

Prøven i folkeskolens praktisk/musiske fag håndværk og design – mulige konstitutive virkninger set i lyset af fagets formål

I 2018 vedtog danske politikere "Aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen". Aftalen rummede blandt andet krav om en "prøve i praktisk/musisk valgfag i 8. klasse" på baggrund af "obligatorisk praktisk-musisk valgfag i 7. og 8. klasse." Valgfaget og den dertilhørende prøve blev implementeret med flere begrundelser og formål. Prøven kan dermed ses som et eksempel på, hvad man kunne betegne som en formålsevaluering.

I artiklen analyserer vi designet af denne nye prøve med henblik på mulige konstitutive virkninger, som vi ønsker at diskutere set i lyset af formålene bag initiativet, herunder også i forhold til overgangen til erhvervsuddannelser.

Nøgleord: praksisfaglighed, praktisk-musiske fag, evaluering, konstitutive virkninger, erhvervsuddannelse, ungdomsuddannelse

Indledning

Gennem mange år har danske politikere stået overfor tilbagevendende udfordringer af forskellig art i folkeskolen. Til disse hører, at skolens faglige og pædagogiske miljø har været karakteriseret ved en stadig stigende grad af akademisering (Regeringen 2018; Bayer & Brinkkjær 2011). Denne udvikling er sket på bekostning af fag og indhold med praktisk betoning. Mulighederne for at koble teori og praksis gennem deltagelse i aktiviteterne i sådanne fag er dermed også reduceret. Hvad angår mere strukturelt betegnede udfordringer, omfatter disse eksempelvis, at nogle prøver og eksamener, særligt i visse fag, viser en markant forskel i pigernes favør (Andreasen 2020; Dalgaard 2023). Dette forhold har man

søgt at finde årsagerne til, og blandt andet den nævnte akademisering af skolen antages at spille en rolle (Tesfaye 2023). Også betydningen af negativ social arv er stadig stor og endog øget gennem de senere år (Andreasen 2020). Derudover forlader en del elever folkeskolen uden afsluttende eksamen, og alt for få unge vælger og gennemfører en erhvervsuddannelse efter folkeskolens afslutning (BUVM 2021). Udfordringer som de nævnte kan ses i lyset af skolens faglige og pædagogiske miljø samt den kultur og de værdier, som miljøet er udtryk for.

Obligatorisk prøve i praktisk/musisk valgfag i 8. klasse

Som et bidrag til løsningen af udfordringer som de nævnte vedtog danske politikere 2018 en ny aftale for folkeskolen. Denne havde således til formål at styrke det, man med et nyt begreb betegnede som skolens *praksisfaglighed* (Regeringen 2018). I denne "Aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen" (Regeringen 2018) var beskrevet flere punkter til implementering – herunder krav om 1) obligatorisk praktisk-musisk valgfag i 7. og 8. klasse, 2) prøve i praktisk/musisk valgfag i 8. klasse samt 3) styrket praksisfaglighed i den obligatoriske projektopgave i 9. klasse. Der blev beskrevet i alt fire praktisk/musiske fag: håndværk og design, billedkunst, madkundskab samt musik, og det



blev præciseret, at "eleverne skal tage mindst ét af de (...) fire praktiske/musiske valgfag i 7.-8. klasse. Disse valgfag vil alle fremover være toårige." I foråret 2024 er der desuden truffet beslutning om implementering af et femte valgfag: teknologiforståelse (BUVM 2024d).

Valgfagene afsluttes med en prøve, og vi beskæftiger os i artiklen med prøven i håndværk og design, der er det eneste af valgfagene, som er obligatorisk på 3.-6. klassetrin (BUVM 2024e). Prøven i faget er en del af folkeskolens afgangsprøver. Bedømmelsen afgives i form af en karakter. Der er således tale om en summativ evaluering (Dahler-Larsen 2016; Krogh & Jensen 2003). Som afslutning på valgfaget knytter prøven sig til initiativets formål og kan dermed ses som eksempel på, hvad man kunne betegne som en formålsevaluering.

Disse formål er knyttet til og hver især begrundet i de konkrete udfordringer i skolen og overgangen til ungdomsuddannelse – i den forbindelse især et politisk ønske om øget søgning til erhvervsuddannelser.



Når man har som sit formål at ændre skolens faglige indhold og pædagogik, kan man sige, at initiativerne på nogle punkter er udtryk for en ønsket kulturforandring i retning mod større *praksisfaglighed*. Det kommer også til udtryk i aftalen, hvor aftalepartierne skriver:

- Der er behov for at styrke elevernes oplevelse af, at det praksisfaglige indhold af undervisningen er vigtigt. En praktisk/mundtlig prøve i et praktisk/musisk valgfag vil understrege vigtigheden af praksisfaglighed.
- Styrkelse af praksisfagligheden i folkeskolen kan være en af løsningerne på udfordringerne vedrørende den utilstrækkelige søgning til erhvervsuddannelserne. Aftalepartierne anser derfor denne aftale som første fase i forhold til at få flere unge til at søge og gennemføre en erhvervsuddannelse (Regeringen 2018).

Vi er optaget af prøvens design, med hensyn til hvilken rolle dette potentielt kan spille set i lyset af formuleringerne om fagets formål, og hvad prøven skal bidrage til. Den konkrete afprøvning kan udfolde sig meget forskelligt, men prøvedesignet er den overordnede rammesætning og det fælles og primære udgangspunkt for prøveaktiviteterne. Derfor er det interessant at rette blikket mod prøvedesignet. Vi tager udgangspunkt i følgende spørgsmål: Hvilke mulige konstitutive virkninger kan knytte sig til prøven set i lyset af dens formål?

Evalueringsens rolle

At forandre uddannelsesinstitutioners praksis og kultur er ikke uden udfordringer. Som sociologen Bourdieu har påpeget, er uddannelsessystemer karakteriseret ved forandringsmæssig træghed (Bourdieu & Passeron 2006). Evalueringen spiller en nøglerolle i den forbindelse; den afspejler kulturelle værdier. Som Bourdieu og hans kollega formulerer det, er eksamen "det mest synlige udtryk for skoleinstitutionens værdier" (Bourdieu &

Passeron 2006: 175, 35). Den bidrager til at reproducere kultur, herunder også samfundsmæssige og sociale strukturer.

I kraft af evalueringens betydning for den praksis, som de er en del af – deres konstitutive virkning (til tider også kaldet en backwash-effekt) – er evalueringer væsentlige at forholde sig til (Andreasen & Duch 2022; Dahler-Larsen 2016). De bidrager så at sige til at konstituere praksis. Evalueringen i de praktisk/musiske fag vil derfor potentielt i sig selv kunne få betydning for, i hvilken forståelse *praksisfaglighed* implementeres og udfoldes i praksis. Den prøve, som de praktisk/musiske fag afsluttes med på 8. klassetrin, vil således i sig selv – som følge af prøvens design og de værdier, som designet afspejler – kunne spille en rolle i forhold til implementeringen af de praktisk/musiske fag og *praksisfaglighed*. Dermed kan prøven via sit design også få indflydelse på realiseringen af de ovenfor beskrevne formål.



På den baggrund finder vi det relevant at beskæftige os med de praktisk/musiske fags evalueringsmæssige dimension, nærmere bestemt designet af evalueringen ved afslutningen af valgfaget. Dette undersøger vi, med henblik på hvilke konstitutive virkninger prøven potentielt kan være forbundet med. Det leder os frem til en diskussion af, hvordan disse virkninger harmonerer med de formål, der kan identificeres bag introduktionen af faget og prøven.

Artiklen er struktureret således, at vi først ser nærmere på indholdet i begrebet *praksisfaglighed*, sådan som dette fremgår af og beskrives i tilknytning til aftaleteksten og i ministeriets publikationer. Derpå følger teoretiske perspektiver på evalueringens konstitutive virkninger og redegørelse for prøvens design. Efterfølgende analyseres prøven med henblik på mulige konstitutive virkninger set i lyset af formålene, og vi afslutter artiklen med en konklusion og diskussion.

Forståelsen af *praksisfaglighed* i aftaleteksten og ministeriets publikationer

Vi vil i dette afsnit se nærmere på, hvordan begrebet *praksisfaglighed* defineres i ministeriets dokumenter herom. Når vi vælger dette udgangspunkt, hænger det sammen med, at denne forståelse kan ses i forlængelse af initiativets formål og (forventeligt) afspejler dette. Denne forståelse vil også spille en rolle i vores analyse af evalueringen og dens mulige konstitutive virkninger.

I det nævnte aftaledokument skriver aftalepartierne:

- (...) en øget praksisfaglighed i folkeskolen vil bidrage til, at skolen i højere grad end i dag fremmer flere forskellige aspekter af den enkelte elevs alsidige udvikling og dannelse. Samtidig er praksisfaglighed og boglighed ikke hinandens konkurrenter. Praksisfaglighed drejer sig ikke kun om at kunne bruge hammer og vinkelsliber. Det handler også om at være opfindsom og kreativ og at kunne omsætte metoder og teorier til konkrete produkter (Regeringen 2018).

Praksisfaglighed som begreb beskrives således i aftaleteksten som forbundet med en form for håndværksmæssig kunnen ("at kunne bruge hammer og vinkelsliber"). Men det omfatter også at

"være opfindsom og kreativ og at kunne omsætte metoder og teorier til konkrete produkter." Det påpeges desuden, at der ikke er en modsætning mellem praksis og undervisningens boglige side.

I vejledningen om praksisfaglighed i undervisningen defineres begrebet gennem beskrivelsen af "den praksisfaglige refleksionsmodel" (figur 1). Den rummer tre dimensioner, hvis samspil beskrives med følgende formuleringer:

"Praksisfaglighed i og på tværs af fagene er elevernes kompetence til at koble "Teori og fag" med "Krop og erfaring" i udførelsen og udarbejdelsen af "Handlinger og produkter" så tæt på en praksis som muligt. Koblingen er illustreret i den praksis-faglige refleksionsmodel."

(BUVM 2020)



Figur 1. Den praksisfaglige refleksionsmodel (BUVM 2020: 5).

Den praksisfaglige refleksionsmodel illustrerer de tre elementer, der i figur 1 fremstår som ligeværdige. Det vil sige, at de akademiske og teoretiske sider af faget ikke tilskrives større værdi end de kropslige og sansemæssige erfaringer og videnformer. Disse videnformer anser man, f.eks. inden for teorier om kreativitet og leg, som værende vigtige – ofte begrundet med reference til blandt andet filosofen Merleau-Ponty og hans analyser (se f.eks. Andersen 2020).

Vi forstår ovenstående således, at der i lyset af formålet – og de kommende evalueringer og kulturforandringer – er fokus på 1) teori forstået som indholdet i de praktisk/musiske fag inklusive metoder og teorier, som er koblet til det håndværksmæssige (altså en boglig og, om man vil, akademisk viden); 2) fysiske og erfaringsmæssige forhold; og 3) det leder frem til en konkret udarbejdelse af et produkt.

Vi operationaliserer således *praksisfaglighed* i disse tre punkter velvidende, at man kan diskutere forskel og samspil mellem erfaringer og handling. Derfor står begrebet fag sammen med teori, da de praktisk/musiske fag jo er fag. Vores læsning udtrykker således en forenkling for at etablere en analytisk ramme, som vi senere anvender ved at tale om 1) viden 2) erfaring og 3) produkt.

Evaluering og kulturforandring – konstitutive virkninger af evaluering

Som nævnt har evalueringer i skole og uddannelse virkninger, der rækker langt ud over det at gøre status over faglig udvikling (summativt) eller støtte denne fremadrettet (formativt) (Dahler-Larsen 2016; Andreasen & Duch 2022). Evalueringer spiller en rolle for udviklingen af vores opfattelse af forhold i vores omverden, som de på den ene eller den anden måde berører. I skolen gælder dette ikke blot opfattelsen af konkrete fag, f.eks. gennem evalueringens fokus på bestemt indhold, der således tillægges værdi og betydning. Det gælder også eleverne selv og deres oplevelse af egne potentialer inden for det specifikke faglige område, som prøven er forbundet med (f.eks. Andreasen

2020; Andreasen & Duch 2022). I de tilfælde, hvor et fag korresponderer med bestemte uddannelser, der følger efter folkeskolen, vil evalueringen kunne bidrage med dannelsen af forestillinger om, hvad denne særlige uddannelse omhandler, og om elevernes egne faglige styrker i forhold hertil. Evalueringen vil – i de faglige sammenhænge, som den indgår i – gennem dens særlige design desuden spille en rolle for det enkelte fags pædagogik og praksis.

Dette, som begrebet konstitutive virkninger henviser til, sætter sig altså igennem i form af at påvirke de måder, hvorpå vi – som en følge et særligt evalueringsdesign – kommer til at forstå et fag, os selv, værdien af bestemte aktiviteter, fag og uddannelser, sociale relationer og meget andet.

Den danske teoretiker og evalueringsforsker Peter Dahler-Larsen beskriver de konstitutive virkninger som "de mange måder, hvorpå evaluering medvirker til at skabe ny virkelighed" (Dahler-Larsen 2016: 200). Han siger videre om de måder, hvorpå dette materialiserer sig, at "man kan efterspore konstitutive virkninger i fem domæner med overskrifterne indhold, tid, relationer, andre kilder og verdenssyn" (ibid.). Dahler-Larsen uddyber også indholdet i disse domæner, og han foreslår, at det omhandler (Dahler-Larsen 2012; 2014) (forfatterens oversættelse fra engelsk):

- a) et bestemt indhold, såsom "egenskaber", "færdigheder", "kompetencer", "kvaliteter" eller "resultater", som test hævder at måle objektivt;
- b) en særlig definition af tidsrammer, inden for hvilke visse resultater forventes;
- c) en konfiguration af sociale relationer mellem aktører omkring test og test baseret på en tildeling af roller; og
- d) et bredere verdensbillede (eller sæt af verdensbilleder), hvor betydningerne relateret til a)-c) er knyttet sammen (Dahler-Larsen 2012: 173).

Evalueringen vil altså i sig selv få en afsmittende virkning på det faglige indhold – hvilket vi tidligere henviste til med begrebet backwash-effekt. Det, som evalueringen lægger op til, at bedømmelsen retter sig mod, vil få status som det, der tillægges værdi: Det vil sige det vigtige, det væsentlige og kernen i det faglige område, som prøven er en del af. Sådanne processer kan også få betydning for elevers – såvel som alle andres – forståelse af, hvad eksempelvis et bestemt fagligt område drejer sig om, dets praksis, indhold og muligheder. Hvis det drejer sig om faglige områder, der korresponderer med bestemte uddannelser, vil det dermed potentielt kunne bidrage til at skabe forventninger om disse uddannelser, deres indhold, arbejds måder, opgavetyper osv.

Hvad angår evalueringers tidmæssige dimensioner (domænet "tid") og deres tidsrammer, så bidrager disse til forestillinger om eksempelvis betydningen af tempo; at kunne præstere inden for bestemte tidsrum; hvad der skal præstere; og på hvilken måde i det afsatte tidsrum. Der kan også opstå forestillinger om, hvordan lignende opgaver kan være rammesat tidsmæssigt i andre sammenhænge, f.eks. på erhvervsuddannelser, og hvordan de matcher mere eller mindre godt med virkeligheden i de kontekster.

I forhold til det relationelle (domænet "relationer") er det Dahler-Larsens pointe, at evalueringerne dels bidrager til at skabe relationer, f.eks. skabe hierarkier, dels indgår relationer i styringskæder, hvorfra nogle har rekvireret evalueringen og derfor anvender den til at vurdere den leverede ydelse. Her kan der også være aktører, som anvender evalueringerne på en lidt anden måde.

I denne artikels kontekst findes der en styringskæde fra ministeriet over skoler til elever og forældre, hvilket kunne kobles til det, som Dahler-Larsen betegner som andre kilder.

Sådanne andre kilder kan eksempelvis være forbundet med de erhverv, som efterlyser elever med de rette kvalifikationer og kompetencer, altså den faglige branche. Samlet set leder dette til, hvad Dahler-Larsen som nævnt ovenfor kalder en helhedsforståelse, eller et verdenssyn. Han skriver uddybende herom, at:

"konstitutive virkninger behøver ikke nødvendigvis at samle sig i bundter omkring en slags paradigme for virkelighedskonstruktion, men det gør de ofte. Samspillet mellem domænerne kan for eksempel ske ved, at et tidsligt krav også sætter sig indholdsmæssigt og relationelt, eller ved at man tidsligt, indholdsmæssigt og relationelt må reagere på de afledte virkninger af en indikator, der er påvirket af en anden indikator."

(Dahler-Larsen 2016: 202-203)



Dahler-Larsens begreber kan anvendes med et specifikt fokus på evaluerings design, som vi gør det i denne artikel. Det er således Dahler-Larsens forståelse af fænomenet "konstitutive virkninger", der vil blive langt til grund for vores analyse. Det er en forståelse, som vi kan tilslutte os, og som samtidig åbner for den undersøgende tilgang, som vi vil anlægge. En sådan analyse kan, alene på baggrund af selve designet, bidrage til at identificere mulige konstitutive virkninger. Det kan ske, selvom den måde, hvorpå en konkret evaluering tages i brug, i praksis vil være kontekstafhængig. Praksis vil dermed kunne variere på tværs af kontekster.

En analyse med fokus på designet i sig selv kan bidrage til at identificere mulige virkninger, som ligger fint i forlængelse af de bagvedliggende formål eller andre forhold, som måske ikke er tilsigtede eller ønskede. I værste fald står de i modsætning til formålene. Et eksempel på en uønsket virkning kan være, at en prøve i et fag grundet prøvedesignet formodes at favorisere det ene køn. En analyse af designet med henblik på de konstitutive virkninger bidrager til at kunne identificere sådanne problematikker, og den lægger dermed grunden for analytisk begrundede, fremadrettede forandringstiltag.

Analyse af prøvens design

Vi indleder analysen med i et overordnet perspektiv at beskrive prøvens design og indhold på baggrund af prøvevejledningen og regeringens forståelse af praksisfaglighed. Efterfølgende behandles prøvens design med henblik på mulige konstitutive virkninger, der kan belyses med udgangspunkt i de temaer ("domæner"), som Dahler-Larsen beskriver. Grundet prøvens særlige struktur indleder vi analysen med et fokus på temaet "tid", og dernæst behandles "indhold", "relationer", "andre kilder" og "verdensbillede". Derefter flyttes perspektivet til erhvervsuddannelser og de evalueringskriterier, som eleverne møder fra ansøgning til afslutning på grundforløb.

Det er vigtigt at pointere, at vores metodiske tilgang er dokumentanalyser, hvor vi på baggrund af ovenstående beskrivelse af *praksisfaglighed* inddrager de ministerielle beskrivelser vedrørende prøven (BUVM 2019, 2020; 2021; 2022; 2024). Der henvises løbende hertil med referencer.

Overordnede rammer for prøven i håndværk og design

Med det formål at belyse prøven mere detaljeret, udfolder vi formuleringer om den i det følgende.

I beskrivelserne i bekendtgørelsen og faghæftet for valgfaget *håndværk og design* (BUVM 2019) formuleres gentagne gange koblinger mellem viden, erfaring og produkt, som er omtalt ovenfor i forståelsen af *praksisfaglighed*. Der står f.eks., at "eleverne skal tilegne sig viden og færdigheder om håndværk, forarbejdning, materialer og designprocesser gennem praktisk arbejde i værksteder med forskellige håndværk, primært i tekstil, træ og metal" (op.cit.: 7), så viden og erfaring opnås ved et arbejde med produkter. Ligeledes kobles viden, som er beskrevet med begrebet "forstå", til handling og produkt: Elever skal "lære at forstå samspillet mellem ide, tanke og handling frem til et færdigt produkt" (op.cit.: 7). Desuden anvendes begrebet "forståelse" om kultur og historie i faget, og "eleverne skal tilegne sig forståelse for resourcer, miljø og bæredygtig udvikling i relation til håndtering af materialer (op.cit.: 7).

I fælles mål (BUVM 2019; 2020) udspecificeres kompetencemålene for faget på 3.-6. klassetrin og for valgfaget inden for tre hovedområder, henholdsvis *håndværk forarbejdning*, *håndværk materialer* samt *design*. Der er andre klare paralleller mellem de faglige mål, der desuden afspejler forventning om en progression med højere grader af viden, færdigheder og kompetencer i valgfaget, hvor målformuleringerne rummer udtryk som "målrettet", "sikkert" og "selvstændigt" (BUVM 2020: 5).

Valgfagets *vidensmål* beskrives således: "Eleven har viden om bløde og hårde materials anvendelse" (ibid.). Nogle formuleringer peger i retning af erfaring og handling: "Eleven kan vælge mellem tilladte maskiner efter en hensigt" (ibid.). Andre formuleringer kan i højere grad læses som værende forbundet med en etablering af koblinger mellem viden og handling: "Eleven kan med vejledning forarbejde bløde og hårde materialer i forhold til produktets form og funktion" (ibid.).

Som forudsætning for prøven udarbejdes undervisningsplaner, der opdeles inden for kompetenceområder (BUVM 2019): "forarbejdning" "materialer" samt

”design” foruden ”færdigheds- og vidensområde(r)” (op.cit.: 5). Her anvendes kategorierne fra klassifikationsrammen, som indikerer niveauer, der skaber international sammenlignelighed.

Samlet set finder vi forskellige begrebsanvendelser i henholdsvis tekster om praksisfaglighed (som ovenfor nævnt) og tekster om ”håndværk og design”. Der udestår således et oversættelsesarbejde set i lyset af den formålsbestemte evaluering. Dette oversættelsesarbejde finder sted i folkeskolen, hvor prøvens design vil spille en vigtig rolle. Selvom prøvens design vil udfolde sig på forskellige måder og påvirkes af, hvad der er i centrum ved bedømmelsen, hvem der er involveret osv., er dette design en afgørende ramme.

Eleverne skal i prøven arbejde ud fra et prøveoplæg: ”Prøveoplægget skal give eleverne mulighed for at planlægge og arbejde med en praktisk opgave gennem en designproces, som giver et kvalificeret bud på en løsning på en problemstilling.”

På baggrund af beskrivelserne i vejledningen til prøven analyserer vi i det følgende prøvedesignet med fokus på de tidligere nævnte domæner (jf. Dahler-Larsen): tid, indhold, relationer, andre kilder og verdensbillede.

Tid

Prøveperioden rummer del A, B og C (BUVM 2022: 6, figur 2). Del A og B ligger forud for selve prøvedagen, hvor censor er til stede (C). Det samlede forløb strækker sig over cirka en uge. Del A varer en time, og eleverne arbejder under vejledning med idegenerering og materialevalg. Del B varer syv undervisningslektioner à 45 minutter, hvor eleverne under vejledning arbejder med fremstilling og design. Del C varer fire timer, og eleverne gør produktet færdigt. Undervejs har censor og lærer ”reflekterende samtale” med eleverne i et tidsrum, hvis varighed afhænger af, om eleverne arbejder alene eller i grupper: ”1 elev 25 minutter, 2 elever 35 minutter, 3 elever 45 minutter.” Der afsluttes med individuel bedømmelse med en karakter.



Figur 2. Illustration af prøveperioden fra prøvevejledningen (BUVM 2022: 6).

Tidsmæssigt er elevernes arbejde i prøveperioden altså struktureret med en klar opdeling, der indledes med fokus på selve idegenereringen, herefter syv lektioner, hvor der under vejledning arbejdes med det produkt, som idegenereringen har ført til, og slutteligt færdiggørelsen af produktet med censor til stede, hvor en reflekterende samtale også finder sted.

Selvom den tidsmæssige ramme samlet set strækker sig over cirka en uge, er det en begrænset ramme, som udførelsen og det håndværksmæssige har at udspille sig indenfor. Set i lyset af, at godt håndværk kræver tid for god udførelse, vil en uge i nogle tilfælde ikke kunne betragtes som særlig lang tid.

En sådan tidsramme vil derfor også kunne få indflydelse (mulig konstitutiv virkning) på de mere håndværksmæssige og metodiske valg, og den vil kunne favorisere typer af produkter, der ikke kræver en særlig lang bearbejdningsproces. Endelig vil den også kunne favorisere metoder, der hurtigt – og med oplevet sikkerhed – fører frem til et produkt, som antages at kunne opnå en god bedømmelse.

Produkter, der baserer sig på langvarige arbejdsprocesser eller eventuelt kræver, at man sætter sig ind i nye metoder og anlægger en undersøgende og eksperimenterende tilgang, må dermed forventes at blive nedprioriteret af eleverne. Og underviserne vil måske foretrække i overvejende grad at inddrage arbejds-mæssige metoder, som de erfaringsmæssigt ved (forventeligt) vil kunne føre til et produkt inden for de givne tidsrammer.

Tidsrammerne favoriserer det, der med formodet sikkerhed vil kunne føre til et godt produkt. De understøtter dermed ikke på afgørende vis det undersøgende, eksperimenterende, innovative og nytænkende. Det, der skal lede frem til noget nyt og kræver afprøvninger og udviklinger, forudsætter i nogle tilfælde processer, som kan strække sig over længere tid. En alternativ tidsramme med eksempelvis forløb over flere uger kan dog være forbundet med andre problemstillinger. Men alt i alt vil tidsrammen på cirka en uge ikke bidrage til et fokus på det håndværksmæssige forstået som typer af håndværk, der forudsætter lange arbejdsprocesser, ligesom tidsrammen heller ikke prioriterer langvarig produktudvikling.

Indhold

Både det håndværksmæssige og det teoretiske indgår i bedømmelsen. Produktet indgår sammen med de refleksioner, som eleverne har om det (og dermed det teoretiske og sproglige), samt problemløsningen.

Imidlertid synes innovation og kreativitet at fremstå med en særlig betydning og rolle, eller de bliver blandt andet via prøvedesignet og vejledningerne til prøven tillagt en sådan betydning. Det viser sig eksempelvis ved, at de er indeholdt i de første kriterier, der foreslås anvendt (se nedenfor). Dette bidrager til en bestemt type faglighed,

hvor innovation og kreativitet fremstår med større tyngde end det håndværksmæssige.

Der er i prøvevejledningen foreslået et vurderingsskema med følgende kriterier (BUVM 2022: 26):

- Elevens designproces og skitserede ideer bærer præg af en innovativ og entreprenant tilgang.
- Eleven anvender værktøj, redskaber og maskiner hensigtsmæssigt.
- Eleven bearbejder materialer hensigtsmæssigt.
- Der er sammenhæng mellem prøveoplæg og produktets udformning.
- Produktet har funktionel værdi.
- Produktet har æstetisk værdi.

Skemaet bidrager til at eksplicitere, hvad der tillægges særlig betydning og vægt ved prøven.

Relationer

Prøvedesignet spiller en rolle i forhold til temaet "relationer" på flere måder. Det gør det både i forbindelse med selve gennemførelsen af prøven og gennem den tilknyttede bedømmelsesform – karakterer (f.eks. Andreasen 2020).

Kriterierne, som er nævnt ovenfor, omtaler ikke relationer. Men relationer er i høj grad en faktor, der også spiller en rolle i flere former, herunder i lærer-elev-relationen, censor-elev/gruppe-relationen og elev-elev-relationerne inden for grupper, grupper imellem og på tværs af grupper (elever).

Hvad angår lærer-elev-relationen, så spiller den en rolle i forbindelse med vejledningsprocessen. Det har også betydning, hvad sådanne interaktioner kræver af begge parter. I dialoger mellem elever og bedømmer vil tidligere etablerede relationer mellem lærer og elever (også her) kunne spille en rolle.

I forhold til censor-elev-relationen må man forvente, at sproglig formåen spiller en rolle, selvom

det ikke er et eksplicit vurderingskriterie. I forhold til elev-elev-relationerne kan sproglig formåen få betydning, både hvis eleverne vælger at arbejde i grupper, og hvis de enten vælger ikke at gøre det, eller de ikke har held til at etablere sig sammen med andre i en gruppe, selvom det måske var ønsket.

Bedømmelsen er individuel med brug af karakterer. Der er således tale om en hierarkisering, der kan spille en rolle i elevernes selvforståelser og definere identiteter og relationer mellem eleverne. Denne hierarkiserende bedømmelsesmåde ansporer til indbyrdes sammenligning og eventuelt også til konkurrence og positionering både inden for den enkelte gruppe og eleverne imellem på tværs af grupper (Andreasen 2020).

Bedømmelsen i denne prøvetype vil i høj grad involvere og basere sig på bedømmeres subjektive vurderinger, hvilket kan få elever til at rejse spørgsmål, når noget eventuelt bedømmes som bedre end noget andet. Det fortolkningsrum, som tidligere er skrevet frem, kan derfor spille en rolle.

Andre kilder

Det er ekspliciteret, at elevens produkter fra undervisningsforløbet ikke indgår i vurderingskriterierne, men det må antages, at mange forhold fra den forudgående undervisning spiller en rolle, selvom eksamen er afgrænset til opgaveløsningen og præstation inden for prøvens rammer.

Dette forhold bidrager til at betone prøvens performancekarakter og karakter af "måling". Alternativt kunne man tænke sig, at eleven i løbet af undervisningen gennem de to år på valgfaget udvikler en proces- eller arbejdsportfolio. Denne portfolio kunne, ud over at kunne anvendes formativt i undervisningen, også danne baggrund for prøven eller inddrages i kombination med prøveforløbet. Den ville gøre det muligt for bedømmeren af få et indblik i elevens udviklingsproces og have en dialog med eleven herom (Krogh & Jensen 2003: 26). Alternativt kunne man vælge at give standpunktskarakter i faget i kombination med prøven. Eller man kunne udelukkende afslutte med standpunktskarakter, måske i kombination med en mundtlig fremlæggelse – eventuelt i grupper.

Ved prioritering af elevernes mulighed for afprøvning i gruppe – med de potentialer og udfordringer, som dette giver, kunne inddragelse af en individuel portfolio være forbundet med vanskeligheder. En portfoliodel kunne imidlertid ses som et godt udgangspunkt for, at eleverne får mulighed for at formulere egne refleksioner og erfaringer med specifikke materialer og arbejdsmåder. Den ville også udvide tidsperspektivet og dermed mulighederne for håndværksmæssige processer, der tager længere tid, end prøven i sin aktuelle form muliggør.

Verdensbillede

Elevers viden, færdigheder og kompetencer fremstår i prøvedesignet samlet set som koblet til problemløsning, kreativitet og innovation. Disse skal kunne vurderes inden for et relativt begrænset tidsrum, og skal kunne belyses gennem et produkt og dialog herom.



Set i lyset af de tre dimensioner, der indgår i beskrivelsen af *praksisfaglighed* – henholdsvis teori og fag, handling og produkt, samt krop og erfaring, tegner der sig i prøven en tyngde, som især prioriterer teori og fag. Kreativitet og innovation samt dialogen om produktet fremstår som noget, der tillægges særlig betydning og dermed tilskrives høj status, mens produktet i sig selv, bl.a. i kraft af tidsrammerne, fremstår med en lavere status.

Vurderingskriterierne tilskriver færdigheder i anvendelse af værktøj, redskaber og maskiner værdi. Det vil sige det, der i relation til *praksisfaglighed* kan ses som udtryk for håndværksmæssig kunnen og dermed temaet "krop og erfaring" (jf. figur 1). Imidlertid vil den tidsmæssige rammesætning afgrænse mulighederne for at kunne udfolde denne kunnen. Kriterierne er også langt bredere, da det innovative og fornyende er skrevet frem – ligesom det processuelle og æstetiske. Hermed tillægges akademiske færdigheder, i kraft af prøvedesignet, en særlig værdi på bekostning af det mere håndværksorienterede. Dette udfolder en forståelse (et verdenssyn), hvori akademisk viden, færdigheder og kompetencer i realiteten tilskrives større værdi end de sansede og kropslige (jf. Merleau-Ponty, som tidligere er nævnt), der ellers udgør vigtige elementer i grundforståelsen af praksisfaglighed, sådan som begrebet udfoldes i ministeriets vejledning (BUVM 2020: figur 1).

Ifølge Bourdieu (2006) kan der heri ligge værdier, som er klasserelaterede. Det er et tema, som vi vil udfolde i konklusionen – sammen med en diskussion af, hvorvidt prøven kan siges at støtte elevers søgning mod og gennemførelse af en erhvervsuddannelse. Det var et af de centrale formål med implementeringen af *praksisfaglighed*.

Evalueringskriterierne og koblingen til erhvervsuddannelser

Idet prøven som nævnt også har et formål, der relaterer til søgning mod og dermed overgangen til erhvervsuddannelser, vil vi i dette afsnit berøre dette tema. Hvis eleverne på baggrund af *håndværk og design* er blevet optaget af eller har fået en forståelse af sig selv, som har ført til et ønske om at søge optagelse på en erhvervsuddannelse, så mødes eleverne der af et adgangskrav – i form af at have bestået folkeskolens afgangseksamen

med karakteren 2 i dansk og i matematik (BUVM 2024a). Udfaldet af prøven i det praktisk/musiske valgfag indgår ikke som krav. Der er altså ved denne overgang ikke en kobling til det praktisk/musiske fag.

Dog har erhvervsskoler mulighed for at lave beskrivelser af de fagretninger, som elever skal vælge mellem, og som kan have en relation til *håndværk og design*. Et eksempel er "Fremtidens byggeri", som bl.a. retter sig mod kommende murere, tømrere og malere (BUVM 2024b). Dette er kun et eksempel på en beskrivelse af en fagretning, men pointen er, at den enkelte erhvervsskole vælger en konkretisering af sin praksis inden for de fem hovedområder, der findes på erhvervsuddannelser.

På grundforløbets første del møder eleverne en række obligatoriske fag, herunder en faggruppe kaldet "erhvervsfag". Denne faggruppes indhold er anderledes end folkeskolens praktisk/musiske fag såsom i *håndværk og design*. Det gælder f.eks. "Almene kompetencer som arbejdspladskultur, samfund og sundhed samt lærepladssøgning" (BUVM 2024b). Andet indhold kan lyde mere genkendeligt fra håndværk og design, f.eks. "Erhvervsfaglige fag om viden, proces og metode" (BUVM 2024b). "Praktisk undervisning" i projekter og samarbejder kan eleverne måske også genkende fra *håndværk og design*, hvis de har arbejdet i grupper (BUVM 2024b). Imidlertid er der også såkaldte grundfag, altså de almene fag, som eleverne kender fra folkeskolen, men som på erhvervsuddannelser skal være tonet mod hovedområdet. Det er i sådanne fag, at eleverne skal til eksamen inden afslutningen af grundforløbets første del (BUVM 2024c).

Med andre ord, og lidt generelt betragtet, er der, hvad angår det rent faglige, ikke i afgørende grad en synlig og eksplicit kobling mellem folkeskolens praktisk/musiske fag og fagene på grundforløbets første del på en erhvervsuddannelse.

Konklusion og diskussion

Introduktionen af de praktisk/musiske fag i folkeskolen havde i den politiske aftale i 2018 til formål at styrke det faglige indholds praktiske dimension i kombination med det teoretiske. Man ville skabe et modspil til en stigende grad af akademisering

og gøre folkeskolen mere praksisfaglig i den forståelse, der fremgik af aftalen.

Analysen af de potentielle konstitutive virkninger af designet af fagets prøve peger imidlertid i retning af, at teoretiske og kreative elementer i nogen grad prioriteres på bekostning af mere praktisk betonedede samt på bekostning af kropslige og sansemæssige vidensformer. Elevernes erfaringer gennem det samlede undervisningsforløb, der strækker sig over to år, har begrænsede muligheder for at komme til udtryk inden for den tidsramme, hvori prøven finder sted. Det kan styrke betydningen af akademiske kompetencer ved prøven (f.eks. gennem sprog og refleksion). Det kan også bidrage til, at netop sådanne kompetencer bliver tilskrevet større betydning og status af eleverne såvel som af bedømmerne og underviserne.

Analysen viste desuden, at det faglige indhold, der afprøves, ikke rummer nogen klar kobling til erhvervsuddannelser. Statistikken peger heller ikke, endnu, mod en markant ændret søgning mod erhvervsuddannelser, selvom der muligvis er en mindre stigning. Men det må nok anses som værende for tidligt at vurdere den konkrete virkning (Styrelsen for It og Læring 2024).

Man kan derfor konkluderende sige om prøvedesignet, at det på nogle punkter ikke understøtter formålene med implementeringen af *praksisfaglighed* i tilknytning til de praktisk/musiske fag.

Desuden ses der, som i alle andre faglige sammenhænge, forskelle, som kan relateres til elevernes sociale baggrund: Lavere karakterer, statistisk set, jo færre uddannelsesmæssige ressourcer i den familiemæssige baggrund (Andreasen 2020; Dalgaard 2023). Artiklen har ikke til formål at belyse sådanne spørgsmål yderligere, men vi ser det som et udtryk for, at prøven, dens prøvedesign og mulige konstitutive virkninger ikke nødvendigvis bidrager kulturforandrende i overensstemmelse med de formål, der lå bag den politiske aftale.

Yderligere kan forståelse af *praksisfaglighed* knytte sig til dannelsen af elevernes forventninger, som kan spille en rolle ved valget af ungdomsuddannelse og eventuel risiko for frafald. Det gælder også oplevelser og erfaringer i folkeskolen, som på forskellig vis vil kunne bidrage til, at nogle elever udvikler interesse for en bestemt fagretning på erhvervsuddannelser og mod folkeskolens afslutning vælger at søge optagelse på denne.

Designet af prøven i *håndværk og design* viser, at der er behov for fortsatte diskussioner og analyser af både faget, den tilknyttede prøve og fagets konstitutive virkninger.



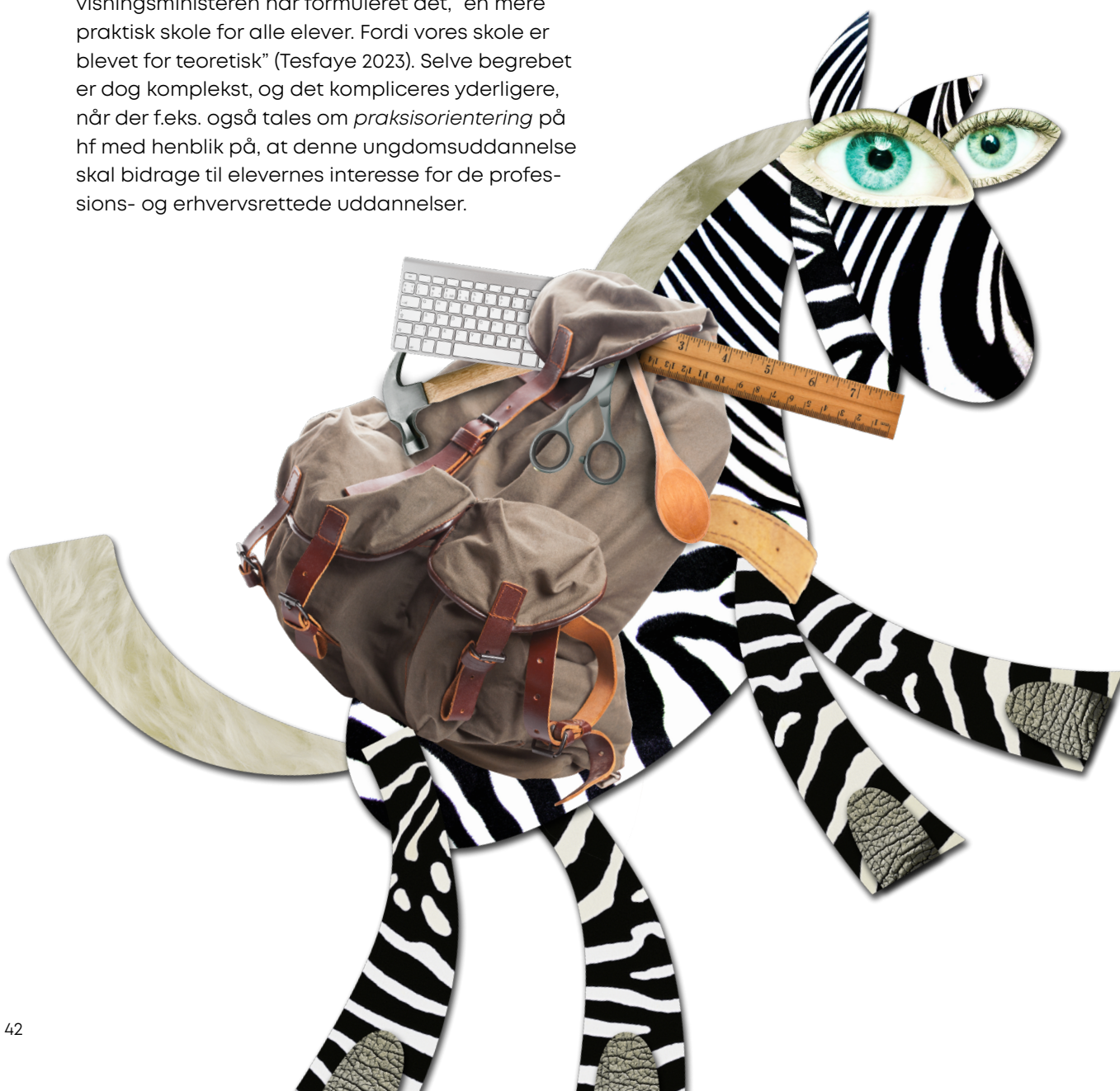
Dette skal ses i lyset af de bagvedliggende formål, herunder ønsket om at øge elevernes søgning mod erhvervsuddannelser. I den forbindelse er forståelsen af *praksisfaglighed* central:

**Begrebet blev blandt andet indført
fra politisk hold for at adressere nogle
aktuelle samfundsmæssige udfordringer**

(Jensen 2022)

Begrebet er udtryk for et ønske om en styrket kobling mellem teori og praksis og, som undervisningsministeren har formuleret det, "en mere praktisk skole for alle elever. Fordi vores skole er blevet for teoretisk" (Teskaye 2023). Selve begrebet er dog komplekst, og det kompliceres yderligere, når der f.eks. også tales om *praksisorientering* på hf med henblik på, at denne ungdomsuddannelse skal bidrage til elevernes interesse for de professions- og erhvervsrettede uddannelser.

Kompleksiteten i forholdet mellem teori og praksis i folkeskolens praktisk/musiske fag kommer på den måde til at knytte sig til flere ungdomsuddannelser og til videregående uddannelser. Derfor er der behov for fortsat opmærksomhed på og forskning i overgange mellem uddannelser, herunder prøvers rolle og tiltag, som kan bidrage til forbedring og lede eleverne i retning af særlige uddannelsesvalg.



Litteratur

- Andersen, L. (2020). *Fra sløjd og håndarbejde til håndværk og design. Ph.d.-afhandling.* Aarhus: Aarhus Universitet.
- Andreasen, K.E. (2020). *Faq om karakterer.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Andreasen, K.E. & Duch, H. (2022). Konstitutive virkninger af evalueringspraksis på erhvervsskolernes grundforløb: belyst gennem elevers refleksioner i forbindelse med nødundervisningen under covid-19. *Ceptra-Striben*, 28, 40-51.
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2011). PISA på hjernen? Læreres karrierer gennem otte år: ændringer i forholdet mellem faglig identitet og faglige udfordringer. *Unge Pædagoger*, 3, 36-43.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet.* København: Hans Reitzels Forlag.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019). *Faghæftet. Håndværk og design.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2020). *Praksisfaglighed i skolen. Vejledning og inspiration. Til ledere og lærere i grundskolen og på erhvervsskolerne.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2021). *Elever der ikke aflægger alle obligatoriske 9.-klasseprøver.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2022). *Vejledning til folkeskolens prøve i valgfaget håndværk og design. Obligatorisk prøve i 8. klasse.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024a). *Adgangskrav til erhvervsuddannelserne.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024b). *Grundforløbets 1. del.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024c). *Prøver og eksamen på erhvervsuddannelserne.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024d). *Ny aftale om folkeskolen. Pressemeddelelse.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024e). *Obligatoriske fag.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024f). *Karakterer.* Uddannelsesstatistik.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Dahler-Larsen, P. (2012). Constitutive effects as a social accomplishment: A qualitative study of the political in testing. *Education Inquiry*, 3(2), 171-186.
- Dahler-Larsen, P. (2016). *Evalueringsanvendelse. I Bredgaard, T. (red.). Evaluering af offentlig politik og administration.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Dalgaard, J.F. (2023). *Analysenotat. Karaktergab mellem drenge og piger ved folkeskolens afgangseksamen.* København: Kommunernes Landsforening.
- Jensen, J.B. (red.) (2022). *Perspektiver på praksisfaglighed: Skoleudvikling og forandring på tværs.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jensen, M.J. (2003). *Portfolioevaluering.* Odense: Syddansk Universitet, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Regeringen (2018). *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om styrket praksisfaglighed i folkeskolen. 12. juni.* København: Regeringen.
- Styrelsen for It og Læring (2024). *Hovedresultater for 9. og 10. klasse elevers 1. prioritets ansøgninger til ungdomsuddannelser og 10. klasse i 2024.* Højbjerg: Styrelsen for It og Læring.
- Tesfaye, M. (2023). *En mere praktisk skole er nødvendig for nogle, men godt for alle. 23. november.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.