

Betydninger af folkeskolens afsluttende prøver

- belyst ud fra forskellige elevperspektiver

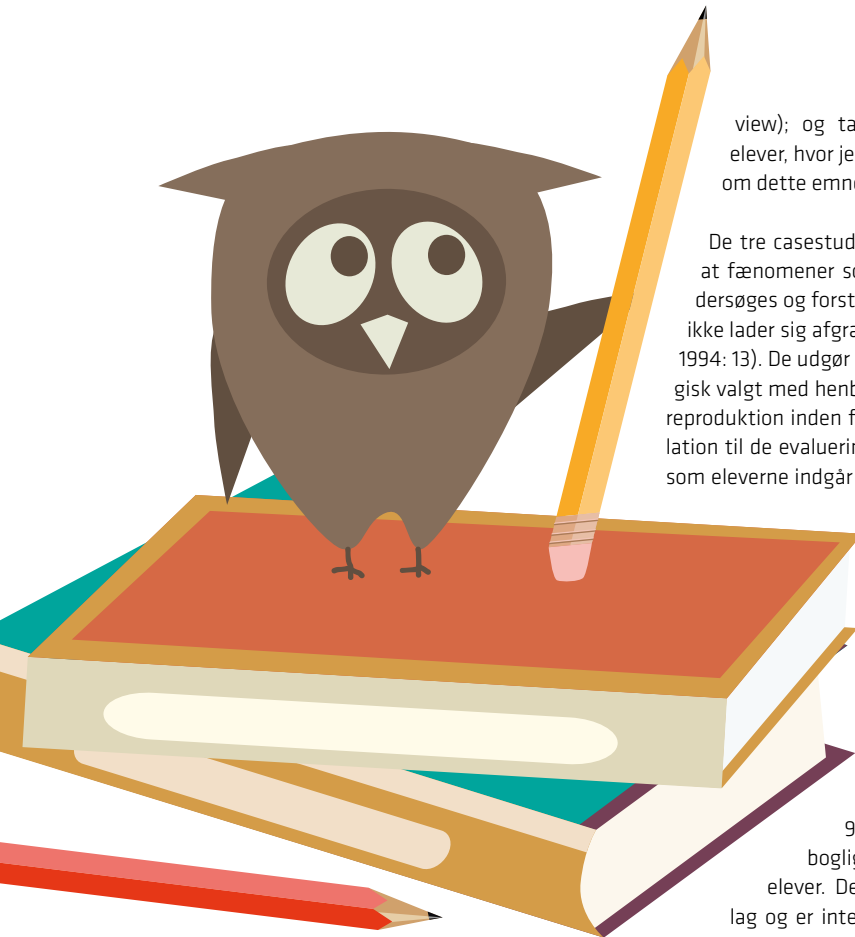
Artiklen omfatter en analyse af prøver i skolen i elevperspektiv: Hvilke betydninger har folkeskolens afsluttende prøver for forskellige elever i relation til deres hidtidige skoleerfaringer og for valg af fremtidige uddannelser? Analysen bygger på en tværgående analyse af interview gennemført i tre forskellige casestudier og fokuserer på forholdet mellem habitusformer og prøvernes betydninger for motivering, disciplinering, selektering og "valg" af uddannelse. Eleverne er unge, der er på vej til eller væk fra de ungdomsuddannelser, som aktuelle uddannelsespolitikker lægger stor vægt på, at alle unge skal sluses videre til og fastholdes i. Analysen konkluderer, at prøverne i varierende grad har motiverende, disciplinerende og selekterende betydninger for forskellige elever.

Indledning

Der har gennem de seneste årtier været et stærkt fokus på såvel faglighed som prøveafvikling inden for uddannelsessystemet. Denne fokusering er fulgt i kølvandet på, at danske skoleelever i de meget omtalte PISA-undersøgelser scorede relativt dårligt inden for grundlæggende færdigheder. Dette bidrog til en politisk fokusering på at styrke en "evalueringskultur" og igangsætte en række tiltag, som blandt andet betød, at folkeskolens afgangsprøver blev obligatoriske, og at alle fag er gjort til prøvefag (Undervisningsministeriet, 2006). Det indebærer i direkte tilknytning til undervisning og læring, at eleverne i løbet af deres skoleliv bliver testet mere formaliseret, generelt og hyppigere; at de kommer til flere afsluttende prøver; og at de afsluttende prøver, som tidligere var frivillige, nu er obligatoriske.

Ligesom prøver nyder også unges videre uddannelsesstrategier efter grundskolen stor politisk bevågenhed. Skiftende regeringer har formuleret politiske målsætninger om, at flere unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Regeringsgrundlaget, 2007; Regeringsgrundlaget, 2011). Det er dog et ubesvaret spørgsmål, om de øgede prøveaktiviteter i uddannelsessystemet rent faktisk tilskynder flere unge til at søge videre i uddannelsessystemet, eller om de kunne have modsatte virkninger. Et mere vidtgående spørgsmål kunne være, hvilke faktorer der i det hele taget har betydning for de unges valg af uddannelser og fremtidige erhverv (se fx Karlsen, 2001).

I denne artikel vil jeg på baggrund af egne empiriske undersøgelser fokusere på samme område, altså de afsluttende prøvers betydning, men ud fra en lidt anden vinkel. Jeg sætter således fokus på, hvilken



betydning de afsluttende prøver i folkeskolen har for den enkelte elevs opfattelse af sig selv og egne skolefærdigheder, samt hvilken betydning prøverne i det perspektiv – relateret til hidtidige skoleerfaringer og sociale udgangspunkter – har for elevens "valg" af videre uddannelse.

Metodologi og analyseredskaber

Analysen omfatter primære data fra tre casestudier¹ omfattende i alt 33 interview med elever. De tre casestudier, som også har dannet ramme om undersøgelser og analyser af læring formidlet i andre sammenhænge (Rasmussen, 2011a; 2011b; Rasmussen og Rasmussen, 2009) er fra henholdsvis en folkeskole, hvorfra jeg anvender interview med udvalgte elever fra 9. årgang (seks interview); et produktionsskoleprogram for elever med særlige skolevanskeligheder, hvor jeg har interviewet deltagende elever (18 inter-

view); og talentklasser for bogligt dygtige elever, hvor jeg har interviewet udvalgte elever om dette emne (ni interview).

De tre casestudier baserer sig metodologisk på, at fænomener som læring og evaluering må undersøges og forstås i konteksten, idet fænomenet ikke lader sig afgrænse klart fra dets kontekst (Yin, 1994: 13). De udgør alle kritiske cases, som er strategisk valgt med henblik på at belyse teorier om social reproduktion inden for uddannelsessystemet og i relation til de evaluerings- og bedømmelsesaktiviteter, som eleverne indgår i. Casestudiernes informanter til denne analyse er ligeledes udvalgt med henblik på størst mulig faglig og social spredning, hvilket relaterer til analysens særlige formål om at kunne belyse spørgsmål omkring den sociale baggrunds betydning i relation til skolefærdigheder og evalueringer heraf.

Casestudiet af folkeskolens 9. årgang inkluderer således både bogligt og ikke-bogligt orienterede elever. De kommer fra forskellige sociale lag og er interviewet i forbindelse med deres afsluttende prøver i skoleåret 2007 i en undersøgelse, der desuden omfattede observationer på skolen og interview med deres klasselærere og skolens UU-vejleder omkring klassens undervisning, elevernes baggrunde og fremtidige uddannelsesvalg.

Casestudiet af produktionsskoleprogrammet omfatter unge, som har haft svært ved at matche folkeskolens krav og har færre ressourcer at trække på end flertallet af unge. Ud over interview med udvalgte unge på fem produktionsskoler, gennemført i årene 2007-2008, indgår der observationer af elevernes hverdagsliv på skolerne, interview med deres lærere og en spørgeskemaundersøgelse om baggrundsforhold for samtlige de elever, som indgik i screeninger og tests i forbindelse med programmet.

¹Forskningen er gennemført på baggrund af en postdoc bevilling (efteråret 2006) fra Det Frie Forskningsråd, Samfund og Erhverv (FSE) til projektet *Prøver i skolen - belyst i relation til social differentiering*.



Casestudiet af talentklasserne omfatter 8. og 9. klassens elever, som klarer sig fagligt godt og generelt kommer fra ressourcestærke hjem. Ud over interview med næsten samtlige eleverne omfattede den primære empiriske undersøgelse, som blev gennemført i 2006-2007, observationer af undervisning og camps i talentprojektet, interview med dets lærere og ledere samt en survey-undersøgelse af elevernes baggrundsforhold.

Samtlige tre casestudier kan betegnes som en form for forskningsdesign (Launsø & Rieper, 2000), hvis sigte er – gennem anvendelse af primært kvalitative metoder – at undersøge og skabe mening omkring et fænomen. Rationalet bag denne tilgang er, at det først er nødvendigt at begribe og benytte den subjektive dimension af den socio-historiske verden, som ligger til grund for ikke blot opfattelser og fremstillinger, men også handlinger (Bertaux & Thompson, 1997) og dernæst relatere den nære opfattelses betydning for og til en bredere tendens. Casestudierne har således som underliggende antagelse og begrundelse, at den tilskrevne og oplevede betydning af prøver i skolen også relaterer til social baggrund.

I og med at prøver er en form for evaluering, er det relevant at inddrage nogle evalueringsmæssige distinktioner og betydningskategorier. Helt overordnet skelnes ofte mellem en formativ og en summativ betydning af evalueringer (Broadfoot, 2007: 38), der retter sig mod henholdsvis fremadrettet læring eller bagudrettet kontrol. Lignende sondringer og spændingsforhold er beskrevet som 'evaluering for læring' versus 'evaluering af læring' (Harlen, 2006); uformel, intern evaluering versus formel, ekstern evaluering; og procesevaluering versus produktevaluering (Bendixen, 2009: 37; Borgnakke, 2008: 11). Mine betydningskategorier henter dog først og fremmest inspiration i en tidligere undersøgelse af Folkeskolens afgangsprøver, gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (2002), som fokuserer på prøvernes funktioner for elever, lærere og fag.

Danmarks Evalueringsinstitut fastslår, at prøverne virker *disciplinerende og motiverende* på såvel lærere som elever i forhold til den daglige undervisning. I forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen virker prøverne i udpræget grad styrende for specielt sidste halvdel af 9. klasse, hvor mange lærere bruger meget tid på decideret prøvetræning. Desuden fastslår denne tidligere undersøgelse, at prøverne har betydning for fagenes indbyrdes status. De fag, der afsluttes med en prøve, blev generelt tillagt en høj status, mens ikke-prøvefag havde en lavere status blandt både elever, lærere og skoleledelser (ibid.). Det er nærliggende at antage, at prøverne bidrager til en lignende rangordning af eleverne. En sådan betydning kan med et andet ord betegnes som *selektierende*, hvilket i den nære sammenhæng vil kunne fortolkes gennem selvopfattelse eller social identitet og i den bredere sammenhæng som social stratifikation. I relation til sidstnævnte supplerer jeg mine egne data med et bredere materiale (Pless & Katznelson, 2005; Mehlbye m.fl., 2000; Andersen, 2005), der yderligere kan belyse betydningen af prøver og social baggrund for uddannelsesvalg.

I de følgende tre afsnit strukturerer jeg analysen i forhold til de tre betydningskategorier: motivering, disciplinering og selektering. De to første afsnit, om motivering og disciplinering, behandler første del af problemstillingen, som vedrører elevernes opfattelse af prøverne i relation til sig selv og egne færdigheder. De trækker på interviewcitater, som er illustrative for de tre cases og muliggør koblingen mellem elevernes positioner og opfattelser. Det sidste afsnit, om selektering, vedrører den anden del af problemstillingen, som ud over interviewanalysen trækker på ovennævnte sekundære undersøgelser.

Motiveringsbetydningen

Den motiverende betydning fremkommer i evalueringundersøgelsen som elevernes vurdering af egne indsatser i fagene. I spørgeskemaundersøgelsen (EVA, 2002: 28) var der således 69 % af eleverne, der svarede, at de ydede mere i prøvefagene end i ikke-prøvefagene. Prøverne anses på denne måde for at adfærdsregulere eleverne i bestemte retninger, hvilket kan fremme deres læring inden for disse prøve-

fag og som sådan have en formativ betydning. Men dette sker vel at mærke kun i den udstrækning og del af stoffet, eleverne skal bruge til afgangsprøverne. Det indebærer en instrumentel form for læring, hvor formålet med at lære faget ligger uden for faget eller personen selv. Denne betydning af prøverne kan aflæses af følgende udsagn:

(...) "Man skal læse meget for at gøre sig klar til prøverne, og ja så selvfølgelig fremlægge ordentligt og håbe på det bedste. (...) Altså selvfølgelig er jeg sådan lidt nervøs, men ... nu når jeg står deroppe, så plejer det ikke være så slemt. Så skal det bare overstås." (Dreng, 16 år, folkeskolens 9. årgang)

Prøverne ansporer denne dreng til at læse og forberede sig. Ellers har han haft lidt svært ved at tage sig sammen og har altid været "lidt træt af at gå i skole", som han siger. Men med udsigt til de afsluttende prøver har han formået "at tage sig lidt mere sammen", for ellers vil hans kommende mester (på den læreplads, der venter ham efter 9. klasse) måske tro, at han "har været doven i skolen." Han ser således prøven som retvisende for, hvilken indsats man har ydet i skolen – om man har været flittig eller doven. Dette synspunkt kan hænge sammen med, at han oplever at tilhøre den "dovne" kategori af elever og samtidig har behov for at yde en ekstra indsats for at klare sig i skolen. Der er i hans familie ikke tradition for bogligt, men manuelt arbejde, hvilket tilsvarende også er det, han orienterer sig imod. I forhold til hans kommende læreplads betyder det noget at kunne dokumentere arbejdsomhed, hvilket for ham aktualiserer skolens og prøvernes betydning. En sådan motivering er at forstå som en ydre tilskyndelse eller adfærdsregulering, der positivt kan fremme hans betingelser for læring.

Denne betydning er dog ikke udtalt hos alle elever, måske særligt ikke hos de elever, der har et hårdt arbejde med at honorere skolens boglige krav. En af eleverne fra produktionsskoleprogrammet har fagligt og socialt dårlige erfaringer fra folkeskolen og siger således til spørgsmålet om, hvordan hun har det med at gå til prøver:

"Jeg gider ikke bruge tid på sådan noget. (...) Det har jeg ikke lysten og tålmodigheden til." (Pige, 18 år, produktionsskoleprogrammet)

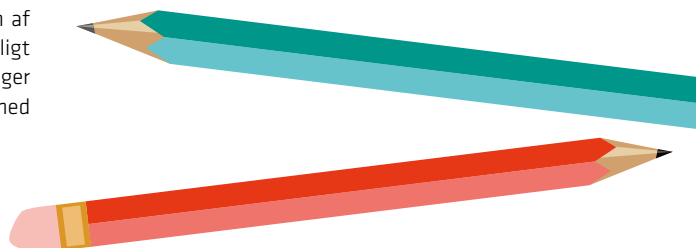
Denne pige ser det ikke som umagen værd at engagere sig i skolens prøver. Det står for meget i modstrid med hendes erfaringshorisont. En anden elev fra samme gruppe af elever siger:

"(...) jeg har ikke været den, der når man skulle til eksamen sagde, nu bliver jeg nervøs, og jeg har ikke lyst til at gå til eksamen og sådan noget. Jeg syntes bare, at det var fedt, for så skulle du bare op i et par timer, og så havde du fri resten af dagen." (Dreng, 18 år, produktionsskoleprogrammet)

Det motiverende aspekt retter sig hos disse elever ikke mod at lægge ekstra arbejde i skolen, men mod at slippe for denne. Der er i begge ovennævnte tilfælde tale om en omvendt motiverende virkning i forhold til at interessere sig for skolens fag og den hermed forbundne læring.

Nogle af de bogligt stærke elever tilskriver prøverne en vis motiverende betydning for at lære skolefagene, som det fremgår i følgende citat:

"Altså lærerne underviser efter prøverne, efter hvad der er vigtigt ved det, eleverne skal op i. Så for eksempel tysk, det er et rigtig godt eksempel. Man skal undervise eller have prøverne efter det, de skal undervise i. Og i tysk mener jeg, det er vigtigt, at man får det mundtlige, for du kan ikke lære at skrive pænt tysk på tre år. Så skal du være helt vildt god sprogligt, og det tror jeg ikke, der er ret mange der er. Det er jeg i hvert fald ikke, så ... Så det er vigtigt, at du går efter ... Jamen skal de op i mundtligt, så er det det, læreren underviser efter ..." (Pige, talentklasse)



Prøven skal afspejle undervisningen, hedder det i anbefalingerne fra Evalueringsinstituttet (2002). Men som det antydes i citatet, går påvirkningen begge veje, således at eleven også har en forventning om, at lærerne i praksis underviser efter, hvad eleverne skal til prøve i. Ligesom eleven ser prøven som en rettesnor for lærerens undervisning, ser hun den som en rettesnor for det, man læringsmæssigt "går efter".

Flere fra denne gruppe af elever tillægger prøverne en sådan motiverende betydning:

"Det kan jeg godt lide. (...) Ja, fordi så får jeg afprøvet ... så ved jeg, hvad det er jeg er god til, og hvad det er jeg skal forbedre og sådan noget." (Dreng, talentklasse)

"Det er sjovt, det er sjovt, for så kan du virkelig se, hvor skal man måske ind og arbejde lidt mere, men det er sjovt lige at se, hvor man ligger henne ..." (Dreng, talentklasse)

I ovenstående udsagn fremstår målingen af faglig progression som central. Eleverne ser positivt på prøverne, fordi de kan bekræfte dem i, at de er gode til noget og ligger godt i forhold til andre elever. Der er således et stærkt konkurrenceaspekt forbundet med prøverne. En anden dreng fra talentklassen nævner dem som en god måde at afslutte sin folkeskole på, for "ellers tror jeg ikke, man gider lære noget i skolen". I den forstand kan virkningen ud over motiverende siges at være disciplinerende.

Disciplineringsbetydningen

Prøvernes *disciplinerende betydning* er beslægtet med den motiverende ved også at knytte an til faglig indsats i undervisningen. Men modsat motivering som tilskyndelse i positiv retning knytter disciplinering an til prøverne som en kontrollerende foranstaltning, der associerer mere til tvang end lyst. I EVA-undersøgelsen behandles motivering og disciplinering under ét. Men jeg har i min analyse – uagtet at det giver et noget forenklet begreb om disciplinering som primært kontrol – valgt ovennævnte sondring for at have nogle klare analytiske distinktioner.

Det er oplagt, at prøverne med deres placering i slutningen af skoleforløbet varetager en summativ funktion i forhold til fagene og elevernes læring af disse. Indbegrebet af den summative funktion er at undersøge, hvad eleverne har lært, at kontrollere om de har lært det, de skulle, eller kan det, som er målsat med læreplanerne. Det betyder, at der indlejret i prøven ligger en bedømmelses- eller kontrolfunktion, hvilket denne elev hæfter sig særligt ved:

"(...) når man er færdig med et år, så at vise, hvad man har lært. (...) Men så selvfølgelig tænker jeg også på noget skræmmende, når jeg hører ordet prøver, for det er jo virkelig, at man skal vise, hvad man har lært, og hvis man kvajer sig, kan det ses. Så jeg forbinder ikke prøver med noget godt, det synes jeg ikke." (Pige, folkeskolens 9. årgang)

Prøver har ifølge denne piges udsagn en direkte betydning for hendes selvpfattelse. Man skal helst ikke "kvaje sig", så det bliver synligt for andre, hvis der er noget, man ikke kan/ikke har lært. Prøven handler med andre ord om en præstation, som i høj grad er synlig udadtil. En anden pige siger:

"De betyder en del, synes jeg, fordi jeg ligesom kan bevise, hvad jeg duer til, og hvad jeg egentlig kan. Men på den anden side betyder det også, at hvis det er nogle dårlige emner, som jeg synes, det har været lige i det her tilfælde, så betyder det også, at man ikke får vist, hvad man kan." (Pige, folkeskolens 9. årgang)

Ovennævnte piger forbinder prøverne med en chance for at vise, hvad man har lært, og at man er god til noget. Hvis prøverne giver dem muligheden for det, oplever de dem som retvisende og retfærdige. Men de hæfter sig ved det aspekt af tilfældighed, der samtidig rummer risikoen for, at de kan være uheldige og ikke får denne chance. Det fremgår tidligere i interviewet med dem, at de plejer at klare sig godt i skolen og som sådan har en større chance for at være heldige og mindre på spil end eleven i følgende eksempel:

"Jeg var meget stresset i folkeskolen. Jeg ved ikke, om det var, fordi der lå en eller anden eksamen og ventede på mig eller sådan noget. Herude kan jeg lige-

som slappe lidt mere af og forbedre de ting, jeg mangler og sådan noget.” (Pige, 18 år, produktionsskoleprogrammet)

Afgangsprøverne har på denne pige virket som et pres for at skulle præstere noget, som hun har svært ved. Det fremgår således tidligere i interviewet med hende, at hun er ordblind og som følge heraf har haft det rigtig svært i skolen. Fremfor at disciplinere hende til at yde mere fratog prøver hende lysten til at gå i skole, fordi presset i forbindelse med dem var for stort. Den med prøverne forbundne disciplinering kan således have modsatrettet virkning i forhold til at mobilisere kræfter til læring. Specielt for elever, som har vanskeligt ved skolens boglige fag, kan det være nødvendigt at mobilisere ekstra energi for at lære noget. Men den energi kan i stedet blive opslugt af presset ved at skulle til prøver.

En anden produktionsskoleelev kan ikke lide skolens bedømmelsesformer, som han finder ”undervurderer mennesker.” For ham er eksamen ”næsten ligesom et spil, du kan vinde og tabe”. På den måde associerer han også til førnævnte vilkårlighed omkring prøverne. Men også en elev, som plejer at klare sig godt i skolen, kan forbinde prøverne med et vist ubehag som i følgende udsagn:

”Jeg kan ikke lide det. Jeg synes, det er ... Jeg ved, det er nødvendigt ja, men jeg synes, det er ... Jeg synes, det er hårdt sådan. Jeg synes, det virker lidt forkert og ... Jeg tror personligt, at jeg har fået bedre og mere præcise resultater ved ... Altså her er det ligesom det, vi kan den ene dag, vi bliver bedømt på, mens (...) standpunktskarakterer ...” (Dreng, talentklasse)

Denne elev ser prøverne som udtryk for et tilfældighedernes spil og forbinder udfaldet med en vis vilkårlighed. Samme betydning kan fortolkes i følgende ordveksling mellem to elever:

Pige: ”Jeg synes, at årskaraktererne er vigtigere. For man kan godt have en lav årskarakter og så klare det rigtig godt til eksamen. Men så synes jeg, det viser, at man er meget god men doven. Man gider ikke lave

noget i timerne, og derfor får man en dårlig årskarakter, hvorimod hvis man har en høj årskarakter og klarer det dårligt til eksamen; så kan det være en svupper.”

Dreng: ”Ja, det kan være, at man bliver nervøs.”

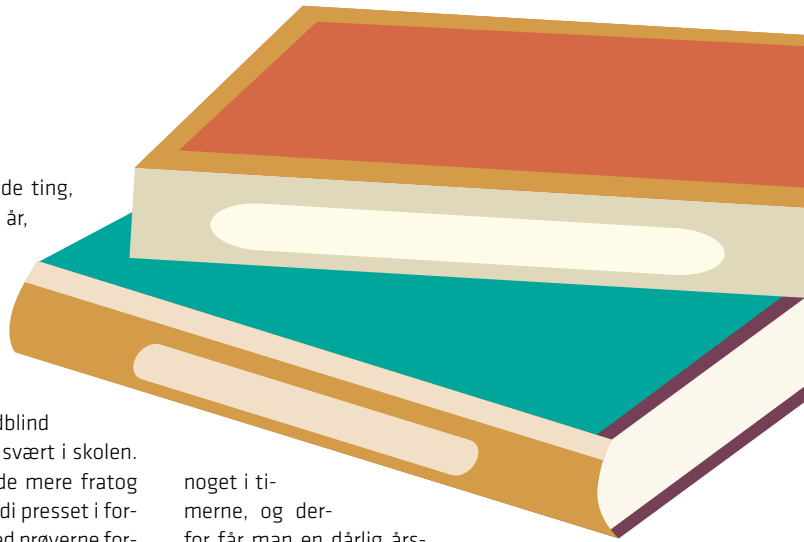
Pige: ”Ja nemlig! Så synes jeg, det er godt, at man har årskarakterer, for de betyder meget mere.”

Dreng: ”Det er målt over 20 minutter eller sådan noget.”

Pige: ”Ja, det viser slet ikke det samme.”

(Uddrag fra gruppeinterview med elever fra talentklasse)

De to elever problematiserer, at prøverne ikke giver et sandt billede af eleven. De vurderer, at prøverne kun giver et øjebliksbillede af elevens præstationer, som imidlertid kan være misvisende for, hvad eleven mere generelt kan præstere. For dem udgør årskaraktererne et mere retfærdigt alternativ i forhold til at vise, om man er doven eller arbejdsom i skolen. De ser det som vigtigt, at der tilvejebringes en retvisende bedømmelse af dette. Samtidig indikerer de, at det ikke er tilfældet med prøverne, som ikke nødvendigvis vil afsløre en elevs ”dovenskab”. Omvendt ser de en risiko for, at en ellers dygtig og arbejdsom elev kan være uheldig og klare sig dårligt til prøven. Den giver i deres optik ikke et retvisende billede af, hvilken indsats eleverne har ydet i skolen. Disse elever ser heller ikke en nødvendig sammenhæng mellem at klare sig godt og



arbejde hårdt for det; flere af dem har oplevet at klare sig godt selv med en minimal indsats i skolen. Som en af drengene fra talentklassen siger om prøverne, har de "ikke den helt store betydning; jeg har læst en halv time eller sådan noget". For ham virker de således ikke disciplinerende i forhold til at forberede sig ekstra grundigt, da han oplever at kunne stoffet godt nok til at klare prøven.

Selekteringsbetydningen

De afsluttende prøver i folkeskolen kan have en *selektierende betydning* for eleverne i forhold til deres videre uddannelsesforløb. Selvom resultatet af prøverne formelt set og i de fleste tilfælde ingen betydning har for optagelse på en ungdomsuddannelse (EVA, 2002: 14), ser prøverne ud til alligevel at have en stærk betydning – om end på en indirekte måde – i relation til uddannelsesvalg. En pige siger om dem:

"Jeg bliver spændt i maven, jeg kan ikke lide prøver. (...) man har dem jo for, at man kan få en karakter og komme videre i livet – for at man kan komme videre og blive til noget." (Pige, folkeskolens 9. årgang)

For denne elev fremstår prøverne som særdeles betydningsfulde for, hvilke muligheder hun har. Umiddelbart efter 9. klasse vil hun arbejde og tage en uddannelse som social- og sundhedsassistent. Hun har haft det svært både fagligt og socialt i skolen, hvilket giver hende grund til at opleve spændinger og ubehag omkring prøvesituationen.

Omvendt kan den fagligt dygtige elev også have meget på spil i forhold til at skulle leve op til gode årskarakterer og høje ambitioner. Men flere i den gruppe giver udtryk for mindre stress omkring prøverne og siger eksempelvis:

"Jamen jeg har det egentlig fint med det. Jeg bliver ikke nervøs eller sådan noget. Men nu gælder det jo heller ikke rigtigt for noget (...)" (Pige, talentklasse)

Denne pige har ikke så meget på spil, da hun allerede er sikret optaget på gymnasiet. Så udfaldet af prøverne har ingen betydning for, om hun kan gå i gang med sin ungdomsuddannelse. Det er i det perspektiv, at det "ikke rigtigt gælder". Men, som det fremgår af flere andre udsagn inden for denne gruppe af elever, kan prøveresultater til gengæld have stor betydning for deres selvopfattelse og syn på egen faglighed.

Af betydningsfulde faktorer for elevens valg af ungdomsuddannelse efter 9. klasse fremstår årskarakterer, køn og etnicitet samt forældres uddannelsesbaggrund som de væsentligste (Pless & Katznelson, 2005; Mehlbye m.fl., 2000; Andersen, 2005). De årskarakterer, de unge har opnået i folkeskolen, viser således en nær sammenhæng med valget mellem en gymnasial og en erhvervsfaglig uddannelse. Det hænger naturligt sammen med, at skolens vurdering af elevens egnethed til gymnasiet især baserer sig på elevens årskarakterer. De fleste af de elever, der har årskarakterer omkring middel eller over middel, vælger en gymnasial uddannelse, hvorimod de unge med årskarakterer under middel i højere grad



vælger en erhvervsfaglig uddannelse (Mehlbye m.fl. 2000: 56). Opfattelsen af eget fagligt niveau viser sig i en anden undersøgelse (Pless & Katznelson 2005: 55) som en af de vigtigste indikatorer – næst efter interesse – i forhold til uddannelsesvalget.

Køn og etnicitet tegner sig for særlige mønstre i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Der er ikke i sig selv forskel på de unge fra etniske minoriteter og danske unges valg mellem en gymnasial og en erhvervsfaglig uddannelse, og heller ikke markant forskel mellem pigernes og drengenes valg. Men køn og etnisk baggrund i kombination viser sig derimod at have betydning, da det især er de danske piger, der vælger en gymnasial uddannelse, hvor der mellem danske drenge og etniske unge (drenge og piger) ikke er nogen markant forskel på, hvor mange der vælger henholdsvis gymnasial og erhvervsfaglig uddannelse (Mehlbye m.fl., 2000:64).

Forældrenes uddannelsesbaggrund spiller ind på de unges valg af uddannelse på en indirekte, ikke-bevidst, måde. Den statistiske sammenhæng mellem forældres uddannelsesniveau, vurderet ud fra den af forældrene med den højeste uddannelse, og de unges uddannelsesvalg fremgår ved, at det især er børn af forældre med en videregående uddannelse, der vælger en gymnasial uddannelse. Samtidig har de fleste af de unge, der vælger en erhvervsfaglig uddannelse, forældre, der selv har en erhvervsfaglig uddannelse eller slet ikke har nogen erhvervsuddannelse (Mehlbye m.fl., 2000: 58; Andersen, 2005). Når påvirkningen kan siges at være indirekte, skyldes det, at forældrene ikke nødvendigvis direkte udøver pres på deres børn, men at der er tale om implicite forventninger, som sætter sig igennem og afgør den unges valghorisont (Pless & Katznelson, 2005: 50).

Den sociale baggrund træder indirekte frem som en variabel for uddannelsesvalget via elevens faglige niveau (Mehlbye m.fl., 2000: 60) og skolens udøvelse af symbolsk vold (Bourdieu og Passeron, 2006; Esmark, 2006: 80). Skolen udgør i denne optik en relativt autonom institution, hvis bedømmelseskriterier ikke er direkte påtvunget af udefrakommende interessenter, men i hovedsagen udformes inden for uddannelses-

systemets eget univers. De objektive magtforhold, som reelt ligger til grund for formidlingen af de dominerende klassers kultur, fremstår skjulte og er med andre ord miskendte (Esmark, 2006: 81), hvorved den dominerende kultur af alle involverede parter anerkendes som legitim. Det gælder såvel for de elever, der allerede er fortrolige med denne kultur og har inkorporeret den som en del af deres habitus, som for de elever, der på grund af afstanden mellem den kultur, skolen formidler, og deres kultur eller habitus ikke i samme grad får succes. Kulturens anerkendelse som legitim fremgår bl.a. ved, at elever såvel som lærere – uanset indvendinger mod prøvernes form og betydning – ser de afsluttende prøver som nødvendige, om end for nogle som et nødvendigt onde.

Konklusion

Den anvendte metodologi ser forståelse og forklaring som tæt sammenvævede elementer i forskningsprocessen (Bourdieu, 1999: 615). Denne har fokuseret på at belyse og forstå betydningen af prøver ud fra elevernes perspektiv og samtidig være forståelig for dem, den sætter fokus på. Det indebærer, at viden om fænomenet er konstrueret med udgangspunkt i, hvordan eleverne har opfattet det som af betydning og relaterer det til deres perspektiv på verden, og at det er søgt forståeligt i den nære sammenhæng (ud fra og for personen i konteksten) og forklaret i en bredere social sammenhæng. Med mine Bourdieu-inspirerede begrebsforståelser af habitusformer og strategier (Bourdieu, 1997: 68) er "valg" ikke at forstå som bevidste kalkuler og entydig rationel handling. De af eleverne "valgte" uddannelsesforløb er derimod fremkommet ud fra de kategorier for handling, som gennem deres bestemte erfaringer er blevet indskrevet i deres habitus, og som de ud fra deres ståsteder opfatter som tilgængelige valgmuligheder og perspektiver.

I og med at prøverne af eleverne anses for betydningsfulde – især i forhold til deres fremtidsmuligheder – får de betydning for såvel den undervisning som den læring, de knytter an til. I den henseende virker prøverne motiverende og demotiverende i sammenhæng med, om de positivt eller negativt underbygger elevens selvopfattelse og indvirker på elevens adfærd.

De kan derigennem indvirke på elevernes læreprocesser og herunder gøre disse mere instrumentelt orienterede, samt på deres uddannelsesmæssige "valg". Denne motiverende betydning tangerer prøvernes disciplinerende betydning, som ligeledes kan dirigere og fastholde eleven i bestemte faglige retninger. Den gør sig gældende, når eleven accepterer at spille med og måske endda bliver grebet af spillet. Men denne betydning kan have omvendt virkning, når indsatsen for nogle elever bliver for stor, så de i stedet "fravælger" at spille med og underkaste sig spillets vilkårligheder.

Med hensyn til den selekterende betydning synes prøverne at cementere de opfattelser, som eleverne – med skolens og lærernes mellemkomst – har tilignet sig omkring deres faglige ståsted. Dermed fungerer prøverne som en legitimering af både den faglighed og den bedømmelsespraksis, der er dominerende og fremstår som skolens vilkårlighed (jf. Bourdieu & Passeron, 2006). Det kommer til udtryk, når eleven, der har været vant til at klare sig godt og få gode karakterer i skolen, forbinder et mindre godt prøveresultat med at være uheldig, og når eleven, der har været vant til at klare sig mindre godt, forbinder gode prøveresultater med at være heldig. Prøverne får dermed, sammen med anden evalueringsvirksomhed i skolen, en indirekte betydning for elevernes videre "uddannelsesvalg", idet de ikke er direkte betinget af elevernes resultater ved de afsluttende prøver, da der skal søges om optagelse på en ungdomsuddannelse inden prøvernes afvikling, men idet de knytter an til en forventning om bestemte resultater. Uddannelsessystemet synes på denne måde ligesom eleverne at basere sig på et rationelt om, at udfaldet af prøverne for den enkelte elev er forbundet med en vis vilkårlighed, mens den afgørende bedømmelse af eleven allerede foreligger.



Litteratur

- Andersen, D. (2005): *4 år efter grundskolen: 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. København: AKF Forlaget.
- Bendixen, C. (2009): *Evaluering og læring*. 3. udgave, 2. oplag, Dafolo Forlag.
- Bertaux, D. & Thompson, P. (1997): "Introduction". I: Bertaux, D. (1997) (red.): *Pathways to Social Class: A Qualitative Approach to Social Mobility*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Borgnakke, K. (2008): "Evalueringstrategier - i den pædagogiske kontekst". I: Borgnakke, K. (red.): *Evalueringens spændingsfelter*. Århus: Klim.
- Bourdieu, P. (1999): "Understanding". I: Bourdieu m.fl.: *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handle*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2006): *Reproduktionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Broadfoot, P.M. (2007): *An introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Esmark, K. (2006): "Bourdieu's uddannelsessociologi". I: Prieur, A. og Sestoft, C. (2006): *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Harlen, W. (2006): "On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes". I: Gardner, J. (2006) (red.): *Assessment and Learning*. London: SAGE.
- Karlsen, U.D. (2001): "Some Things Never Change: Youth and Occupational Preferences". I: *Acta Sociologica 2001*, volume 44.
- Launsø, L. og Rieper, O. (2000): *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Mehlbye, J., Hagensen, P. og Halgren, T. (2000): *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne - om danske unge og unge fra etniske minoriteter*. København: AKF rapport.
- Pless, M. og Katznelson, N. (2005): *Niende klasse og hvad så? - en midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Center for Ungdomsforskning 2005.
- Rasmussen, A. (2011a): "Social baggrund - evaluering - og uddannelsesorientering". I: Andreassen, K. Friche, N. og Rasmussen, A. (red.): *Målt og vejlet. Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, A. (2011b). *Talent og skole i sociologisk perspektiv*. Via Systime.
- Rasmussen, A. og Rasmussen, P. (2009): *En indsats for produktionskoleelever med særlige vanskeligheder. Afsluttende rapport for følgeforskningen på Taleinstituttets Produktionskoleprojekt*. Forskningsrapport 22. Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.
- Regeringsgrundlaget (2007): "Undervisning og uddannelse i verdensklasse". Uddrag af VK-regeringens grundlag: *Mulighedernes samfund*. November 2007.
- Regeringsgrundlaget (2011): *Et Danmark, der står sammen*. Regeringsgrundlag, oktober 2011.
- Undervisningsministeriet (2006): *Bred aftale om styrkelse af folkeskolen*. Pressemøde den 24. januar 2006. Kommunikationsenheden, Undervisningsministeriet.
- Yin, R. (1994): *Case Study Research - Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

