhold som bl.a. mængden af

kulturel kapital. Det sætter spørgsmålstegn ved, i hvilket omfang konkurrenceorienteringen i evaluering egentlig er kønsbestemt. Konkurrencen om karakterer er givetvis stærk blandt drenge (sammenlignet med piger), men det synes plausibelt, at konkurrencen er at finde på alle uddannelser, hvor elevers præstationer bedømmes ved hjælp af karakterer og skalaer.

Fag-habitus i smedeteamet

Analysen sluttes af med at tegne et billede af den smedefaglige habitus, der karakteriserer smedeteamet. I den forbindelse er det, der først og fremmest er sprunget mig i øjnene ved interviewsamtaler og observationer teamets afstandtagen til skriftlighed og dokumentation af elevernes læringsudbytte. Dernæst iagttagelsen af et fravær af begreber som refleksion og læring, hvilket – de analytiske pointer om skuemestres dominans i uddannelsen til trods – fremstår påfaldende al den stund, at teamet dog er ansat til at undervise og lære fra sig. Teamets afstand og skepsis overfor skriftliggørelse, skemaer og dokumentation fremgår fra forskellige sider herunder.

> Jeg synes også – det kan godt være, at det måske ikke lige er hundredprocent i tilknytning til det her, men som du selv nævnte før, så har du ikke indtryk af, at smededrengene ligesom er de helt store skriftlige analytikere. Der ved jeg nogle kræfter her på skolen, der egentlig gerne vil have, at man udleverer nogle skemaer, som de (eleverne) kan sidde og krydse af. Er den her svejsning lavet rigtigt? Synes jeg nu, den ser pæn ud? Og hvad har jeg fået ud af at få instruktion i det her? Eller hvad det nu er. Og det er ikke dén måde, som vi gør tingene på (i smedeteamet). Og det tror jeg bliver en fiasko, hvis man begynder at køre det der (med spørgeskemaer). Jeg tror, det er bedre at tage den mundtlige (evaluering), som vi kører den. (Jimmy, smedeteamet)

Ved sin beskrivelse af et ydre pres for at teamet skal være mere skriftligt i forbindelse med elevers selvevaluering sætter Jimmy teamets evalueringspraksis baseret på en mundtlig feedback i opposition. Det er tydeligt, at han anser teamets nuværende praksis for den mest hensigtsmæssige og passende. I forhold til elevernes selvevaluering har Frank en tilsvarende pointe:

> Jeg vil sige, at det [selvevaluering]foregår ikke automatisk. Men udover den snak - du kan nok høre, at vi bruger en del tid på at snakke om tingene, det der med alle de der skemaer og sådan nogle ting, det har jeg egentlig altid været modstander af, fordi det har den tendens, at så er der nogen, der siger; ”jamen, vi har jo udfyldt sådan et skema”, - ja, og hvad så? De (skemaerne) ligger sammen med de andre tusinde (skemaer), som også er blevet lavet. Der er aldrig nogen, der får glæde af dem, eller får det kigget igennem. Derimod er en god snak om tingene meget mere værd, fordi der får man jo noget frem og tilbage, omgående. Hvis nu eleverne laver nogen fine skemaer den sidste dag, inden de tager hjem, eller en uge før - jamen får vi kigget på dem? Det er sådan set der, det halter lidt… (Frank, smedeteamet)

Frank forstår skemaer som ansvarsfralæggelse og meningsløst bureaukrati, der ikke har megen praktisk nytte for hans egen praksis. Derfor foretrækker han samtalen med eleverne. Særligt et administrativt redskab som Elevplan synes at være kilde til irritation i teamet, hvad

der også er indikeret tidligere i forbindelse med analysen af elevernes selvevaluering. Kurts fortælling karakteriserer ganske præcist teamets syn på det redskab og krav:

> Altså, alt det der elevplanshalløj er noget, der er en tidsrøver, så det gør noget. Et eller andet sted er det kun for at dokumentere et eller andet for dokumentationens skyld og ikke noget, der kan bruges til noget i den forbindelse. For os, der sidder med det bibelske system (er det svært), når vi skal til at skrive på sådan et tastatur, som det der. "Søg og du skal finde". Jamen, det tager jo hundrede år og en dag med alt det, du skal skrive! (…) Et eller andet sted er det som om, at vi skal være dukse her på skolen. Vi skal gøre alt, hvad der står (i lovgivningen) og helst mere til, fordi der er nogle her, der er gode til at opfinde noget mere i den sammenhæng, tror jeg. (Kurt, smedeteamet)

Afslutningsvist kommer Kurt med en kritik af organisationen, at den er for ambitiøs i forhold til at opfylde ministeriets krav til organisatoriske kvalitetsprocesser, og at nogle medarbejdere på skolen alene har til opgave at gøre livet besværligt for smedelærerne. Kurt kan ikke se meningen med de mange organisatoriske evaluerings- og kvalitetstiltag, fordi hans primære kvalitetsarbejde ligger i den uformelle dialog med virksomhederne og i undervisningen med eleverne. Derfor fremstår de overordnede organisatoriske indsatser som unødvendige og meningsløse. Organisationen er ambitiøs i sit kvalitetsarbejde for at opnå legitimitet i omverden. Men organisationens legitimitetslogik taler ikke til lærerne på smedeuddannelserne på en måde, så de kan se meningen bag. Deres synspunkter synes derfor at afspejle en vis afmagt overfor presset om øget dokumentation, men også som forsøg på vedligeholdelse af fag-habituelle og distinktive træk i skolen båret af fagets traditioner og teamets rutiner i undervisningspraksis, hvad uddannelseslederen kommer ind på herunder.

Kurts fortælling afspejler også, at smedeteamet oplever en fremmedhed overfor den stigende brug af IT i uddannelsesinstitutioner (For os, der sidder med det bibelske system er det svært, når vi skal til at skrive på sådan et tastatur, som det der). Det udsagn indikerer, at smedelærernes praktiske sans ikke er orienteret mod brugen af computertastaturer og programmer som Elevplan. Men faget, og dermed også lærerne, bruger selv programmer til teknisk tegning som Auto-CAD etc., hvorfor det snarere handler om den mening, der giver for læreren at benytte et bestemt program eller værktøj i sin praksis, hvad enten der er tale om et smedefagligt eller et pædagogisk et af slagsen. Teamets reaktion på krav om skriftlighed og dokumentation kan desuden handle om alder og de oplevelser af skolen, faget og uddannelsen, der knytter sig til forskellige aldersgenerationer. Fire af teamets medlemmer er således 57, 59, 60 henholdsvis 61 år, mens det sidste medlem, Jimmy, er 39 år. Der er tale om ældre herrer, og lærere som Kurt og Svend har været ansat på skolen henholdsvis 31 og 15 år. Uddannelseslederen Jørgen beskriver den aktuelle status og situation for traditionelle

håndværksuddannelser som smedefaget og maskinarbejderfaget med udgangspunkt i, hvorfor nogle medarbejdergrupper er skeptiske overfor udviklingen i skolens kvalitetsarbejde:

Det er selvfølgelig noget med, at de har været her i mange år og så videre, og kommer fra en anden kultur. Som jeg ser det, en industrikultur, arbejderkultur, og det har vi ikke herinde i dag. Altså, det er en anden kulturform vi har i dag, en funktionskategorisk kultur, hvor mange af de ældre medarbejdere, som er hammerdygtige, der er slet ingen tvivl om det, stadig hænger i industrikulturen, som vi har sluppet med for mange, mange år siden. Og deres integritet er jo anderledes, og vi har nogle medarbejdergrupper, som har været de førende på skolen her, hvor de var den største afdeling førhen, og lige pludselig er de blevet minimeret på grund af den teknologiske udvikling i verden. Det vil sige deres selvforståelse i forhold til skolen, er blevet anderledes. Der er nogle ting som kan spille ind der.
I: Hvad er det for nogle uddannelser for eksempel?
IP: Jamen, maskinarbejder, dem har vi ikke længere. Det var en af de helt store førhen på skolen her. Vi kan roligt snakke om den, for vi har den ikke længere. Men et typisk eksempel, fordi det var en af de helt store uddannelser, også på landsplan, og det kørte rigtig godt. Men den teknologiske udvikling har jo gjort at der er kommet effektivitetsfremmende ting, trædebænke, fræsere. Det vil sige tingene kommer ind i den ene ende, og kommer ud, bearbejdet, i den anden ende. Sådan var det jo ikke førhen. Det vil sige arbejdskraften er styrtdykket indenfor det, samtidigt med at faget ikke udviklede sig, så andre har overtaget det – østlandene. Kina har overtaget de produktioner. Så det vil sige, at de medarbejdergrupper der, de er jo så gået fra at være nogle af de førende på skolen, og den største afdeling. Nu har vi lige pludselig ikke engang en deling her. Det er jo noget, der vil noget i forhold til - det gør noget for medarbejdernes selvforståelse. Og sommetider har tiden ændret sig. Det at være faglærer for 25 år siden var en, der lukkede døren. Han har jo også andet at tage sig til i dag, de er flere om at undervise, døren er åben og så videre. Det er mere gennemskueligt og samtidigt, hvis nogle lærere kommer fra en tid, hvor der var 10-12 elever i klassen, nu har vi 20. Det fremmer jo heller ikke tilfredsheden. Det er jo logisk. Men sådan vil udviklingen være. De gode gamle dage kommer ikke tilbage, sådan er det jo. (Jørgen, uddannelsesleder på smedeuddannelsen)

Ifølge lederen er selvforståelsen hos lærere i de traditionelle fag, særligt de ældre generationer af lærere, under pres i dag fra krav om eksempelvis brug af nye systemer som Elevplan, elevtilfredshedsmåling og logbøger i forbindelse med elevens selvevaluering.

På trods af at Jørgen efterfølgende understreger, at disse erfarne lærere er dygtige faglærere, hvis undervisning sjældent anfægtes af elever eller virksomheder, fremstår det påfaldende, hvor lidt ord som læring og refleksion fylder i lærernes fortællinger om, hvordan de gennemfører evalueringsaktiviteter i undervisningen. Kurts udsagn præsenteret i forbindelse med analysen af elevernes selvevaluering sætter den iagttagelse på spidsen, idet han selv markerer sin fremmedhed overfor ordet refleksion (*En evaluering, det er en – hvad hedder sådan en? Det er en refleksion, for at bruge et fint ord, på hvad der er sket*).

Da flere lærere giver udtryk for en tillidsbaseret og tæt dialog med praktikvirksomhederne tegnes et billede af en smedefaglig habitus, der først og fremmest er orienteret mod branchens og virksomhedernes behov, mens skolen og ministeriet er aktører hvis krav, man søger at undgå. Denne undgåelse ses eksempelvis i teamets skepsis overfor redskaber som Elevplan og i måden, hvorpå de seneste reformers begrebsapparat og erhvervspædagogiske tiltag ikke har

fundet indpas i teamets sprogbrug, syn på læring, undervisning, evaluering eller i praksis. I stedet synes evalueringspraksis at bero på tradition og erfaring. Elementer som karaktergivning, rangordning og præstationsorientering samt ad hoc dialog med eleven i værkstedet kendetegner teamets praksis i den henseende, mens elevens evne til refleksion over eget læringsudbytte og opgaveudførelse ikke systematisk søges opøvet. Systematik og overblik over elevernes faglige udvikling i form af skemaer og skriftlighed anses for unødvendigt bureaukrati, der tager tid fra lærerens tilstedeværelse i værkstedet og klasseværelset. Man får let indtrykket, at disse lærere bare gerne vil køre business as usual og derfor ser krav om forandring og nye pædagogiske ideer som utidig indblanding i en ellers, som både team og uddannelsesleder ser det, velfungerende praksis. Uddannelseslederen synes således at bakke denne praksis i teamet op.

Delkonklusion

Det billede denne analyse tegner af evalueringspraksis i smedeteamet handler om en svendeprøve, hvis indhold og form bestemmes af Metalindustriens Uddannelsesudvalg. Teamet har ikke foretaget en lokal fortolkning af bekendtgørelsen, i stedet baseres lærernes praksis på partnernes plan for prøven. Heri ligger en ansvarsforflygtigelse hos teamet og en underkendelse af ministeriets bekendtgørelse. Samtidig afspejler den adfærd i teamet en intern afkobling i skolen mellem intentionen om lokal og undervisningsnær fortolkning af formelle forskrifter og faktisk praksis.

Også ved bedømmelsen kan iagttages en afkobling mellem praksis og intentioner. Ved svendeprøven er det de teknisk-faglige kompetencer, der vurderes hos eleverne, mens de processuelle kompetencer og eksaminationen ikke tillægges værdi. At nogle kompetencer vurderes frem for andre skyldes, at en mundtlig eksamination af eleverne ikke finder sted, trods forskrift herom. Den helhedsvurdering, som forskrives, og som også teamet redegør for i egen beskrivelse af praksis, sker ikke. Denne praksis menes at bunde i skuemestrenes autoritet i uddannelsen. Således viser evalueringspraksis, hvordan praktiske færdigheder, håndværket og smedeproduktet, er det, branchen (med skuemestrene som repræsentant herfor) tillægger værdi, mens refleksioner og mundtlighed negligeres. Teamet synes i den sammenhæng at svigte sit ansvar for at gennemføre eksamen i overensstemmelse med retningslinjerne og som en valid vurdering af elevernes substantielle såvel som processuelle færdigheder.

Praksis i skolens smedeværksted synes karakteriseret ved en konkurrenceorienteret social praksis understøttet af åben og løbende karaktergivning for elevernes opgaveudførelse. En praksis som ifølge fagligt set stærke elever, lærerne og uddannelseslederen bidrager til elevers motivation for læring, mens fagligt mindre stærke elever udtrykker tvivl om den sammenhæng. Heller ikke i undervisningen tillægges refleksion og systematisk selvevaluering over opgaveudførelser og egen læring værdi blandt teamets lærere. Det synspunkt blandt lærerne knytter an til en smedefaglig habitus i teamet, hvor krav om skriftlighed og dokumentation af elevernes læreproces opfattes som unødigt bureaukrati. Teamet foretrækker den løbende samtale med elever og virksomheder, og praksis synes i høj grad baseret på erfaring, rutine og tradition. Således har begreber med rod i de seneste reformer af erhvervsuddannelserne om f.eks. læring og refleksion ikke fundet indpas i teamets sprogbrug om egen praksis.

Kapitel 8

Det skrevne ords betydning hos klinikteamet

Dette kapitel fremlægger analysen af evalueringspraksis i lærerteamet på tandklinikassistentuddannelsen på Erhvervsskolen Jylland. Karakteristisk for dette team er en evalueringspraksis baseret på en læringsorienteret tilgang til evaluering, mens eleverne ser evaluering som en præstationsmåling. Hvor lærerteamet lægger vægt på læringsmålene som mål for elevernes læring, viden og kompetencer, ser eleverne læringsmålene som præstationsmål og sammenligner hinandens præstation på det grundlag. Det behov for sammenligning understøtter elevernes ønske om karakterer, mens klinikteamet gerne vil undgå konkurrencen og selektionen ved evaluering med karaktergivning. Desuden indtager skriftlighed en central rolle i teamets praksis. Således udtrykker temaet en præference for, at elevernes præstationer – hvad enten der er tale om selvevaluering eller en opgavebesvarelse – baseres på skriftlighed hos eleven. Skriftligheden fungerer som dokumentation af elevernes læreproces, ligesom den afspejler et fag-habituelt træk ved klinikfaget om vægt på evidens, struktur og systematik. Analysen af klinikteamets praksis tager sit udgangspunkt i den observation, som introduceres og dernæst præsenteres i afsnittet herunder.

Prøveeksamen i afsluttende praktisk prøve

På klinikuddannelsen gennemføres på hovedforløb 1 en prøveeksamen i afsluttende praktisk prøve. Afsluttende praktisk prøve er den eksamen, som afslutter elevernes skoledel i uddannelsen og dermed ligner den prøve, der på andre erhvervsuddannelser, eksempelvis smedeuddannelserne, betegnes svendeprøven. Denne prøveeksamen adskiller sig imidlertid fra den rigtige afsluttende praktiske prøve ved fraværet af en censorfunktion og ved, at eleverne på skift skal observere og evaluere hinandens præstationer. Den evalueringsform betegner jeg elev-til-elev evaluering. Observationer af prøveeksamen er gjort d. 16. maj 2008, kl. 9.30-13.30. Forud for observationen har læreren, Susanne, der står for prøveeksamens tilrettelæggelse og gennemførelse, været omhyggelig med at sende mig den skriftlige information, som eleverne har fået udleveret om dagens prøveeksamen. Det drejer sig om patientjournalen (prøvens case), læringsmålene for prøvens fag ”Protetik” samt ”Odontologisk patologi og Klinik” på hovedforløb 1, skema til elevernes evaluering af egen casefremlæggelse samt tidsplan for prøveeksamen. Susanne har desuden udarbejdet en særlig skrivelse til mig om dagens afvikling, indhold og sigte. Heri beskriver læreren følgende om casen og prøvens tilrettelæggelse som en elevfremlæggelse:

> Den journal/case, de får udleveret, omhandler en patient, der har nogle behandlingsbehov svarene til fagets mål. Disse behandlinger skal give eleverne praktisk/teoretisk mulighed for at vise, at de har opfyldt målene.
> Et af målene for forløbet er f. eks., at de skal kunne assistere ved tandudtrækning. Den patient, de arbejder med, har et par tænder, der skal ud, en tand der skal rodbehandles, og der er behov for noget information og noget instruktion – alt sammen mål på forløbet. Eleverne har i mindre grupper fordelt arbejdsopgaverne imellem sig og har forberedt sig på, at de ved fremlægningen også skal kunne fortælle noget om den bagvedliggende teori.

Videre redegør læreren for gennemførelsen af den elev-til-elev evaluering, der finder sted umiddelbart efter en elevfremlæggelse:

> I den første del af evalueringen kommer observationsgruppen med kommentarer, og jeg har flere gange pointeret, at det er vigtigt, de kommenterer på en ordentlig måde – altså fortæller, hvad der var godt, eller siger noget om, hvad der kunne ændres/forbedres. Det er vigtigt, vi fokuserer på det gode, så eleverne får noget med sig, de kan bruge til noget.
> Når observationsgruppen har kommenteret, går de ind og rydder væk efter fremlægningsholdet, og jeg taler med de elever, der har fremlagt – får deres opfattelse og giver mine kommentarer. Reflekterer og evaluerer. Det er vigtigt, vi får eleverne til at se fremlægningen som en måde at vise, hvad de kan, og får dem til at forstå, at de også skal forklare, hvad de laver - altså komme ind på teorien bag. Jeg vil gerne, de selv kommenterer på, hvor langt de er med målene, og i den forbindelse har jeg målene fremme, så vi sammen kan se, om de er opfyldt, og vi taler om, hvad der var godt, hvad der evt. kan ændres til næste gang, eller hvad de skal øve mere på. Reflekterer og evaluerer.

Det vil sige, at eleverne hver skal fremlægge en del af casen, hvor formålet er, at de både skal vise praktiske færdigheder på klinikken, og at de har indsigt i teorien bag den fremlagte praksis. Samtidig skal den efterfølgende evaluering ske på en konstruktiv og

forbedringsorienteret måde, ligesom det fremhæves, at eleverne skal forholde sig til egen præstation. Reflekterer og evaluerer, som læreren kalder det. Det er den evalueringsform, jeg har valgt at betegne elev-til-elev evaluering grundet dens vægt på elevernes vurdering af og feedback til hinanden. Nedenfor følger beskrivelsen af observationer foretaget ved prøveeksamen og den efterfølgende elev-til-elev evaluering.

Kliniklokalet er stort og lyst med store vinduer langs hele den ene langvæg modsat døren til lokalet. Midt i lokalet og lige ud for døren danner en halvvæg med vinduer et firkantet rum på 3x4 meter, hvor inden for der er arbejdsborde, vandhaner, håndvaske, opvaskemaskine og en maskine til desinficering af de redskaber, der benyttes til behandling af tænder og i mund. Den del af kliniklokalet, der ligger til venstre for denne halvvæg benyttes af grundforløbet. Her er tre tandlægestole placeret. Området til højre for halvvæggen benyttes af hovedforløbsholdene, og her er fire tandlægestole placeret. Omkring hver tandlægestol er lampe, borde, håndvask, skabe mv., der ser ud til at være meget lig de forhold, der er ude i virksomhedernes klinikker. Rummet fremstår nyt og moderne. Susanne fortæller, at lokalet og inventaret er fra 2000, hvilket ifølge hende er en god standard for skolen at kunne tilbyde eleverne. Når der arbejdes i klinikken, klæder såvel lærer som elever om til hvidt kliniktøj, typisk bukser og skjorte eller t-shirt. For eleverne er der tale om det tøj, de har fået udleveret og har på til daglig ude i den virksomhed, hvor de er i lære.

Der er 16 elever på holdet, og de har selv stået for inddelingen i elevgrupper forud for dagens prøveeksamen. Der er to grupper med 4 elever, en gruppe med 3 elever og en gruppe med 5 elever. Alle eleverne er kvinder i alderen 20 til 42 år. Prøveeksamen vedrører fagene Odontologisk patologi og Klinik (kendskab til sygdomme i mund, behandlingstyper, brug antibiotika, medvirken ved fjernelse af tænder) og Protetik (kroner, broer, indlæg i tænder), som Susanne forestår undervisningen i for dette elevhold.

Rytmen i dagens prøveeksamen er, at grupperne forbereder en case til fremlæggelse, fremlægger, er opponentgruppe for hinanden og rydder op efter fremlæggelse for det hold, de har observeret og været opponent på. Susanne indtager en distanceret iagttagende rolle, hvor hun stiller enkelte spørgsmål undervejs i gruppens fremlæggelse men ellers primært er fokuseret på at skrive egne observationer af elevernes præstationer ned under fremlæggelsen. Et par grupper beder Susanne om at fungere i rollen som tandlæge, hvor hun så både skal indgå i øvelsen og spille rollen, stille spørgsmål undervejs og skrive egne iagttagelser ned. Denne form for multi-tasking fremstår krævende for mig. Netop Susannes aktive medvirken i nogle af fremlæggelserne betyder, at hun lægger vægt på at bruge opponentgruppen til også at overvære fremlæggelsen og dermed efterfølgende være i stand til at give kommentarer til medstuderende som en elev-til-elev evaluering.

Eleverne – særligt de lidt ældre på holdet – virker meget nervøse på trods af, at der er tale om en øvelse og prøveeksamen. At der er tale om en prøveeksamen ses dels ved, at der ikke er en censor til stede ved fremlæggelserne, dels ved at eleverne ikke får en karakter for deres præstation. I stedet for en karakter får eleverne en mundtlig feedback fra både opponentgruppe og lærer umiddelbart i forlængelse af fremlæggelsen. Feedbacken gives i et mindre lokale, der ligger dør om dør med klinikken, og foregår med deltagelse af hele den fremlæggende gruppe, hele opponentgruppen samt Susanne. Ved feedbacken fremlægger eleverne i opponentgruppen først deres kommentarer og observation af, hvad eleverne i den fremlæggende gruppe har gjort godt og mindre godt. Dernæst forlader opponentgruppen lokalet, og Susanne spørger eleverne i gruppen, hvordan de oplever det at få kommentarer fra holdkammerater. Det snakkes der lidt om. Feedbacken sluttes af med, at Susanne giver hver enkelt medlem af gruppen feedback på dennes individuelle præstation. Det sker, mens hele gruppen er til stede, og Susanne opfordrer eleverne til at reflektere over og respondere på hendes kommentarer.

Ved begge de to grupper, hvis feedback jeg overværer, beder eleverne om, hvorvidt Susanne kan angive et overordnet karakterniveau for gruppens præstation. Susanne ønsker imidlertid ikke at sætte tal på elevernes præstationer, idet dagens øvelser med cases indgår i en samlet karakter, som gives ved skoleopholdets afslutning. Selvom der ikke sættes præcise tal på elevernes præstation, angiver Susanne alligevel i hvilken ende af skalaen den enkelte gruppe placerer sig. De to grupper, jeg observerer i feedback-situationen, vurderer Susanne til at ligge i den midterste og øvre ende af skalaen (det vil sige karaktererne 7-10 på 7-trinsskalaen).

Det synes karakteristisk, at de elever, der er meget nervøse over prøveeksamen, og som har svært ved at slappe af under selve fremlæggelsen, også har sværere ved at acceptere den mundtlige feedback på deres præstation, særligt feedbacken fra holdkammeraterne i opponentgruppen. For mig ser det ud til, at Susannes kommentarer og iagttagelser opfattes som langt mere legitime blandt eleverne end kommentarer fra holdkammerater, hvorfor lærerens udsagn nyder større accept. Ved holdkammeraters feedback er der en tendens til, at nogle elever går i forsvarsposition over den fremlagte kritik.

To temaer for evaluering af eleverne ved brug af elevfremlæggelse og elev-til-elev feedback slås an med observationen. Det ene tema er elevernes præference for summativ evaluering i form af karaktergivning frem for formativ evaluering, som læreren til gengæld foretrækker. Det peger på sondringen mellem et læringsparadigme og et målingsparadigme, som Broadfoot

(2007) taler om, hvor elevernes ønske om og behov for karakterer kan ses reflekteret i målingsparadigmet, mens lærerens præference for formativ evaluering refererer til læringsparadigmet. Det andet tema er den enkelte elevs oplevelse af elev-til-elev evalueringsformen, hvor der er forskel på anerkendelsen af hinandens feedback eleverne imellem. Observationen indikerer, at der tilsyneladende eksisterer opfattelser af legitime og illegitime bedømmere blandt nogle af eleverne. Sådanne forskelle i opfattelser af bedømmer-funktionen kan tænkes at være knyttet til et internt socialt hierarki på elevholdet, der synes betinget af forskelle i alder og ambitionsniveau eleverne imellem. Analysen tager afsæt i aktørernes opfattelse af karakterer. Dernæst følger analysen af elevernes oplevelse af elev-til-elev evalueringen.

Ønske om karakterer understøttes i prøvens formelle retningslinjer

Som beskrevet er der forskel på lærers og elevers syn på karaktergivning i forbindelse med prøveeksamen på klinikuddannelsen; eleverne ser helst, at vurderingen af deres præstation udløser en karakter, mens læreren modsat ønsker at undgå karaktergivning. Til forståelse og forklaring af denne forskel hos elever og lærer tages udgangspunkt i det formelle grundlag for karaktergivning ved den afsluttende praktiske prøve. Det formelle grundlag for den afsluttende praktiske prøve udgøres af Bekendtgørelsen om uddannelsen til tandklinikassistent (BEK nr. 355). Bekendtgørelsen redegør for, at bedømmelsen af en elev ved den afsluttende praktiske prøve skal udløse en karakter. Således fremgår det af bekendtgørelsens § 20, stk. 5 :

> Opgaverne bedømmes af en lærer (eksaminator) og en censor, der udpeges af skolen, jf. eksamensbekendtgørelsen. Eleven bedømmes på baggrund af den mundtlige eksamination og løsningen af den praktiske opgave. Der gives en karakter.

Dagens prøveeksamen i afsluttende praktisk prøve afviger dermed fra den reelle afsluttende praktiske prøve ved ikke at udløse en karakter. Da læreren vægrer sig ved at give eleverne karakterer for deres præstationer, overtaler eleverne hende til i stedet at angive et niveau; lavt-middel-højt. Ud fra bekendtgørelsen synes elevernes ønske om karakterer ikke bemærkelsesværdigt. Samtidig synes elevernes ønske understøttet af skolens egen fortolkning af bekendtgørelsen, idet det her ligeledes fremgår, at evaluering på hovedforløb 1 i fagene Protetik og Odontologisk patologi og Klinik gennemført som elevfremlæggelse resulterer i en karakter for eleven. Af det afsnit i undervisningsplanen, der hedder Skolebedømmelsesplan (2007: 32-33), fremgår, at skolen fortolker bekendtgørelsens krav om karaktergivning ved en

skelnen mellem delkarakterer og standpunktskarakterer. Førstnævnte indgår med en procentdel i den samlede standpunktskarakter. Standpunktskarakteren er således den endelige karakter.

I forhold til, at denne prøveeksamen retter sig mod den afsluttende bedømmelse på hovedforløb 1 inden for to specifikke fag; Protetik samt Odontologisk Patologi og Klinik, fremhæves følgende forskrifter:

> I faget Protetik evalueres eleven således: fremlægning af en case, hvor eleven arbejder med diverse emner i forhold til en given patientkategori. Aktiviteten vises i praksis og forklares teoretisk. Eleven bedømmes med en delkarakter efter 7-trinsskalaen.
> I faget Odontologisk Patologi og Klinik evalueres eleven således: fremlægning af en case, hvor eleven arbejder med diverse emner i forhold til en given patientkategori. Aktiviteten vises i praksis og forklares teoretisk. Eleven bedømmes med en delkarakter efter 7-trinsskalaen.

Hvor elevens præstation i den afsluttende evaluering af de to fag Protetik samt Odontologisk patologi og Klinik på hovedforløb 1 udløser en delkarakter, gives der en standpunktskarakter for præstationen på hovedforløb 2. Ifølge Bilag 2 i Den Lokale Undervisningsplan for Klinikassistentuddannelsen (2007: 37) tæller delkarakter og standpunktskarakter 50% hver således, at elevens præstation på såvel hovedforløb 1 som hovedforløb 2 vejer lige tungt ved fastlæggelsen af den endelige standpunktskarakter i hvert fag.

På baggrund af den redegørelse kan det påpeges, at eleverne – ved at læse bekendtgørelsen og den lokal undervisningsplan – synes at kunne forvente, at en prøveeksamen i fagene Protetik samt Odontologisk patologi og Klinik resulterer i en karakter for som øvelse i de to eksamensfag at blive gennemført i så tæt overensstemmelse som muligt med den faktiske prøve. Spørgsmålet, der rejser sig i forlængelse af de formelle krav for den afsluttende praktiske prøve, er, hvilket formål netop denne prøveeksamen har? I den forbindelse er det først og fremmest lærerens opfattelse af prøveeksamens formål, der er interessant, da det er læreren med ansvar for undervisningens tilrettelæggelse og gennemførsel, der har planlagt at gennemføre prøveeksamen ved brug af elevfremlæggelse. Fra en lærersynsvinkel kan forskellige formål være knyttet til denne prøveeksamen. Er formålet at give eleverne et så realistisk billede som muligt af, hvordan eksamen i de to pågældende fag kommer til at foregå ved udgangen af de to hovedforløb, der klæder eleverne på til at klare sig godt ved selve eksaminationen? Eller er der snarere tale om en øvelse rettet mod elevernes læring af kliniske færdigheder på klinikken, hvor den afsluttende praktiske prøve udgør en ramme til skitsering af øvelsens langsigtede læringsperspektiv, og hvorved prøveeksamen får en formativ

funktion? En tredje mulighed er et summativt sigte med prøveeksamen, der retter sig mod, at læreren ønsker at kontrollere, hvor den enkelte elev er i egen læreproces? Til den følgende analyse inddrages lærerperspektivet på brugen af prøveeksamen og karaktergivning i den forbindelse.

Karakterer er nogle gange sådan lidt stoppende

I nærværende analyse trækkes der særligt på synspunkter fra den lærer, hvis prøveeksamen på hovedforløb 1, jeg har observeret. Således søges den observerede praksis og intentionen bag denne koblet ved at lade den lærer, hvis undervisningsaktivitet analysen omfatter, udlægge egen praksis samt begrundelsen herfor. Susanne fortæller således, at hun lægger vægt på at gennemgå teori før den første elevfremlæggelse gennemføres i undervisningen, hvilket afspejler et summativt sigte, hvor hun som underviser kan se, om eleverne har forstået og evner at omsætte teori til praktiske færdigheder. I det Susanne samtidig lægger vægt på fremlæggelsen som en anledning til selvevaluering hos eleven får fremlæggelsen tvetydig funktion, og skellet mellem formativ og summativ evaluering fremstår ikke klart. Denne tvetydighed i formålet med fremlæggelse reflekteres i Susannes besvarelse af et spørgsmål om, hvad evaluering er for hende:

> Blandt andet noget med eftertanke – der er jo forskellige former for evaluering, den der konkrete ”har du gjort rigtigt i det, du har lavet?” Men også den fremadrettede, som vi bruger meget, i hvert fald som jeg selv har fornemmelsen af, at vi er ret enige om her på (…) at vi prøver at bruge: ”Hvad kan du gøre bedre næste gang, hvad synes vi var godt, og hvad kan vi bygge videre på? Hvad vil vi gerne fremme ved den her elev?” Jeg vil gerne bruge det fremadrettet. Jeg er ked af hele tiden at give nogle karakterer – et eller andet, du fik 7, og du fik 10, fordi de sammenligner sig meget med hinanden. Så vil jeg hellere individuelt sige det til dem, eller også når de er sammen, fortælle dem hvad de kan gøre bedre eller hvad gjorde de godt. Jeg synes, at karaktererne nogle gange er sådan lidt stoppende på en eller anden måde. Så føler man sig placeret der. Det giver ikke nødvendigvis, med mindre man er meget ambitiøs, vilje til, at næste gang vil jeg altså have en højere karakter. Så på den måde kan jeg bedre lide den der evaluering, hvor man snakker om og ser på, hvad arbejdet har givet vedkommende, hvordan var den her fremlæggelse, hvad var der godt ved det? (Susanne, klinikteamet)

Umiddelbart fremstår Susannes opfattelse af evaluering som værende i tråd med Broadfoots sondring mellem formativ og summativ evaluering. Det ses særligt af Susannes vægtlægning på det, hun betegner den fremadrettede brug, hvor hun netop fokuserer på, at evaluering skal opmuntre til fortsat læring og forbedring hos eleven.

Af ovenstående udledes, at Susanne først og fremmest betragter fremlæggelse som en anledning for eleven til selvevaluering og dermed tillægger evalueringsformen en formativ funktion. At fremlæggelsen også fungerer summativt som et redskab til måling af elevernes læringsudbytte synes mere sekundært grundet Susannes fortolkning af evaluering som et

redskab til eftertanke. På et spørgsmål om, hvorvidt fremlæggelse fungerer som træning af eleverne til den afsluttende praktiske prøve svarer hun imidlertid:

> Ja, til den praktiske prøve – fordi det er det, de gør alle andre steder, så det vil være det, som censor kommer og forventer. Og det er også, som det er beskrevet i eksamensvejledningen eller bekendtgørelsen. (Susanne, klinikteamet)

Susannes henvisning til censor, bekendtgørelsen og praksis på andre skoler afspejler en begrundelse for praksis, der peger ud af eget team og skolen. Det vil sige, at teamets praksis begrundes med omverdens forventning om, at eleverne skal være i stand til at indgå i den afsluttende praktiske prøve på en bestemt måde; nemlig den form der praktiseres på andre skoler, og som er beskrevet i uddannelsens bekendtgørelse. Den del af begrundelsen for praksis, der henviser til bekendtgørelsens retningslinjer og krav, kan ses som udtryk for en regulativ institutionalisering, idet lærerens udsagn afspejler, hvordan institutioner i form af love og regler netop virker regulerende for agenters adfærd (Scott 2008a: 52). Samtidig peger Susannes begrundelse også i retning af en institutionalisering af normativ karakter (Scott 2008a: 57), idet omverdenens forventninger i form af andre skolers praksis og censorinstitutionen repræsenterer en bestemt opfattelse af, hvordan eksamenspraksis bør være på uddannelsen. En ’passendehedslogik’ for klinikuddannelsens eksamenspraksis så at sige. For at opnå anerkendelse og accept fra omverdenen må lærerteamet derfor praktisere eksamen i overensstemmelse med, hvad der anses for ’god’ og ’adækvat’ praksis ved den type aktivitet i den tandkliniske branche. Susanne lægger tilsyneladende vægt på at imødekomme omverdenens forventninger i forhold til prøveeksamens faglige indhold og tilrettelæggelse, mens prøvens mere selekterende funktion ved brug af karakterer nedprioriteres. Det indtryk, der dermed står tilbage af Susannes syn på formålet med prøveeksamen er, at det primært er en anledning for eleven til læring. Sekundært er formålet at træne eleverne i den afsluttende praktiske prøve.

Dette formål fortolker Susanne ikke som, at prøveeksamen skal gennemføres i så tæt overensstemmelse som muligt med den faktiske praktiske eksamen, herunder være udløser af en karakter for elevernes præstation. Det læringsorienterede formål med prøveeksamen synes Susanne dog ikke at have fået kommunikeret tilstrækkeligt ud til eleverne. I hvert fald opfører flere af eleverne sig som om fremlæggelse er en prøveeksamen, hvor deres præstationer tillægges samme betydning som ved den afsluttende praktiske prøve. De tager prøven alvorligt og er nervøse for den, ligesom de helst ser prøveeksamen udløse en karakter for

deres præstation. At eleverne tager prøveeksamen alvorligt, er Susanne godt opmærksom på. Hun giver således udtryk for, at en fremlæggelse fylder meget såvel i elevernes hoveder som i undervisningstimer.

Ambitiøse elever vil gerne have så meget ros som muligt

Spørgsmålet er, om det alene er Susannes kommunikation, der ligger bag lærers og elevers divergerende syn på karakterer ved prøveeksamen. Som vist indledningsvist har Susanne forud for prøveeksamen i sit skriftlige oplæg til eleverne om prøvens sigte og gennemførelse bedt dem om at fokusere på læringselementerne i prøven frem for kontrolaspektet. Tilsyneladende har eleverne ikke opfanget det budskab. Det kan også tænkes, at elevernes tidligere erfaringer med prøveeksaminationer fra andre uddannelseskontekster er så tæt knyttet til kontrol, at de har vanskeligt ved at løsrive sig fra det formål ved eksamenslignende aktiviteter.

I det følgende vil jeg via interviewudsagn fra lærer og elever søge en forklaring på, hvad der ligger bag agenternes respektive syn på karakterer. Forklaringen indledes med lærerperspektivet. Af Susannes fortolkning af evalueringsbegrebet, præsenteret ovenfor, fremgår det, at hendes modstand mod karaktergivning ved fremlæggelse og prøveeksamen bunder i, at hun opfatter karakterer som konkurrenceskabende, selekterende blandt eleverne og begrænsende for motivationen til læring (*Jeg synes, at karaktererne nogle gange er sådan lidt stoppende på en eller anden måde. Så føler man sig placeret der*). Kun hos de ambitiøse elever ser hun, at karakterer kan virke motiverende. Således synes hun at lægge vægt på et socialt og lighedsmæssigt aspekt ved virkningen af karakterer. Hun foretrækker derfor samtalebaseret og forbedringsorienteret evaluering, der kan virke begrænsende for selektion og konkurrence eleverne imellem. På et spørgsmål om karakterers rolle for de prøver eleverne skal igennem på skolen, svarer Susanne:

> Jeg synes, det ville være rart, hvis man ikke skulle give alle de her karakterer. Det skiller eleverne ad. Jeg synes, det var rarere, hvis det var bestået/ikke bestået. Men jeg tror, at dem der er ambitiøse, de vil gerne have så meget ros som muligt. Det handler også om at få ros. (Susanne, klinikteamet)

Susanne erkender, at særligt de dygtige elever gerne vil have karakterer, fordi det ifølge hende fungerer som en ros og anerkendelse af deres indsats. Med den udlægning af elevernes ønske om karakterer tillægges karakterer en symbolsk funktion, hvor en karakter bliver symbol på kompetence; en høj karakter er lig med et højt kompetenceniveau, mens en lav karakter er lig

et lavt kompetenceniveau. Et kompetenceniveau kan samtidig ses som udtryk for, i hvilket omfang eleven har tilegnet sig eller besidder de værdier, det håndelag og den faglige dygtighed, der netop forstås som tandklinisk faglighed inden for tandkliniske fag, hvad der også kan forstås som en fag-habitus inden det tandkliniske felt (branchen) (Bourdieu 1997). Den symbolske funktion af karaktergivning kan således siges at række ud over den lokale undervisningskontekst på skolen, hvorved høje karakterer afspejler gode fremtidige muligheder og udsigt til en højere position i det tandkliniske felt sammenlignet med position, som lave karakterer giver mulighed for. Karakteren bliver et symbol på tandklinisk faglighed. Bourdieu & Passeron peger i den forbindelse på eksamen som en måde at selektere elever i forhold til samfundets sociale hierarki. Idet eksamen i såvel skolen som omverden opfattes som objektiv og retfærdig, bliver en høj karakter lig med ’dygtighed’ og ’begavelse’ hos den enkelte elev, mens en lav karakter bliver udtryk for mangel herpå. Selektionen til forskellige positioner i samfundet fremstår derfor ’retfærdig’ og ’naturlig’:

> Intet er mere egnet end eksamen til at vække alles anerkendelse af legitimiteten af skolens domme og af de sociale hierarkier, som de legitimerer, for den får dem, der eliminerer sig selv, til at identificere sig med dem, der dumper, samtidig med at den gør det muligt for dem, der udvælges blandt et lille antal valgbare individer, til at opfatte deres udvælgelse som bekræftelsen på en dygtighed eller en ’begavelse’, der til enhver tid gør dem mere fortjenstfulde end alle de andre. (Bourdieu og Passeron 1970/2006: 204)

Den analyse er i tråd med resultatet fra en amerikansk undersøgelse af elevers holdning til karakterer, der viser, at elever med høje karakter i højere grad opfatter karakterer som retfærdige samtidig med, at de har det bedre med at blive rangordnet i henhold til karakterniveau end elever med lave karakterer. At få lave karakterer oplevedes som ubehageligt og var anledning til gentagne bekræftelser af elevens værdi som person frem for en hjælp til at opnå progression i læringsforløbet (Evans & Engelberg 1988). Med karaktergivningen får evaluering karakter af en konkurrence mellem eleverne også på klinikuddannelsen; i første omgang om ros, i anden omgang om positioner og muligheder i det faglige felt uden for skolen. Som Broadfoot redegør for:

> Their performance in apparently fair and objective tests is more or less formally evaluated by ’experts’. The subsequent ranking of candidates in comparison with their fellow competitors against predetermined criteria allows further and higher educational institutions and employers to select those whom they consider to have ‘performed’ the best (…). The certification process is indeed the epitome of the apparently meritocratic basis of contemporary society, since in theory it allows free competition based on academic ability and industry and thus is regarded as the fairest basis for the allocation of opportunities for high status or remunerative careers. (Broadfoot 1996: 32)

Den analyse understøttes i Susannes videre fortolkning af elevernes ønske om karakterer. Jeg spørger til, hvad det er, hun ser som problemet med karaktergivning – om det handler om, at evalueringens udviklingsperspektiv nedtones for den enkelte elev med en karakter:

> Ja, de går meget op i selve tallet og i forhold til de andre [elever]. Jeg kan godt fortælle det her med, at "du har nogle mangler, eller…". De har hæftet sig med tallet. Tidligere gjorde jeg det, at hver gang de havde lavet en fremlæggelse, gav jeg dem en karakter. (Susanne, klinikteamet)
> I: Det er du holdt op med?
> Ja, det er jeg holdt op med. De gik så meget op i det. Og det er jeg generelt holdt op med på hovedforløbet, og så giver vi dem (karaktererne) bare til sidst. (Susanne, klinikteamet)

Susanne indikerer her, at elevernes læringsudbytte daler ved karaktergivning – læringsparadigmet træder i baggrunden for måleparadigmet. Også en anden lærer i teamet, Bente oplever karakterer som begrænsende for læringen hos eleverne:

> Vi har nogle elever, der nogle gange er så fokuseret på de der karakterer. Nogen gange læser de slet ikke de ord, man skriver, men kigger kun på det tal, der står ved siden af. (…) Vi har nogle af de der meget ambitiøse piger, der er så karakterfikserede. Det kan godt være lidt hæmmende. (Bente, klinikteamet)

Med den forståelse af karakterers rolle i undervisning synes Susanne og Bente at opfatte læring i henhold til det, der kan betegnes et konstruktivistisk og kognitivt perspektiv på læring. Det perspektiv lægger - ifølge James' (2006) udlægning heraf - vægt på, at eleven engageres til aktiv deltagelse i undervisningen, samt at læring determineres af, hvad der foregår inde i elevens hoved. Som også betegnelsen 'kognitiv' refererer til, er den type læringsteorier interesserede i sindet som en funktion i hjernen. Mere specifikt er det, der er i fokus, hvordan mennesker konstruerer mening og danner forståelsessammenhænge i verden ved konstruktionen af skematiske strukturer, koncepter og principper (mentale modeller). Således lægges der vægt på elevers 'forståelse', og problemløsning opfattes som konteksten for konstruktion af viden hos eleven. To elementer står centralt for elevens læring og evne til metakognition, nemlig begreberne selv-monitorering og selv-regulering (James 2006: 55). I den sammenhæng er det interessant, at Broadfoot netop beskriver formålet med summative evalueringsformer, herunder karaktergivning, som en nyttig standard for 'insideren' (eleven, læreren eller den administrative leder) til at måle egen fremdrift og progression i læringsforløbet (Broadfoot 1996: 5), det vil sige at foretage en form for selv-monitorering. Ud fra teamets erfaring på klinikuddannelsen synes den nytte dog at ligge på et lille sted, idet den enkelte klinikelevs måling af egen fremdrift (selv-monitorering) sker ved sammenligning med andre elever på holdet frem for, som Susanne argumenterer for, ved sammenligning med målene for de enkelte fag i skoleforløbet. Læringsmålenes rolle for elevens læring og motivation diskuteres herunder.

Læringsmål som drivkraft bag evaluering for læring

I sit generelle syn på evaluering som begreb, tidligere præsenteret, peger Susanne på koblingen mellem karaktergivning og motivation for læring. Susanne foretrækker formative frem for summative evalueringsformer, idet hun opfatter summativ evaluering som værende begrænsende for elevernes læreproces, ikke-motiverende og stigmatiserende for den enkelte elev. For Susanne skal evalueringsprocedurer give anledning til dialog og refleksion omkring, hvad der kan gøres bedre fremadrettet. Ved at anskue evaluering som en aktivitet rette mod læring, evaluering for læring frem for evaluering af læring, kan læring øges hos eleven ved, at læreren bl.a. undgår at bruge karakterer og i stedet fokuserer på at give en præcis feedback på selve opgaven frem for på eleven som person umiddelbart i forlængelse af opgavens udførelse. Denne procedure for evaluering sætter elever i stand til at arbejde mere 'intelligent' samtidig med, at den tildeler eleven en partnerrolle i læreprocessen og på den måde udgør et bidrag til at øge den motivation hos eleven, som er selve kernen i læring (Broadfoot 2007: 131). Susanne har således en pointe ved at søge væk fra karakterfokusset og hen mod samtale og refleksion som bærende elementer i feedbacken til eleverne. Brugen af elev-til-elev evaluering kombineret med lærerens feedback til de fremlæggende elever umiddelbart i forlængelse af casefremlæggelsen synes netop at være i tråd med Broadfoots anbefaling og en evaluering *for* læring-forståelse. En anden af teamets lærere, Karen bakker Susannes synspunkt op om, at evaluering skal forstås som procesorienteret, og at eleverne i den sammenhæng kan have stor gavn hinanden, mens lærerens rolle er af mere støttende karakter:

> Den [evalueringen] foregår selvfølgelig hele tiden i dagligdagen… på klassen, og på klinikken ved hjælp af at holde ører og øjne åbne, med hvor eleven er, og hvad de melder ind med, og hvor de flytter sig hen ad. (…) Så bruger jeg også tit det, i klinikken specielt, at eleverne bruger hinanden, og på den måde er jeg selvfølgelig også en del af det, med at have 3 elever på en stol, så er der en der er observatør, og så sætter vi os ned bagefter. At observatøren går ind, og hvor jeg så også selvfølgelig går ind og er en del af evalueringen. Men i og med at jeg ikke måske er på [tandlæge-]stolen hele tiden, så har jeg den der støttende [funktion] overfor den, der sidder og evaluerer de andre. Det er sådan meget den måde jeg…(Karen, klinikteamet)

Spørgsmålet er så, i hvilket omfang eleverne forstår og formår at arbejde på en god måde med feedbacken og at indtage en partnerrolle i egen læreproces. Det synes flere af de interviewede elever faktisk at være indstillede på, hvad interviewudsagn præsenteret senere i analysen dokumenterer.

Udover brugen af formativ evaluering og feedback til den enkelte elev umiddelbart i forlængelse af egen præstation forsøger Susanne også at fremme elevers motivation for læring ved at få eleverne til at rette fokus på det, de skal lære i løbet af skoleopholdet i form af

forløbets læringsmål frem for, at de orienterer sig mod et givent tal (en karakter). Herom uddyber Susanne:

I: Hvorfor er det vigtigt for dig at få de her mål tydeliggjort?
Det er nok noget, der kommer fra skolen, at dels gøre det synligt for eleverne, hvad det er for noget de skal nå. Så bliver de måske mere motiverede og kan bedre se, når jeg evaluerer dem, at de ved, hvad det er de skal kunne. Så de ikke kommer bagefter og siger: "Vi vidste ikke, at det var det her, det handlede om." Så gøre det synligt for de elever, der måske ikke selv helt er klar over det. Det er jo ikke alle, der er lige klare på det. Der føler vi måske ikke sådan et pres, men det er også noget, som er gennemsyrende. Der er nogle mål for det, og dem skal vi jo nå. (Susanne, klinikteamet)

Ifølge Susanne kan klare mål virke motiverende for elevernes læreproces. Hun søger således at fremme en indre drevet motivation hos eleverne ved hjælp af mål, hvor sigtet er at få eleverne til at opfatte målene som læringsmål frem for præstationsmål. Deraf også Susannes vægring mod en løbende karaktergivning i undervisningen. I den sammenhæng er det vigtigt, at målene fremstår meningsfulde for eleverne for, at de tager målene til sig og gør en indsats for at nå dem (Harlen 2006: 64). Elevers brug af mål kan have to udtryk; enten som læringsmål (mestring) eller som præstationsmål (også betegnet ego-mål) (Ames 1992). Mens elever drevet af læringsmål gør en indsats for at opnå nye færdigheder, søge forståelse af og viden om sammenhænge bag praksis, vil elever orienteret mod præstationsmål gøre så lille en indsats som muligt for at opfylde krav og mål, sammenligne sig selv med andre og opfatte evner og dygtighed som vigtigere end den konkrete indsats (Harlen 2006: 65). At klinik teamet søger at få eleverne til at se uddannelsens mål som læringsmål frem for præstationsmål fremgår både af interviewmaterialet og af det informationsmateriale om prøveeksamen sendt til mig forud for observationen. Heri skriver Susanne:

Jeg vil gerne, de selv kommenterer på, hvor langt de er med målene, og i den forbindelse har jeg målene fremme, så vi sammen kan se, om de er opfyldt, og vi taler om, hvad der var godt, hvad der evt. kan ændres til næste gang, eller hvad de skal øve mere på. Reflekterer og evaluerer.

Målene fremhæves her som omdrejningspunkt for elev-til-elev evalueringen. Målene tillægges en neutralitet og objektivitet, der implicit forventes at fremme saglighed og retfærdighed ved evalueringen. Endelig peger lærerens vægtlægning på refleksion og evaluering hos eleven i retning af reform 2000 af erhvervsuddannelserne, der sigter mod netop at udvikle elevens evne til at vurdere eget udbytte af undervisningen, egen status i læreprocessen og selv vælge indholdet i det individuelle uddannelsesforløb bl.a. ved hjælp af logbog og elevens personlige uddannelsesplan (Juul og Aarkrog 2001)

Legitime og illegitime bedømmere

Sammenhængen mellem motivation, læring og mål er dermed ikke entydig, men i høj grad styret af, hvordan eleven opfatter målene for egen undervisning; som mål for læring eller mål for præstation. Når Susanne taler om at øge elevernes opmærksomhed på målene er det læringsmålene for uddannelsen hun refererer til, idet hun med målorienteringen ønsker at fremme elevernes motivation for at opnå nye færdigheder og ny viden. Det er imidlertid hendes erfaring, at elever typisk sammenligner sig med hinanden og søger ros fra læreren frem for indsigt og forståelse, hvilket tyder på, at eleverne forbinder mål med præstation frem for læring. Den vurdering fra Susanne nuanceres af eleverne i et gruppeinterview, hvor oplevelsen af og formålet med prøveeksamen, casefremlæggelsen og den efterfølgende elev-til-elev evaluering diskuteres:

IP1: Jeg synes da, at det er rigtig dejligt at få at vide, hvad man har gjort godt, og hvad man har gjort måske lidt mindre godt. Man kan jo ikke være god til det hele. Og så kan man jo rette på det til næste gang. Prøve at huske hvad man har gjort forkert. Det synes jeg er rigtig dejligt, og de var gode til det dem, der var inde ved os. De sagde rigtig meget… og Susanne hun er rigtig god. (kvinde, 21 år)
IP3: Altså, jeg synes evalueringen fra Susanne var den, der var bedst. Jeg synes ikke, vi havde så gode erfaringer med…(kvinde, 42 år)
IP1: Nå, vi havde rigtig gode erfaringer… (kvinde, 21 år)
IP4: Jeg havde det lige sådan, da vi sad derinde, og hun (opponent elev) begyndte bare at kommentere på en af de andre elever, og jeg tænkte bare – så er jeg rigtig dårlig til at modtage kritik lige i den situation, fordi, altså man er jo godt klar over det, men at høre det lige på den måde, som jeg følte det blev sagt den dag, så bliver jeg sådan lidt små-negativ. Så tænkte jeg, at jeg tror, jeg skal lade være med at sige noget, men så… Altså, Susanne kommer med det samme (feedback), og man ved det jo godt, men det er bare lidt forskelligt, hvem du får det at høre fra. Om det er en elev eller fra en lærer af. Og jeg synes ikke det var retfærdigt alt det, der blev sagt. At det var det, der skulle være sagt på det tidspunkt. Så jeg havde rigtig svært ved det. Men når man så går og tænker over det, og der går en time eller to, så falder man jo ligesom lidt ned… Man skal bare lige have den kørt igennem hovedet. (kvinde, 36 år)
IP3: Det er måske også måden, folk siger det på. (kvinde, 42 år)

Først og fremmest viser samtalens indledende kommentar, at ikke alle elever orienterer sig mod præstationsmål og sammenligningen med andre, hvorfor pågældende elev fremhæver de formative elementer rettet mod hendes egen læring, som hun fik med fra fremlæggelsen og elev-til-elev evaluering. Samtidig afspejler denne elevs udsagn en 'intelligent' brug af evaluering, hvor eleven indtager en partnerrolle sammen med opponenteleverne og læreren i forhold til egen evaluering og læreproces, ganske som Broadfoot anbefaler det. Dernæst viser samtalen divergerende oplevelser af særligt elev-til-elev evalueringen. I den forbindelse er det relevant at nævne, at de elever, der deltog i gruppeinterviewet indgik i forskellige grupper ved prøveeksamen, hvilket kan ses som en del af forklaringen på de forskellige elevopfattelser af evalueringsformen. En af eleverne, en kvinde på 36 år, fortæller om oplevelsen af, at en anden elev frem for læreren påtaler fejl gjort ved fremlæggelsen. Det er netop udtryksformen hos sin

medelev, som kvinden her anfægter for, som hun siger, så er man som eksaminand oftest selv klar over, hvor man har klaret sig godt henholdsvis mindre godt ved en eksamen. Selvevalueringen gør åbenbart eleven mere sensitiv overfor opponentens kommentarer, mens lærerens kommentarer, der formentlig har samme indhold som opponentens, ikke er omfattet af samme følsomhed. Tværtimod opfattes Susannes iagttagelser og kommentarer som fuldt ud legitime, hvad senere udtalelser i elevgruppen også viser. Den dårlige oplevelse med feedback fra opponenten kobler eleven efterfølgende med en oplevelse af retfærdighed i evalueringssituationen. Mit indtryk fra observationen af prøveeksamen af, at lærerens iagttagelser af og kommentarer på elevernes præstationer nyder større accept blandt eleverne, bekræftes således i samtalen med nogle af eleverne.

Udover at måden, hvorpå en feedback fremlægges – valget af ord, formuleringer og brug af kropssprog – hos opponenten som forklaring på elevernes meget forskellige oplevelser af elev-til-elev evalueringen, springer særligt et forhold i øjnene, nemlig forskellen i elevernes alder. Således er det bemærkelsesværdigt, hvordan den positivt indstillede elev er henholdsvis 15 og 21 år yngre end de to elever, der giver udtryk for forbehold ved evalueringsformen. Herunder viser en oversigt over eleverne i fokusgruppen med hensyn til køn, alder, uddannelsesbaggrund samt motivation for klinikuddannelsen.

Som det ses af tabellen, er der tale om en ganske stor aldersforskel eleverne imellem, som har betydning for den sociale baggrund, de erfaringer og livssituation, som den enkelte elev møder undervisningen, skolen, lærere og andre elever med. Hvor den 21-årige kvinde er i gang med klinikuddannelsen som et naturligt led i udviklingen fra barn til voksen, og hvor hendes uddannelsesforløb naturligt indtager den kombinerede funktion af erhvervs- og ungdomsuddannelse med henblik på dannelsen og kvalificeringen til samfundsborger og faglært arbejdskraft, kan de ældre elevers deltagelse på en erhvervsuddannelse i et ungdomsuddannelsessystem synes knap så naturlig.

Tabel 8.1 Elever på klinikuddannelsen

Elev	Køn	Alder	Baggrund	Motivation for klinikuddannelsen
1	Kvinde	21	Kom hertil fra Bosnien i 1993.	Har altid villet noget med mennesker. Kunne ikke finde praktikplads inden for butik eller kontor. Meldte sig til grundforløbet på klinik og er blevet rigtig glad for den uddannelse.
2	Kvinde	25	Frafald fra HG, arbejde på tankstation	Anbefaling fra veninde, der er klinikassistent
3	Kvinde	42	Har bl.a. arbejdet på fabrik og som gravermedhjælper	Klinikfaget havde spøgt i hovedet gennem flere år uden at hun havde modet til at gå i gang. Men pludselig skulle det være. Nu er hun rigtig glad for uddannelsen.
4	Kvinde	36	Har bl.a. arbejdet i butik og som gartner. Har været i gang med klinikuddannelsen tidligere, men sprang fra pga. forskellige ting i livet på det tidspunkt.	Er gået i gang igen, fordi hun gerne vil have uddannelsen inden hun bliver for gammel til at nå at bruge den. Samtidig er hendes børn ved at være så store, at der blev tid og plads til uddannelsen.
5	Kvinde	37	Uddannet tjener. Tager klinikuddannelsen under revalidering pga. problemer med ryggen.	Et ønske om at arbejde med mennesker og undgå et monotont job.
6	Kvinde	38	Tager uddannelsen under revalidering pga. dårlig ryg. Har været i gang med klinikuddannelsen for 12 år siden, men dengang skulle hovedforløbet læses i Århus, hvilket var umuligt for hende pga. børn og familie. Har siden arbejdet på bl.a. fabrik og som pædagogmedhjælper.	Muligheden for revalidering gjorde det oplagt at gøre et nyt forsøg med klinikuddannelsen nu, hvor hovedforløbet kan læses her i byen.
7	Kvinde	26	Gik på klinikuddannelsen for 2½ år siden men faldt fra pga. uoverensstemmelser med lærepladsen. Har siden gået på sygeplejeskolen, hvor hun faldt fra pga. eksamensskræk, arbejdet som handikap-medhjælper og på fabrik.	Nuværende læreplads kontaktede hende med tilbud om en læreplads, hvilket hun tog imod.

Som elev 3 og 4 fortæller, har forskellige omstændigheder i deres liv betydet, at de ikke tidligere i livet har haft mulighed for at gennemføre formel uddannelse. Kvinden på 36 år fortæller om egen erhvervserfaring og baggrunden for at vælge klinikuddannelsen:

IP4: Jeg har før det (den aktuelle læreplads hos en tandlæge) været i butik, og været gartner. Jeg havde det sådan lidt… Jeg har været i gang med den her uddannelse før, for rigtig mange år siden, hvor jeg så sprang fra på grund af nogle forskellige årsager i mit liv. Så har jeg så prøvet noget andet indimellem, og så er det (klinikfaget) egentlig kommet tilbage igen. Hvis jeg skal nå at have en uddannelse inden jeg synes, jeg bliver alt for gammel, og skal nå at bruge den også, så skulle det til at være. Og så passede det med, at mine børn var ved at være så godt på vej i skole og så videre, at der var plads og tid til det. Så det er derfor, det først er blevet nu. (kvinde, 36 år)

Kvinden på 42 år har arbejdet som ufaglært frem til det aktuelle uddannelsesforløb på klinikuddannelsen og har ikke rigtig haft mod på formel uddannelse før nu:

IP3: Jeg har lavet rigtigt meget. Året inden (dette uddannelsesforløb) eller to måske, var jeg på fabrik og gravermedhjælper.(kvinde, 42 år)
I: Hvad var det, der fik dig i gang med den her uddannelse?
IP3: Jamen, det er noget, der har spøgt i hovedet igennem flere år, og som jeg ikke rigtig har haft modet på at komme i gang med, men så lige pludselig var det der – nu skulle det være. Og det er rigtig godt. (kvinde, 42 år)

For begge kvinder synes det karakteristisk, at uddannelsen til tandklinikassistent over længere tid har haft deres interesse, men at de ikke har haft tid, plads til eller mod på at kaste sig ud i faktisk at gå i gang. De fik ikke chancen for at gennemføre formel uddannelse i løbet af ungdomsårene, hvorfor det først er nu, hvor børnene er blevet større, at de er gået ind i et længerevarende uddannelsesforløb. Trods det begrænsede kendskab til de to kvinders sociale baggrund ser jeg deres udsagn som udtryk for en social klasse, hvis tilknytning til uddannelsessystemet traditionelt har været begrænset. Fraværet af fortrolighed med og kendskab til uddannelsessystemet hos disse kvinder er det, der afspejles i deres skepsis overfor bl.a. elev-til-elev evalueringen. At få sin præstation vurderet af et menneske, der er halvt så gammel som én selv og som ikke har nogen faglig ekspertise eller status, synes i den optik at udgøre en plausibel forklaring på denne elevgruppes skepsis. De foretrækker, at deres præstation vurderes af læreren og ser derfor denne som eneste legitime bedømmer. Dermed synes særligt elevgruppens ældre elever at have en behavioristisk forståelse af læring, hvad jeg kommer ind på i analysen herunder.

Først vil jeg imidlertid gerne vise, hvordan også andre af de ældre elever i gruppen foretrækker at blive evalueret af læreren frem for andre elever. På et spørgsmål om, hvilken betydning elev-til-elev evalueringsformen har haft for elevernes udbytte af undervisningen, såvel fagligt som personligt, svarer en elev således:

IP5: Jamen jeg synes da, set i bakspejlet, så vil jeg nok næste gang jeg kommer ind til sådan en evaluering sige; ”Se på det på en anden måde”, men lige der… Jeg var lige den første, der lå for skud den dag. Dunk, så får man det bare tilbage i hovedet! Det var hårdt. Altså, det rammer personligt, men næste gang vil jeg måske også godt tænke, at så kommer vi videre. Så tager jeg evalueringen med Susanne senere lidt mere alvorligt. Altså, så jeg ikke lader mig påvirke sådan af det. Men det er svært, når man lige pludselig bare får at vide… Fordi man ved jo også godt selv, hvad man gjorde af fejl, og hvad man glemte. (kvinde, 37 år)

Det er tydeligt, at kvinden fremover ikke vil lade sig påvirke af, hvad andre elever mener om hendes præstation og i stedet alene lytte til lærerens feedback. En anden elev er imidlertid knap så diplomatisk i sin fremstilling af egen oplevelse omkring evalueringen:

IP7: For mit vedkommende har jeg ikke brug for, at andre elever evaluerer mig. Jeg har brug for, at læreren evaluerer mig. Det er hende, der ved, hvad jeg skal kunne. Jeg bryder mig slet ikke om det, at de andre skal evaluere. (kvinde, 26 år)

Ud fra elevernes udsagn ses det, at der er stor forskel på elevernes individuelle oplevelse af prøveeksamen ved brug af case og elev-til-elev evaluering; nogle elever oplevede det som konstruktivt og udbytterigt (overvejende yngre elever), mens andre oplevede formen som udfordrende, ubehagelig (overvejende ældre elever). I løbet af gruppeinterviewet kommer eleverne frem til, at oplevelsen er tæt knyttet til andre elevers måde at give feedback på, mens lærerens rolle og adfærd nyder anerkendelse og accept blandt alle tilstedeværende eleverne uden antydning af kritik. Den elev, der er mest kritisk overfor andre elever som bedømmere, fremhæver endda, at læreren er den eneste person i undervisningen, som hun ser som autoritet og som værende i stand (have kapital til) til at vurdere elevernes præstationer. I lyset af pointen om bæredygtig evaluering som en forudsætning for den enkelte elevs og sidenhen arbejdstagers muligheder for at klare sig på arbejdsmarkedet synes flere elever på klinikuddannelsen endnu et stykke vej fra udøvelsen af en bæredygtig evalueringspraksis. Som Karen siger:

Det er rigtig svært for nogle af dem overhovedet at vurdere sig selv, og det er også rigtigt svært for nogle af dem, hvis de er i en gruppe, at være åbne overfor hinanden. (…) (Karen, klinikteamet)

På baggrund af ovenstående samt tidligere præsenterede udsagn fra Susanne om, at eleverne søger ros fra hende som faglig autoritet, tyder noget på, at (nogle af) eleverne opfatter læring i et behavioristisk perspektiv. Denne forståelse af læring er ifølge James (2006) karakteriseret ved en opfattelse af læreren som eksperten, der løbende vurderer elevernes svar ud fra kategorier som ’korrekt’ og ’forkert’, og hvor positiv feedback, ofte som ukonkret ros, og korrigering af fejltagelser benyttes til at skabe kobling mellem stimulus og respons (James 2006: 54). Dette læringsperspektiv har en overvejende summativ tilgang til evaluering og således også en præstationsorienteret målforståelse. Netop præstationsmål som motivation for læring synes at spille en rolle i forhold til oplevelsen af elev-til-elev evaluering, hvad den følgende analyse vil vise.

De dårlige oplevelser med elev-til-elev evalueringsformen kan også skyldes elevernes køn, idet forskning viser, at særligt hos piger (og lavtpræsterende elever) er der tendens til, at måling af præstationen påvirkes af udpræget eksamensangst (Evans og Engelberg 1988; Benmansour 1999; Reay og William 1999). Min observation viser, at eleverne er meget nervøse over for prøveeksamen. Samtidig er det i en efterfølgende sammenholdelse af

observationer og elevudsagn interessant at se, hvordan de elever, der var mest nervøse, også er de, der er mest skeptiske overfor elev-til-elev evalueringen. Elev-til-elev evaluering synes således ikke at bidrage til at mindske elevers eksamensangst, snarere tværtimod. Det er således karakteristisk, at de elever, der er meget nervøse, lægger vægt på læreren som den (eneste) legitime bedømmer af deres præstation.

Skepsissen overfor elev-til-elev evalueringsformen kan også skyldes, at det er en krævende proces for den enkelte elev at indgå i. I en britisk kontekst peger Sebba (2006) på at:

> Assessment for learning encourages students to develop greater responsibility for their own learning but also to regard their peers as a potential resource for learning and thus to become less dependent on the teacher. Assessment for learning requires effective group work, in particular in the area of peer assessment. Well developed peer assessment is very demanding on students' social and communication skills, in particular listening, turn-taking, clear and concise verbal and written expression, empathy and sensitivity. (2006: 191)

At evaluering i grupper er krævende, synes Karens udsagn om, at eleverne har svært ved at være åbne overfor hinanden at være et bevis på i klinikuddannelsen, ligesom elevernes udtrykte skepsis over at skulle evalueres af andre elever bidrager til det billede af gruppebaseret evaluering. I forlængelse heraf viser forskning, at gruppearbejde er noget, der kræver øvelse og træning hos elever, før de kan praktisere og drage nytte af gruppens fulde potentiale, samt at velfungerende gruppearbejde tager lang tid at etablere og udvikle (Kutnick et al 2005). Casefremlæggelse i grupper suppleret af elev-til-elev evalueringer er altså en krævende aktivitet, der fordrer forudgående træning hos elever. Elev-til-elev evaluering kan, hvis eleverne lærer at bruge den evalueringsform, bidrage til ansvarliggørelse af eleven for egen læreproces og dermed løsrivelse fra læreren. Men netop læreprocessen omkring elev-til-elev evaluering er udfordrende, og som vi har set, grænseoverskridende for nogle elever. Evalueringsformen tvinger dem ud i en situation, hvor de fremstår sårbare overfor hinanden samtidig med, at arbejdet med at få evalueringsformen til at fungere i praksis udfordrer elevernes retfærdighedssans, når holdkammerater har divergerende tilgang til og forståelse af evalueringsformen. Denne udfordring bliver ikke mindre af, at klinikeleverne alle er kvinder hos hvem eksamensangst og nervøsitet har tendens til at være særligt udbredt.

Noget tyder på, at der er en sammenhæng mellem eksamensangst og usikkerhed overfor (manglende ønske om) at tage det ansvar for egen læreproces, som elev-til-elev evaluering kan facilitere. De eksamensangste elever ønsker ikke at løsrive sig fra læreren ved at påtage sig et ansvar for egen læring, måske fordi de er usikre på, hvorvidt de er i stand til faktisk at

påtage sig og leve op til det ansvar. I den optik kan elev-til-elev evaluering blandt eksamensangste elever tænkes som en oplevelse, hvor deres manglende evne til at præstere det forventede (tage det nødvendige ansvar) udstilles overfor lærer og kammerater. Derved fremstår det plausibelt, at elevens afhængighed af læreren hænger sammen med, hvorvidt eleven er bogligt og fagligt stærk eller ej. Svage elever synes afhængige af læreren, mens det ikke i samme grad gælder fagligt stærke elever.

Den tidligere nævnte sammenhæng mellem motivation for læring og selvregulering hos eleven som en faktor, der kan virke stimulerende for læringen, handler netop om, at elever ved bevidst at styre opmærksomhed og handlinger bliver i stand til at løse problemer og udføre konkrete opgaver med succes. Selvregulerende elever vælger og anvender strategier for læring og evaluerer egen succes. De tager ansvar for egen læring og foretager valg med henblik på forbedring af læreprocessen. Det indebærer samtidig, at de elever, der ikke er i stand til at regulere egen læring, er afhængige af andre mennesker i forhold til at få fortalt, hvad de skal gøre og i vurderingen af, hvor godt de klarer sig (Harlen 2006: 67). Manglende evne til selvregulering kan være en forklaring på nogle af elevernes skepsis overfor elev-til-elev evaluering. En anden forklaring kan handle om, at de nervøse og skeptiske elever er præstationsorienterede frem for læringsorienterede i deres syn på målet for undervisningen. Den slutning peger på, at velfungerende elev-til-elev evaluering må understøttes af en opfattelse hos eleverne af, at målet for prøveeksamen er læring, færdigheder og viden frem for præstation, sammenligning og rangordning af elever.

På baggrund af ovenstående analyse tegner sig et billede af, at holdningen til og oplevelsen af elev-til-elev evalueringsformen særligt synes at afhænge af elevernes alder og deraf fortrolighed med uddannelsessystemet, evaluering og eksamenssituationer, hvor en begrænset erfaring hermed forårsager præstationsangst og nervøsitet. Således ser det ud til at de yngre elever, hvis gang på erhvervsskolen opleves som et naturligt led i udviklingen fra barn til voksen, fra grundskole til arbejdsliv, har lettere ved at håndtere det ansvar for egen læring, som elev-til-elev evalueringen lægger op til. De yngre elever synes dermed mere 'gearet' til uddannelsens evalueringsformer, formentlig fordi de igennem de sidste 10-15 års kontakt med uddannelsessystemet i stigende omfang er blevet bedt om at vurdere præstationen hos sig selv, hinanden, læreren og skolen. De er på en måde socialiseret ind i en evalueringskultur, mens de ældre elever, der har været ude af uddannelsessystemet igennem en længere årrække

– og netop i de år, hvor evaluering og kvalitet for alvor er kommet på den uddannelsespolitiske dagsorden – ikke har samme fortrolighed med løbende at vurdere og blive vurderet, herunder af andre end læreren. For dem fremstår evalueringskulturen derfor fremmed, krævende og som en kilde til usikkerhed og nervøsitet.

Skriftlighedens dominans i klinikuddannelsen

For at få et bredere billede af klinikteamets evalueringspraksis sluttes denne delanalyse af med at se på skriftlighedens betydning i uddannelsen. Af de individuelle interview med lærerne har jeg fået indtryk af skriftlighedens centrale rolle i klinikfaget. Således synes skriftlighed i uddannelsen at være indikator på dominerende normer og værdier i faget. Skriftlighed kræves f.eks. af eleverne ved selvevaluering. I forhold til elevernes selvevaluering giver Karen eksempler på, hvordan det kan foregå:

> Det kan enten være en opgave, der skal afleveres, det kan være et rollespil der skal laves, eller det kan være en opgave i klinikken, hvor de skal lave en eller anden (…)behandling. Der skal de så i den, gå ind og lave en evaluering på, hvordan de har arbejdet i det der forløb. Og det skal de skrive ned, det behøver ikke være andet end bare nogle stikord, hvor de så overfor os kan gøre rede for, hvordan de føler den proces har været, og hvad de har fået ud af det, og om de føler, det har flyttet noget, eller hvor det er gået galt, hvis det ikke har, og sådan nogle ting. (…) (Karen, klinikteamet)

Skriftligheden skal være der, om det så blot drejer sig om stikord. Situationen er nemlig den, ifølge mange af lærerne, at en stor del af eleverne har svært ved at leve op til forventningen om den megen skriftlighed:

> Nogle af dem har også svært ved at formulere sig skriftligt (ved evaluering). Måske mener de noget andet end de skriver. (Kirsten, klinikteamet)

Karen og Bente beretter ligeledes om elevers vanskeligheder ved det skriftlige arbejde. Karen forklarer den megen skriftlighed i selvet faget:

> Nogle elever, det er de ikke så stærke til. (Karen, klinikteamet)
> I: Okay, så det er noget de selv kommer og siger, at de har det svært med det skriftlige?
> Jaeh, det finder vi jo ud af. Det mærker vi hurtigt. Det tager ikke ret lang tid. Fordi vi har meget skriftligt [arbejde]. Vi er nok den af EUD-uddannelserne, der har mest skriftligt, det tror jeg faktisk. Hele vejen igennem. (Karen, klinikteamet)
> I: Ja. Hvad skyldes det?
> Der er mange ting som… Jeg ved det ikke lige. Jeg tror, der er meget teoretisk udenadslære i vores verden frem for de andre [uddannelser på skolen]. Så skal vi selvfølgelig også være bedre, fordi vores uddannelse gør, at vi selv har været vant til at være skriftlige, på en eller anden måde. Men vi skal selvfølgelig passe på, at vi ikke bliver for skriftlige. Det er jeg ikke et øjeblik i tvivl om. Det skal vi hele tiden sige til os selv. Fordi det er vi. (Karen, klinikteamet)

Karen er bevidst om, at skriftligheden har tendens til at være for omfattende, men skriftligheden synes – qua kliniklærernes egen uddannelse og tradition for skriftlighed – at

være en præference indlejret hos lærerne som en del af deres fag-habitus. Skriftligheden fremstår i forlængelse heraf som et behov hos klinikteamet for dokumentation af elevernes (skriftlige) formåen. Når der er mange elever på holdet, bliver elevernes skriftlige opgavebesvarelser og evalueringer den dokumentation, som kan give læreren overblik og mulighed for at følge med i den enkelte elevs læreproces:

(…) I deres forløb er det meget vigtigt at vi støtter dem, og sørger for at de bliver færdige i det der forløb inden de går videre. Det er nok det, der fylder… Det er nok den individuelle del, at den er svær, især fordi vi indimellem har rigtig mange elever på et hold, og så kan det være lidt svært at overskue, hvor de er henne. Og det er der, jeg i hvert fald har brug for den der lidt skriftlighed for at kunne se, hvor de faktisk er. For nogle af dem er rigtig gode til at snyde, hvis du bare har dem mund til mund. Der er nogle der er rigtig gode til bare at snakke efter munden, eller lyde som om de har styr på det hele, og så ligeså snart de går ind og får et eller andet konkret de skal forholde sig til, så falder det fra hinanden. (Karen, klinikteamet)

Karens fortælling viser også, hvordan hun opfatter den skriftlige viden som mere gyldig og 'sand' end en mundtlig præstation, fordi hun mener, at eleverne ved den mundtlige præstation kan snyde hende og illudere en viden, de faktisk ikke besidder. Dermed synes at opstå et paradoks. At Karen oplever et behov for skriftlighed hos eleverne, som udtryk for et faktisk fagligt niveau hos den enkelte, synes paradoksalt al den stund, at en uddannelse til klinikassistent primært retter sig mod kvalificering til praktisk mestring af et fag. Men klinikassistentens funktion som assisterende ved tandlægens arbejde fremstår i forlængelse heraf central. Eleverne skal ikke selv være som mester, det vil sige som en tandlæge, men i stedet være netop dennes assistent. Den rolle rummer skriftligheden, ligesom den synes at nedjustere kravet om mestring. Karen forklarer den sammenhæng:

(…) Altså selvfølgelig er de [eleverne] selvstændige med, hvad de gør, men de skal ikke ende op med at blive tandlæger. De skal ende op med at blive en god hjælp på klinikken. Så det er et helt andet… De går ud i det på en helt anden måde end frisørerne for eksempel, for der skal man jo gerne ende op med at blive som sin mester. Det betyder også, at de [klinikeleverne] skal ikke kunne tingene på samme måde. De skal kunne give noget service, de skal kunne lave en assistance, men de skal ikke selv kunne tingene, hvis du forstår mig. Altså, hvor en frisør skal stå og trimme hår, så skal mine elever assistere til, at der kan blive boret i den tand. (Karen, klinikteamet)

Et konkret eksempel på assistentens assisterende funktion i klinikken kan være en ajourføring af en patientjournal, hvor tandlægen dikterer, hvad assistenten præcis skal skrive. Til senere brug af journalen er en præcis og korrekt beskrivelse af patientens situation og behandling vigtig. Dermed bliver assistentens evne til skriftlighed og korrekt journalisering central for funktionen.

Skriftlighedens dominerende position synes imidlertid svær at komme fri af på klinikuddannelsen. Klinikteamet har forsøgt at inddrage andre formidlingsformer til brug for

de skriftligt svage elever, men forsøget fremstår ikke ihærdigt og overbevisende. Formentlig af den årsag at lærerne grundlæggende selv er meget skriftlige i deres praksis på skolen, skriftligheden ligger dybt i dem, som den 'rigtige' og 'adækvate' måde at arbejde og kommunikere klinisk på. Den antagelse synes ikke blot at gælde lærerne. Også eleverne synes at ligge under for en norm om skriftlighed – en skriftlighedens dominans eller et tyranni, som det må være for de skriftligt svage elever. Det fortæller Bente om i forlængelse af beskrivelsen af teamets forsøg på inddragelse af andre kommunikationsformer i undervisningen:

> For nogen er det hårdt, med de her skriftlige opgaver, det er det. Men det er alligevel – selv om vi lægger andre alternative muligheder ud for dem – så er det alligevel den, de tyer til. Jeg tror også det er med til at strukturere det for dem, for så har de det på et stykke papir. Det mundtlige er mere flygtigt på en eller anden måde. (Bente, klinikteamet)
> I: Alternativerne er, at I kan gøre det mundtligt?
> De kan lave en mp3-fil eller et eller andet, men det kan også godt være vi heller ikke har været… Vi har sagt det til dem, og snakket med dem om det, men fordi vi måske heller ikke er så fortrolige med teknikken, og fordi det også er tidskrævende, så er vi måske ikke så aktive i forhold til at overtale dem til at forsøge at gøre det her. Det er nok en af de ting, vi skal arbejde lidt mere med. Men også for eleverne, for nu sidder alle de andre og skriver, så skriver jeg også. Det er de også vant til fra folkeskolen. Så selvom det er svært for dem at skrive, så er det alligevel det, der er lettest for dem at gå til, for det er et medie, de er vant til. Så selvom de synes, det er træls og hårdt og svært, så er det alligevel det, der er lettest at tage hul på. Det er lidt paradoksalt. (Bente, klinikteamet)

Hvor klinikteamets præference for skriftlighed synes at relaterer til deres klinikfaglige habitus, peger Bente her på, at elevernes norm om skriftlighed kommer af en generel præference for skriftlighed i hele det danske uddannelsessystem, herunder ikke mindst folkeskolen. Bentes udtryk om, at skriftligheden bidrager til struktur i elevernes arbejde og læring, fordi de så har det på et stykke papir, som hun siger, afspejler en præference for struktur, overblik og systematik, der generelt synes at gøre sig gældende i klinikuddannelsen. Men måske mest af alt i klinikfaget. Af samtaler og observationer af klinikteamets måde at undervise og evaluere på, har jeg således fået et billede af en klar præference hos lærerne for at trække på skemaer, skriftlighed og dokumentation i arbejdet som underviser. Når Bente derfor mener, at skriftligheden giver struktur for eleverne, fremstår det først og fremmest som udtryk for, at hun selv oplever struktur ved at have ting på skrift. Det behov, hun ser hos eleverne, handler i den optik mere om hendes egen faglighed end elevernes. Hendes brug af det lille ord 'det' (*for så har de det på et stykke papir*) viser tilbage til Karens opfattelse af den skrevne viden som den valide vidensform, der kan findes frem og vises for omverdenen ved ethvert krav herom. På samme vis som en patientjournal. Behovet for skriftlighed kan derfor også ses som et ønske i klinikfaget om anerkendelse fra tandlægevidenskaben (og andre kliniske fag). Ved at trække på kliniske forskningstraditioners normer om evidens,

journalisering af og dokumentation for effekten af kliniske behandlinger, kan tandklinikassistentfagets udøvere tiltænkes et ønske om at ville signalere en tandklinisk praksis i tråd med en positivistisk videnskabstradition.

Delkonklusion

I klinikteamet ses en læringsorienteret tilgang til evaluering og kulturel-kognitiv forståelse af læring, mens eleverne overvejende synes at have et behavioristisk perspektiv på læring og ser evaluering som en præstationsmåling. Hvor lærerteamet lægger vægt på læringsmålene som mål for elevernes læring, viden og kompetencer, ser eleverne læringsmålene som præstationsmål og sammenligner hinandens præstation på det grundlag. Det behov for sammenligning og konkurrence understøtter elevernes ønske om karakterer, mens lærerteamet netop gerne vil undgå konkurrencen og selektionen ved evaluering, hvorfor teamet undgår at angive en karakter for den individuelle elevpræstation. Divergerende læringsforståelser synes således at være den primære forklaring bag divergerende syn på karaktergivning ved prøveeksamen mellem elever og lærere.

I forhold til at forklare de indbyrdes forskelle i elevernes oplevelse af elev-til-elev evalueringen synes en determinerende faktor at være den enkelte elevs alder. Således ses det, at de ældre elever er langt mere skeptiske overfor evalueringsformen end de yngre elever. Samtidig er det de ældre elever, der er mest nervøse for den prøveeksamen, der ligger forud for selve evalueringen. Det peger i retning af, at det spiller en rolle for oplevelsen af en evaluering i et erhvervsuddannelsesforløb, hvor i livsforløbet man som elev befinder sig. Således er det langt mere udfordrende for en person med adskillige år på arbejdsmarkedet at gå ind i uddannelse, her oven i købet ungdomsuddannelse, og blive underlagt (ungdoms-) uddannelsessystemets koder og vurderinger. Det skaber usikkerhed hos den enkelte elev om egne evner, der så kommer til udtryk i nervøsitet ved en prøveeksamen og en skepsis overfor fagfællers feedback. Ældre elever giver således udtryk for en præference for læreren som eneste bedømmer af deres præstation.

Endelig står brugen af skriftlighed centralt for praksis i klinikteamet. Lærerne peger på den skriftlige viden som den mest gyldige og sande og udtrykker deraf en klar præference for, at elevernes opgaveudførelser (også de praktiske i klinikken) baseres på eller sker i tilknytning til et skriftligt produkt. Skriftligheden fremstår som et symbol på evident viden og den

bidrager til at skabe overblik og struktur i klinikteamets undervisnings- og evalueringspraksis. En tandklinisk fag-habitus synes derfor tæt knyttet til præferencen for og mestringen af det skrevne ord samt evnen til at skabe struktur, orden og system i informationer.

Kapitel 9

Evalueringsdifferentiering hos gastronomteamet

På gastronomuddannelsen er evalueringspraksis kendetegnet ved at være baseret på divergerende erhvervspædagogiske reformtanker, idet såvel 1991-reformens helhedsorientering som Reform 2000s fokus på refleksion og ansvar for egen læring finder anvendelse. En optagethed i teamet af elevens evne til refleksion fører til tiltag rettet mod etablering af en praksis baseret på bæredygtighed i evalueringsaktiviteterne samt evalueringsdifferentiering i tråd med princippet om differentiering af undervisning i forhold til den enkelte elevs behov. Følgende observation af den afsluttende bedømmelse kan ses som et af flere billeder på lærerteamets evalueringspraksis. Efterfølgende analyseres aspekter af denne praksis mere indgående ligesom andre evalueringsformer i uddannelsen inddrages med henblik på at forstå og forklare lærernes praksis.

Afsluttende bedømmelse som prøveeksamen i svendeprøven

På gastronomuddannelsen gennemføres en afsluttende bedømmelse af elevernes præstationer på hovedforløb 1 og 2. Hovedforløb 3 afsluttes med en eksamen i form af svendeprøven. I den periode, hvor min dataproduktion pågår på skolen har gastronom teamet ingen dimitterende elevhold. Jeg har således ikke mulighed for at overvære egentlige svendeprøver. Til gengæld har jeg overværet den afsluttende bedømmelse, som fremlægges i det følgende, og som fandt sted onsdag d. 4. juni 2008 kl. 8.00-15.15 for et elevhold på hovedforløb 2.

Elevholdet er på 24 elever, hvilket er et relativt stort hold for de ansvarlige lærere at føre op til eksamen. Normalt deles et elevhold op i to mindre grupper, men grundet størrelsen er dette hold inddelt i tre grupper af otte elever. Samtidig er en ekstra lærer inddraget i eksamen således, at de i dagens anledning er tre lærere involveret i prøveeksamen. Hver lærer er ansvarlig for hver sit hold. Denne prøveeksamen er – udover en lejlighed for eleverne til at få indblik i svendeprøven – den afsluttende evaluering for eleverne på 2. hovedforløb. Prøven gennemføres over to dage og består både af en praktisk del i køkkenet (tilberedning af to retter mad) og en mundtlig fremlæggelse i klasseværelse på baggrund af en skriftlig rapport udarbejdet af eleverne enkeltvist omhandlende en fiktiv restauration med beskrivelse af menu, priser, målgruppe, geografisk lokalitet osv. De elever, der er i køkkenet til den praktiske del på prøvens førstedag har mundtlig prøve på anden dagen, mens elever der starter med mundtlig prøve er i køkkenet på anden dagen.

Underviserne forklarer mig, at de lægger vægt på, at prøveeksamen gennemføres i så tæt overensstemmelse med den endelige svendeprøve som muligt. Formålet hermed er, at eleven skal få erfaring med og indblik i, hvad svendeprøven kræver af ham/hende. For at få prøveeksamen til at ligne svendeprøven mest muligt er eksterne censorer indkaldt til såvel eksamination i køkkenet (bedømmelsen af maden) som i klasseværelset (bedømmelse af rapporten), ligesom der er deadlines på projektrapporten og på, hvornår eleverne hver især skal præsentere deres mad for lærer og censor i køkkenet. Eleverne får dermed erfaring med at arbejde under tidspres i køkkenet, levere og præsentere produktet på klokkeslæt og blive vurderet af udefrakommende fagpersoner. Ved evalueringen i klasseværelset medvirker to censorer, mens der medvirker en censor ved evalueringen i køkkenet. Censorerne er tidligere elever fra skolen og dermed ikke formelt udpegede skuemestre som ved en svendeprøve.

Mine observationer finder sted på prøvens dag to, hvor to af elevholdene skal evalueres på projektrapporten, mens det tredje hold skal evalueres i køkkenet. Klokken er 7.55 og jeg starter med at observere det elevhold, der er i køkkenet. Den første elev hentes ind i køkkenet kl. 8.00 og eleverne hentes derefter ind med 25 minutters interval. Først trækker eleven navnet på en ret på et ark papir. Den ret har læreren valgt ud fra det menukort (á la carte), som eleven har udarbejdet i den skriftlige rapport, som gårsdagens mundtlige eksamination tog afsæt i. Den ret er samtidig én, der står beskrevet i kokkefagets grundbog Kokkebogen, og menukortene i elevernes projektrapporter skal således indeholde et bestemt antal klassiske retter fra Kokkebogen. Efter at retten er udleveret til eleven, skal eleven udarbejde en beregning på, hvilke og hvor store mængder råvarer, der skal benyttes i tilberedningen af 2 kuverter, som er det antal, der typisk skal afleveres til vurdering hos lærer og censorer ved svendeprøver. Eleven har 20 minutter til beregningsopgaven og må bruge Kokkebogen til den

del af prøven. Herefter afleveres beregning og Kokkebogen til læreren. Kokkebogen samt egne noter må ikke benyttes under tilberedning. Ifølge den ansvarlige lærer fungerer beregningsopgaven derfor primært som repetition for eleven inden tilberedningen går i gang. Det er formentlig årsagen til, at lærer og censor ikke læser beregningen særligt nøje igennem men blot tager et blik på den før de ligger den til side. Derefter går eleven i gang med tilberedningen i køkkenet. Udover den obligatoriske ret fra Kokkebogen skal eleven tilberede det, der kaldes en delvist fri ret, som ligeledes skal stamme fra det menukort, der er afleveret med projektrapporten. Den delvis frie ret behøver ikke at være en ret fra Kokkebogen. Den skal dog leve op til de krav stillet til hver elev omkring forretningskoncept, restaurationstype, målgruppe, beliggenhed/geografi, prisniveau mv. som eleven skal beskrive i projektrapporten. Forud for arbejdet med projektrapporten har hver elev således fået udleveret et skriftligt oplæg til en fiktiv restauration, som den skriftlige rapport skal besvare. Oplægget er individuelt, og der er dermed forskel på, hvad for en type restaurant hver elev har beskrevet i sin rapport.

Eleven har ca. 3 timer til tilberedning af de to retter; den obligatoriske og den delvist frie, der skal afleveres til lærer og censor på klokkeslæt og med 10 minutters interval mellem hver ret. Råvarerne til de to retter er bestilt hjem til skolen på forhånd. Eleven har selv ansvaret for, at lærerne bestiller hjem til den delvist frie ret, mens det er lærerne, der bestiller råvarer til den obligatoriske ret. På forhånd har eleverne hver fået tildelt en arbejdsplads i det store køkken, som de skal arbejde ved under prøven. Lærer og censor har ligeledes indtaget en kogeø i køkkenets ene ende, hvorpå en hvid dug er lagt. Her skal eleverne servere maden til vurdering. På dugen står en kande med vand, to vandglas, bestikholdere med knive, skeer, gafler samt to stålskåle til det brugte bestik.

Efterhånden som eleverne skal præsentere deres mad, serverer de den for lærer og censor. Nogle elever kommer blot op og sætter tallerken, fad, skåle med maden på dugen og går igen, andre elever fortæller kort, hvad retten består i og af, før de går tilbage til deres arbejdsplads i køkkenet. Eleverne er ikke til stede ved bordet, imens lærer og censor vurderer maden.

Selve vurderingen sker ikke med afsæt i et struktureret skema med læringsmål e.lign. Alligevel synes der at være et vist mønster i lærers og censors tilgang til vurdering af maden. Først kigger de på rettens generelle udtryk og præsentation; er tallerkenen ren, er retten serveret på bakke eller andet underlag, hvordan ser maden ud i forhold til konsistens, farve, pynt, anretning. Ved kogte kartofler serveret i skål er det eksempelvis standard at tjekke om der har samlet sig kartoffelvand i bunden af skålen, eller om vandet er hældt ordentligt fra kartoflerne inden servering. Næste skridt i vurderingen består i, at lærer og censor skærer i maden (ved kød, fars, mos, creme mv.) og rører rundt i flydende elementer af retten (sauce, suppe mv.). Endelig som tredje skridt i vurderingen smager de på de forskellige elementer, der indgår i retten. Hvert element smages for sig og umiddelbare smagsindtryk og oplevelser fremlægges; mangler retten smag, har kødet fået tilpas? Først herefter begynder lærer og censor at spore sig ind på det karaktermæssige niveau. Ligger retten i den lave ende af karakterskalaen ud fra det samlede indtryk, er et første og grundlæggende kriterium for, at retten kan bestå (dvs. opnå karakteren 2), at man som kunde eller gæst hos pågældende elev ikke bliver syg af at spise maden. Det handler eksempelvis om, hvorvidt fjerkræ er gennemstegt (om der er risiko for salmonella bakterier), og om der kan være risiko for jordbakterier fra rå grønt som f.eks. hakket persille drysset over varmt kød eller fisk. Er der ikke en sundhedsrisiko forbundet med at indtage maden, er næste bedømmelseskriterium, om maden ville kunne serveres på en restaurant for betalende gæster. Det kriterium kan eksempelvis handle om, hvorvidt en legeret sauce eller suppe har delt sig, om en rødspætte er stegt sprød og uden, at skindet har siddet fast i stegepanden, om kød er tørt, sejt eller råt. Et tredje kriterium for vurdering af maden er den pris, som eleven har angivet retten til på sit menukort i projektrapporten. Det vil sige, om maden rimeligvis kan oppebære en pris på f.eks. 198,- kr. /pr. kuvert. Lærer og censor snakker således om, hvorvidt man vil blive skuffet, hvis man bestiller pågældende ret på en restaurant til elevens pris og herefter modtager maden, som den denne dag tilberedes af eleven. Med andre ord handler det om, hvorvidt der er sammenhæng mellem pris, kvalitet og mængde af maden ved servering. Kan maden serveres uden risiko for sygdom og kan der med rimelighed tages penge for måltidet er karakterniveauet ved at være oppe over 2 og tæt på 4. Herefter synes mere subjektive kriterier hos den enkelte censor og lærer tilsyneladende at gøre sig gældende. Ved flere vurderinger af elevernes mad iagttages det, at censor og lærer er uenige om, hvorvidt maden smager godt og rigtigt, idet den ene af dem eksempelvis foretrækker maden mere krydret end den anden person. Når niveauet er oppe over karakteren 4 bliver kravene til konsistens, farve, duft og smag strengere – og altså mere subjektive og en skønssag. Lærer og censor formår imidlertid ved hver vurdering at blive enige i deres snak frem og tilbage om styrker og svagheder ved maden.

Efter at lærer og censor har smagt og vurderet og fundet frem til en karakter for hver ret mad kaldes eleven ned til bordet med dugen. Læreren starter som regel med at spørge eleven, hvad han/hun selv synes om hver ret og tilberedningen. Eleven inddrages således i snakken om styrker og svagheder ved maden, får en karakter for hver ret samt en begrundelse for den enkelte karakter. De fleste af eleverne, hvis mad jeg overværer vurderingen af, er selv klar over det, hvis deres mad har svagheder. Eleverne modtager karaktererne uden kommentarer

eller spørgsmål til lærer og censor, hvorefter de går tilbage til deres arbejdsplads og begynder at rydde op og vaske af efter arbejdet i køkkenet.

Efter at have observeret de første 3-4 elever få udleveret deres obligatoriske retter og gå i gang med tilberedningen i køkkenet, går jeg ved 10-tiden ind til en af de lærere, hvis hold eksamineres i projektrapporten. Det foregår i tilstødende klasselokaler ved køkkenet. Frem til kl. 11.00 sidder læreren sammen med de to censorer og snakker alle elevrapporterne igennem i forhold til styrker, svagheder og karakterniveau. Læreren har til den vurdering et skema, hvor de formelle krav til og læringsmål for rapporten fremgår. For hver elev får hvert delmål en karakter. Efter snakken om delmål og karakterer udregnes et gennemsnit af de 10 delmål og et karaktermæssigt udgangspunkt for eksaminationen fastlægges.

De rapporter, som lærer og censorer diskuterer, mens jeg er til stede i lokalet, ligger på et relativt lavt karakterniveau. Umiddelbart er jeg overrasket over, hvor meget der lægges vægt på skrifttype, opsætning og sprog i rapporten. Andre gennemgående kriterier er menuens overensstemmelse med geografisk placering af elevens restaurant og menuens sammensætning af retter og brug af sæsonvarer inden for grøntsager, frugt, kød, fisk og vildt. Et eksempel på manglende sæsonbevidsthed er en elev, der sætter Belle de Boskoop æbler på menuen i maj-juni måned, hvilket er et æble der først er i sæson i oktober-december. Et andet eksempel er en elev, der vil servere kartoffelmos i maj-juni, hvor kartoflerne er nye. På læreren og censorerne kan jeg høre, at det at lave fine nye kartofler til mos absolut strider mod fagets normer for tilberedning af sæsonvarer. Ved rapportgennemgangen hos såvel dette som det andet eksaminationshold oplever jeg, at de to lærere er ganske hårde i deres omtale af eleverne og deres rapporter. Såvel lærere som censorer virker irriterede (eller er de snarere frustrerede) over elevernes generelt lave faglige niveau. Sarkasme og ironi anvendes i vidt omfang, når rapporterne gennemgås, men ikke når eleverne er til stede, og når der eksamineres.

Da selve eksaminationen i projektrapporterne går i gang, står jeg til at starte med ude foran eksamenslokalerne sammen med eleverne. Efter de første eksaminers gennemførelse spørger jeg, om jeg må have lov at overvære eksamen for den pige, der skal ind som næste eksaminand. Det må jeg gerne. Således overværer jeg hendes eksamen. Først har eleven 10 minutter til rådighed, hvor hun selv bestemmer, hvad hun vil holde oplæg om. Herefter overtager læreren med spørgsmål til elevens rapport. Pågældende lærer spørger, mens ingen af de to censorer siger noget undervejs. Derefter forlader eleven lokalet og lærer samt censorerne voterer, hvor afsættet er det karakterniveau, som formiddagens snak om elevrapporterne mundede ud i; har eleven bevæget sig og i så fald op eller ned på skalaen? En karakter bestemmes, og eleven hentes ind i lokalet igen. Hun får karakteren samt en begrundelse for bedømmelsen. Da jeg senere på dagen overværer en eksamination i projektrapporterne ved den anden af de to lærere, der kører eksamination i rapporterne, ser jeg, at det foregår på samme måde som det, jeg allerede har overværet. Dog stiller censorerne hos denne lærer også spørgsmål til eleven under eksaminationen.

I køkkenet opstår en ekstraordinær situation, der består i, at en elev har spekuleret i kun at lave den delvist frie ret i køkkenet og dermed ignoreret den bundne opgave. Det giver pågældende elev, en mand, mere tid til at tilberede og levere et godt produkt i den delvist frie opgave og således satse på at opnå så høj en karakter for denne ene ret, at den kan oppebære et 00 for den bundne opgave uden, at han samlet dumper eksamen i køkkenet. På lærerne kan jeg forstå, at de er ganske irriterede over, at den situation kan opstå. Lærerne snakker længe

med hinanden og censorerne om, hvorvidt der kan foretages en vurdering af en obligatorisk opgave, når intet er afleveret til bedømmelse. Allerhelst vil lærerne gerne meddele eleven, at der ikke kan ske en bedømmelse, og at han derfor skal gå om. Men idet eleven faktisk har bestilt varer hjem til retten og dermed oprindeligt synes at have tænkt sig at lave retten, kan de ikke afvise at bedømme ham. Han bliver således vurderet for begge retter; får 7 for den afleverede delvist fri ret og 00 for den obligatoriske ret.

Det billede, som denne afsluttende bedømmelse tegner af evalueringspraksis i gastronomuddannelsen, er en praksis, der både retter sig mod elevens læring i køkkenet og i klasseværelset, dvs. både mod praksis og teori. På den baggrund fremstår to temaer som centrale for analysen. Det drejer sig dels om det formål, der ligger bag at gastronom teamet gennemfører den afsluttende evaluering på hovedforløb 2 som en prøveeksamen i svendeprøven. Dels drejer det sig om baggrunden for de anvendte kriterier ved bedømmelsen i henholdsvis køkken og klasseværelse.

Ustyrlige nerver og tårer piskende ned ad kinderne

Analysen af formålet med at gennemføre den afsluttende bedømmelse, så den fungerer som en prøveeksamen for den svendeprøve, eleverne skal igennem på 3. hovedforløb, tager sit afsæt i de formelle retningslinjer. Først beskrives de formelle krav til afsluttende bedømmelse på hovedforløb 2 således. Der er altså ikke tale om de retningslinjer, der gælder for selve svendeprøven. Dernæst præsenteres udsagn fra de lærere, der står for gennemførelsen af prøveeksamen – Ole, Heidi, Jørn – om, hvorfor den afsluttende bedømmelse gennemføres som en prøveeksamen i svendeprøve. Hvad er deres begrundelse for den praksis? Endelig præsenteres, som støtte til lærernes begrundelse, elevernes synspunkt på evalueringsformen, hvor det viser sig, at de sætter pris på praksis, fordi den hjælper til øvelse, rutine og mindsket nervøsitet.

Bekendtgørelsen for gastronomuddannelsen med specialet kok (BEK nr 472) udtaler sig alene om kravene til svendeprøven, mens andre evalueringsaktiviteter ikke beskrives. Af hovedbekendtgørelsen for erhvervsuddannelserne (BEK 1243, §67, stk.2) fremgår imidlertid, at undervisningsaktiviteter på skolen skal afsluttes med en afsluttende bedømmelse af eleven, der enten udløser en standpunktskarakter eller en prøvekarakter. I forbindelse med hovedforløb 2 må der være tale om en standpunktskarakter, idet hovedforløb 2 ikke er afsluttende for det samlede uddannelsesforløb. Hovedbekendtgørelsen udtaler sig ikke om, hvordan denne afsluttende bedømmelse skal foregå. At den afsluttende bedømmelse

gennemføres som en prøveeksamen i svendeprøve på Erhvervsskolen Jylland bygger altså ikke på krav fra bekendtgørelsen. Dermed synes prøveeksamen at bero på en lokal fortolkning af bekendtgørelsen.

Skolens lokale fortolkning bør fremgå af den lokale undervisningsplan. Af Bilag 4 undervisningsplanen for gastronomuddannelsens trin 2 (hovedforløb 2) fremgår det således, at eleven skal arbejde med et projekt, der hedder ”Din restaurant”. Om dette projektarbejde skriver skolen (Den lokale undervisningsplan for gastronomuddannelsen Trin 2: 26):

Gennem hele skoleforløbet arbejdes der med projektet ”Din restaurant” – et projekt, hvor eleverne til slut skal forsvare deres projekt mundtligt over for nogle udefrakommende ”censorer” (tidligere elever) i samråd med læreren. Praktisk laves en prøve med 1 klassisk ret og 1 delvis fri ret, der skal laves på tid.
I uge 2 trækker eleverne deres projekt. Opgaven løses, efterhånden som delprojekterne Menulære 1-5, Virksomhedslære, Økonomi, Planlægning og produktion osv. er afviklet, og eleven kan anvende den tilegnede viden. Den viden, eleven tilegnede sig på 1. hovedforløb i bl.a. menukort-projekterne og salg/service-undervisning vil naturligt være udgangspunktet for opgaveløsningen.

Her redegøres for, at den afsluttende bedømmelse på hovedforløb 2 gennemføres som en mundtlig og praktisk prøve ved, at eleven trækker en opgave (oplæg til en restaurant som tema for projektrapporten) og ved udefrakommende censorers medvirken i bedømmelsen. Derved får evalueringen karakter af den prøveform, der udgør svendeprøven. Svendeprøven omtales ikke som forbillede for evalueringen, men ved at sammenligne formelle krav til svendeprøvens indhold og form (BEK nr 472 §§28-31, fremgår s. 292-293 i dette kapitel) med beskrivelsen af den afsluttende bedømmelse på hovedforløb 2 i den lokale undervisningsplan ses de indholds- og formmæssige ligheder. Da hovedbekendtgørelsens forskrift for den afsluttende bedømmelse på hovedforløb 2 alene vedrører karaktergivning og ikke bedømmelsens indhold og form, fremstår både skolens formelle fortolkning i undervisningsplanen og observeret praksis på hovedforløb 2, som en lokal fortolkning af hovedbekendtgørelsen. Denne fortolkning bærer i en institutionel optik præg af oversættelse (frem for adoption), hvilket vil sige, at der er sket en bearbejdning af de udefrakommende krav vedrørende afsluttende bedømmelse, så kravenes indfrielse passer til egne behov, normer og værdier i gastronomuddannelsens lærerteam (Dahler-Larsen 2001: 90)

I det følgende forklarer Ole fra gastronom teamet om baggrunden for og intentionerne bag at lave den afsluttende bedømmelse på hovedforløb 2 som en prøveeksamen i svendeprøven.

I: Det, jeg synes er spændende er, at jeg på eleverne kunne forstå, at det her med at køre så meget træning i at gå til svendeprøven, som I gør her, det er lidt unikt i forhold til andre steder (skoler)?

Det er det også. Vi har investeret i det, og vi har valgt at tilrettelægge vores undervisning ud fra det. Altså, al undervisning bliver jo i et eller andet omfang tilrettelagt ud fra, hvad er kravene, hvad er slutmålene, hvad er det jeg skal nå? Så er det jo der, man så vender den om og siger; nå men ok, hvis jeg skal nå det her mål, så må der være de her ting i undervisningen. (Ole, gastronomteamet)
I: Ja. Så det er Jeres begrundelse for i den grad at træne eleverne til [svendeprøven]?
Ja, det er den ene side. Den anden side er også, at (…) jeg oplevede, da jeg startede (på skolen) – jeg har været her i godt og vel 5 år -, at når de sad til den rigtige eksamen, så brød eleverne sammen. De kunne simpelthen ikke holde styr på deres nerver. Tårerne piskede ned ad kinderne på dem. De anede ikke deres levende råd om, hvad det var de skulle stille op. Og det var fordi det pinte dem jo bare for meget. Ikke nok med at de skulle præstere rent fagligt, de var så angste for den situation; ”hvad er det, der sker, når jeg kommer ind i køkkenet, hvad er det, der sker, når jeg kommer ind til det grønne bord?” De kunne jo slet ikke slappe af. Det vil sige, at det de kom med, det var jo ikke en præstation, som gav et billede af, hvad de kunne, det var noget som de fik rystet ud mellem deres vejrtrækninger. Og derfor gjorde vi op med det på det tidspunkt, hvor jeg sagde; ”Jamen vi bliver da nødt til at gøre noget ved det. Vi kan da ikke sidde og se på, at mennesker har det sådan. Det må vi da gøre noget ved. Hvis de er så bange for den her eksamenssituation, så bliver vi da nødt til at afmystificere det.” Og det er det, vi har gjort. (Ole, gastronomteamet)

Det vil sige, at prøveeksamen handler om to ting; dels at skabe sammenhæng mellem mål og undervisningsindhold, dels at afmystificere eksamenssituationen ved at lave en prøve, der i indhold og form ligner svendeprøven mest muligt. En anden lærer i gastronom teamet tilslutter sig Oles begrundelse for prøveeksamen:

Altså, svendeprøven - den afsluttende bedømmelse [på hovedforløb 3] er jo eksamen. Og der er ikke noget efter det. Der får de jo karaktererne, og så er der festen om aftenen og så videre. Men vi gør jo rigtig meget ud af at gøre eleverne klar til den der eksamenssituation sådan, at de ved præcist, hvad det er der skal foregå, og hvad det er jeg (som eksaminand) kan forvente mig. (Heidi, gastronomteamet)

Også Heidi taler om, at prøven er indført af hensyn til elevernes fortrolighed med svendeprøven. Men med Oles vægtlægning af, at undervisningen tilrettelægges med henblik på svendeprøven og af prøveeksamens formål om at træne eleven, så denne kan præstere bedre ved selve svendeprøven, synes prøveeksamen at være baseret på en form for teaching-to-the-test logik i lærerteamet. Begrebet teaching-to-the-test refererer til den situation, hvor en tæt kobling mellem mål og evaluering, som det ses inden for den analytiske tilgang til læring (eks. Biggs og Tang 1997), medfører, at eleverne alene lærer det stof og trænes i de færdigheder, som de måles på ved eksamen. Det vil sige, at der sker en afgrænsning af undervisningsindholdet, der kan indebære en nedprioritering af mere helhedsorienterede dannelsesvisioner og idealer for uddannelsen. Der er dog langt fra tale om en entydig testorienteret logik bag teamets praksis. At der ligger en begrundelse om, at eleverne skal have en bedre oplevelse ved deres svendeprøve ved ikke at være nervøse og angste, virker således til at nedtone billedet af teaching-to-the-test som formål. Også helhedsorienteringen i prøvens indhold og form (kombinationen af teori og praksis, mundtlighed og skriftlighed, obligatorisk ret og delvis fri ret i køkkenet osv.) bidrager til, at kritikken af teaching-to-the-test om at virke afgrænsende for, hvad eleverne lærer, ikke fremstår aktuel. At den

obligatoriske ret i køkkenet overdrages eleven ved lodtrækning, hvorfor eleven ikke på forhånd ved præcist, hvilken ret prøvens obligatoriske opgave består i, peger desuden på, at en eventuel teaching-to-the-test logik mere synes rettet mod svendeprøvens form, og i mindre omfang dens konkrete indhold. Prøveeksamen fungerer altså ikke til, at eleverne alene lærer det, de måles på ved svendeprøven, men til at de stifter bekendtskab med den form, deres svendeprøve vil have. Det er også, hvad Heidi og Ole peger på; at eleverne skal vide, hvad der skal foregå i henholdsvis køkkenet og klasseværelset under svendeprøven (jf. ovenstående citater).

Frem for at virke indholdsmæssigt afgrænsende for, hvad eleverne skal lære, synes teamets syn på svendeprøven som noget, der skal afmystificeres, at betyde, at eleverne ved udgangen af hovedforløb 1 og 2 gives mulighed for at opnå overblik over sammenhænge mellem teori og praksis i faget. Den helhedsorientering, som den afsluttende bedømmelse tildeles i kraft af sin form som svendeprøve, er i tråd med det læringsbegreb, lærerteamet bygger sin undervisning på. Om den grundlæggende læringsopfattelse skriver teamet i den lokale undervisningsplan for gastronomuddannelsens Trin 2 (2007: 12) følgende:

> Undervisningen vil være båret af maksimal elevindflydelse, både hvad angår indhold og metode. Der lægges vægt på at skabe helhedsorienterede sammenhænge på uddannelsen. Der inddrages fag og emner fra tidligere afsluttede forløb, så eleverne lærer at se tingene fra et helhedsorienteret perspektiv.

Således er gastronomteamets evalueringspraksis vedrørende den afsluttende bedømmelse tæt koblet med intentionerne bag teamets undervisning. Idet denne kobling mellem intention og handling i teamet ikke direkte omtales som begrundelse for prøveeksamen fremstår den som noget, teamets medlemmer tager for givet. På det grundlag kan princippet om helhedsorientering i undervisning og ved evalueringsaktiviteter ses som en værdi, der bidrager til at skabe og vedligeholde mening i lærerteamet. Helhedsorienteringen fremstår som en del af den kokkefaglige habitus, som teamet har opbygget over tid på grundlag af fælles opgaveløsning, uddannelsesbaggrund, brancheerfaringer og position i organisationen. Med andre ord en kulturel-kognitiv institutionalisering af praksis. Denne helhedsorientering viser samtidig tilbage i tid til de pædagogiske tanker bag 1991-reformen om, at eleven lærer teori ved at arbejde med praktiske opgaver og problemstillinger. Intentionen om helhedsorientering henter sin inspiration fra erfaringspædagogikken, og i erhvervsuddannelserne generelt får den erfaringspædagogiske inspirationskilde den virkning, at fokus i stigende omfang rettes mod, hvordan man i undervisningen fremmer elevens evne til refleksion (Juul 2005: 70). Udover

helhedsorientering udgør netop refleksion et centralt element i gastronomteamets syn på evalueringsaktiviteter, herunder særligt elevernes selvevaluering. Refleksion og selvevaluering analyseres senere. For nu kan det sluttes, at teamets praksis synes baseret på pædagogiske tanker, der rækker tilbage i tid til 1991-reformens samordning af mesterlæren og efg samt indførelse af mål- og rammestyring med øgede frihedsgrader til den enkelte skole og lærer som resultatet. Faktisk synes netop frihedsgrader og autonomi i undervisningspraksis karakteristisk for gastronomteamet. Som lederen af teamet, Birthe siger:

(…) det der sker i det team [gastronomteamet] er, at de har en masse aftaler – både omkring pædagogiske ting og andet - og så er de jo bare én stor flok anarkister, og så går de bare ud [og gør], som de vil. Og det jo det, det er. De sidder og beslutter, og det er rigtig godt, og så har de hver deres idé om det, og så arbejder de bare videre. [Men] der er faktisk ikke et team, der består af medarbejdere med større potentiale end team gastronom. De er fantastisk dygtige individualister. Jeg har nogle fantastisk dygtige medarbejdere som hver især på deres måde og deres område tager et stort ansvar for det de gør. De kan bare ikke finde ud af at arbejde sammen, og de er ikke ret gode til at have fælles forberedelse og lave tingene sammen. Men individuelt er jeg jo aldrig i tvivl om de løser opgaven. De kan jo selv (…) før eksamen, og det er jo ikke noget jeg behøver at… de er enormt dygtige jo. (Birthe, uddannelsesleder på gastronomuddannelsen)

Gastronomteamet fremstår som en gruppe af individualister, der gør tingene på hver deres måde. Det ser lederen gerne ændret i retning af mere fælles forberedelse og samarbejde internt i teamet. Denne individualisme er imidlertid ikke noget, jeg har bemærket under mit ophold på skolen og i samtalerne med teamets lærere.

For lige kort at runde analysen af formålet med prøveeksamen af, vil jeg pege på, at man kan tænke sig andre formål med prøveeksamen end gode elevpræstationer, mindre eksamensangst og helhedsorientering. Eksempelvis at indførelsen af prøveeksamen, der ifølge Ole er sket inden for de sidste 5 år, skal bidrage til at øge antallet af elever, der gennemfører uddannelsen. Frafald og gennemførelse blandt eleverne relaterer sig naturligvis til de allerede nævnte formål ud fra et elevperspektiv. Men i et styringsmæssigt perspektiv kan der tænkes at ligge økonomisk rationaler bag prøveformen, idet et øget antal dimitterende elever på uddannelse vil medføre en stigning i udløsningen af færdiggørelsestaxameter. Med andre ord en forbedring af skolens økonomi. Tidligere analyser af ledelsesmæssige prioriteringer på Erhvervsskolen Jyllands på baggrund af taxameterstyringssystemet viser netop, at ledelsen er stærkt orienteret mod rentabiliteten i den enkelte uddannelse. Uddannelser, der over tid fortsat giver underskud, nedlægges (Friche 2006). Jeg kender ikke skolens frafaldsprocent på gastronomuddannelsen, men i 2006 havde uddannelsen på landsplan ifølge Undervisningsministeriet et frafald på 43 procent (UNI-C Undervisningsministeriet 2009), hvad der må siges at være markant stort og langt fra 95%-målsætningen.

Prøveeksamen og svendeprøven som socialisering til restaurationsbranchen

Analysen af prøveeksamen kan underlægges en yderlig nuancering. Såvel prøveeksamen som svendeprøven rummer – qua deres fælles indhold og form - en socialisering af eleverne i forhold til det fremtidige arbejdsliv i restaurationsbranchen. Eksempelvis bidrager prøveeksamen og svendeprøvers vægtlægning på, at resultatet af den praktiske prøve i køkkenet leveres på klokkeslæt til, at eleverne opøver en præcision i leveringen af maden. Et for sent leveret og koldt måltid på en restaurant bidrager sjældent til en god madoplevelse. Dermed kan praksis ved prøveeksamen også ses som en socialisering, hvor prøvens indhold og form bidrager til at oplære eleven i færdigheder, der er særligt karakteristiske for kokkefaget. Følgende udsagn fra Heidi giver indblik i, hvad socialiseringen i køkkenet handler om:

> Den praktiske del, der vurderer vi jo dels på processen, det vil sige, at jeg jo hele tiden går rundt (blandt eleverne i køkkenet) og kigger dem lidt over skulderen og ser, hvordan håndterer de (råvarer og køkkenudstyr), altså hvordan er deres håndelag, hvordan arbejder de i køkkenet, er de strukturerede, har de overblikket eller er de stressede og forvirrede? (Heidi, gastronomteamet)

Udsagnet vedrører egentlig den løbende evaluering, som finder sted i undervisningen i køkkenet. Men det illustrerer samtidig, hvad det er for egenskaber og kompetencer, som eleven trænes i at mestre i løbet af uddannelsen til kok; håndelag, arbejdsmåde, struktur og overblik i køkkenet. At præcision, timing og overblik er centrale egenskaber i kokkefaget får virkning for den feedback, eleverne modtager ved selve svendeprøven. Netop timingen af elevernes mad til bedømmelse hos lærer og censorer er afgørende for oplevelsen og kvaliteten af maden og dermed af elevernes præstation, hvilket betyder, at der ikke er tid til at supplere en karakter for en ret med en begrundelse for karakteren. Det vil nemlig medføre forsinkelse for den elev, der følger efter:

> Det, der for os som lærere, godt kan være en stor hurdle i forhold til svendeprøven, det er at det er afregning ved kasse 1. Normalvis giver vi jo aldrig karakterer uden begrundelse, men det gør man ved svendeprøven. Altså, det gør man rent tidsmæssigt, da man kun har 5 minutter til at afgive en karakter for en ret, og så kommer den næste elev. Vi kan jo ikke stå der og lade maden blive kold og træls, fordi vi skal forklare den her elev, hvorfor den har fået den her karakter. (Heidi, gastronomteamet)

På dét punkt adskiller prøveeksamen sig fra svendeprøven, idet der ved prøveeksamen er indlagt tid til begrundelse for karakterer og dialog med eleven. Ét spørgsmål fra lærer til elev står centralt i den dialog; hvad synes du selv om den mad, du har tilberedt? Det viser sig, at en stor del af elevernes selvevaluering motiveres med det spørgsmål, hvad jeg kommer ind på senere i analysen.

Ovenstående citat er medtaget her for i sammenhæng med en beskrivelse af fagets karakteristika at vise, hvordan netop disse karakteristika får virkning på evalueringspraksis ved svendeprøven. Men også for at vise teamets præference for ikke at give karakterer og vurdere elevernes præstation uden samtidig at give en begrundelse for bedømmelsen. Lærernes ønske om, at eleverne skal forstå baggrunden for en given bedømmelse, peger i retning af et konstruktivistisk læringsbegreb, der – som perspektivet udlægges af James (2006) - prioriterer elevers forståelse og problemløsning som kontekst for videnskonstruktion samt brugen af formative evalueringsformer frem for summative former (James 2006: 55). Ved i sin form at rumme tid til dialog med eleverne om deres præstationer og ved sin placering ved udgangen af hovedforløb 1 og 2 får prøveeksamen karakter af en overvejende formativ evaluering, der giver den enkelte elev et billede af aktuelle styrker og svagheder samt de områder, hvor eleven kan udvikle og forbedre sig i den resterende del af uddannelsesforløbet. I det lys fremstår prøveeksamen, trods sit eksamenslignende indhold, som en evaluering for læring frem for en evaluering af læring (Broadfoot 2007; Gardner 2006).

Af ovenstående analyse af lærernes begrundelse for at gennemføre den afsluttende bedømmelse på hovedforløb 2 som en prøveeksamen i svendeprøven kan det sluttes, at prøveeksamen først og fremmest er en anledning for eleven til at træne selve svendeprøven som afsluttende bedømmelse på det samlede vekseluddannelsesforløb, sekundært indgår socialiserings- og læringsaspekter.

Flittige piger og kokkedrenge med blikket

Netop øvelseselementet ved prøveeksamen sætter eleverne pris på, hvilket følgende dialog fra et gruppeinterview med nogle af elever på hovedforløb 2, hvis prøveeksamen observationsbeskrivelsen vedrører, viser:

I: Og så har I den her prøve, som I skal have i næste uge, tirsdag, eller onsdag? Hvordan oplever I den?
IP3: Altså, jeg synes det er meget rart. Så ved du ligesom, hvad det er du skal på gast 3, når du skal ind til eksamen. (mand, 19 år)
IP7: det er rigtig rigtig rart. (mand, 20 år)
IP3: ja, det er dejligt. Det havde vi også på gast 1, sådan en prøveeksamen. (mand, 19 år)
I: Så det er bare en prøveeksamen? Det er ikke en der bliver skrevet nogen steder i papirer eller…?
IP6: Vi får en karakter. Men den kommer da overhovedet ikke til at stå nogle steder? Så du kan sådan set dumpe, hvis det er det du vil, og så stadig bestå gast 2. (mand, 39 år)
IP7: Det er jo det, det er bare med at øve, øve, øve. Træning, direkte træning, så du lærer det. (mand, 20 år)
IP6: Der er nogen, der er mere nervøse end andre, og ikke engang kan finde ud af at stege en – ja, de brænder måske smørret på, bare fordi de er nervøse. (mand, 39 år)

Eleverne giver udtryk for, at de er glade for den prøveeksamen, der skal træne dem i at gå til svendeprøven. De sætter pris på at være rustet til den eksamen. Eleverne taler om trygheden ved at vide, hvordan svendeprøven kommer til at foregå. Således synes prøveeksamen at virke til at nedtone et præstationspres og en nervøsitet, der ellers kan betyde, at elever ikke får vist, hvad de kan i køkkenet, eller at elever begår fejl, som de under andre omstændigheder ikke ville begå.

Tabel 9.1 Elever på gastronom uddannelsen

Elev	Køn	Alder	Uddannelse/skole inden gastronom uddannelsen	Motivation for gastronom uddannelsen
1)	Kvinde	20	Efterskole	”Elsker at lave mad. Der var ikke andet, jeg gad lave”
2)	Mand	19	Efterskole, 10. klasse	”Der var ikke lige andet, der var interessant”
3)	Mand	19	Folkeskole, 10. klasse	Der var ikke rigtig andet, jeg gad, og jeg kunne godt lide at lave mad”
4)	Kvinde	20	Efterskole, 10. klasse	Lavede mad på efterskolen
5)	Kvinde	19	Folkeskole, 9. klasse, arbejde på cafe, herefter læreplads	
6)	Mand	39	Automekaniker, soldat, handelsskole, bartender, vagtmand og bodyguard, psykologi	Har altid godt kunnet lide at lave mad. Søgte læreplads som kok efter folkeskolen, som han ikke fik. Gik i gang med andre ting, men har nu fået en læreplads
7)	Mand	20	Folkeskole, 10. klasse	Interesse for mad, far er bager, storebror er slagter.

Hvad der desuden er væsentlig at være opmærksom på ved dialogen mellem eleverne, er fraværet af kvinder i samtalen. Ved gruppeinterviewet medvirkede 7 elever fra samme elevhold; 4 mænd og 3 kvinder. Hovedparten af samtalen foregik imidlertid mellem de tre elever, der også tager ordet ovenfor. Kvinderne var svære at få til at deltage i samtalen, enten svarede de tøvende, kort, lavt eller også undveg de mine spørgsmål ved direkte henvendelse ved f.eks. at sige, at det er allerede sagt (af andre i gruppen). Kigger man på elevernes baggrund har såvel mænd som kvinder overvejende det samme udgangspunkt, der består i folkeskolens afgangsprøve, eventuelt fra en efterskole, mens det er en generel interesse for mad, der har motiveret de flestes valg af uddannelsen til kok. For nogle (elev 1, 2 og 3) synes valget også at være udtryk for det nødvendige eller mindst ringe valg. Det er bemærkelsesværdigt, at eleverne ikke, på nær elev 6 og 7, virker særligt afklarede med uddannelsesvalget. I hvert fald er de ikke eksplicitte overfor mig omkring det. De udtrykker sig kortfattet og lidt nølende, hvor jeg havde forventet en større begejstring og glæde i deres

omtale af faget. Forskellen i kønnenes adfærd ved gruppeinterviewet afspejler tilsyneladende en kønsforskel, der går igen inden for kokkefaget. I hvert fald som en af lærerne beskriver mænd og kvinders adfærd på uddannelsen. Fortællingen herunder handler om, at læreren i sin undervisning i køkkenet ind imellem tager en elev ud fra holdet, der frem for at lave mad skal sidde sammen med hende og smage andre elevers mad og vurdere den. På et spørgsmål om, hvorvidt den udvælgelse handler om stærke eller svage elever, svarer læreren;

> Det kan være en elev, som egentlig er stærk (jeg udvælger). Nogle gange kan det være nogle af de der piger, som er sindssygt hårde ved selv med, at man skal kunne det hele i dag, både se godt ud, tænke, og være god med sine hænder på samme tid. Det er selvfølgelig et stort pres. De kan være meget hårde ved sig selv, specielt hvis de så kommer ind i en klasse hvor - traditionelt set er der jo en majoritet af drenge stadigvæk her -, der er nogle drenge, og nogle af dem, vi kalder ”kokkedrenge med blikket”. Det er forstået på den måde, at det er de drenge, som har det, der skal til og er villige til at ofre lidt. Forstået på den måde, at de går efter toppen, arbejder sindssygt hårdt og målrettet, og vil gerne konkurrencerne, og som virkelig suger til sig. Men hvis sådan en flittig pige, der kommer ind i sådan en klasse, og hun ligesom kan mærke, at; ”Uha, jeg har ellers altid fået ros for at være dygtig og flittig” og så lige pludselig mærker (hun), at det er ikke engang nok (her på uddannelsen), fordi der er nogle af de her drenge, der bare kan endnu mere. Så kan de godt sådan trække sig, og blive en lille smule bange for at komme ud i det der køkken. De ved, at evalueringen venter hver dag; ”Så smager hun (læreren) på min suppe og sidder der og siger ”dur ikke” eller ”dur””. Så kan jeg godt trække sådan en pige, for eksempel, op til mig ved kateteret og sige; ”Jamen, prøv nu at komme her, så får vi den snak. (Heidi, gastronom teamet)

Lærerens historie omhandler den traditionelle forskel i kønnenes repræsentation i faget samt en forskel i henholdsvis kvindelige og mandlige elevers adfærd i undervisningen på skolen. Kokkefaget er traditionelt et mandefag og et fag karakteriseret ved en udpræget konkurrenceorienteret kultur. Det er et fag med skæve arbejdstider, stress, tunge løft, stående arbejdsposition og en til tider kontant omgangstone i køkkenet – altså et fysisk og psykisk hårdt arbejdsmiljø (Møberg 2004: 11-12). Ambitioner, arbejdstempo og præcis timing er krav, der er med til at skabe et arbejdsmiljø præget af dynamik og effektivitet, men også et miljø hvor der sjældent er tid og rum for faglig tvivlrådighed, uselvstændighed og nærtagenhed. Opskriften skal være lært udenad ligesom tilberedelsen af menuens enkeltdele og selve anretningen af hver ret. Når kokkedrengene med blikket for alvor går i gang, er der ikke plads til tøsedrenge og sarte sjæle. Skolen bidrager til den kultur i faget ved at lade eleverne deltage i forskellige konkurrencer. I 2009 har skolen således haft elever tilmeldt en række af de væsentligste konkurrencer inden for branchen og også selv lagt hus til gennemførelsen af bl.a. Danmarks Copper Skillet Award (IACC konkurrencen eller kobberpande-konkurrencen, som den også kaldes). Andre konkurrencer med deltagelse af skolens elever er DM for kokkeelever, Sherrykonkurrencen og Young chef konkurrencen (Erhvervsskolen Jylland 2009). Sammen med den afsluttende bedømmelse gennemført som prøveeksamen i svendeprøven synes konkurrencerne at danne grundlag for en socialisering af eleverne til en

form for kokkefaglig identitet. Dertil kommer, at konkurrencer og ambitioner synes at skabe et skel mellem eleverne på det enkelte hold; de ambitiøse elever overfor den mindre ambitiøse. Ole fortæller om, hvordan den enkelte elevs ambitionsniveau påvirker hans egen tilgang til eleven:

> På hovedforløbsklasserne, der har du hele tiden (spørgsmålene om), hvor er eleven henne i forhold til slutmålet, og hvad er det jeg skal med denne her elev? Jamen, denne her elev skal måske i én retning, og en anden elev i en anden retning og en (tredje elev), der skal ligeud osv. Men jeg skal hele tiden også finde ud af, når vi snakker slutmål; hvad vil eleven selv? Jeg skal jo ikke tage beslutningen for eleven selv, om eleven skal have 12 eller 2 til eksamen, det er jo elevens beslutning. Det kommer an på, hvad eleven vil give opgaven. Jeg skal give dem mulighederne for begge dele (top og bund). Det vil sige, at jeg ikke skal have ambitioner på deres vegne, men til gengæld hvis de har ambitioner og gerne vil lave et stort flot resultat, så skal jeg da være der, og give dem udfordringer, så de bliver ved med at løbe efter pinden. Men hvis de siger; "Jamen, jeg skal stå ude i kantinen ligesom herude resten af mit liv og stå og stege frikadeller, og det er rigeligt for mig. Jeg vil have fri, når jeg har fri, jeg skal ikke gå og tænke over mad, når jeg har fri. Jeg vil holde fri, jeg vil være sammen med min familie". Al ære og respekt for det. Det er jo forskellige tilgange til arbejdet, sådan er alle mennesker jo. (Ole, gastronomteamet)

Læreren lægger vægt på, at det skal være ambitioner og motivation hos den enkelte elev, der driver læreprocessen, hvad enten den sigter mod en toppræstation inden for faget eller mere beskedne ambitioner. Trods bedyrelsen om det modsatte fornemmes det af Oles udsagn, at han gerne ser eleverne være ambitiøse og konkurrenceorienterede. Udtryk som 'kokkedrenge med blikket' og de årlige konkurrencer set i relation til den overraskelse, hvormed Ole beskriver sin egen oplevelse af elevernes eksamensangst i tiden før prøveeksamens indførelse, efterlader et billede af konkurrencen som et grundlæggende karakteristika ved kokkefaget. Et pres, som man skal kunne klare for at være en 'rigtig' kok.

Som Ole beskriver situationen ved svendeprøverne forud for prøveeksamens indførelse tyder noget på, at elevernes nervøsitet dengang - med afsæt i Harlens (2006) forståelse af motivationsbegrebet (jf. kapitel 2) - især kunne hænge sammen med manglende selvtillid, lavt selvværd og et manglende overblik over og kontrol med eksamenssituationen. Ses evalueringspraksis desuden i lyset af spørgsmålet om, hvorvidt eleven er drevet af en ydre motivation rettet mod præstationsmål (om at opnå priser og hæder ved kokkekonkurrencer) henholdsvis en indre motivation rettet mod læringsmål (mestring), kan der argumenteres for at den indre drevne motivation om at mestre kokkefaget, men uden ambitioner om konkurrencedeltagelse, nyder mindre anerkendelse inden for uddannelsen og faget. I den sammenhæng er en væsentlig pointe, at elevens læring især menes styrket ved et fokus på læringsmål og mestring frem for præstation (Harlen 2006: 65).

Da jeg ikke har haft mulighed for at overvære en svendeprøve, ved jeg ikke, hvorvidt prøveeksamen har formået at afhjælpe elevers eksamensangst. Blot kan det konstateres, at eleverne ved prøveeksamen langt fra var så nervøse, som Ole beskriver elever i citatet overfor; *"De kunne simpelthen ikke holde styr på deres nerver. Tårerne piskede ned ad kinderne på dem. De anede ikke deres levende råd om, hvad det var de skulle stille op."* Om den begrænsede nervøsitet under min observation skyldes prøveeksamens karakter af netop kun at være en træningsøvelse, eller at eleverne på hovedforløb 2 i kraft af den prøveeksamen, de har haft på hovedforløb 1, allerede er ved at være fortrolige med svendeprøven, kan jeg således ikke udtale mig om.

I forhold til elevernes oplevelse af den afsluttende bedømmelse synes tilrettelæggelsen som en prøveeksamen i svendeprøven altså at opfylde lærernes intention om at begrænse elevernes nervøsitet og øge deres fortrolighed med og tryghed forud for den kommende svendeprøve. I hvert fald for mændenes vedkommende. Kvinderne udtaler sig ikke herom under gruppeinterviewet, og spørgsmålet er, hvordan kvinder oplever uddannelsen, branchen og fagets konkurrenceorientering, der traditionelt opfattes som udtryk for maskuline værdier. Det spørgsmål er jeg ikke i stand til at besvare på baggrund af denne undersøgelses datagrundlag. Det fremgår imidlertid af lærernes udsagn, at prøveeksamen og svendeprøver fungerer til at klæde eleverne på til en branche, der udover konkurrence, er præget af ambitioner, stress, præcis timing og et højt arbejdstempo. Der tegnes et billede af forskelle i elevambitioner, der kan formodes at knytte sig til elevernes køn uden, at jeg direkte kan falsificere eller verificere den antagelse på det foreliggende datagrundlag. Endelig giver analysen et billede af en evalueringspraksis, der primært begrundes ud fra et elevbehov for kendskab til og kontrol med eksamenssituationen ved svendeprøven.

Indhold af og bedømmelseskriterier ved prøveeksamen og svendeprøven

Dermed er vi fremme ved analysen af, hvad der ligger til grund for de bedømmelseskriterier, som lærer og censorer anvender ved svendeprøven i henholdsvis køkken og klasseværelse. Udgangspunktet for analysen er de formelle forskrifter for svendeprøven formuleret i bekendtgørelser og fortolket af skolen i den lokale undervisningsplan for gastronomuddannelsen.

Det formelle grundlag for svendeprøven

Det formelle grundlag for svendeprøven i gastronomuddannelsen findes i Bekendtgørelse for uddannelsen til Gastronom, BEK nr. 472 af 14. juni 2005. Af denne fremgår det således om prøvens indhold:

§ 27. For elever, der afslutter gastronomuddannelsen med specialerne cater, kok og smørrebrødsjomfru, afholder skolen mod slutningen af skoleundervisningen en afsluttende eksamen, der samtidig udgør en svendeprøve. Eksamensbekendtgørelsen finder anvendelse. Eksamen består af en skriftlig projektopgave, en mundtlig prøve og en praktisk prøve.

Videre redegør bekendtgørelsen for de kriterier, eleven vurderes på i forhold til projektrapporten samt de mundtlige og praktiske dele af den samlede prøve:

§ 28. Den skriftlige projektopgave udarbejdes med afsæt i et helhedsorienteret projekt, der tager udgangspunkt i områdefag og specialefag.
Stk. 2. Eleven skal ved besvarelsen vise evne til at kombinere teori og praksis.
Stk. 3. Projektopgaven skal besvares skriftligt og skal afleveres senest 6 skoledage efter udleveringen.
§ 29. Den mundtlige prøve består af fremlæggelse af og dialog om projektopgaven. Prøven gennemføres individuelt og varer 20 minutter. (…)
§ 31. Den praktiske prøve består i specialerne kok og smørrebrødsjomfru af 2 opgaver: Én bunden opgave, som opgavekommissionen udvælger fra projektopgaven, og én delvis fri opgave, som eleven har indarbejdet i projektopgaven. Prøven varer 3 timer og 30 minutter.

Prøveeksamen følger som vist svendeprøvens indhold og form, hvorfor prøveeksamens formelle krav ikke beskrives yderligt her. Ifølge forskriften for svendeprøven skal eleven med projektrapporten vise evne til at arbejde helhedsorienteret ved at kombinere stof fra forskellige fag og ved at kombinere teori og praksis. Ved den mundtlige eksamination med afsæt i rapporten skal eleven kunne fremlægge stof fra projektrapporten samt indgå i dialog herom. For den praktiske prøve redegøres alene for, at den består af to dele; en bunden og en delvis fri opgave. Bekendtgørelsen nævner intet om, hvad bedømmelsen af de to praktiske opgaver skal lægge vægt på. Samlet fremstår kriterierne for svendeprøven ganske overordnede. Det levner plads til lokal fortolkning på den enkelte skole.

Sammenhæng mellem læringsmål og bedømmelseskriterier

Den lokale undervisningsplan for gastronomuddannelsen beskriver en række målepinde for svendeprøven, der er inddelt i henholdsvis faglige mål og almene og personlige kompetencer. De faglige mål handler bl.a. om, at eleven kan:

- anvende de korrekte råvarer, materialer, arbejdsmetoder, værktøj og udstyr i forhold til en given opgave;
- udføre arbejdet under hensyntagen til hygiejne, miljø, arbejdssikkerhed, tid, økonomi og kvalitet;

- klargøre, tilberede og anrette køkkenets grundrepertoire;
- sammensætte, beskrive og udføre selskabsmenuer, beregne vareforbrug, udarbejde kalkulationer;
- komponere, opskriftsætte og udføre retter af sæsonvarer med begyndende kreativitet.

De personlige og almene kompetencer handler om, at eleven kan vise kreativitet, ansvarlighed, samarbejdsevne, mundtlige formuleringsevner, analytiske evner, samt at eleven har indsigt i egen lærings- og motivationsmæssige styrker og svagheder (Den lokale undervisningsplan for gastronomuddannelsen Trin 3: 9). Ved evalueringen af elevpræstationen ved svendeprøven redegør undervisningsplanen i øvrigt for, at der afgives 3 karakterer fordelt og vægtet således:

- Projektopgave – fremstilling af skriftlig rapport (1/3) og en mundtlig prøve-fremlæggelse (2/3) - i alt en samlet karakter.
- Ved den praktiske prøve afgives en karakter for den delvis frie opgave.
- Ved den praktiske prøve afgives en karakter for den bundne opgave.

Spørgsmålet er nu, om disse kriterier gør sig gældende også ved prøveeksamen på hovedforløb 2? En sådan sammenligning mellem mål og kriterier i praksis tages højde for, at de ovenfor beskrevne mål vedrører elevernes kompetencer ved udgangen af hovedforløb 3. Af undervisningsplanen for hovedforløb 2 fremgår det, at et overordnet mål for forløbet er, at eleven lærer at lære. Modsat hovedforløb 3 arbejdes der på hovedforløb 2 med en tredeling af kompetencebegrebet, hvor der skelnes mellem personlige kompetencer, generelle faglige kompetencer og specifikke faglige kompetencer. Det overordnede mål om at lære at lære ses især af de personlige kompetencer som eleven skal tilegne sig. Eleven skal således lære ansvarlighed, gøres studievant, lære at evaluere sit arbejde ved selvevaluering samt lære at være fleksibel, selvstændig og kreativ (Den lokale undervisningsplan for gastronomuddannelsen Trin 2 2007: 9-10). De generelle faglige kompetencer handler om evnen til at planlægge og organisere arbejdet, effektive arbejdsgange, gode arbejdsrutiner, kontrol af eget arbejde samt evaluering af eget og andres arbejde. Ved de specifikke faglige kompetencer henvises til bekendtgørelsens mål for uddannelsen. Ved at sammenligne uddannelsesmålene for specialet kok (BEK nr. 472 §2 stk.1 og stk.3) med de faglige mål på hovedforløb 3 ses det, at de to rækker af mål er identiske. Hovedforløb 2 er altså orienteret mod de samme faglige mål, som hovedforløb 3 og svendeprøven. De formelle bedømmelseskriterier ved prøveeksamen antages derfor at være lig de, der gælder ved selve svendeprøven. På den baggrund vurderes den afsluttende bedømmelse på hovedforløb 2

gennemført som prøveeksamen i svendeprøven grundlæggende at være en vurdering af, i hvilket omfang elevens præstation opfylder de mål, der gælder for hovedforløb 3 og uddannelsen generelt (Den lokale undervisningsplan for gastronomuddannelsen Trin 3 2007: 9).

Følgende analyseres først kriterier anvendt i praksis ved bedømmelsen i klasseværelset, dernæst kriterierne anvendt i køkkenet. I forhold til sammenhængen mellem mål og anvendte kriterier i klasseværelset synes bedømmelsen her at orientere sig mod den karakter, der samlede karakter, der gives for den skriftlige projektopgave (1/3 vægtning) og den mundtlige fremlæggelse og dialog (2/3 vægtning). Som det fremgår af observationen er det særligt elevens skriftlige præstation, der er genstand for lærer og censorers opmærksomhed. Men elevens opfyldelse af faglige mål vedrørende råvarekendskab og sæsonbevidsthed tillægges også betydning i bedømmelsen. Endelig synes evnen til helhedsorientering hos eleven også at veje tungt; hænger elevens forretningskoncept og menu sammen med sæson, restaurationens geografisk placering i landet, målgruppe og prisniveau? Det skema over ti delmål for denne bedømmelse, som det af observationen ses, finder anvendelse, formodes at være en operationalisering af svendeprøvens mål. Jeg har imidlertid ikke haft adgang til at inddrage det skema i analysen.

I køkkenet synes bedømmelsen af den bundne opgave, tildelt eleven ved lodtrækning, særligt at vedrøre elevens faglige kompetence til at klargøre, tilberede og anrette køkkenets grundrepertoire. Kompetencen til at kunne udføre arbejdet i køkkenet under hensyntagen til hygiejne, miljø, sikkerhed, tid, økonomi og kvalitet samt kompetencen til at kunne anvende korrekte råvarer, arbejdsmetoder og værktøj bedømmes både ved den bundne og den delvis frie opgave. Bedømmelsen af den delvis frie opgave adskiller sig fra vurderingen af den bundne opgave ved at fokusere på elevens evne til at vise kreativitet og ansvarlighed i kraft af den individualitet og kreativitet i opgaveudførelsen, som den delvis frie opgave giver mulighed for.

Det er interessant at se, hvordan et begreb som kvalitet i forhold til madlavning, råvarer og anretning ikke beskrives med ét ord i hverken bekendtgørelsen eller undervisningsplanen. Det overlader et betydeligt rum for fortolkning til lærer og censor, og gør det tilsvarende vanskeligere for eleven præcist at vide, hvordan han eller hun bliver målt på kvaliteten af den tilberedte mad. Samtidig finder jeg det interessant at iagttage den systematik, hvorved

vurderingen af maden i køkkenet finder sted – det er tydeligt, at der er tale om forskellige niveauer eller faser i vurderingen. En vurdering, som samtidig bliver mere og mere skønsbaseret eller subjektiv, jo længere op ad karakterskalaen elevens præstation ligger. Denne vurderingsskalas bevægelse fra relativt konkrete kriterier til mere abstrakte og subjektive kriterier går således fra et indledende kriterium om sundhedsforsvarlighed og salgbarhed over til syn (anretning, farver), duft, konsistens (tilberedning), smagen (i enkeltdele og helheden) for at slutte ved vurderingen af rettens pris i forhold til kvantitet og kvalitet. På tværs af skalaen synes således at eksistere et økonomisk rationale i forhold til at maden grundlæggende har et formål om at tiltrække og fastholde kunder for i sidste ende at skabe et økonomisk overskud til producent og restauratør. Men æstetikken spiller også en væsentlig rolle i vurderingen, hvor ikke blot madens smag men også dens visuelle karakter betragtes som vigtig. En undersøgelse af kokkeelevers dannelse af fagidentitet konkluderer netop, at madens smag og visuelle karakter blandt elever opfattes som en del af deres fagidentitet og arbejdet som kok (Møberg 2004: 129).

Fag-habitus og praktisk sans i gastronomteamet

Begrebet smag er interessant i en uddannelsessociologisk sammenhæng, idet Bourdieu bygger store dele af sine teoretiske arbejder netop på betydningen af agenters smag og præferencer for bestemte værdier udtrykt i valget af bl.a. forbrugsgoder og aktiviteter (Bourdieu 1997: 20). Ifølge Bourdieu benytter lærere sig er specifikke fortolkningskategorier til evaluering af deres elever, som er struktureret og formet af læreres praktiske sans og af deres habitus (Bourdieu 1997: 46). Som beskrevet i kapitel 1 menes lærerteamet karakteriseret ved en distinkt og distinktiv faglig og gruppebaseret habitus, som teamet har opbygget over tid i kraft af deres uddannelsesbaggrund, erfaringer fra branchen og daglige arbejdsfællesskab på skolen. Jeg vil i det følgende give eksempler fra interviewdata, der kan understøtte dels iagttagelser gjort ved prøveeksamen af bedømmelseskriterierne ved svendeprøven, dels den analytiske pointe om, at lærernes smag og kriterier ved bedømmelse kan forklares ud fra en form for kokkefaglig habitus ved at vise, hvordan lærerne uafhængigt af hinanden giver nogenlunde enslydende forklaringer på, hvordan maden vurderes i køkkenet. I forbindelse med prøveeksamen fortæller Ole følgende:

(…) I køkkenet er det meget meget skarpt, det er meget konkret; om dine kartofler er kogt for meget, der er øjne på, de er flotte, din sovs er for tynd, for tyk, den er lige i øjet, det smager godt, det smager afskyeligt, dit kød har

fået for meget, eller for lidt, den måde du har rettet an på, det er genialt og så videre. Altså, det er meget konkret. (Ole, gastronomteamet)

Jørn fortæller om den løbende evaluering i køkkenet, hvor hans beskrivelse af evalueringsformen viser, at de kriterier, der lægges vægt på ved den løbende evaluering i køkkenet, er nogle, der – på baggrund af observationerne – også synes at gælde ved prøveeksamen:

Hvis vi tager den praktiske del, når vi er derude, når vi arbejder i køkkenet, så foregår evalueringen selvfølgelig undervejs. For at bruge et af de fine ord, så er det også processen, man evaluerer. Man går egentlig og kigger på, hvad eleverne laver, kommenterer det og taler med eleven under hele sektionen ude i køkkenet. Så afslutningsvis evaluerer vi også på det endelige produkt. Det er meget fysisk, det vi laver. Vi laver et måltid mad, og der er det meget simpelt. Når vi har set på eleven, hvordan arbejder du undervejs, og så også kigge på den her tallerken og så sige: ”Kan det her så sælges eller spises?” Det er der vi bruger meget af tiden. Og vi tager faktisk udgangspunkt i hele – alle de fire timer vi er i gang ude i køkkenet – der evaluerer vi jo hele tiden når man siger: ”Nej, gør ikke sådan, gør sådan”. vi er på dem hele tiden, fordi det faktisk er det det ender ud med i den sidste ende når de skal til deres eksamen, så er det den måde censorerne og den faglærte som er over eleverne hele tiden og ser om de nu flår den her fisk rigtigt, står de rigtigt når de arbejder. Der er mange forskellige ting. (Jørn, gastronomteamet)

Jørns udsagn viser det økonomiske og kundeorienterede rationale bag vurderingen af maden. Men hans udsagn afspejler også betydningen af at mestre håndværket som kok i forhold til f.eks. at kunne flå en fisk rigtigt, som Bourdieu siger; do a job (*hvordan arbejder du undervejs?*). Her er det et spørgsmål om en kokkefaglig identitet, der som en social praksis – et håndens værk, håndværket – er indlejret, eller hos eleverne skal indlejres, i kroppen som en smag, præference og som en bestemt måde at bruge hånden og kroppen på (*står de rigtigt, når de arbejder)*. Den opfattelse af faglighed bakkes op af Heidi (jf. udsagn fremlagt s. 286: *hvordan er deres håndelag, hvordan arbejder de i køkkenet, er de strukturerede, har de overblikket eller er de stressede og forvirrede?*). Samlet tegner sig et billede af, at de faglige kompetencemål i den lokale undervisningsplan samt den sociale evalueringspraksis i klasseværelse og køkken virker til at socialisere eleverne til en kokkefaglig identitet og en bestemt social praksis, et bestemt håndværk. Spørgsmålet er dog om denne kokkefaglighed er ved at ændre sig i kraft af, at samfundet ændrer sig? Er en politisk diskurs og et økonomisk rationale om vægt på innovation og kreativitet til fremme af landets konkurrenceevne i et internationalt perspektiv også ved at finde vej ind i restaurationsbranchen og deraf også gastronomuddannelsen således, at nyuddannede kokke forventes at kunne tænke selvstændigt, kreativt og innovativt i deres tilberedning af mad, anretning og kombinationen af råvarer og krydderier?

Er det en god kopi, en mellemgod kopi, eller er det en dårlig kopi?

Herunder afspejler Jans syn på fremtidens svendeprøve både kritikken af skriftligheden i den hidtidige prøve og efterspørgslen i branchen efter selvstændig faglært arbejdskraft, der kan tænke kreativt og individuelt frem for at gentage mesters ideer og praktikker:

> Den hurdle, som jeg tror, man for det første gerne vil af med (i branchen), det er, at i øjeblikket skal eleven jo lave en skriftlig rapport, som de har en uge til at skrive, og i den opgave er jo alle undervisningsfagene flettet ind, og så kan man så slutevaluere på alle de fag. Har man så opnået de kompetencer i det, som man skal? Men det kræver rimelig meget boglighed, og i forhold til at det er et håndværksfag, så er der rigtig mange unge mennesker som har problemer med det, som bruger alt for lang tid på det. Det koster en masse, og de bliver jo ikke bedre af det. De bliver jo ikke bedre af, at de sidder en uge og skal skrive et projekt. Og det er nok noget af det, man ligesom har kigget på og sagt, at det er nok på tide, vi ligesom får gjort op med det. Så er der også fraktioner (i branchen), som gerne vil væk fra alt det klassiske. I øjeblikket er det jo sådan, at de skal vælge en ret, eller rettere sagt de skal vælge nogle retter fra deres lærebog og sætte på deres menukort, og blandt de retter bliver der så udtrukket en ret, som de skal lave i køkkenet. Det er der mange, som har sagt, at den tid er jo forbi – om de laver frikadeller, eller boller i karry, eller de selv finder på en eller anden bras ret, det er sådan set ligegyldigt. Det, som det handler om, er, at de kan sammensætte noget, der smager godt, at de kan lave en fars, at de enten kan koge eller stege den, eller hvad der skal til, og hvor man meget gerne er ovre i, at det ligesom er dem selv, der finder på noget i stedet for, at man rent faktisk kopierer, for det er jo det man gør. Når vi beder dem lave en gang boller i karry, så laver de jo en gang boller i karry, som enten de har set deres køkkenchef gøre det, eller som de har set, vi gør det. Det vil sige, at vi beder dem om at kopiere et eller andet. Kunne det ikke være interessant at få dem til at lave noget, finde på noget selv, bruge hovedet og sige; ”jamen, når jeg sammensætter nogle ting sådan her, så er det det her, jeg får ud af det”, i stedet for, at de bare kopierer og kopierer? Så kan de [censorerne og lærer] sidde og vurdere på, er det en god kopi, en mellemgod kopi, eller er det en dårlig kopi? (Ole, gastronomteamet)

Denne kritik af svendeprøven kan også ses som en kritik af mesterlæren og det situerede læringsbegreb, der i sit fokus på elev-mester relationen blot giver eleven indblik i de faglige egenskaber, som mester besidder, men ikke giver eleven adgang til et bredere spektre af mulige løsninger på faglige problemstillinger. Som det situerede læringsperspektiv fremlægges af James (2006) er det karakteriseret ved sin vægtlægning på, at eleven gennem aktiv deltagelse i et praksisfællesskab, f.eks. et restaurationskøkken, lærer at se verden på en bestemt måde og handle i overensstemmelse hermed. Praksisfællesskabet giver således adgang for eleven til udvikling af en faglig identitet, der opfattes som passende og ’korrekt’ af de nærmeste omgivelser i form af mester og svende på lærepladsen (James 2006: 57). I forlængelse heraf er det interessant, at kokkeelevers adgang til udvikling af kokkefaglig identitet er knyttet til, hvorvidt praktikvirksomheden har et statisk eller dynamisk menukort, og om virksomheden i sin madprofil betjener sig af hel- og halvfabrikata i produktionen eller om al maden laves fra bunden. Et statisk menukort, der ikke afspejler sæsoners og råvarers skiften i løbet af året, fremstår således som en hindring for elevens udvikling og udfoldelse af faglighed, hvorfor virksomheder med dynamisk menukort er at foretrække af eleven med henblik på at få en god uddannelse. Har praktikvirksomheden desuden en profil, hvor maden

laves fra bunden, oplever eleverne at kunne distingvere sig fra ikke-faglært arbejdskraft i køkkenet samtidig med, at de betragter det som mangel på respekt for faget, hvis ikke maden laves fra bunden. Den opfattelse har eleverne fået igennem påvirkning fra praktikvirksomheden (Møberg 2004: 128).

At der i branchen er opstået et ønske om, at elever fremover skal oplæres til at arbejde selvstændigt og kreativt kan ses som et opgør med mestrelæretanken. Et ønske om selvstændige, kreative og nytænkende elever kan desuden ses knyttet til tidens fokus på fortælling, originalitet, kvalitet, unikhed og oplevelser inden for serviceområder som eksempelvis restaurationer og gourmet mad, hvor NoMa (Nordisk Mad), kogekunst baseret på molekylærbiologi og det nye rawfoodkøkken står som eksempler på køkkener, der er gået nye veje i brugen og forståelsen af råvarer. Stigende opmærksomhed synes rettet mod et voksende udbud af økologi, bæredygtighed og varer af høj kvalitet og med relativt høje produktionsomkostninger (markedsprisen er i hvert fald ofte høj sammenlignet med konventionelt producerede varer) typisk suppleret af lokal-geografisk forankring og historie. Sydesalt fra Læsø, øl fra Fur, Thy og Fanø og skinke fra Slagter Munch i Skagen kan ses som billeder på den tendens. Madanmelder Adam Price gør i en avisartikel status over restaurationsbranchen ved udgangen af 2009 med vurderingen;

> Den klassiske fine, franske gastronomi bliver fortsat udfordret af de mere personlige køkkener med en nordisk eller måske ligefrem dansk tone. Det er ikke længere nok bare at lave god, fin mad. Vi vil have mere end det. Vi vil have en fortælling, et køkken med en særlig mission, personlighed eller klar stilistisk idé. De tidligere års kreative trends ser indtil videre ud til at fortsætte. (Price 2009)

Her peges netop på en branche, hvis udvikling de senere år er gået mod at udfordre de klassiske retter ved hjælp af kreativitet, nytænkning, fortælling og personlighed i køkkenet, hvad den seneste revision af gastronomuddannelsens svendeprøve tilsvarende søger at afspejle. I lyset af denne trend fremstår gastronomteamets kokkefaglige habitus, som den beskrives af teamlederen Birthe, med sin anarkisme og individualisme som funderet i en branchemæssig logik om mesterkokken, denne enestående kok, der formår at forvandle rustikke råvarer til smukke, kreative og velsmagende anretninger. De sidste ti års stigende antal af TV-programmer om og med kokke, hvor den britiske kok Jamie Oliver står som en af de mest kendte, har bidraget til det billede af kokken og kokkefaget (Møberg 2004: 8).

Elevens selvevaluering og refleksion: hvad synes du selv?

Med afsæt i lærerens spørgsmål ved prøveeksamen i køkkenet til eleven om, hvad denne selv synes om den mad, han eller hun har tilberedt, vil jeg slutte analysen af med at vise, hvordan selvevaluering hos eleven indgår som et væsentligt element i teamets evalueringspraksis. Det overordnede budskab fra lærerne er, at eleverne skal øve sig i at reflektere og evaluere egen og andres præstation, hvor særligt det at reflektere og forholde sig til kvaliteten af egen præstation – f.eks. at være i stand til at smage, hvordan maden smager – er noget, eleverne ofte har svært ved. Budskabet om refleksion hos eleven handler om at fremme elevens indflydelse på undervisningens indhold og metoder og om at lære eleven af lære:

De personlige kompetencer og de specifikke faglige kvalifikationer og kompetencer benævnes samlet som tilegnelseskompetencer eller de værktøjer, der sætter eleven i stand til "at lære at lære". (Den lokale undervisningsplan for gastronomuddannelsen Trin 2 2007: 10)

Ordet refleksion fremgår ikke af denne formålsbeskrivelse for elevens tilegnelse af kompetencer og kvalifikationer. Det er i de opfattelser af evaluering, som lærerne giver udtryk for i de individuelle interview, som bringer refleksionsbegrebet på banen. Inden lærernes fortællinger fremlægges bør det fremhæves, at koblingen mellem elevens evne til at lære og evnen til refleksion er en grundlæggende pædagogisk tanke bag Reform 2000:

I det pædagogiske grundlag for Reform 2000 træder fag og arbejdsfunktioner således i baggrunden. Fokus rettes i stedet mod udviklingen af den personlige kompetence og evnen til "at lære at lære" bl.a. ved at lade eleverne reflektere over deres egne læreprocesser. (Juul 2005: 74)

Hvor lærerteamets helhedsorientering i undervisning og evalueringsaktiviteter rækker tilbage til 1991-reformen, fremstår teamets fokus på refleksion som et resultat af Reform 2000. Indflydelse fra forskellige reformers erhvervspædagogiske tankegang kan således ses afspejlet i gastronomteamets intentioner og handlinger. Herunder afspejler et udsagn fra Ole opfattelsen af, at evaluering skal – som Juul også anfører i henhold til reformen - være en refleksion hos eleven over eget udbyttet af undervisningen:

Jamen altså, sådan som jeg opfatter evaluering så hver gang man har foretaget sig et eller andet, så stopper man vel op efterfølgende og siger; "og hvad fik jeg så ud af det?" Efter en undervisningssituation stopper eleven vel op og siger; "Hvad fik jeg ud af den her undervisning? Læreren stod og skar i et røræg, fik jeg nu lært at skære det her røræg ud? Eller skal jeg lige se det en gang til, eller skal jeg hjem på arbejdspladsen og stå sammen med en kok og skære det ud?". Altså, det er en status på det, man netop har været igennem for at finde ud af, hvad man har fået ud af det. Altså, det kan godt være eleven netop reflekterede på det, og siger; "Jamen, jeg så det (læreren gjorde), jeg ved, hvad det går ud på, men jeg har ikke fået det lært sådan, at jeg kan gå ud og gøre det". Og det skal man jo forholde sig til. Er det nok, at man har set det og fået indtrykket, eller er det sådan, at eleven siger; "Den der form fik jeg ikke noget ud af, jeg bliver nødt til at få det vist på en anden måde". Det kan også være, at man skal se en film om det eller et eller andet. Det er jo sådan noget med de der læringsstile, det er jo hele tiden det, det går ud på, både for eleven og for læreren. For eleven siger; " vi har været det her igennem, det var smaddergodt" – saml det op som erfaring, så er det den vej vi skal blive ved med når vi skal videre. "Det her

har vi været igennem, jeg lærte overhovedet ingenting, jeg spildte faktisk min tid" – jamen, så er det da absolut ikke den vej du skal gå, men derfor kan det godt være en anden fik en masse ud af det. Det må være det der er i det.(…) (Ole, gastronomteamet)

Ole knytter sit synspunkt til spørgsmålet om den enkelte elevs læringsstil, men jeg mener, at hans udsagn implicit henviser til begrebet om ansvar for egen læring. Ansvar for egen læring forudsætter, at eleverne indtager en aktiv, reflekterende og ansvarlig rolle samtidig med, at de tildeles en højere grad af indflydelse på indholdet i og tilrettelæggelsen af egen læring (Bjørgen 2000: 227). I en Schönsk optik ser Ole evaluering hos eleven som en refleksion over handling, og med sætningen; det skal man jo forholde sig til, taler han til elevens eget ansvar for at finde frem til den metode, hvorved han eller hun lærer bedst. Også Heidi fortæller om elevernes selvevaluering som en refleksion og om, hvordan en aktivitet kan være udtryk for større eller mindre ansvarlighed hos eleven. Nogle elever finder nemlig refleksionen svær:

Hvis du kan aflevere noget (en ret mad eller skriftlig opgave), og inden vi siger noget, også kan kommentere; "hvad er det, jeg har gjort rigtig godt" eller "hvad er det jeg har gjort knap så godt, og jeg ved godt, hvorfor det er gået sådan", så er det helt klart det bedste. Det er der også rigtig mange, der er gode til. Der er også rigtig mange, som slet ikke har den del med. Altså som ikke er reflekterende. De har ikke lært at reflektere, må man faktisk sige. De laver noget, og forholder sig faktisk ikke til det. Når man så siger til dem; "Jamen, prøv nu at gøre noget. Prøv nu at smag på maden!". Så siger de; "Jamen, det smager godt". "Hvad er det så, der gør, at du synes, det smager godt?" Og det kan de faktisk ikke forklare mig. Så er man nødt til at sige; "Jamen, er det konsistensen, er det krydringen, eller hvad er det?" Så kan jeg jo godt hive en mening ud af dem, men det er svært. Det er jo også de samme elever som har svært ved at reflektere teoretisk. Tingene hænger lidt sammen der. Det er noget man skal lære, og det er ikke bare lige noget man lærer på 5 minutter eller på 10 uger, hvordan man bliver reflekterende. (Heidi, gastronomteamet)

Ifølge Heidi fører elevernes vanskeligheder med refleksion til en præference for summative evalueringsformer i form af 'rigtigt' og 'forkert' frem for et modspørgsmål om, hvad de selv synes om deres præstation eller produkt. Interessant er det ligeledes at se, hvordan vanskeligheder ved refleksion hos nogle elever får udtryk af vanskeligheder ved at foretage en vurdering af madens smage – altså, at det at smage på maden og udtale sig om dens smag er svært for dem. Det peger på, at evnen til refleksion er knyttet til socialiseringen til faget og indlejringen af en kokkefaglig identitet i elevers klassifikationsskemata, som Bourdieu betegner det forhold, at den enkelte agent er i stand til at skelne mellem god og dårlig, rigtig og forkert, smuk og grim. I kokkefaget synes en sådan socialisering knyttet til opøvelsen af evne til at verbalisere oplevelsen af smag og smagsindtryk. Teorier om tavs viden beskæftiger sig typisk med en handling eller en proces, vi kan foretage os uden at være i stand til at sige, hvad vi præcist gør (Schön 2000: 261). Spørgsmålet er, om elevernes vanskeligheder ved at udtrykke sig om kvaliteten af deres egen mad, er udtryk for en tavs viden, eller der er tale om, at eleven ikke er i stand til at beskrive sin smag med ord, fordi han eller hun endnu mangler et

fuldt udviklet fagligt ordforråd til den type aktivitet? Heidis fortælling herunder om elever, der beder hende mene noget om deres mad, peger i retning af sidstnævnte antagelse; eleven er ikke i stand til at kende 'god' fra 'dårlig' og 'rigtig' fra 'forkert' i udøvelsen af faget. Schön vil nok mene, at disse elever mangler praktiske gentagelser og smagserfaringer, der kan sætte dem i stand til at genkende og bedømme den helt rigtige smag ved saucen fra den mindre rigtige.

…det er jo hårdt at reflektere, man skal tænke sig om, og det tager masser af energi, så det er bare nemmere, hvis man nu bare kan få at vide, at det der det er rigtigt, og det der det er forkert. "Du skal lave den her forret, den her tallerken skal se sådan her ud hver gang. Sådan". Og hvis ikke den ser sådan ud, så siger mester; "nej, den skal ikke sættes ind den der, den er ikke rigtig. Lav den sådan her." Og så gør eleven det, og alle er glade, fordi nu står der 500 forretter, de er totalt ens, og de er lige præcis, som jeg har fået at vide de skal laves. Hvad skal jeg så? Så er der ikke mere at tænke over i den sammenhæng, for nu skal jeg i gang med noget andet. Det er i virkeligheden ikke meget anderledes end alle andre steder, det er ikke fordi det er vores branche at det er sådan, men det er jo, hvad tilgang du har. Der er rigtig mange elever, der ville ønske, at det også var sådan at være i skole, at de faktisk ikke synes, det er sjovt, men som de også siger, når de afleverer noget mad, og man spørger dem, hvad synes du så selv om det, du har lavet? – "Det ved jeg ikke, kan du ikke bare smage på det og mene noget for mig?" Det kan jeg jo godt. (Heidi, gastronomteamet)

Som Heidi beskriver eleverne, synes ansvarlighed for egen læreproces at være hårdt og møjsommeligt arbejde, som de søger at undgå. I forrige citat peger hun på, at refleksion er noget, man skal lære. Modsat intentionerne i Reform 2000 og i gastronomteamets formålsbeskrivelser synes disse elever ikke orienteret mod at lære at lære. Som Heidi også udtrykker den tendens blandt eleverne, så handler det om, hvad tilgang den enkelte elev har til læring. Her peger Heidis billede af gastronomuddannelsens elever på elever orienteret mod præstationsmål frem for læringsmål.

Teamet virker imidlertid til at insistere på, at eleverne skal lære at evaluere sig selv og hinanden, hvilket også giver god mening netop fordi evnen til refleksion tilsyneladende er tæt knyttet til den del af fagudøvelsen, der handler om at smage på maden og vurdere dens smagsmæssige kvalitet. Spørgsmålet om, hvad eleven selv synes, går således igen hos flere lærere. Både Ole, Heidi, Jørn og Birgitte refererer direkte til den formulering.

Når vi taler de første to forløb [hovedforløb 1 og 2], så er det jo typisk på midtvejssamtalerne og på slutevalueringerne hvor vi jo så stiller det her evindelige spørgsmål "hvad synes du selv?". Men det har jo meget at gøre med ligesom at provokere dem til ligesom at sige, hvordan - set fra din verden - hvordan ser det så ud? Jeg var nede at kigge på cykel sammen med min søn forleden, eller det var lørdag eftermiddag, og så cykelhandleren, det første han siger til min knægt, han bliver 13 år, det var "Hvordan ser en cykel ud inde i dit hoved?" Det synes jeg faktisk var et genialt spørgsmål, for det er jo det, det drejer sig om. Det handler jo ikke om, hvad det er vi synes en cykel skal se ud, eller hvordan den er osv. Det er jo spørgsmålet om, hvad er det lige han trigger på? Og det synes jeg var en god måde at gøre det på. Helt bestemt. (Ole, gastronomteamet)

I forhold til at få eleven til at trives på skolen og i uddannelsen generelt handler det ifølge Ole om at finde frem til, hvad den enkelte elev er interesseret inden for kokkefaget, og hvilket billede denne har af en kok og så bruge det som udgangspunkt for planlægning af elevens konkrete uddannelsesindhold. Det handler med andre ord om subjektivitet hos eleven, at eleven er i stand til at reflektere over og identificere egne behov i uddannelsen. Elevens motivation tillægges dermed en afgørende betydning for det læringsmæssige udbytte, hvilket igen viser tilbage til intentionerne bag Reform 2000 om en mere fragmenteret planlægning af læringsforløbet (frem for lineære forløb) præget af elevens spontanitet og interesse (Juul 2005: 74). Når elever vægrer sig mod refleksion handler det om for teamet at konstruere en situationel interesse hos eleverne. En sådan interesse er mere sandsynlig at vække, hvis formålet med refleksionen står klart for eleverne. Dermed spiller mål en vigtig rolle for elevernes interesse og motivation for læring. For at mål kan virke til motivation, må de være meningsfulde for eleverne, og her kan elever enten være tiltrukket af læringsmål rettet mod mestring eller af præstionsmål (Harlen 2006). Ved spørgsmålet til eleven om, hvad denne selv synes, søger Ole at finde ind til, hvorvidt eleven opfatter sig selv som en læringsorienteret kok eller en præstationsorienteret kok. Hvilket af de to mål; læring eller præstation, fremstår meningsfuldt for den enkelte elev? Ved præstationsorientering søger eleven at opfylde uddannelsens krav ved hjælp af den mindst mulige indsats. Heidis fortælling om elever, der beder hende mene noget om deres mad, fordi de ikke selv kan eller gider, kan ses som billede på begrænsede elevindsatser i undervisningen. Kathrine giver et lignende billede af elevernes indsats:

> Mange af dem kan ikke finde ud af det [at evaluere sig selv]. Der er jo selvfølgelig nogle, der sagtens kan, men der er mange af dem, der ikke har et realistisk billede af dem selv i forhold til det, som de skal. Nogle har selvfølgelig højere forventninger til sig selv end det, de reelt skal. Så er der selvfølgelig også andre, som egentligt talt mener, at; ”Så længe jeg møder til tiden, og jeg kommer hver dag, og jeg er vågen i timerne, så er det egentlig talt fint nok”, hvor vi andre måske har lidt højere mål for, hvad det er vi skal. Vi sigter mod eksamen, og det er det, man skal igennem, og det er det niveau, man er på nu. (Kathrine, gastronomteamet)

Her bliver forskellen på en elevmotivation baseret på præstationsmål henholdsvis læringsmål tydelig. Ifølge Kathrine synes nogle elever at basere deres gennemførelse af uddannelsen på fremmøde og tilstedeværelse på skolen, mens indre ønsker om færdigheder og mestring kan være svære at spore. En anden af teamets undervisere, Birgitte refererer ligeledes til modspørgsmålet til eleven; hvad synes du selv? og fortæller herefter om, hvordan hun ser et formål med selvevaluering hos eleven i at lære eleverne at evaluere sig selv.

Altså, at der er nogle, som fremlægger noget, og så kan de andre give feedback – det er jo også en eller anden form for selvevaluering, fordi eleverne ligesom lærer at evaluere. Når de kan finde ud af at evaluere hinanden, så kan de også finde ud af at evaluere sig selv. Men generelt, det er jo det vi arbejder frem mod, det er, at de lærer at evaluere sig selv. (Birgitte, gastronomteamet)

Ved at fremhæve en kausalitet om, at en evne til at evaluere andre fører til en evne til selvevaluering, knytter Birgitte her an til begrebet om bæredygtig evaluering som fundamentet for livslang læring (Boud og Falchikov 2006). Skal elevens oplæring og socialisering til faglært arbejdskraft være bæredygtig for eleven selv såvel som for samfundet, indebærer det en læring i at evaluere og lade sig evaluere. Uden denne evne vil arbejdskraften ikke være bæredygtig for fremtidigt samfund, hvor evaluering og læring tillægges en stadig vigtigere rolle. Dermed skaber hendes fortælling også en kobling til teamets formelle formålsbeskrivelse om at lære eleven at lære.

Samlet tegner sig et billede et lærerteam, hvis praksis omkring elevernes selvevaluering baserer sig på et refleksionsbegreb, der knytter an til Schöns begreb om refleksion over handling. I sin konkrete form handler refleksion på gastronomuddannelsen om, at eleven skal verbalisere sig om eget udbytte af undervisningen og egne styrker og svagheder, men også om kvaliteten af egen opgaveudførelse. Eleverne har generelt svært ved at reflektere, hvorfor lærerne lægger vægt på, at det er en færdighed, eleverne skal trænes i over tid, og som på den måde kan ses som led i det Juul (2005) betegner intenderet socialisering. Denne praksis i lærerteamet er interessant i lyset af den sekvens fra gruppeinterviewet med elever fra gastronomuddannelsen, som gengives i kapitel 3 vedrørende de metodiske vanskeligheder ved at spørge til elevers selvevaluering. Fra denne dialog er en analytisk pointe således, at eleverne ikke er fortrolige med begrebet selvevaluering og derfor har vanskeligt ved at besvare mine spørgsmål hertil. Nu sidder jeg tilbage med en tanke om, hvilke svar jeg ville have fået fra eleverne, hvis jeg havde spurgt til deres refleksion over eget udbytte. Mon eleverne er fortrolige med refleksionsbegrebet?

Differentieret undervisning og evaluering

At være i stand til at identificere egne læringsbehov er ikke mindst vigtigt i lyset af intentionerne fra reform 2000 om undervisningsdifferentiering. Netop kravet om differentiering af undervisningen i forhold til den enkelte elevs behov og forudsætninger har lærerne i gastronomteamet taget alvorligt ved at udvikle forskellige evalueringsformer, som eleverne kan vælge imellem ved den løbende evaluering i teoretisk stof. Styrkelsen af

differentiering i undervisning og evaluering bygger på intentioner formuleret i undervisningsplanen for gastronomuddannelsens trin 2 (2007: 9):

Udviklingen af elevens personlige og faglige kompetencer tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og potentialer. Dette stiller krav til, at undervisningen tilrettelægges differentieret, fleksibelt og varieret, således at den enkelte elev arbejder i sin nære udviklingszone, eller sagt med andre ord, at eleven til stadighed får udfordringer, som er tilpasset den enkelte med henblik på at etablere så optimale læringssituationer som muligt for hver enkelt elev.

Selv om denne intention knytter an til en aktivitetsteoretisk læringsforståelse om elevens udviklingszone synes praksis, som den beskrives af Heidi herunder, at være baseret på læringsovervejelser af praktisk mere end af teoretisk karakter. Det ses ved, at Heidi i sin pædagogiske begrundelse for den enkelte evalueringsform refererer til elevernes faglige niveau og deres skriftlige færdigheder i praksis. Tre forskellige evalueringsformer; en skriftlig prøve, en multiple choice test og en problemorienteret prøve skal ifølge teamet virke til at fremme differentiering:

De kan vælge mellem enten at få en traditionel skriftlig prøve, som kræver at man er god, altså rimelig god, til at læse, men i særdeleshed god til at skrive og formulere sig. Det giver den gode elev mulighed for at uddybe sit svar, og på den måde brillere. Man kan sige at den opgave kan laves til middel og opad. Forstået på den måde, at det giver selvfølgelig også dem tryghed, at spørgsmålene er stillet frem for en problemorienteret opgave. Så har jeg (eleven) her tre spørgsmål som jeg skal svare på, og det er der også nogle elever som rigtig godt kan lide. Så er der multiple choice, som vi så siger, at det er måske en… altså, den kan laves helt nede fra lav ende og op til middel. Forstået på den måde jeg kan jo altid gå ind på multiple choice opgaver på computeren, og løse dem som en slags tipskupon. Nogle af pigerne har også en tendens til, fordi de laver de der spørgsmål i ugebladene, til at det skal se pænt ud. Ligesom to kryds til højre, så skal være der lidt i midten, og lidt til den anden side – et eller andet slags mønsteragtigt. Og de kan også godt ryge i den der fælde med at … De bliver usikre på, om de nu også ved det, de tror, de ved. Så tænker de: ”Nej, nu har jeg haft to i midten, nu tror jeg nok det må noget andet”. Så man kan løse den på det lave niveau, ved at gætte, og der er jo altid en eller anden form for sandsynlighed for, at man får nogen rigtige, eller man kan selvfølgelig løse den som oprindeligt, altså ”hvad er det mit rigtige niveau er?”. Det gode ved den er, at man kommer rigtig mange spørgsmål igennem, det vil sige læringsstoffet er stort og bredt, og fordelen ved det er, at man ikke skal skrive. De elever, der har svært ved at skrive, har lettest ved at få testen på den her måde, men man skal dog kunne læse i vis hastighed, fordi man får 90 spørgsmål på en time. Så der tilgodeser man de elever. Den sidste mulighed er en problemorienteret, altså at man selv laver en problemformulering inden for det her givne emne, som man så vælger at fremlægge mundtligt. Enten med støtte fra en PowerPoint, eller man har lavet en overhead, eller der behøves overhovedet ikke være noget. Mange elever vælger måske at tegne en tegning på tavlen. Det er de elever, der både har svært ved at skrive, og svært ved at læse. Hvor man så kan sige, at her har de en mulighed for at lave den her. Men den kan så laves på alle niveauer, hele vejen op. (Heidi, gastronomteamet)
I: Hvordan bruger eleverne det så? Hvordan fordeler de sig?
50 % vælger multiple choice. Og så er der ca. 30 % der tager der tager den mundtlige, 20 % den almindelige. Men det varierer en lille smule hen ad vejen. Jeg opfordrer dem jo også til at prøve noget af det de ikke er gode til. Altså forstået på den måde, at der er mange elever som ikke bryder sig om det der mundtlige, at stå ved tavlen og sådan noget, så der opfordrer jeg dem også ved at sige ”tag det nu som en øvelse, prøv nu at bliv bedre til det, og få noget feedback på det, det er jo en gratis chance.” Det er der også nogle der tager til sig. Men der er også rigtig mange, som føler, at de ikke bliver rigtigt testede før de får en gammeldags skriftlig test. Der er også nogen, som godt kan lide, det er specielt piger, som godt kan lide det der med, at de har noget papir som de får tilbage, som de så kan gemme til næste forløb. Det kan man jo ikke med en multiple choice. Når man har besvaret de der spørgsmål, og har fået lukket den, så har jeg ikke noget papir hvor der står hvad svaret på det her spørgsmål var. Det er det samme med det mundtlige, der har du heller ikke noget at gemme. Det er der mange af

pigerne, der hænger lidt ved det der med at have notater i ringbind eller noget. Drengene er lidt mere ligeglade, og er blevet meget mere digitale. Så for dem er det ikke så vigtigt. (Heidi, gastronomteamet)

I lyset af den seneste ændring af svendeprøven, hvor den skriftlige projektopgave ikke længere indgår, synes den mundtlige evalueringsform at virke forberedende til den form for eksamen, mens den skriftlige evalueringsform fremstår som den virker mest forberedende til den aktuelle svendeprøves projektopgave. De tre evalueringsformer knytter an til forskellige færdigheder hos eleven; skriftlighed, mundtlig og læsning. Også skellet mellem fordybelse og refleksagtig paratviden er til stede. Det er Heidi opmærksom på, hvorfor hun giver udtryk for vigtigheden af, at eleverne opfordres til at forlade deres komfortzone og prøve kræfter med evalueringsformer, der i højere grad end den hidtil fortrukne udfordrer deres færdigheder. For teamet synes altså at ligge et klart mål om læring bag denne evalueringsdifferentiering.

Delkonklusion

Gastronomteamets evalueringspraksis er karakteriseret ved brug af prøveeksamen i svendeprøven, der fungerer som en form for teaching-to-the-test – ikke udelukkende med det formål, at eleverne skal klare sig godt til prøven, mere af hensyn til elevernes oplevelse og nervøsitet. Da svendeprøven i sin vægtlægning på tidspres og deadlines, overblik og struktur i køkkenet til en vis grad afspejler en kultur, der hersker i mange restaurationsvirksomheder handler teaching-to-the-test også om en socialisering til at kunne håndtere det pres, som branchens kultur implicit lægger på den enkelte faglærte kok. Fokus for prøveeksamen er en helhedsorientering, der knytter an til 1991-reformen og dennes inspiration fra erfaringspædagogikken.

Praksis vedrørende den løbende evaluering som evalueringsdifferentieret samt teamets krav til eleverne om refleksion over egne handlinger og læringsudbytte knytter derimod an til Reform 2000 og begrebet om ansvar for egen læring. Dermed er praksis også orienteret mod elevernes livslange læring og udviklingen af bæredygtighed i evalueringsaktiviteter. Teamets praksis tegner et billede af en kokkefaglig habitus, der handler om individualisme, anarki, kreativitet, smag og personlighed frem for kopiering og mesterlære. Lærerne lægger vægt på elevernes evne til at smage madens kvalitet, styrker og svagheder, ligesom de gerne ser eleven være i stand til selv at reflektere over og udlægge krav til fagets udøvelse i køkkenet. Mens man på den ene side søger at nedtone fagets konkurrenceorientering ved netop at gennemføre prøveeksamen i svendeprøven, synes omtalen af ’kokkedrengene med blikket’ og skolens

medvirken ved årlige kokkeelev-konkurrencer på den anden side at afspejle en præference i teamet for den præstationsorienterede indsats. Der er imidlertid tale om elevpræstationer baseret på refleksion og bæredygtig evaluering. Ikke blot præstation for præstationen og hæderens egen skyld. Læringen, refleksionen over egne handlinger skal ligge bag og være det, der driver eleven til nye udfordringer og faglige forbedringer. På den måde kan teamet siges at praktisere en mediering mellem målings- og læringsparadigmerne netop, fordi fagets logik er stærkt knyttet til præstations- og konkurrenceorienteringen, mens lærernes pædagogiske kvalificering virker til at fremme læringsparadigmet i undervisningen. Logikker fra såvel Undervisningsministeriets reformtiltag som branchens faglighed slår altså igennem i gastronomteamets evalueringspraksis.

Kapitel 10

Anerkendelse og opmuntring hos mediegrafikerteamet

Dette kapitel præsenterer analysen af evalueringspraksis på mediegrafikeruddannelsen. Analysen peger på, at svendeprøven knytter an til skolens værdigrundlag. Samtidig viser praksis ved svendeprøven en bedømmelse baseret på dialog med eleven om opgaveudførelsen orienteret mod normer for kvalitet i faget (frem for kompetencer som mål). Evaluerings-praksis i mediegrafiker teamet er grundlæggende karakteriseret ved en logik om evaluering som en læringsrettet frem for præstationsorienteret aktivitet. Anerkendelse, positiv feedback og opmuntring til fortsat læring fremstår vigtigere for teamet end elevens opgaveudførelse. Udover læringsaspektet handler den præference i teamet om, at kernen i mediegrafikerfaget synes at være beherskelse af den grafiske proces. Det betyder, at lærerne opfatter elevernes proces med at udvikle sig grafisk som væsentlig, hvilket bevirker præferencen for procesorienterede evalueringsformer frem for produktorienterede og bedømmelse rettet mod karaktergivning.

Svendeprøven på mediegrafikeruddannelsen

Udgangspunktet for analysen er en observation af uddannelsens svendeprøve. På mediegrafikeruddannelsen finder en svendeprøve sted d. 19. juni 2008, hvor jeg får lov at være med og observere ved to eksaminationer kl. 10-11 og kl. 13-14.

To undervisere står for gennemførelsen af dagens svendeprøver; en der underviser i trykte medier, og en der underviser i digitale medier. Også de to censorer udefra repræsenterer henholdsvis trykt medievirksomhed og digital medievirksomhed. Selve svendestykket består i en trykt del og en digital del. Inden for de to områder er der både en obligatorisk og en fri opgave – det vil sige, at der er fire opgaver i alt, som eleven skal aflevere til bedømmelse. De frie opgaver er udarbejdet inden for en på forhånd given temaramme. Ved denne svendeprøve er temaet rejse. Hver eksamination varer 30 minutter inklusiv votering. Eksamen foregår i et undervisningslokale, hvor der til lejligheden er etableret pc-arbejdspladser med elevernes egne Mac eller PC. Bedømmelsen af prøvens digitale del foregår altså på elevernes egne teknologiske redskaber frem for skolens. Idet lokalet er afgrænset af gulv-til-loft vinduer, er der sat brunt papir op i en bred bane på indersiden af vinduerne for at afskærme for nysgerrige blikke. Forud for eksaminationerne har lærere og censorer snakket sammen om den enkelte elevs arbejde med og produkt af de frie samt obligatoriske opgaver med henblik på et karaktermæssigt udgangspunkt for eksaminationen.

Efter at eleven er kommet ind i lokalet, starter eksaminationen med, at elevens trykte frie opgave/produkter bredes ud på et bord; det kan være en brochure, en plakat, streamer mv. Omkring bordet står censorer og lærere. Eleven lægger ud med at fremlægge sine produkter og fortælle om, hvorfor de ser ud, som de gør i forhold til målgruppen for produktet og med hensyn til valg af farver, former, skrifttype, størrelse på skriften, layout, billeder og beskæring. Lærere og censorer spørger lidt undervejs. Også lærer og censor på den digitale del stiller spørgsmål til den trykte opgave. Efter snakken om den frie trykte del går eleven, underviseren i digitale medier samt censor inden for digitale medier over til elevens egen Mac, der er stillet parat og tændt, hvor eleven præsenterer sin digitale del på samme måde som den trykte del netop er præsenteret. Det vil sige, at eleven fortæller om web-delens opsætning, valg af farver, features på hjemmesiden osv. Lærer og censor stiller igen spørgsmål undervejs. Generelt synes spørgsmål (til såvel trykt som digital del) fra lærer eller censor at rette sig mod at afdække bredde og dybde i elevens faglige viden ved at spørge om en given del kunne være udført anderledes, eller hvad brugen af en bestemt farve i opgaven signalerer overfor iagttageren? Efter den frie digitale del snakkes der kort om den obligatoriske web-opgave. Det foregår ved, at censor eller lærer hurtigt gennemgår de eventuelle mangler, elevens opgaveløsning har. Til slut i eksaminationen gennemgås den obligatoriske trykte opgave. Igen gennemgår læreren og censor hurtigt, hvor opgaven har fejl eller mangler. Ingen af de to elever, hvis eksamen jeg overværer, har løst de obligatoriske opgaver fejlfrit. Ved de obligatoriske opgaver – såvel trykt som digital – er der ingen dialog med eleven om, hvorfor opgaven ser ud, som den gør. Det er altså kun de frie opgaver, hvor eleven skal begrunde og argumentere for sine valg, sin besvarelse af opgaverne og sine produkter.

Efter den trykte obligatoriske opgave er gennemgået forlader eleven lokalet. Lærer og censor for hvert område, trykt og digital, taler sammen indbyrdes om, hvorvidt det niveau eleven lå

på inden eksaminationen stadig holder, eller om karakteren skal justeres op eller ned. Lærere og censorer for de to områder blander sig ikke i hinandens karaktergivning og vurdering. Eleven får karakter for en række parametre og mål, hvorefter de forskellige karakterer lægges sammen og divideres til en gennemsnitlig karakter for den samlede præstation. Herudfra aflæses den endelige karakter ud fra ministeriets tabel over afrunding af decimaltal ved karaktergivning. Når den endelige karakter er fundet kaldes eleven ind igen, karakteren meddeles og eleven ønskes tillykke ved håndtryk af lærere og censorer. Der gives ikke lange eller detaljerede begrundelser for den givne karakter. Mere sådan ”god idé”, ”flot brochure”.

Efter dagens svendeprøver er der udstilling af svendestykkerne og reception på skolen, hvor de nyslåede svendes mestre, familier, venner, andre elever og lærerne på skolen er inviteret.

I det følgende analyseres først observeret praksis i forhold til formelle retningslinjer og skolens fortolkning af retningslinjerne samt lærere og elevers syn på evaluering. Dernæst inddrages empirisk materiale vedrørende andre evalueringsaktiviteter. Analysen sluttes af med at se den fremanalyserede evalueringspraksis i mediegrafiker teamet i lyset af teamets bredere sociale praksisser med henblik på at tegne et billede af den fag-habitus, der kan siges at karakteriserer teamet, samt den meningsbærende handlingssammenhæng, hvis konstitution teamets evalueringspraksis bidrager til.

Kvalificering til et højt generalistniveau

De formelle krav til svendeprøven beskrives med henblik på at analysere, inden for hvilke områder praksis, som den er observeret, synes at adskille sig fra formelle forskrifter. Sigtet er at undersøge, hvad der opfattes som adækvat og passende praksis for den type aktivitet i mediegrafikeruddannelsen. I bekendtgørelsen om uddannelsen til mediegrafiker (BEK nr. 51) fremgår det, at:

§ 21. Den afsluttende eksamen til mediegrafiker og den afsluttende prøve til mediegrafisk assistent finder sted i sidste skoleperiode som en del af undervisningen. For mediegrafikeren udgør den afsluttende eksamen samtidig uddannelsens svendeprøve. Bekendtgørelse om eksamensordning ved erhvervsskolerne m.v. finder anvendelse. Eksamen og prøve består af **e**n mundtlig eksamination af 30 minutters varighed, der tager udgangspunkt i to projektopgaver udarbejdet af eleven. Øvrige emner, der relaterer sig til fagområderne, kan indgå i eksaminationen.
Stk. 2. Opgaverne stilles af skolen efter samråd med det faglige udvalg.
Stk. 3. For mediegrafikeren bedømmes elevernes løsning af opgaverne af en lærer udpeget af skolen og to censorer udpeget af det faglige udvalg. (…)
§ 22. Projektopgaverne efter § 21 består af et produkt til trykt kommunikation og et produkt til digital kommunikation. Eleven vælger, hvilket af de to produkter, der er hovedproduktet.

Svendeprøven består af en mundtlig eksamination med udgangspunkt i to projektopgaver, som eleven har udarbejdet; et produkt til trykt kommunikation og et produkt til digital kommunikation. Opgaverne stilles af skolen i samråd med det faglige udvalg, der ligeledes står for udpegningen af de to censorer. Skolen udpeger en lærer til eksaminator.

Ved at se bekendtgørelsen i forhold til den fremlagte praksis for to svendeprøver ved Erhvervsskolen Jylland samt skolens formelle fortolkning af bekendtgørelsen i den lokale undervisningsplan, fremgår det, at praksis synes at afvige fra de formelle forskrifter på tre områder:

I praksis indgår fire opgaver i bedømmelsen af den enkelte elev; to frie opgaver og to obligatoriske opgaver. I bekendtgørelsen beskrives kun to opgaver, der betegnes projektopgaver og repræsenterer hver sit medie (trykt henholdsvis digitalt), mens skolens lokale undervisningsplan kun omtaler én projektopgave, der indeholder dele fra de to medieformer (Den lokale undervisningsplan for Mediegrafikeruddannelsen 2007: 61).

I praksis medvirker fire personer i bedømmelsen af den enkelte elev; to lærere og to censorer, hvor det for begge grupper gælder, at såvel trykte som digitale medier er repræsenteret. Bekendtgørelsen omtaler kun én lærer og to censorer, mens den lokale undervisningsplan intet siger om bedømmerne, hverken hvad angår antallet eller udpegningen.

I praksis fremlægger eleven sine produkter af de to frie opgaver, hvor eleven fortæller om målgruppe, ideen bag, farvevalg, layout mv. I bekendtgørelsen beskrives prøven som en eksamination, altså som jeg læser det en overhøring af eleven, mens den lokale undervisningsplan omtaler prøven som en projektfremlæggelse hos eleven.

I det følgende vil jeg give bud på mulige forklaringer bag disse umiddelbare forskelle og visse ligheder mellem observeret praksis og formelle forskrifter for denne praksis.

At eleven i praksis bedømmes på baggrund af fire opgaveløsninger peger i retning af, at der bag bekendtgørelsens forskrift om skolen som opgavestiller ligger en forventning om mere end blot at formulere en temaramme for de opgaver, der i bekendtgørelsen betegnes projektopgaver og i praksis udgøres af de to frie opgaver. Det fremstår plausibelt, at skolen i samråd med det Mediegrafiske Uddannelsesudvalg ikke blot kommer op med en temaramme, men at dette arbejde også består i udformningen af to obligatoriske opgaver. Samarbejdet mellem skolen og det faglige udvalg omkring svendeprøver har formentlig fungeret på samme måde siden grafikeruddannelsens tid (før 2001) og har med tiden institutionaliseret sig som en norm, der tages for givet og finder sted uden formel forskrift. Det kan dog stadig undre, at hverken tidligere bekendtgørelser for mediegrafikeruddannelsen eller for den sags skyld

grafikeruddannelsen omtaler obligatoriske opgaver af nogen art. Tidligere bekendtgørelser for de to uddannelser har fokus på, at eleven ved svendeprøven skal udføre to eller tre opgave, der viser elevens faglige bredde enten i forhold til forskellige specialer (grafiker) eller medieformer (mediegrafiker). For begge uddannelser har forskriften dog været rettet mod, at eleven ud fra disse opgaveudførelser valgte sit hovedprodukt, svendestykket (jf. Kapitel 5). At Erhvervsskolen Jylland således omtaler den aktuelle svendeprøve som én projektopgave, der skal indeholde dele om både trykte og digitale medier, leder tankerne hen på 1990ernes helhedsorientering i erhvervsuddannelserne. At tale om svendeprøveopgaven som ét projekt kan således tænkes at være et pædagogisk tiltag fra skolen for at tydeliggøre overfor eleven, at man ved bedømmelsen vil lægge vægt på, at der er sammenhæng mellem de forskellige dele og medieformer i svendestykket. En antagelse, som skolens formulering af en fælles temaramme for opgaveudførelserne understøtter. Den fortolkning af bekendtgørelsen hos skolen fremstår mere ambitiøs end, hvad forskriften kræver i forhold til de faglige krav eleven underlægges om at kunne arbejde helhedsorienteret på tværs af de to medier frem for alene at være fagligt stærk i det medie og den delopgave, eleven vælger som sit svendestykke. Ved at opfatte begge medieformer som ligeværdige i svendestykket øges det faglige krav til eleven om at præstere gode opgaveudførelser inden for begge medier.

Observationen viser, at praksis for bedømmelsen er, at den foretages af to lærere (frem for en enkelt, som beskrevet i bekendtgørelsen), der repræsenterer hver sin medieform (trykt og digital), ligesom også censorerne er udpeget i forhold til denne skelnen i medieformerne. Noget tyder på, at den skelnen er væsentlig inden for det mediegrafiske fag og branchen på trods af, at såvel BEK nr. 51 som skolens undervisningsplan alene forholder sig til sondringen i medieformerne i relation til projektopgaven. Traditionelt handler det faglige udvalgs udpegning af censorer om, at begge sider af partsstyringssystemet (arbejdstager og arbejdsgiver) skal være repræsenteret ved bedømmelse af svendeprøver (LBK nr. 1244 §37; §38 stk.4). Ved mediegrafikeruddannelsen synes vægtlægningen snarere end parternes repræsentation at være på, at de to medieformer, som faget spænder over, skal være repræsenteret ved bedømmelsen. Den mediemæssige repræsentation hos lærere og censorer fremstår derfor som en kulturel institutionalisering i erhvervet uden formel forskrift. Ikke desto mindre en institutionalisering, der synes at give god mening, såfremt der vitterlig er forskel på, hvordan produkter og præstationer vurderes inden for de to medieformer. Denne praksis virker dermed til at være resultat af en kutyme institutionaliseret i svendeprøven som

en måde, hvorpå validitet og retfærdighed i prøven og i certificeringen af den faglærte arbejdskraft søges sikret. At man ønsker at sikre sig, at elevens præstation faktisk vurderes ud fra de bedømmelseskriterier og forståelser af faglig kvalitet, som eksisterer inden for henholdsvis trykte og digitale medier, ses ved, at ikke blot censorerne men også eksaminatorfunktionen er tilpasset ved sin udvidelse fra en til to personer med hver deres mediemæssige fagområde. Den praksis synes både at være til gavn for eleven, der sikres en mere retfærdig bedømmelse, og branchen, idet svendebrevet – alt andet lige – formodes i højere grad at afspejle den enkelte svends faglige styrker inden for trykte henholdsvis digitale medier. På den måde kan selve svendeprøven på mediegrafikeruddannelsen siges at afspejle den udvikling, som der generelt har fundet sted inden for den grafiske branche over de seneste 25 år. Som også beskrevet i kapitel 5 afløste mediegrafikeruddannelsen i 2001 uddannelsen til grafiker med henblik på at udbyde en bred uddannelse, hvor eleven opnår et højt generalistniveau på hele det grafiske område og specialiseres i det område, praktikvirksomheden dækker (Grafisk Arbejdsgiverforening 2006). Ønsket om øget faglig bredde fremstår som en del af forklaringen på tilstedeværelsen af de to medieformer i mediegrafikernes svendeprøve.

Endelig viser praksis, at eleven fremlægger og kommenterer på de opgaveudførelser, der vedrører de to frie opgaver. Såvel lærere som censorer stiller spørgsmål undervejs i denne fremlæggelse, hvad der giver prøven karakter af den eksamination af eleven, som bekendtgørelsen forskriver for svendeprøven. At svendeprøven i praksis overvejende fungerer som en elevfremlæggelse, er i tråd med skolens lokale fortolkning af bekendtgørelsen, idet den lokale undervisningsplan peger på, at (2007: 61):

- Eksamen består af
- Vurdering af projektets trykte og digitale del og
- En mundtlig projektfremlæggelse.

Denne vægtlægning på elevens mundtlige fremlæggelse ved svendeprøven er tilmed i tråd med skolens eget værdigrundlag. Således fremgår det af værdigrundlaget at værdien ”vi vil skabe lærelyst” handler om for skolen at skabe et miljø, der ”emmer af lyst til at lære, dele og formidle sin viden”. At være i stand til at formidle sin viden ser skolen således tæt knyttet til lysten til at lære. I det lys fremstår det meningsfuldt, at man på mediegrafikeruddannelsen lægger vægt på, at eleverne kan formidle deres viden om og ideer bag egne produkter. Denne klare kobling er ganske interessant for en organisation, jeg grundlæggende opfatter som

præget af løs kobling, ikke mindst i forholdet mellem ledelsesmæssige værdiorienteringer for den samlede skole og sociale praksisser på de enkelte uddannelser og i det individuelle lærerteam. Denne kobling tegner et billede af, at værdien om at skabe lærelyst giver mening på mediegrafikeruddannelsen og for mediegrafikerbranchen, idet branchens parter som censorer medvirker til konstitutionen af en social praksis ved svendeprøven baseret på elevfremlæggelse.

Evalueringers fokus på faglig kvalitet frem for formelle kompetencer

Evaluering i erhvervsuddannelser menes – grundet uddannelsernes fokus på udvikling af de rette færdigheder og viden i forhold til at lære et fag - typisk at lægge vægt på kompetence frem for konkurrence og på en kriterium-baseret frem for en norm-baseret tilgang til evaluering (Broadfoot 2007: 142). Men den opfattelse af bedømmelsesgrundlaget ved svendeprøven i mediegrafikeruddannelsen er svær direkte at bekræfte af mine data. Tværtimod synes netop normer for faglig kvalitet, frem for konkrete kriterier og kompetencer, at være styrende. Bekendtgørelsen nævner således intet om, at svendeprøven skal fungere til certificering af formelle kompetencemål. I stedet foreskrives det, at projektopgaven skal bedømmes ud fra sit design, ombrydning, typografi, billedbehandling, æstetik, funktionalitet og teknisk udførelse (BEK nr. 51 §23, stk.2). Især spørgsmål æstetik og design vurderes umiddelbart at knytte an til faglige normer frem for en specifik teknisk-faglig kompetence. Heller ikke skolens fortolkning af bekendtgørelsen i den lokale undervisningsplan rummer udførlige beskrivelser af forskellige kompetencetyper og –mål ved svendeprøven. Følgende nævnes om faglige kompetencer (Den lokale undervisningsplan 2007: 61):

Ved bedømmelsen af afslutningsprojektet lægges vægt på, at eleven, inden for de arbejdsområder, der er nævnt i de 5 punkter[24] ovenfor, kan

- kombinere **de faglige kompetencer**[25], som projektopgaven omhandler,
- anvende relevante informationsteknologiske hjælpeværktøjer og
- redegøre for systematik og metodik i løsning af opgaven, herunder bearbejdningsmetoder, arbejdsproces og implementering af teori og praksis.

Karakteren for projektets trykte og digitale del gives ud fra en helhedsvurdering af den faglige kvalitet.

[24] Arbejdsområderne i de 5 punkter er: 1) Indsamling og bearbejdning af data; 2) Anvendelse af viden og erhvervede kvalifikationer fra de valgte specialefag; 3) Inddragelse af tværfaglig viden og elementer fra specialefag, områdefag, grundfag, eventuelle relevante valgfag samt praktikerfaringer; 4) Anvendelse af tidssvarende teknologier, metoder, teknikker og inddragelse af miljømæssige, administrative og økonomiske overvejelser; 5) Udarbejdelse af den nødvendige dokumentation for projektet (Den lokale undervisningsplan for Mediegrafikeruddannelsen 2007: 61).

[25] Min markering med fed.

Det nævnes i undervisningsplanen, at bedømmelsen skal lægge vægt på, om eleven kan kombinere de faglige kompetencer, som opgaven omhandler, tilsyneladende uden at disse kompetencer beskrives nærmere. Det fremstår derfor uklart, om arbejdsområderne er at forstå som værende lig med de faglige kompetencer, som svendeprøven omhandler. Frem for formelle kompetencer hæfter jeg mig derfor ved formuleringen om, at karakteren for svendestykket skal gives ud fra en helhedsvurdering af den faglige kvalitet. Svendeprøven i mediegrafikeruddannelsen synes således mere rettet mod at vurdere faglig kvalitet end formelle kompetencer hos eleven. Som læreres og censorers praksis med spørgsmål til elevens projektopgave undervejs i selve svendeprøven viser, er man inden for mediegrafiker faget interesseret i at diskutere kvaliteten af en præstation; kunne ting være gjort anderledes og med hvilket resultat? Det taler for en uddannelse og et fag overvejende orienteret mod norm-baseret bedømmelse af produkter og præstationer.

Man kan jo altid dykke folk

For at blive i stand til at tegne et billede af evalueringspraksis i teamet, som den netop analyserede praksis ved svendeprøven bidrager til konstitutionen af, bredes perspektivet nu ud til at omfatte flere datakilder (individuelle interview og gruppeinterview) og andre former for evaluering i mediegrafikeruddannelsen. Da jeg ikke er i besiddelse af interviewmateriale for mediegrafikerteamet vedrørende svendeprøver er det især den afsluttende bedømmelse, som gennemføres af elevers præstation ved udgangen på de skoleforløb, der ligger forud for svendeprøveforløbet (hovedforløb 3), der vil blive analyseret. Fokus er i den sammenhæng på lærerteamets og elevernes oplevelse og fortolkning af de sociale praksisser, der konstitueres i forbindelse med evalueringsaktiviteter. På et spørgsmål om, hvordan en af teamets lærere, Lisbeth oplever processen med den afsluttende bedømmelse, svarer hun:

> Jeg vil sige, at den afsluttende bedømmelse, der er - for mig er toget kørt. Jeg synes, det er vigtigt, at vi har den afsluttende [bedømmelse], men for mig er det mest deadlinen, der er vigtig. At de får lavet tingene færdige. At de ikke har nogle hængepartier. At de får afleveret. Men selve evalueringen for mig synes jeg, at så er det ligesom ved at være for sent. Vi kan ikke lave om på det. Selvfølgelig kan vi lave om på fremtiden, vi kan aldrig lave om på fortiden. Men jeg er meget stor tilhænger af den løbende [evaluering] i forhold til slutevalueringen, for der er det mere, at de har nået at få lavet det hele. Og det er jo også den, der giver karakteren, det er klart. Vi kan jo ikke give karakterer undervejs, for der er de ikke færdige. Når de er færdige, kan vi give karakteren for det stykke arbejde, de har lavet. Men da er det mere en bedømmelse end en evaluering for mig, fordi evalueringen skulle meget gerne være foretaget undervejs. Jeg synes, det er for sent, når først de er færdige [med opgaveudførelse]. Så kan vi ikke bruge det til ret meget andet end til at slå dem oven i hovedet med; ”Hvorfor gjorde du ikke, du kunne lige så godt have gjort? Hvorfor har du ikke fortalt det undervejs, så vi havde en chance for at rette det?” Nu har de jo ikke en chance for at rette det. Nu er det jo sket. Nu har de afleveret. (Lisbeth, mediegrafikerteamet)

Lisbeth opfatter den afsluttende bedømmelse som en kontrol af eleven, og af hvor flittig denne har været (*at de har nået at få lavet det hele*). Det handler også om, at hun i forhold til elevernes læring mener, at den gerne skal have fundet sted, inden de når til den afsluttende bedømmelse, bl.a. støttet af en løbende og formativ evaluering i undervisningsforløbet. Hun sætter således evalueringsbegrebet i opposition til bedømmelse og foretrækker evalueringen frem for bedømmelsen, fordi den giver mulighed for at rette og hjælpe eleven undervejs i læreprocessen, mens den afsluttende bedømmelse kobles med negative associationer om, at slå eleverne i hovedet. I en skelnen mellem summative og formative evalueringsformer (Jf. Broadfoot 2007; Scriven 1967), udtrykker denne lærer en klar præference for sidstnævnte. Med henvisning til hendes egen formulering om, at den afsluttende bedømmelse finder sted for sent, spørger jeg til, om hun har haft en oplevelse af at komme for sent i forhold til at hjælpe en elev:

Ja, det har jeg. Det har nok lidt at gøre med, at nu sidder jeg med 27 elever, det er mange. Der kan gemme sig to, jeg ikke opdager. Måske. Så håber jeg så i gruppen [lærerteamet], at vi kan få fat i dem. Men der er jeg ked af, hvis – når de [elevholdet] afleverer og de [to] ikke afleverer – at jeg ikke har fundet ud af det undervejs, for der kan jeg gøre noget ved det. Jeg kan ikke gøre noget ved det, når vi er ved afleveringen. Der er toget kørt. Derfor er det ikke så vigtigt for mig [med den afsluttende] for det er det, der giver karakter. (Lisbeth, mediegrafikerteamet)

Af samtalen fremgår det, at Lisbeth ikke tillægger karakterer værdi, men foretrækker den løbende evaluering, samtalen med eleven undervejs i processen, fordi den evaluering giver læreren mulighed for fortsat at påvirke elevens læreproces. Det vil sige, at lærerens mulighed som pædagog og underviser for at gribe ind i processen undervejs betragtes som meningsfuld frem for den definitive karakter og bedømmelsen til slut, der fremstår selekterende, konkurrenceskabende (*slå dem oven i hovedet med*) og i en læringsoptik meningsløs for denne lærer. Det syn på evaluering knytter an til ideen om evaluering *for* læring frem for *af* læring, hvor Lisbeth synes særligt optaget af denne ides pointe om at hjælpe elever til at vide, hvordan de forbedrer sig (Gardner 2006: 3). En anden af teamets lærere, Poul, der herunder beskriver sit syn på evaluering, synes ligeledes at repræsentere flere af principperne om evaluering for læring:

[Evaluering] er at tage tingene op og sige; ”Hvad har I gjort godt og hvad kunne man gøre bedre?” Og måske nogle gange sige, at det der var noget skidt. Men jeg prøver altid at se sådan positivt på det og sige; ”Det her har du gjort, det her kunne gøres bedre, og dét har du gjort rigtig godt. Simpelthen se de positive ting i det (…). Det er sådan en dialog omkring, hvordan har man bygget det op eller sådan nogle ting, har det den rigtige målgruppe, hvis det er det, som det drejer sig om. Og så at komme ind med en positiv indstilling, fordi man kan jo altid dykke folk. Det er jo ikke det, det drejer sig om, men at få folk til at komme videre med de ting på det niveau, de er. Sådan ser jeg det. Og så kalder man det evaluering og det er vel egentlig også det, ordet dækker. (Poul, mediegrafikerteamet)

Også Poul lægger således vægt på, at evaluering skal være forbedringsorienteret, opmuntrende og fremadrettet (*at få folk til at komme videre med de ting på det niveau, de er*) frem for selekterende bedømmelse (*man kan jo altid dykke folk*). Eleverne har også bemærket, at lærerne ikke tillægger karakterer betydning, hvorfor karaktergivning sjældent anvendes i undervisningen:

> IP4: de [lærerne] er jo egentlig ikke så meget for at give karakterer. De giver jo egentlig ikke faste karakterer i løbet af året. Der er ikke noget, der kommer til at figurere nogen steder. Der er kun én – en standpunktskarakter til sidst og så eventuelt en eksamenskarakter. Men det er for at give os et indblik i… altså, jeg har fået to karakterer de 25 uger, jeg har været her, og vi har afleveret 25 ting. (kvinde 27 år)

Eleven her går på grundforløbet, deraf det lange skoleophold på 25 uger. I lyset af, at eleverne generelt oplever, at evaluering finder sted for sjældent, hvad jeg beskriver mere indgående senere i analysen, kan denne elevs udsagn ses som udtryk for, at hun gerne så flere karakterer givet for de løbende opgaveudførelser. Implicit synes eleven at repræsentere en holdning om, at lærernes evaluering af eleverne er at forstå som karaktergivning frem f.eks.vis en mundtlig tilbagemelding på præstationens styrker og svagheder. Evaluering er at få en karakter for sin præstation. Dermed italesætter eleven en tematik, der handler om, hvilke prioriteringer evaluering grundlæggende menes at skulle fremme; en myndiggørelse af eleven eller en præstationsforbedring hos eleven (Broadfoot 2007: 67). Ved en sammenligning af lærernes udtalelser med elevens ses det, at lærerne synes at forstå og have præference for evaluering som en overvejende læringsfremmende og myndiggørende aktivitet ved at fremhæve elevens muligheder og de positive sider ved præstationen, mens eleven ser evaluering som en måling, en bedømmelse, der gerne skal udløse en karakter. I den sammenhæng er det interessant, at evalueringsforskningen i 'what works' i forhold til at fremme elevers læring peger på, at læring øges ved, at læreren bl.a. undgår at bruge karakterer og i stedet fokuserer på at give en præcis feedback på selve opgaven (frem for eleven som person) umiddelbart i forlængelse af opgavens udførelse. Denne procedure for evaluering sætter elever i stand til at arbejdere mere 'intelligent' med opgaveudførelsen samtidig med, at den tildeler eleven en partnerrolle i læreprocessen og på den måde virker til at øge en læringsorienteret motivation hos eleven (Broadfoot 2007: 131). Tidspunktet for evalueringen, at den finder sted i umiddelbar forlængelse af opgaveudførelsen, er således vigtigt for elevens læring og nytte af en given evaluering. Netop kontinuiteten i den løbende evaluering kan imidlertid ses problematiseret af eleven ovenfor. Fastholdes den tolkning, at eleven ser evaluering som lig med en karakterer, kan det således udledes, at eleven har udført et stort antal opgaver (nok ikke præcis 25

opgaver, men dog adskillige), mens hun i sin egen optik kun har fået evaluering på to af opgaverne. Lærernes gode intentioner om læringsfremmende evalueringspraksis fremstår af denne elevs udsagn som vanskelige at gennemføre i praksis. I hvert fald synes eleverne ikke at kunne se nytten af den evalueringspraksis. I det mindste på dette tidspunkt i uddannelsesforløbet, hvor de endnu kun har gennemført grundforløbet. Den begrænsede brug af karakterer i lærerteamet, som blandt eleverne tilsyneladende opleves som et generelt fravær af evaluering i undervisningen, fremgår klarere af denne samtale med eleverne på uddannelsen:

M: Nu er det jo det her evaluering, vi skal snakke om. Allerførst kunne jeg egentlig godt tænke mig bare at høre jer lidt om, når man siger ordet "evaluering" til jer i forhold til jeres uddannelse her på skolen, hvad er det så I tænker på?
IP (flere i munden på hinanden): at det tager for lang tid!
M: Ja, hvad er det, der tager for lang tid? Eller hvad er det for nogle dele af det?
IP4: Vi er næsten ikke blevet evalueret i noget som helst endnu. (kvinde 27 år)
IP6: Det tager for lang tid at få noget respons på det, man har lavet. Altså, det er meget rart at blive korrigeret i det, man har lavet. Specielt i starten af sin uddannelse. At man bliver rettet lidt til, ikk? Jamen, det tager ufattelig lang tid inden man får respons på det. Det kan ligge både på – ja, måneder! Og nogen gange er det noget, der måske tager 5 minutter med hver person (elev) at blive evalueret. Men det tager en krig om at få den tilbagemelding (fra lærerne). (kvinde 24 år)

Det fremgår, at eleverne er frustrerede over, hvad de oplever som manglende evaluering i undervisningen, og det selvom forståelsen af evaluering ved denne dialog nuanceres fra karaktergivning til en mundtlig evaluering af opgaveudførelsen. Der synes på uddannelsen at være en uoverensstemmelse mellem elevernes forventning til lærerne om løbende evaluering og lærernes evalueringspraksis, men også mellem lærernes egne intentioner og faktiske praksis.

Elev-til-elev evaluering træder i stedet for lærernes evaluering

At lærerne er længe om at give eleverne en evaluering af deres opgaver betyder, at eleverne er begyndt i høj grad at bruge hinanden frem for læreren til at få en vurdering af en opgaves kvalitet. Men hvor Lisbeth ser elev-til-elev evaluering som en måde for eleverne at opnå anerkendelse fra hinanden på, ser eleverne det som *måden* overhovedet af få noget feedback på. Herunder præsenteres først Lisbeths beskrivelse af elev-til-elev evaluering, efterfølgende fremlægges elevernes opfattelse af samme:

Vi gør jo det, at vi laver udstillinger, hvor de får andre elevers vurdering af ens arbejde; "Hold da op, har du lavet det? Hvor er det flot, hvordan gjorde du det?" Så får de også på den måde en form for evaluering, en slutevaluering ved de andres anerkendelse af ens arbejde.(…) (Lisbeth, mediegrafikerteamet)

Lisbeth lægger vægt på den anerkendelse, som elev-til-elev evalueringen kan give den enkelte elev. Som anført i kapitel 2 er et resultat af en velfungerende elev-til-elev evaluering – udover den gensidige anerkendelse elever imellem -, at eleven bliver mindre afhængig af læreren (Sebba 2006: 191). Netop den pointe er interessant i forhold til eleverne på mediegrafikeruddannelsen, hvor oplevelser af manglende løbende evaluering fra lærerteamet i høj grad synes at fremme – for ikke at sige fremprovokere – en brug af elev-til-elev evaluering i undervisningen. Dertil kommer, at eleverne oplever lærerne som værende for flinke i deres evaluering:

IP5: Altså, vi går tit rundt og evaluerer hinanden, hvis man kan sige det sådan. (mand 18 år)
(…)
IP4: Sådan burde man måske endda gøre endnu mere? Vi burde bruge hinanden meget mere (kvinde 27 år)
IP6: Ja, man burde bruge sit hold meget mere. (kvinde 24 år)
IP4: Vi sidder bare foran vores computere, nogle sætter sig bare i deres boks og så… (snakker man ikke ret meget med hold-kammeraterne) (kvinde 27 år)
IP1: Men altså, den er jo tusinde gange bedre end lærernes kritik. Altså, når du (peger på en af de andre elever) kommer og siger et eller andet, så tænker jeg; ”nåh ja!” – Altså, det er noget, jeg kan bruge til noget i stedet for, at der er en lærer, der måske bare siger, at det er fint, og det er flot. (kvinde 35 år)
IP5: Og; ”det skal nok gå”. (mand 18 år)
IP1: Fordi der kommer jo den rigtige mening, der kommer jo den virkelig sande (holdning frem) – altså; ”jamen, jeg synes det her, det er meget pænere end det, du har lavet dér!”. Det er som om, at de (lærerne) ikke vil sige det, og det kan de jo nok heller ikke rigtig gøre. Men…(kvinde 35 år)
IP4: De er lidt for flinke faktisk (kvinde 27 år)
IP6: Ja, lidt for flinke lærere (kvinde 24 år)

Trods det forhold at rammerne for lærerens henholdsvis elevernes brug af elev-til-elev evaluering er forskellige, idet læreren omtaler de exhibitions, der gennemføres som led i den afsluttende bedømmelse, mens elevernes samtale vedrører løbende evaluering i undervisningen, ses det, at evalueringsformen generelt giver anledning til ansvarlighed, anerkendelse og uafhængighed af læreren hos eleverne. Evalueringsformen synes således at understøtte eleverne i at agere læringsfremmende, hvilket må siges at være til gavn for deres læreproces.

Evaluering rettet mod anerkendelse og opmuntring eller god opgaveudførelse

Det paradoksale ved at sammenligne elevernes opfattelser af evaluering med lærernes intentioner og praksis er den tydelige divergens, der eksisterer i forhold til opfattelser af, hvad der er adækvat evalueringspraksis. Hvor lærerne lægger vægt på at fremme elevers selvværd og læring ved en positiv og opmuntrende evaluering, ser eleverne netop denne evalueringspraksis som værende for ukritisk og blød. Lærerne forklarer denne divergens med et forskelligt fokus hos henholdsvis elever og lærere. Lærerne tager afsæt i den enkelte elevs

forudsætninger, mens eleven søger ros. Ved gruppeinterviewet redegør lærerne for den opfattelse:

Det er jo svært for de elever, der kommer ind på den her uddannelse, de har jo vidt forskellige forudsætninger for at starte og vi skal jo være så rummelige på det her indtag at om man kommer fra niende klasse eller om man kommer fra gymnasiet af, så skal man kunne køre sådan et forløb igennem. Og derfor er det også svært at sige, at det her noget forfærdeligt skrammel du laver, til dem og til en anden sige, at det er helt fantastisk, det du laver, fordi de har forskellige forudsætninger. Og det der kan være svært for os at bedømme, det er, hvor er de henne i deres kreativitet og i deres kreative udvikling. Er de på vej op eller har de toppet, havde jeg nær sagt. Så derfor er vi meget afventende og derfor er det også først til sidst, vi rigtig kan give dem en karakter, fordi for en elev som måske ikke har så gode forudsætninger som en anden, jamen der kan noget måske knap så pænt – der kan et 7-tal være godt, hvis vi tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger. Hvorimod en anden, der laver noget tilsvarende vil svare til et 2-tal eller et 4-tal. Så derfor er det meget svært for os, at være helt konkrete i den situation. Kan du følge mig? (Niels, mediegrafikerteamet)
M: ja. Ulla?
Jamen, jeg også nogle gange at vi har en konflikt, fordi eleverne sidder og arbejder og når vi arbejder med projekter, så får de nogle gode ideer, de er kreative og de sprudler og de synes, at de er fantastiske. Og det er de sikkert også med deres ideer. Men det er jo ikke faget. Vi har jo ikke et fag, der hedder kreativitet. Vi har nogle faglige fag, der hedder materialeforståelse og arbejdstilrettelæggelse og kommunikation og det er jo ikke primært deres fantastiske gode ideer og kreativitet. Så vi er sådan lidt (splittede). De (eleverne) vil gerne bedømmes på, hvor gode de er til (at få ideer), men det er jo ikke det, vi bedømmer. Så der løber vi sådan lidt ved siden af hinanden. (Ulla, mediegrafikerteamet)
M: ja. Vil du sige noget?
Ja, Martin siger noget nu. Det jeg også tænker på der, det er eleverne - som en elev også gik ind og sagde, at han løbende godt kunne tænke sig at få at vide, om han har gjort det godt eller skidt. Det er den gode elev, der godt kan lide at blive rost hele tiden. Men han ville have meget meget svært ved, hvis en lærer kom og sagde, at der er lige nogle ting, du skal ændrer der, fordi så føler de sig trådt på (…). (Martin, mediegrafikerteamet)

Kernen i mediegrafikerfaget synes at være et grafisk flair, hvilket anskueliggøres senere i analysen, mens kernen i lærerteamets underviserfunktion er at skabe læreprocesser hos uddannelsens elever. For eleverne synes en meningsbærende handlingssammenhæng på skolen imidlertid i høj grad at bestå i udarbejdelsen af den dygtige opgaveudførelse og tilsvarende at få gode karakterer og ros. Processen i læreforløbet og i arbejdet med opgaven handler for eleverne om, at den skal føre til en god opgaveudførelse, og derfor orienterer eleverne sig primært mod feedback, der kan bidrage til en bedre opgaveudførelse. Spørgsmålet er, om lærerne har ret, når de siger, at eleverne vil føle sig trådt på ved en mere direkte tilbagemelding. I hvert fald følger elevernes oplevelse af lærerne som værende for flinke tidligere analyser, hvor elever beskriver lærere som mere nænsomme og omsorgsfulde i kritikken af elevernes præstationer end eksperten i virksomheden, hvis feedback er mere direkte (Tanggaard og Elmholdt 2003: 198).

Sammen med Pouls udsagn gengivet tidligere (*jeg prøver altid at se sådan positivt på det*) viser Lisbeths udtalelse vedrørende elevens selvevaluering herunder lærerteamets 'elev-opbyggende' syn på evaluering:

I: Det her selvevaluering bliver i lige så høj grad et spørgsmål om, at eleven bliver opmærksom på sin egen proces?
Ja, sin egen flytten sig. At flytte sig i forhold til det her med at arbejde sammen, men også i forhold til det faglige. Kunne nogle ting, de ikke kunne før. (Lisbeth, mediegrafikertemaet)
I: hvad kan de bruge den forståelse til?
Jeg tror, de kan bruge den selvforståelse til, den gør, at de måske får nogle succeser. Jeg er en person, der tror, at det er så vigtigt, at man får en succes, for tror man på sig selv, tror man, man er noget værd, og at man kan nogle ting. Så får du det meget nemmere her i livet. Så får du ikke alle de der konflikter, hvor du tror, du ikke er god nok. Så det er så vigtigt at erkende med maven, at jeg faktisk er blevet bedre, og ikke bare; ah, jeg er blevet meget god! Altså, man skal have fat i, at de selv tror på, at de er blevet bedre. Jeg tror, det er meget vigtigt. Det er derfor, jeg er kontaktlærer. Jeg vil gerne lære mine elever noget selvværd, og det har ikke noget med selvfed at gøre. Der er masser af dem, som fører sig frem. Men når du går ind bagved, så mangler de noget selvværd. Og det er dén, jeg gerne vil have fat i. Det er den opadgående spiral, vi skal have fat i. (…) For mig er det meget vigtigt at få vendt noget negativt, noget mindreværd til noget merværd, fordi hvis du skal lære, det er i hvert fald min erfaring, at hvis du skal lære noget og tilegne dig noget stof, så skal du også tro på, at du kan lære det. Hvis du tror du kan hoppe 1 meter og 20 (cm.), så kan du hoppe 1 meter og 20, hvis du tror godt nok på det. Men tror du; ”ej, jeg falder nu nok ned alligevel”, så kan du ikke. Du skal tro på det, du gør. Går du ud i en kamp og tror, du taber den, så taber du den altså i 9 ud af 10 tilfælde. Og sådan er det også med læring. Hvis du tror, du ikke kan lære, så lærer du det heller ikke. Så derfor skal du bare lære lidt og så sige; ”nå, jeg kunne jo godt lidt”. Så bliver der åbnet for læring. Det er min filosofi. (Lisbeth, mediegrafikerteamet)

Denne opfattelse lægger sig ganske tæt op ad begrebet om bæredygtig evaluering. Særligt Lisbeths vægtlægning på elevens tro på egne evner som en forudsætning for succesfulde læreprocesser er essentiel for bæredygtighed i evalueringsaktiviteter (Jf. Broadfoot 2007: 129). At selvevalueringen ifølge Lisbeth skal bidrage til, at eleverne opdager, at de flytter sig, kan desuden ses som værende i tråd med begrebet om assessment for empowerment, som tidligere refereret, idet det perspektiv netop lægger vægt på, at evaluering kan bidrage til at udvide mulighederne for den enkelte elev i forhold til at flytte sig fagligt og socialt (Broadfoot 2007: 67).

Lisbeths opfattelse af læring som knyttet til elevens selvværd er på linje med teori om koblingen mellem evaluering og elevers motivation for læring, der står centralt i det bæredygtige evalueringsbegreb, da den teori peger på, at elevens fornemmelse af egen kapacitet til at lykkes med en opgave påvirker elevens motivation til at lære. Elevens opfattelse af egen kapacitet til at lykkes med en opgave, at få succes, som også Lisbeth peger på, er tæt knyttet til elevens selvtillid samt oplevelsen af selv at have indflydelse på, hvorvidt en opgaveudførelse er god eller dårlig. Oplever eleven, at eksterne forhold, herunder læreren eller held, er bestemmende for opgavens udfald, kan det virke demotiverende (Harlen 2006: 66). Ses denne pointe i forhold til spørgsmålet om elevens oplevelse af anerkendelse synes demotivation at bero på forestillinger om, at held ikke udløser samme grad af anerkendelse som et indre drevet opgaveudfald. Enhver elev kan være heldige eller få hjælp af læreren til en dygtig opgaveudførelse, mens en selvstændigt udført opgave præget af kreativitet og en

intelligent udførelse netop kræver en indre motivation og målrettet indsats hos den enkelte elev.

Sammen med elevens egen interesse for undervisningens indhold, elevens orientering mod enten læring eller præstation som mål for undervisningen samt elevens evne til at agere selvregulerende ved at tage ansvar for egen læreproces og handle læringsrettet i undervisningen, er spørgsmålet om selvtillid og opfattelse af kapacitet til og kontrol med opgaveudførelsen vigtige faktorer i forhold til elevens motivation for læring. På det grundlag kan Lisbeth have en pointe i at fokusere på, at selvevaluering skal bidrage til at styrke elevers selvværd og motivation for læring. En sådan praksis er desuden i tråd med anbefalingerne fra ARG (2002) refereret i kapitel 2. Eleverne interviewet som led i denne undersøgelse synes imidlertid ikke præget af lavt selvværd og manglende evne eller vilje til at agere læringsrettet. Tværtimod efterlyser eleverne rammer, der understøtter deres læreproces ved løbende at give dem en konkret (frem for flink) evaluering på deres opgaver. Det lave selvværd hos eleverne, som Lisbeth beskriver, har jeg ikke kunnet identificere. Det kan handle om dels et begrænset kendskab til eleverne, dels at et forhold som selvværd blandt elever formodes at variere fra elevhold til elevhold således, at de elever, jeg har talt med og mødt, ikke er præget af lavt selvværd. Det billede, der står tilbage fra analysen af elev-til-elev evaluering samt elevernes selvevaluering er, at lærerne enten ikke synes at være helt klar over, hvilke behov for evaluering eleverne faktisk oplever at have, eller at lærerne godt kender til elevernes holdning men ikke er enige i de behov, som eleverne giver udtryk for. Ud fra mine data er jeg ikke i stand til at vurdere, hvad der præcis er på spil i nærværende sammenhæng. Grundlæggende synes uoverensstemmelsen at bero på divergerende opfattelser af udgangspunktet for disse evalueringsaktiviteter; lærerteamet lægger vægt på opmuntring og anerkendelse i lyset af den enkelte elevs forudsætninger, elever på god opgaveudførelse og karakterer.

For at samle op på analysen af evalueringspraksis i forhold til fire evalueringsformer; den afsluttende bedømmelse, den løbende evaluering, elevens selvevaluering og elev-til-elev evaluering, synes hovedtrækkene at være en evalueringslogik i mediegrafikerteamet baseret på:

- Formative evalueringsformer frem for summative;
- Evaluering foretrækkes frem for og ses i opposition til bedømmelse;
- Samtale og dialog frem for karaktergivning;

- Evaluering for læring frem for evaluering af læring;
- Evaluering som myndiggørende aktivitet frem for evaluering som en præstationsorienteret og –fremmende aktivitet;
- Formativ evaluering som procesorienteret, opmuntrende og anerkendende aktivitet;
- Bæredygtighed i forhold til elevens evne til at evaluere sig selv og lade sig evaluere.

Af lærernes udsagn kan det sluttes, at denne logik især ligger bag de løbende evalueringsaktiviteter i undervisningen. Men ud fra elevernes udsagn fremstår logikken dog primært som en intention hos lærerteamet, der kun finder anvendelse i begrænset form i undervisningen. Lærerteamets kobling mellem intention og praksis i forhold til den løbende evaluering er altså ikke entydig klar.

Intentionen i lærerteamet om en evalueringspraksis med vægt på evaluering som en aktivitet, der finder sted løbende i undervisningen, synes at have et bredere formål end blot at fremme elevernes læring. Således er det muligt at se ligheder mellem teamets præference for procesorienteret evalueringsaktivitet og den grafiske proces, der udgør kernen i mediegrafikerfaget og som eleven skal oplæres til at mestre og praktisere.

Socialisering til mediegrafikerbranchen

Lærernes fortællinger om evalueringsaktiviteter og begrundelserne for undervisnings- og evalueringspraksis afspejler indirekte, hvilke egenskaber der tillægges værdi og fremstår meningsfulde i mediegrafikeruddannelsen. Ullas fortælling herunder viser, at eleverne skal vende sig til, hvad det vil sige, når læreren er konsulent mere end en ekspert. Interessant er det også at se beskrivelsen af, hvordan faget arbejder med normer og abstrakte kriterier for, hvordan en opgave skal løses. Det handler som påpeget i forbindelse med analysen af svendeprøven om fagets fokus på faglig kvalitet frem for formelle kompetencer. Udgangspunktet for fortællingen er en mundtlig evaluering af undervisningen, som Ulla netop har gennemført med elever på grundforløbet. På et spørgsmål om udbyttet af den evalueringsform svarer Ulla:

De var lidt utilfredse med lærernes måde at undervise på. At der ikke lige stod en lærer lige i ryggen af dem og der ikke lige var nogle opgaver, der sagde; ”Gør sådan, gør sådan, gør sådan”. At opgaverne var, hvad hedder det, diffuse. ”Vi har et billede her. Nu har I set alle teknikerne. Find dem på billedet”. Der er ikke nogen status, der er ikke noget; I skal nå frem til sådan og sådan (løsning på opgaven). Og det var de sådan lidt; ”Hvorfor? Hvad skal vi lave?” Så der fik vi en lang snak om, at eleverne selv skal have drivet til at fordybe sig og selv have lysten til at gå i gang med at eksperimentere og fordybe sig i programmerne og lege med dem og finde ud af, hvordan de virker. (Ulla, mediegrafikerteamet)

I: Kan man godt sige det til dem, at det er det?
Det prøvede jeg da på, altså. At fortælle dem; ”I har værktøjerne, I har materialerne, og I har så-og-så-lang-tid, og I har noget, som I skal fremlægge. Om det så er én dag eller 14 dage eller hvor lang tid (de har til opgaven). Men I har noget, der ligger klar til at tage fat i, og I har en deadline, og så er det med at komme i gang. Altså, der er ikke nogen lærer, der går hen og siger, at så skal du gøre sådan, og så skal du gøre sådan”. (Ulla, mediegrafikerteamet)

Undervisningen udgør nogle ydre rammer og ydre krav til eleverne, som eleverne forventes at arbejde med at tilegne sig og blive fortrolige med, idet disse krav samtidig er udtryk for centrale elementer i mediegrafikerfaget. Centrale elementer i faget er dermed fagets værktøjer, materialer, spørgsmålet om tid og deadlines og endelig fremlæggelsen af det faglige produkt. Bemærk den umiddelbare parallel, der er mellem disse elementer i undervisningen og de elementer, der indgår i teamets evalueringspraksis ved svendeprøven. At særligt deadlinen indgår som symbol på faglighed skal ses i relation til branchen som helhed. Vigtigheden af at kunne overholde en deadline er afgørende i branchen og feltet i forhold til som mediegrafisk virksomhed at være i stand til at få og fastholde kunder. Det forklarer Lisbeth med et eksempel fra egen karriere:

”Nej, jeg har ikke lige nået det, så det kommer først om en uge” (siger en leverandør til Lisbeth). Så står man der. Det har jeg prøvet, da jeg var hos Christian Rovsing, hvor vi havde en kæmpe udstilling nede i Bern, og reklamebureauet havde ikke leveret til tiden. Dem tog vi aldrig mere. Så stod vi der og skulle skrive alting op (i hånden). Det var noget rod. Så det er farligt ikke at kunne levere til tiden, det skal de lære. (Lisbeth, mediegrafikerteamet)

For at vende tilbage til Ulla’ fortælling viser hendes udtalelse også, at der i uddannelsen stilles nogle krav til elevens indstilling til og motivation for faget. Det forventes, at eleven eksperimenterer, leger, har et drive, en lyst og motivation til at fordybe sig i faget. Det er tydeligt, at læreren ser det som vanskeligt at opøve stærk mediegrafisk faglighed, hvis ikke du har lysten til at afprøve og udforske grænserne for informationsteknologiske værktøjers formåen og muligheder. Citatet præsenteret herunder afspejler først og fremmest nogle grundlæggende mediegrafiske færdigheder, såsom identificering af målgruppe, farvesammensætning og design, men Poul udtrykker samtidig begejstring for de tilfælde, hvor en elev formår at bryde med normen eller ’sprænge grænserne’, som Poul kalder det, med helt nye og anderledes ideer:

Det har ikke været den samme type [opgave, som elever arbejder med igennem forløbet]. Første gang laver de måske en folder, næste gang en plakat, men det er nogle af grundelementerne, der kører igennem [de forskellige opgaver] med at vælge målgruppe og farvesammensætning og design i det hele taget. Når de så kommer ind [på skole], så finder vi sådan en linje at samarbejde omkring. Og dybest set er det jo deres kreative ide sammen med min mangeårige erfaring. Nogle gange er det også rart at se, at de sprænger de grænser, som sidder. Så har man været mange år i branchen, og man bliver måske nogle gange lidt fastlåst, fordi tingene skal laves sådan og sådan. Så er der nogle gange nogle, der sprænger grænserne: hov, sådan kan det også laves. Men det er stadig lavet inden for, hvad kan man sige, det grafiske (fag), det der kan lade sig gøre. Det giver også mig noget, så

kommer man lidt ud over. Så det er ikke kun den ene vej [fra lærer til elev], det er altså også modsat. Det er yderst spændende, synes jeg. (Poul, mediegrafikerteamet)

Faglig kvalitet i mediegrafikerfaget er altså at gå ud over gængse forestillinger om, hvad der er tilladt og muligt, at få en kreativ idé og turde forfølge den. Det er formentlig baggrunden for lærernes vægtlægning på eksperimentet, legen og drivet til at udforske, idet den type processer virker fremmende for fagets udvikling og for kvalitet i faget. Faglig kvalitet handler også om at have blikket for det grafiske og kreative i faget. At elever præsterer forskelligt synes at handle om forskelle i såvel individuel interesse som et egentlig talent for faget. Poul peger på, at nogle elever er i besiddelse af *et syn* på det at arbejde mediegrafisk, som fremmer kvaliteten af deres opgaver og præstationer. Det synspunkt indikerer, at mængden af kulturel kapital rettet mod de grafiske fag gør en forskel i forhold til den enkelte elevs mulighed for at klare sig godt på mediegrafikeruddannelsen. Da jeg fortæller Poul, at jeg ved observation af undervisning og afsluttende bedømmelser på uddannelsen har kunnet se, at nogle elever fremstår mere interesserede og engagerede end andre, svarer han:

Ja, der har været et stort spring imellem dem. Det har der. Der er nogle der, hvad kan man sige, føler, at de bare har det hele med. Så er der selvfølgelig nogle ting, de ikke kan vide omkring nogen teoretiske ting. Men det er jo ikke det [vigtige]. De har et syn på det og det er det, der er vigtigt. (Poul, mediegrafikerteamet)

Som Poul siger; synet på, blikket for, følelsen, talentet for eller en tilstrækkelige mængde kulturel kapital, om man vil, for faget, er det, der er vigtigt. Blik, syn, følelse og talent peger på en indlejring af faget i elevens bevidsthed, en måde at tænke og handle på, en fornemmelse for spillet, som Bourdieu citeres for i beskrivelsen af, hvad habituel faglighed består i (Bourdieu 1997: 44). Også i gruppeinterviewet med lærerne omtales faglighed med ord som flair for og syn på. Samtidig peges der på et skel mellem teknisk kunnen og oplæring i faget.

M: Ja, altså jeg fik – altså, der er jo nogle af dem, der nogle gange synes, at de næsten er dygtigere end jer.
Det er de da også, nogle af dem. Teknisk. (Niels, mediegrafikerteamet)
Det er de. (Ulla, mediegrafikerteamet)
Og det er jo bare blyanten. Det tror jeg, at de tror, at det at være god til Photoshop, så er man mediegrafiker, men det er jo bare et værktøj som en blyant. Det skal de bare kunne. Men det vi skal kunne det er at lære dem grafiske flair, at se tingene og se hvad der passer sammen og se farvevalg. Det er det, de skal lære. Det andet [programmerne] det skal de ikke lære. Det skal de kunne. Altså, det kan de selvfølgelig. Men det er det, de tror, at hvis jeg er dygtig til Photoshop og Illustrator, og hvad ved jeg, så er jeg mediegrafiker. Det er de ikke. (Lisbeth, mediegrafikerteamet)

Denne pointe hos Lisbeth bliver endnu skarpere i lyset af et udsagn fra Martin tidligere i interviewet:

Dem, der kommer i gang med uddannelsen, de får jo så et chok. Når de først kommer ud i virksomhederne, så risikere de at sidde og lave dødsannoncer i tre år. Altså, den der kreativitet de så gerne vil have, det legerum, det er kun på skolen, de har det. Hvor de for lov at fordybe sig og komme ind i programmerne. Det får de altså ikke,

når de kommer ud i virksomhederne. Så skulle man have taget design-linjen nede på designskolen eller noget i den stil. (Martin, mediegrafikerteamet)

Faglig kvalitet og socialisering til faget handler således, og vel især, om en forståelse for grafiske og visuelle udtryk, farver og linjer. Mediegrafikerfaget synes i høj grad at handle om som faglært at besidde en forståelse og viden, en sans og fornemmelse for fagets kvalitetskriterier, herunder normer for kreativitet og æstetik. Hvor førstnævnte, kreativitet, er en faglig kompetence for uddannelsen, er sidstnævnte, æstetikken, et bedømmelseskriterium ved svendeprøven (BEK nr. 51 §23, stk.2). Herunder fremgår de faglige kompetencer, som undervisningsplanen beskriver (Den lokale undervisningsplan 2007: 10):

De faglige kompetencer, der helt overordnet vil blive vægtet gennem hele uddannelsen, bygger på følgende:

- Layout forståelse
- Billed- og farveforståelse
- Formgive trykte og digitale produkter i relation til målgruppe
- Kvalitetssans
- Kreativitet i forhold til billeder og sprog
- Materialeforståelse

Det søges indfriet gennem skoleperiodernes pædagogiske og faglige tænkning, som igen har præget den måde projekter og kurser er bygget op.

Denne liste udgør det eneste sted i skolens lokale undervisningsplan, hvor faglige kompetencer for mediegrafikeruddannelsen omtales konkret. Det er i den sammenhæng interessant at iagttage, hvordan der tales om forståelse (af materialer, layout, billeder, farver) frem for handling og kunnen, når mediegrafikeruddannelsen formelt kategoriseres som en erhvervsuddannelse. Erhvervsuddannelserne fremhæves gerne for deres fokus på praktisk mestring og praktisk oplæring i udøvelsen af specifikke håndværksmæssige færdigheder. Inden for erhvervsuddannelserne spiller formidling af en praksisviden, der kan være svær at sætte ord på, en væsentlig rolle for læring af et fag (Nielsen og Kvale 2003: 16). Hvor faglighed i en traditionel håndværksmæssig uddannelse som smedeuddannelsen handler om at kunne svejse, skære og bukke, handler det i mediegrafikeruddannelsen snarere om at vide og forstå, mens en praktisk brug af værktøjer, en kunnen, ikke synes at blive regnet for en del af kernefagligheden. Dermed afspejler lærernes synspunkter en faglighed baseret på et kompetencebegreb, der består i en enhed af faglige, almene og personlige kvalifikationer og i en ophævelse af skellet mellem at kunne og at vide (Juul 2005: 88). Her synes uddannelsens norm-basering ved bedømmelse af opgaveudførelser samtidig at komme til udtryk, og det er disse normer for grafisk udtryk, kreativitet, æstetik, farvesyn, som eleven må opnå en forståelse af i løbet af sin socialisering til faglært mediegrafiker.

Oplæringen i fagets mere abstrakte kvalitetskriterier søges udviklet hos eleven ved, at eleven lærer en forståelse af det grafiske arbejde, der ikke er bundet til de tekniske redskaber. Som Niels fortæller om opstarten af et projektforløb i undervisningen, så suppleres det teknisk-faglige indhold i undervisningen af øvelser rette mod mere kreative, grafisk og kunstnerisk orienterede færdigheder. Niels udtrykker dermed den pædagogiske og faglige tænkning, der som beskrevet i den lokale undervisningsplan (2007: 10) og citeret ovenfor, gerne skal ligge bag teamets praksis. Med andre ord giver læreren udtryk for en kobling mellem de formelle intentioner bag undervisningen og sin egen udlægning af den praksis, han har i undervisningen:

> Vi gør det typisk på den måde, når vi starter et nyt projekt op, eller når eleverne starter (på et skoleophold), så kører vi samtidig nogle kurser i det rent faglige. Det kan være i de grafiske programmer, det kan være nogle kurser i Illustrator, i In Design eller i Photoshop, hvor vi kører nogle kurser. Det kan også være nogle kurser i den grundlæggende layout og de grundlæggende typografiske virkemidler, hvor de både arbejder på de elektroniske maskiner men også arbejder i hånden. Specielt når det er grundlæggende layout, så arbejder de i hånden. Og der gør vi meget ud af at starte med, at de skal få noget rutine i, at man - vi plejer at sige - ”slår et par skæve streger i hånden først”, inden de sætter sig hen til maskinerne sådan, så de - og det er en af mine kæpheste - får (fat i) den kreative proces. At de gennemlever den uden problemer, fordi det er dén kreativitet, de skal bruge senere i forbindelse med en opgave. Går du direkte hen til maskinen, vil man ofte opleve, at fokus fjernes fra den kreative proces til et rent teknisk problem, som de falder over, og så bruger de hele energien på det. Så er kreativiteten fesen væk, når de endelig får løst det her tekniske problem. Så derfor er det vigtigt, at man, kan man sige, starter med at sætte sig ned og gøre sig nogle tanker (og slå streger i hånden) og så videreføre det på maskine efterfølgende. (Niels, mediegrafikerteamet)

Kreativitet er processuel, den kan stimuleres ved kropslig udfoldelse frem for brug af maskiner. Læreren peger på, at maskinen med sine tekniske muligheder og begrænsninger skaber en distance mellem ide og produkt og således kan virke forstyrrende for ’den kreative proces’. Kreativitet er noget, der kan forsvinde som sand mellem fingrene; den er vanskelig at få hold på, den er diffus og svær at sætte på formel eller opskrift. Dermed fremstår kreativitet og den kreative proces som personbåret, intuitiv og kropslig, en fornemmelse for spillet, som Bourdieu (1997) siger.

Det er vigtigt, at eleven opøver rutine i at arbejde med blyanten i hånden, og at eleven får en fornemmelse for den proces, der er forbundet med et kreativt og grafisk fag som mediegrafiker. Den grafiske proces fremstår dermed som yderst central for en mediegrafisk fagidentitet. At faglig kvalitet består i forståelsesmæssige færdigheder hos den enkelte mediegrafiker, gør det vanskeligt for eleverne, der jo stadig er under oplæring i faget, at afkode god og dårlig kvalitet i faget. Træning og øvelse i den afkodning kræver diskussioner om netop, hvornår et produkt er grafisk velfungerende samt kreativt og æstetisk udført for dermed at vise skellet mellem dårlig henholdsvis god kvalitet. Dét forhold er eleverne meget

opmærksomme på, og måske især af den grund er de så frustrerede over, at den løbende evaluering fra lærerne er begrænset og, i fald den finder sted, opleves som værende for positiv og ukritisk. Eleverne fortæller her om deres egne overvejelser i forhold til at vurdere kvalitet i faget og i opgaveudførelser:

IP6: Det er også selvfølgelig det, at nogle af vores ting er lidt svære at bedømme, fordi ud fra kreativitet og så videre er det jo svært at sige, om noget det er rigtigt og forkert. Men at få nogle gode snakke i gang om, hvad man måske synes var godt, og hvad var skidt og sådan noget. Det mangler vi lidt, synes jeg. (kvinde 24 år)
IP4: Og kritik. (kvinde 27 år)
IP6: Ja og noget konstruktiv kritik, så man kunne sige; "Ok, det her var helt ad Pommern til". For vi ved jo godt, hvad reglerne er. Altså, det har vi jo trods alt papirer på; hvad man må, og hvad man ikke må. Men vi skal også lære at gå lidt ud over det (reglerne). Og så få nogle mennesker (undervisere), som virkelig kan deres kram til at kigge vores ting igennem. Nogen gange. Det ville være rigtig lækkert. (kvinde 24 år)

Elevernes kritik er ganske markant her. Ikke blot kritiseres lærerne for manglende feedback, de kritiseres for manglende faglighed. Når eleverne efterlyser en fagligt kompetent lærer til at undervise og give feedback, kan det – udover den divergerende præference for proces- henholdsvis produktorienteret formativ evaluering mellem lærerteam og elever - også handle om, at kun én lærer, Martin, er uddannet mediegrafiker blandt teamets seks medlemmer. Udover den ene mediegrafiker har lærerne en faglig baggrund som enten grafiker, typograf, teknisk assistent, folkeskolelærer eller teknisk tegner. Det handler bl.a. om, at mediegrafikerfaget i erhvervsuddannelsessammenhæng er et relativt ungt fag. Hovedparten af skolens lærere på mediegrafikeruddannelsen er uddannet før denne uddannelse blev oprettet i 2001. Det ændrer dog ikke på, at de varierende uddannelsesbaggrunde i mediegrafikerteamet kan ses som et svagt udgangspunkt for formidling af *faget*. Elevernes kritik kan dermed ses som en efterspørgsel efter faglige rollemodeller i forhold til udviklingen af en mediegrafisk fagidentitet. Til gengæld kan det godt tænkes, at lærernes uddannelsesbaggrund faktisk afspejler en branche, hvor mange forskellige fagligheder indgår i en rådgivningsvirksomhed under fortsat vækst (Ejler og Poulfelt 2009). Det er også, hvad Niels som led i gruppeinterviewet giver udtryk for:

(…) De tekniske discipliner er jeg for eksempel ikke særlig god til. Men så er der nogle andre discipliner, som jeg er væsentlig bedre til, end de er. Jeg kan gå ind og se, hvad der er galt med deres ting. Det er jo derfor, jeg er der som lærer, eller hvad de skal gøre bedre, hvad der virker og så videre. Det er jo det, jeg kan. Og der supplerer vi jo netop hinanden godt alle sammen, fordi sammen har vi den der brede vifte af kompetencer. Så det er klart, at vi er jo ikke fem typografer. Det ville være fuldstændigt tosset. Men vi er fem mennesker, der har vidt forskellige kompetencer, som overlapper hinanden. (Niels, mediegrafikerteamet)

Frem for et specifikt fag uddannes eleverne til en branche, hvis image i medierne synes båret af hip teknologi, smukt design, sjov, leg og kreative ideer, der står som centrale, men diffuse og flygtige symboler på moderne faglighed. Selv om beskrivelsen af uddannelsens faglige

kompetencemål har fokus på forståelse frem for mestring og kunnen (jf. Den lokale undervisningsplan 2007: 10), vidner Martins konstatering fra før om, at dagligdags mediegrafisk arbejde i en virksomhed placerer sig ganske langt fra mediernes billede af branchen. At eleverne endnu ikke har været ude på en praktikvirksomhed, kan derfor være baggrunden for en kritik af lærerne, der kan tolkes som en efterlysning af faglige rollemodeller.

Uanset hvad, synes der at eksistere en uoverensstemmelse mellem elevernes forventninger til lærerteamet, uddannelsen og skolen og det, som lærerne opfatter som uddannelsens formål, indhold og form. Spørgsmålet er så, hvad der skyldes rammer og ressourcer på skolen og i uddannelsen, divergerende syn på evaluering mellem elever og lærere, fagets kultur og sociale praksis? Man kan også spørge, hvorfor eleverne er så kritiske overfor lærernes praksis? Umiddelbart kan det handle om elevernes sociale baggrund, idet nogle elever har billeder af grafisk faglighed med sig hjemmefra, hvilket fremgår af tabellen herover. Den faglighedsopfattelse udfordres tilsyneladende på skolen.

Af oversigten og særligt af begrundelserne for valget af uddannelsen til mediegrafiker hos elev 3 og 6 ses det, at det er den sociale baggrund, mængden af kulturel kapital i barndomshjemmet, der har været afgørende for valget. Hos andre (elev 4 og 5) fungerer begrebet kreativitet legitimerende for valget. Men hvad består sådan en kreativ selvforståelse helt konkret i; har man tegnet mange tegninger som barn, malet billeder, en langvarig interesse for kunst, fotografi, for reklamer – eller er det snarere redskaberne, Mac'en, PC'en og de særlige grafiske programmer (f.eks. Photoshop og Illustrator), hvortil en selvforståelse som moderne, smart designer og mediekyndig person er knyttet? I lærernes udlægning handler elevernes kritik netop om en forestilling blandt eleverne om, at tekniske færdigheder alene gør en god mediegrafiker, hvad lærerne ikke mener, er tilfældet.

Tabel 10.1 Elever på mediegrafikeruddannelsen

Elev	Køn	Alder	Baggrund	Motivation
1)	Kvinde	35	HF	”Det er sådan en ungpigedrøm jeg havde efter 10. klasse. Dengang søgte jeg ind på EFG grafisk linje og kom ikke ind. Og så har jeg været i udlandet, Grækenland i mange år og arbejdet som receptionist ved Danmarks Lærerforening. Og så gjorde jeg så lidt op med mit liv på grund af arbejdsskade som receptionist og for 3 år siden besluttede jeg så, at det var den her vej jeg ville gå. Jeg skulle bare lige tage en HF først”.
2)	Kvinde	17	Folkeskolen, 9. klasse	”Det ved jeg snart ikke. Har altid villet være fotograf eller et eller andet, men så blev det lige det her i stedet for”.
3)	Mand	19	Folkeskolen, 10. klasse, mediegrafisk grundforløb fra anden teknisk skole	”Min bror han er selvudlært grafisk designer og bor i København og er selvstændig i dag. Jeg tror det er der, det er kommet fra. Jeg har siddet fra helt lille og suget til mig derovre. Jeg tror, det er der det er kommet fra”.
4)	Kvinde	27	Er uddannet designteknolog, har arbejdet som designassistent i et landsdækkende tøjfirma	”Jeg har valgt uddannelsen fordi jeg er ret kreativ. Jeg er ikke rigtig til andet end det kreative og sådan noget. (…) Det var ikke lige noget, det med tøj og sådan noget med at designe det. Det var en rigtig spændende verden, men jeg interesserede mig ikke nok for design. Det var mere det der med at sidde og få lov til at tegne på computeren på den måde der (der interesserede mig). Så der fandt jeg ud af, at jeg skulle videre derfra. Og så blev det det her (mediegrafiker). Længere er den egentlig ikke”.
5)	Mand	18	Folkeskolen, 10. klasse	”Jeg har valgt det her (mediegrafiker) efter 10. klasse, fordi det interesserer mig rigtig meget at være kreativ og grafik og sådan noget”.
6)	Kvinde	24	Har både stx og hhx studentereksamen, har arbejdet som rengøringsassistent i 2 år.	Har gået på kursus i brugen af programmer som InDesign, Photoshop etc. ”Så hørte jeg om uddannelsen (mediegrafiker) ad den vej og så vidste jeg, at det var det jeg ville. Og hvorfor? Ja, det er nok fordi, at min far er trykker og har været det i mange år og er trykkerichef nu. Så det er nok også sådan noget, der er kommet lidt ind med blodet… kreative ting har været meget i min familie, min mor maler og min far er lidt mere professional omkring det. Så det har sådan - det fylder meget derhjemme”.

Fag-habitus i mediegrafikerteamet

Observeret evalueringspraksis ved svendeprøven og identificerede præferencer for bestemte former for evaluering i mediegrafikerteamet skal ses i lyset af et lærerteam, der forstår sig selv som impulsivt, selvstændigt og handlekraftigt. Denne opfattelse internt i teamet bunder bl.a. i teamets historik som geografisk distanceret fra skolens direktion:

Det her [Erhvervsskolen Jylland] er jo en meget stor og tung organisation, og hvis man har en eller anden strategi fra ledelsens side, og vi er uenige med dem, så er der jo ikke noget at gøre ved det. Så er det den vej og den måde, tingene skal køre på. Men samtidig vil jeg så også sige, at vi et langt stykke hen ad vejen har et ret stort råderum. Og måske fordi vi har en, nu kan jeg jo kun snakke ud fra vores egen [grafiske] afdeling, men måske fordi vi har en anden historisk afdelingskultur (…). I de fleste af de år, hvor jeg har været ansat, har vi jo geografisk været adskilt fra resten af skolen (på en adresse i den anden ende af byen), og det betyder jo så, at der ikke har været nogle at spørge. Så der har afdelingen, selvfølgelig med afdelingschefens indblanding, selv klaret tingene. Og det er ligesom den kultur, der ligger i vores afdeling, at vi gør tingene, når de skal gøres. Så er det ikke altid, vi får spurgt, og så må vi så tage den ballade bagefter. Også fordi, jamen nogle gange så er kommandovejen for langt væk. Så er toget kørt, når tingene skal gøres. (Niels, mediegrafiskteam)

Niels har været ansat på skolens grafiske afdeling siden 1981. I alle de år Niels har været ansat og frem til 2004 har den grafiske afdeling været geografisk adskilt fra resten af skolen ved at være placeret i lokaler i den anden ende af byen. Der er således tale om en længere periode (på mindst 23 år), hvor de grafiske fag historisk har været distanceret fra resten af skolen og ikke mindst direktionen, hvilket ifølge Niels har medført en særlig social praksis i teamet for at handle, også uden altid at spørge om lov hos ledelsen først. Udgangspunktet for Lisbeths fremlæggelse af teamets måde at fungere på er en fortælling om, hvordan de føromtalte exhibitions i sin tid opstod på mediegrafikeruddannelsen og i dag har bredt sig til andre af skolens uddannelser:

Det startede egentlig, fordi vi havde det her 'kreative virksomhed' og 'teknisk intuition' [undervisningsforløb], da jeg startede. Det var sådan noget sandkasse-noget, og vi havde ingen ordentlige computere, og vi havde ikke noget. Så tænkte vi, at det skal ikke være! Så vi gik i gang med at lave sådan nogle exhibitions og fortælle om, hvad vi lavede, og fik Birger (skoledirektøren) til at se det, og fik avisen ind, og vi havde fjernsyn på, og jeg ved ikke, hvad vi ikke havde i starten. Så tænkte de [i skoleledelsen]; "Hold da op, de laver da et eller andet der". Så fik vi nye computere! (…) Det er det, jeg siger; den der markedsføring, hvis du gemmer dig, så sker der ikke noget. Du skal ud og fortælle, og jeg vil gerne ud og fortælle, hvad mine elever laver. Hvis jeg overhovedet kan komme af sted med det, så skal jeg fortælle det op i systemet, fordi ellers tror de bare, at vi laver ingenting. Det har givet os pote mange gange. (Lisbeth, mediegrafikerteamet)

Denne handlekraft kombineret med iderigdom og impulsivitet blandt lærerne kan tænkes til tider at føre til en manglende koordinering, overblik og struktur i undervisningen, hvilket også teamets brug af ETU afspejler (kapitel 6). Når en masse gode ideer er i spil, hvem følger så hvilke tiltag til døren, og hvem får givet eleverne tilbagemeldingen på sidste uges opgaveaflevering? En elev peger på sammenhængen mellem begrænset struktur og manglende evaluering:

IP4: Jeg tror, at det overordnede, jeg synes [om undervisningen], er, at der er for lidt struktur. Så går man og venter på, når man har afleveret – det er jo altid spændende at få noget feedback på det, man har lavet. Men man går også lidt i uvished, og nogen gange går der gudhjælpemig halvanden måned, inden man får noget [feedback]. (kvinde 27 år)

En anden lærer, Ulla fortæller imidlertid, at den begrænsede struktur og overblik bl.a. handler om indholdet af undervisningen på grundforløbet, hvilket overlader et ansvar til eleverne for selv at vide, hvor langt de er i egen læreproces:

> Vi er mange lærere om mange elever, og vi har ikke sådan inddelt dem [eleverne] i små bidder, så vil det være sådan noget [flydende, viser med hånden], på den måde [i forhold til, hvem der hører til hvor]. Så eleverne er tvunget til selv at tage fat og selv at vide, hvor de er henne i forhold til [deres uddannelse], ikk' også. (Ulla, mediegrafikerteamet)

På det fælles grundforløb for de grafiske fag (betegnet kreativ medie) skal undervisningen mediere mellem og lægge op til den efterfølgende uddannelse inden for forskellige faglige retninger, herunder trykker, mediegrafiker og teknisk designer (BEK nr. 51 §4, stk.2). Den brede intro til den grafiske branche betyder, at mange fag skal indtænkes i undervisningen, hvorfor et stort antal lærere fra forskellige lærerteams bidrager til undervisningen på grundforløbet. Det synes således at være involveringen af de forskellige fag og forskellige lærere, der skaber en oplevelse blandt eleverne af begrænset struktur og koordinering på uddannelsen. Det vilkår for grundforløbet bidrager til at gøre undervisningen flydende og tilsvarende svær for eleverne at spejle egen fremtidig faglighed i. Eleverne kan have svært ved at se formålet med undervisningen. Derfor kan det ses som problematisk, at eleverne betragter formativ evaluering som produktorienteret frem for procesorienteret. At de ikke ser selve processen som meningsfuld i forhold til deres faglige udbytte af undervisningen synes at forstærke deres behov for konkret feedback på opgaveudførelser. En måde at øge elevernes interesse for selve processen kunne være, hvis lærerteamet blev tydeligere på målene for grundforløbet; hvad er det vi arbejder hen imod og hvorfor? Det vil give eleverne et klarere billede af, hvad de forventes at præstere på skolen og et formål med den – i elevernes optik – ustrukturerede undervisning. Eleverne får en målestok at se sig selv og deres læring i forhold til, hvilket – i lyset af antagelsen om kobling mellem meningsfulde mål og en indre drevet motivation for læring (Harlen 2006) – formodes at bidrage eleverne med mening i forhold til at agere procesorienteret og interessere sig for deres egen 'flytten sig' frem for selve opgaveudførelsen. Det billede, der står tilbage af teamets sociale praksis vedrørende undervisningen, er, at en begrænset struktur i undervisningen fører til lange tilbagemeldingstider på elevernes løbende opgaveudførelser.

Beslutningen om at grundforløbet skal fungerer som en intro til de grafiske fag ligger imidlertid ikke hos det mediegrafiske lærerteam, eller Erhvervsskolen Jylland for den sags skyld. Den struktur i mediegrafikeruddannelsen er centralt besluttet af arbejdsmarkedets

parter i samarbejde med Undervisningsministeriet. Uddannelsens indhold er altså bestemt af den institutionelle omverden. En fag-habitus i mediegrafikerteamet baseret på manglende koordination, iderigdom, kreativitet, impulsivitet og handlekraft synes imidlertid ikke at fremme et overblik hos eleverne i forhold til de forskellige grafiske fag, som de stifter bekendtskab med på grundforløbet, men snarere at skabe et behov for struktur, kontinuitet og løbende feedback.

Delkonklusion

Evalueringspraksis i mediegrafiker teamet synes båret af en logik om evaluering som en grundlæggende læringsrettet frem for præstationsorienteret aktivitet. Anerkendelse og opmuntring til læring betragtes som vigtigere end selve produktet. Samtidig spiller centrale elementer i mediegrafikerfaget som den grafiske proces og en bedømmelse af faglig kvalitet som en norm-baseret bedømmelse frem for kriterium-baseret ind på evalueringspraksis. Et fokus på faglig kvalitet, kreativitet og æstetik frem for kompetencer. Denne norm-baserede bedømmelse af elevers opgaveudførelser stiller krav til eleverne om at udvise drive, initiativ, lyst, leg, eksperimenteren og selvstændighed. Eleverne på grundforløbet synes endnu ikke at have taget det budskab til sig. I hvert fald virker norm-baseringen i bedømmelsen til at øge elevernes behov for løbende kritisk feedback på opgaveudførelsen. Eleverne synes ikke at kunne se den mening i at lægge vægt på selve læreprocessen og den grafiske proces, som lærerteamet ser.

Endelig spiller historikken hos teamet ind på evalueringspraksis i forhold til, at der kan tales om et team præget af selvstændighed, kreativitet og begrænset koordination i undervisningens tilrettelæggelse, hvad der bevirker en oplevelse blandt eleverne af lav faglighed i teamet og af for tilfældige og få tilbagemeldinger løbende i undervisningen på opgaveudførelser. Mediegrafikerteamet kobler intention med praksis, hvad angår den grafiske og kreative proces og fagets kerne i forhold til brugen af redskaber, materialer, betydningen af deadlines og fremlæggelse. Det ses tydeligst i skolens og teamets fortolkning af formelle forskrifter for og praksis ved svendeprøven, hvor elevfremlæggelsen tildeles en central rolle. Samme kobling er imidlertid svær at få øje på i forhold til den løbende formative evaluering. Teamets intention om evaluering som rettet mod læring fremstår meningsfuld i den henseende, at den bidrager til at tegne et billede af et team, der først og fremmest ser sig selv som undervisere, dernæst som repræsentanter for et bestemt fag og en branche.

Kapitel 11

Evalueringspraksis på program- og individniveau i skolen

Denne undersøgelse af tekniske skolers evalueringspraksis bygger på antagelsen om, at skolerne fungerer som systemer af løse koblinger, idet de menes at være karakteriseret ved en række iboende modsætninger. Konceptet om løst koblede systemer anses således for en bredere forståelse af de muligheder, der ligger i komplekse organisationer. Iagttagelser af afkobling repræsenterer i forlængelse heraf en dysfunktionel situation. Afkobling menes, som beskrevet i kapitel 1, at kunne finde sted som en partiel (og eventuel midlertidig) situation. Således er undersøgelsen gennemført ud fra en forståelse af løst koblede systemer fortolket i et dialektisk perspektiv, hvor det er graden af løs kobling mellem forskellige dele af en skole, der har interesse. Denne grad af løs kobling kan variere over tid, hvoraf følger netop en dialektisk frem for en statisk forståelse af skolen. Når skolerne opfattes som præget af iboende modsætninger og forskelliggørende træk bliver intern lydhørhed en nødvendighed for at holde skolen sammen som organisation. Den lydhørhed og forståelse overfor krav og forventninger fra andre i skolen (f.eks. om brug af bestemte evalueringsmetoder og – aktiviteter), som den enkelte aktør udviser, kan ses som udtryk for kobling. Udvises der således en begrænset lydhørhed, vil der være tale om en afkobling til krav og forventninger, mens stor lydhørhed afspejler en tæt kobling og moderat lydhørhed er udtryk for løs kobling.

Sådanne adfærdsmønstre hos skolens aktører handler om det, der i institutionel teori betegnes tilegnelse og udmøntning af krav om evaluering. Den tankegang tager afsæt i antagelsen om, at opskrifter for god og tidssvarende evalueringspraksis florerer inden for et felt af organisationer af samme art (f.eks. erhvervsskoler). Den enkelte skole er tilbøjelig til at indarbejde sådanne opskrifter for på den måde at fremstå legitim, anerkendelsesværdig og i tråd med aktuelle opfattelse af god evalueringspraksis. Et sådant optag lader sig gøre på tværs feltets skoler, fordi disse opskrifter er af en iboende abstrakt karakter. Med begrebet tilegnelse henvises til, om skolen optager evalueringsopskriften enten ved adoption eller ved oversættelse. ESB Netværkets benchmarkings og ETU kan ses som et billede på en opskrift for evaluering, der ved sin tilegnelse i skolen kan føre til, at skolen tilpasser sig andre

medlemmer af ESB Netværket og andre brugere af ETU, hvorved formmæssige forskelle mellem disse skoler udjævnes. Det er den mekanisme, institutionelle teoretikere betegner isomorfi eller enshed i formen (DiMaggio og Powell 1991). Her er der tale om adoption af en evalueringsopskrift, idet optaget sker uden hensyn til skolens lokale vilkår og kultur. Evalueringsopskrifters iboende abstrakte karakter kan også indebære, at de skal gennem en lokal oversættelse ved konkret udmøntning. Under sådanne oversættelser tager den enkelte institution hensyn til sin særlige kultur (Czarniawska-Joerges & Sevon 1996). Hermed får opskrifterne variationer i den praktiske udmøntning på de enkelte skoler. Hvor adoption henviser til ufordøjet optag, refererer oversættelse således til et tilpasset og fordøjet optag af en bestemt evalueringsopskrift. Denne tankegang vil jeg gerne overføre fra feltniveauet hos DiMaggio og Powell (1991) og Oliver (1991) til organisationsniveau, hvorved det bliver muligt at anskue lærerteams og ledere på Erhvervsskolen Jylland som de, der agerer ved optag af en evalueringsopskrift. Tilgangen til opsamlingen på de forrige delanalyser, lægger sig dermed tæt op ad fremgangsmåden i kapitel 6. Olivers bud på strategiske reaktioner hos aktører, anvendt analytisk i netop kapitel 6, opfatter jeg som værende i tråd med den lydhørhed hos en aktør, der som beskrevet er essentiel for sammenhængskraften hos et løst koblet system. Delanalysen i kapitel 6 identificerer et adfærdsmønster blandt skolens lærere og ledere, hvor særligt tre former for strategiske reaktioner finder anvendelse overfor kravet om brug af ETU; nemlig den accepterende reaktion, den kompromissøgende reaktion og den undvigende reaktion. Disse tre reaktioner mener jeg kan ses som udtryk for lydhørhed og kobling blandt lærere og ledere. Med andre ord kan den accepterende reaktion ses som udtryk for stor lydhørhed og dermed tæt kobling hos team og ledere, mens den kompromissøgende reaktion er udtryk for moderat lydhørhed og løs kobling og den undvigende reaktion er udtryk for begrænset lydhørhed og afkobling overfor kravet. Disse sammenhænge kan i forlængelse af ovenstående beskrivelse ses som billeder på den udmøntning og de virkninger, en tilegnet evaluering får i skolen.

Den følgende opsamling på afhandlingens delanalyser vil således tage afsæt i en kombination af konceptet om løs kobling og institutionel teori. Ved at kombinere opfattelsen af løs kobling som dialektisk med institutionel teoris antagelser om strategiske reaktionsmønstre hos organisationsinterne aktører udsat for ydre pres, bliver det muligt at udforme en matrix, der viser sammenhængen mellem måden, hvorpå en evalueringsaktivitet er tilegnet hos den enkelte aktør og graden af kobling, som udtryk for den udmøntning evalueringsaktiviteten er

blevet underlagt i skolen. Matrixen er dermed et forsøg på at skabe overblik over forskellige aktørers strategier samt virkningen heraf for organisationen.

En rekapitulering af undersøgelsens evalueringsbegreb

Inden matrix og det opsamlende billede af skolens evalueringspraksis fremlægges, vil jeg kort vende evaluering som begreb. Som beskrevet i kapitel 2 har selve evalueringsbegrebet været forbundet med megen famlen undervejs i forskningsprocessen. Jeg har derfor arbejdet ud fra en initial begrebsliggørelse af evaluering, der, som det formuleres i kapitel 2:

> … lægger vægt på evaluering som en systematisk retrospektiv bedømmelse af summativ eller formativ karakter, der gennemføres på program- eller individniveau, og som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer, og som kan have såvel planlagte som ikke-planlagte virkninger.

Denne begrebsliggørelse fremstår fortsat meningsfuld, idet jeg, som det fremgår af de forudgående delanalyser, har kunnet identificere evalueringsaktiviteter af såvel summativ som formativ karakter, ligesom brugen af ETU er blevet identificeret som en evalueringsaktivitet på programniveau. Evalueringer på individniveau, elevevalueringerne, udgør umiddelbart lidt af et kludetæppe af forskellige evalueringsmetoder og –former på den enkelte uddannelse, der tilsammen bidrager til konstruktionen af en meningsfuld evalueringspraksis for det enkelte lærerteam. For denne opsamling er det imidlertid svendeprøven og prøveeksamen som evalueringer på individniveau, der sammen med ETU vil være i fokus. At jeg netop fokuserer på disse tre evalueringsaktiviteter, skyldes, at det for disse aktiviteter gælder, at intentionerne bag er undersøgt ved systematisk sammenligning med praksis. Således har der for disse aktiviteter været tale om en udtalt grad af systematik i fremlæggelsen af formelle forskrifter med henblik på at analysere disse i relation til observationer og interviewudsagn fra ledere og lærere. Det giver mulighed for at se intentioner bag, anvendelse og virkning af evalueringer på tværs af aktører i skolen. Et overblik over de evalueringsaktiviteter, der herunder vil blive analyseret på tværs af teams og lederpositioner ved hjælp af føromtalte matrix, kan gives ved at genkalde Franke-Wikberg og Lundgrens (1980: 28) figur fra kapitel 2:

Figur 11.1 Formative og summative evalueringsformer på program- og individniveau på Erhvervsskolen Jylland

	Programevaluering	**Individevaluering**
Formativ evaluering	(Pædagogisk kvalificering)	Prøveeksamen
Summativ evaluering	ETU	Svendeprøven

Den pædagogiske kvalificering er beskrevet i kapitel 5, men den indgår hverken i analysen i kapitel 6 eller i denne opsamling. Alligevel har jeg valgt at sætte den ind i figuren for (i parentes) at give et eksempel på en evalueringsform på programniveau, der kan siges at have et formativt formål. Ellers er det karakteristiske ved figurens angivelser, at ETU anses for en programevaluering, der er summativ i sit formål, mens svendeprøven har et tilsvarende formål på individniveau. Prøveeksamen har, trods sin gennemførelse i tråd med indhold og form hos svendeprøven, et formativt formål om forbedring af elevens opgaveudførelse og læreproces.

Tilegnelse og udmøntning af evaluering

Opfattes disse tre evalueringsaktiviteter som opskrifter på evaluering, som lærere og ledere på tekniske skoler kan tilegne sig ved enten adoption eller oversættelse, bliver det muligt at analysere, hvordan lærerteams og ledere på Erhvervsskolen Jylland har tilegnet sig disse opskrifter og med hvilke virkninger for organisationen. Matrixen herunder viser udfaldet ved antagelsen om sådanne sammenhænge for Erhvervsskolen Jylland:

Figur 11.2 Udfaldsrum for tilegnelse og udmøntning af evaluering i Erhvervsskolen Jylland

		Udmøntning		
		Undvigende reaktion og begrænset lydhørhed fører til afkobling	**Kompromissøgende reaktion og moderat lydhørhed fører til løs kobling**	**Accepterende reaktion og stor lydhørhed fører til tæt kobling**
Tilegnelse	**Adoption**	ETU/smedeteamet ETU/mediegrafiker-teamet Svendeprøven/ Smedeteamet	ETU/gastronomteamet ETU/direktion?	ETU/klinikteamet ETU/mellemledere
	Oversæt-telse		Prøveeksamen/ Gastronomteamet Prøveeksamen/ Klinikteamet Svendeprøven/ Mediegrafikerteamet	

Som beskrevet lader udmøntningen af evalueringerne sig illustrere ved at placere kobling på et kontinuum (afkobling – løs kobling – tæt kobling), der knytter sig til Olivers strategiske reaktionsformer (undvigelse, kompromis, accept) og graden af lydhørhed. Nedenfor analyseres først reaktioner, lydhørhed og koblinger ved ETU som programevaluering, dernæst analyseres individevalueringerne svendeprøven og prøveeksamen.

Reaktionsmønstre, lydhørhed og koblinger ved programevaluering

Af oversigten ses det, at programevaluering adopteres (frem for at blive oversat). Den vurdering bunder i ETU's standardiserede form, hvor evalueringens indhold er ens, uansat skole og uddannelse i ESB Netværket. Skal redskabet give mening som grundlag for benchmarking på tværs af skoler og uddannelser kan en oversættelse altså ikke gennemføres i nogen udtalt grad. Netop ETU's ufordøjede form betyder, at forskellige udmøntninger og virkninger kan identificeres på Erhvervsskolen Jylland; nogle teams afkobler, andre tilpasser sig ved hjælp af løs kobling og atter andre tilpasser sig ved tæt kobling. Spørgsmålet er, hvad der betinger de forskellige reaktionsmønstre og deraf divergerende grader af kobling i organisationen?

Afkobling ses hos smedeteamet og mediegrafikerteamet. Forudgående analyser peger på, at denne reaktion bunder i, at summative programevalueringer som ETU grundlæggende fremstår meningsløse for de pågældende teams. ETU strider mod de værdier og normer, som lærerne i de to teams ellers orienterer sig mod i deres arbejde som undervisere. Men hvor smedeteamets manglende forståelse for ETU i høj grad synes påvirket af en dominerende teknisk omverden (skuemestre, som repræsentanter for smedebranchen), synes mediegrafikernes skepsis snarere at bunde i uoverensstemmelse hos ETU med teamets fag-habituelle karaktertræk og præferencer for mere dialog- og procesorienterede evalueringsformer. Afkobling mellem opskrift og praksis kan på det grundlag siges enten at skyldes pres fra den tekniske omverden (smedeteamet) eller evalueringsopskriftens uoverensstemmelse med eksisterende værdier og normer hos aktøren (mediegrafikerteamet).

Løs kobling ses først og fremmest hos gastronomteamet. Forudgående analyser af gastronomteamets evalueringspraksis peger på, at man gennemfører ETU og arbejder med at opstille strategiske mål for teamarbejdet ud fra disse evalueringer. Dette arbejde fremstår imidlertid meningsløst for teamet, fordi ETU som evalueringsform ikke stemmer overens med eksisterende fag-habituelle normer og værdier for evaluering i teamet om refleksion og læringsorientering. At teamet på trods heraf arbejder strategisk med ETU fremstår derfor som noget, teamet gør for at tilfredsstille lederen af gastronomuddannelsen og undgå uenigheder om praksis. Det vil sige, at løs kobling finder anvendelse som et kompromis baseret på en grundlæggende antagelse, der synes at være, at teamets brug af ETU giver fred og frihed i forhold til andre af teamets aktiviteter. Grundet kokkefagets udprægede konkurrence- og præstationsorientering kan kompromisstrategien også tolkes som et udtryk for, at lærerne som faglærte kokke har forståelse for den præstationsorientering, som ETU bygger på, mens de samtidig som undervisere har svært ved at se de pædagogiske og læringsmæssige potentialer i den type evaluering. Deraf bliver resultatet et kompromis mellem de to logikker for evaluering; ETU praktiseres, men virkningen for pædagogisk praksis fremstår uklar. At jeg lader direktionens placering i dette felt supplere af et spørgsmålstegn, skyldes direktørens begyndende skepsis over for programevalueringer af summativ karakter. Direktøren giver således udtryk for, at skolen er nødt til at foretage den type målinger, hvad jeg tolker som forsøg på at opnå anerkendelse og legitimitet i den institutionelle omverden. Men samtidig erkender han, at ETU ikke kan stå alene som udtryk for kvalitet i serviceproduktionen. Den status som ETU tidligere har haft af tidssvarende og ’rigtig’ opskrift på evaluering blandt

skoler synes at være på retur. I det lys ser jeg direktørens holdninger som et forsøg på kompromis mellem og afvejning af forskellige aktørers forventninger – både interne og eksterne. Internt vil direktøren formentlig gerne udvise lydhørhed overfor de skeptiske røster, som bl.a. smedeteamet, mediegrafikerteamet og gastronomteamet repræsenterer, mens pres fra den institutionelle omverden gør det vanskeligt for skolen helt at forlade ETU som opskrift. Ved således at nedtone vigtigheden af ETU overfor interne aktører og til gengæld fremhæve den pædagogiske kvalificering som skolens primære formative programevaluering, der fremstår tættere på lærernes tilgang til evaluering, synes direktøren at søge legitimitet både blandt medarbejdere og omverden. Dermed er løs kobling resultat af et simultant internt og eksternt pres i forhold til skolens brug af ETU. En sådan slutning er i tråd med konceptet om løst koblede systemer og bekræfter således formodningen om, at netop det koncept udgør et rimeligt og adækvat afsæt for en forståelse af tekniske skolers måde at fungere på.

En tæt kobling ses især hos klinikteamet. Klinikteamet synes at have accepteret ETU som en gyldig og relevant opskrift for evaluering. Forudgående analyser af teamets praksis peger på, at denne accept bunder i et ønske om legitimitet og anerkendelse særligt hos den tekniske omverdens praktikvirksomheder og tandlægeklinikker. Dermed kan accepten af ETU ses som en efterligning af bestemte institutionelle kvalitetsmodeller om kundeorientering, som klinikteamet synes at formode finder anvendelse og anerkendelse i den tekniske omverden. Til den konklusion skal føjes, at normer og værdier i den tekniske omverden om dokumentation, evidens i praksis og skriftlighed også kendetegner klinikteamets fag-habitus. Dermed kan accepten af ETU, med sin kvantificerbarhed, dokumentation og tal, også ses som udtryk for en overensstemmelse mellem eksisterende værdier og normer i teamet og de normer for evaluering, som summativ programevaluering repræsenterer. Den tætte kobling mellem opskrift og praksis hos klinikteamet kan derudover tolkes som forsøg på at få anerkendelse internt i skolen. Den udlægning bygger på teamlederens beskrivelse af klinikteamet som regelret og retskaffent. Således kan teamets brug af ETU ses som udtryk for, at teamet søger at adlyde regler og acceptere normer for at opnå intern anerkendelse. Dermed tegner sig et billede af, at tæt kobling etableres af hensyn til såvel ekstern som intern legitimitet. At jeg også har placeret lederne af de fire teams i dette felt skyldes, som påpeget i forudgående analyse, at disse aktører giver udtryk for en instrumentel og regelret brug af ETU. De synes alle tre (Birthe, Henning og Jørgen) at lægge vægt på en tæt kobling mellem opskrift og praksis. Hos Birthe synes den prioritering at komme så stærkt til udtryk, at

koloniserende virkninger af ETU tegner sig. Den forudgående analyse peger på, at denne accept hos mellemlederne skyldes ønsker om legitimitet internt i skolen og særligt hos skolens direktion. Ved til punkt og prikke at leve op til forskrifterne i ETU synes lederne at søge direktionens anerkendelse, hvad der kan handle om personlig prestige såvel som håb om flere midler til eget uddannelsesområde. Her er det således især en intern legitimitet og anerkendelse, der fremstår som drivkraft bag den tætte kobling.

Reaktionsmønstre, lydhørhed og koblinger ved individevaluering

Modsat ETU, hvis indhold og formål er ens uanset, om den gennemføres på smede-uddannelsen eller gastronomuddannelsen, er der på individniveau tale om evaluerings-aktiviteter, der på overfladen fremstår divergerende men funktionelt og teknisk opfylder det samme formål og har samme værdi. Den tilgang følger sondringen mellem summative og formative formål med evaluering og er desuden i tråd med Bourdieus syn på sammenligninger af systemer med samme værdi (Bourdieu 1997). Ved således at sammenligne smedeteamets svendeprøve med mediegrafikerteamets svendeprøve og tilsvarende sammenligne gastronomteamets prøveeksamen med klinikteamets prøveeksamen bliver det muligt at udtale sig om, hvad der netop ved en svendeprøve henholdsvis prøveeksamen virker bestemmende for praksis samt virkningen heraf.

For svendeprøven på mediegrafikeruddannelsen og smedeuddannelsen er der tale om to vidt forskellige praksisformer hos de to lærerteams. Hos smedeteamet ses opskrifter for svendeprøven adopteret fra den institutionelle omverden (det faglige udvalg), mens lydhørheden overfor interne krav på skolen til prøvens gennemførelse er begrænset. Hos smedeteamet betyder skuemestrenes dominans samtidig, at bedømmelsen primært får karakter af en certificering af elevens teknisk-faglige kompetencer. De almen-faglig og personlige kompetencer vurderes ikke og tillægges ikke værdi. Den faglighed, som prøven certificerer synes således at bero på en norm om faglighed, der følger skellet mellem at kunne og at vide, der traditionelt knyttes til kvalifikationsbegrebet frem for et kompetencebegreb. Det er særligt normen om kunnen, den praktiske mestring af fagets tekniske færdigheder, som smedeuddannelsens svendeprøver certificerer. Elevens viden og refleksion indgår ikke i bedømmelsen. Den vurdering bygger på et iagttaget fravær af helhedsvurdering og eleveksamination ved prøvens bedømmelse, hvor skuemestrenes fokus på teknisk-faglige kompetencer bliver det dominerende kriterium for vurderingen af elevernes præstation. Den

virkning er i strid med BEK og skolens pædagogiske grundsyn. Det kritisable ved denne afkobling mellem opskrift og praksis er, at eleven ikke har mulighed for at få indblik i, hvad han eller hun reelt vurderes på til svendeprøven, hvad der anfægter retfærdigheden og validiteten ved eksaminationen. Heller ikke samfundet har ved afkobling mulighed for at vide, hvad den faglærte arbejdskraft reelt kan og er kvalificeret til.

Mediegrafikerteamets brug af svendeprøven som opskrift ser jeg som en oversættelse, der fører til løs kobling. Den vurdering bygger på, at teamet lægger vægt på helhedsvurdering og projektfremlæggelse hos eleven samt normer for faglig kvalitet frem for formelle kompetencer. Teamets fortolkning af BEK fremstår mere ambitiøs end, hvad forskriften kræver. Baggrunden for denne praksis synes at være karakteren af teamets fag-habitus, der på mange måder er i tråd med den institutionelle omverdens fokus på refleksion hos eleven. Hos mediegrafikerne tildeles eleven en tydeligt mere aktiv rolle end på smedeuddannelsen. Således synes bedømmelsen på mediegrafikeruddannelsen at vægte forståelse og viden hos eleven i relation til de udførte produkter. Det tegner et billede af en branche, hvis certificerede arbejdskraft er klædt på til at løse problemer, der endnu ikke er definerede. En sådan intention med certificeringen følger ideen om kompetencebegrebet, der netop ikke retter sig mod et endemål (en historisk og kulturelt bestemt faglighed) men mod livslang læring. Dermed følger teamets praksis også skolens værdigrundlag om at skabe lærelyst. At jeg ikke mener der af den grund er tale om tæt kobling mellem skolens intentioner og praksis, skyldes, at lærerne ikke omtaler skolens værdier som noget, deres praksis orienterer sig mod. Dertil kommer, at mediegrafikerlærerne distancerer sig selv og deres afdeling fra resten af skolen med henvisning til historisk betingede forhold, der fortsat afspejler sig i teamets meningsbærende handlingssammenhæng som en impulsiv og autonom enhed. Svende-prøvernes fælles formål til trods orienterer de to teams sig mod to forskellige former for certificeret faglighed; smedenes består i en kulturelt og historisk bestemt faglighed med vægt på den praktiske mestring af faget, mens mediegrafikernes består i normer om faglighed knyttet til viden, problemløsning og livslang læring. Fælles for praksis i begge teams er imidlertid den normbaserede bedømmelse frem for en bedømmelse af formelle kompetencer.

Hos både gastronomteamet og klinikteamet er prøveeksamen (i svendeprøven henholdsvis afsluttende praktisk prøve) tilegnet ved oversættelse og med løs kobling til følge. Baggrunden for den vurdering er hos gastronomteamet, at prøveeksamen synes at være udviklet af et

behov hos eleverne. Prøveeksamen har primært karakter af en pædagogisk praksis, der skal gøre eleverne fortrolige med den endelige svendeprøve og dermed virke til at nedtone elevernes angst for svendeprøven. Prøveeksamen kan således ses som en evalueringsform, der skal berolige og tage hensyn til eleverne som brugere af teamets serviceproduktion. Det sker ved at tilpasse opskriften for den afsluttende bedømmelse, der skal gennemføres ved udgangen af ethvert skoleophold, så bedømmelsen ligner svendeprøven i indhold og form. Den tilpasning er sket på teamets initiativ som en reaktion på udbredt angst og nervøsitet for svendeprøven blandt elever. Den løse kobling er et resultat af, at denne evaluering (ved sit konkrete indhold og form rettet mod kokkefagets svendeprøve) alene finder anvendelse på gastronomuddannelsen. Det er således kun eleverne på gastronomuddannelsen der har gavn af netop denne fremgangsmåde ved den afsluttende evaluering. Dermed er den løse kobling et resultat af pres fra brugerne som institutionel aktør og udtryk for en praksis, der bygger på teamets forskelliggørende træk i skolen.

Også klinikteamets prøveeksamen er tilegnet ved oversættelse og med løs kobling til følge. Her er praksis stærkt orienteret mod elevens læring, refleksion og selvevaluering. Det ses af kombinationen af elevfremlæggelse og elev-til-elev evaluering. Det er samtidig netop denne kombination, der giver tilegnelsen karakter af oversættelse og lokal tilpasning. Refleksionen synes således at komme før den praktiske mestring og anses som et nødvendigt led på elevens vej til en bedre mestring i klinikken. Med det hovedfokus for evalueringen fremstår praksis som bestemt af institutionelle omverdenskrav knyttet til kompetencebegrebets problemløsende sigte og livslange læringsperspektiv. Praksis ved prøveeksamen kan således ses som et forsøg på afvejning af interessenters forventninger til teamet, hvor den institutionelle omverden lægger vægt på fremlæggelsen, mens elevernes behov for læring imødekommes ved inddragelsen af elev-til-elev evaluering. Som ved gastronomteamet består den løse kobling i, at der er tale om en praksis, der ikke influerer på anden aktivitet i skolen. Den løse kobling er resultat af dels et pres fra den institutionelle omverden, dels en afvejning af brugernes behov for læring. Endelig er den løse kobling udtryk for en praksis, der bygger på teamets forskeliggørende træk i skolen. På tværs af de to uddannelser tegner sig et billede af, at de to evalueringsformer først og fremmest retter sig mod elevers læring frem for kontrol. Med andre ord, at den løse kobling skal tillægges en afvejning af brugernes behov i forhold til de formelle forskrifter for afsluttende bedømmelse på de skoleophold, der ligger

inden svendeprøven på gastronomuddannelsen og den afsluttende praktiske prøve på klinikassistentuddannelsen.

Opsamlende kan det om individevalueringerne siges, at de overvejende tilegnes som en oversættelse til en lokal kultur på uddannelsen og i teamet. En sådan oversættelse gør sig gældende i forhold til klinikteamet og gastronomteamets pres om gennemførelse af den afsluttende evaluering ved udgangen af elevers skoleophold. Kravet om en afsluttende evalueringsaktivitet til teamet oversættes således til prøveeksamen i afsluttende praktisk prøve (klinik) henholdsvis svendeprøve (gastronom) i overensstemmelse med uddannelsernes lokale forskelliggørende træk og eksisterende evalueringspraksis i teamet. Hos mediegrafikerteamet ses en oversættelse af kravet om svendeprøve ved, at der lægges større vægt på elevfremlæggelse og helhedsorientering i prøvens indhold end foreskrevet i BEK. Kun hos smedeteamet fremstår den tekniske omverden så dominerende, at også individevaluering tilegnes som en adoption af omverdenens normer og værdier for elevevaluering.

Simultan eksistens af løs kobling, afkobling og tæt kobling i skolen

Af disse analyser kan det for organisationen som helhed og på tværs af evalueringsopskrifter udledes, at løs kobling eksisterer simultant med afkobling og tæt kobling. Det er i overensstemmelse med konceptet om løs kobling (Orton og Weick 1990). Af analysen kan det endvidere udledes, at afkobling skyldes enten pres fra teknisk og institutionel omverden (smedeteamet) eller evalueringens uoverensstemmelse med eksisterende værdier og normer hos aktøren (mediegrafikerteamet). Løs kobling opstår overvejende ved et pres fra den institutionelle omverden (direktion, mediegrafikerteamet, klinikteamet), men kan også skyldes uoverensstemmelse med eksisterende værdier og normer (gastronomteamet). Endelig kan løs kobling opstå som resultat af et internt institutionelt pres fra uddannelsernes brugere (gastronomteamet, klinikteamet). Tæt kobling skyldes primært et internt pres (klinikteamet, mellemlederne), men kan også tillægges en overensstemmelse mellem evaluering og eksisterende værdier og normer hos aktøren (klinikteamet), ligesom pres fra omverdenen kan medføre tæt kobling (klinikteamet). Ved tæt kobling synes evaluering at få karakter af et meningsfuldt ritual, der understøtter aktørernes ’logic of appropriateness’. En sådan analyse er i tråd med antagelserne inden for institutionel teori (March og Olsen 1989: 23).

Særligt ved etableringer af løs kobling og afkobling fremstår pres fra omverdenen som en determinerende faktor. Det indikerer, at evalueringspraksis er et spørgsmål om magten til at sætte en bestemt fortolkning af et evalueringskrav igennem. Af ovenstående analyse synes denne magt for erhvervsuddannelsernes vedkommende i overvejende grad at være lokaliseret både i skolernes tekniske og institutionelle omverden. I institutionel teori tillægges magt gerne den institutionelle omverden alene (Oliver 1991: 149), mens den tekniske omverden ikke omtales som en magtfaktor. Der peger iagttagelser gjort ved dette studie dog på, at også den tekniske omverden spiller en vigtig rolle for tekniske skolers evalueringspraksis. Netop denne type skolers afhængighed af praktikpladser hos den tekniske omverdens virksomheder bidrager til, at denne omverdens aktører også påvirker, hvordan skolers ledere og lærerteams agerer på spørgsmål om evaluering af enten uddannelser eller elever. Dermed kan tekniske skolers evalueringspraksis ikke blot ses influeret af den institutionelle omverden, også den tekniske omverden må opfattes som en faktor, der påvirker konstruktionen af en meningsfuld praksis internt i skolerne.

Iagttagelser af afkobling i Erhvervsskolen Jylland synes også at få konsekvenser for måden, hvorpå evaluering skal defineres. Den definition af evalueringsbegrebet, som denne undersøgelser har sit afsæt i, lægger vægt på, at evaluering spiller en rolle i praktiske handlingssituationer. Men med iagttagelser af afkobling kommer evalueringers handlingsrettede formål til at fremstå tvetydigt. Således betyder iagttagelser af afkobling mellem intention og evalueringspraksis i dele af skolen, at evaluering – når det tilegnes ved adoption og begrænset lydhørhed – ikke spiller en rolle i praktiske handlesituationer (som identificeret ved mediegrafiker- og smedeteamets udmøntning af ETU). I hvert fald ikke hos de aktører, der foretager afkoblingen til skolens øvrige aktiviteter. Skolens ledelse formodes at handle på f.eks. ETU, men fordi der er teams, der undlader at handle på resultater fra ETU, får ETU ikke den – hos ledelsen – tilsigtede funktion som grundlag for strategisk målformulering og målopfyldelse i det enkelte team. Afkoblingen fremstår dermed som en konstitutiv virkning, idet lærerteamets undvigelse af kravet om opfølgning på ETU kan tolkes som forsøg fra teamets side på at skabe selvbestemmelse og som en vedligeholdelse af teamets identitet og forskelliggørende træk. Hos smedeteamet er selvbestemmelsen og identitetsvedligeholdelsen knyttet til opfattelser af at være i opposition til forandringer i skolens praksis (disse udlægges af teamet som symbolske ændringer, der ikke har reel betydning for praksis), mens mediegrafikerteamets selvbestemmelse og identitetsvedligeholdelse fremstår historisk

betinget og knytter sig til opfattelser af at være en autonom, impulsiv og iderig enhed. Det, der står tilbage, når afkobling ses i forhold til undersøgelsens evalueringsbegreb, er, at spørgsmålet om evalueringers planlagte eller ikke-planlagte virkninger må besvares ud fra betragtninger om, hvem der forventes at handle på en given evaluering. Er det – som med ETU på Erhvervsskolen Jylland – både ledere og lærerteams, der forventes at handle, vil afvigelser herfra være udtryk for uplanlagte virkninger. Det bekræfter antagelsen om afkobling som en dysfunktionel situation i organisationen. Tilsvarende kan en tæt kobling, hvor evalueringen ved sin koloniserende udmøntning virker konstitutiv således, at organisationen begynder at arbejde på at virkeliggøre evalueringens billeder på 'kvalitet', 'brugere' og 'medarbejdere', opfattes som en dysfunktionel situation. I forhold til denne undersøgelses begreb om evaluering synes løs kobling at konstituere den mest optimale situation for organisationen. Ved iagttagelse af afkobling synes sandsynligheden at øges for, at evalueringen ikke – som tiltænkt - spiller en rolle i praktiske handlingssituationer. Omvendt ser det ud ved iagttagelse af tæt kobling, da denne situation synes at øge sandsynligheden for, at evalueringen spiller en større rolle – end tiltænkt - i praktiske handlingssituationer. Dermed synes løs kobling at være lig med en brug af evaluering, hvis rolle i praktiske handlingssituationer ligger tættest på det tiltænkte. Ved iagttagelse af løs kobling er der således sandsynlighed for, at evaluering spiller den tiltænkte rolle i praktiske handlingssituationer. Den slutning understøttes af iagttagelser af evalueringspraksis ved prøveeksamen i gastronomteamet og klinikteamet samt ved svendeprøven i mediegrafikerteamet. Det får – for en optimal brug af evaluering, der følger intentionerne – løs kobling til at fremstå som den funktionelle situation, mens tæt kobling og afkobling fremstår dysfunktionelt.

Antagelser om virkninger af adopterede eller oversatte evalueringsopskrifter

På baggrund af ovenstående analyse er det nu muligt at udtale sig om, hvornår en evalueringsopskrift enten adopteres eller oversættes samt udmøntningen af denne tilegnelse. Indholdet af de begrebslige udfaldsrum kan således beskrives med lærerteamet som eksempel på en aktør, der forholder sig til kravet om optag af en evalueringsopskrift:

Figur 11.3 Antagelser om udfald af adoption eller oversættelse af evalueringsopskrift

	Afkobling	Løs kobling	Tæt kobling
Adoption	Legitim adoption af evalueringsopskriften sker uden virkning på praksis hos teamet. Her søger man at maskere, at praksis ikke følger opskriften ved at afkoble tale fra handling, struktur fra kerneydelse. Formålet er at frigøre sig af institutionelle bånd.	Legitim adoption af evalueringsopskriften præger teamets aktiviteter, men uden at aktiviteterne fremstår meningsfulde hos teamet. Evaluering gennemføres i tråd med opskriften for at berolige og tage hensyn til andre aktører i skolen. At opskriften følges trods sin meningsløshed hos teamet kan også bero på en forhandling med skolens andre aktører.	Adoption af evalueringsopskriften præger teamets aktiviteter i en omfattende grad, der kan virke koloniserende for teamets forståelse af serviceproduktionen og kvaliteten heraf. Her lægges vægt på at adlyde regler og acceptere normer, ligesom anerkendte evalueringsmodeller søges efterlignet i praksis.
Oversættelse	Oversættelsen af evalueringsopskriften sker uden hensyn til formelle forskrifter for brug af opskriften. Her søger man via ændrede mål og aktiviteter at undgå at leve op til foreskrevet indhold af og formen for evalueringen.	Oversættelsen af evalueringsopskriften præger teamets aktiviteter uden, at det har indflydelse på øvrige dele af organisationens liv. Her afvejes forskellige interessenters forventninger, og man søger at imødekomme forventningerne ved at tilpasse praksis hertil.	Oversættelsen af evalueringsopskriften præger teamets aktiviteter samtidig med, at andre dele af skolen påvirkes af disse aktiviteter. Her accepteres kravet om brug af en bestemt opskrift for evalueringen, men selve aktiviteten gennemføres ved at følge usynlige og taget-for-givet normer i teamet, og disse lægger sig tæt op ad normer for evaluering hos andre aktører i skolen.

Virkningen af såvel adoption som oversættelse skal, som vist i denne undersøgelse, ses som værende tæt forbundet med de habituelle træk, der virker regulerende for og præger den enkelte aktørs handlinger og synspunkter. Hos klinikassistenterne kan en adoption af ETU siges at falde ’i hak’ med eksisterende værdier og normer for viden i teamet, mens samme adoptability overfor programevalueringer som ETU ikke er at finde hos hverken smede, kokke eller mediegrafikere. Et tilsvarende eksempel kan gives for evaluering på individniveau, hvor de formelle intentioner bag svendeprøven på mediegrafikeruddannelsen taler til eksisterende værdier og normer om dialog-, proces- og helhedsorientering i en sådan grad, at prøvens udmøntning i praksis fremstår mere ambitiøs end foreskrevet i BEK. Fag-habitus hos den udmøntende og lokalt praktiserende aktør spiller altså, viser undersøgelsens

analyser, en afgørende rolle for, hvorvidt og i så fald i hvilket omfang intentioner om evaluering på såvel program- som individniveau imødekommes (ved enten adoption eller oversættelse) og får den tiltænkte virkning i praksis.

Skolens sammenhængskraft

Med det relativt store omfang af iagttagede afkoblinger og løse koblinger i Erhvervsskolen Jylland som organisation kan det undre, at skolen overhovedet er i stand til at holde sammen på aktiviteterne og forblive én organisation. Her er det vigtigt at holde sig for øje, at denne undersøgelse alene beskæftiger sig med evalueringsaktiviteter og blandt disse endda kun et udsnit af de samlede evalueringsaktiviteter på skolen. Der finder naturligvis en masse andre aktiviteter sted i organisationen, hvis koblinger vertikalt og horisontalt kan være af tæt karakter. Dertil kommer, at stærkt lederskab og fælles værdigrundlag kan virke som den 'lim', der holder organisationer præget af løs kobling sammen (Orton og Weick 1990). Skolens mangeårige og ambitiøse indsats med kvalitetsarbejde og orden i økonomien har i høj grad fundet sted på foranledning fra skolens direktør. Af samtaler med såvel direktion som lærere er det mit indtryk, at det intense fokus på økonomi, kvalitet og dokumentation hos ledelsen til tider har været kilde til frustration blandt lærerne. Hos nogle er det det stadigvæk. I den optik fremstår ledelsen som stærk og insisterende, hvad der kan være en årsag til, at skolen ikke er blevet splittet ad undervejs i processen mod en rentabel organisation. Men også skolens værdigrundlag udgør en plausibel faktor for sammenhæng. Værdigrundlaget, der fremlægges i kapitel 5, er karakteriseret ved at være ganske vidtfavnende. Dette brede værdigrundlag tillader de forskellige aktører i skolen at knytte an til de værdier, der netop hos dem (i kraft af deres gruppebaserede fag-habitus) fremstår meningsfulde og legitime i forhold til det pres, som disse aktører orienterer sig mod internt eller eksternt. Nok refererer den enkelte lærer i interviewsamtalerne ikke direkte til skolens værdigrundlag, men når faglærerne hver især taler om f.eks. 'at lære eleverne at lære', evnen til refleksion og elevens 'flytten sig' ser jeg det bl.a. som udtryk for værdien om at skabe lyst til at lære, ligesom lærernes vægtlægning af en tillidsfuld og god dialog med virksomhederne knytter an til værdien om brugerorientering. Når værdierne kan ses som afspejlinger af en institutionslogik og en erhvervs- og markedslogik er de samtidig udtryk for omverdenens fortællinger, som skolen spejler sig i, og som bidrager til den sociale konstruktion af mening, der holder organisationen sammen trods forskelliggørende træk og divergerende lydhørhed over tid.

Konceptet om løs kobling fremstår i Orton og Weicks (1990) udlægning ikke som en normativ opfattelse af, hvordan organisationer bedst lader sig styre. Snarere skal konceptet ses som et sæt af analytiske greb til at indfange en kompleks social virkelig præget af aktørers meningskonstruktion i en given organisation. Konceptet er altså mere et redskab end en opskrift. Alligevel får jeg indtryk af, ved min læsning af Orton og Weick, at de grundlæggende opfatter eksistensen af løs kobling som hensigtsmæssig for organisationen. Den fleksibilitet, som konceptet hyldes for at rumme i forhold til at forstå organisationer som simultant åbne og lukkede, målrettede og ambivalente, spontane og saglige i deres virke, synes at blive gjort til egenskaber ved den organisation, forskeren ønsker at forstå:

> Thus, the concept of loose coupling allows theorists to posit that any system, in any organizational location, can act on both a technical level, which is closed to outside forces (coupling produces stability), and an institutional level, which is open to outside forces (looseness produces flexibility). (Orton og Weick 1990: 205)

Egenskaber som simultan stabilitet og fleksibilitet hos en organisation synes her at blive fremhævet som gode og hensigtsmæssige for organisationens overlevelse, idet organisationen både kan sikre en stabil produktion af serviceydelser samtidig med, at den kan agere åbent og imødekommende overfor den institutionelle og ressourcemæssige omverden. For evaluering som aktivitet bidrager løs kobling ydermere, som vi netop har set, til at øge sandsynligheden for at evaluering anvendes i overensstemmelse med intentionerne herfor. I offentlig serviceproduktion bidrager sådanne sammenhænge alt andet lige til at øge retssikkerhed, uvildighed og ligebehandling af borgere i forbindelse med evaluering af undervisning og læring. I den optik fremstår det eftertragtelsesværdigt for en organisation at være et system af løs kobling frem for afkobling. Når afkobling således kan forstås som en dysfunktionel situation er det klart, at et stort antal simultane afkoblinger udgør en trussel for organisationens sammenhængskraft, ligesom den enkelte enhed, hvis praksis er præget af flere simultane afkoblinger, må formodes at udgøre en stigende udfordring for organisationen. Simultane afkoblinger må forsøges ændret, så der bliver tale om løs kobling eller tæt kobling. Dermed bliver det aktuelt at opnå indblik i, under hvilke omstændigheder en afkobling kan opstå. Her peger ovenstående analyse på, at afkobling kan modvirkes ved, at der gøres en indsats for at få særligt programevalueringer af summativ karakter til at fremstå meningsfulde og relevante for de involverede aktører. Såfremt det er teknisk muligt, kunne det være en ide at lade de lokale aktører bidrage til programmets udformning således, at de lokale aktører får lejlighed til at indføje temaer i programmet af specifik relevans for deres praksis i organisationen. Derved vil det også være muligt at nedbryde uoverensstemmelser mellem

programevalueringen og lokale faglige værdier og normer, ligesom demokratiske aspekter i organisationen vil blive styrket ved en sådan praksis. For elever taler man om, at klare og meningsfulde mål er en vigtig faktor for den indre drevne motivation for læring, der er ganske essentiel for, at elever får et stort udbytte af undervisning. Overføres til sammenhæng til brugen af programevaluering, ligger der altså en pointe i at gøre formålet med disse evalueringer mere klart og meningsfuldt for alle de involverede aktører og ikke blot ledelsen.

Delkonklusion

Med dette kapitel har ærindet være at trække tråde på tværs af analyser fremlagt tidligere i denne afhandling. Således er de tre evalueringsaktiviteter ETU, svendeprøven og prøveeksamen analyseret som udtryk for opskrifter for evaluering på program- eller individniveau. Skolens optag af disse opskrifter er analyseret ud fra en kombination af konceptet for løs kobling og institutionel teoris antagelser om strategiske reaktionsmønstre. På det grundlag er forskellige virkninger af de tre evalueringsformer fremanalyseret med fokus på, hvorvidt der er tale om enten afkobling, løs kobling eller tæt kobling mellem opskrift og praksis i skolen. Her viser analysen, at særligt løse koblinger har kunnet identificeres som resultat af såvel program- som individevaluering. En væsentlig forklaring bag disse løse koblinger er pres fra både den tekniske og institutionelle omverden om at gennemføre evalueringer i overensstemmelse med bestemte normer og værdier. Også interne pres samt faglige værdier og normer hos lærerteams har virket til at skabe løs kobling. Samlet set fører analysen til formuleringen af en række antagelser om, hvad der karakteriserer forskellige former for kobling hos organisationer i lyset af organisationsinterne aktørers strategi og lydhørhed overfor pres for optag af en evalueringsopskrift.

Kapitel 12

Sammenfatning og konklusion

For denne afhandling har ærindet været at undersøge, hvordan krav om evaluering af læring og undervisning tilegnes og udmøntes i praksis mellem faglærere og elever i erhvervsuddannelserne. Udgangspunktet herfor er en opfattelse af evaluering som en prisme og en måde, hvorpå relationer mellem erhverv og skole og mellem lærer og elev kan iagttages og undersøges. Ved at undersøge evaluering som socialt konstrueret praksis har fokus været på, hvordan evaluering bidrager til at skabe mening for de involverede aktører. Evalueringspraksis kan på den måde ses som en del af en meningsbærende handlingssammenhæng, der både konstitueres lokalt (på den enkelte uddannelse) og bredt for skolen som uddannelsesorganisation. Disse meningsbærende handlingssammenhænge menes at repræsentere forskellige udtryk for erhvervspædagogiske praksisformer hos såvel faglærerne som skolen.

For netop at være i stand til at indfange faglæreres evalueringspraksis har jeg anvendt en socialkonstruktivistisk tilgang med brug af dokumentstudier, observationer og kvalitative interviews. Denne tilgang giver et nuanceret og dybdegående indblik i nogle af de mulige fortolkninger og begrundelser for handlinger, der kan være i spil i praksis ved evaluering af elever. Men da det empiriske materiale er begrænset, er det ikke muligt at generalisere undersøgelsens resultater til at gælde faglæreres evalueringspraksis på alle landets tekniske skoler – hverken på tværs af erhvervsfaglige uddannelser eller for de fire uddannelser i denne undersøgelse. Når jeg i konklusionen refererer til faglærere og lærerteams, refererer jeg således til lærere og teams i mit empiriske materiale og ikke faglærere i erhvervsuddannelserne generelt. En tilsvarende begrænsning gør sig gældende for konklusioner vedrørende lederne i mit empiriske materiale.

For at kunne begribe evalueringers sociale og situationelle karakter i praksis har jeg i forbindelse med analysen taget udgangspunkt i konkrete situationer for det enkelte lærerteams praksis (gennemførelse af svendeprøver eller prøveeksamener), hvor en eller flere lærere og censorer deltager. Ved at koble dette eksempel på en praksis med fortolkninger af evaluering

fra andre faglærere i teamet end den/de, der udfører evalueringen, fremanalyseres et billede på praksis som en socialt konstitueret meningsbærende handlingssammenhæng, hvori den fremlagte praksis indgår. Teammedlemmers handlinger og fortolkninger indgår i en konstitution – en socialt konstrueret viden – af en meningsbærende handlingssammenhæng, en evalueringspraksis, der samtidig kan ses formet af det enkelte lærerteams gruppebaserede fag-habitus. Denne meningsbærende handlingssammenhæng får mening for faglærerne i kraft af netop deres gruppebaserede fag-habitus. Faglærerne har på baggrund af fælles uddannelse, opgaver og position i organisationen en fælles og socialt konstitueret mening om, hvorledes evaluering af elevpræstationer udføres på en hensigtsmæssig måde, ligesom de har en fælles opfattelse af god henholdsvis mindre god opgaveudførelse hos eleverne. For denne afhandling har ærindet dermed været at forstå konstitutionen af denne meningsbærende handlingssammenhæng og forklare dens karakter og virkning. Med andre ord, hvilke logikker der virker konstitutivt på teamets opfattelse af adækvat evalueringspraksis, både som aktivitet og bedømmelse på baggrund af smagspræferencer (fag-habitus).

Dertil kommer, at en opfattelse af skolen som et system af løse koblinger har gjort det muligt at tale om, at evalueringspraksis som meningsbærende handlingssammenhæng kan konstitueres lokalt (i teams) samtidig med, at den knytter an til skolen som organisatorisk ramme. Således har analyserne været båret af en åbenhed overfor lokale praksisser som værende mere eller mindre koblet til og i overensstemmelse med den praksis, der kan konstitueres som en evalueringspraksis for skolen som organisation. Samlet set kan skolen dermed anses for en kritisk case, ud fra hvilken det på baggrund af denne undersøgelse er muligt at udtale sig om sammenhænge mellem brugen af bestemte organisationsopskrifter (her opskrifter for evaluering) og organisationen som et system præget af løse koblinger. Som case giver skolen således mulighed for at give bud på og formulere antagelse for, under hvilke omstændigheder forskellige former for kobling vil opstå.

Erhvervspædagogiske praksisformer båret af omverdenspres og fag-habituelle træk

Når erhvervspædagogiske praksisformer iagttages gennem evaluering som prisme fremstår disse som påvirket og styret af to forhold; omverdenen og fag-habituelle træk hos det enkelte lærerteam. Følgende oversigt skal tjene til overblik over enkeltelementerne i den erhvervspædagogiske praksis hos de fire lærerteams i undersøgelsen:

Tabel 12.1 Erhvervspædagogiske praksisformer hos faglærerteams

	Smedeteamet	**Klinikteamet**	**Gastronomteamet**	**Mediegrafikerteamet**
Institutionaliserede træk	Begreber som svendeprøve, skuemester, medaljer på svendebrev anvendes. Udpegning af skuemestre via det faglige udvalg	Begreber som afsluttende praktisk prøve og censor anvendes. Ingen medaljer på svendebrev. Udpegning af censor via skolen. Mester er ikke klinikassistent, men tandlæge.	Begreber som svendeprøve, skuemester, medaljer på svendebrev anvendes. Udpegning af skuemestre via det faglige udvalg.	Begreber som svendeprøve, censorer og medaljer på svendebrev anvendes. Udpegning af censorer via det faglige udvalg.
Køn	Traditionelt mandefag, meget få kvinder i faget	Traditionelt kvindefag, meget få mænd i faget	Traditionelt mandefag, i dag 2/3 mænd og 1/3 kvinder i faget	Lige repræsentation af kønnene i faget
Tilgang til evaluering	Traditions- og erfaringsbaseret tilgang	Tosidet tilgang: udadtil vægt på måling (ETU), indadtil vægt på refleksion og evaluering hos eleven	Tilgang baseret på reformtiltag: helhedsorientering, ansvar for egen læring, refleksion, individualisering	Tilgang baseret på reformtiltag: helhedsorientering og ansvar for egen læring, refleksion
Forståelse af evaluering	Løbende dialog i undervisningen, konkurrence, præstationsorien-tering, skepsis overfor evaluering som refleksiv og skriftlig aktivitet. Dvs. evaluering af læring	Formativ og læringsorienteret evaluering, læringsmål, elev-til-elev evaluering, Bæredygtighed. Dvs. evaluering for læring	Formativ og læringsorienteret evaluering, evaluerings-differentiering, verbaliseret refleksion, bæredygtighed. Dvs. evaluering for læring.	Procesorienteret, dialog-baseret evaluering, anerkendende og opmuntrende sigte, norm-baseret bedømmelse, elev-til-elev evaluering, bæredygtighed. Dvs. evaluering for læring.
Syn på karaktergivning	Karakterer virker motiverende for læring	Karakterer virker selekterende og demotiverende for læring	Karakterer skal suppleres af begrundelse	Karakterer virker selekterende og demotiverende for læring
Præferencer ved bedømmelse (centrale kriterier)	Mestring/kunnen/ produkt frem for forståelse/viden/ proces	Skriftlighed hos eleven som dokumentation på læreproces	Evne til at smage madens kvalitet, arbejde under pres, timing, konkurrence, sammenhæng ml. pris og kvalitet	Grafisk flair, overholde deadlines, æstetik, farvesyn. Forståelse/viden/proces frem for mestring/kunnen/produkt
Sammenhæng mellem individ- og programevaluering	Nej	Ja	Delvist	Nej
Reaktion på pres for program-evaluering	Undvigelse og afkobling	Accept og tæt kobling	Kompromis og løs kobling	Undvigelse og afkobling
Logik	Branchelogik	Branchelogik og institutionslogik	Institutionslogik	Institutionslogik
Elevreaktioner på	Fagligt stærke	Læreren opfattes	Værdsætter	Frustration over

praksis	elever værdsætter åben karaktergivning og finder praksis motiverende, fagligt svagere elever utrykker tvivl herom	som eneste legitime bedømmer blandt ældre elever, orienteret mod præstationsmål og karakterer	prøveeksamen, har svært ved refleksion og selvevaluering, orienteret mod præstationsmål og karakterer	tilfældige/få løbende evalueringer, efterlyser produktorienteret formativ evaluering og karakterer

Kolonnen for det enkelte team har til formål at skabe et billede af den meningsbærende handlingssammenhæng, som konstrueres i teamet i forhold til evaluering som aktivitet. Disse billeder udfoldes herunder som en sammenfatning på de forudgående analyser af praksis i hvert læreteam.

Traditions- og rutinebåret praksis

Smedeuddannelsen er præget af institutionaliserede træk, der går tilbage til tiden, hvor lavene varetog oplæringen via mesterlæren. Uddannelsen er fortsat et traditionelt mandefag, hvor ganske få kvinder deltager. Smedeteamet på Erhvervsskolen Jylland består da også udelukkende af mænd. At gennemsnitsalderen hos disse mænd er 55 år samtidig med, at hovedparten af teamets medlemmer har en ganske høj anciennitet på skolen (hos 4 ud af 5 lærere er der tale om 12 til 31 år) betyder, at teamet rummer stor erfaring og rutine i at varetage undervisningsopgaven. Analysen af evalueringspraksis i teamet viser en praksis domineret af det faglige udvalg samt den tekniske omverden i form af skuemestre som repræsentanter for branchen. Skuemestrene indtager en betydelig autoritet blandt lærere og elever på skolen. Præferencer i omverdenen for den praktiske mestring, en kunnen (frem for viden, proces og refleksion) og et fokus på kvaliteten af det udførte smedeprodukt får den virkning, at der i de faktiske bedømmelser hovedsageligt lægges vægt på elevernes teknisk-faglige kompetencer, mens de almen-faglige og personlige kompetencer stort set ignoreres. Den vurdering foretages ud fra det forhold, at helhedsvurdering og mundtlig eksamination af eleven ikke finder sted ved svendeprøven. I forhold til evaluering i undervisningen og kravet om ETU tager lærerteamet afstand fra såvel skriftlig refleksion hos eleverne som brugen af spørgeskemaer til dokumentation af elevernes oplevelse og udbytte af skoleopholdet. Åben karaktergivning i værkstedet og konkurrence eleverne imellem anses for motiverende for læring, hvad også fagligt set stærke elever bakker op om, mens fagligt set svagere elever forholde sig mere tvivlende her overfor. Teamets reaktion på ETU kan ses som undvigende og afkoblende, hvilket i lyset af ovenstående karakteristika hos teamet indikerer en

identitetsvedligeholdelse baseret på tradition, erfaring og rutinen i det velkendte. Den meningsbærende handlingssammenhæng i teamet får et skær af opposition til den resterende organisation, hvor man i teamet helst ikke vil pålægges forandringer, der rækker ind i og påvirker egen praksis. Så vidt muligt synes lærerne at undgå at forholde sig til organisatoriske tiltag rettet mod kvalitet i uddannelser og undervisning. Lydhørhed overfor andre synspunkter retter sig primært mod den tekniske omverden. Denne praksis og meningsbærende handlingssammenhæng knytter sig til en branchelogik, hvis omdrejningspunkt er praktisk mestring og faglighed forstået som kulturelt og historisk bestemte normer for veludført smedehåndværk. Netop disse præferencer får den virkning, at det i branchen ikke fremstår logisk, at eleven som led i oplæringen til faget trænes i at reflektere over egen læreproces. Det er en mulig forklaring af lærernes begrænsede interesse for elevernes evne til refleksion.

Praksis båret af en stræben efter anerkendelse

Klinikuddannelsen adskiller sig fra de tre andre uddannelser i undersøgelsen ved ikke at have sine rødder i lavsvæsenet og således heller ikke være præget af institutionaliserede træk herfra. I stedet er uddannelsen karakteriseret ved, at skolerne (frem for parterne) stor centralt i styringen. Uddannelsen repræsenterer et kvindefag med der til hørende klassiske karaktertræk om omsorg og pleje, og klinikteamet på Erhvervsskolen Jylland består da også alene af kvinder. Gennemsnitsalderen hos disse er 48 år, og flertallet af teamets medlemmer har en anciennitet på skolen på mellem 0,5 og 4 år, hvad der sammenlignet med andre teams fremstår relativ lavt. I deres tilgang til evaluering lægger lærerne vægt på refleksion hos eleven. De undgår helst at give karakterer, da de finder karaktergivning selekterende og begrænsende for elevernes udbytte af undervisningen. Til gengæld foretrækker teamet, at elevernes opgaveløsning – såvel i teori som praktik – indebærer skriftlighed. Lærerne synes således at finde værdi i det skrevne ord som en mere valid og 'sand' vidensform end en mundtlig fremstilling. Skriftligheden giver en dokumentation, som den mundtlige og flygtige præstation ikke giver. Sammen med en udpræget konformitetssøgende brug af ETU og dermed tæt kobling organisatoriske programevalueringsaktiviteter giver det et indtryk af et team, hvis meningsbærende handlingssammenhæng konstrueres omkring regelrethed, omhyggelighed og systematik. Et motiv herfor synes at være ønsker om øget anerkendelse fra såvel interne aktører som den eksterne tekniske omverdens praktikvirksomheder. Således er det karakteristisk, at teamet, bl.a. på grund af det forhold, at elever i

klinikassistentuddannelsen ikke skal være som mester, men i stedet være en god assistent til denne, oplever, at praktikvirksomhederne ikke udviser interesse og engagement i skolens aktiviteter. En systematisk brug af ETU og opnåelsen af en markant elevtilfredshed synes at være teamets strategi i forsøget på at ændre den situation. Klinikteamets meningsbærende handlingssammenhæng synes på det grundlag at basere sig både på en branchelogik og en institutionslogik. Forhold som begrænset anciennitet i teamet, kvindefaget og uddannelsens status som atypisk i erhvervsuddannelsessystemet synes at skabe en usikkerhed hos teamet i forhold til om de gør det godt nok. En sådan usikkerhed giver ingen af de andre teams i undersøgelsen, der repræsenterer mere traditionelle erhvervsuddannelser og hvis teammedlemmer har en højere anciennitet, udtryk for. At klinikteamet bestræber sig mere and andre teams på korrekt tilegnelse og udmøntning af evaluering på program- såvel som individniveau giver indtryk af et team med behov for anerkendelse fra både branchen og skolen. Det er i den optik en branchelogik om kvalitet i form af kundeorientering og dokumentation på god serviceproduktion menes især at ligge bag teamets brug af ETU, mens en institutionslogik kan ses som grundlag for brugen af elevfremlæggelse og elev-til-elev evaluering i forbindelse med prøveeksamen i den afsluttende praktiske prøve. Her vil teamet gerne imødekomme pres fra skole og ministerium om at lære eleven at reflektere og orientere sig mod livslang læring.

Praksis båret af individualisering og autonomi

Gastronomuddannelsen er præget af institutionaliserede træk, der rækker tilbage til lavssystemet, men modsat smedefaget er der i kokkefaget sket en forskydning af kønsfordelingen væk fa det traditionelle mandefag således, at kvinder i dag udgør en tredjedel af fagets udøvere. I gastronomteamet på Erhvervsskolen Jylland er kvinderne ligefrem i overtal, idet her indgår fire kvinder og to mænd. Gennemsnitalderen i teamet er 43 år, mens ancienniteten varierer fra 3 til 14 år. I tilgangen til evaluering lægger teamet vægt på at lære eleverne at reflektere over egen præstation og læreproces. Karaktergivning undgås helst, men gives karakterer, skal de gerne suppleres af begrundelser for den måde at fremme et formativt sigte hos evalueringen. Teamet søger i høj grad at imødekomme den enkelte elevs behov i forhold til såvel undervisningens tilrettelæggelse som elevens individuelle evaluering af egen læreproces. Således er det ganske karakteristisk for teamet, at man har udviklet forskellige evalueringsformer imellem hvilke, eleven så kan vælge den form, som han/hun finder bedst.

Ved bedømmelse af eleverne går teamets præference på elevens evne til at smage madens kvalitet, men også forhold som timing, overblik i køkkenet, evnen til at arbejde under pres og i konkurrencesituationer samt sammenhængen mellem madens pris og kvalitet tillægges værdi. Netop evnen til at smage madens kvalitet refererer i teamets praksis tilbage til evnen til refleksion. Evalueringspraksis peger på etableringen af bæredygtighed i evalueringen hos den enkelte elev, dvs. evnen til løbende at lade sig evaluere og være i stand til også at evaluere andre. Teamet synes qua kokkefagets karakteristika som konkurrence- og præstationsorienteret at bestå af en gruppe individualister, hvis indbyrdes koordinering og opfølgning fremstår pligt-agtig, og som noget man gør, for at undgå uenigheder med uddannelseslederen. Således synes teamets brug af ETU at være præget af kompromis og deraf en løs kobling til skolens intentioner for programevalueringsaktiviteten. Teamet opstiller mål ud fra ETU, hvorvidt brugen af ETU ellers har virkning på praksis fremstår dog uklart. Samlet tegner sig et billede af en meningsbærende handlingssammenhæng i teamet, båret af en institutionslogik for undervisnings- og individevaluering om at lære eleven at lære, reflektere og orientere sig mod livslang læring, mens lydhørheden overfor programevalueringer er begrænset. Teamet synes at mediere mellem kokkefaget præstationsorientering og erhvervspædagogikkens læringsorientering, hvor vægten lægges på sidstnævnte. Det er undervisningen og samspillet med eleverne i køkkenet, der driver teamet. Ikke strategiske arbejder og planlægning baseret på ETU. Det vil sige, at teamet først og fremmest opfatter sig som undervisere, dernæst som repræsentanter for et fag. Uddannelsesbekendtgørelsen er således ganske tydelig i praksis hos teamet.

Praksis bæres af selvbestemmelse, iderigdom og impulsivitet

For mediegrafikeruddannelsen gælder, at den trods sin relativt unge alder (etableret i 2001) er præget af institutionaliserede træk for uddannelserne til typograf og trykker, hvis eksistens går forud for mediegrafikerfaget og rækker tilbage til lavenes varetagelse af oplæring til branchen. Uddannelsen synes imidlertid at bevæge sig længere og længere væk fra de institutionaliserede træk, hvad der formentlig skyldes en informationsteknologisk udvikling, der fortsat bidrager til at flytte faget. Mediegrafikerfaget er karakteriseret ved en lige repræsentation af mænd og kvinder, hvad der bidrager til billedet af et fag, hvis grundlag har flyttet sig siden lavstidens mandsdominerede arbejdsmarked. At kvinder i dag er repræsenteret på lige fod med mændene er i tråd med opfattelser af, at kvinder gør sig

gældende i erhvervsfaglige og manuelle fag præget af omsorg (som hos klinikassistenterne) eller æstetik og kreativitet (Mjelde 2003). Netop sidstnævnte gør sig gældende for mediegrafikerfaget. I teamet på Erhvervsskolen Jylland er der imidlertid en overvægt af mænd. Dertil kommer et team karakteriseret ved en relativ høj gennemsnitsalder (57 år) såvel som anciennitet på skolen (mellem 7 og 27 år). Teamet har i sin evalueringspraksis fokus på evalueringers opmuntrende, anerkendende og motiverende formål. Man giver nødigt karakterer, fordi de anses for selekterende og begrænsende for læreprocessen. Samtidig fremhæves elevens refleksion og indsigt i egen 'flytten sig' fagligt og socialt som afgørende ved evaluering. Ved bedømmelse er det elevens grafiske flair, blik for grafiske og æstetiske udtryk, farver og linjer, der tillægges værdi. Faget synes generelt orienteret mod faglig kvalitet som en normbaseret vurdering frem for en kriteriumbaseret vurdering, hvad der eksempelvis kommer til udtryk ved svendeprøven. Grundet ovenfor beskrevne karakteristika ved teamet synes en erfaring og rutine at bevirke, at teamet fremstår knapt så lydhør overfor elevers behov for løbende evaluering. Således ses det, at eleverne oplever teamets evalueringer som værende for tilfældige og for få. Da uddannelsen i høj grad handler om for eleven selv at have drivet og lysten til at udforske fagets muligheder og grænser, ser lærerne elevernes synspunkter som en efterspørgsel efter lærerroller, de ikke ønsker at leve op til. Eleven forventes at have evnen til på eget initiativ at arbejde selvstændigt uden, at læreren konstant guider processen. At teamet fremstår ganske flyvsk og noget ukoordinerende i sin måde at undervise og evaluere på, skyldes ikke mindst den undvigende tilgang til ETU og deraf afkobling til skolens bredere evalueringspraksis. Frem for direkte modstand mod skoleledelsen synes denne afkobling at bunde i teamets historik som geografisk distanceret enhed med tradition for stor selvbestemmelse, iderigdom og impulsivitet i måden at undervise og evaluere på. Således synes den meningsbærende handlingssammenhæng i mediegrafikerteamet båret af disse historisk indlejrede traditioner, mens de sympatiske intentioner for opmuntring og anerkendelse i evalueringspraksis ikke synes at nå ud til eleverne. Det er imidlertid netop teamets fokus på refleksion hos eleven, der gør, at den meningsbærende handlingssammenhæng knytter sig til en institutionslogik. Teamet synes – ligesom gastronomteamet – først og fremmest at se sig selv som undervisere, dernæst som repræsentanter for et fag. Med andre ord fremstår uddannelsesbekendtgørelsen relativ tydelig i praksis.

På tværs af de fire faglærerteams fremstår det vanskeligt at tegne et entydigt og sammenhængende billede. En konklusion er dog, at det ikke er evalueringers formål om enten kontrol (ved svendeprøven) eller læring (ved prøveeksamen), der udgør den determinerende faktor for logikker bag faglæreres praksis, det gør snarere et samspil eller afvejning mellem pædagogik og pres fra omgivelserne om praktisk mestring. Årsagen til det forhold er bl.a. en afhængighed af den tekniske omverdens praktikpladser, som faglærerteams er underlagt, men også en erhvervspædagogik, hvis formative evalueringer handler om socialisering til svendeprøven (eller afsluttende praktisk prøve) og deraf også til det fag og den branche, som svendeprøven giver adgang til. Fokus på praktisk mestring i erhvervspædagogikken fremmer en lydhørhed i lærerteamet overfor omverdenskrav. Mens mediegrafikerteamet, klinikteamet og gastronomteamet baserer deres praksis på en grundlæggende forståelse om evaluering *for* læring og dermed prioriterer pædagogikken, baserer smedeteamet sin praksis på en forståelse om evaluering *af* læring, hvorved det er den praktiske mestring, præstationen, der prioriteres. Dermed er det læringsparadigmets fokus på formativ evaluering og læreprocessen frem for målingsparadigmets produktorientering, der dominerer billedet af praksis for individevalueringer. Institutionslogikker for kvalitet i undervisning og læring præger overvejende praksis.

Disse forskelle lærerteams imellem kan, som argumenteret i denne undersøgelse, henføres til forskelle i lærergruppernes fag-habituelle træk. Fag-habitus fremstår som den bagvedliggende faktor, der kan forklare, hvilke logikker, pres fra omverdenen og bedømmelseskriterier, som det enkelte team prioriterer i sin praksis. Således giver brugen af Bourdieu på den ene side en noget forudsigelig undersøgelse, hvor de analytiske pointer om *forskelle* fremstår indlysende, på den anden side, finder jeg, at Bourdieus begreb om habitus giver et blik for de både forskellige og forskelliggørende karaktertræk, der er vigtigt at have med. Særligt når analysegenstanden er aktørers praksisser ved smagsudøvelse, fremstår begreber, der kan afdække og være med til at fremanalysere principper for smagspræferencer hos forskellige aktører, afgørende. At Bourdieu har videreudviklet sit habitusbegreb til et gruppetræk baseret på faglighed og fælles opgavevaretagelse, gør – har det vist sig – blot hans begrebsapparat så meget desto mere relevant at trække på for denne undersøgelse. Netop i tekniske skoler er der så stor indbyrdes forskel på medarbejdernes faglige profiler, at selv en nogenlunde ens indholdsmæssig opgavevaretagelse som undervisning ikke kan dække over eller virke til at fremme samme smagspræferencer, synspunkter og strategier overfor interne og eksterne krav

om evaluering blandt medarbejderne. For bedre at være i stand til at vurdere forklaringspotentialet af det gruppe- og fagbaserede habitusbegreb i forbindelse med evalueringspraksisser kunne yderligere undersøgelser være spændende at gå ind. Her kunne et komparativt fokus mellem tekniske skoler og andre erhvervsskoletyper, som f.eks. sosu-skoler, hvor faglig uddannelsesbaggrund fremstår mindre institutionaliseret som et forskelliggørende træk i organisationen, virke til at tydeligere indflydelsen fra fag-habituelle træk i forhold til institutionelle rammer og omgivelsesbestemte krav og forventninger.

Løse koblinger og tiltænkte roller ved evaluering

Erhvervspædagogiske praksisformer og meningsbærende handlingssammenhænge menes ikke kun at blive konstrueret lokalt i det enkelte team. Også skolen som helhed opfattes som genstand for en løbende konstruktion af mening i forhold til pres for evalueringsaktiviteter. For fyldestgørende at være i stand til at besvare undersøgelsens hovedspørgsmål er der således gennemført en analyse af skolen som løst koblet system, hvor ærindet er at trække tråde på tværs af afhandlingens delanalyser fremlagt i kapitel 6-10. Tre evalueringsaktiviteter er derfor analyseret som udtryk for opskrifter for evaluering på program- eller individniveau. Det drejer sig om ETU, svendeprøven og prøveeksamen. Optaget af disse evalueringsopskrifter blandt teams og ledere er undersøgt ud fra en kombination af konceptet for løs kobling og institutionel teoris antagelser om strategiske reaktionsmønstre. På det grundlag er forskellige virkninger af de tre evalueringsformer fremanalyseret med fokus på, hvorvidt der er tale om enten afkobling, løs kobling eller tæt kobling mellem opskrift og praksis i skolen. Her viser analysen, at særligt løse koblinger har kunnet identificeres som resultat af såvel program- som individevaluering. En væsentlig forklaring bag disse løse koblinger er pres fra både den tekniske *og* den institutionelle omverden om at gennemføre evalueringer i overensstemmelse med bestemte normer og værdier. At det ikke blot er den institutionelle omverden, der virker konstituerende for praksis internt i organisationen, afviger fra den institutionelle teoris hidtidige antagelser. For tekniske skoler spiller også den tekniske og ressourcemæssige omverden en central rolle på grund af afhængigheden af praktikpladser i virksomhederne. I institutionel teori er det normalt organisationer som f.eks. sygehuse, der menes at operere mellem store fra både den tekniske og institutionelle omverden, mens skoler menes at skulle leve op til store krav fra den institutionelle omverden alene og lave krav fra den tekniske omverden (Scott 2008b: 436). Dermed synes tekniske skoler som

uddannelsesorganisationer at afvige fra institutionel teoris gængse billede af sådanne. I en institutionel optik synes tekniske skoler snarere at ligne sygehusene ved de simultant store krav fra både institutionel og teknisk omverden. Konklusionen er, at hvis der er tale om en offentlig serviceproduktion leveret i tæt samspil med aktører i organisationens tekniske omverden bevirker det et øget pres på organisationen, der i en sådan situation skal sikre sig legitimitet på flere fronter end ved traditionelle offentlige uddannelsesydelser som f.eks. uddannelse i grundskolen. Risikoen ved den model for serviceproduktion synes at være, at skolerne både kan befinde sig i et krydspres mellem kerneydelse og institutionel omverden og mellem kerneydelse og tekniske omverden, ligesom det fremstår plausibelt, at uoverensstemmelser mellem den tekniske omverdens krav og den institutionelle omverdens krav til skolen vil opstå. Således ses det af analysen, at også interne pres samt faglige værdier og normer hos lærerteams virker til at skabe løs kobling.

Samlet set fører analysen til formuleringen af en række antagelser om, hvad der karakteriserer forskellige former for kobling hos organisationer i lyset af organisationsinterne aktørers strategi og lydhørhed overfor pres for optag af en evalueringsopskrift. Antagelserne om aktørers tilegnelse og udmøntning af evalueringsopskrifter lyder som følger:

- Adoption/afkobling: legitim adoption af evalueringsopskriften sker uden virkning på praksis hos teamet. Her søger man at maskere, at praksis ikke følger opskriften ved at afkoble tale fra handling, struktur fra kerneydelse. Formålet er at frigøre sig af institutionelle bånd.
- Adoption/løs kobling: legitim adoption af evalueringsopskriften præger teamets aktiviteter, men uden at aktiviteterne fremstår meningsfulde hos teamet. Evaluering gennemføres i tråd med opskriften for at berolige og tage hensyn til andre aktører i skolen. At opskriften følges trods sin meningsløshed hos teamet, kan også bero på en forhandling med skolens andre aktører.
- Adoption/tæt kobling: adoption af evalueringsopskriften præger teamets aktiviteter i en omfattende grad, der kan virke koloniserende for teamets forståelse af serviceproduktionen og kvaliteten heraf. Her lægges vægt på at adlyde regler og acceptere normer, ligesom anerkendte evalueringsmodeller søges efterlignet i praksis.
- Oversættelse/afkobling: oversættelsen af evalueringsopskriften sker uden hensyn til formelle forskrifter for brug af opskriften. Her søger man via ændrede mål og aktiviteter at undgå at leve op til foreskrevet indhold af og form for evalueringen.
- Oversættelse/løs kobling: oversættelsen af evalueringsopskriften præger teamets aktiviteter uden, at det har indflydelse på øvrige dele af organisationens liv. Her afvejes forskellige interessenters forventninger, og man søger at imødekomme forventningerne ved at tilpasse praksis hertil.

- Oversættelse/tæt kobling: oversættelsen af evalueringsopskriften præger teamets aktiviteter samtidig med, at andre dele af skolen påvirkes af disse aktiviteter. Her accepteres kravet om brug af en bestemt opskrift for evalueringen, men selve aktiviteten gennemføres ved at følge usynlige og taget-for-givet normer i teamet, og disse lægger sig tæt op ad normer for evaluering hos andre aktører i skolen.

Ses disse antagelser imidlertid i lyset af evaluering, som en aktivitet, der tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer, bliver det muligt at slutte, at løs kobling er at foretrække for en organisation frem for tæt kobling eller afkobling. Analysen af evalueringspraksis for skolen som helhed viser nemlig, at sandsynligheden for, at evalueringen faktisk spiller den tiltænkte rolle i praktiske handlingssituationer synes at blive større ved løs kobling. Det ses ved udmøntningen af prøveeksamen i gastronomteamet og klinikteamet samt ved svendeprøven i mediegrafikerteamet. En sådan praksis er eftertragtelsesværdig for borgeren, fordi den øger sandsynligheden for, at evaluering gennemføres i tråd med velfærdsstatens grundlag om retssikkerhed, uvildighed og ligebehandling af borgerne. Ved afkobling er det tværtimod en sandsynlighed for, at evalueringen ikke spiller den tiltænkte rolle, der øges, hvad brugen af ETU hos smedeteamet og mediegrafikerteamet afspejler, ligesom også smedeteamets praksis ved svendeprøven kan ses som indikation herpå. Ved tæt kobling fremstår det kritisabelt, at evalueringen her spiller for stor en rolle for praksis, at den virker konstitutiv ind på de handlinger som foretages i forlængelse af evalueringen. Det er det, som særligt klinikteamets brug af ETU afspejler, hvor lærerne i teamet er begyndt at tage en score personligt i et omfang, der betyder, at en lav score får dem til at reagere og ændre praksis på trods af uvished om, hvorvidt scoren faktisk vedrører forhold ved netop deres undervisning. Den form for personligt ansvar synes at være ganske belastende for et lærerteam og den enkelte medarbejder. Med løs kobling som den mest hensigtsmæssige udmøntning af evaluering fremstår det derfor attraktivt for organisationen at sikre en praksis i tråd hermed. På baggrund af undersøgelsens resultater synes løs kobling at kunne fremmes ved, at organisationen prioriterer at gøre særligt summative programevalueringer meningsfulde for alle involverede aktører. En sådan mening synes bl.a. mulig at opnå ved at oversætte evalueringen til skolens forskelliggørende træk frem for en ufordøjet adoption. I forhold til f.eks. ETU udfordres en sådan tilpasning af evalueringens formål om at indgå i benchmarking på tværs af skoler og uddannelser. I den optik synes brugen af programevaluering for organisationen at være et spørgsmål om enten oversættelse og løs kobling eller adoption og afkobling/tæt kobling. Den afgørelse ligger typisk hos direktionen.

English summary: Evaluation and assessment practices in Danish VET colleges

This Ph.D. dissertation explores assessment of teaching and learning as social constructed processes of teachers and students in Danish vocational education and training (VET). The starting point for the study is policy demands on assessment and evaluation in VET colleges. Education is crucial to future funding of the welfare state after the current financial crisis in the global economy. Thus, this dissertation relates to goals of the Danish government aiming at 95 percent of a youth cohort to complete an upper secondary program (like VET) in 2015, which brings the quality of VET in focus of political attention.

To operationalize this issue I build on institutional theory. Sociological institutional perspectives are concerned with organizations' dependency of legitimacy and recognition from a heterogeneous environment. In Denmark VET is based on a dual training principle; teaching in colleges alternates with training in an enterprise. Hence, VET colleges in particular are perceived to be confronted by challenges on how to handle an environment of significant heterogeneity where both institutional (governance structures) and technical (apprenticeship enterprises) actors put on pressures. To capture these inconsistent and complex environmental demands the study draws on the concept of loose coupled systems, within which colleges are characterized by simultaneous distinctiveness and responsiveness. As managers and teachers in VET colleges try to comply with demands and expectations from environment it happens, I argue, on basis of cultural-cognitive constructions of appropriate actions reflecting ideas on educational quality, assessment and evaluation from the environment. Logics of assessment and evaluation travel from outside and into the colleges affecting practices in classrooms and workshops. Thus, assessment practice appears to be determined by teachers distinctiveness and responsiveness in the college. Furthermore, teachers common professional background and common practices in teams constitute, with reference to the work of Pierre Bourdieu (1997), a group based habitus from which teachers assess students' performances to be 'correct' or 'incorrect'. In the exploration of teachers' assessment and evaluation practices I have used a social constructivist approach based in document studies, observation studies and qualitative interviews. This approach gives a differentiated picture of possible interpretations and reasoning behind actions at play in practices of assessment. Thus, the study is designed as a single case study based one college as organizational setting and four programs as subunits; metal work program, food program,

dental program and media program. Finally, three fundamental distinctions of assessment and evaluation constitute this study. First, *the purpose* of evaluation and assessment is either control and measurement (termed summative assessment and assessment *of* learning) or learning and improvement (termed formative assessment and assessment *for* learning). Secondly, *a priority* of evaluation and assessment of students is either performativity or empowerment. Thirdly, *the organizational level* for assessment and evaluation is either program level or individual level. The former refers to program evaluations like student satisfaction measures, while the latter concerns student assessment procedures like examinations, tests and peer assessment.

During the last 15-20 years institutional demands on VET colleges to bring the single student in focus of evaluation and assessment procedures at both program and individual level have influenced practice. At program level this pressure has been met by the use of student satisfaction measuring while on the individual level pressures have resulted in different assessment procedures across programs. Thus, in the food program the team assesses students by using assessment procedures characterized by differentiation. The students can choose from a number of assessment procedures according to how they prefer being assessed. This practice increases student responsibility to own learning process and reflections on learning output. Though individual needs of the students are in center of assessment practice professionalism in the food program is defined by 'young chefs with the look', that is ambitious male students, who aim for chef competitions and enjoy the timing and the performance pressure of the profession. Assessment practices of the food program team mediate between a competitive culture of the profession and pedagogic preferences for formative assessment of student performances. In the media program and the dental program the pressure for user orientation has led to an extensive use of peer assessment aiming at teaching the students to give and achieve feedback from peers. Focus is on students' reflections on own learning process. Thus, the student becomes partner in his/hers own learning process, which decreases the student dependency on teachers' opinion and feedback. In general students learn to act as learners instead of performers during lessons and workshops. In the dental program professionalism is closely related to the written word and issues on journalizing and documentation. The teachers in the dental program hence prefer the students to do written performances as a way to keep documentation and evidence on students' learning process. In media program assessment practice focuses on recognition and

encouragement of students. Here professionalism is a question of graphic flair, which involves the possession of the right view upon and the sense of graphic expressions, designs, colors, aesthetics and creativity. Assessments are based on norms of graphic quality rather than criteria such as competences. In the metal work program the pressure of user orientation has led to some sort of opposition. The team distances themselves from reflexive and self assessing processes as activities contributing to students' learning processes. Instead grades assigned and open to everyone in the metal workshop constitute a continuing assessment procedure. This practice the team perceives to motivate students for enhanced performances. Thus, practice in the metal team is characterized by tradition, experience and routine. Professionalism is related to cultural and historical embedded conceptions of professional standards within metal work. It is the skills and the final product that counts, not knowledge and reflections on the process. Thus, while assessment practices in the food team, the dental team and the media team are based on conceptions of assessment *for* learning, practices in the metal team are based on assessment *of* learning.

On organizational level the pressure of increased user orientation and managerial demands on using student satisfaction measuring in local teams have led to simultaneous existence of loose coupling, decoupling and close coupling in the college. The analysis shows how these reactions in local teams of decoupling, close coupling or loose coupling results from pressure in the technical environment (apprenticeship enterprises or trade) or from inconsistencies with existent norms and values of the individual team (habitual distinctiveness). Findings of pressures stemming not only from institutional environment but also from technical environment differ from propositions formulated so far by institutional theory. To VET colleges the technical environment is as important as the institutional because of the apprenticeship dependency.

To this study evaluation and assessment intend to play a role in situations of action. In relation to this proposition the analysis shows that the probability of evaluation and assessment actually playing the intended role increases with loose coupled practices compared to situations of decoupling or close coupling. Practices characterized by loose coupling and intended use of assessments and evaluations are attractive and preferable to citizen and society since the likelihood of evaluation and assessment performed in consistency with principles of the welfare state of legal rights, impartiality, and equality increases. As

such loose coupling constitutes a logic of appropriateness to assessment and evaluation practice.

Resume: Erhvervsskolers evalueringspraksis

Denne Ph.D. afhandling udforsker evaluering af undervisning og læring som socialt konstruerede praksisser hos faglærere og elever i erhvervsuddannelserne. Udgangspunktet herfor er nationale krav om evaluering i erhvervsskoler. Uddannelse anses for at være afgørende for samfundets finansiering af fremtidens velfærd og for at imødekomme udfordringen med mangel på uddannet arbejdskraft på den anden side af den aktuelle økonomiske krise. Problemformuleringen knytter an til det politiske mål om, at 95% af en ungdomsårgang får en ungdomsuddannelse i 2015 og deraf spørgsmålet om kvalitet i erhvervsuddannelserne. Min operationalisering af den problemstilling baserer sig på institutionel teori, idet der her lægges vægt på skolers afhængighed af legitimitet og anerkendelse fra omverdenen, idet netop tekniske skoler vurderes at være stillet overfor særlige udfordringer om at navigere i en særdeles heterogen omverden. Til at forstå skolernes håndtering af en kompleks omverden har jeg trukket på konceptet om organisationer som løst koblede systemer, inden for hvilket skoler forstås ved simultan kulturel diversitet og lydhørhed blandt ledere og lærere. Når tekniske skolers ledere og lærere søger at imødekomme omverdenens forventninger og krav om kvalitet og evaluering, sker det, er det mit argument, med afsæt i kulturelle konstruktioner om passende adfærd som en afspejling af omverdenens billeder på kvalitet og evaluering. Logikker for evaluering og kvalitet menes således at bevæge sig udefra og ind i skolerne for herefter at smitte af på lærernes faktiske praktikker i klasseværelser og værksteder. Samtidig menes lærernes fælles faglige baggrund og fælles praksis i lærerteamet at konstituere en gruppebaseret fag-habitus, ud fra hvilken lærernes foretager vurderinger af gode henholdsvis ringe præstationer blandt elever.

For evaluering som omdrejningspunkt for studiet står tre sondringer centralt. Det drejer sig om en sondring vedrørende *formålet* med evaluering som måling eller læring, en sondring vedrørende en evaluerings *prioritering* som enten præstationsforøgelse hos eller myndiggørelse af eleven og endelig en sondring, der vedrører *niveauet* for en given evalueringsaktivitet; om den foregår på individniveau eller på organisatorisk og programniveau. Med andre ord spørgsmålet om, hvorvidt der er tale om evaluering af elevers udbytte af undervisning (f.eks. svendeprøver og eksaminationer), eller af skolens uddannelser

(f.eks. elevtilfredshedsmålinger). For at være i stand til at indfange faglæreres evalueringspraksis har jeg anvendt en socialkonstruktivistisk tilgang med brug af dokumentstudier, observationer og kvalitative interviews. Denne tilgang giver et nuanceret og dybdegående indblik i nogle af de mulige fortolkninger og begrundelser for handlinger, der kan være i spil i praksis ved evaluering af elever. Undersøgelsen er baseret på et single case forskningsdesign med en enkelt skole som case og fire erhvervsuddannelser som underenheder til denne. Disse er gastronomuddannelsen, mediegrafikeruddannelsen, smedeuddannelsen og klinikassistentuddannelsen.

De sidste 15-20 år har et institutionelt pres om brugerorientering været rettet mod skolernes brug af programevalueringer og deres individevalueringer. Det pres ses udmøntet ved brug af kvantitative elevtilfredshedsundersøgelser på programniveau, mens det på individ- og elevniveau er udmøntet sig forskelligt uddannelserne imellem. Hos gastronomteamet er der lagt vægt på evalueringsdifferentiering i forbindelse med den løbende evaluering. Det vil sige en valgfrihed hos eleven i forhold til evalueringsformen ved den løbende i undervisningen. Denne praksis virker til at fremme elevens ansvar for egen læring, refleksion over udbytte og læring samt en fleksibilitet i forhold til den enkelte elevs behov for tilbagemelding. I gastronomteamet er praksis forbundet med evalueringsdifferentiering og et ønske om at imødekomme elevers behov. Elevers divergerende behov til trods synes fagligheden her karakteriseret ved de elever, der internt i teamet omtales som ’kokkedrenge med blikket’. Det er de ambitiøse elever – typisk drenge -, der vil kokkekonkurrencerne og har forståelse for timing og tempo i faget. Kokkefagets stærke præstations- og konkurrenceorientering bevirker en praksis i teamet, der medierer mellem på den ene side en præstationsorientering hos eleven og på den anden en refleksion over egne handlinger, der appellerer til elevens læringsorientering.

Hos mediegrafikerteamet og klinikteamet har presset om brugerorientering bl.a. udmøntet sig i en brug af elev-til-elev evaluering, hvis formål er at træne elevernes evne til at give og modtage feedback fra fagfæller. Fokus er rettet mod elevens refleksion over egen læring. Eleven bliver partner i egen læreproces og sættes i stand til at tage ansvar for egen læring og løsrive sig fra læreren. Samlet bidrager evalueringsformen til, at eleverne generelt arbejder mere læringsorienteret frem for præstationsorienteret i undervisningen. I klinikteamet er praksis tæt knyttet til det skrevne ord. Faglighed handler her om journalisering,

dokumentation, evidens. Eleven skal ikke være som mester, tandlægen, men fungerer som dennes højre hånd. Den assisterende funktion er derfor central for fagligheden. Hos mediegrafikerteamet er praksis centreret omkring anerkendelse af eleverne og opmuntring til læring via evalueringsaktiviteter. Her omtales faglighed som et grafisk flair, der handler om at have blikket og fornemmelsen for grafiske udtryk, linjer, æstetik og kreativitet. Ved bedømmelse lægges der vægt på normer for grafisk kvalitet frem for kompetencevurdering.

Hos smedeteamet har presset fra den institutionelle omverden resulteret i en form for modreaktion. Teamet tager således afstand fra refleksion og selvevaluering hos eleven som aktiviteter, der kan bidrage til læring. I stedet fremhæves en løbende, åben karaktergivning og konkurrence i undervisningen som faktorer, der motiverer eleverne til at forbedre deres opgaveudførelser. Hos smedeteamet er praksis kendetegnet ved at være erfaringsbaseret og traditionsbunden. Hovedparten af lærerne i teamet har høj anciennitet på skolen og er deraf rutinerede undervisere. Lærerne tager afstand fra presset om brugerorientering og opfattelser af faglighed synes at følge en forståelse, hvor der lægges vægt på kulturelt og historisk bestemte faglige standarder. Det er den praktiske mestring, at kunne frem for at vide og reflektere, der fremhæves her.

I forhold til udmøntningen af presset om brugerorientering på organisationsniveau viser analysen, at ledelsens krav om brug af elevtilfredshedsundersøgelser i de lokale faglærerteams fører til en simultan eksistens af løs kobling, afkobling og tæt kobling i skolen. Undersøgelsen viser, at en forklaring på disse reaktionsmønstre hos forskellige lærerteams enten er et pres fra teamets tekniske omverden (praktikvirksomheder og branche) eller elevtilfredshedsmålingens uoverensstemmelse med eksisterende normer og værdier i teamet (fag-habituelle træk). At det ikke blot er den institutionelle omverden, der virker konstituerende for praksis internt i organisationen, afviger fra den institutionelle teoris hidtidige antagelser. For tekniske skoler spiller også den tekniske og ressourcemæssige omverden en central rolle på grund af afhængigheden af praktikpladser i virksomhederne.

For denne undersøgelse defineres evaluering ved at spille en tiltænkt rolle i praktiske handlingssituationer. Her viser undersøgelsen, at sandsynligheden for at evaluering faktisk spiller den tiltænkte rolle øges ved løs kobling frem for tæt kobling eller afkobling. At evalueringen fører til de intenderede handlinger er eftertragtelsesværdigt for borgere og samfund, fordi en sådan evalueringspraksis øger sandsynligheden for, at evaluering

gennemføres i tråd med velfærdsstatens grundlag om retssikkerhed, uvildighed og ligebehandling af borgerne. Med løs kobling som den mest hensigtsmæssige udmøntning af evaluering fremstår det derfor attraktivt for organisationen at sikre en praksis i tråd hermed. På baggrund af undersøgelsens resultater synes løs kobling at kunne fremmes ved, at organisationen prioriterer at gøre særligt summative programevalueringer meningsfulde for alle involverede aktører. En sådan mening synes bl.a. mulig at opnå ved at oversætte evalueringen til skolens forskelliggørende træk frem for en ufordøjet adoption. I forhold til f.eks. elevtilfredshedsundersøgelser udfordres en sådan tilpasning af netop denne evaluerings formål om at indgå i benchmarking på tværs af skoler og uddannelser. I den optik synes brugen af programevaluering for organisationen at være et spørgsmål om enten oversættelse og løs kobling eller adoption og afkobling/tæt kobling. Den afgørelse ligger typisk hos direktionen.

Referencer

AE (2009): Uddannelse er nøglen til fremtidens velfærd. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, Økonomiske Tendenser 2009. København.

Alexander, E.R. (1995): How Organizations Act Together: Interorganizational Coordination in Theory and Pratice. Luxembourg: Gordon and Breach Publishers.

Alkin, M.C. (1969): Evaluation Theory Development. Evaluation Comment, 2, pp. 2-7.

Ames. C. (1992): Classrooms: goals, structures and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84 (3): 261-271.

Andersen, L. (1999): Facader og Facetter – Modernisering og læreprocesser i socialpædagogik og forvaltning. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Andersen, O. D. og Christensen, A. A. (2002): Eleven som didaktiker – på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne. København: Undervisningsministeriet.

Andreasen, C.E. og Agersnap, F. (1989): Dansk Erhvervshistorie 1880 til vore dage. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.

ARG (2002): Assessment for Learning: 10 principles. Cambridge: University of Cambridge: Assessment Reform Group.

Baldwin, T.B. (1971): Evaluation of Learning in Industrial Education. In Bloom, B.S., Hastings, T.J. & Madaus, G.F. (1971): Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill Book Company.

Bates, R. (1984): Educational versus managerial evaluation in schools. In: Broadfoot (ed.): Selection, Certification and Control. London: The Falmer Press.

Beck Jørgensen, T. og Melander, P. (1999) (red.): Livet i offentlige organisationer – institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked. København: Jurist- og Økonomforbundet.

BEK nr 22112 af 07/12/1990 Historisk: bekendtgørelse om uddannelsen til tandklinikassistent. Undervisningsministeriet.

BEK nr 22111 af 07/12/1990 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til kok og smørrebrødsjomfru. Undervisningsministeriet.

BEK nr 22030 af 13/03/1991 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til grafiker. Undervisningsministeriet.

BEK nr. 1518 af 13/12/2007: Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser. Undervisningsministeriet.

BEK nr 1244 af 18/12/2000 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til tandklinikassistent. Undervisningsministeriet.

BEK nr 1243 af 12/12/2004 Historisk: Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser. Undervisningsministeriet.

BEK nr 1194 af 15/12/2000 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til gastronom. Undervisningsministeriet.

BEK nr 939 af 07/12/1995 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til kok og smørrebrødsjomfru. Undervisningsministeriet.

BEK nr 731 af 05/09/1995 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til grafiker. Undervisningsministeriet.

BEK nr. 696 af 01/07/2005 Historisk: Bekendtgørelse om smedeuddannelsen. Undervisningsministeriet.

BEK nr 620 af 30/06/2003 Historisk: Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelsen til tandklinikassistent. Undervisningsministeriet.

BEK nr. 472 af 14/06/2005 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til gastronom. Undervisningsministeriet.

BEK nr. 355 af 17/05/2005 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til tandklinikassistent. Undervisningsministeriet.

BEK nr 197 af 24/03/1999 Historisk: Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelsen til kok og smørrebrødsjomfru. Undervisningsministeriet.

BEK nr 163 af 07/03/2008: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang sundhed, omsorg og pædagogik. Undervisningsministeriet.

BEK nr. 151 af 04/03/2008: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang produktion og udvikling.

BEK nr 150 af 04/03/2008: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang mad til mennesker. Undervisningsministeriet.

BEK nr 137 af 28/02/2008: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang medieproduktion. Undervisningsministeriet.

BEK nr. 51 af 30/01/2001 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til mediegrafiker. Undervisningsministeriet.

Benmansour, N. (1999): Motivational orientations, self-efficacy, anxiety and strategy use in learning high school mathematics in Morocco. Mediterranean Journal of Educational Studies, 4: 1-15.

Berger, P. L. og Luckmann, T. (1966/2002): Den samfundsskabte virkelighed: En videnssociologisk afhandling. 2. udgave. København: Lindhardt og Ringhof.

Bernstein, B. (1977): Class, Codes and Control. Vol. III. London: Routledge and Kegan Paul.

Bjørgen, I. A. (2000): Om læringsforskningen som teoretisk reference. I Illeris, K. (red.): Tekster om Læring. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Bjørnholt, B. (2006): Hvorfor kvalitetsundersøgelser? Et studie af kvalitetsundersøgelsers initiering, anvendelse og virkning. Aalborg Universitet, Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, ph.d.

Bloom, B., Kratwohl, D. og Masia, B. (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of education, Vol. 1. New York: Longmans Green.

Boud, D. og Falchikov, N. (2006): Aligning assessment with long-term learning. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 31, No. 4, August 2006; pp. 399-413.

Bourdieu, P. (2005): Viden om viden og refleksivitet. Forelæsninger på College de France 2000-2001 (Science de la science et reflexivité, 2001). København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (2000): Pascalian Meditations (Méditations Pascaliennes, 1997). Stanford University Press, Stanford, California.

Bourdieu, P. et al. (1999): The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1997): Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen (Raison practique. Sur la théorie de l'action). 1. udgave, 5. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1995): Distinktionen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo: Pax Forlag A/S.

Bourdieu, P. (1990): The Logic of Practice. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1977): Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1973): The three forms of theoretical knowledge. Social Science Information 12(1), pp. 53-80.

Bourdieu, P. (1971): Systems of education and systems of thought. In: Youn, M. K. D. (ed.): Knowledge and Control: New Direcctions for the Sociology of Education. London: Collier Macmillan.

Bourdieu, P. og Passeron, J.C. (1970/2006): Reproduction. In Education, Society and Culture, London: SAGE Publications.

Bourdieu, P. og Wacquant, L.J.D. (1996): Refleksiv sociologi – mål og midler. København: Hans Reitzels Forlag.

Brannen, J. (1992): Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In: Brannen (ed.): Mixing Mehotds: qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury, Ashgate Publishing Limited.

Bredgaard, T., Larsen, F., Kongshøj Madsen, P. og Rasmussen, S. (2009): Flexicurity på dansk. CARMA Research Paper 2009: 2. Aalborg Universitet.

Broadfoot, P. (2007): An Introduction to Assessment. Continuum International Publishing Group. New York.

Broadfoot, P. M. (1996): Education, Assessment and Society. A sociological analysis. Open University Press. Buckingham and Philadelphia.

Broadfoot, P. (ed.) (1984): Selection, Certification and Control: Social Issues in Educational Assessment. Lewes: The Falmer Press.

Broadfoot, P. (1979): Assessment, Schools and Society. London: Methuen.

Christensen, F. og Hald, L. (red.) (1977): EFG, lærlingeuddannelser og ungdomsuddannelse. Aalborg: Munksgaard Uddannelsesforlag.

Christensen, F., Shapiro, H. og Kjær, F. (2000): Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000. København: Undervisningsministeriet.

Christrup, H., Illeris, K., Lauersen, P. F., Rafn, J. og Simonsen, B. (1980): Efg undervisning. Viborg: Unge Pædagoger.

CIR nr 3345 af 14/05/1986 Historisk: Cirkulære vedrørende Kok-uddannelsen. Beskæftigelsesministeriet.

CIR nr 3392 af 01/07/1987 Historisk: Cirkulære vedrørende SMEDE- OG MASKINARBEJDER-uddannelsen (’90’ernes metalarbejder’). Beskæftigelsesministeriet.

CIR nr 3063 af 30/01/1986 Historisk: Cirkulære vedrørende Tandklinikassistent-uddannelsen. Beskæftigelsesministeriet.

Coburn, C. E. (2004): Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. Sociology of Education 77, pp. 211-244.

Coburn, C. E. (2001): Making sense of reading: Logics of reading in the institutional environment and the classroom. Unpublished Ph.D. Dissertation. Stanford University, CA.

Coffey, A. og Atkinson, P. (1996): Making sense of qualitative data: Complementary Research Strategies. Sage Publications.

Collins, J. C. og Porras, J. I. (1994): Build to Last: Succesful Habits of Visionary Companies. New York: Harper Business.

Collins, R. (1979): The Credential Society. New York: Academic Press.

Cort, P. (2008a): The Danish Approach to Quality – in Vocational Education and Training. 2nd edition, Danish Ministry of Education.

Cort, P. (2008b): The European discourse on vocational training – how a "common vocational training policy" turned into a lifelong learning strategy. Working paper. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet.

Cort, P. (2005): Quality assurance and development in the Danish IVET system. The Danish Institute for Educational Training of Vocational Teachers, March 2005.

Crompton, D., Baizerman, M. og Stockdill, S. H. (2002): The Art, Craft and Science of Evaluation Capacity Building: New Directions for Evaluation, Number 93, Spring 2002. Jossey-Bass.

Cronbach, L.J. (1963): Course Improvement Through Evaluation. Teacher College Record, 64, pp. 672-83.

Cuban, L. (1993). How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990. 2nd ed. New York: Teachers College Press.

Czarniawska, B. og Joerges, B. (1996): Travels of Ideas. In: Czarniawska, B. og Sevon, G. (ed.): Translating Organizational Change. Berlin: Walter de Gruyter.

Dahlberg, M. & Evert Vedung (2001): Demokrati och Brukarutvärdering. Lund: Studentlitteratur.

Dahler-Larsen, P. (2008): Kvalitetens Beskaffenhed. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, P. (2006): Evalueringskultur. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, P. (2001): Organisationalisering af evaluering. I P. Dahler-Larsen & H. K. Krogstrup (red.): Tendenser i evaluering. Odense, Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, P. (1998): Den Rituelle Refleksion – om evaluering i organisationer. Odense, Odense Universitetsforlag.

Dalsgaard, L. og Jørgensen, H. (2007): Kvalitet i den offentlige sektor – kvalitet af hvad og for hvem? FTF Dokumentation nr. 6 – November 2007.

Danmarks Statistik (2010): Antal elever på landsplan fordelt på uddannelse og køn i 2008. Hentet d. 15-2-2010 på www.statistikbanken.dk.

Danmarks Statistik (2009): Antal beskæftigede på landsplan fordelt på køn og fag i 2007: Hentet via Den registerbaserede arbejdsstyrkestatistik (RAS).

DEL (2006): Evalueringskultur på erhvervsskolerne – Hvad, hvorfor og hvordan? Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 8, 2006. Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser. København.

Deming, W. E. (1986): Out of Crisis. MIT Centre for Advanced Engineering, Boston, MA: MIT Press.

De Vaus, D. A. (2001): Research Design in Social Research. Sage Publications.

DiMaggio, P. (1991): Constructing an Organizational Field as a Professional Project: U.S. Art Museums, 1920-1940. In W. W. Powell og P. J. DiMaggio (Eds.): The New Institutionalism in Organizational Analysis, pp. 267-292. Chicago: University of Chicago Press.

DiMaggio, P. (1988): Interest and Agency in Institutional Theory. In L. G. Zucker (Ed.): Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment. Cambridge: Ballinger.

DiMaggio, P. (1979): Review Essay: On Bourdieu. American Journal of Sociology 84: 1460-1474.

DiMaggio, P. og Powell, W. W. (1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In W. W. Powell og P. J. DiMaggio (Eds.): The New Institutionalism in Organizational Analysis, pp. 63-82. Chicago: University of Chicago Press

DiMaggio, P. og Powell, W.W. (1983): The Iron cage Revisited: Institutional Isomorphism and collective rationality in Organizational Fields. American Sociological Review 48: 147-160.

Dohn, N. B. (2007): ‘Praksis’. ‘social praksis’ eller ‘socialt medieret praksis’? Res Cogitans 2007, No. 4, Vol. 1 pp. 193-211.

Dore, R. (1976): The Diploma Disease. London: Unwin.

Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (1986): Mind over Machine – The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press.

Dreyfus, H. (1979): What Computers still Can’t Do. New York: Harper & Row.

Durkheim (1893/1949): The Division of Labor in Society. Glencoe, IL: Free Press.

EFQM (2009): http://ww1.efqm.org/en/tabid/123/default.aspx hentet d. 09.03.2009.

Eisner, E.W. (1979): The Educational Imagination, New York: Macmillan.

Ejler, N. og Poulfelt, F. (2009): Uden for kategori – ledelse af videnintensive virksomheder. København: Børsens Forlag.

Erhvervsskolen Jylland (2009): InfoNYT fra Hotel og Restaurant august 2009 - nr. 12

Erhvervsskolen Jylland (2008a): Årsberetning 2008.

Erhvervsskolen Jylland (2008b): Pædagogisk Kvalificering 2008.

Erhvervsskolen Jylland (2006): Pædagogisk Kvalificering 2006.

Erhvervsskolen Jylland (2004): EFQM-ansøgning.

ESB Netværket (2008): Retningslinjer for ESB-Netværket. Hentet på www.esb-netvaerk.dk 11-02-2010

ESB Netværket (2007): ESB-Netværket 2007 (folder). Hentet på www.esb-netvaerk.dk 11-02-2010.

Esping-Andersen, G. (2000): Three Worlds of Welfare Capitalism. In: Pierson, C. og Castles, F. G. (ed.): The Welfare State Reader. Cambridge: Polity Press.

European Foundation of Quality Management (2008): The EFQM Excellence Model. Printed 29-03-2008 from: http://www.efqm.org/Default.aspx?tabid=35

EVA (2006): Kvalitetsarbejde på erhvervsskoler – erfaringer og perspektiver. København: Danmarks Evalueringsinstitut EVA.

EVA (2004): Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af erhvervsuddannelserne. København: Danmarks Evalueringsinstitut EVA.

Evans, E. og Engelberg, R. (1988): Students' perceptions of school grading. Journal of Research and Development in Education, 21, pp. 44-54.

Faber, S. T. (2009): På jagt efter klasse. Aalborg Univesitet, Ph.D.-afhandling.

Foss Hansen, H. (2005): Choosing evaluation models: a discussion on evaluation design. Evaluation, Vol. 11, No. 4, pp. 449-464.

Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (red.) (1980): Att värdera utbildung Del 1 – En introduktion till pedagogisk utvärdering. ALMA-serien 103, Wahlström & Widstrand, Stockholm.

Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (red.) (1981): Att värdera utbildung Del 2 – En antologi om pedagogisk utvärdering. ALMA-serien 110, Wahlström & Widstrand, Stockholm.

Friche, N. (2007): Kvalitetssystemer i danske erhvervsskoler: en telefon-survey blandt udbydere af tekniske erhvervsuddannelser. Aalborg Universitet. Arbejdspapir, unpublished.

Friche, N. (2006): Policy Making. Et komparativt studium af politikdannelse og taxameterstyring på erhvervsuddannelsesområdet. Aalborg Universitet, speciale.

Frode, H., Møller, J. og Hastrup, B. (1984): Håndværkets kulturhistorie: perioden fra 1862-1980. København: Håndværksrådet forlag.

Gardner, J. (Ed.) (2006): Assessment and Learning. London: Sage Publications.

Gaster, L. (1995): Quality in Public Service: Managers Choices. Celtic Court, Buckingham: Open University Press.

Glass, G. V. (1969): The Growth of Evaluation Methodology, Research Paper No. 27, Boulder, Laboratory of Educational Research, University of Colorado, mimeo.

Goodrick, E. og Salancik, G. R. (1996): Organizational Discretion in Responding to Institutional Practices: Hospitals and Cesarean Births. Administrative Science Quaterly, Vol. 41, No. 1, pp. 1-28.

Guba, E.G. og Lincoln, Y.S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Sage Publications.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981): Effective Evaluation – Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. Jossey-Bass Publishers.

Grafisk Arbejdsgiverforening (2006): Status på mediegrafikeruddannelsen. Hentet på http://www.ga.dk/artikel.dsp?page=12332: 07-12-2009.

Grubb, W. N. (2006): Vocational Education and Training: Issues for a Thematic Review. Issues Paper prepared for the OECD meeting of experts, Paris, Nov. 9-10, 2006.

Grubb, W. N. et al. (1999): Honored But Invisible: An Inside Look at Teaching in Community Colleges. New York, London: Routledge.

Grubb, W. N. og Ryan, P. (1999): The Roles of Evaluation for Vocational Education and Training. Plain Talk on the Field of Dreams. International Labour Office, Zwitzerland, and Kogan Page Limited, UK.

Guneriussen, W. (1996): Emile Durkheim. I: Kaspersen, L. B. og Andersen, H. (red.): Klassisk og moderne samfundsteori. København: Hans Reitzels Forlag.

Guvå, G. og Hylander, S. (2005): Grounded Theory – et teorigenererende forskningsperspektiv. København: Hans Reizels Forlag.

Hannaway, J. (1993). Political Pressure and Decentralization in Institutional Organizations: The Case of School Districts. Sociology of Education, 66, 147-163.

Hansen, K. (2009): Politiske institutioner gør en forskel – om nyinstitutionalismen inden for politologien. I Kaspersen, L. B. og Loftager, J. (red.): Klassisk og moderne politisk teori. København: Hans Reitzels Forlag.

Hargreaves, A. (1982a): Resistance and relative autonomy theories: problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education. British Journal of Sociology of Education 3 (2), pp. 107-126.

Hargreaves, A. (1982b): The Politics of administrative convenience. In: Flude, M. og Ahier, J. (eds.): Contemporary Education Policy. London: Croom Helm.

Harlen, W. (2006): The Role of Assessment in Deveopling Motivation for Learning. In Gardner, J. (ed.): Assessment and Learning. Sage Publications, London

Hastrup, B. (1979): Håndværkets økonomiske historie 1876-1979. København: Håndværksrådet forlag.

Hemmings, A., og Metz, M. H. (1990). Real Teaching: How High School Teachers Negotiate Societal, Local Community, and Student Pressures When They Define Their Work. In R. Page & L. Valli (Eds.), Curriculum Differentiation: Interpretive Studies in U.S. Secondary Schools, pp. 91-111. Albany: State University of New York Press.

Herriott, R. E. og Firestone, W. A. (1983): Multisite qualitative policy research: optimizing descriptions and generalizability. Educational researcher, 12, pp. 14-19.

Hextall, I. og Sarup, M. (1977): School knowledge, evaluation and alienation. In: Young, M. og Whitty, G. (eds.): Society, State and schooling. Lewes: The Falmer Press.

Hjort, K. (2008): Demokratisering af den offentlige sektor. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K. (2001): Modernisering af den offentlige sektor. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Hoskins, K. (1968): The examination, disciplinary power and rational schooling. History of Education, 8, 135-146.

House, E.R. (Ed.) (1989): New Directions in Educational Evaluation. The Falmer Press New Direction Series.

House, E.R. (1980): Evaluating with Validity. Sage Publications.

Haavind, H. (red.) (2000): Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheder i kvalitativ forskning. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002): Hvordan organisationer fungerer: Indføring i organisation og ledelse. København: Hans Reitzels Forlag.

James, M. (2006): Assessment, Teaching and Theories of Learning. In Gardner, J. (ed.): Assessment and Learning. Sage Publications, London.

Jennings, N. E. (1996). Interpreting Policy in Real Classrooms: Case Studies of State Reform and Teacher Practice. New York: Teachers College Press.

Juul, I (2005): På sporet af erhvervspædagogikken om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerelevernes møde med vekseluddannelsessystemet. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Ph.d.-afhandling.

Juul, I. (2001): Eleverne skal i fokus – tanker bag en reform. I I. Juul og V. Aarkrog (red.): Tanker om eud-reformen – en pædagogisk og organisatorisk udfordring. København: Undervisningsministeriet.

Juul, I. og Aarkrog, V. (2001): Tanker om eud-reformen – en pædagogisk og organisatorisk udfordring. København: Undervisningsministeriet.

Jørgensen, A. L. V. (2008): Changing an award-wining system – for better or for worse? European Journal of Vocational Training, No. 44 - 2008/2. Cedefop.

Jørgensen, C. H. (2009): Fra uddannelse til arbejde – ikke kun en overgang. Tidsskrift for Arbejdsliv, 11. årg., nr. 1, 2009.

Kellaghan, T., Madaus, G.F. og Airasian, P.W. (1982): The Effect of Standardized Testing. Kluwer-Nijhoff Publishing Boston/The Hague/London.

Klausen, K. K. og Ståhlberg, K. (1998) (red.): New Public Management i Norden: Nye organisations- og ledelsesformer i den decentrale velfærdsstat. Odense: Odense Universitetsforlag.

Koudahl, P. (2008): Et feltanalytisk blik på de danske erhvervsuddannelser – med eksempler fra aktuelle uddannelsespolitiske strømninger. Cursiv nr. 3, 2008.

Koudahl, P. (2004): Den gode erhvervsuddannelse. En analyse af relationen mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitetscenter, Forskerskolen for Livslang Læring.

Krejsler, J. (2009): Epistemologi, evidensbevægelse og folkesundhed. I Grundbog om Folkesundhed. Dansk Sygeplejeråd og Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Kristiansen, S. og Krogstrup, H. K. (1999): Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode. København: Hans Reitzels Forlag.

Krogstrup, H. K. (2006): Evalueringsmodeller. 2. udgave. København: Academica.

Krogstrup, H. K. (1997): Brugerinddragelse og Organisatorisk læring i den sociale sektor. Århus: Systime.

Krogstrup, H. K. (1996): Brugerinddragelse I kvalitetsvurdering af sociale indsatsområder. Nordisk Socialt Arbejde 2/1996. Scandinavian University Press, pp. 114-129.

Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P. og Galton, M. (2005): The Effects of Pupil Grouping: An extended literature review for DfES.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): InterView: Introduktion til et håndværk. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Køkken-, Hotel- og Restaurantfagenes Uddannelsessekretariat (2010): Gastronom med speciale kok, smørrebrødsjomfru og cater - uddannelse og job. Hentet d. 30-03-2010 på: http://www.khru.dk/index.php?id=8.

Lang, T. & Yiannis, G. (1995): The Consumer as Citizen. Consumer Citizen Review, 5 (3) 96-102.

Larsen, K. F. (1962): Lærlingeuddannelsen I Danmark. København: Institut for Organisation og Arbejdssociologi.

Lave, J. og Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawn, M. (2007): The Platinum Metre: Standardising a European Education Policy Space. Keynote speaker ved EES Konference i Odense 2007.

LBK nr. 1244 af 23/10/2007 Gældende: Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser (Erhvervsuddannelsesloven). Undervisningsministeriet.

Lomborg, B. (1998): Metodisk vurdering af burger-undersøgelser I Århus Amts kommuner 1995-96. Nordisk Administrativt Tidsskrift 1998: 1, pp. 93-1999. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Lortie, D. C. (1975): Schoolteachers: A Sociological study. Chicago: University of Chicago Press.

Madaus, G.F. og Kellaghan, T. (1992): Curriculum evaluation and assessment. In P.W. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum (pp. 119-154). New York, Macmillan.

Mager, R.F. (1968): Målstæning i undervisning. 2. ed., København: Gyldendal.

Malen, B. og Ogawa, R. (1988): Professional-Patron Influence on Site-Based Governance Councils: A Confounding Case Study. Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 10, No. 4, pp. 251-270.

March, J. G. (1981): Decisions in organizations and theories of choice. In: Van de Ven, A. H. og Joyce, W. F. (ed.): Perspectives on Organizational Design and Behavior. New York: John Wiley, Wiley-Interscience.

March, J. G. og Olsen, J. P. (1989): Rediscoovering Institutions: The Organizational Basis of Politics. New York: The Free Press.

Marx, K. (1844/1972): Economic and philosophic manuscripts of 1944: Selections. In: Tucker, R. C. (ed.): The Marx-Engels Reader. New York: W.W.Norton.

Mathiesen, A. og Højbjerg, H. (2009): Sociologiske feltanalyser. I Fuglsang, L. og Olsen, P.B. (red): Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Matzon, E.S. (1999): Erhvervsuddannelsesreform 2000. Odense: Erhvervsskolernes Forlag

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). How the World of Students and Teachers Challenges Policy Coherence. In S. H. Fuhrman (Ed.), Designing Coherent Education Policy. San Francisco: Jossey-Bass.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (in press). Professional Communities and the Work of High School Teaching. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, G. H. (1934): Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press.

Mehan, H. (1973): Assessing children's school performance. In: Dreitzel, H. P. (ed.): Children and Socialisation, Recent Sociology No.5. London: Collier-Macmillan.

Meighan, R. (1977): Towards a sociology of assessment. Social science teachers 7 (2).

Metalindustriens Lærlingeudvalg (2002): Projektorganiseret svendeprøve for klejnsmed og smed (plade og konstruktion). Metalindustriens Lærlingeudvalg.

Metalindustriens Uddannelser (2009): http://www.industriensuddannelser.dk/skuemestre/omskuemestre: hentet d. 22-11-2009

Metalindustriens Uddannelsesudvalg (2008): Metalindustriens uddannelsesudvalg. Version 0.1 Opdateret 21. oktober 2008.

Metz, M. H. (1990). How Social Class Differences Shape Teachers' Work. In M. McLaughlin, J. Talbert, & N. Bascia (Eds.), The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' Realities, pp. 40-107. New York: Teachers College Press.

Meyer, J. (1994). Rationalized Environments. In W. R. Scott & J. W. Meyer (Eds.), Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism, pp. 28-54. Thousand Oaks: Sage Publications.

Meyer, J. og Rowan, B. (1978). The Structure of Educational Organizations. In M. W. Meyer (Ed.), Environments and Organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

Meyer, J. og Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. American Journal of Sociology, 83, 340-363.

Meyer, J. og Scott, W.R. (1983): Organizational Environments: Ritual and Rationality. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Meyer, J., Scott, W. R., & Deal, T. E. (1981). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational

Organizations. In H. D. Stein (Ed.), Organization and the Human Services. Philadelphia: Temple University Press.

Meyer, J., Scott, W. R., & Strang, D. (1987). Centralization, Fragmentation, and School District Complexity. Administrative Science Quarterly, 32, 186-201.

Meyer, J., Scott, W. R., Strang, D., & Creighton, A. (1988). Bureaucratization without Centralization: Changes in the Organizational System of U.S. Public Education, 1940-1980. In L. Zucker (Ed.), Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment, pp. 139-168. Cambridge: Ballinger.

Mjelde, L. (2003): Hvad skal jeg med teori? Det er trykker, jeg skal være. I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejde. København: Akademisk Forlag.

Mortensen, N. (1998): Interaktionisme, fænomenologi og social samhandling. I: Andersen, H. (red.): Sociologi – en grundbog til et fag. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Møberg, R. J. (2004): Indblik i kokkeelevers verdener: speciale om kokkeelevers dannelse af fagidentitet. Aalborg Universitet; speciale.

Møller, J. (1991): Fra tegneskole til teknisk skole. De tekniske skoler og deres forening gennem 100 år. Odense: Teknisk Skoleforening.

Månson, P. (1996): Karl Marx. I: Kaspersen, L. B. og Andersen, H. (red.): Klassisk og moderne samfundsteori. København: Hans Reitzels Forlag.

Neave, G. (1989): On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-88. European Journal of Education 23 (1/2), pp. 111-129.

Nevo, David (1989): Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Litterature. In Ernest R. House (Ed.): New Directions in Educational Evaluation. The Falmer Press, London.

Nielsen, K. (2003): Når elever selv skal sige det. I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red): Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejde. København: Akademisk Forlag.

Nielsen, K. og Kvale, S. (2003) (red.): Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejde. København: Akademisk Forlag.

Nielsen, S. P. (1995): Quality in Vocational Training in Denmark. SEL.

Nørholm, M. (2008): Om den sociale og symbolske function af uddannelsesevalueringer – om konstruktionen af et objekt. Ph.D.-afhandling. Forlaget HEXIS.

OECD (2008): Systemic Innovation in the Danish VET System Country Case Study Report. OECD/CERI Study of Systemic Innovation in VET.

Oliver, C. (1991): Strategic Responses to Institutional Processes. Academy of Management Review 1991, Vol. 16, No. 1, pp. 145-179.

Olsen, L. (2010): Favntag med de uddannede klasser. Dagbladet Information Weekend 27-28. marts 2010: Moderne Tider (tillæg) s. 28-29.

Ogawa, R. T. (1994). The Institutional Sources of Educational Reform: The Case of School-Based Managemet. American Educational Research Journal, 31(3), 519-548.

Orton, J. D. og Weick, K. E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. Academay of Management Review 1990, Vol. 15, No. 2, 203-223.

Pfeffer, J. og Salancik, G. (1978): The External Control of Organizations. New York: Harper & Row.

PLN nr 22027 (1979): Undervisningsplan for fælles i efg, 2. del for hovederhvervsområde Levnedsmiddel og fag/branchen smørrebrøds- og kogejomfru samt kok

Pilegaard Jensen, T., Husted, L., Kamstrup, A. K., Haselman, S. og Daugaard, S. M. (2009): Unges frafald på erhvervsskolerne: hvad gør de god, skoler? AKF Working Paper. København.

Powell, W. (1991). Expanding the Scope of Institutional Analysis. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: University of Chicago Press.

Price, A. (2009): Krise og Kogekunst: året i bidder 2009. Dagbladet Politiken, I Byen, tirsdag d. 24. december 2009, s. 16-17.

Prieur, A. (2006): Bourdieus raseri: sociologiens etiske og politiske projekt. I Prieur, A. og Sestofte, C.: Pierre Bourdieu: En introduktion. København: Hans Reitzels Forlag.

Prieur, A. (2002): Objektivering og refleksivitet – om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview. I Jakobsen, M. H., Kristiansen, S. og Prieur, A. (red.): Liv, Fortælling, Tekst: Strejftog i kvalitativ sociologi. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Ranson, S. (1984): Towards a tertiary tripartism: new modes of control in the 17+. In: Broadfoot, P. (ed.): Selection, Certification and Control. Lewes: The Falmer Press.

Rasmussen, P. (1998): Uddannelse og Samfund: Kritiske analyser. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Rasmussen, P. (1997): A Danish Approach to Quality in Higher Education: The Case of Aalborg University. In: Brennan, de Vries and Williams (eds.): Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley Publishers.

Reay, D. og Williams, D. (1999): I'll be a nothing: structure, agency and the construction of identity through assessment. British Educational Research Journal, 25: 343-354.

Regeringen (2005): Nye Mål, Regeringsgrundlag 2005, Fornyelse af folkeskolen: http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/index.htm

RGL nr 22170 af 27/11/1985 Historisk: Regler for uddannelse i 2. del som tandklinikassistent. Undervisningsministeriet.

RGL nr 22100 af 03/07/1981 Historisk: Regler for uddannelses i 2.del som kok, smørrebrødsjomfru, kogejomfru. Undervisningsministeriet.

RGL nr 22030 af 13/08/1976 Historisk: Regler for uddannelse som plade- og konstruktionssmed inden for smede- og maskinarbejderfaget. Offentliggørelsesdato: 01-10-1997. Undervisningsministeriet.

RGL nr 22000 af 04/07/1956 Historisk: Uddannelsesregler for lærlinge inden for smede- og maskinarbejderfaget. Undervisningsministeriet.

Ridgway, V.F. (1956): Dysfunctional Consequences of Performance Measurements. Administrative Science Quarterly, 1, no. 2, pp. 240-247.

Rowan, B. (1982): Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools. Administrative Science Quarterly, 27, 196-198.

Rowan, B. og Miskel, C. C. (1999): Institutional Theory and the Study of Educational Organizations. In J. Murphy og K. S. Louis (Eds.): Handbook of Research on Educational Administration. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Russell, J. (in press): From Child's Garden to Academic Press: the Role of Shifting Institutional Logics in Redefining Kindergarten Education. American Education Research Journal.

Rømer, T. A. (2003): Læring og evaluering i nyere uddannelsesteori. Aalborg Universitet, Ph.D.-afhandling.

Røvik, K.A. (1998): Moderne Organisasjoner, Trender i organisasjonstenkingen ved tuseårsskiftet. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Sahlins, M. (1976): Culture and Practical Reason. Chicago: Aldine.

Scarth, J. (1983): Teachers' school-based experiences of examining. In: Hammersley, M. og Hargreaves, A. (eds.): Curriculum Practice. Lewes: The Falmer Press.

Schou, L. R. (2008): Klasseledelse via test og evaluering – som i USA? I Krejsler, J. B. (red.): Klasseledelse. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Schutz, A. (1975): Hverdagslivets sociologi. København: Hans Reitzels Forlag.

Schutz, A. (1932/1967): The Phenomenology of the Social World. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Schwandt, T. A. (2002): Evaluation Practice Reconsidered. New York: Peter Lang.

Schön, D.A. (2000): Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I Illeris, K. (red.): Tekster om Læring. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

SCKK (2003): Kvalitet i Offentlig Sektor – EFQM Excellence Modellen 2003 i praksis. København: Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling SCKK.

Scott, W. R. (2008a): Institutions and Organizations: Ideas and Interests. 3.rd ed. Sage Publications.

Scott, W. R. (2008b): Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. Theor Soc 2008, No. 37, pp. 427-442.

Scott, W. R., og Meyer, J. (1994). Environmental Linkages and Organizational Complexity: Public and Private Schools. In W. R. Scott & J. W. Meyer (Ed.), Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism, pp. 137-160. Thousand Oaks: Sage Publications.

Scriven, M. (1967): The Methodology of Evaluation. In Stake, R.E. (Ed.), AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1, Chicago, Rand McNally.

Sebba, J. (2006): Policy and Practice in Assessment for Learning: the Experience of Selected OECD Countries. In Gardner, J. (ed.): Assessment and Learning. Sage Publications, London.

Selznick, P. (1949): TVA and the Grass Roots: A Study in the Sociology of Formal Organizations. Berkeley: University of California Press.

Shadish, W.R. Jr., Cook, T.D. og Leviton, L.C. (1991): Foundation of Program Evaluation – Theories of Practice. Sage Publications

Stake, R.E. (1967): The Countenance of Educational Evaluation. Teacher College Record, 68, pp.523-40.

Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. og Kellaghan, T. (Ed.) (2000): Evaluation Models – Viewpoints on Educational Evaluation and Human Services Evaluation, 2. edition, Kluwer Academic Publishers, Boston/Dordrecht/London.

Stufflebeam, D.L. (1974): Meta-Evaluation. Occasional paper No. 3, Kalamazoo, Western Michigan University.

Stufflebeam, D.L., Foley, W.J., Gephart, W.J., Guba, E.G., Hammon, R.L., Merriman, H.O. og Provus, M.M. (1971): Educational Evaluation and Decision-making, Itasca, Ill., Peacock.

Sigurjonsson, G. (2003): Fra mesterlære til skolastisk læring. I K. Nielsen og S. Kvale (red.): Praktikkens Læringslandskab – at lære gennem arbejde. København: Akademisk Forlag.

Sigurjonsson, G. (2002): Dansk erhvervsuddannelse i støbeskeen. Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekseluddannelse. Aalborg: Aalborg universitet.

Skilbrei, M. (2003): Dette er jo bare et husmorjobb: Ufaglærte kvinner i arbeidslivet. Rapport 17/3. Oslo: NOVA.

Skinner, B.F. (1975): Om behaviorisme. København: Det Schønbergske Forlag.

SKR nr 22010 af 12/07/1973 Historisk: Skrivelse om omlægning af undervisningen for smede- og maskinarbejderfagets lærlinge (undervisningsgrupperne I (maskinarbejdere) og VIII (smede)). Undervisningsministeriet.

Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling (2003): Kvalitet i den offentlige sektor. EFQM Excellence Modellen 2003 i praksis. København.

Svendsen-Tune, S. (2002): Skæve hverdagsliv. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Syltevik, L. J. (1998): Finnes alenemødre? Om konstrukjonen av undersøkelsesenheten. I Christensen, K. et al (red.): Process og metode. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørensen, J.H., Rasmussen, P.H., Nielsen, O.Z. og Lassen, M. (1984): Lærlingeuddannelse og udbytning (2 ed. Vol 1-5). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Talbert, J., og McLaughlin, M. (1994). Teacher Professionalism in Local School Contexts. American Journal of Education, 102, 123-153.

Tanggaard, L. (2006): Læring og Identitet. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

Tanggaard, L. (2004): Evaluering som regulering af læring. Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. årgang, nr. 4.

Tanggaard, L. og Elmholdt, C. (2003): Det er ikke snyd at abe efter – Forsøg med ekspert- og sidemandsoplæring på en malerskole. I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejde. København: Akademisk Forlag.

Taylor, F. (1947): Scientific management comprising shop management. New York, Harper & Row.

Thompson, J. D. (1967): Organizations in Action. New York: McGraw-Hill.

Tyler, R.W. (1972): Undervisningsplanlægning. København: Christian Ejlers.

Tyler, R. (1950): Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, Ill: University of Chicago Press.

Uddannelsesnævnet for handels- og kontorområdet (2010): Tandklinikassistent. Hentet på: www.futka.uddannelsesnaevnet.dk d. 20-01-2010.

Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse (2006): Forslag til handlingsplan for at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Undervisningsministeriet

Udvalget til fremtidssikring af erhvervsuddannelserne (2006): Fremtidssikring af erhvervsuddannelserne. Rapport fra Udvalget til fremtidssikring af erhvervsuddannelserne. Undervisningsministeriet, afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser.

Undervisningsministeriet (2010): Erhvervsuddannelserne skal fremtidssikres. Pressemeddelelse d. 25.03.2010.

Undervisningsministeriet (2008): Censor ved faglige prøver i erhvervsuddannelserne. God praksis ved bedømmelse – råd til censorer ved prøver. Del af Undervisningsministeriets Håndbogsserie nr. 5 – 2008.

Undervisningsministeriet (2007): Vejledningen for bekendtgørelse om smedeuddannelsen. Sagsnr. 197.124.021.

Undervisningsministeriet (1996): Q-strategi for erhvervsskolesektoren. 2. udgave, Erhvervsskoleafdelingen, Temahæfte 6-96.

Undervisningsministeriet (1995): Bedre kvalitet for pengene – kvalitetsmålinger på erhvervsskoler. Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen, temahæfte 3.

Undervisnings- og Forskningsministeriet (1990): Lærerne og reformen. København.

UNI-C (2010): http://statweb.uni-c.dk/databanken/uvmdataweb/fullClient/ Default.aspx?report=EAK-tilgang-erhudd&res=1428x566. Undervisningsministeriet 2010.

Vedung, E. (1998): Utvärding i politik og forvaltning. 2. Udgave. Lund: Studenterlitteratur.

Vedung, E. (1997): Public Policy and Program Evaluation. New Brunswick: Transaction Publishers.

Walberg, H.J. og Haertel, G.D. (Ed.) (1990): The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Pergamon Press.

Weber, M. (1968): Economy and Society: An Interpretive Sociology. 3 vol., edited by Roth, G. og Wittich, C. New York: Bedminister Press.

Weick, K. E. (1979): The Social Psychology of Organizing. 2nd. Ed. Reading, MA: Addison-Wesley.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quaterly, Vol. 21, No. 1, pp. 1-19.

Wenneberg, S. B. (2000): Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver. Samfundslitteratur.

Wiederberg, K. (1992): Teoretisk verktøyskasse – angrepsmåter og metoder. I Arnhild, T. og Wiederberg, K. (red.): Forståelser av kjønn i samfundsvitenskapernes fag og kvinneforskning. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.

Westphal, J. D. og Zajac, E. J. (1994). Substance and Symbolism in CEOs' Long-Term Incentive Plans. Administrative Science Quarterly, 39, 367-390.

Wuthnow, R. (1987): Meaning and Moral Order: Explorations in Cultural Analysis. Berkeley: University of California Press.

Yin, R. K. (2003): Case Study Research: Design and Methods. Third Edition. Applied Social Research Methods Series Volume 5. Sage Publications.

Aarkrog, V. (2003): Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Ph.d.-afhandling.