

Evaluering som regulering af læring

Lene Tanggaard

Evalueringsformer er en væsentlig del af reguleringen af det sociale liv på erhvervsuddannelserne. En af de centrale måder, som elever og lærlinge lærer på, er gennem evaluering. I denne artikel analyseres og diskuteres forskellige former for evaluering, som de findes i situationer på skole og i praktik. Et hovedspørgsmål er, hvilke betydninger disse evalueringer har for elevers og lærlinges læring, og hvilke muligheder og begrænsninger for deltagelse forskellige evalueringsformer kan skabe? En pointe i artiklen er, at evalueringsformer inden for erhvervsuddannelse med udgangspunkt i skolens kontekst ofte vil lede i retning af en selvforståelse som en elev, der får karakterer, og som lærer at lære. Evalueringsformer med udgangspunkt i arbejdslivet vil i højere grad være regulerende for elever og lærlinges kommende deltagelse i arbejdslivet som svende. I artiklen peges derfor på, at evalueringsformer med udgangspunkt i praktikken og i arbejdslivet, i kraft af deres sensitivitet over for elever og lærlinges dominerende fremtidshorisont for læring, indeholder væsentlige læringsmæssige ressourcer og kan udvikles yderligere.

Metode

Den empiriske baggrund for artiklen er et et-årigt feltstudium som led i et ph.d.-stipendiat specifikt rettet mod en undersøgelse af læring i forbindelse med erhvervsuddannelse. Afsættet for denne undersøgelse blev uddannelsen til elektronikfagtekniker indenfor indgangen »Teknologi og kommunikation« på erhvervsuddannelserne. Feltstudiet blev foretaget på en større dansk elektronikvirksomhed, hvor der produceres overvågningsudstyr til fly, helikoptere, radarer og satellitter. Ni lærlinge indenfor elektronik, der var på forskellige niveauer af uddannelsen, blev fokuspersoner for undersøgelsen. Disse lærlinge blev fulgt gennem deltagerobservationer med brug af uformelle samtaler og dokumentanalyser 1-2 dage om ugen på enten teknisk skole eller

på praktikvirksomheden i to perioder af tre måneders varighed. Derudover består det empiriske materiale af 10 kvalitative interview med de udvalgte lærlinge. Et så forholdsvis snævert og begrænset materiale kan ikke bruges til at generalisere studiets resultater til at gælde for samtlige elever og lærlinge på tværs af vidt forskellige fag på erhvervsuddannelserne. Derimod kan resultaterne bidrage til en begrebsudvikling af forhold gældende for læring, og de kan inspirere og være brugbare for den uddannelsespolitiske tænkning i forhold til erhvervsuddannelse. Herunder peges i artiklen særligt på overvejelser om læring og evaluering i forbindelse med praktik og arbejdsliv (se evt. Stake, 2000 for uddybning om det kvalitative casestudies videnskabelige potentiale).

Den glemte evaluering på erhvervsuddannelserne

Forskere indenfor erhvervsuddannelse peger på, at evalueringsformer knyttet til arbejdslivet og i forbindelse med praktik under uddannelse ikke i væsentlig grad er blevet belyst og udviklet. Specifikt i forhold til relevansen af et fokus på evaluering inden for erhvervsuddannelse fremhæver Bjørnåvold (1999), at arbejdslivets læring må anerkendes gennem mere udviklede evalueringsformer, som skal respekteres på linie med test og eksamen i det formelle system. Bjørnåvold påpeger således nødvendigheden af at beskrive, hvordan det som læres i praktikken kan anerkendes og synliggøres gennem evaluering. Kvale (2004) peger på, at evalueringsformer i arbejdslivet inden for håndværk og mesterlære, som har fungeret i århundreder, kan være med til at inspirere en stærkere implementering af de enorme læringsressourcer uden for skolen. Nielsen (2004) beskriver med en mere specifik pædagogisk vinkel i forhold til erhvervsuddannelse, hvordan evaluering er funktionel, når den er med til at ændre forudsætninger for at handle, og han peger på, hvordan evaluering kan være støttende (anerkendelse), rettet mod at forbedre lærlingens deltagelse i praksis (saglige evalueringer) eller følge de måder, som er dominerende i den lokale kultur (evalueringskulturen). Andersen & Petersson (1997) peger på, at evalueringsformer inden for erhvervsuddannelse i skoler regi må udvikles i retning af at være mere procesorienterede. De forskellige evalueringsformer inden for erhvervsuddannelse er dog ikke beskrevet og, som jeg vil argumentere for i det følgende, så er forskellige evalueringsformers læringsmæssige potentialer sjældent blevet diskuteret op imod hinanden. Det gælder især set i forhold til deres indlejring i forskellige kulturelle og sociale situationer, der igen skaber bestemte fore-

stillinger om, hvad der skal læres og evalueres.

Former for evaluering

I en generel definition af evaluering henvises ofte til evaluering som den systematiske opsamling af resultater af en given indsats, der kan have så forskellige mål som kontrol, dokumentation, læring, organisationsudvikling og opsamling af viden (2001). På engelsk vil betegnelsen 'evaluation' typisk henvide til evaluering, kontrol og styring af eksempelvis politiske reformer og sociale systemer, mens betegnelsen 'assessment' vil henvide til former for test og vurderinger af uddannelses- og læringsindsats (Aastrup Rømer 2003). I denne artikel vises det, hvordan der i forskellige situationer og praksis 'konstrueres' forskellige former for evaluering, som igen skaber forudsætninger for forskellige måder at lære på.

Der skelnes i artiklen, mellem fire hovedformer for evaluering, som dog kan være indbyrdes overlappende: 1) *Praksisevaluering*, som er en integreret del af det daglige arbejde i praktikken, på skolen og i forbindelse med svendep prøven. 2) *Den summative og formalistiske evaluering*, som er meget synlig på skolen ved eksamener og karaktergivning. 3) *Den semi-formalistiske evaluering*, som består i formelle vurderingsskemaer med pointangivelse til bedømmelse af lærlinges indsats i praktikken og 4) *Den selvstyrende evaluering* med indførelsen af personlige uddannelsesplaner på skolen og i praktik i forbindelse med Reform 2000. Kategoriseringen af disse former for evaluering er opstået gennem analyser af især feltnotater og de kvalitative interview med elektroniklærlingene, mens de samtidig overordnet set er inspireret af en eksisterende teoretisk adskillelse mellem formative og summative evalueringsformer (Nevo 1986). Mens den formative evaluering søger at sikre en forbedring og udvikling af en

aktivitet, så søger den summative evaluering at vurdere og certificere slutprodukter af en aktivitet. Den formative evaluering er således proaktiv, mens den summative evaluering er en mere retroaktiv evaluering (Nevo 1986).

En overordnet pointe i det følgende er, at praksisevalueringer i dagligdagen og ved svendeprøven, som er formative og som bidrager til anerkendelse og udvikling af faglig standard, virker meningsfulde for elever og lærlinge. Lærlingene forholder sig også meget til den nyere semi-formalistiske evaluering i praktikken, fordi den blandt andet er med til at regulere løn og anerkendelse på virksomheden. Karaktergivning på skolen og den nyere evalueringsform med udgangspunkt i den personlige uddannelsesplan, som også udgår fra skolen, giver modsat ofte anledning til kritik, modstand eller ligegyldighed hos elever og lærlinge. De evalueringsformer, som udgår fra praktikvirksomheden og som kobler sig til deltagerens kommende status som svende og deres deltagelse som potentielle ansatte på en virksomhed, synes også at være de evalueringer, som elever og lærlinge lægger mest vægt på. Analysen og diskussionen om evalueringsformers betydning for regulering af læreprocesser forbindes således i kapitlet med en analyse og diskussion af de mulige konflikter mellem tradition, identitet og fag i forhold til udvikling af evalueringsformer indenfor erhvervsuddannelse.

Hvorfor interessere sig for evaluering i forhold til læring?

Man kan spørge: Hvorfor interessere sig for evaluering og læring? Er der ikke blot tale om en anakronistisk og autoritær måde at forholde sig til læring på som noget, der kan styres og reguleres gennem evalueringer? Her kan der peges på et interessant skisma. Mens den i Skandinavien dominerende reformpædagogik overvejende har

lagt vægt på, at undervisning bør tage udgangspunkt i elevens erfaringer og interesse og ofte har betragtet for megen lærer- og traditionsstyring som et overgreb i forhold til læring (Kraft 1998), så er et af de mest konsistente og gennemgribende resultater fra den psykologiske læringsforskning, at feed-back, tilbagemeldinger og forstærkning af ønskelig adfærd tilsyneladende virker til at styrke læring. Den skandinaviske overvejende konstruktivistisk og sociologisk inspirerede pædagogik har dog enten ignoreret evalueringstemaet (optræder eksempelvis ikke i den anerkendte danske grundbog *Pædagogik – en grundbog til et fag*, (Bjerg 2000)) eller arbejdet med en modsætning mellem autonomi og evaluering. Modsat er der en lang tradition inden for den specifikke læringsforskning med fokus på at lære ud fra tilbagemeldinger på det, den enkelte gør. Det gælder Thorndikes »Trial and error«, Skinners operante betingning, Batesons beskrivelser af feedback i kybernetikken, og Schöns fokus på refleksion i praksis (Nielsen 2004, 70).

Megen moderne skandinavisk pædagogisk tænkning har således ikke for alvor anerkendt det produktive ved evaluering som en nødvendig og regulerende del af læring, mens læringsforskningen mest betydningsfulde resultat er påpegningen af, at feedback og viden om egen formåen og niveau øger evnen til at lære. I almindelighed forbindes evalueringer dog mest med angstfyldte eksamener på skolen, politisk eller ledelsesmæssig kontrol og dokumentation og ikke så meget med de læringsmæssige gevinster ved den kontinuerlige tilbagemelding på adfærd og handlinger i hverdagen og i arbejdslivet. Dysthe (2002) peger også på, at det er et problem, hvis evaluering kun forstås som en kontrol af, hvad eleven har lært i en skoledisciplin. Det kan betyde, at eleven bliver mere optaget af at reproducere frem for at udvikle viden. Dysthe argumenterer for brugen af individuelle eller

gruppeportfolios, der kan bestå i forskellige dokumenter, tekster, tegninger, videooptagelser og lignende, der dokumenterer læreprocessen i eksempelvis et skoleprojekt. Her bliver evaluering ikke så meget et spørgsmål om at reproducere objektiv og individuelt baseret viden, men en illustration og en dokumentation af en proces, hvor der er produceret viden og erfaringer. Som det bliver tydeligt i det følgende, så ligner ideen om portfolios den type af praksisevaluering, som jeg i dette kapitel fremhæver som en del af hverdagen i praktikken og på skolen. Her er evaluering en indbygget del af læreprocessen frem for at være en separat begivenhed efter, at læring har fundet sted. Disse typer af produktionsbaserede evalueringer har dog, som det bliver tydeligt i det følgende, sjældent været i fokus (se dog Wilbrandt, 2002, Nielsen, 2004).

Evaluering som regulering af læring

I de kommende afsnit indledes med en analyse af former for praksisevaluering med afsæt i praktikken. Disse sættes efterfølgende op overfor henholdsvis elevers og læringes oplevelser af karaktergivning på skolen og en analyse af de former for evaluering, som opstår og tilsigtes med de nyligt indførte vurderingsskemaer i praktikken og med den personlige uddannelsesbog. En pointe vil være, at både vurderingsskemaerne i praktikken og den personlige uddannelsesbog eksplicit søger at udvikle den enkeltes personlige egenskaber. Det gælder i forbindelse med vurderingsskemaerne i praktikken, hvor personlige egenskaber som fleksibilitet og selvstændighed er centrale parametre for tildelingen af point, og det er tydeligt med den personlige uddannelsesbog, hvor et vigtigt sigte er at træne eleverne i at overvåge og styre deres egen læringsproces. Der er således udviklet evalueringsformer inden for erhvervsuddan-

nelse, der har en mere tydeligt regulerende funktion i forhold til den enkeltes personlighed, fleksibilitet og omstillingsevne – og disse forholdsvis abstrakte personlige karaktertræk opfattes i stadigt stigende grad som den centrale faglighed for elever og lærlinge på erhvervsuddannelse. Evalueringsformer skaber således og bygger på bestemte forestillinger om den lærende, og et spørgsmål er naturligvis, hvilke af disse forestillinger elever og lærlinge oplever at kunne koble sig til og finder meningsfulde og sammenhængsskabende? Forbundet her til er også problemstillingen gående på, hvordan der kan udvikles en forståelse af evaluering og evalueringsformer inden for erhvervsuddannelse, som både indebærer en anerkendelse af fagenes udvikling og nye kompetencer, men som også tilgodeser historie, tradition og de fremtidshorisonter for læring, som findes blandt elever og lærlinge.

I det følgende indledes med begrebsmæssige distinktioner i forhold til former for praksisevaluering, og der peges på de ofte konstruktive læringsmæssige potentialer i denne form for evaluering, som skyldes at den knytter sig tæt til den udøvelse af faget, som lærlingene finder vigtigt i deres deltagelse på uddannelsen.

Praksisevaluering

Praksisevaluering, der er et integreret og funktionelt regulerende led i læreprocessers forløb, er traditionelt set en helt nødvendig del af at sikre produktkvaliteten på en arbejdsplads. Lærlingen skal udføre sit arbejde ordentligt, så produkterne har den tilstrækkelige kvalitet, og så kunderne ikke klager og omdømmet skades. Der er her tale om et meget eksplicit kriterium for evalueringen gående på, om lærlingens opgaveløsning og produkt lever op til de lokale standarder for kvalitet. Man kan sige, at arbejdspladsen påtager sig et ansvar for den

andens læring i forhold til den samlede produktion. Lærlingens progression i retning mod mere intensiv deltagelse i kulturens praksisfællesskaber udgør således evalueringens genstand. Lærlingen kan dog også evalueres eller måles af de ældre lærlinge og svende på sin evne til at udholde prøvelser i praktikken som eksempelvis længere tids ufaglært arbejde. Denne type af evaluering, der har karakter af, at lærlingen skal udstå visse prøvelser og lidelser for at blive anerkendt som deltager i lokale praksisfællesskaber, er ikke direkte i fokus i denne artikel.

I det følgende gives eksempler fra praktikken, hvor lærlingene selv fremhæver former for praksisevaluering som integreret led i den hverdagslige produktion. Disse evalueringsformer vil dog også kunne findes eller have relevans på skolen i forbindelse med den daglige undervisning. I det følgende skelnes mellem: 1) Ceremoniel praksisevaluering, 2) Evaluering som regulerende for den daglige praksis, 3) Evaluering i den lokale kultur, 4) Evaluering via modeller, 5) Anerkendende og saglig evaluering.

Svendeprøven som ceremoniel praksisevaluering

Kvale (2004) beskriver, hvordan evaluering i forbindelse med erhvervsuddannelse og håndværk ofte knyttes til den afsluttende og offentlige svendeprøve, hvor lærlingen testes og bedømmes på kvaliteten af sit arbejde af lærere på skolen og erfarne håndværkere. Svendeprøven er en summativ form for praksisevaluering, hvor det er resultater af udøvelsen af faget og kvaliteten af denne, som er i fokus. Svendeprøven er dog også formativ i den forstand, at den virker regulerende for både undervisningen på skolen og på de opgaver lærlingen sættes til i praktikken, idet et af de centrale formål på skole og i praktik er at forberede til svendeprøven. Svendeprøven tillægges stor båd-

de praktisk og symbolsk betydning som en skueplads for og en blåstempling af både skolens og praktikstedets læringsressourcer, og den virker som et konstruktivt koblingspunkt mellem disse. Svendeprøven er desuden direkte synlig ved at være knyttet til bestemte ceremonier med overrækkelse af beviser, håndtryk, fælles spisning og fest, og den har betydning som en 'rite de passage' ind i nye sociale positioner i en fagkultur. Lærlingene oplever, at de efter svendeprøven træder ind i faget: »*når man har bestået svendeprøven, så kan man slappe lidt mere af. Jeg er så godt som elektronikmekaniker nu*« siger en af lærlingene således i et interview. Svendeprøven cementerer en begyndende fagidentitet. For andre bliver en bestået svendeprøve et symbol på, at den nye svend er kompetent til at tage mere ansvarsfulde opgaver. I det følgende fremhæves andre og mindre synlige former for praksisevaluering, der dog som svendeprøven også er karakteriseret ved, at det er udøvelsen af faget, som er genstand for evalueringen.

Evaluering som regulerende for den daglige praksis

Ofte vil evaluering opfattes som værende retrospektiv og reproduktiv som en vurdering af personers internalisering af resultaterne af en afsluttet undervisningsproces. Et af de afgørende karakteristika ved praksisevaluering er, at instruktion, læring og evaluering her er komplekst indlejret i hinanden. Derfor er evaluering heller ikke adskilt som endemål for aktiviteterne. Ofte vil svenden eksempelvis instruere lærlingen, så han korrigeres i sine handlinger sideløbende med, at han løser sine opgaver i produktionen. Det kan være ved, at svenden lige smutter forbi og nikker anerkendende mod lærlingens arbejde, eller når grundige forklaringer følger efter, at lærlingen har fejlet. Evaluering er på denne måde integreret i den daglige praksis, og lærlin-

gen vurderes på sin evne til at løse de opgaver, han eller hun sættes til.

For elektroniklærlingen er det ofte umiddelbart synligt, at hans reparationer ikke duer, når ledningerne i et kredsløb begynder at ryge, når oscilloskopet viser de forkerte tal, eller når kunderne kommer tilbage med radioer, der stadig ikke duer på trods af en nylig reparation. Hvis kunden er utilfreds med en radioreparation, så viser det på den ene side hen til en summativ evaluering af et slutprodukt, mens forventningen hos elektronikmekanikeren om at levere et produkt, som kunden vil blive glad for, kommer til at regulere kvaliteten i det daglige arbejde i en mere formativ og proaktiv forstand.

Evaluering i den lokale kultur

Flere lærlinge fortæller i interviews, at der ofte er en hård tone eller mobning involveret i deres relationer til især andre lærlinge og de ufaglærte på virksomheden. De kan fortælle, at en 'mobbetur' hjælper dem til ikke at lave de samme fejl to gange, men at flere lærlinge også har været ved at falde fra på grund af den ofte barske omgangstone i praktikken. Lærlingene siger dog ikke noget entydigt negativt eller positivt om den hårde tone i praktikken, men de fortæller, at den fungerer som en direkte konsekvensvurdering af lærlingens arbejde og som en synlig indikator for, hvad der forventes af lærlingen:

I: *»Du sagde på et tidspunkt, at der var nogle lærlinge, som nærmest blev mobbede.«*

Benjamin: *»Ja, jeg er kommet så tæt på nogle af dem, at det ved jeg. Det siger montricerne også, nogle får en hård tur. Hvis du kommer direkte fra 9. eller 10. klasse og kommer ind til sådan nogle koner, som ikke lige snakker arbejde, men mest sladder, så kan tonen, den kan selvfølgelig være munter, det er den næsten altid, men den kan også være hård*

engang imellem. Jeg er ikke sikker på, at en lige fra 10. klasse lige er rustet til det.«

I: *»Hvad kan det eksempelvis være, har du en situation som ...?«*

Benjamin: *»Det kan være, hvis man laver en fejl, så kan der hurtigt blive jokket i det, fordi de synes, det er sjovt. Det kan man tage meget nært, ligesom når man finder ud af, at de står og snakker om en deroppe ... ikke fordi jeg tror, de vil dig noget ondt bevidst, det er bare den naturlige omgangstone.«*

Den daglige omgangstone på en fabrik er både munter og hård, og lærlingene evalueres både i forhold til deres fejl, men også mere indirekte på deres person gennem sladder. Lærlingen vurderes derfor også på sin evne til at indgå i og tåle samarbejdsformer og kultur på en arbejdsplads – nærmest rituelt som led i en opdragelse i kulturen på en arbejdsplads. Tonen og måden hvorpå lærlingen opdager, at der slås hårdt ned på fejl, kendes ikke på samme måde fra skolen.

Andre empiriske studier peger i relation hertil på kulturelle forskelle i måden at evaluere på mellem skole og praktik. I forbindelse med et forsøg, hvor en malermester i løbet af tre dage arbejdede på en malerskole med en kompleks malerteknik, påpegede eleverne, at de oplevede en stor forskel i feedback fra malermesterens og fra lærernes side. Det antyder store kulturelle forskelle i måden at give feedback på mellem skole og virksomheder. Eleverne i forsøget påpegede, at evalueringen fra lærerne i en blød og omsorgsfuld tone ofte kun påpegede nødvendigheden af små ændringer, mens malermesteren bare konstaterede, at de måtte begynde forfra (Tanggaard & Elmholdt, 2003). Eleverne påpegede samtidigt, selvom de blev lidt chokerede over mesters hårde tone, at den klare melding om kvaliteten af deres arbejde fra mesters side gjorde det tydeligt og klart, at der endnu var en del ar-

bejde for dem, inden de faglige standarder for malerteknikken var nået.

Elektroniklærlingene i dette studium giver yderligere eksempler på betydningen af tonen i evalueringer, når de fremhæver om uddannelseslederens feedback, at det »ofte er lyn og torden hos Willy, og så er uddannelsespladsen i fare«, mens evalueringerne i det daglige hos lærerne og svendene er mere nænsomme »for vi skal jo være sammen i det daglige«. Det kan antyde, at barske typer af evaluering mest angår de fjerne relationer som i forholdet mellem de ufaglærte, uddannelseslederen og lærlingene. Det kan også indikere, at der her foregår en unødigt og simpel form for autoritær evaluering. Der er således ikke bare tale om en forskel mellem skole og praktik i forhold til tonen og måden at evaluere på. Der er også tale om en forskel, der knytter sig til om evaluering foregår i de nære eller i de mere fjerne relationer. Der kan her være en tendens til, at der i de relationer, hvor lærlingen ikke har sin daglige gang (med den uddannelsesansvarlige og de ufaglærte) er en hårdere og mere unødigt autoritær tone end blandt de lærere og svende, som har det daglige læringsmæssige ansvar, og hvor evalueringen bliver mere saglig. Eksempler på saglige former for evaluering analyseres senere i artiklen, mens det dog er vigtigt at fastholde, at den ofte barske konsekvens-evaluering i praktikken, på trods af tonen og måden at evaluere på, virker særdeles effektivt. Det er her lærlingen tydeligt mærker, at det gælder om at 'oppe sig' for at være med. Det er også, som det beskrives i det følgende, tilfældet med evalueringsformer, hvor andres eksempel på faglig dygtighed kommer til at virke motiverende for lærlingen.

Evaluering via modeller

En central evalueringsform i praktikken sørger lærlingene selv for ved at sammenligne sig med hinanden. Her vurderer

lærlingen sin egen kunnen op imod, hvad han ser og tror, de andre kan. Det er således en form for evaluering, som er selvinitieret:

Bjarne: »Hvis vi sidder oppe til frokost, og der kommer et elektronikspørgsmål, eller hvis vi arbejder sammen i afdelingerne. Der kan du så sammenligne. Nå, ham der har så været på 3. skoleperiode, det ser da ikke ud til, at han har fat i så meget. Eller hold da op, han har godt nok styr på sagerne – det der lærte vi sgu' så først på 4. skoleperiode – hvor fanden kan han det fra?«

Evaluering som sammenligning virker som direkte motiverende for lærlingens arbejde med selv at komme videre med at lære nyt. Det er gennem denne type evaluering, at lærlingene adskiller sig aktivt fra hinanden. Der kan sandsynligvis være både konstruktiv og destruktiv konkurrence involveret, hvor lærlingene enten gennem sammenligningen hjælpes til selv at komme et skridt videre eller omvendt kan opleve det som svært og hæmmende at måle sig i forhold til, hvad andre kan. Lærlingen sammenligner sig naturligvis også med, hvad mester eller de andre svende kan og måler selv sin kunnen op imod disse. Som påpeget af Becker (1972), så vil lærlingen ofte skabe sig sit eget læringscurriculum, hvor testen af færdigheder ikke nødvendigvis initieres af andre, men hvor lærlingen selv initierer kontinuerlige evalueringer, der kan gentages, indtil lærlingen kan det, som han kan se, de andre kan. Hvis lærlingen isoleres i sin praktik og ikke har daglig kontakt til andre lærlinge og svende mistes mulighederne for selvinitierede evalueringer via modeller. Modevaluering kræver, at lærlingen er del af et arbejdende praksisfællesskab.

Anerkendende evaluering

Evaluering i praktikken udtrykkes ikke altid gennem direkte sproglig feedback til lærlin-

gen på det daglige arbejde. Ofte kan evalueringen bestå i en mere implicit faglig anerkendelse, ved at lærlingen over tid får sværere og mere ansvarsfulde opgaver (Se også Wilbrandt, 2002). Den anerkendende evaluering kan dog også være mere eksplicit og direkte sprogligt formuleret, eller den kan vises kropsligt ved klap på skulderen og anerkendende nik. Denne type af evaluering værdsætter elever og lærlinge meget højt:

Bjarne: *»Willy kommer jo også, når det går godt og siger: Jeg har hørt, at det går godt ude i afdelingen. Keep up the good work! Det giver jo også lidt: Nå, for satan – så må jeg hellere lige. Det er jo rart at høre.«*

Der er en umiddelbar tilfredsstillende og et motiverende aspekt forbundet med den anerkendende evaluering. Det er ikke en evaluering, der går på fejl, men en hverdagslig integreret evaluering som anerkender, accepterer og respekter de skridt og opgaver, som lærlingen allerede har engageret sig i. Det er ikke nødvendigvis en evaluering, som udtrykkes i mange ord, men mere den anerkendende kommentar, klappet på skulderen i dagligdagen og den fortløbende tildelelse af nye og mere ansvarsfulde opgaver til lærlingen. Spørgsmålet er dog, hvordan der i arbejdende praksisfællesskaber kan udvikles saglige former for evaluering?

Saglig evaluering

I en rummelig evalueringskultur vil der typisk være plads til fejltagelser. I det følgende taler jeg med Morten om de svende (Hans og Ib), som sidder ved siden af ham i instrumentafdelingen. Morten har tidligere i interviewet beskrevet, hvordan netop disse to svende har betydet meget for ham:

I: *»Kan du fortælle mig, hvad det, er sådan nogle som Hans og Ib, de kan?«*

Morten: *»De har en meget grundig viden inden for deres fag, og så er de gode til at lære det fra sig. Det skal de have begge to, og de kan gøre det på en god og underholdende måde. De kan lave sjov med folk, og de kan tåle, at der bliver lavet sjov med dem. Det er en omgangstone, jeg godt kan lide at have med folk, så på den måde passer deres personlige væremåde godt til min måde at være på. Så er det det med, at de er gode til at lære fra sig. De har simpelthen så meget erfaring at øse ud af.«*

I: *»Kan du give et eksempel på en situation, hvor du har lært af dem?«*

Morten: *»Nå men det kan være helt basale ting, som når man laver en fejl i en måleopstilling og så Hans, han er god til at gøre det på en sjov måde, så man kan se, at man har lavet fejl og ikke begår den samme fejl igen. Også når man ikke rigtig kan forstå nogle af de der elektronikting, som er stillet op i diverse diagrammer, så kan Hans sætte sig ned og forklare stille og roligt, hvad de forskellige komponenter kan gå ind og gøre af indflydelse...sådan at man får, hvad skal man sige personlig undervisning i form af en eller anden skolelektion om man vil.«*

Det ovenstående udgør en beskrivelse af en instruktion på et højt fagligt plan, hvor instruktøren med brug af humor i en slags praksisevaluering viser, hvor lærlingen har lavet fejl. Instruktionsprocessen foregår foranlediget af lærlingens fejl som en slags personlig undervisning med basis i en langsom fremadskridende forklaringsproces. Vigtigheden af den personlige relation fremhæves ofte som et særligt aspekt ved læring i praktikken (Nielsen, 2003). Det er således vigtigt for lærlingen at udvikle en relation til de respekterede svende på virksomheden, så de kan åbne faget og feltet for den uerfarne. Det er ydermere tydeligt, at det er fagligheden hos svendene, som

lærningen i det ovenstående bruger som kriterium for, om han respekterer evalueringen af sin egen indsats.

Den fagligt og evalueringsbaserede instruktion i det ovenstående er sikret rammer og en ordentlig organisering. De svende, som kan tage sig god tid til oplæring og instruktion, når det viser sig nødvendigt, har fået tildelt tid af deres arbejdsgiver til at virke i en mere eller mindre eksplicit pædagogisk funktion. På denne måde er instruktion og evaluering organiseret som en mulighed, når det viser sig nødvendigt, i det lokale læringsmiljø. Den saglige evaluering er således ikke udskilt som den dominerende opgave eller som formaliseret afslutning på en læringsaktivitet, men er mere flydende organiseret som noget, der finder sted ved brud i produktionen og opgaveløsningen.

Evalueringens kulturer i arbejdende praksisfællesskaber

I det ovenstående er der identificeret en række evalueringsformer, som findes i den daglige praksis på en praktikvirksomhed. Disse evalueringsformer er saglige og integreret i instruktionsprocesser, de fungerer implicit eller eksplicit anerkendende gennem enten kropslig eller direkte sproglig feedback. De udtrykkes ofte ved, at lærningen tildeles et øget ansvar. En væsentlig del af evalueringens kulturer i et arbejdende praksisfællesskab er konsekvensevaluering, som på den ene side virker effektivt i forhold til at undgå fejl, men hvis tone dog også kan være unødigt hård. Svendepróven som er en overvejende summativ evaluering er den mest tydelige og institutionaliserede form for praksisevaluering. De formative typer af evaluering, som led i den almindelige produktionsproces, er modsat ikke udskilt som en opgave i sig selv, men regulerer lærningens deltagelse i de forskellige praksisfællesskaber på virksomheden. Med denne ar-

tikel vil jeg pege på mulighederne for, at disse evalueringsformer synliggøres og udvikles yderligere i praktikken og på skolen. Det gælder således en påpegnings af det produktive ved, at evalueringens proces er integreret i selve læreprocessen og fungerer som et led i en igangværende produktion. Denne pointe underbygges i det følgende ved at fremhæve den formalistiske evaluering på skolen som en kontrast til de ovenfor nævnte former for praksisevaluering.

Den summative og formalistiske evaluering på skolen

På skolen vil den selektive dimension af evaluering typisk dominere over de læringsmæssige potentialer ved disse. Alene på grund af de ofte mange elever, som en lærer skal undervise på skolen, vil det være vanskeligt at opnå de læringsmæssige potentialer i en formativ praksisevaluering som tager afsæt i nære, personlige relationer og individuelt afstemte forklaringer. Den samme begrænsning findes dog i praktikken, hvis svende og lærlinge indbyrdes sjældent samarbejder. Evaluering på skolen struktureres således og er domineret af karaktergivning, mens det ikke udelukker, at andre typer af evaluering med mere fokus på praksisevaluering kan udvikles.

I forholdet mellem skole og evaluering har den selektive dimension og en kritisk betoning af de læringsmæssige barrierer ved den intensive brug af eksamen og karaktergivning været fremhævet (Kvale, 1973, 1980). Kvale (1980) benytter en skelnen mellem en brugsværdi og en bytteværdi af læring via sine analyser af elevinterview om bivirkninger ved adgangs begrænsninger i bogen *Spillet om karakterer i gymnasiet*. En af Kvales antagelser er her, at karaktergivning medfører, at der opstår bytteværdirelationer mellem elever og lærere. Kundskab og indlæring får en slags varekarakter, hvor eleverne lærer at skelne mellem

brugsværdien og bytteværdien af deres arbejde. Det at spille og at fedte indgår i en bytterelation, hvor den viden, der spørges interesseret til, ingen reel brugsværdi har for eleven, men kun tjener til at gøre indtryk på læreren (Kvale, 1980, 64). Samtidig konkluderer Kvale, at det også er sådan, at karaktergivning på skolen forbereder til eller korresponderer med det at arbejde for løn i arbejdslivet. Oplevelser af en bytteværdi af læring går igen i dette kapitel i elevens og lærings beskrivelser af karaktergivning.

I det følgende fremhæves det, hvordan et karakterperspektiv på læring ofte er fremtrædende på skolen. Det betyder som nævnt ikke, at praksisevalueringsformer som eksempelvis den daglige faglige anerkendelse ikke også genfindes på skolen, men det betyder, at den afgørende regulerende form for evaluering på skolen udgøres af karakterer og eksamen. Det fremhæves nedenfor, hvordan karaktergivning kan give anledning til forstillelse, bluff, konkurrence og afhængighedsfølelse hos eleverne på skolen (se også Kvale, 1980). Det må understreges, at der ikke i det følgende er tale om en egentlig struktureret gennemgang af, hvad karakterer betyder for læring, men om en påpegning af, at incitamentet i retning af at få gode karakterer på skolen ofte dominerer over en motivation, der er baseret på faglig dygtiggørelse, således som det i højere grad er tilfældet i praktikken.

Forstillelse og bluff

Elever og læringer kan, som noget meget vigtigt i forbindelse med deres undervisning på skolen, opleve, at det gælder om at ligne en, der ved og kan meget. Denne præsentation af sig selv som hårdtarbejdende lærer eleverne på skolen hurtigt at gennemskue som en vej til en større bytteværdi af egen indsats. Det vil sige, at de relationer eleverne indgår i, også kommer til at

dreje sig om sociale færdigheder og manipulationsevne (en lignende lønsomhedstænkning kan også findes i praktikken). Et karakterperspektiv på indlæring træder i forgrunden:

Anders: »På skolen der kan man godt bare se ud som om, man er klog. Det har jeg tit oplevet. Især på 2. skoleperiode. Der kunne gå lang tid imellem, at man lavede noget, men man så bare ud som om, man lavede noget, og så fik man en god karakter. Det udnytter man da lidt.«

Anders fremstiller i det ovenstående ikke sig selv som et offer for karaktersystemet. Han viser snarere hen til, hvordan han har lært at udnytte det. Han har lært sig at forestille en, der er klog for at få en højere karakter. Det at lære noget bliver ikke et mål i sig selv, og Anders kommer til at identificere sig selv som en, der mest arbejder på at få gode karakterer, fordi han oplever, at han på skolen ledes hen til at tænke på karakterer som det vigtigste.

Afhængighedsfølelse og konkurrence

De bytteværdirelationer der opstår, hvor indsats byttes med point eller karakterer, opleves ikke nødvendigvis som problematiske for eleverne, så længe de giver udbytte. Så snart der viser sig vanskeligheder, så opstår problemerne med uretfærdighedsfølelse og konkurrence, og magtstrukturen bliver pludseligt meget synlige:

I: »Hvad er det værste eller det vanskeligste ved uddannelsen?«

Morten: »Altså det værste ved uddannelsen, det er de der forbandede karakterskemaer hele tiden og så igen. Det er altid det, folk refererer til. Det er det med, at man altid skal dømmes ud fra sin karakter. Jeg kan godt se, at det er en udmærket måleskala at have, men det er stadig ikke et fuldt blik af,

hvordan et menneske virker. Så for mig er det et problem. Der er nogle lærere, der har givet mig en lidt lavere karakter på grund af, at jeg er så fremtumlende, som jeg er.»

I: *»Hvordan har det været et problem for dig?«*

Morten: *»Jamen min dansklærer i folkeskolen, ham var jeg ved at rage uklar med, så det var lige ved at koste min plads i gymnasiet. Så har jeg også set på andre, der har været udsat for det samme og andre, der er blevet favoriseret. Så derfor mener jeg, at det er et dårligt system, man kører, eller det trænger til en grundig evaluering.«*

I: *»Kan du fortælle mig, hvordan det foregår.«*

Morten: *»Jamen, lærerne kan have deres kæledækker i forskellige undervisningsfaser, og så kan de have nogen, som de hader som pesten, fordi de snakker i timerne eller noget i den stil. Det kan jeg ikke bebrejde dem, at det er irriterende, men karaktererne giver lærerne mange muligheder.«*

Med karaktererne (på alle niveauer af skolegang) kommer eleverne hurtigt til at opleve sig som et objekt for bedømmelser ud fra egen person og indsats. Den enkelte er dog afhængig af karaktererne, da de er adgangsbillet til mange uddannelser og job. Samtidig fortæller Morten, at karaktergivning sandsynliggør, at nogle lærere udviser sym- og antipatier for eleverne.

Mortens eksempel viser, hvordan formalistiske evalueringer udtrykt i point og karakter ofte bliver meget overskyggende for elever og lærlinges samlede oplevelse af uddannelse, mens også hvordan de som en synlig form for evaluering giver eleverne mulighed for at opponere og være kritiske overfor lærerne. Denne pointe om synlighed og opposition vender jeg tilbage til se-

ner i artiklen. Oplevelsen af, at lærere på skolen vurderer på personlige egenskaber og præferencer frem for på fagligheden går igen i nogle, men ikke alle 10 interview i forbindelse med min undersøgelse. Der peges i den forbindelse ikke på en uvilje i forhold til lærerne, men mere på, at karaktererne opleves som et redskab for lærerne til at administrere, disciplinere og selekttere eleverne.

Det er tydeligt i interviewene, at eleverne synes at tåle og acceptere at få et møgfald af mester, hvis de laver fejl i praktikken eller for så vidt af en faglærer på skolen i værkstedsundervisningen, mens de er meget kritiske overfor karakter som evalueringer fra lærerne på skolen. Elever og lærlinge oplever det således som mere meningsfyldt at blive bedømt og rettet på som kommende udøver af et fag end som elev, der får karakterer på skolen. Her skydes skylden for de dårlige karakterer på læreren, mens evalueringerne i praktikken, hvis opgaveløsningen ikke er god nok, typisk får lærlingen til at søge at oppe sig endnu mere. Mens praksisevalueringen i praktikken i princippet kan være mindst lige så disciplinerende og selekterende som karaktergivning på skolen, så kan mange af lærlingenes dominerende orientering mod en kommende erhvervsudøvelse betyde, at de finder denne mere meningsgivende og betydningsfuld. At udvikle evalueringsformer ved at indføre flere test og mere karaktergivning på skolen kan således fremme en lønsomhedstænkning og en udvikling af strategier hos eleverne i forhold til at få højere karakterer, mens den egentlige faglige dygtiggørelse træder i baggrunden.

I det følgende fremhæves eksempler på, at et karakterperspektiv på indlæring også med indførelsen af nyere semi-formalistiske evalueringsformer er blevet afgørende i praktikken. Disse evalueringsredskaber knytter sig til en tiltagende fjernhed i relationerne i praktikken, som betyder, at der

Skema 1: *Evalueringskema*¹

Faktorer:	Vægtning
1. Skolekarakter	10 point
2. Initiativ/selvstændighed	5 point
3. Indsats/engagement	5 point
4. Kvalitet	5 point
5. Samarbejde/fleksibilitet	5 point
6. Færdigheder	5 point
Max opnåelige antal	35 point

opfindes nye måder, hvorpå elever og lærlinges deltagelse reguleres.

Den semi-formalistiske evaluering i praktikken

Med semi-formalistisk evaluering henvises i det følgende til, hvordan evalueringsformer i praktikken ikke bare forløber integreret i arbejdsprocesserne, men også fungerer summativt som en formel vurdering af lærlingens personlige og faglige indsats gennem afsluttede læreforløb. Lærlingens deltagelse fastfryses på den måde gennem forskellige point på evalueringsdokumenter, hvor skolekarakterer også indgår i bedømmelsen. Det betyder også, at evalueringskemaerne udgør et forsøg på at skabe koblinger mellem skole og praktik ved at gøre indsatsen i forhold til karakteropnåelse på skolen betydningsfuld i forhold til differentiering af løn i praktikken. Lærlingene forholder sig meget til vurderingskemaerne, men oplever de samme konflikter som på skolen i forhold til oplevelsen af, at det nu bliver mere afgørende at fedte eller gøre sig godt bemærket overfor afdelingslederne end at fokusere på den faglige dygtiggørelse.

Evaluering som regulerende for løn

Som en del af lønsystemet på praktikvirksomheden bliver lærlingene efter endt ophold i de forskellige afdelinger i løbet af

praktikken vurderet af afdelingsledere på evalueringskemaer udarbejdet i samarbejde mellem virksomheden og repræsentanter for lærlinge. Evalueringskemaet (skema 1) er med til at bestemme lærlingens lønniveau og har betydning i forhold til, hvor lærlingen bliver placeret på virksomheden efter hvert ophold i de enkelte afdelinger:

Evalueringskemaet udskiller seks forskellige dimensioner, som lærlingene bliver vurderet udfra; skolekarakter, initiativ, indsats, kvalitet, samarbejde og færdigheder. Med skemaet er der således ikke tale om en igangværende evaluering af en arbejdsproces eller et produkt, men om at forholdsvis fagligt eksterne elementer som det at udvise initiativ, engagement eller at være god til at samarbejde får stor betydning. Evalueringskemaet er centralt i den medarbejderudviklingssamtale, som lærlingene inviteres til hvert år, hvor løn forhandles.

Det er afdelingslederne på virksomheden, som foretager bedømmelserne af lærlingene. Det er i sig selv en forskel til den praksisbaserede evaluering, som lærlingene overvejende modtager fra svendene i dagligdagen, fordi afdelingslederen ofte ikke er tilstede i det daglige arbejde. Der er på den måde tale om en mere fjern evaluering. De 25% af lærlingene, som får flest point, får 50% af en nærmere aftalt lønsum, de 50% som ligger i midten får de andre 50% og de resterende 25% får ingenting. Der er ikke tale om store forskelle i den reelle løn, men mere om symbolske gradueringer af løn i forhold til lærlingenes placering på evalueringskalaen.

Det kan naturligvis til enhver tid hævdes, at både færdigheder, indsats, initiativ og samarbejdsevne er væsentlige elementer af elektronikfagligheden, men alligevel vil jeg i det følgende hævde, at et evalueringskema til bedømmelse af disse aspekter udgør en semi-formalistisk evalueringsmåde, som på den ene side kan få lærlingene til at oppe sig i det daglige arbejde både på sko-

len og i praktikken, men som også kan få fagligheden til at fremtræde sekundært i forhold til lønsomheden af bestemte typer af adfærd. Anders fortæller:

»Det gør det jo rimeligt ikke kun at gå efter et 6-tal, men måske at gå efter et 8-tal. Altså på den måde så går de karakterer, vi får, hen og påvirker lønnen.«

Det er ikke kun på skolen, at læring kan være karakterstyret. Snarere er det således, at karaktersystemet både indirekte strukturerer det, som sker i praktikken ved at udgøre den ydre motivation for at lære noget, dels direkte styrer lærlingenes adfærd i praktikken ved at være med til at bestemme løn og dels også indoptages i praktikken som en måde at evaluere på. På den måde kan lærlingene orientere sig mod at få højere karakterer og dermed mere i løn, mens den egentlige faglighed kan fremtræde som sekundær. Eller mere præcist formuleret så er risikoen, at evalueringen træder i forgrunden, og at ønsket om at score højt på evalueringsskemaet bliver det afgørende. Det kan således hævdes, at det bliver den eksterne motivation mod mange point og løn frem for en mere intern motivation i forhold til faget som kommer til at strukturere oplæringen i praktikken, hvis evalueringsskemaet bliver den afgørende styringsmekanisme i praktikken. Lærlingene trækker selv ligheden fra evalueringsskemaet til karaktererne på skolen, men de påpeger også, at der med evalueringsskemaet følger, at cheferne skal give en kvalitativ begrundelse for deres afgivelse af point. Det gør evalueringsskemaet i praktikken mindre formalistisk end karaktergivningen ofte er på skolen:

I: »På skolen har I karakterer som går ind og vurderer – og så har I også et system herude. Hvordan oplever du forskelle og ligheder på de vurderingsmåder?«

Niels: *»Altså selvfølgelig er der forskel. Øhm, på skolen bliver du jo vurderet af en lærer, som ser dig et antal timer om dagen – en, der samtidigt lærer fra sig. Herude på firmaet bliver du både vurderet af dem, du arbejder sammen med – men også af chefen. Og han ser dig måske ikke hver dag. Eller han følger ikke hele tiden med i, hvad du laver. Det er meget individuelt, hvad du får af karakterer fra en lærer – for det kan være, du kommer godt ud af det med en lærer, men det kan også være, du kommer skidt ud af det med læreren. Mens jeg synes, at dem, du arbejder sammen med herude i dagligdagen, de vurderer mere ud fra, hvad du har lavet – om du er god til det, du laver. På skolen synes jeg mere, de vurderer udfra, om de kan lide personen eller ej.«*

I: »Så det er en mere fair vurdering herude på den måde, at det går mere direkte på, hvilke opgaver du har fået lavet, om de er lavet godt nok?«

Niels: *»Ja, det vil jeg påstå. Også herude på evalueringsskemaerne har man fået indført, at der skal gives en begrundelse for at give point 1 eller 3. Det gør man jo ikke på skolen, der får eleven måske et 7-tal, men han får ingen begrundelse for, hvorfor han får det 7-tal.«*

Evalueringsskemaet er, som Niels beskriver det, udtryk for en tiltagende fjernhed i relationerne i praktikken, hvor chef eller mester ikke er tilstede i dagligdagen med lærlingen. Mester må derfor søge at regulere lærlingens deltagelse på andre måder end gennem den rene praksisevaluering. Det fører dog til, at mester får en rolle som stadig mere ligner lærerens rolle på skolen i forbindelse med eksamen og karaktergivning, men at evalueringerne i praktikken stadig opleves at gå tæt på fagligheden. Det skyldes især, at pointene i evalueringsskemaet skal følges af en kvalitativ begrundelse.

se for afgivelsen af point. Alligevel er pointene som udtryk for lærlingens deltagelse mindre gennemsigtige, og de opleves som mere vilkårlige end den type af evaluering, som følger lige efter en fejl, eller som består i et klap på skulderen i hverdagen. Niels' oplevelse af, at lærerne på skolen vurderer ud fra personlige præferencer, kan afspejle nogle af lærlingenes overvejende skolekritiske holdninger – en kritisk holdning som ikke på samme måde gør sig gældende i forhold til praktikken.

De betingelser for læring, som kendes fra skolesystemet, hvor karakterer fungerer som et tilsyneladende objektivt mål for elevens indsats og som en social reguleringsinstans i forhold til adgang til videre uddannelse, afspejles dog tilsyneladende også i skemaerne. Evalueringsskemaerne giver mulighed for at etablere *objektive* mål for lærlingenes indsats og adfærd, der kan regulere lærlingens videre oplæringsforløb. Evalueringsskemaerne kan således fungere administrativt i forhold til at sikre en individuelt tilpasset oplæring i praktikken. Den semi-formalistiske evaluering er på den ene side mere abstrakt og uigennemsigtig end den fortløbende praksisevaluering, mens den omvendt også er blevet et nødvendigt organiserende og regulerende redskab grundet tendensen til fjerne relationer i praktikken. Udviklingen synes at gå i retning af, at jo fjernere relationer, jo mere formaliseret styring og evaluering. I det følgende fremhæves, hvordan den personlige uddannelsesplan, som er indført med Reform 2000 i det danske erhvervsuddannelsessystem, introducerer en ny reguleringsmekanisme i et stadig mere modulariseret og individualiseret erhvervsskolesystem. En parallel til evalueringsskemaet er, at der med den personlige uddannelsesbog i stigende grad bliver lagt vægt på evaluering og udvikling af personlige egenskaber, mens en afgørende forskel er, at den personlige uddannelsesbogs fokus stort set er

de personlige kompetencer i forhold til evnen til at lære at lære og til at være fleksibel. Mens vurderingsskemaerne i praktiken stadig, på trods af en vægtlægning af evner til selvstændighed, samarbejde og fleksibilitet, tager afsæt i den praktiske og daglige faglighed, så bliver evaluering med den personlige uddannelsesbog mere tydeligt abstraheret fra selve udøvelsen af faget.

Den selvstyrende evaluering

Et af de afgørende elementer i den nyeste Reform 2000 på erhvervsuddannelsesområdet i Danmark er ideen om den personlige uddannelsesplan, hvor den enkelte elev i princippet kan sammensætte sin egen uddannelse ud fra vejledning og samtaler med kontaktlæreren på skolen og den praktikan-svarlige på virksomheden. Med den personlige uddannelsesbog er der skabt et redskab og en mulighed for, at eleven selv styrer retninger af sine læreprocesser. I det følgende beskrives intentionerne med den personlige uddannelsesplan, og jeg vil argumentere for, hvordan evaluering med denne plan bliver mere demokratisk, men omvendt også lægger ansvaret på evalueringen på elevens egne skuldre. Det er ikke en form for evaluering, som består i skulderklap fra mester i dagligdagen. Den personlige uddannelsesbogs sigte er snarere, at eleven selv konstant, medieret af samtaler med en lærer, er aktiv, ansvarlig for sin uddannelse og har styr på sin personlige udvikling, der ses som en drivkraft for den faglige dygtiggørelse.

»Eleven skal altså være mere aktiv i og ansvarlig for sin egen uddannelse. Dette nye arbejde forudsætter for det første, at der er noget at vælge imellem og for det andet, at eleven kan foretage valg – har valgkompetence.« (Størner & Lausch, 2000)

Eleven kan vælge mellem forskellige undervisningsmoduler, og på den måde sikre en

undervisning, som svarer til hans eller hendes behov (Størner & Lausch, 2000, 11). Det hedder følgende, at eleven skal:

»arbejde med at opstille realistiske mål, give forslag til, hvordan målene kan nås, følge med i, om arbejdet går som planlagt, evaluere sin egen proces og tage stilling til produkterne ... derfor skal eleven gennem hele uddannelsen træne og øve i at sætte mål, planlægge og evaluere.« (Størner & Lausch, 2000, 12)

Den personlige uddannelsesplan er altså udtryk for en metode, der skal hjælpe eleven til at være aktiv og navigere i uddannelseslandskabet og tage ansvar for sin uddannelse. Eleven rykker således ind i centrum af en evalueringsproces, som ellers typisk har været forbeholdt læreren, svenden eller mesteren, som de, der tog ansvaret for at vurdere og bedømme elevens og lærlingens uddannelse og arbejdsindsats.

Tilsyneladende er den personlige uddannelsesplan udtryk for en tiltagende demokratisering af uddannelsesrummet og en større respekt for og tillid til elevens evne til selv at tage ansvar for sin egen læring. Samtidig er uddannelsesplanen et forsøg på at etablere koblinger mellem skole og praktik, idet praktikvirksomheden også får et centralt ansvar i forhold til elevens intentionerede arbejde med målsætning af sit eget arbejde i den personlige plan. Eleven forventes i høj grad at kunne monitorere sin egen læreproces under vejledning fra en kontaktlærer, som ideelt set følger eleven under hele uddannelsen. Gennem skriftlighed og sprogligt medierede refleksioner skal eleven trænes i at tage stilling til de veje, han eller hun gerne vil tage gennem uddannelsen og hjælpes til at målsætte og korrigere egne oplæringsforløb både på skolen og i praktikken.

Evalueringsprocessen i forbindelse med den personlige uddannelsesplan tematisere

rer primært den enkelte som elev. Det empiriske grundlag for denne artikel peger under alle omstændigheder på, at elever og lærlingene har sværere ved at forholde sig til den personlige uddannelsesplan, end ved at forholde sig kritisk overfor eksempelvis karaktersystemet som det praktiseres på skolen, og praksisevalueringen som den praktiseres i dagligdagen på virksomheden. Det er tilsyneladende meget uklart og usynligt for dem, hvad de skal bruge uddannelsesplanen til. Der kan naturligvis indvendes, at det er fordi, Reform 2000 netop var i sin etableringsfase i forbindelse med indsamlingen af denne empiri i 2001. Omvendt kan det også være et udtryk for, at den type af evaluering, der lægges op til fra centralt hold, regulerer skævt i forhold til den hos elever og lærlinge dominerende selvforståelse, der som nævnt er orienteret mod den kommende erhvervsudøvelse. Søren er den eneste ud af de ni lærlinge, jeg interviewer, som fortæller om sin og andres oplevelser af kontaktlærerordningen og den personlige uddannelsesbog:

Søren: »Øh..jamen det der med kontaktlærer ... det tror jeg nok, at jeg slap for (latter), for jeg har i hvert fald aldrig....jeg ved ikke, hvem min kontaktlærer var. Jeg har sådan hørt fra dem, der har, dem der går på skole nu og som har den der kontaktlærer, det er noget med, at de ... ja, jeg ved ikke, hvor tit de skal snakke med dem. Men de mener i hvert fald, at det er fuldstændig latterligt, for det er ikke noget, de har brug for. Og jeg synes heller ikke, at jeg har haft brug for det.«

Der er, som Søren beskriver det, en del modstand mod at skulle tale med en kontaktlærer, både hos ham selv og andre elever og lærlinge. Eleverne har ifølge Søren svært ved at finde ud af, hvad det er, de skal bruge kontaktlæreren og dermed den personlige uddannelsesplan til. Det kan natur-

Skema 2: Den personlige uddannelsesbog i et evalueringsperspektiv på erhvervsuddannelse

Styrker	Svagheder
Demokratisk inddragelse af eleven i uddannelsesplanlægning	Selvstyring kan føre til øget ansvarlighed, men elever og lærlinge tager tilsyneladende ikke ejerskab for selvstyring, hvis den udgår fra skolen og hvis den fastholder dem i en selvforståelse som elev
Kan øge elevens oplevelse af eget ansvar for uddannelsen og giver mere kontakt til lærere på skolen	Eleverne identificerer sig overvejende med praktikken og ville måske bruge bogen mere, hvis den var et redskab i relationer til svende og mestre
Udvikler valgkompetence og selvstændighed	Virker uklar og diffus for eleverne og går på at udvikle personlige egenskaber kunstigt abstraherede fra fagligheden

ligvis skyldes en simpel modstand mod nye tiltag, men det kan også være, at samtaler med en kontaktlærer ikke rammer ind og møder elevernes umiddelbare motivation, tanker og forventninger til uddannelse.

Stort set samtlige elever og lærlinge er i de 10 interview, der er foretaget i forbindelse med dette feltstudium, kritiske overfor den nye organisering af undervisningen, der er en konsekvens af Reform 2000, og som betyder, at eleverne har mange timer uden direkte lærerkontakt eller undervisning på skolen. Samtidig er det tydeligt, at ingen af lærlingene kender til intentionerne eller konsekvenserne af den personlige uddannelsesplan. Den personlige uddannelsesbog er ikke en central del af elevernes hverdagsliv, og jeg så den aldrig i brug i løbet af det år, jeg gennemførte mine feltobservationer. Det er her centralt, at den heller ikke blev omtalt eller forsøgt brugt af svende og mestre som aktivt led i praktikken. Jo tydeligere evalueringsformer er afgrænset fra en igangværende og fagligt forankret produktionsproces, jo mindre synes de at lede selve de faglige læreprocesser og jo mindre ejerskab synes der at være for dem hos svende, mestre og lærlinge. Den indsamlede empiri tyder på, at evnen til selvstyring og selvstændighed, som er målet med og intentionen bag den personlige

uddannelsesbog, måske ikke primært udvikles med udgangspunkt fra skolens skriftlige og verbale praksis, når det gælder erhvervsuddannelse. Her bør vægten måske i højere grad være på en udvikling af evalueringsformer, der er formativt og sagligt integrerede i den hverdagslige praksis på både skole og i praktik.

For kort at opsummere på ovenstående afsnit kan følgende simple skema (skema 2) opstilles af styrker og svagheder ved den personlige uddannelsesbog set i relation til erhvervsuddannelse:

Den personlige uddannelsesbog er således et pædagogisk redskab med udgangspunkt i skolens verden, hvor der lægges vægt på evne til, med skriftlighed og vejledningssamtaler som middel, at evaluere og målsætte egen uddannelsesaktivitet. Den er udviklet som et middel til at sikre, at elever og lærlinge udvikler de personlige egenskaber i forhold til målsætning og selvstændighed, som er nødvendige, hvis de vil klare sig på fremtidens arbejdsmarked. Et afgørende problem er, at den som evalueringsredskab, med vægt på skriftlighed, tilsyneladende ikke i tilstrækkelig grad har medtænkt kultur, tradition og deltagerforudsætninger i forhold til den verden, hvor den er blevet implementeret. I stedet for at udvikle de evalueringsformer, som findes i

kulturen, og hvis styrke ifølge denne artikel netop er sagsorienteringen, det fagligt formative element og udviklingen af en intern motivation for læring, så udvikles der i stigende grad evalueringsredskaber abstraheret fra den faglige tradition, kultur og historie på erhvervsuddannelserne.

Konklusion og perspektivering

En pointe i denne artikel har været, at evalueringsformers læringsmæssige potentiale er tæt knyttet til, om den type af selvforståelse, som de leder op til, er nogle, deltagerne kan koble sig identitetsmæssigt på. Det er vist i denne artikel, at elever og lærlinge har sværere ved at forholde sig til evalueringsformer, der udgår fra skolens univers og selvforståelse, end det er tilfældet med de hverdagslige tilkendegivelser af kvaliteten af lærlingens arbejde, i forhold til svendepróven og når evalueringer leder til mere løn i praktikken. Det er de *anerkendende læringsorienterede praksisevalueringer, hvor lærlingen tildeles et øget ansvar* i dagligdagen, der virker som den største læringsmæssige ressource for elever og lærlinge, og artiklen her kan være med til at fremhæve nødvendigheden af, at disse beskrives og udvikles yderligere. Det gælder også, at disse typer af evaluering vil kunne inspirere den pædagogiske tænkning på skolerne og udnyttes mere eksplicit, måske på bekostning af gentagne test og eksamener, der overvejende leder til en ekstern, frem for en intern, motivation for læring. Man kan hævde, at evaluering som led i praksis fungerer som baggrunden for selve læreprocessen, mens formalistiske evalueringsformer har tendens til at træde i forgrunden og blive eksplicit styrende som en ekstern motivation for læring hos elever og lærlinge (se også Kvale, 1980). Et motivationsargument leder således til en fremhævelse af *de sagsorienterede frem for de mere formalistiske typer af evaluering, der overvejende har en selekte-*

rende og administrativ funktion. Artiklen peger således forskningsmæssigt i retning af en mere systematisk komparativ undersøgelse af evalueringsformer på tværs af skole og praktik for nøjere at kunne identificere de læringsmæssige ressourcer og barrierer ved respektive evalueringsformer. Følgende oversigtlige skema (skema 3) kan opstilles over distinktionerne mellem evalueringsformerne i denne artikel:

Evalueringsskemaer i praktikken og den personlige uddannelsesplan er i artiklen anskuet som moderne styringsredskaber, der lægger vægt på at fremme øget selvstændighed og udvikling af mere personlige egenskaber. En kritisk indvending mod disse nyere redskaber er, at de baserer sig på en kunstig modstilling mellem faglighed og personlighed, hvor det personlige aspekt af udøvelsen af faget udskilles og abstraheres som elementer, der kan måles for sig. Mens karaktergivning på skolen og ureflekteret autoritetsudøvelse i praktikken kan give anledning til bluff, konkurrence og afhængighedsfølelse eller ydmygelse og mobning af lærlingen, så kan de nyere evalueringsformer i bedste fald styrke fornemmelse af egen kontrol og indflydelse på uddannelsesforløbet og i værste fald til personlig skyld og skamfølelse over ikke at have målstyret egen læreproces tilstrækkeligt. Eleven reguleres således tættere på sin egen selvfølelse og uden brug af synlig magt eller repression tilpasses eleven forbruger- og arbejdsmarkedets krav om selvstændige og fleksible forbrugere. Denne tilpasning opfattes som noget centralt, som et udtryk for individets egne valg og som helt nødvendigt i et stadigt mere fleksibelt arbejds- og forbrugermarked. I denne artikel er det konstateret, at elever og lærlinge, uagtet de udmærkede elevsensitive og demokratiske evalueringsformer, som det især tilsigtes med den personlige uddannelsesplan, har sværere ved at opponere og sætte sig op imod disse, måske fordi de er mindre syn-

Skema 3: *Evalueringsformer i erhvervsuddannelse*

I PRAKTIKKEN	PÅ SKOLEN
<i>Praksisevaluering</i> – integreret del af det daglige arbejde	<i>Formalistisk evaluering</i> – fungerer ved eksamener og karaktergivning
Fagligt regulerende og sagsorienteret form for evaluering	Har ofte en selekterende og administrativ funktion
<i>Semi-formalistisk evaluering</i> – formelle vurderingsskemaer til bedømmelse af lærlingens indsats i praktikken	<i>Selvstyret evaluering</i> – institutionaliseret med den personlige uddannelsesplan
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	Tilsligter at eleven opnår evne til at vurdere, regulere og overvåge sin egen læreproces medieret af samtaler med kontaktlæreren på skolen

lige og reguleres fra vejlednings- og samtalerum, men også fordi de bruges mest på skolen, mens mange af eleverne synes at være mere optagede af og at respektere evalueringer udgående fra praktikken.

Perspektivet i denne artikel har ikke været at udvikle en polarisering mellem en positiv og en negativ form for evaluering, men at analysere hvordan evalueringsformer bygger på og skaber bestemte forestillinger om den lærende. Derfor er der også en relation mellem den kultur og de sociale praksisser, hvor evalueringsformer bruges og deres læringsmæssige potentiale. Hvis evalueringsformer bygger på forestillinger om den lærende eller anvendes i en form,

som er i konflikt med den eller de identitet(er) eller fremtidshorisonter for læring, som deltagerne orienterer sig efter, kan det således give problemer. Artiklen peger derfor i sin helhed på afgørende relationer mellem identitet, tradition og fagkultur, som nødvendigvis må medtænkes i forhold til pædagogiske reformer og indførelsen af nye og mere tidssvarende styringsredskaber, ligesom det alment er pointeret, at læring ikke står i modsætning til kontrol og styring, men at styringsformer må tænkes differentieret i forhold til deres implicite og eksplicite læringsmæssige ressourcer og barrierer i forskellige sociale praksisser.

NOTER

1. Skemaet er hentet fra et internt personalepolitisk dokument fra praktikvirksomheden.

REFERENCER

- Aastrup Rømer, Thomas (2003): *Læring og evaluering i nyere uddannelsesteori*, ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Læring, Ålborg Universitet.
- Andersen, Ole Dibbern & Erling Petersson (1997): *Evaluering og læreprocesser*, FoU-publikation, 20, København, Erhvervsskoleafdelingen, Undervisningsministeriet.
- Becker, Howard (1972): A School is a Lousy Place to Learn Anything i *American Behavioral Scientist*, 16, 85-105.
- Bjerg, Jens (2000): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Bjørnåvold, Jens (1999): Identification, assessment and recognition of non-formal learning – European tendencies, i *AGORA V Identification, evaluation and recognition of non-formal learning*, Luxemborg, Cedefop Panorama series, 45, 9-32.
- Dysthe, Olga (2002): *Theoretical background for portfolios as learning and assessment tools in teacher education*, paper presented at NERA/NFPF Conference, Tallin.
- Foss Hansen, Hanne (2001): Evaluering – Teori og praksis i designprocessen, i *Nordiske Organisationsstudier*, 3, 3, 43-62.
- Kraft, Gerda (1998): Didaktik mellem etik og psykologi, *Psyke & Logos*, 2, 471-484.
- Kvale, Steinar (1973): Evalueringens funksjon i høyere utdanning – Eksamen – fra rituale til rasjonalisering, i Gunnar Handal, Gunnar Holmström & Ole B. Thomsen (red.): *Universitetsundervisning – problem, empiri, teori*, København, Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1980): *Elevinterview om karakterer*, København, Forlaget Samfundslitteratur.
- Kvale, Steinar (2004): Formative and summative assessment in apprenticeship training, paper presented at *Second Biannual Joint Northumbria/earli Sig Assessment Conference*, Assessment 2004 beyond Intuition June 23-25 2004, University of Bergen.
- Nevo, David (1986): The conceptualization of educational evaluation – An analytical Review of the literature, i *New directions in Educational Evaluation*, Ernest House, The Falmer Press.
- Nielsen, Klaus (2003): Når eleverne selv skal sige det, i Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red.): *Praktikkens læringslandskab*, København, Akademisk Forlag, 219-236.
- Nielsen, Klaus (2004): *Bagerlære – rapport om håndværksoplæring*, under forberedelse.
- Stake, Robert (2000): Case Studies i Norman Denzin & Yvonna Lincoln, (ed.): *Handbook of Qualitative Research*, Second Edition, California, Sage Publications, 435-455.
- Størner, Torben & Bente Lausch (2000): *Elevens personlige uddannelsesplan*, Uddannelsesstyrelsens temaseriehæfte, 30, København, Undervisningsministeriet.
- Tanggaard, Lene & Claus Elmholdt (2003): Det er ikke snyd at abe efter i Klaus Nielsen & Steinar Kvale: *Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde*, København, Akademisk, 188-201.
- Wilbrandt, Jens (2002): *Vekseluddannelse i håndværksuddannelser, Lærlinges oplæring, faglighed og identitet*, Uddannelsesstyrelsens temaseriehæfte, 14, København, Undervisningsministeriet.

Lene Tanggaard, er cand. psych., ph.d.-stipendiat ved Institut for Kommunikation, afdeling for psykologi på Ålborg Universitet.
e-mail: lenet@hum.aau.dk