



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Karakterbogen**

*Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*

Katznelson, Noemi; Louw, Arnt Vestergaard

*Publication date:*  
2018

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Katznelson, N., & Louw, A. V. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv

### **General rights**

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

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

### **Take down policy**

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



## Bevis for Studentereksamen (stx)

Aflagt i henhold til lovgivning om de  
gymnasiale uddannelser

Navn: XXXXXX XXXXXXXXX

Cpr. Nr.: XXXXXX-XXXX

Eksamen er afsluttet juni 2018

| Fag                          | Årskarakterer |          |      | Prøvekarakterer |          |      |
|------------------------------|---------------|----------|------|-----------------|----------|------|
|                              | Vægt          | Karakter | ECTS | Vægt            | Karakter | ECTS |
| Dansk A, mdt.                | 1             | 02       | E    | -               | -        | -    |
| Dansk A, skr.                | 1             | 4        | D    | 1               | 7        | C    |
| Engelsk A, mdt.              | 1             | 7        | C    | -               | -        | -    |
| Engelsk A, skr.              | 1             | 7        | C    | 1               | 7        | C    |
| Historie A                   | 2             | 4        | D    | 2               | 4        | D    |
| Tysk fortsættersprog A, mdt. | 1             | 7        | C    | -               | -        | -    |
| Tysk fortsættersprog A, skr. | 1             | 7        | C    | 1               | 02       | E    |
| Biologi B, mdt.              | 0,75          | 7        | C    | -               | -        | -    |
| Biologi B, skr.              | 0,75          | 4        | D    | -               | -        | -    |
| Filosofi B                   | 1,5           | 4        | D    | 1,5             | 02       | E    |
| Samfundsfag B                | 1,5           | 4        | D    | 1,5             | 02       | E    |
| Billedkunst C                | 1             | 4        | D    | -               | -        | -    |
| Fysik C                      | 1             | 4        | D    | -               | -        | -    |
| Idræt C                      | 1             | 10       | B    | -               | -        | -    |
| Matematik C, mdt.            | 0,5           | 4        | D    | -               | -        | -    |
| Matematik C, skr.            | 0,5           | 4        | D    | -               | -        | -    |

# Karakterbogen

Om karakterer, læring og elevstrategier i  
en præstationskultur

Arnt Vestergaard Louw  
Noemi Katznelson



## Bevis for Studentereksamen (stx)

Aflagt i henhold til lovgivning om de gymnasiale uddannelser

Navn: XXXXXX XXXXXXXX

Cpr. Nr.: XXXXXX-XXXX

Eksamen er afsluttet juni 2018

| Fag                          | Årskarakterer |          |      | Prøvekarakterer |          |      |
|------------------------------|---------------|----------|------|-----------------|----------|------|
|                              | Vægt          | Karakter | ECTS | Vægt            | Karakter | ECTS |
| Dansk A, mdt.                | 1             | 02       | E    | -               | -        | -    |
| Dansk A, skr.                | 1             | 4        | D    | 1               | 7        | C    |
| Engelsk A, mdt.              | 1             | 7        | C    | -               | -        | -    |
| Engelsk A, skr.              | 1             | 7        | C    | 1               | 7        | C    |
| Historie A                   | 2             | 4        | D    | 2               | 4        | D    |
| Tysk fortsættersprog A, mdt. | 1             | 7        | C    | -               | -        | -    |
| Tysk fortsættersprog A, skr. | 1             | 7        | C    | 1               | 02       | E    |
| Biologi B, mdt.              | 0,75          | 7        | C    | -               | -        | -    |
| Biologi B, skr.              | 0,75          | 4        | D    | -               | -        | -    |
| Filosofi B                   | 1,5           | 4        | D    | 1,5             | 02       | E    |
| Samfundsfag B                | 1,5           | 4        | D    | 1,5             | 02       | E    |
| Billedkunst C                | 1             | 4        | D    | -               | -        | -    |
| Fysik C                      | 1             | 4        | D    | -               | -        | -    |
| Idræt C                      | 1             | 10       | B    | -               | -        | -    |
| Matematik C, mdt.            | 0,5           | 4        | D    | -               | -        | -    |
| Matematik C, skr.            | 0,5           | 4        | D    | -               | -        | -    |

# Karakterbogen

Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur

Arnt Vestergaard Louw  
Noemi Katznelson

*Karakterbogen*

*Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*  
af Noemi Katznelson og Arnt Louw

6. udgivelse i serien *Ungdomsliv*

Serieredaktører: Mette Pless, Niels Ulrik Sørensen  
og Trine Østergaard Wulf-Andersen

1. udgave, Open access

© Aalborg Universitetsforlag 2018

Omslag: akila v/ Kirsten Bach Larsen

Sats og layout: akila v/ Kirsten Bach Larsen

ISBN: 978-87-7112-697-6

ISSN: 2445-5075

Udgivet af:

Aalborg Universitetsforlag

forlag.aau.dk

**cefu** | Center for  
Ungdomsforskning

FORUM100%

**SIMONSEN & ILLERIS**

Bogen er udgivet med støtte fra Institut for Læring og Filosofi,  
Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.



PEER  
REVIEWED

# Indhold

|  |     |
|--|-----|
| Forord   | 5   |
| Indledning   | 7   |
| Teoretisk bagtæppe og datagrundlag                           | 13  |
| Præstation som et vilkår                                     | 25  |
| Omverdens-forhold af betydning for præstationskulturen       | 35  |
| Præstationskulturens konsekvenser for læringsrummet          | 41  |
| Lærerperspektiver på engagement og præstationer              | 57  |
| Supplement til karakter som bedømmelsesform                  | 65  |
| Præstationskulturens konsekvenser for trivsel stress og pres | 71  |
| Mindre fokus på karakterer undervejs på hf                   | 77  |
| Erhvervsuddannelserne  | 83  |
| Konklusion   | 93  |
| Anbefalinger   | 101 |
| Referencer   | 105 |





# Forord

I denne bog undersøger vi, hvad bedømmelser betyder for eleveres læringsorienteringer, deres deltagelse i undervisningen og læringskulturen på henholdsvis handelsgymnasiet, det almene gymnasium, hf og erhvervsuddannelserne. Baggrunden for undersøgelsen er et øget fokus på karakterer på ungdomsuddannelserne, samtidig med at vi ved, at et ensidigt fokus på bedømmelse i form af karakterer kan være problematisk for elevernes læring og trivsel, ligesom der er risiko for at spærre for netop den kompetenceudvikling, der er formålet med uddannelserne. Afsættet for bogen er ikke, at vi skal holde op med at give karakterer eller bedømme elevernes præstationer i ungdomsuddannelserne. Formålet er at undersøge og belyse, hvad forskellige bedømmelsespraksisser betyder for de unges læringsorienteringer og læringskulturen på uddannelserne.

Der er tale om en empirisk undersøgelse af læringsmiljøet på 13 ungdomsuddannelser rundt omkring i landet, der alle har stillet elever, lærere og undervisning til rådighed. Fokus er først og fremmest på de unges perspektiv på og erfaringer med bedømmelsespraksisser som elev på en ungdomsuddannelse. Dette elevperspektiv spilles undervejs op mod lærernes perspektiver og erfaringer. Bogen tilbyder således en mangfoldighed af citater og udtalelser fra både unge og lærere, der på hver deres måde er med til at belyse og nuancere de forskellige tematikker, der analyseres i bogen.

De 13 ungdomsuddannelsesinstitutioner, der har deltaget i undersøgelsen, er: Borupgaard Gymnasium, Gladsaxe Gymnasium, Herning HF og

VUC, Horsens Statsskole, Københavns Åbne Gymnasium, Køge Handelsskole, Niels Brock Handelsgymnasium, Odense Katedralskole, Roskilde Gymnasium, Slagelse Gymnasium, Tech College Aalborg, Tradium og VUC Roskilde. En stor tak skal lyde til alle de elever, lærere og ledere, der har stillet op til interview, inviteret os inden for i undervisningen og talt med os undervejs. De 13 skoler har derudover hver især bidraget økonomisk til etableringen af forskningsprojektet. Skolerne har dermed muliggjort undersøgelsen, hvilket vi er særdeles taknemmelige for. En stor tak skal også lyde til et konstruktivt samarbejde med Foreningen Forum 100 % om projektets organisering og ledelse. Sidst men ikke mindst skal der lyde en stor tak til Birgitte Simonsen fra Simonsen & Illeris, Rådgivende pædagoger, for et værdifuldt og inspirerende samarbejde om gennemførelsen af undersøgelsens første del.

Bogen er skrevet af professor Noemi Katznelson og lektor Arnt Louw, Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet. Undervejs har vi fået sparring fra vores kollegaer på Center for Ungdomsforskning, og særligt lektor Mette Pless har ydet et værdifuldt bidrag som intern reviewer på bogen. En stor tak skal også lyde til professor emeritus Jens Dolin, Københavns Universitet og rektor Birgitte Vedersø, Gefion Gymnasium, for konstruktive og værdifulde kommentarer på bogens konklusion og anbefalinger.

God læselyst, Noemi Katznelson og Arnt Louw

# 1

## Indledning

*Jeg har sådan rigtig meget et love-hate relationship til karakterer. Fordi på den ene side synes jeg simpelthen, at det er det værste, der findes, fordi det sådan, det putter én i en boks. Og det er virkelig sådan, hvis du ikke kommer op på det her tal, så er du ikke sådan ligeså god som alle andre. Men så kan jeg også godt lide, du får lidt sådan guidelines for, hvor du ligger, ikk? Det kan jeg måske godt lide, så ved ikke... (Pige, 2.g, stx).*

Citatet her stammer fra en ung pige, som fortæller om den dobbelthed, hun oplever, der er ved at blive bedømt. På den ene side vil hun gerne have karakterer, så hun ved, hvor hun 'ligger' i klassen, og på den anden side er karaktererne ikke uden omkostninger. Ambivalensen er til at tage at føle på – og den går på mange måder også igen på et mere overordnet niveau – hvor den gennemgående holdning er, at karakterer er nødvendige og vigtige redskaber i vores uddannelsessystem, samtidigt med at karakterer også i stigende grad problematiseres som en af årsagerne til pres og stress blandt unge.

Alt dette skal vi blive meget klogere på i denne bog, men her skal vi indledningsvist blot slå fast, at netop det at blive bedømt i skolen har fået større betydning gennem de senere år både i Danmark og i Europa.

## Bedømmelser og målinger som veje til et højere niveau

Målinger og benchmarking indgår i nyere politiske ambitioner om at ville løfte det faglige niveau blandt danske elever. Dette kan fx ses i indførslen af Fælles Mål, der første gang blev introduceret herhjemme i folkeskolen i 2003 med det formål at sikre en styring af undervisningen i forhold til centralt fastsatte mål. På overnationalt niveau kan denne øgede målstyring ses i de årlige PISA-målinger, der på en række fastlagte parametre sammenligner nationers uddannelsessystemer, og som er blevet et dominerende uddannelsespolitisk pejlemærke for kvalitet i uddannelserne (Biesta 2010). Denne strukturelle og indholdsmæssige udvikling afspejler sig også i den seneste gymnasiereform – blandt andet med studieplanens krav om mål for elevers faglige kompetencer og kravet om anvendelse af evaluering-metoder i undervisningen, der egner sig til at tydeliggøre læringsudbyttet i faglige forløb (Regeringen 2016).

Sideløbende med det øgede fokus på at løfte det faglige niveau og følgende målstyring af uddannelserne har der i Danmark fra politisk hold været igangsat en række reformer af uddannelsessystemet fra grundskolen til universitetsuddannelserne. Målene med reformerne har været mange, men et særligt prioriteret indsatsområde – på tværs af politiske partier og regeringer – har været at sikre, at alle unge får en kompetencegivende ungdomsuddannelse samt at understøtte de unges lige og hurtige vej gennem uddannelsessystemet. Fokuserede studieretninger i de gymnasiale uddannelser og kravene om flere fag på højniveau kan her ses som et udtryk for en øget målretning mod videreuddannelser, ligesom fremdriftsreformen i forhold til de videregående uddannelser også afspejler denne tendens. Endvidere har reformerne opskrevet betydningen af karakterer for de unges fremtidsplaner og -muligheder, hvilket helt konkret afspejler sig i indførslen af karakterkravet på 02 til erhvervsuddannelserne og 5 til de gymnasiale uddannelser (Regeringen 2014; 2016).

Karakteres udbredelse i uddannelsessystemet hænger utvivlsomt sammen med deres enkelthed og mulighed for sammenligninger. De udgør et på mange måder effektivt økonomisk administreringsredskab på flere niveauer – også i skolehverdagen. Det tager simpelthen kortere tid at give en karakter end det tager at gøre brug af andre former for feedback. Karaktergivning

har derfor altid været central i og for uddannelsessystemer i det hele taget – både som mål for elevernes læring og som sorteringsnøgle for de unges videre færd på de forskellige uddannelsesretninger (Ulriksen 2001).

## Bedømmelsernes dilemmaer

Eleverne taler sig ind i betydningen af karakterer og bedømmelser ved i overvejende grad at efterlyse konkrete tilbagemeldinger på deres indsats og niveau: Så kan jeg også godt lide, du får lidt sådan guidelines for, hvor du ligger, ikk?, som pigen i citatet ovenfor formulerer det. Men spørgsmålet er, om karakterer skal være det *eneste* mål for uddannelsernes kvalitet og elevernes læring?

Karaktergivning som bedømmelsesform rummer en række udfordringer og dilemmaer, og enkeltheden i karaktersystemets skalalogik er hverken ensbetydende med, at det er enkelt at give karakterer, eller at det er fair og ligetil at måle unges evner og læring på en karakterskala (Ulriksen & Andersen 2015; EVA 2016). Derfor er det et åbent spørgsmål, hvor velegnede standardiserede tests og karaktersystemet faktisk er til at måle kvaliteten i elevernes faglighed og læring (Dolin 2016).

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har blandt rektorer i en spørgeskemaundersøgelse om karaktergivning på de 3-årige gymnasiale uddannelser (hhx, htx, stx) fundet frem til, at 28 % af skolerne havde haft forsøg med karakterer, som ofte omhandlede et forsøg på at nedtone karakterer i den daglige skolegang og udvide brugen af andre feedbackformer (EVA 2016). På hf har man allerede en årelang erfaring med denne type af forløb, idet hf-kursisterne ikke får standpunktskarakterer undervejs i skoleåret. Nogle af de stx og htx gymnasier, der har deltaget i denne undersøgelse, har også gjort erfaringer med karakterfrie forløb og klasser, og fra 1. august 2018 afprøver 15 gymnasier landet over karakterfri 1.g. som et rammeforsøg under Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i Undervisningsministeriet.

Samtidig peger forskningen bredt set på, at et ensidigt fokus på karakterpræstation er problematisk for elevernes læringsorienteringer og -strategier, trivsel, selvstændighed mv., ligesom der er risiko for at spærre for netop den kompetenceudvikling, der er formålet med uddannelserne (Biesta 2010).

## Mod mere viden og nuancering

Hver sommer, når de nye studenter udklækkes, kan man være vidne til en debat i dagspressen, der handler om de unges 12-tals-fokusering, og hvilke kompetencer arbejdsmarkedet efterspørger under overskrifter som: *Virk-somheder til studerende: Vi er (næsten) ligeglade med jeres høje karakterer* (Berlingske, den 19. juni 2016), *'Kreativ karakterskala' skal kvæle korrekt-hedskultur på landets uddannelser* (Information, den 3. august 2016). Her er det interessant, at høje karakterer *ikke* umiddelbart udgør det saliggørende fra et arbejdsmarkedsperspektiv.

Det er derfor nærliggende at slutte sig til skaren af bekymrede både på ungdommens og læringens vegne i forhold til en karakterfokuseret præstationskultur. Men undersøgelsen her peger imidlertid på et behov for en nuancering af den dominerende debat om præstationskultur på ungdomsuddannelserne. En nuancering, der kommer et analytisk spadestik dybere i forståelsen af de forskellige dimensioner af elevernes læringsorienteringer på de gymnasiale uddannelser, særligt set fra elevernes perspektiv. For elevernes blik på karakterer er nemlig langt fra entydigt. Snarere er det, der helt overvejende kendetegner elevernes forhold til karakterer, en ambivalens, der på den ene side handler om gerne at ville have karakterer, fordi det giver en fornemmelse af tryghed og tydelighed, samtidigt med at karaktererne på den anden side også er omfattet af negative konsekvenser såsom demotivation og defensive studiestrategier.

Ud fra en række betragtninger kan der altså være god mening i at fastholde karakterer i uddannelsessystemet. Men som det også fremgår, er det væsentligt at diskutere, hvordan karakterer anvendes, hvilke bedømmelsespraksisser karakterer giver anledning til, hvilke betydninger det har for elevernes læring og faglige tilblivelsesmuligheder samt hvilke andre former for bedømmelse, der kan give mening.

## Bogens problemstilling og niveauer

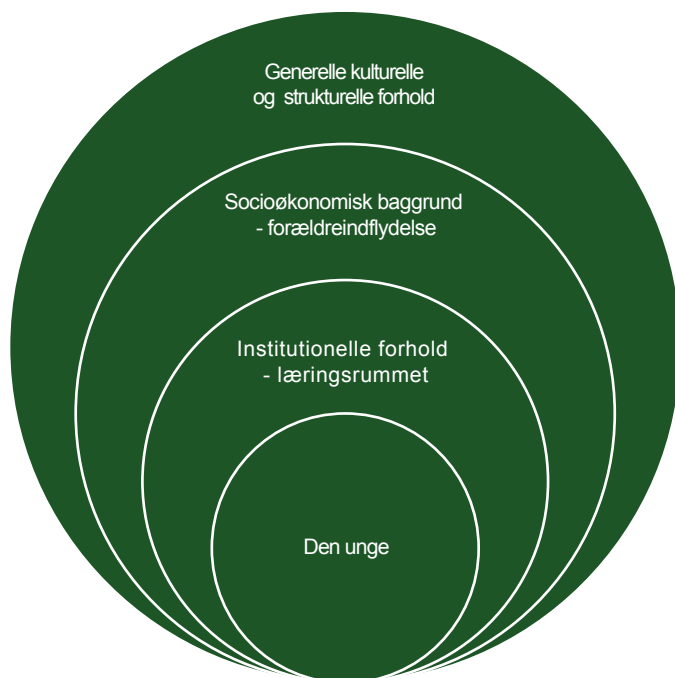
I denne bog griber vi spørgsmålene empirisk an og stiller med afsæt i et kvalitativt datamateriale følgende overordnede spørgsmål:

**Hvad betyder bedømmelser for elevernes læringsorienteringer, deres deltagelse i undervisningen og for læringskulturen på uddannelserne?**

Vores fokus i undersøgelsen er således først og fremmest:

- De unges oplevelser og tanker om betydningen af bedømmelser
- De unges deltagelse i undervisningen og de strategier, de anlægger
- Læringskulturen i mødet mellem de unge og lærerne

Dermed stiller vi skarpt på henholdsvis de unge og den institutionelle kontekst (som udgøres af de to inderste ringe i figur 1 nedenfor). De unges orienteringer, strategier og tilgange bliver imidlertid ikke kun til i samspil med den konkrete institutionelle kontekst – også omverdens-forhold af strukturel og kulturel karakter griber ind i læringsrummet og i de unges tilgange. Ligesom de unges forældre og socioøkonomiske baggrunde spiller ind (figurens to yderste ringe). Disse forskellige niveauer fremgår af følgende figur:



*Figur 1: Betydningsfulde faktorer, der spiller ind på unges forhold til karakterer og bedømmelse*

Vi skal i kapitel 4 kort vende tilbage til udvalgte strukturelle og kulturelle forhold af betydning (den yderste ring i figuren) og her blot pointere, at betydningen af karakterer også bliver til i samspil med de unges sociale, økonomiske og kulturelle baggrunde (den næst yderste ring).

## Mangfoldigheden i de unge socioøkonomiske baggrunde

Mangfoldigheden i elevgruppens socioøkonomiske baggrunde er markant og trækker selvsagt tråde tilbage til de unges forældre og deres rolle i relation til elevernes betydningstillægelse af karaktererne. Nogle unge beretter om, at deres forældre lægger enormt meget vægt på karakterer og eksplicit forventer af dem, at de skal have bestemte karakterer. Andre unge fortæller om forældre, der omvendt forsøger at få dem til at slappe lidt af og skrue ned for karakterræset. De unges fortællinger vidner dog samlet set om, at forældrene og de unges netværk har stor betydning, ligesom de vidner om de meget forskellige forældrebaggrunde og forskellige kulturelle og sociale kontekster, de unge kommer fra. En sådan kulturel differentiering blandt eleverne er velbeskrevet i litteraturen om gymnasiefremmede elever (Ulriksen et al. 2009) og viser, at eleverne har meget forskellige forudsætninger for at kunne anlægge strategier og aflæse koderne for deltagelse i undervisningen på de gymnasiale uddannelser. Som en elev i nærværende undersøgelse udtrykker det: *Min mor er gymnasielærer, så jeg ved lige, hvordan jeg skal gøre.*

Vi kommer i undersøgelsen her ikke nærmere ind på disse forskelle og slipper her de unges baggrunde og bevæger os over mod at udfolde de teorier og forskningsmetoder, som har hjulpet os til at udfolde spørgsmålet om de unges forhold til bedømmelser og deltagelse i undervisningen, som udføres af de to inderste ringe i figur 1.



# 2

## Teoretisk bagtæppe og datagrundlag

Det teoretiske bagtæppe for denne undersøgelse er teorier om målorientering og motivation (Dweck 1999; Kaplan & Maehr 2006; Midgley et al. 2001; Jackson 2006; Skaalvik 2007; Dolin & Nielsen 2016; Hansen 2015). Målorienteringsteori (Goal Orientation Theory) har udviklet vigtige bidrag til at forstå motivation og intentioner i relation til elevers engagement og deltagelse i skole og uddannelse samt elevers læring og præstation i forhold til faglige mål. Man skelner inden for disse teorier mellem henholdsvis en mestringsorientering og en præstationsorientering.

### Mestringsorientering

De to begreber *mestringsorientering* og *præstationsorientering* har været beskrevet forskelligt. Fx kan mestringsorientering beskrives som *mastery goal*, *learning goal* eller *task goal* (Hansen 2015). I denne bog anvender vi begrebet *mestringsorientering* og trækker på en overordnet forståelse af, at det handler om læreprocesser og om at udvikle evner, opnå forståelse, indgå i dialog og fokusere på udviklingsmuligheder og opgaveløsninger. Som den norske motivationsforsker Skaalvik påpeger, vil en mestringsorienteret elev ofte være problemorienteret og vil opfatte de udfordringer og fejl, der opstår i læreprocessen, som kilde til viden om, hvordan man kan gøre det bedre næste gang (Skaalvik 2007; se også Midgley et al. 2001). Den type af bedømmelse, der ofte (men ikke nødvendigvis altid) knytter sig til en mestringsorienteret læringskultur er formativ vurdering for læring (Gardner 2006).

## Præstationsorientering

Præstationsorientering har ligeledes forskellige betegnelser inden for mål-orienteringsteori: *performance goal*, *ego-goal* eller *ability goal* (Hansen 2015). Her anvender vi begrebet præstationsorientering og trækker på en overordnet forståelse af, at det handler om læringsprodukter og om at udvise evner, fremvise løsninger, resultater, præsentere faglig viden osv. En præstationsorienteret elev vil være produktorienteret og være optaget af at identificere og leve op til lærerens og skolens forventninger og fastsatte standarder for videnspræsentation og -produktion. Derudover vil eleven være optaget af, hvordan man præsterer i sammenligning med andre (Skaalvik 2007; Midgley et al. 2001). Den type af bedømmelse, der ofte (men ikke nødvendigvis altid) knytter sig til en præstationsorienteret læringskultur er summativ vurdering af læring (Gardner 2006).

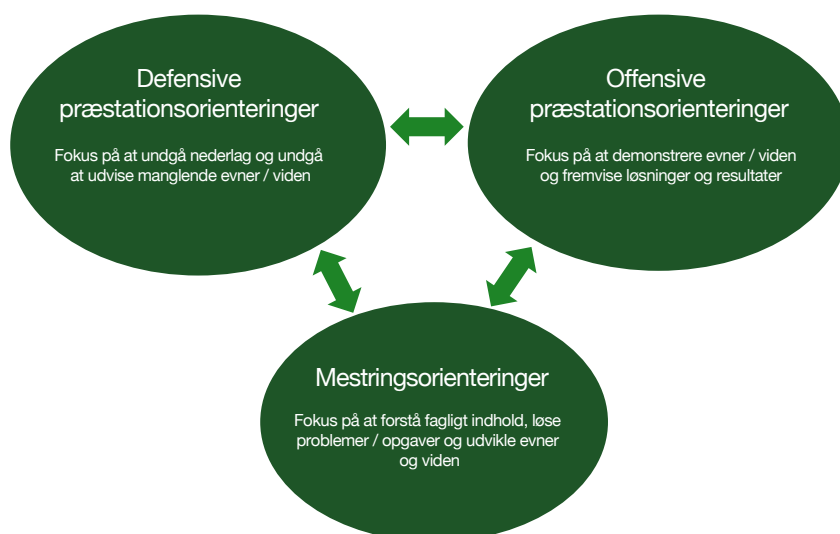
Som det fremgår, kan der knyttes forbindelser mellem præstationsorientering og summativ evaluering og mellem mestringsorientering og formativ evaluering. I evalueringsforskning skelner man overordnet set mellem summative og formative evalueringer. Summative evalueringer knytter sig til afsluttende, opsummerende og kontrollerende evalueringer – ofte i form af eksaminer, test og karakterer. Formative evalueringer knytter sig til løbende, udviklingsorienterede og dialogiske evalueringer – ofte i form af feedback og feedforward i samtale eller på skrift. Det er således også værd at understrege, at de to typer af evalueringer har forskellige overordnede formål, hvor formativ evaluering fokuserer på vurdering *for* læring, og summativ evaluering fokuserer på vurdering *af* læring (Gardner 2006).

I relation til undervisning og bedømmelse af undervisning handler det derfor ikke så meget om enten-eller – enten karakter eller ikke karakterer – men måske i højere grad om, hvordan der kan skabes meningsfulde og konstruktive forbindelse mellem summative og formative evalueringer for eleverne. Som Dolin & Nielsen også understreger i forlængelse af deres forskning i evaluering:

Det underlæggende budskab i disse arbejder er, at elevers læring bedst understøttes af en konstruktiv evalueringspraksis, hvor der er fokus på høj kvalitet i den daglige formative evaluering og på at vurdere elevers faglige mestring af kompetencer til eksamen (Dolin & Nielsen 2016: 51).

Distinktionen mellem en præstationsorientering og mestringsorientering stammer oprindeligt fra en tradition i pædagogisk psykologi, hvor man undersøger elevers forskellige måder at være motiveret på (Hansen 2015). Her pegede den oprindelige forskning på, at præstationsorientering giver anledning til overfladelæring og var mindre konstruktiv i forhold til særligt udviklingen af elevers dybdelæring eller forståelsesorienterede studiestrategier (se Räsänen & Rökköläinen 2014 for uddybning af dybde- og overfladelæring).

Den pædagogiske psykologiske forskningstradition har de sidste årtier arbejdet sig i retning af en nuanceret todelt forståelse af præstationsorientering – med en konstruktiv præstationsorientering rettet mod fremvisning af evner på den ene side og en destruktiv præstationsorientering rettet mod nederlagsundvigelse på den anden side. I den konstruktive præstationsorientering – eller offensive tilgang, som den betegnes inden for målorienteringsteori, og som vi anvender her i bogen – har eleven fokus på at demonstrere evner og opnå succes. Denne er positivt relateret til elevers selvforståelse, holdninger og fastholdelse af resultater (Hansen 2015). Denne forståelse af præstationsorientering kan genfindes i nyere motivationsforskning, der peger på, at præstation af evner kan være en central og stærkt motivation *for* læring for elever i visse læringssammenhænge (se fx



Figur 2: Analysemodel – og centrale begreber

Pless et al. 2015). I den destruktive præstationsorientering – eller defensive tilgang – har eleven fokus på at undgå nederlag og undgå at udvise (oplevede) manglende evner. I den defensive tilgang kan det også være en strategi at 'handicappe' sig selv på forskellige måder – fx ved at fjerne rundt, når man skulle arbejde fagligt – som en form for forklaring på eventuelt efterfølgende dårlige præstationer (Hansen 2015; se også Midgley et al. 2001 for uddybning af handicap-strategien). Denne forståelse knytter an til det motivationsteoretiske begreb om *fear of failure*, der peger på en deltagelsesstrategi, hvor elever er optagede af at undgå at fejle, at undgå at fremstå uvidende og undgår at spørge ind til ting, de måske ikke forstår eller er i tvivl om (Jackson 2006; Skaalvik 1997). I denne bog opererer vi således med følgende tre centrale begreber, der udgør vores overordnede model til analyse af sammenhænge mellem bedømmelse, læring og elevernes deltagelsesstrategier (se figur 2):

Det er væsentligt at holde fast i, at ovennævnte beskrivelse af mestringsorienteringer og defensiv og offensiv præstationsorienteringer er idealtypiske og analytiske. De tjener altså primært at beskrive og forstå elevens forskellige strategier for deltagelse og deres refleksioner over disse strategier og deres konsekvenser for læring. I praksis vil der kunne identificeres forskellige former for samspil mellem orienteringerne, og de tre idealtyper vil givetvis blande sig afhængigt af kontekst, læringsrum, faglige såvel som ikke-faglige formål, den konkrete lærer, eleven osv. I figuren er dette symboliseret ved de dobbeltrettede pile mellem orienteringerne (Dolin 2016; Midgley et al. 2001).

For det andet forstår og anvender vi ikke begreberne normativt. Det er nærliggende at vurdere præstationsorienteringerne negativt og mestringsorienteringerne positivt, men som Dolin og Nielsen påpeger, så understøttes elevens læring bedst *af en konstruktiv evalueringspraksis hvor der er fokus på høj kvalitet i den daglige formative evaluering og på at vurdere elevens faglige mestring af kompetencer til eksamen* (Dolin & Nielsen 2016: 51, vores fremhævning).

Såvel præstationsorienteringen som mestringsorientering er altså at betragte som centrale orienteringer, der ikke nødvendigvis gensidigt udelukker hinanden. Snarere skal det forstås sådan, at en høj præstationsorientering også kræver en høj mestringsorientering, og betragtet på den måde kan der sagtens være plads til både mestringsorienteringer og præstati-

onsorienteringer hos eleverne i skolen (Midgley et al. 2001). Det bliver først problematisk, når det bliver så vigtigt for elever at udvise evner (performance goal), at det udvider fokus på at tilegne sig evner (mastery goal) (Midgley et al. 2001).

Videre er det derfor vigtigt at være opmærksom på, at de forskellige læringsorienteringer og summative og formative bedømmelser på forskellige tidpunkter i forskellige faglige forløb ville være bedre egnede end andre, hvilket i høj grad hænger sammen med formålet med undervisningen og uddannelsen. I vores forståelse og i analysemodellen har vi yderligere en antagelse om, at de forskellige læringsorienteringer, som modellen illustrerer, i praksis overlapper hinanden og vil være på spil på samme tid i læringsrummet. Endelig har vi en antagelse om, at også forskellige bedømmelsesformer og elevernes læring spiller sammen.

Det betyder, at vi analytisk har været orienteret mod at forstå, hvordan elevernes forskellige måder at deltage i undervisningen på kommer i stand, forhandles og betydningstilskrives; hvordan elever og lærere forstår og beskriver dette, og hvad dette har af betydninger for elevernes læring. Derfor har det også været et særligt prioriteret fokuspunkt i dette projekt at undersøge, hvor og hvordan fusioner mellem præstations- og læringsorienteringer eventuelt kan se ud for eleverne, og hvordan disse kan understøttes og udfordres af lærerne. I næste afsnit redegøres nærmere for selve den analytiske proces i arbejdet med de empiriske data.

## Analyseproces

Selve det analytiske arbejde med de empiriske data kan bedst beskrives som en proces, hvor vi har vekslet frem og tilbage mellem teoretiske læsninger, analyser af det empiriske materiale, justering af teoretisk fokus og tilbagevendende til det empiriske materiale. Denne analyseproces har været en måde at tilstræbe, at vi ikke på forhånd forskanser os i fastlåste forståelser (Søndergaard 1996). Således var den analytiske model, der blev beskrevet ovenfor, ikke etableret og fiks og færdig ved projektets start. Den er snarere et resultat af arbejdet med selve undersøgelses data og bestræbelserne på at sætte de empiriske data på begreb.

Elevernes forskellige præstationsorienteringer trådte relativt hurtigt frem som et betydende element i undersøgelsen, og dette gav anledning til at udarbejde en analytisk model, der kunne begribe både konstruktive og de-

strukture træk – eller som vi har valgt at beskrive det: Offensive og defensive træk – ved disse elevorienteringer. Disse to begreber har som beskrevet rod i en teoretisk tænkning om målorientering (goal orientation theory), hvor præstationsorientering og mestringsorientering udgør det centrale begrebspar til at analysere og forstå elevens orienteringer og betydningerne for læringsrummet. Her ad vejen tog et analytisk fokus på offensive og defensive præstationsorienteringer og mestringsorienteringer således form som en overordnet analysemodel. Det vil sige, at analysemodellen ikke er etableret først for derefter at tage ud på ungdomsuddannelserne for at 'finde' empirisk belæg for den. Omvendt kan man heller ikke sige, at det er de empiriske data, der alene har genereret den analytiske model, som det fx gør sig gældende i Grounded Theory (Charmaz 2011). Selve udgangspunktet for undersøgelsen – med fokus på bedømmelsesformer, karaktergivning og elevstrategier – har været styrende for det analytiske perspektiv fra starten af undersøgelsen og har fx givetvis gjort elevernes *præstationsorienteringerne* særligt synlige for det undersøgende blik. Forskningsblikket har således ikke været fuldstændigt åbent, men har fra starten været tematisk fokuseret på visse empiriske sammenhænge og samspil. Dette påpeger professor i socialpsykologi, Dorte Marie Søndergaard, som værende en central del af kvalitative forskningsprocesser:

Den mest sandsynlige rækkefølge består i, at man på forhånd har et metateoretisk perspektiv, en grundlæggende opfattelse af individ, samfund, kultur samt interaktive processer disse størrelser imellem, og at dette grundlæggende perspektiv leverer de første bestemmelser og afgrænsninger af fænomenet. Måske udgør metaperspektivet overhovedet basis for det privilegium at kunne få øje på det givne fænomen. Og mest sandsynlig er det, at valg af empirisk fremgangsmåde bliver noget, der følger efter. I den langsigtede forskningsproces foregår alt dette som en vekselvirkende påvirkning fikspunkterne imellem. Meta-teoretisk perspektiv, fænomen og metode interagerer og virker formende ind på hinanden (Søndergaard 1996: 52).

Derfor har vi i den analytiske proces også været optagede af at forholde os kritisk til vores udgangspunkt, løbende analyser og tolkninger. Til trods

for dette bærer de analytiske fund i bogen præg af en overvægt af præstationsorienteringer blandt eleverne, hvilket betyder, at vi argumenterer for, at der gør sig en gennemgribende *præstationskultur* gældende på ungdomsuddannelserne – og i særlig grad på stx. En præstationskultur, der på forskellige måder kan vække bekymring for elevernes læring. Derfor har vi undervejs i den analytiske proces også været optagede af overvejelser om, hvordan man kan takle nogle af de udfordringer, der peges på undervejs. Disse overvejelser fremlægges til sidst i bogen i form af en række anbefalinger til veje frem.

Slutteligt skal det nævnes, at stress og pres ikke har været genstand for undersøgelsens udgangspunkt. Dette til trods er temaet omkring stress og pres trådt frem i mange af de empiriske data, hvorfor der til slut i bogen er et afsnit om dette. Disse analyser er dog af mere forsigtig karakter og kalder på grundigere undersøgelser. Inden vi vender os mod bogens analyser, redegøres der i næste afsnit kort for undersøgelsens tilgang, datagrundlag og anvendte metoder.

## Undersøgelsen tilgang og metoder

Undersøgelsen baserer sig på kvalitativt data; nærmere bestemt **interviews med elever og lærere** samt **observation af undervisning**. Både interviews og observation som metode lægger sig inden for den kvalitative tilgang og har rødder i antropologien (Spradley 1980; Kristiansen & Krogstrup 2002; Kvale 2009). Bogens analyser skrives i væsentlighed frem på baggrund af interviewmaterialet, mens observationerne primært har fungeret som inspiration til mange af de pointer, der fremlægges undervejs.

### Observationer

Observation som metode er karakteriseret ved, at man som forsker placerer sig fysisk i det fællesskab, der undersøges, med det formål at komme helt tæt på deltageres praksis og erfaringer. Dermed er det ambitionen at kunne nærme sig forståelser af, hvordan dynamikken og samspillet tager sig ud mellem deltagerne i det konkrete fællesskab (Hastrup 2003; Søndergaard & Henningsen 2000) – her mellem elever og lærere i konkrete undervisningssituationer i danske ungdomsuddannelser anno 2017. Det vil sige, at man med observation som metode kan få adgang til en given praksis,

som den tager sig ud i det øjeblik, hvor man som forsker befinder sig i feltet. Helt konkret har vi observeret igangværende undervisning ved at have været placeret forskellige steder i undervisningslokalet, hvor der var en ledig plads, eller hvor vi blev anvist en plads. Nogle gange ved et bord ved siden af de øvrige elever og andre gange på en stol lidt ude i siden af lokalet lidt væk eleverne. Vi har ikke som sådan deltaget i interaktionerne, men heller ikke holdt os tilbage eller afvist at svare eller indgå i dialog, når der blev talt til os. Ligeledes har vores placering tæt på eleverne i nogle situationer givet lejlighed til uforpligtende samtaler med eleverne i pauserne – det vi karakteriserer som spotinterview, jf. næste afsnit.

## Interview

Undersøgelsen baserer sig som nævnt også på kvalitative interviews – mere konkret gruppe- og spotinterviews med elever og lærere. Hvor observation giver adgang til viden om praksis, som den tager sig ud i en given situation, giver interview som metode adgang til deltagernes forståelser af og overvejelser over praksis (Kvale 2009).

**Fokusgruppeinterviewet** er en interviewform, hvor den enkelte deltager og dennes historie får mindre plads til fordel for de fælles måder, deltagerne taler med hinanden om et givent fænomen (Halkier 2002). Gruppeinterviewet er således velegnet til at afdække de forhandlinger og betydningskonstruktioner, der gør sig gældende blandt deltagerne i forhold til de diskuterede temaer i interviewet. I det kvalitative gruppeinterview bliver det således muligt at spørge ind til og få adgang til diskussioner af fx elevernes forståelse af at række hånden op i undervisningen, eller lærernes forståelse af elevernes engagement og måder at deltage i undervisningen på. Gruppeinterviewene med elever og lærere har været løst struktureret på baggrund af en tematisk spørgeguide. Interviewene varede mellem en og en halvanden time.

**Spotinterview** er en interviewform, der er foretaget med eleverne, når *lejligheden opstår*. Det vil sige, at spotinterview har karakter af uformelle, kontekstuelle samtaler med deltagerne. Sådanne uformelle kontekstbundne samtaler med feltets deltagere udgør en central metode i klassisk antropologi. I denne undersøgelse har vi fx foretaget spotinterviews i klasselokalet i pausen eller på skolens fællesområder. Det er ikke altid, at vi har fået kendskab til, hvilken årgang, de elever vi har spotinterviewet, går på. Derfor figurerer disse elevers udsagn ofte blot med angivelse af skoleformen, når



vi anvender dem i analyserne. Spotinterviewene har typisk en varighed af fem til ti minutter og er velegnede til at belyse et enkelt eller to temaer, som deltagerne kan være særligt motiverede eller engagerede for at diskutere eller udtale sig om. Det kan fx være betydningen af at række hånden op i undervisningen – motiveret af en konkret undervisningssituation, hvor dette har gjort sig tydeligt gældende.

Ved at anvende observation, gruppe- og spotinterviews som metoder i denne undersøgelse har det således været muligt at gå til undersøgelsens spørgsmål af flere veje og krydse den viden, der genereres i observationerne med elevernes og lærernes overvejelser over og forståelse af disse praksisser. Hensigten med denne tilgang har således været at generere nuanceret viden om betydningen af karakterer, bedømmelsesformer og elevernes læringsorienteringer og måder at deltage på i undervisningen på de skoler og i de klasser, vi har besøgt.

## Undersøgelsens datagrundlag

13 ungdomsuddannelsesinstitutioner fra henholdsvis handelsgymnasiet (hbx), det almene gymnasium (stx), hf-eksamen (hf) og erhvervsuddannelserne (eud) har deltaget i undersøgelsen. Det tekniske gymnasium (htx) har ikke deltaget i undersøgelsen. Der har ikke fundet en systematisk udvælgelse af skoler sted, da skolerne selv har meldt sig til at indgå i forskningsprojektet gennem Foreningen Forum 100 %. Trods denne vilkårlighed i deltagende skoler fordeler de sig samlet set med en rimelig geografisk fordeling på landsdele. I tabel 1 nedenfor fremgår det, hvilke skoler, der har deltaget i undersøgelsen.

Tabel 1: De 13 deltagende skoler i undersøgelsen

- 1 **Borupgaard Gymnasium**
- 2 **Gladsaxe Gymnasium**
- 3 **Herning HF og VUC**
- 4 **Horsens Statsskole**
- 5 **Københavns Åbne Gymnasium**
- 6 **Køge Handelsskole**
- 7 **Niels Brocks Handelsgymnasium**
- 8 **Odense Katedralskole**
- 9 **Roskilde Gymnasium**

- 10 Slagelse Gymnasium
- 11 Tech College Aalborg
- 12 Tradium
- 13 VUC Roskilde

Forskningsprojektet er baseret på data fra feltarbejde på alle 13 skoler. Der er samlet set foretaget ét individuelt lærerinterview, 15 gruppeinterviews (tre lærergrupper og 12 elevgrupper). I alt er 11 lærere og 75 elever blevet formelt interviewet undervejs i undersøgelsen. På hhx, stx og hf har der været deltagelse af elever fra alle årgange i gruppeinterviewene. På eud er det elever fra grundforløb 2 (GF2), der har deltaget i gruppeinterviewene. Der er foretaget observation i samlet set 13 dage på de 13 forskellige deltagende skoler, og der er blevet foretaget en lang række spotinterviews med elever og lærere under disse observationer, hvoraf seks er blevet optaget og udskrevet. En samlet oversigt over fordelingen af transskriberede interviews og observationsdata på de forskellige skoletyper og årgange fremgår af tabel 2, 3 og 4:

Som det fremgår, er der en relativ jævn spredning af observationsklasserne fordelt henover årgange, hvad angår hhx og stx. Det fremgår derudover, at hhx og stx tegner sig for størstedelen af undersøgelsens datamateriale. Som følge heraf er analyserne, der knytter sig til hhx og stx, solide og udgør en større del af bogen. Disse vil blive præsenteret i kapitel 3-8. På baggrund af det mere sparsomme datamateriale fra skoler, der tilbyder hf og eud, kan de analytiske fund og pointer, der knytter sig til disse med fordel læses som analysebud, der dels inviterer til at læse og tænke med, og dels inviterer til at blive belyst grundigere. Disse analyser vil blive præsenteret i kapitel 9 og 10. Skoler, der tilbyder teknisk studentereksamen (htx), har som nævnt ikke deltaget i undersøgelsen og indgår derfor ikke i bogens analyser.

Samlet set baserer undersøgelsen sig på et relativt omfattende kvalitativt datamateriale, der giver anledning til at komme i dybden med de subtile samspilsmekanismer eller subjektive tilblivelsesprocesser, der spiller ind på det at blive til og gøre sig gældende som elev i en ungdomsuddannelse anno 2017 (Søndergaard & Henningsen 2000). Til gengæld kommer disse kvalitative metoder til kort i forhold til at belyse fænomenernes udbredelses på tværs af feltet. Viden om hvor mange af landets elever i ungdomsuddannelserne, der fx forstår det at række hånden op som en del af et strategisk spil om karakterer, kan denne undersøgelses datagrundlag ikke

Tabel 2: Antal interviewede elever og lærere fordelt på skoletyper

| Skoletype | Antal lærere | Antal elever |
|-----------|--------------|--------------|
| Stx       | 3            | 42           |
| Hhx       | 5            | 11           |
| Hf        | 1            | 6            |
| Eud       | 2            | 16           |
| I alt     | <b>11</b>    | <b>75</b>    |

Tabel 3: Antal interview fordelt på skoletyper og interviewformer

| Skoletype | Gruppeinterviews med elever | Spotinterviews med elever | Gruppeinterviews med lærere | Individuelt interview med lærer |
|-----------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Stx       | 7                           | 5                         | 1                           | -                               |
| Hhx       | 2                           | 1                         | 1                           | -                               |
| Hf        | 1                           | -                         | -                           | 1                               |
| Eud       | 2                           | -                         | 1                           | -                               |
| I alt     | <b>12</b>                   | <b>6</b>                  | <b>3</b>                    | <b>1</b>                        |

Tabel 4: Antal observerede klasser fordelt på skoletyper og årgange

| Skoletype | Første år | Andet år | Tredje år |
|-----------|-----------|----------|-----------|
| Stx       | 6         | 3        | 3         |
| Hhx       | 1         | 1        | 4         |
| Hf        | 1         | 3        | -         |
| Eud       | 3         | -        | -         |
| I alt     | <b>11</b> | <b>7</b> | <b>7</b>  |

sige noget om. Med beskrivelsen af formålet med undersøgelsens kvalitative tilgange samt de begrænsninger, der knytter sig til undersøgelsesmetoderne og datagrundlaget, vender vi os nu mod bogens analyser.

# 3

## Præstation som et vilkår

### En udbredt præstationskultur på hhx og stx

I lyset af det stigende fokus på karakterer og målinger i uddannelsessystemet, som beskrevet indledningsvist, har det første centrale spørgsmål i undersøgelsen været at tage temperaturen på elevernes læringsorienteringer i de undersøgte ungdomsuddannelser. Er eleverne domineret af karakterfokuseret præstation? Og i givet fald, hvordan tager det sig ud for eleverne, lærerne og læringskulturen på uddannelserne? Og hvilke ligheder og forskelle tegner sig på de forskellige ungdomsuddannelser? Disse spørgsmål belyser vi i dette kapitel.

Helt overordnet peger undersøgelsen på, at karakterer og præstationer i skolen dominerer elevernes læringsorienteringer på hhx og stx, mens det fylder mindre på hf og eud. Eller måske mere præcist: Karakterer og bedømmelse fylder på en anden måde på hf og eud, end det gør på hhx og stx, hvilket vi skal vende tilbage til i kapitel 9 og 10. Men som en første karakteristisk kan man sige, at på hf fylder karakterer og bedømmelse i langt højere grad som en form for horisont for og afslutning på uddannelsen. Karakterer fylder således mindre i det daglige undervisningsrum på hf end på de øvrige gymnasiale uddannelser i undersøgelsen – uden dog at være helt fraværende. På eud er eleverne i højere grad optaget af at gøre sig klar og få adgang til arbejdsmarkedet og at kunne mestre de – hovedsagligt praktiske opgaver – man arbejder med. Lidt firkantet kan man sige, at det for eleverne på eud handler mere om at mestre faget end nødvendigvis at

skulle score 12. Det skal dog igen siges, at materialet er sparsomt, hvad angår hf og eud, og det vil kræve yderligere undersøgelser at identificere eventuelle tendenser i forhold til generelle betragtninger af læringskulturen på hf og på tværs af de mange forskellige erhvervsuddannelser.

På stx og hhx ser det ud til, at karakterer og præstation – trods gradforskelle – indtager en helt central betydning i læringskulturen på uddannelserne. De udgør langt hen ad vejen et meget dominerende grundvilkår for eleverne, som de alle forholder sig til på talrige måder, og der tales ofte et karakterpræstationspres frem hos eleverne. Dette kommer på forskellig vis til udtryk hos mange af de elever, vi har talt med, som fx hos to hhx-elever i 1.g her:

Dreng 1, hhx: *Det handler i princippet kun om, hvilken karakter du får, ikk'?*

Dreng 2, hhx: *Og det får du også at vide.*

Dreng 1, hhx: *Og det er det eneste, man tænker på. Vores lærer fortæller os det hver gang: 'Nu er der tre uger tilbage. De her karakterer I får her, dem skal I bruge resten af livet. Giv den nu en skalle'.*

Det er ikke alle for hvem, karaktererne har en så omfattende betydning, men undersøgelsen tegner samtidigt et klart billede af, at det at blive bedømt og skulle præstere i høj grad opleves som et grundvilkår, som eleverne forholder sig og agerer i relation til. Variationerne er imidlertid til at tage at føle på, og ser vi på balancen mellem præstations- og mestringsorienteringer, peger undersøgelsen her i retning af, at balancen er tippet, således at det er præstationsorienteringerne, der er blevet de dominerende orienteringer for eleverne. Dette viser sig, når en stx-elev fortæller om sin oplevelse af formålet med at række hånden op i timerne:

Pige, stx: *Jeg synes bare tit, at sådan folk rækker hånden op for at sige noget for at kunne få en god karakter. Ja, hvor man godt kan blive sådan: 'Altså, du bliver ikke klogere af det der, du gør det jo kun for at få en god karakter'. Men sådan er det jo.*

Dette skal vi vende tilbage til, men det vidner her indledningsvist om omfanget af præstationsorientering, der her får karakter af at være kultur-skabende, og som derfor understøtter, at man kan tale om en egentlig præstationskultur på hhx og stx. Det foregående citat peger yderligere på en oplevelse af, at præstationsorienteringerne gør noget ved læringen – *du bliver ikke klogere af det der, du gør det jo kun for at få en god karakter*. Talrige undersøgelser støtter op om denne oplevelse og peger på, at et ensidigt fokus på karakterer er problematisk for læringskulturen (se fx Bie-sta 2010; Løntoft 2015; Ulriksen & Andersen 2015; EVA 2016, Katznelson et al. 2016).

Vi skal i det følgende afsøge nuancerne i denne præstationskultur ved at stille skarpt på henholdsvis de offensive og defensive dimensioner af elevernes præstationsorientering. Det er dog vigtigt at holde sig for øje, at det, vi her foretager, er en analytisk skelnen. For den enkelte elev vil de to dimensioner ofte være til stede samtidigt, som en ambivalens knyttet til karaktererne og deres betydning.

## De offensive dimensioner af præstationsorienteringerne

### Karakterer motiverer og fortæller 'hvor man står'

Overordnet fremhæver hhx og stx-eleverne i undersøgelsen en række positive aspekter af karakterer og bedømmelser, som dog i høj grad varierer afhængigt af eleverne og de skoler, de går på. Når eleverne fremhæver karakterernes positive dimensioner handler det om motivation, seriøsitet, konkurrence, leg, tydelighed og disciplin. Alle dimensioner er samtidigt præget af ambivalens, idet de har tæt følgeskab af demotivation, pres, angst, undvigelse osv.

For først at stille skarpt på de offensive dimensioner ved elevernes præstationsorienteringer fremhæver mange elever, at karakterer motiverer:

Interviewer: *Hvorfor er det motiverende at få en karakter?*

Pige, 3.g, hhx: *Fordi så hvis jeg nu fx fik 4, så kunne jeg kæmpe efter et højere tal.*

Interviewer: *Hvad nu hvis du fik 4 og tidligere havde fået 2?*

Pige: *Så havde jeg jo rykket mig, så kunne jeg rykke mig endnu mere (...) bare for at se, at jeg egentlig kunne blive bedre. At det gav mig noget.*

Det motiverende, som der her fortælles om, handler om progression – oplevelsen af, at *man har rykket sig*. Og når dette *ryk* udmåles i en højere karakter end tidligere, opleves karakteren altså som motiverende. Som EVA påpeger i deres undersøgelse af karaktergivning i gymnasiet, så har mange elever svært ved at tolke de mere bløde tilbagemeldinger på deres arbejde og giver udtryk for, at de har brug for de klare signaler, der ligger i et karaktertal (EVA 2016). På den måde kan man sige, at når karakterer virker så motiverende, handler det om tydelighed og tryghed:

Dreng, 2.g, stx: *Men altså, ja jeg kan også godt lide, at, ok, nu ved jeg, hvor god jeg er til det her fag. Men det kan også godt være, altså det der med demotiveringen, den er så måske den nederen del af tydeligheden, men måske da man har brug for at blive sparket i gang. Det kommer an på, hvilken person man er.*

Karakterernes sprog rummer for mange elever en tydelighed, der handler om at kunne se, hvor man skal lægge sin arbejdsindsats, og hvornår man oplever at have gjort det *godt nok*, som en elev formulerer det. Sammenhænge etableres her mellem på den ene side tydeligheden, der for nogen elever giver anledning til at tænke i at ville forbedre sig, mens den for andre giver anledning til demotivation. Citatet er samtidig eksemplarisk for de komplekse dilemmaer, karaktererne rummer for eleverne, idet demotivationen ved at få lave karakterer vendes til potentiel motivation for at gøre det bedre, *da man har brug for at blive sparket i gang*.

### Karakterer giver lærerne og læringsrummet autoritet

Udover de potentielt motivationelle aspekter af tydeligheden i karakter sproget, kan karaktererne også have positiv betydning i forhold til elevernes seriøsitet omkring skolen og dermed den autoritet, som eleverne tilde- ler lærerne og læringsrummet:



Dreng, 3.g, stx: *Altså jeg tror, at selve karaktergivningen er med til, at man gør sådan mere, altså man bliver mere seriøs omkring det...*

Pige, 3.g, stx: *Præcis.*

Dreng: *At man ikke bare laller rundt og finder på et eller andet, whatever, og så også det der med, at man skal præstere.*

Man kan i en vis forstand sige, at karaktererne her synes at indgyde læringsrummet en autoritet og seriøsitet gennem at tildele lærerne en autoritativ status og rolle i klasserummet som dem, der uddeler karaktererne. En række udsagn fra eleverne fra hhx og stx peger på, at de oplever karaktererne som disciplinerende for deres indsats, og at den disciplinering kan gøre, at man i sidste ende får mere ud af undervisningen. En stx-elev fra 3.g, fortæller her, hvordan disciplinering muliggør et engagement og en sjov læringsoplevelse i forbindelse med et danseprojekt:

Pige, 3.g, stx: *Det havde slet ikke været lige så sjovt, hvis ikke de havde skulle give en karakter i den sidste ende, ellers så havde det også bare været lal.*

Interviewer: *Så det havde ikke været lige så sjovt, hvis ikke man havde fået karakter?*

Pige: *Nej, for nu går man jo op i det, altså, nu skal man jo tænke først, og så skal man gøre det. Og hvis man så synes, der er kommet noget godt ud af det, så er det jo bedre at gå ind og vise det, selvom man ikke synes, det er mega sjovt alligevel, altså at skulle fremføre det med klassen og øve det og sådan noget, det synes jeg er virkeligt sjovt.*

Citatet kan ses som udtryk for en offensiv præstationsorientering, idet karaktererne her kobles til et konkurrenceelement – til det at vinde og have det sjovt med det. I flere af de undervisningssammenhænge, vi har observeret, benyttes konkurrencer – og præmier – som en måde at motivere eleverne på og som en måde at aktivere en præstationsorientering på en

positiv og legende måde. Dette konkurrenceelement fremhæves også som motiverende for eleverne i flere andre undersøgelser (Sørensen et al. 2013; Pless et al. 2015).

Opsamlende kan man sige, at de offensive aspekter af elevernes præstationsorienteringer for det første handler om, at tydeligheden i karakter sproget er motiverende, fordi eleverne oplever at få en sikkerhed for, hvor de ligger henne. Et andet offensivt element handler om elevernes disciplin og seriøsitet. Her træder karaktererne frem som det element, der gør, at undervisningsrummet bliver autoritativt og giver eleverne en oplevelse af mening med skolen. I kapitel 5 kigger vi nærmere på de offensive og defensive dimensioner af præstationsorienteringerne i relation til hhx og stx-elevernes deltagelsesstrategier og deltagelsesmåder. Men som antydnet er der også dimensioner af mere defensive præstationsorienteringer hos eleverne, hvilket næste afsnit handler om.

## De defensive dimensioner af præstationsorienteringerne

### Dårlige karakterer demotiverer

Den offensive dimension af karaktererne har nemlig tæt følgeskab af mere defensive elementer. Det, der i den forbindelse gentages mest vedholdende i vores materiale, er, at der er en snæver sammenhæng mellem dårlige karakterer og demotivation. Utallige elevudtalelser som nedenstående vidner om dette:

Dreng, 2.g, stx: *Altså, jeg kender den der give op-følelse rigtigt meget, altså jeg har sådan nogle rimelig dårlige karakterer i mange fag.*

Pige, 2.g: *Altså, jeg synes, når det går godt, så er det meget motiverende, men når det så omvendt ikke går så godt, så kan det virkelig være demotiverende. Jeg synes, det er en rigtig god pejling til en selv om, nu skal du tage dig sammen. Og jeg får også helt sikkert lavet mere, hvis jeg får en dårligere karakter, og nu skal det blive godt igen, ikke. Men det kan også blive,*

*man kan bare miste rigtigt meget lysten til et fag, synes jeg. Det ved jeg ikke, det kan man godt høre, det kan jeg egentligt ikke finde ud af, nu har jeg givet op agtigt, ikke.*

Igen træder ambivalenserne frem og vidner om den hårfine balance mellem om en dårlig karakter fører til demotivation og opgiveness, eller om den fører til oplevelsen af et puf, der får en til at yde en større indsats.

## Dårlige karakterer bliver en del af selvbilledet

Mange af eleverne udtrykker i den forbindelse udfordringen ved at sondre mellem på den ene side en dårlig karakter og på den anden side oplevelsen af sig selv som henholdsvis god/dårlig, klog/dum osv. Som en stx-elev her formulerer det:

*Dreng, 1.g, stx: Jeg tror virkelig især i folkeskolen og her i gymnasiet, der kan det virkelig sådan altså nærmest, altså være en fysisk kæberasler at få en dårlig, øh, karakter, fordi du ligesom, **du spejler dig i din karakter**, hvilket selvfølgelig er, altså det er forkert, men man kan ikke lade være med at gøre det.*

Sammenhængen mellem karakterer og elevernes billede af dem selv er stærk for en stor del af de unge, og det er tydeligt, at mange af eleverne spejler sig i karaktererne. Karaktererne er dermed med til at forme deres oplevelse af eget værd og identitet som elev. Der synes således for mange af de unge at være tæt kobling mellem bedømmelsen og oplevelse af værd – af at lykkes.

Flere lærere beskriver i den sammenhæng, at den defensive dimension kan blokere for læring, idet eleverne på forskellig vis står af på læringen og skolen. En pointe, der forskningsmæssigt understøttes af den engelske køns- og uddannelsesforsker Carolyn Jackson (2006). En af lærerne i undersøgelsen fortæller: *Det er kun karakterer over 7 de gider kigge på – de gider ikke rette en dårlig opgave, men smider den langt væk (feltnoter).* Karaktererne bliver her hæmmende for mestringsorienteringer, idet de kommer til at spærre for det

læringspotentiale, der ligger i at få anden feedback end karakterer og som i tilfældet her at arbejde videre med opgaven og dermed lære af sine fejl.

## Angsten for ikke at være lige så god som de andre

Et andet defensivt element, der indgår i elevernes blik på karakterer, er angsten for ikke at føle sig lige så god som de andre – ikke at klare sig *godt nok*. Som i det citat vi præsenterede i indledningen, eller som det italesættes meget klart af en stx-elev fra 3.g herunder:

Pige, 3.g, stx: *Altså, måske 70 % af klassen, de bruger rigtig kloge ord og så bliver jeg bange for at sige noget, så siger jeg kun ting, jeg er helt sikker på, fordi ellers så kan jeg ikke præstere.*

Denne sammenlignende del udgør et af kerneelementerne i præstationsorienteringen, idet bedømmelsen og præstationen helt eksplicit kobler sig til en sammenligning mellem egne og andres præstationer. Bedømmelsen og anerkendelsen finder sted i sammenligning og konkurrence med de andre og indgår dermed også i elevernes positioneringsbestræbelser i det sociale fællesskab.

Er sammenligningen med andre præget af en konstruktiv tilgang, hvor den enkelte animeres til at yde sit bedste, er der tale om en offensiv præstationsorientering. Men er der modsat tale om angsten for at fejle, kobler den sig til en mere defensiv præstationsorientering. Scanner vi vores datamateriale i forhold til denne sontring, er der en klar overvægt af udsagn, der som i citatet her, giver udtryk for en defensiv tilgang. Dette er ikke sådan at forstå, at der ikke er offensive og konstruktive tilgange til præstationsorienteringen endelige mestringsorientering, men de defensive er i overtal. I en mestringsorientering ville fokus ikke være på sammenligningen, men på karakterenes potentialer i retning af at udvikle egne kompetencer, opnå forståelse og indsigt i det faglige indhold. I den optik ville en dårlig såvel som en god karakter kunne rumme lærings- og udviklingspotentialer.

## Opsamling på kapitel 3: Præstation som vilkår

I dette kapitel har vi stillet skarpt på bedømmelser og karakterer set ud fra hhx og stx-elevernes perspektiv. Analysen vidner om, at der både er offensive og defensive træk ved elevernes præstationsorienteringer. Samtidig vidner analysen om, at begge former for præstationsorienteringer i høj grad dominerer billedet af læringskulturen. Det giver derfor anledning til at beskrive det som en egentlig præstationsorienteret læringskultur, som rykker ved balancen mellem elevernes præstations- og mestringsorienteringer. På trods af at præstationskulturen, som vi har været inde på, ikke kan siges kun at være god eller dårlig, så synes der at være en ubalance til stede i orienteringerne hos eleverne. En ubalance, der både knytter an til forholdet mellem præstation og mestring. Men også en ubalance, der risikerer at skubbe de offensive sider af præstationsorienteringen i baggrunden til fordel for de defensive.

Eleverne forholder sig i høj grad ambivalente til karaktererne – de både ønsker og frygter dem. De taler en læringsforståelse frem, hvor de konnoterer karakterer til *seriøsitet*, *disciplin* og læring. Og det ikke at få karakterer konnoterer det modsatte; *lal*, *ligegyldighed*, *manglende seriøsitet* osv. Samtidigt giver eleverne udtryk for, at et for stort fokus på karakterer går ud over læringen – man bliver simpelthen mere optaget af at præstere i andres og særligt lærerens øjne end af, om man lærer noget. Denne dobbelthed kan tolkes som, at elevernes læringsforståelser både rummer en snæverhed i den tætte kobling mellem karakterer og læring – men samtidigt at de også registrerer den selvsamme snæverhed som en afkobling af en mere bred mestringsorientering.



# 4

## Omverdens-forhold af betydning for præstationskulturen

Inden vi går over til analysen af elevernes tilgange til læringen og sammenhængen med præstationskulturen i læringsrummet, skal vi kort dvæle ved to omverdens-forhold, som vi støder på i vores datamateriale som værende betydningsfulde (jf. den yderste ring i figur 1):

- Adgangskravene til de videregående uddannelser og en god fremtid
- En perfektionskultur, der udpeger vindere og tabere

Vi vil i det følgende kort zoome ind på disse forhold, men ikke foretage en egentlig udfoldet analyse. Der vil være tale om en etablering af koblinger, som kan bruges som afsæt for yderligere analyser i andre sammenhænge, og som her skal betragtes som tentative mulige bud.

Udover de forhold, der her nævnes, kunne der peges på yderligere faktorer, der kan antages at skubbe til en voksende præstationskultur (eksempelvis hele tænkningen omkring konkurrencestaten (Pedersen 2011) og herunder det forhold, at lærere også vurderes på deres elevers karakterer). Dem skal vi ikke komme nærmere ind på, men her blot bruge dem til igen at understrege kompleksiteten af præstationskulturens fremvækst. Her skal vi stille skarpt på de nævnte omverdens-forhold af betydning.

## Karakterkravene til de videregående uddannelser og en god fremtid

Mange af de unge etablerer en kobling mellem den betydning, de tilskriver karaktererne, og så optagelseskravene til de videregående uddannelser og ønsket om at lykkes i fremtiden.

Dreng, 2.g, stx: *Altså, folk de kan blive virkelig kede af det og deprimerede over en karakter, hvis de ikke består den, eller hvis de ikke får et højt gennemsnit og så går det ligesom ud over hele deres skoleliv... eller liv i det hele taget.*

Vi ved også fra andre undersøgelser, at brede og åbne fremtidsmuligheder optager gymnasieeleverne uhyre meget og udgør et centralt valgrationale for gymnasiet (Katznelson & Louw 2017). To stx-elevers diskussion herunder illustrerer dette spænd mellem deres fremtid, det at lykkes og forventninger.

Pige 1, 2.g, stx:... *Og også hvad man tænker, altså, hvad man skal bruge karaktererne til, fordi jeg tænker, det som er karaktererne, det er ligesom hele min sådan fremtid, det afhænger af det snit, jeg får i 3.g, og de karakterer jeg får nu, ikk'.*

Dreng, 2.g: *Ja, jeg tror det kommer an på, hvad man har i tankerne. Jeg tænker den her, den vil jeg gerne ind på, den her uddannelse, og der skal jeg have et snit på det her og hvis jeg ikke får det, så har jeg ingen idé om, hvad jeg skal gøre. Men så er der også nogen, der ikke tænker over det og så...*

Pige, 2.g: *... Der er også kommet meget pres, det kommer hele tiden mere, sådan pres. Dine karakterer skal være bedre, og der står ikke andet i medierne, og man ser det overalt (sukker), bliver helt træt af tanken.*



For nogle af de unge betyder høje karakterer, at de kan få adgang til bestemte uddannelser eller få mange muligheder for at vælge efter deres gymnasieuddannelse. For andre tillægges karakterer en mindre betydning afhængigt af, hvad de har af overvejelser i relation til, hvad de skal efterfølgende. Og for andre igen er der tale om en mere diffus oplevelse af, at høje karakterer er vigtige.

Det er imidlertid tydeligt, at det strukturelle forhold, som optagelseskra-  
vene til de videregående uddannelser udgør, spiller en væsentlig rolle for  
mange af elevernes orienteringer og dermed for den store betydning, som  
karaktererne generelt tillægges af de unge.

## En perfektionskultur, der udpeger en top og en bund

Et andet omverdens-forhold, vi møder i de unges udsagn, er, hvordan man  
som elev er placeret i et værdihierarki – i form af nogle uhyre dikotomiske  
kategorier og billeder heraf. Det kommer eksempelvis til udtryk i de følgen-  
de citater fra unge fra to forskellige gymnasier:

Pige, 2.g, stx: *Hvis man ligger nede i bunden, så vil man gerne være sammen med dem, der er helt oppe i toppen, og dem, der er oppe i toppen, vil også gerne være sammen med dem, der er oppe i toppen, for ligesom dem, der er i bunden, gerne vil hives op, så vil dem, der er oppe i toppen, ikke hives ned.*

...

Pige, 1.g, stx: *Altså fra vores klasse så har vi rigtig mange elever. Du ved, vi er sådan 32 elever, og jeg synes bare alle er skarpe. Der er ikke nogen, der ligger lidt i bunden, så er det rigtig svært at komme frem.*

Citaterne vidner om en dikotomisk tænkning med en top og en bund – og en helt fraværende mellemposition. Den engelske sociolog Diane Reay taler

med afsæt i engelske forhold om, hvordan børn tvinges ind i et værdihierarki med en top og en bund bestående af henholdsvis 'de kvikke' og 'de dumme' (Reay i Sørensen et al. 2013). En sådan tendens til dikotomisering af positionerne i uddannelsessystemet vækker imidlertid genklang i en mere generel kulturel figur, som vi genkender fra populærkulturen, hvor talrige programmer som Bagedysten, X-factor, Robinson osv., handler om at udpege vindere og tabere. Om at være i toppen eller bunden. Her optræder samme dikotomiske figur med en reduktion af positioner til at være enten det ene eller det andet. Vinder eller taber. Talent eller til grin. Inde eller ude.

Kulturelle referencer som disse er uhyre tilgængelige for de unge i populær- og massekulturen og kan således antages at være et omverdensforhold, der har en understøttende og eventuelt forstærkende indvirkning på de unges dikotomiseringer af positionerne i uddannelsessystemet. En yderligere pointe i den forbindelse synes at være sammenhængen mellem dikotomiseringen og så det, vi i Center for Ungdomsforskning i andre sammenhænge har talt og skrevet frem som *perfektionskultur* (Sørensen et al. 2017).

Perfektionskulturen handler om en generel tendens til opskrivning af forventningerne til ungdomslivet blandt unge, som udover at handle om at man skal klare sig godt i uddannelsessystemet også helst skal se godt ud, have gode relationer, sexoplevelser, likes osv. Sørensen et al. (2017) pointerer, at perfektionskulturen udgør en væsentlig diskursiv ressource for nogle, mens det for andre kobler sig til udenforskab og marginalisering. I vores data her i undersøgelsen optræder denne kulturelle reference eksempelvis i følgende citat:

*Pige, 2.g, stx: Man bliver meget stresset, hvis der er rigtigt mange ting, man føler man skal lave det hele perfekt, fordi: 'Åh nej, nu får vi snart karakterer!'.*

Perfektionsbestræbelserne er med til at lægge et pres på den unge, samtidigt med at perfektionens synes at brede sig ud til at dække *mange ting*. Perfektionens knytter sig således ikke alene til en enkelt opgave eller karakter, men til en mangfoldighed af ting, der tendentielt skal gøres perfekt.

Koblingen mellem de unges oplevelser af præstationskulturen i uddannelsessystemet og en mere generel perfektionskultur antyder at barren for, hvornår de unge oplever, at en karakter er 'god nok' hæves – og at mu-

ligheden for at opleve, at man 'ikke er god nok' øges. Dermed skubbes eleverne i en retning, hvor det socialt legitime karakterniveau opleves som stadig mindre og snævert. Ligesom at ambivalensen mellem engagement og motivation synes at blive trukket skarpere op og handle om, at de unge gerne vil have karakterer – men det skal bare være de perfekte karakterer. Ellers ligger demotivationen, som beskrevet tidligere, lige for og venter. Dermed vil der – i så fald at perfektionskulturen og præstationskulturen yderligere øges i uddannelsessystemet – tendentielt komme stadig flere umotiverede elever i takt med, at der finder en delegitimering af hele midterfeltet af karakterskalaen sted, som jo er der, de fleste unge skal befinde sig, for at karaktersystemet skal give mening.

## Opsamling på kapitel 4: Omverdens-forhold af betydning for præstationskulturen

Der er, som tidligere skrevet, her tale om, at vi i dette kapitel antyder nogle sammenhænge og foretager nogle tentative analyser, som kalder på yderligere udforskning. De faktorer, vi har sat fokus på her, har dels været af strukturel karakter og handler om optagekravene til de videregående uddannelser, men også den kulturelle figur omkring perfektion er blevet fremhævet. Her peger vi på en mulig kobling til en generel kulturel tendens – perfektionskulturen – der handler om en stigende delegitimering af det gennemsnitlige og almindelige til fordel for det perfekte, som i en uddannelseskontekst handler om jagten på de høje karakterer. Koblingen mellem de konkrete krav, præstationskulturen i uddannelsessystemet og perfektionskulturen, der også rækker ud over uddannelsessystemet, risikerer samlet set at føre til flere umotiverede unge – og også unge, der kæmper med trivsel, som vi senere skal komme ind på.

I det følgende skal vi bevæge os ind på uddannelserne og analysere elevernes tilgange til undervisningen.



# 5

## Præstationskulturens konsekvenser for læringsrummet

I dette kapitel stiller vi skarpt på elevernes tilgange til undervisningen og læringsrummet. Vi ser nærmere på de strategier, der i dominerende grad præger de unges tilgange til undervisningen, og hvad de oplever, der skal til for at være en god elev.

### Elevstrategier for deltagelse og indsats

Undersøgelsens datamateriale tegner overordnet et billede af, at hhx og stx-eleverne på trods af en række forskelle har en overvejende strategisk og instrumentel tilgang til læring og undervisning. Deres tilgang er selvsagt ikke entydig, og mange går også nysgerrigt, afsøgende og interesseret til undervisningen, men ikke desto mindre synes en række instrumentelle strategier at spille en væsentlig rolle i de unges tilgange, og det er disse, vi vil stille skarpt på her.

### Prioriterings-strategier

En første strategi handler om prioritering af arbejdsindsatsen i undervisningen. Prioriteringen kommer til udtryk på en række områder, men særligt udspiller den sig i forhold til, hvornår den næste karaktergivning finder sted og i forhold til hvilke fag, man vælger at gøre en indsats i:

Pige, 3.g, hhx: *Der er fandme mange (drengene, red.), der godt kan noget, men ikke siger noget hele året, og så lige til sidst så rykker de lige frem og rækker hånden op.*

Dette forhold, at man som elev ikke er aktiv i undervisningen før hen mod slutningen af året, fremgår også af næste citat fra en anden hhx-elev, og man kan næsten få fornemmelse af en form for jagt-strategi, hvor man ligger helt stille og så slår til, når tiden er moden til det:

Dreng, hhx: *Altså, du kan godt sidde musestille, og så bare to uger før de giver karakterer, så slår du bare til.*

Dette tegner dels et billede af, at nogle elever – særligt drengene – prioriterer deres ressourcer og indsats og vurderer, at det ikke kan betale sig at være aktiv i undervisningen hele året, men derimod at spare på kræfterne og så være meget aktiv hen mod slutningen af året, så ens aktivitet står frisk i lærerens hukommelse. Strategien bygger blandt andet på elevernes vurdering af, at lærerne ofte skal forholde sig til mange elever, som de kan have svært ved at huske fra hinanden. En stx-elev beskriver her, hvad hun oplever som nogle af lærernes strategier:

Pige, 2.g, stx: *Jeg synes også, der er nogen lærere, som er lidt dårlige til det der med sådan at vurdere over hele perioden, hvor det er sådan: 'Ok, nu er der to uger til I skal have jeres karakterer. Ved I hvad, jeg giver jer lige en prøve, og så får I det, I får i jeres prøve. "Nå ok, du fik 4, så får du 4 der", ikk'.*

Gennemgående tegner materialet i undersøgelsen således et billede af, at eleverne er meget bevidste om, at *indsats ikke bare er indsats*, men at der er tidspunkter på året, hvor det er særligt vigtigt at deltage aktivt og gøre sig synlig for lærerne. At eleverne anlægger en sådan strategi er ikke ny viden, og af lærerinterviewene fremgår det også, at de er helt bevidste om elevernes prioriterings-strategier, som to hhx-lærere herunder diskuterer:

Interviewer: *Tror I, at de er strategiske i deres deltagelse?*

Lærer 1, hhx: *Ja.*

Lærer 2, hhx: *Oh yes.*

Lærer 1: *Drengene de vågner op især i 3.g. heromkring. Nu kan de se: 'Okay, nu er der faktisk en grund til at deltage i undervisningen'. Og de ved godt, at jeg ikke kan huske, hvordan de var i første semester i 1.g.*

Men prioritering af deltagelse i undervisningen hen over året er ikke den eneste prioriterings-strategi, eleverne fortæller om. Eleverne beretter også om, hvordan det kan være svært at overkomme alle fag og nå alt det, de skal nå, så flere prioriterer særligt de fag, som de snart skal afslutte og have karakterer i. Som en stx-elev fra 2.g lidt spidst formulerer det: *Bare fokuser på de fag, du skal afslutte og glem resten.* Disse former for prioriteringsstrategier kan i et bredere perspektiv også ses som udtryk for det balancearbejde, som ungdomslivet indebærer, hvor de unge skal gøre sig gældende på mange forskellige arenaer og i mange forskellige sammenhænge: Skolen, fritidslivet, familien, arbejde, fester m.m. (Illeris et al. 2011). Som stx-eleven herunder fortæller, kan dette opleves som stressende, og at prioritere sin indsats i bestemte fag eller på bestemte tidspunkter af året eller forløbet bliver i det lys en af de balanceknapper, de unge kan skrue på:

Pige, 2.g, stx: *Det er også bare svært, fordi der er så mange andre ting, man skal. Altså, man gider jo heller ikke lukke sine veninder af, og man vil jo også have tid til sig selv og sådan.*

Samtidig knytter dette balancearbejde også an til en diskussion af, hvordan man som elev laver sine prioriteringer. Dette kræver indsigt i skolen og fagenes struktur og de forskellige forløb for at kunne vurdere, hvor det kan betale sig at lægge kræfterne. Vi har med vores datamateriale ikke mulighed for at belyse dette tema, men i tidligere undersøgelse af gymnasieelever peges der på, at dette balancearbejde er centralt for at kunne begå sig i gymnasiet, og at gymnasiefremmede elever har særligt vanskeligt ved at foretage disse prioriteringer (Ulriksen et al. 2009).

Begge disse strategier – prioriteret indsats i bestemte fag og på bestemte tidpunkter – knytter an til elevernes prioriteringer på den lange bane. Der udspiller sig imidlertid også en række strategier på den korte bane, som handler om, hvad der sker i selve undervisningen. Det drejer sig blandt andet om at markere i timerne og om at skyde sig ind på de rigtige svar.

## Net-strategien

En sådan strategi handler om at anvende digitale værktøjer, som fx en pc eller en smartphone, til at søge svar på de spørgsmål, læreren stiller i undervisningen, mens undervisningen foregår. Eleverne fortæller således, hvordan man kan anvende internettet i den daglige undervisning til hurtigt at google et svar og levere det i en lettere omformuleret udgave som svar på lærerens spørgsmål, hvad enten det er i fæctfagene eller snakkefagene, som tre drenge fra 1.g på hhx her diskuterer:

Dreng 1, 1.g, hhx:*Ej, jeg synes også der er mange, der googler svarene. Det irriterer mig lidt. Altså, hvis det er et spørgsmål i virksomhedsøkonomi eller samfundsfag eller nogle af de andre fag, så googler man lige svaret, fordi så kan man lige sige helt præcis, med den perfekte formulering, så det er ikke ens egne ord.*

Interviewer: *Hvordan... altså, kan I nå det?*

Dreng 1: *Det kan man godt.*

Dreng 2, 1.g: *Sagtens. Når læreren lige snakker...*

Interviewer: *Kan de ikke høre, at det er noget, I har googlet?*

Dreng 1: *Næh, fordi man skimmer det bare hurtigt, og hvis man forstår det, og man hører nogenlunde efter, og man så googler svaret, så kan man forklare det med egne ord. Men jeg tror måske godt lærerne kan gennemskue det nogle gange.*

Dreng 3, 1.g: *Altså, jeg har valgt at lukke min computer ned, når jeg skal sige noget, fordi så kan de se, at det **ikke** er sådan, at jeg lige har googlet det.*



Som eleverne fortæller frem, så er denne strategi for det første velkendt og udbredt blandt eleverne. Men det er også en kilde til irritation, som drengene i interviewuddraget fortæller. Og irriterationen går på to forhold: For det første irriterer det, når nogle af de andre elever gør det forkert, og lægger deres eget svar alt for tæt på det googledede eller bog-aflæste svar. På den måde kommer de til at afsløre ikke kun sig selv, men også strategien som sådan. I forhold til hvem der således formår at 'bluffe' på den rigtige måde og lægge en strategi for deres præstation, gør der sig således en kulturel differentiering gældende blandt eleverne.

Men net-strategien irriterer også eleverne af en anden grund. Når elevernes svar i undervisningen på den måde baserer sig på internetviden, devaluerer det de svar, man som elev kan komme med, hvis man ikke benytter internettet. Strategien kan her være simpelthen at lukke sin computer ned og på den måde tydeligt signalere til læreren, at man ikke har googlet svaret – og dermed kan man sige, at den strategiske tilgang får yderligere en spekulativ dimension, idet der bliver tale om en strategi baseret på at distancere sig fra en anden strategi.

Net-strategien knytter sig, som de andre deltagelsesstrategier, til at aflæse læreren, levere det rigtige svar og gøre sig synlig for læreren som aktiv deltagende. Og her skelner eleverne ikke som sådan mellem internettet eller en bog som kilde til at understøtte deres deltagelsesstrategier:

Dreng 1, 2.g, hhx: *Og hvis man lige finder en passage fra bogen, og så lige omformulerer den en lille smule uden rigtig at have forstået, hvad du egentlig har læst, men der er nogle af de der ord med fra teksten der, og læreren siger: "Ja det er rigtigt", **men man aner ikke, hvad man lige har siddet og sagt.***

Pige 1, 3.g: *Men altså vores IY lærer var faktisk meget god til at illustrere det i forhold til, at han sagde, at de giver karakter ud fra refleksion, og så i forhold til sådan den faglige viden. Det er meget det der med, at hvis du nu bare kan alt i bogen og du er meget flittig, så kan det være at du*

*får 7, men for det der niveau og refleksion, så skal du få 12-agtigt. Altså, refleksionen det er måske bare sådan der, så du kan ligesom sætte bogens indhold i et andet perspektiv.*

Interviewer: *Men kan man godt få en høj karakter ved sådan at have den der (...) det der lille bog-trick der?*

Dreng 1: *Ja.*

Pige 2: *Så googler man lige svaret hurtigt, og så op med hånden.*

Interviewer: *Hvad får man ud af det?*

Dreng 1: *Man får jo ikke særligt meget ud af det. Det giver jo bare svaret, men du har ikke rigtig lært det.*

Dreng 2: ***Det giver en karakter, men ikke forståelsen.***

I dette lange interviewuddrag bliver det tydeligt, at deltagelse i et vist omfang knytter an til et strategisk mål om at blive bedømt som klog af læreren i undervisningen, så det udløser høje karakterer. Som eleverne beskriver det, handler det om at sige de rigtige ting, også selvom man egentlig ikke har forstået, hvad det er, man siger eller reflekterer over. Som eleverne slutter af med at sige: *Det giver karakteren, men ikke forståelsen.*

Samtidig kan denne net-strategi eller bog-tricket betyde at opmærksomheden på, hvad der rent faktisk foregår i dialogen i undervisningen forskubber sig – ikke kun i tid, væk fra nuet og til det man forbereder at sige lige om lidt, men også fra undervisningsrummet til computeren eller bogen.

## Markerings-strategien

En anden meget dominerende strategi handler om at markere i timen – eller række hånden op. Mange af eleverne beskriver, hvordan de er optaget af at vise sig frem i undervisningen og sikre sig, at lærerne ser deres deltagelse. En pige fra 3.g på hhx fortæller:

Pige, 3.g, hhx: *Altså, du rækker ikke hånden op, fordi du er interesseret og gerne vil deltage. Så rækker du hånden op, fordi du vil præstere og vise læreren, at du er god.*

Dette ønske om at ville vise læreren, hvad man kan og markere sin deltagelse ved at række hånden op, synes at blive understøttet direkte af mange lærere, som fortæller eleverne, at det er vigtigt, at de er synlige i timerne, og at det kan være en god strategi at sætte sig for at markere mindst et par gange i hver time. På elevsiden fører det til et fokus på netop det at markere i timerne, ligesom det også hos eksempelvis tre 1.g-drenge fra hhx fører til ret raffinerede strategier for deres deltagelse i undervisningen, så de kan blive aflæst af læreren som engagerede og aktive:

Dreng 1, 1.g, hhx: *Men jeg vil også lige komme med en indrømmelse til før. Der er også flere gange, hvor jeg har siddet med hånden oppe, hvor jeg ikke har haft nogen idé om hvad svaret er.*

Interviewer: *Hvad så hvis du bliver taget?*

Dreng 1: *Så har man glemt, hvad man skal sige.*

Interviewer: *Siger man bare det?*

Dreng 2, 1.g: *Nej, så snakker man udenom.*

Dreng 3, 1.g: *Så laver man den der: "ah" så var der lige en anden der tog ens svar "pis".*

Dreng 2: *Jeg holder den bare lidt på klem, sådan der (viser en finger op, der er lidt bøjet).*

Strategier i relation til det at markere i timerne og vise sig frem som aktiv i undervisningen er noget som stort alle de elever, vi har talt med på hhx og stx adresserer, og som de på baggrund af kommunikation med deres lærere vurderer som helt centralt for at få høje karakter. Mange af elevernes fortællinger kredser således omkring det præmis for deres deltagelse, at det handler om at få lærerens opmærksomhed og at blive set af læreren:

Pige, 1.g, stx: *Der er nogle i klassen, der er sådan, også fordi vi er mange og alle vil frem og det er bare svært at komme frem, når vi er så mange, fordi så føler man at lærerne ikke fokuserer nok på en, og det er det meningen er. **At han skal lægge mærke til at, du ved, at man er aktiv og det hele. Det***

***er det, der er meningen, så man kan score en høj karakter.***

Elevernes opmærksomhed på det at blive set spejler også et undervisningsrum, hvor der er mange elever om buddet, og hvor faren for at blive overset og glemt i mængden er til stede. At markere i timerne knytter an til antallet af elever og klassernes størrelse, men eleverne kobler det også til lærernes italesættelser af betydningen af at markere i timerne:

Pige 1, 3.g, hhx: *Ja, jeg har tit fået at vide, sådan er lærerne: 'Okay, vi kan godt se, at du kan finde ud af det, og du forstår, hvad der foregår og sådan. Men jeg kan ikke give dig en højere karakter end for eksempel 7, fordi du ikke siger nok i timerne.*

Pige 2, 3.g: *Vi har en engelsklærer, som hver gang der er nogle, der rækker hånden op, så sætter hun en streg, for at se hvor mange gange i løbet af modulet, du har sagt noget.*

Eleverne opfatter det som centralt at gøre sig synlige i undervisningen og demonstrere over for lærerne, hvad de kan. Det opleves også som frustrerende for eleverne, når deres engagement og forsøg på deltagelse ikke bliver set eller anerkendt af lærerne, som en elev her italesætter det: *Jeg havde siddet oppe med fingeren syv gange og hun tog mig først, da jeg ikke kunne svare.*

Tæt knyttet til opmærksomheden på det at markere i undervisningen er også angsten for ikke at markere eller angsten for at markere, blive taget og så svare forkert. Således fortæller eleverne om oplevelsen af at skulle deltage og vise sig frem som en form for stigende intensitet i undervisningsrummet jo længere tid der går, inden man som elev får markeret og sagt noget:

Dreng, 2.g, stx: *Men hvis man fx har siddet et helt modul og ikke har sagt noget, så tænker man: "Okay, jeg bliver nødt til lige at sige lidt, markere mig selv, jeg er også herude".*

- Interviewer: *Sidder du og tænker i de fleste timer: "Orv, nu må jeg hellere sige noget"?*
- Pige, 2.g: *Det tænker jeg hver time, fordi jeg vil gerne have en høj karakter. Altså det er jo vigtigt for mig.*
- Interviewer: *Hvad med dig?*
- Dreng: *Altså, hvis jeg ikke har sagt noget, så bliver jeg bare ved med at tænke sådan: "Nu skal jeg sige noget... nu skal jeg sige noget!" Men hvis jeg har deltaget meget, så kan jeg lige tage en pause.*
- Interviewer: *Okay, så du får det sådan dårligt i løbet af timen, hvis du ikke har sagt noget?*
- Dreng: *Ja, hvis jeg ikke har sagt noget, så tænker jeg, at min karakter falder ned på en måde. Derfor så skal jeg sådan bare sige én ting.*

På den måde får man fornemmelse af, at undervisningsrummet er præget af en trang til at få gjort sig synlig. Det kommer til udtryk på den måde, at jo længere tid der går, inden man som elev får markeret sig og sagt noget i timerne, jo mere intenst opleves denne trang til at få gjort sig synlig, og jo mere påtrængende bliver behovet for, at *nu skal jeg sige noget*, for ellers går det ud over karakteren. Der synes således at køre et mentalt spor parallelt med undervisningens faglige indhold, som handler om, at eleverne bedømmer og vurderer deres egen deltagelse ud fra en karakterlogik – en slags 'selv-karaktergivning'. En selv-bedømmelses- og vurderingsproces, hvor eleven hele tiden vurderer og måler sin egen indsats i forhold til nogle mere eller mindre kendte mål, som dog oftest synes at være bundet op på et kvantitativt mål som fx at skulle markere et vist antal gange i timen.

Læringsrummet synes således ikke alene at være præget af lærernes vurderinger og bedømmelser af eleverne, men også af elevernes egne bedømmelser af, hvad de forventer læreren vil lægge mærke til. Der synes i den forstand at udspille sig en metarefleksiv bedømmelsesproces, der skriver sig ind i, hvad vi inden for ungdomsforskningen kalder den bevidsthedsmæssige individualisering (Illeris et al. 2009).

De elever i undersøgelsen, der på forskellig vis forholder sig kritisk til dette eller forsøger at tale sig uden om kravet om at skulle præstere, ita-

lesætter et konstant dilemma mellem at forsøge at tænke på noget andet og at skærme sig mod at skulle præstere. Samtidigt er de godt klar over, at præstation er noget helt normalt, som de på en eller anden måde også skal honorere. Slutteligt kan disse strategier læses som elevernes egen måde at håndtere deres skoleliv på, og i det lys tager strategierne sig ud som offensive præstationsorienterede strategier.

## Angsten for at fejle-strategier

Markeringer og synlighed handler, som vi var inde på, for en del af eleverne også om at balancere mellem kravet om at markere og usikkerheden forbundet med, om man nu har det rigtige svar:

Pige 1, 2.g, stx: *Det kan også være, at man sidder med det rigtige svar, men man tør ikke række hånden op, for hvad hvis det er forkert, det man siger?*

Pige 2, 2.g: *Ja, trækker det så ned.*

Pige 1: *Det sker rigtig mange gange, hvor man sidder, og der er ikke nogen, der rækker hånden op, jeg tænker: Kunne det være det – kunne det være det? Så siger han (læreren, red.): Ja, det var så det. Det **turde** jeg ikke sige, fordi jeg var ikke sikker på det, ikk'.*

Interviewer: *Er man bange for at svare forkert?*

Pige 2: *Altså, det er sådan lidt: Nå, men **tror de så, at jeg er dum nu**, hvis jeg siger noget helt forkert? Selvom man bare gerne ville gerne kaste sig ud i det, men man vil heller ikke sådan trække sig selv ned.*

Interviewer: *Hvor mange er bange for at sige noget?*

Pige 1: *Rigtig mange.*

Pige 2: *Hele klassen nærmest. Altså sådan, i større eller mindre grad er de fleste jo sådan lidt nervøse for at sige noget forkert.*

Pige 1: *Ja, det er et stort problem.*

Pige 2: *Jeg tror alle har på et tidspunkt: Nej, det tør jeg ikke sige. Tænk, hvis jeg siger noget forkert.*

Vores materiale peger på en stor variation i forhold til angsten for at markere i undervisningen og sige noget 'forkert', og oplevelsen synes i høj grad at være afhængig af læreren og det pågældende fag. Det er således ikke alle elever, der fortæller, at de hele tiden gør sig disse overvejelser, som taler ind i en defensiv præstationsorientering. Samtidigt er strategien om ikke at deltage og ikke spørge, når man er usikker på noget meget udbredt blandt hhx og stx-eleverne i materialet, og som eleven herunder fortæller, er de godt klar over, at deres karakterfokusering og defensive strategier kan gå ud over deres muligheder for fordybelse og læring:

*Pige, 2.g, stx: Men personligt synes jeg faktisk, at karakterer nogle gange godt kan forhindre, at man får stillet alle de spørgsmål, man har, fordi man også bliver vurderet på en mundtlig karakter. Jeg har svært ved sprogfagene, og så er der nogle gange, så tænker man, jeg kunne godt sige noget, og jeg ville lære noget af det, men nej, så tror hun, jeg er dårlig, så får jeg en dårligere mundtlig karakter.*

Læringsrummet tager således form af det konkrete fag – om der er tale om et 'facit'- eller et 'snakke' fag – og af en række andre forhold, som knytter sig til mødet mellem læringsrummet og den pågældende elev. Men dele af vores datamateriale antyder også, at der er store forskelle, der knytter an til lærerens undervisningsformer og de enkelte læreres forventninger til elevernes deltagelsesmåder. Meget afhænger af, om eleverne oplever, at de kan deltage og bringe sig selv og deres faglige viden – herunder også tvivl – i spil, uden at deres karakter er på spil. Dette kommer til udtryk i følgende eksempel, hvor der også er reference til de forskellige fags indvirkning på læringsrummet:

*Dreng, 3.g, stx: Det kommer lidt an på lærerne, og hvor løst tingene er. Altså, hvis det er meget, sådan: I får det her spørgsmål, nogen der kan svare på det? Så prøver du at svare på det. Det er forkert. Så kan man godt føle lidt, jeg bliver husket*

*for, at jeg har svaret det her forkert, og nu bliver jeg måske, ja, ikke den gode.*

Pige, 3.g: *Men i dansk eller sådan noget og hun spørger hele tiden, så kan hun ikke huske, hvem der har sagt noget forkert, så er hun bare glad for, hvis der er nogen, der ligesom deltager i samtalen og deltager i det, vi laver.*

Det er gennemgående her, at eleverne bruger uhyre mange ressourcer på at aflæse lærerne, og hvad det er, lærerne gerne vil have – eller hvad de 'fischer efter'. Da vi spørger, hvad eleverne tænker om karakterer og bedømmelse, diskuterer to piger fra 2.g på stx netop denne *aflæsningsstrategi*:

*Pige 1, 2.g, stx: Altså, jeg tænker, at karakterer sådan er et spil på en eller anden måde, ikk', og det meget forskelligt sådan fra lærer til lærer, ikk'. Jeg føler nogle gange, at det ikke handler så meget om det man siger, men mere om hvordan man får det sagt og hvordan man aflæser hver lærer, ikke. Og nogle gange så synes jeg ikke, at man kan sige det, man inderst inde gerne vil sige, fordi hvad så hvis læreren tænker, ja men det er ikke godt nok...*

*Pige 2, 2.g: Det er ofte det der med, at man kan høre, hvad læreren gerne vil have...*

*Pige 1: Og det kan jo godt være, at man ikke helt selv forstår det, men hvis man hører, ok, de fisker efter det der ord, så rækker man hånden op og siger det ord. Så siger de, det er rigtigt godt, det er rigtigt godt, og så tror de, man er rigtigt god, selvom, altså det er ofte det der med, at aflæse læreren, hvad vil de have, ikk'.*

Denne form for optagethed af at aflæse læreren og hele tiden tænke fremad og overveje næste skridt i forhold til, hvad man som elev kan og skal byde ind med i undervisningen, kan potentielt betyde, at elevernes op-



mærksomhed forskubber sig væk fra den dialog, der foregår i undervisningen og hen mod den nære fremtid, som en pige fra 2.g på stx her fortæller:

Pige, 2.g, stx: *Altså, imens der var den der diskussion, så sad jeg og forberedte mig på det næste læreren ville spørge om og fokuserede på at konstruere et svar, der ville være forsvarligt nok, ligesom at byde ind med. Den der diskussion, den deltog jeg ikke så aktivt i, fordi jeg var ved at forberede mig til det næste, ikk'. Altså, jeg synes, det er et stort problem på en eller anden måde, at man har så mange forventninger, ikk'.*

Når man lytter til elevernes fortællinger på tværs af interviewene, tegner der sig således et billede af, at elevernes løbende deltagelse i undervisningen i høj grad baserer sig på en analyse af lærernes forventninger til dem og deres måder at undervise på. På sin vis kan det være både fornuftigt og relevant, at eleverne på den måde læser læreren, som Ulriksen og Holmegaard også påpeger i forbindelse med en undersøgelse af læringsmiljøet på htx. At eleverne forholder sig til lærerne og 'aflæser' lærerne i forhold til, hvad der gælder i undervisningen og hvordan, 'hvad' gælder udgør en af de helt centrale forudsætninger for, at der overhovedet kan foregå faglig udvikling hos eleverne (Ulriksen & Holmegaard 2008). Og undersøgelsen her peger på, at eleverne virkelig har antennerne ude i forhold til at aflæse de forskellige lærere. Så med de positive briller på, kan man sige, at det i den grad er muligt for lærerne at påvirke og uddanne eleverne – der er altså *hul* igennem til eleverne. Problemet opstår selvfølgelig, hvis denne 'aflæsning' af lærerne kommer til at dominere elevernes deltagelse på måder, der blokerer for deres mere afsøgende og afprøvende deltagelse i undervisningen:

Interviewer: *Altså, har I prøvet at sige noget, som I havde en oplevelse af: "Av, det skulle jeg ikke have sagt"?*

Pige 1, 2.g, stx: *Ja. Så tænker man ligesom, at karaktererne vil dale på en eller anden måde, eller nu har lærerne et dårligt indtryk af mig...*

- Pige 2, 2.g: *Nu tror han, at jeg er dum eller sådan noget, ikk', det skulle jeg ikke have sagt...*
- Pige 1: *Ja, han rynkede ret meget på næsen, da jeg sagde det der, og så fortryder man, og så er man sådan lidt...*
- Pige 2: *Ja, og så siger man ikke noget resten af timen, for så man er bange for, at det også er forkert, ikk'.*

Det er blevet påvist et utal af gange, at læreren og lærerens relation til eleverne er af afgørende betydning for elevernes læring og deltagelse (se bl.a. Hattie 2009; Louw 2013). Meget tyder imidlertid her på en ofte uhyre høj grad af sensitivitet overfor lærernes mindste bevægelser – eller *rynken på næsen*, som i tilfældet ovenover. Sammenholdt med markeringsstrategien bliver det tydeligt, at eleverne taler et krydspres frem: På den ene side er der en helt klar strategi, der handler om at skærme sig og kun deltage, hvis man er helt sikker på sit svar. Og på den anden side sidder eleverne hele tiden og tænker: Nu har jeg ikke sagt noget hele timen, min karakter daler mere og mere, nu må jeg hellere sige noget. Samlet set kan man sige, at disse strategier, der handler om at forsøge at skærme sig ved at undgå at deltage for ikke at dumme sig, knytter an til defensive dimensioner af præstationsorienteringen.

## Opsamling på kapitel 5: Præstationskulturens konsekvenser for læringsrummet

Overordnet tegner analysen et billede af hhx og stx-elevernes tilgang til undervisningen som præget af en høj grad af instrumentalisering i form af en række strategiske deltagelsesformer. Men analysen antyder også, at nogle bagvedliggende strukturer og forhold, som vi adresserede i kapitel 4, bidrager til at skubbe på en sådan instrumentalisering. Det kommer til udtryk i de unges oplevelser af, at der er mange i klasserne, og at det er nødvendigt at markere sig for at blive opdaget. Derudover kommer det også til udtryk i forhold til, at det er nødvendigt at prioritere sin tid og sine kræfter, da det ikke er muligt at nå alt det, der skal nås i det ungdomsliv, de søger.

På et analytisk niveau kan elevernes instrumentelle og i høj grad strategiske tilgang til undervisningen altså tematiseres som en *præstationsorienteret læringskultur med både offensive og defensive træk*, hvor eleverne er optagede af at identificere og leve op til lærernes krav og forventninger, og hvor det handler om at fremvise evner og skærme sig for at fremstå forkert. I én optik kan det umiddelbart vække bekymring, at elevernes deltagelsesstrategier ikke spejler en mere mestringsorienteret tilgang med overvejelser som: *Hvordan skal jeg deltage, så jeg bliver klogere på det, jeg ikke ved nok om?* Men hvis man 'læser' elevernes strategier og ønske om at 'læse' lærerne og de forventninger, de oplever at møde i skolen, giver dette i højere grad anledning til at begrebsliggøre de unges tilgang som domineret af en offensiv præstationsorienteret tilgang til læring. På samme måde kan afvejning af tid og indsats i bestemte fag og på bestemte tidspunkter være helt nødvendige studiestrategier at besidde for at kunne præstere på eksempelvis de videregående uddannelser. Som sådan kan man sige, at eleverne over sig i at være selvforvaltende og selvansvarlige studerende i et uddannelsessystem, der i stigende grad baserer sig på karaktersystemet. Sådanne analytiske løsninger af elevernes forskellige deltagelsesstrategier som offensive præstationsorienterede læringstilgange giver mulighed for at 'få øje på' den enorme ressource, der handler om, at eleverne er optagede af at klare sig under de vilkår og rammer, de oplever som afgørende for deres succes og fremtidige muligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

Det, som analysen yderligere peger på, er imidlertid, at præstationsorienteringen i høj grad dominerer i uddannelseskulturen, og at præstationsorienteringen dermed ikke er afbalanceret eller modsvaret af en tilsvarende høj mestringsorientering. At præstationsorienteringen dominerer synes med andre ord at udgrænse de unges mestringsorientering – altså deres fokus på at tilegne sig evner og sætte både sig selv og viden i spil, som vi også tidligere har været inde på. Denne analyse understøttes af elevernes forskellige *defensive strategiske* overvejelser om ikke at komme til at fremstå dumme eller uvidende i undervisningen ved ikke at gøre opmærksom på det, når der er noget, de ikke forstår.

Disse former for deltagelse forstået som *defensive præstationsorienterede strategier* skubber helt konkret elevernes fokus på at lære noget i baggrunden. Når de defensive deltagelsesstrategier på den måde domi-

nerer, har det altså konsekvenser for undervisningsrummet på den måde, at det skubber elevernes mestringsorientering men også deres offensive præstationsorienteringer til side.

De unges meget strategiske adfærd er først og fremmest et udtryk for deres helt klare aflæsning af de vilkår, der gør sig gældende i deres uddannelsesliv. Karakterer er afgørende for dem, og derfor bruger de kræfter på at optimere disse. Det er ikke nødvendigvis problematisk, men bekymringen opstår der, hvor de unges strategiske adfærd kommer til at være på bekostning af læringen og udviklingen af faglige forståelser, fordi strategiske orienteringer kommer til at spænde ben for de unges mestringsorienteringer.

Ifølge eleverne selv betyder det, at de lægger færre kræfter i at forstå det faglige indhold og reflektere over betydningen af fx et begreb eller en problemstilling i undervisningen. Man kan sige, at så længe eleverne bliver bedømt summativt på deres vidensbase i et fag, gør det måske ikke så meget. Men hvis bedømmelserne også handler om, *hvad* denne viden kan anvendes til, og *hvordan* man kan forholde sig kritisk til et fag eller et fagligt indhold – altså *mestringer*, betyder elevernes deltagelsesstrategier, at denne *mestringsorientering* skubbes i baggrunden.

# 6

## Lærerperspektiver på engagement og præstationer

### Et fedt og et lammet undervisningsrum

I dette kapitel vender vi blikket og retter opmærksomheden fra eleverne over på lærerne og læringsrummet på hhx og stx. Først fokuserer vi på, hvordan lærerne helt overordnet set oplever og håndterer elevernes tilgang til undervisningen – med forbehold for at der selvsagt er talrige variationer hos de forskellige lærere, ligesom både fag, formål og tidspunkt på uddannelsen og året spiller ind.

Helt gennemgående har vi mødt lærere, som har været meget optagede af og reflekterede omkring karakterer, bedømmelse, præstation og læring – både i gennemførslen af deres undervisning og i kommunikationen med elever og de øvrige lærere på skolerne. Et andet gennemgående træk er, at stort set alle lærerne i undersøgelsen på forskellig vis udtrykker, at det særligt er elevernes engagement i undervisningen og faget, som de har fokus på. De søger i høj grad efter elever, der deltager aktivt i undervisningen, byder ind og i det hele taget indgår i en dynamik, som i lærernes optik kan udgøre en faglig kvalitet ved undervisningsrummet. En lærer fortæller om et sådan *'fedt' rum at undervise i*:

Lærer, hhx: *Nu spurgte du også for lidt siden, om de er strategiske nogle af dem. Det var de så også i går, fordi de tror stadigvæk, at de kan nå lige at påvirke karakteren. Så jeg har kunnet mærke, at*

*den sidste månedstid: De er dælmme dygtige nu i forhold til, hvad de var for en måned siden eller i hvert fald aktive. Og i går fungerede det godt. Det var dynamisk, konstruktivt, idéudveksling, rigtig mange var involverede. Det var fedt. Det var rigtig fedt.*

Læreren her peger på, at når eleverne melder sig på banen i undervisningen – deltager, byder ind og diskuterer – så gør det noget ved læringsrummet. Citatet afspejler imidlertid også bagsiden ved elevernes prioriteringsstrategi, nemlig det der sker med læringsrummet i de perioder, hvor eleverne ikke prioriterer deltagelsen i undervisningen, eller hvor få elever gør det. Karaktererne får således eleverne 'på banen' og kan som i citatet her understøtte lærernes arbejde med at motivere eleverne til at deltage i undervisningen. Samtidig er der tale om en deltagelse, der er betinget af elevernes overvejende strategiske betragtninger snarere end deres optagethed af – og umiddelbare engagement i – undervisningen.

I relation til elevernes engagement oplever mange af lærerne indimellem, at det er udfordrende at motivere eleverne til at deltage i undervisningen – med alle de forskelle, der nu er på deres deltagelse. Udfordringen med elevernes motivation kan netop hænge sammen med elevernes strategiske og instrumentelle tilgang til læringsrummet, som det fremgår af følgende citat:

Dreng 2.g, stx: *Ja, altså der er mange situationer i klassen, hvor der fx er tavleundervisning, og så spørger læreren: 'Har I forstået det her?'. Og sådan halvdel af klassen de har ikke forstået noget, **men de gider ikke sige**, at de ikke har forstået det.*

Interviewer: *Er det rigtigt?  
(Alle samtykker med ja'er)*

Dreng: *Det er også en irriterende følelse, synes jeg, at man ikke forstår det, man laver. Og det er også irriterende.*

Læreren i citatet ovenover forsøger, ifølge eleven, at sikre sig, at alle er med i undervisningen og har forstået det, der er blevet gennemgået. Men

da eleverne er tavse kan det selvsagt være rigtig svært for læreren at få øje på elevernes læring og eventuelle læringshuller. Hertil kommer, at et sådan undervisningsrum, hvor eleverne holder sig defensivt tilbage og undlader at svare, skaber et lammet *undervisningsrum, hvor dynamikken og dialogen – både mellem læreren og eleverne – kan være svær at etablere og vedligeholde. Det synes således på 'lærersiden' indimellem at være hårdt arbejde at undervise i et rum, hvor eleverne tendentielt kun deltager med korrekte svar eller på bestemte strategiske tidspunkter og ellers forholder sig defensivt både i forhold til deres tvivl og i forhold til at indgå i en faglig dialog om anvendelse af fagets viden og feedback. Ligesom det på 'elevsiden' indimellem tilsvarende opleves som udfordrende og drænende at skulle agere strategisk.*

## Lærernes karakterhåndteringsstrategier i praksis

Elevernes forskellige strategier og behov for feedback indgår således i en dynamik sammen med lærernes strategier i skabelsen af læringsrum og læringstilgange. Men lærernes muligheder i læringsrummet hænger ikke kun sammen med elevernes strategier og behov for feedback, de er også knyttet til de rammer og betingelser, der gør sig gældende for deres lærervirke.

Eksempelvis har mange lærere ansvaret for at undervise og vurdere rigtig mange elever henover et forløb, og der kan være risiko for, at lærerne ikke kan huske eleverne og deres deltagelse fra hinanden eller ikke kender eleverne godt nok, når vurderingen skal foretages. En risiko der særligt er til stede ved de første karaktergivninger, hvor lærerne kun har haft kort tid at lære eleverne at kende. En konkret måde at håndtere dette på er at anvende 7-tallet som en form for 'sikker' standardvurdering', som en stx-lærer her fortæller:

Lærer, stx: *Vi kender dem jo ikke særligt godt. Og der tror jeg allerede, at der kommer til at være en følelse – det er i hvert fald den oplevelse, jeg har haft med nogle af de elevsamtaler, jeg har haft – den der følelse af, at eleverne synes, at det er lidt frustrerende, at vi ikke har taget de der karakterer seriøse. Jeg kan næsten genkende en af eleverne, der siger det: 'Nu har han gjort så meget ud*

*af det, og så har han bare fået et 7-tal. Men jeg tror i højere grad, at det der 7-tal var et udtryk for, at læreren ikke kender eleven godt nok endnu og ikke ved, hvad eleven har at byde på.*

Denne sikre standard 7-vurdering kan give god mening set fra et lærerperspektiv, hvis man ikke har tilstrækkeligt indblik i – eller kendskab til – eleven til at kunne begrunde en yderkarakter. Men det peger også på, hvordan karakterer kan komme til at være meningsløse. Set fra et elevperspektiv kan det således opleves frustrerende, at læreren ikke får øje på – og belønner det – hvis man har ydet en indsats for at flytte sig fagligt. Dette fortæller to piger fra 3.g på hxx om her:

Pige, 3.g, hxx: *Så vi har en lærer der altid (...) man ved altid, hvad man får.*

Interviewer: *Hvorfor?*

Pige: *Fordi du altid får den samme karakter. Altså, jeg ved ikke hvad det er, men jeg ved altid, når jeg får en aflevering tilbage i engelsk, så ved jeg, hvad jeg får. Enten så er det 4 eller så er det 7. Det giver bare ingen mening, fordi så har man det sådan der: 'Jamen, jeg gjorde det jo godt, hvordan kan jeg blive ved med at få den samme karakter?'. Det giver jo ikke nogen mening.*

Eleverne udtrykker her det frustrerende i, at læreren i vidt omfang gør brug af standard vurderingerne i midten af karakterskalaen. I den forbindelse spiller selve karakterskalaen også en væsentlig rolle, idet den med de meget store karakterspring i midten (mellem 4-7 og 7-10), gør det svært for lærerne at lade karakteren afspejle mindre bevægelser og forskelle i elevernes præstationer.

Når lærerne således skal håndtere at give mange elever karakterer, kan en strategi altså være at lægge karakteren sikkert i midten af skalaen. En anden måde at håndtere det på er ved at arbejde med uddybende noter eller videooptagelser med elevernes præstationer og arbejde, som man som



lærer kan gå tilbage og kigge på, når man skal begrunde en karakter eller give en mundtlig tilbagemelding:

Lærer 1, stx: *Jamen, når de laver fremlæggelser fx, så skriver jeg karakterer. Altså det er virkelig plat, men det gør jeg, fordi hvis de kommer og spørger bagefter, hvorfor har jeg fået 4 i mundtlig dansk, så kan jeg godt komme med en sang fra de varme lande, om at det er fordi, du næsten aldrig siger noget, og det du siger er lidt på et underligt lavt niveau eller et eller andet. Men hvis jeg kan sige: "Kan du huske da du lavede fremlæggelse om Festen, der skete der det, at du fortalte om sådan og sådan, og det var redegørende alt sammen". Så det kan danne grundlag for, at jeg kan begrunde den karakter, jeg har givet. Så det gør jeg.*

Interviewer: *Så du sidder simpelthen og skriver ned?*

Lærer 1: *Systematisk. Det er det, jeg gør.*

Lærer 2: *Jeg har jo ti hold af 45 elever i gennemsnit, så jeg har jo sådan noget 400 elever eller sådan noget, så hvis jeg skal kunne huske alle dem, er jeg altså nødt til at skrive ned undervejs. Men jeg gør faktisk også det, at jeg filmer, for så har jeg bagefter ro på til lige at kunne kigge på det.*

I forhold til lærernes vurderingspraksisser og deres håndtering af administrationsudfordringen – altså det at have mange elever at skulle vurdere – er der selvfølgelig forskel på, hvor mange elever man har, hvad indholdet er og om det er skriftligt, mundtligt eller mere performance orienteret indhold. Samtidig afhænger det også af, hvad karakteren skal bruges til, og hvad man giver den for – fokuserer man på elevens faglige niveau, aktiv deltagelse eller giver man også karakteren på baggrund af progression, som nogle lærere også fortæller om. Her vidner undersøgelsen om, at der er forholdsvis stor variation blandt lærerne i forhold til vurderingspraksis, kriterier og strategier.

Til trods for at vurderingspraksis er på dagsordenen på lærerværelset, kan denne varierede praksis blandt lærerne give anledning til, at lærerne oplever frustration og forvirring hos eleverne, som tre hhx-lærere her diskuterer det i forhold til spørgsmålet om, hvad de vurderer eleverne på:

Lærer 1, hhx: *Det er jo så forskelligt fra fag til fag, men vi har nogle ligesom hovedkriterier. Og noget af det er blandt andet i forhold til mundtlige fag – det der med, at du skal være nysgerrig og deltage i undervisningen. Men deltage er andet end at have hånden oppe. At man tager ansvar i gruppearbejde og...*

Lærer 2: *Vi har sådan et forum, hvor vi tager nogle emner op, og hvor (en af lærerne, red.) holdt et oplæg omkring det her med forskellige måder at evaluere på. Vi diskuterede frem og tilbage, og så fik vi det ned på papir bagefter. Men det er ikke noget vi gør nær så meget, som vi gerne ville. Vi har svært ved at finde ro og sætte os ned og snakke om tingene...*

Lærer 1: *Og på den måde kan det blive meget individualiseret og autonomt. Altså, jeg har kriteriet, at man ikke må have fravær. En anden har, at man skal sige noget seks gange i timen, og der bliver lavet tjekliste hver gang, man har sagt noget*

Lærerne har således forskellige afvejsninger og overvejelser i relation til deres karaktergivning, og trods fælles retningslinjer er spillerummet og den fagprofessionelle vurdering central og betydningsfuld for den konkrete karaktergivning. Denne vurdering er der, ifølge lærerne her, et ønske om at diskutere med kollegaer, men tiden og andre prioriteringer synes at være begrænsende for muligheden for at reflektere kollektivt i lærerstaben over de forskellige ræsonnementer, overvejelser og vurderingspraksisser.

## Opsamling på kapitel 6: Lærerperspektiver på engagement og præstationer

Set i et lærerperspektiv er elevernes engagement og deltagelse af stor betydning. Her betyder et *kvantitativt deltagelseskriterium* noget – altså antallet af gange, en elev har markeret sig i timerne. Men det kan også handle om *hvad*, der deltages med – altså et *kvalitativt deltagelseskriterium*. Her gør den forståelse sig gældende blandt lærerne, at man ikke bør lægge *deltagelse i sig selv* til grund for vurdering af eleverne, men at det i langt højere grad handler om, *hvad* eleverne byder ind med af fagligt indhold.

Som den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein påpeger, består undervisningsrummets pædagogiske praksisser helt grundlæggende af både et *hvad* – forstået som klassificeringen af det faglige indhold – og et *hvordan*, forstået som rammesætningen af kommunikationen omkring det faglige indhold (Bernstein 2001). Klassificering hos Bernstein handler således om fastlæggelse af betydningen af det faglige indhold, der bringes på banen. Rammesætning handler om, *hvordan* viden og indhold gøres legitimt. Lidt polemisk kan man sige, at klassifikation handler om *hvad*, og rammesætning handler om, *hvordan* 'hvad' gælder; hvordan viden transmitteres og omsættes i og af den pædagogiske praksis. Bernsteins pointe er, at både *hvad* angår klassificeringen af det faglige indhold (*hvad*) og rammesætningen (*hvordan* 'hvad' skal bringes på banen i undervisningen), kan man skelne analytisk mellem synlige og usynlige pædagogiske strukturer. Det vil sige, om det er tale om en pædagogisk praksis, hvor det er tydeligt (synligt/italesat) eller utydeligt (usynligt/usagt) for deltagerne, både *hvad* man skal deltage med, og *hvordan* man skal deltage.

I forhold til analyserne ovenfor, særligt af lærernes perspektiv på bedømmelsen og vurderingen af elevernes deltagelse og engagement, kan man sige, at det både handler om klassificeringen (*hvad*) og rammesætningen (*hvordan* 'hvad') af elevernes deltagelse og engagement. Og som det også fremgår af undersøgelsen, kan eleverne til tider stå lidt usikre og famlende overfor, hvad de egentlig bliver bedømt på: *Hvad* eller *hvordan* – *kvantitet* eller *kvalitet*.

Afslutningsvis kan man sige, at karakterer og bedømmelse aldrig kan blive fair eller helt ens på tværs af lærere og fag. Men det synes væsentligt, at eleverne oplever en nogenlunde ensartethed i de forskellige fag og fra lærer til lærer, om *hvad* der gælder og tæller, og *hvordan* 'hvad' gælder og

tæller. Her kan det være centralt, at man som lærergruppe tager løbende faglige diskussioner af, hvad man kigger efter i bedømmelsen af eleverne – faglighed, samarbejde, engagement osv. – og ikke mindst *hvornår og hvordan* man bedømmer og evaluerer. Ikke for at blive enige til punkt og prikke, men for at opnå overensstemmelse i de overordnede praksisser, tilgange og retningslinjer for bedømmelse. Og denne overordnede enighed er væsentlig også at få synliggjort for eleverne, så de har et grundlag for at opleve relativ fairness i bedømmelsen af dem – hvad enten det handler om løbende eller afsluttende bedømmelser. Dette peger samtidig på den centrale rolle, som lærerens feedback spiller for eleverne i læringsrummet. I næste kapitel skal vi kort vende os mod, hvad undersøgelsen peger på i forhold til elevernes oplevelse af feedback.

# 7

## Supplement til karakter som bedømmelsesform Andre feedbackformer

Feedback udgør et kerneelement i al undervisning. Lærernes formative feedback til eleverne er således central i forhold til at balancere præstation og mestring og have fokus på at undgå, at den præstationsorienterede tænkning kommer til at dominere over en mere mestringsorienteret tænkning.

Siden gymnasiereformen 2005 har der været særligt fokus på evaluering, og med gymnasiereformen i 2016 har gymnasierne også særligt fokus på feedback og evaluering i relation til, at elevernes læring styrkes yderligere (Regeringen 2016). Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i den forbindelse lavet evalueringer af gymnasiernes arbejde med feedback og er fremkommet med mange interessante pointer og inspiration til konkrete feedbackværktøjer og teknikker til brug i undervisningen (EVA 2017a; b). Fokus i dette kapitel vil i højere grad være på elevernes fortællinger om oplevelser med de forskellige feedbackformer.

### 'Jeg vil have karakterer og feedback med begrundelser'

Den teoretiske sondring mellem summativ og formativ evaluering kan findes hos mange af eleverne i forhold til deres overvejelser over, om de helst vil have karakterer eller mere 'bløde' tilbagemeldinger på deres arbejde. Eleverne forholder sig generelt meget reflektivt til de to bedømmelsesformer, og som citaterne herunder illustrerer, vil eleverne gerne have

'det hele'. Ligesom der gerne må være sammenhæng mellem karakter og feedback i forhold til: Hvad har jeg gjort godt (tilbageblik), hvorfor bliver jeg vurderet på denne måde lige nu (aktuelt niveau), og hvordan kan jeg gøre det bedre (fremadblik).

Dreng 1, 1.g, stx: *Altså, jeg vil egentlig godt have en blanding af det der. Altså, at man får en karakter, men at de samtidig så lige bruger de ekstra 5 minutter, det tager, til hver enkelt elev lige at skrive, altså fordi de kan lynhurtigt skrive ned, hvad det er, de enkelte af os kan og hvad vi ikke kan.*

Interviewer: *Ville I lytte til det?*

Pige, 1.g: *Ja helt klart, det synes jeg ville være godt.*

Dreng 2, 1.g: *Ja, uden tvivl.*

Dreng 1: *Ja uden tvivl.*

Dreng 2: *Uden tvivl fordi vi vil jo alle sammen bearbejde vores karakter på en eller anden måde, nogen vil så måske også gå helt i selvsving og så måske kæmpe for at få en bedre karakter, og andre ville falde helt tilbage, men uanset hvad, så vil vi forholde os til det.*

Men undersøgelsen tegner også et andet og måske lidt mere broget billede af elevernes måder at forholde sig til karakterer og feedback. Mange af eleverne fortæller som sagt, at de gerne vil have begge dele, men de er bestemt ikke enige om, hvad de vægter højest. Hvis de skulle vælge, så vælger mange formativ feedback – og så alligevel ikke. De vil også gerne have karakterer. Men også feedback. Det er som om, at eleverne i undersøgelsen ikke rigtig kan blive enige med sig selv eller hinanden om det. Og på tværs af materialet hverken kan eller vil eleverne vælge det ene frem for det andet og diskuterer dette både med sig selv og hinanden på forskellig vis, som interviewuddraget herunder illustrerer. Dette kan netop ses som et konkret udtryk for den vanskelige kobling mellem summativ og formativ bedømmelse i elevernes perspektiv:

Pige 1, 3.g, stx: *Jeg foretrækker altid at få en mundtlig feedback af noget, hvor man får at vide, det her, det kan du gøre bedre, og det her det var godt og sådan lige ris og ros på en eller anden måde. Og sådan har jeg det egentlig i alle fag, og det synes jeg, der skulle være meget mere af generelt i gymnasiet. Fordi det bliver meget sådan firkantet, og så får man en karakter, det er den boks, du hører til agtigt.*

Pige 2, 3.g: *Altså, jeg er klart mest fan af, at få en karakter, men det er også fordi jeg tror, at hvis man bliver for meget sådan mundtlig, så er det nemmere bagefter at sige: 'Nej, men så sagde læreren også bare det der, og det var da godt nok dumt sagt, og det er jeg da godt nok ikke enig i.'*

Dreng, 3.g: *Ja, jeg synes det er svært at få en mundtlig nogle gange, altså hvis du får en mundtlig feedback, så står man til sidst: 'Du sagde en masse ting godt, du sagde også nogle ting, jeg kunne gøre bedre. Hvor ligger jeg så henne, altså?'*

Pige 2: *Hvis der hører mundtlig feedback sammen med karakter, så spiller det meget godt sammen, fordi så kan man ligesom ok: Hvad kan jeg gøre, for at hive det op. Men hvis det bare er en mundtlig feedback, så bliver det forvirrende, ja.*

Som det fremgår, har eleverne varierende og ambivalente forhold til karakterer. De er sådan set langt hen ad vejen med på, at lærernes uddybende feedback, skriftlig som mundtlig, rummer rigtige gode og værdifulde udviklingsmuligheder for dem. Samtidig forholder de sig også realistisk til, at det uddannelsessystem, de er en del af, langt hen ad vejen fungerer sorterende på baggrund af karakterer.

Samlet set peger dette på, at behovet for tilbagemeldinger, summative som formative, er stort hos eleverne på tværs af undersøgelsen og

spørgsmålet er, hvordan lærerne oplever og håndterer dette store elevbehov for tilbagemeldinger.

## Lærerperspektiv på karakterer og feedback

For det første er lærerne i undersøgelsen, som vi skrev tidligere, generelt meget optagede af overvejelser over, hvordan man kan arbejde konstruktivt med forskellige former for bedømmelser af elevernes arbejde. Og langt hen ad vejen peger undersøgelsen på, at lærerne i praksis er meget bevidste om at give eleverne god og grundig feedback og ikke bare afleverer en karakter, som en lærer på stx herunder fortæller det frem:

Lærer 1, stx: *Altså, det (karakterer, red.) spiller en mindre og mindre rolle i min undervisning. Forstået på den måde, at det er i virkeligheden næsten bare noget, jeg skal give, fordi jeg synes ikke eleverne får et specielt stort udbytte af en eller anden karakter. Så jeg er faktisk begyndt i højere grad at se, hvor man kan lægge en eller anden form for feedback ind i noget undervisning, der fortæller dem, hvor langt de er, og hvor de skal hen. Altså, det tager længere tid, så det er ret tidskrævende, så det passer måske ikke så godt ind i reformen og sådan nogle ting, men det betyder, at når jeg skal sidde og tænke over det, jeg skal skrive til dem, så skal de også passe til det, jeg skal skrive til dem.*

Samtidig med at der fra lærernes perspektiv er stor opmærksomhed på ikke bare at give en karakter, men også at give eleverne noget, de kan arbejde med i forhold til deres læring og udvikling, så peger dette citatuddrag også på, at det er meget mere tidskrævende at give sådanne typer af feedback end at give en karakter, som vi også var inde på i forrige kapitel. Ordentlig bedømmelse tager tid, synes budskabet at være.

Når dette kobles med elevernes store behov for både karakter og formativ feedback, så betyder det, at nogle lærere oplever, at tiden ikke rækker, og at



det i praksis ikke kan lade sig gøre at møde alle elevernes behov for feedback hele tiden. I forhold til dette synes det således centralt at arbejde med forskellige former for undervisningsforløb, der kobler summative og formative feedbackformer som en integreret del af undervisningen. Dette kræver en kulturændring både hos elever og hos lærere, og det kræver udvikling af et sprog for feedback, der er lige så stærkt som karaktersproget (EVA 2016).

## Opsamling på kapitel 7: Supplement til karakter som bedømmelsesform – andre feedbackformer

Som vi skrev, udgør feedback et kerneelement i uddannelse – ligesom eleverne efterlyser både formativ og summativ feedback. De vil generelt gerne have at vide, hvor de ligger henne på karakterskalaen og uddybninger af, hvordan de er kommet dertil, og hvordan de kan gøre det bedre. Undersøgelsen peger således på, at karakterer ikke kan stå alene, men at den skal følges af formativ feedback. Fra et lærerperspektiv betyder det, at lærerne oplever at være spændt ud i dilemmaer omkring at give karakterer (summative bedømmelser) på den ene side, og så på den anden side elevernes indimellem store behov for vejledning og samtaler omkring deres karakterer, præstationer og læringsmæssige progressioner (formativ feedback).

Opsamlende er det måske i den forbindelse værd at være opmærksom på, at karakterer (summativ feedback) og formativ feedback fungerer efter to forskellige logikker og kan to forskellige ting. Pointen at tage med fra dette er måske den at tilstræbe en tydelighed i, at det netop er to forskellige bedømmelser, der tjener forskellige formål, samt hvornår det er det ene eller det andet, der er vægt på.



# 8

## Præstationskulturens konsekvenser for trivsel stress og pres

Vi har her i undersøgelsen ikke som udgangspunkt haft et selvstændigt fokus på trivsel og ej heller på stress. Når vi ikke desto mindre har valgt at føje et sådan kapitel til bogen her, skyldes det, at vores datamateriale i kombination med den offentlige debat og andre undersøgelser om præstationskultur i de gymnasiale uddannelser kalder på det. Det er dog vigtigt at holde sig for øje i det følgende, at vores forskningsmæssige fokus ikke er de mere trivselsrelaterede dimensioner af kulturen på uddannelserne. Hertil kommer, at undersøgelser af stress og pres rummer den forskningsmæssige udfordring, at der gennem de senere år er sket en voldsom udbredelse i brugen af ordet stress, som er med til at sløre den sproglige sondring mellem sygdomsrelateret stress fra mere dagligdags oplevelser af travlhed, pres osv. Samtidig kan stress undersøges på mange måder, og der findes ikke én enkelt forklaring på fænomenet eller faste standarder at måle det med (Andersen & Brinkmann 2013).

En række undersøgelser har inden for de senere år imidlertid afdækket et stigende problem med mistrivsel og stress på ungdomsuddannelserne. I 2014 blev et forsøg på to gymnasier med stresshåndteringskurser for unge gymnasieelever i 2.g undersøgt og evalueret, og det viste, at hver anden elev blandt hele årgangen af elever på de to gymnasier scorede lige så højt på stressskalaen som den mest stressramte femtedel af befolkningen som helhed (Nielsen & Lagermann 2017). Ungdomspsykologen Ida Koch, der i mange år har arbejdet med unge med forskellige former for mistrivsel,

peger ligeledes på, at stresssymptomer blandt unge er vokset i forhold til blandt voksne, og hun relaterer det til de stigende samfundsmæssige konkurrence- og præstationskrav, der møder de unge (Nielsen et al. 2010).

I Ungdomsprofilen 2014 kan samme tendens aflæses statistisk, særligt hos gymnasieeleverne. Her deltog over 70.000 unge, og af dem angav 12 %, at de var *stressede hver dag*, og 39 % at de var *stressede hver uge*. Kun 20 % angav, at de sjældent eller aldrig føler sig stressede. Blandt de godt 4.500 eud-elever, der også deltog i undersøgelsen angav 8 %, at de følte sig stressede hver dag og 22 % hver uge. Næsten halvdelen (46 %) angav, at de sjældent eller aldrig er stressede. Senest er der i 2017 gennemført en national sundsprofil, der igen understreger, at stress er i vækst – særligt blandt unge kvinder mellem 16 og 24 år, hvor ca. 40 % angiver, at de har et højt stressniveau.

## Fortællinger om stress og om at klare det

I nærværende undersøgelse rummer mange af interviewene med elever fra stx og hhx historier, der relaterer sig til oplevelsen af stress, uden at der er tale om, at det gør sig gældende for alle de unge. Så oplevelsen af stress og pres er til stede i de unges fortællinger, men er langt fra entydige.

I den ene ende af spektret finder vi unge, der fortæller om at knække psykisk på forskellig vis og have oplevet stresssammenbrud som fx en stx-elev herunder beskriver det:

Pige, stx: *Men altså, jeg kan jo ikke være her, hvis jeg alligevel bare sidder og græder og sådan noget, det er ikke sådan optimalt. Altså sådan, når jeg står op, så er jeg sådan, jeg vil virkelig ikke i skole, men det skal jeg, og det er sådan virkelig ubehageligt. Men altså, jeg føler ikke der er så meget at gøre, for ens fravær stiger og stiger, og det bliver endnu mere stressende og sådan noget.*

Men fortællingerne er som nævnt mangfoldige, og der er også elever, der ikke oplever at være stressede eller som fortæller, at de trives med presset og konkurrencekulturen. Som en hhx-elev fortæller her:

Pige, 3.g, hhx: ... *Jeg kan godt se, at der er mange der tænker meget over det, og jeg kan se, at de måske er lidt stressede, ikk'. Hvor jeg tænker sådan lidt, det synes jeg egentlig ikke, at jeg er så meget.*

Men mellem disse yderpositioner synes der blandt en væsentlig del af eleverne at være en undertone af pres, som knytter an til den betydningstil læggelse, som karaktererne gives på ungdomsuddannelsesniveaue. Der er her tilsyneladende ikke tale om en egentlig sygdomsrelateret stress, men snarere en relativt udbredt oplevelse af pres, som det kommer til udtryk hos en stx-elev her:

*Vi stresser, vi sover ikke og vi siger, hvad læreren vil høre. Karakter betyder meget, fordi man ikke ved hvad man skal (feltnoter, stx).*

Oplevelsen af pres knytter blandt andet an til nogle af de forskellige forhold relateret til en bredere perfektionskultur, som vi var inde på i kapitel 4. Det er ikke et udtryk for stress i ordets medicinske forstand, men snarere for en mere diffus oplevelse af netop travlhed og pres, som knytter an til ungdomslivets mange arenaer og forventninger. Her er det værd at holde sig for øje, at ungdomsårene er en tid forbundet med store omvæltninger, hvor unge gennemgår en rivende udvikling i forhold til deres faglige og personlige identitet, som i høj grad handler om at lære at håndtere og balancere de muligheder, krav og forventninger, de møder på deres uddannelsesinstitutioner, hos deres venner og familie og i samfundet i bred forstand (Illeris et al. 2009). Det er netop i dette krydsfelt mellem de forskellige livsarenaer, at skolens fokus på karakterer, præstation og perfektion synes at tippe over for nogen. Der tegner sig således et billede af, at det er i sammenkoblingen mellem præstationskravene i uddannelsessystemet og det generelle høje forventningsniveau til ungdomslivet, at oplevelsen af pres rammer nogle af de unge i undersøgelsen. Her bliver den enkeltes balance- og prioriteringsarbejde en central kompetence, som en pige fra stx her fortæller:

Pige, 2.g, stx: *Man arbejder rigtig mange timer (i et fritidsjob, red.), og det var rigtigt sene timer, hvor jeg sag-*

*de det der, det holder jeg ikke til, fordi de tog ikke hensyn til min uddannelse. Og der er jeg nu i mit liv, hvor jeg er mest målrettet med den. Så jeg kan godt mærke, at der skal prioriteres rigtigt meget, hvordan jeg lægger mine timer, men samtidig hvis der ikke er styr på tingeneovre i skolen, der er pres fra lærerne, og der er pres på vores skema, vi har mange moduler, mange ting, der bliver aflyst, hvis tingene sker ret hurtigt, så synes jeg, det er meget nemt at blive stresset eller føle sig presset, når alting bliver ændret i sidste øjeblik.*

På den måde tegner undersøgelsen et både-og billede af stress i dele af gymnasiet. Men det, der måske er værd at hæfte sig særligt ved i de unges fortællinger, er, at de i høj grad taler om individuelle strategier og løsninger, når de søger at håndtere og balancere deres situation (se også Hansen et al. 2016). Nogle eksempler illustrerer dette:

*Pige, 2.g., stx: Så blev jeg hjemme og lavede videre på afleveringen. Overvejede at ringe til lægen og sige, hjælp mig, men tænkte, nej, det magter jeg ikke, så siger de bare, jeg skal sygemelde mig, og det gider jeg heller ikke, for jeg vil gerne videre. Så jeg må bare leve med det.*

...

*Pige, 2.g, stx: Jeg er faktisk begyndt på at skubbe mig selv ud nu, og så må jeg se, om jeg kan klare det hele på en gang.*

Det, der er bemærkelsesværdigt, er, at løsningerne her knytter an til de individuelle dimensioner af balancearbejdet. Skeler man til stress-forskningen, er en overordnet definition, at stress kan defineres som en ubalance mellem de *krav*, der stilles til mennesker, og de *individuelle* ressourcer, de har til rådighed for at kunne leve op til kravene (Netterstrøm 2002). Det betyder, at der overordnet set er to steder at rette fokus hen i håndteringen af

stress. Man kan fokusere på kravene og de vilkår, mennesker bliver stressede af og under (det man kan kalde et samfundsmæssigt perspektiv), eller man kan fokusere på de ressourcer, individer er besiddelse af i forhold til at kunne håndtere de krav, de bliver mødt med (et individuelt perspektiv).

I den forbindelse finder vi, at de unge i vidt omfang alene har blik for den individuelle dimension af det pres, de føler, og de understøtter således teorien om individualisering som den måske mest gennemgribende samfundsmæssige forandringstendens gennem de sidste mange år. Dette er ikke sådan at forstå, at de mere strukturelle vilkår og krav ikke er synlige for de unge, men løsningerne og håndteringerne fremstår alene som værende individuelle. Som noget den enkelte må håndtere med sig selv og bare 'klare'. Og det gør så langt de fleste af de unge, men ikke alle.

## Opsamling på kapitel 8: Præstationskulturens konsekvenser for trivsel, stress og pres

Undersøgelsens datamateriale giver anledning til at sondre mellem oplevelsen af stress, som kobler til en egentlig sygdomsdiagnose, og så en mere generel og udbredt oplevelse af travlhed og pres. Vi finder alle positioner inden for spektret – lige fra unge, der decideret oplever at være ved at bryde sammen til unge, der på bedste vis håndterer deres liv og nyder, at der kan være pres på, og at der stilles krav til dem. Men vi finder i den forbindelse også et behov for at sondre mellem de forskellige positioner, da de er meget forskellige.

Til trods for at billedet ikke er entydigt i forhold til stress i gymnasiet, synes der at være en understrøm af pres i mange af de unges fortællinger, som knytter an til skolen og præstationskulturen, men som også opstår i mødet med ungdomslivets andre arenaer. Det betyder også, at grænsen mellem at have travlt og at være stresset for mange af de unge er flydende, og der eksisterer ikke en fast grænse mellem stress og travlhed.

Endelig tegner undersøgelsen et billede af, at de unge muligvis har fokus på strukturelle og ydre forholds betydning for deres oplevelse af pres, men i relation til håndteringen af denne synes individualiseringen at være markant. Det er da også elevernes individuelle forudsætninger og håndteringer, der ofte er i fokus, når dette stressfænomen adresseres af skolerne rundt omkring med mindfulness-kurser og andre tiltag (se Nielsen &

Lagermann 2017). Dette betyder, at de vilkår og rammer, der af de unge opleves som stressende, i højere grad fortøner sig i diskussionerne blandt de unge. Her peger undersøgelsen således på, at det er væsentligt at balancere både det individuelle og det strukturelle niveau, når man som skole sætter stress på dagsordenen.

Indtil nu har vi hovedsagligt fokuseret på stx og hhx, da det som nævnt, udgør størstedelen af det empiriske datamateriale i undersøgelsen. I de følgende to kapitler skal vi opholde os ved, hvordan elevernes præstations- og mestringsorienteringer er til stede og gør sig gældende på hf og eud, og hvilke overvejelser det giver anledning til. Det skal dog igen påpeges, at det empiriske materiale her er sparsomt. Overvejelserne og pointerne, der fremlægges her, vil således kræve grundigere undersøgelse for at kunne sige, om der gør sig generelle tendenser gældende for hf og eud.



# 9

## Mindre fokus på karakterer undervejs på hf

Hf adskiller sig fra de andre 3-årige gymnasiale uddannelser ved i udgangspunktet at være tænkt som et gymnasietilbud, der åbner nye veje ind i uddannelsessystemet for unge og lidt ældre unge fra uddannelsesfremmede hjem og for personer, der af forskellige årsager er havnet uden for uddannelsessystemet. Fra de unges perspektiv er hf traditionelt set også blevet set som et gymnasietilbud for de mere modne unge samt for unge, der af forskellige årsager har brug for et læringsmæssigt alternativ til det almene gymnasium. Med den nye gymnasiereform lægges der op til en højere grad af ligestilling mellem de forskellige gymnasiale uddannelser. Således kan de unge starte på hf direkte fra niende klasse i modsætning til tidligere, hvor de skulle have gennemført 10. klasse eller have været ude af skolesystemet i en årrække. Derudover bliver hf i højere grad målrettet de mellemlange videregående uddannelser (Regeringen 2016; Görlich & Hansen 2018).

På hf får kursisterne ikke standpunktskarakterer undervejs i skoleåret. I stedet afsluttes alle fag med eksamen, hvilket betyder, at der hvert skoleår er både mundtlige og skriftlige eksaminer. Spørgsmålet er så, om dette fravær af karakterer undervejs betyder noget for hf-kursisternes orienteringer, og hvilke overvejelser hf-kursisterne giver udtryk for i den forbindelse. Som citatet fra en gruppe hf-kursister herunder peger på, så betyder fravær af standpunktskarakterer først og fremmest noget for typen af feedback, kursisterne oplever, de får på deres arbejde og opgaver undervejs i skoleåret:

Pige 1, 1. år hf: *Vi får ikke standpunktskarakterer. Altså, så afleverer vi en opgave, og så får vi bedømmelse ud fra det, ja.*

Interviewer: *Og hvordan er det?*

Pige 1: *Det er fint, det er dejligt.*

Dreng 1, 1. år: *Befriende.*

Interviewer: *Hvorfor er det dejligt?*

Pige 1: *Fordi så giver læreren os noget, vi faktisk kan bruge til noget.*

Dreng 3, 2. år: *Jeg tror, jeg fik sagt det sådan lidt forsløret før. Vi får ikke karakterer, vi fik karakterer til eksamen, men ellers så plejer vi også at få en eller anden form for kommentar til vores opgaver omkring, det her skal vi gøre bedre i opgaverne for at kunne højne dem, øh niveaumæssigt.*

Som kursisterne peger på, så oplever de, at den feedback, de får af lærerne, peger fremad og tydeliggør for dem, hvad de skal forbedre i deres arbejde. Denne type af feedback udgør i en teoretisk ramme det, man ville betegne som vurdering *for* læring (Gardner 2006) og skriver sig typisk ind i en mestringsorienteret læringstilgang. Og det er tilsyneladende mestringsorienteringen, hf-kursisterne her oplever, der lægges vægt på i lærernes feedback til dem. Pointen om hvad der særligt udgør hf-kursisternes oplevelse af læringskulturen på hf, træder måske mest tydeligt frem i formuleringerne af, at det er *befriende* at slippe for karaktererne, som en af hf-kursisterne ovenfor formulerer det. Fravær af karakterer kan på den måde få en positiv betydning for elevernes motivation. Denne pointe kan genfindes i nogle af hf-kursisternes udtalelser fra forskerbesøgene på samarbejdsskolerne i første del af undersøgelsen, hvor denne befrielse fra karakterer omtales positivt:

- Godt at man ikke får karakterer
  - Godt at vi alle er lige (fordi vi ikke får karakterer)
  - Man slipper for stress, der er mere ro på
  - Sådan skulle det være alle steder
- (Feltnoter, hf).

Til trods for det sparsomme hf materiale i undersøgelsen er disse udtalelser bemærkelsesværdigt holdt op mod nogle af de oplevelser, hhx og stx-eleverne beskriver i forhold til de vilkår og rammer, de oplever dominerer deres ungdomsuddannelsesliv.

Motivationen, som den beskrives her hos hf-kursisterne, ser således også lidt anderledes ud end den motivation, vi tidligere har beskrevet som meget dominerende blandt hhx og stx-eleverne, som knyttede sig til et progressivt ryk tydeliggjort og udmålt i en karakter. Som udtalelsen fra hf-kursisterne ovenfor signalerer, er det netop *fravær* af karakterer, der motiverer, fordi der ikke stilles så høje krav. Eller måske mere præcist: Hf-kursisterne oplever, at fraværet af karakterer giver mere ro til at fokusere på, hvad man kan gøre bedre for at højne sit niveau. Pointen her er *ikke*, at det som sådan skal forstås som om, der er essentiel forskel på unge, hvad angår deres motivationsstrukturer eller læringstilgange. Pointen er i højere grad den, at forskellige skoleformer og forskellige bedømmelsessystemer understøtter forskellige motivationer og læringsstrategier hos eleverne, og den særlige struktur på hf giver dialogen mellem elever og lærere om læring og vurdering gode betingelser:

Lærer, hf: *Prøver hele tiden at snakke med dem om: 'Hvis du skal have mest muligt ud af de timer, vi alligevel skal være sammen, hvordan får vi det så til at ske?'. For at pirke til deres motivation for faktisk at gå ind i det samarbejde der er med de andre kursister på holdet og med mig som lærer for at få mest muligt ud af det. Der er ingen grund til at sidde og være middelmådig.*

Interviewer: *Så tænker du det også som et samarbejde imellem dig og kursisterne?*

Lærer: *Ja.*

Interviewer: *... Om undervisningen, om evalueringen?*

Lærer: *Om læringen. Altså deres læring. De skal lære så meget som muligt. De skal også have så mange forskellige perspektiver, som de ikke selv ville finde, hvis de slår et eller andet ord op på Google. Altså, det er min pligt som lærer, tænker jeg, at*

*vise dem, der er noget andet i verden end det,  
de får op som første to hits på en søgning.*

Denne type af betragtninger fra et lærerperspektiv er ikke hf eksklusiv, men gør sig også gældende i forskellige nuancer blandt hhx og stx-lærerne i undersøgelsen. Men samtidig er der en bemærkelsesværdig forskel på elevperspektivet i forhold til overvejelser om, hvad der skal til for at få høje karakterer. På hhx og stx kredser mange af eleverne omkring det med at få høje karakterer som et resultat af at kunne spillet og være god til at vise sig frem for læreren – at benytte sig af en række strategier, som vi har fremlagt. På hf – i hvert fald blandt de elever, der deltog i gruppeinterviewet – gjorde der sig en lidt anden figur gældende. Det gælder sådan set stadig om at få høje karakterer, men som citatet herunder illustrerer, så er vejen derhen måske mindre knyttet til bevidste strategier for deltagelse og mere knyttet til flid og arbejdsindsats:

Dreng 1, 2. år hf: *Det gælder om at få høje karakterer, ja*

Interviewer: *Ok, og hvordan får man det?*

Dreng 1: *Knokle (griner).*

Dreng 2, 1. år: *Arbejder hårdt.*

Dreng 1: *Arbejder hårdt... er velforberedt, tror jeg, til sine eksaminer.*

Dreng 2: *Altså, jeg vil sige, altså der er jo flere ting, der spiller ind, men, men jeg synes en god måde at beskrive det på det er, at du er god til at bearbejde og formidle viden.*

Citatet vidner om en bemærkelsesværdig anden måde at svare på, end det vi generelt hørte fra hhx og stx-eleverne, når vi spurgte til, hvad der skal til for at få høje karakterer. Om dette er en generel tendens for hf, giver materialet ikke mulighed for at sige, men det kunne være et interessant spor at forfølge yderligere. Så selvom hf-kursisterne også er optagede af karakterer, er det en overordnet pointe på baggrund af det sparsomme empiriske materiale fra hf, at der er mindre fokus på karakterer undervejs på hf, og at det tilsyneladende er *befriende*, som nogle af kursisterne i citatet ovenfor formulerede det. Lignende pointer om læringskulturen på hf

kan genfindes i andre undersøgelser af hf (Pless & Hansen 2010; Sørensen & Hansen 2016).

I forlængelse af dette kan ovennævnte give anledning til overvejelser over, om hf-strukturen med fravær af standpunktskarakterer rummer nogle potentialer i forhold til både som lærer og som kursist at kunne adressere nogle af de bekymrende sider af præstationskulturen, som vi har fremlagt tidligere.

Samtidig ville det være naivt at være blind for, at karakterer og præstation som et generelt vilkår også gør sig gældende på hf. Mange af kursisterne fremhæver, at de *tør* mere, fordi der ikke er standpunktskarakterer, men bevidstheden om at det ender med en karakter er alligevel stor. Og hf-kursisterne står i samme situation som stx og hhx-eleverne i forhold til oplevelsen af, at bestemte karaktersnit er afgørende for bestemte videreuddannelsesmuligheder. Fravær af standpunktskarakterer rummer derfor også en udfordring for nogle af hf-kursisterne, der netop efterlyser den tydelighed, som karakterer rummer for hhx og stx-eleverne. Dette påpegede hf-kursisterne ved forskerbesøgene på nogle af samarbejdsskolerne:

- Træt af ikke at få karakterer i starten
- Vil gerne vide om man har flyttet sig – det kan karakterer fortælle
- Vil gerne vide, om man er blevet bedre
- Skal bruge et højt snit, da hun vil være jordemoder (Spotinterview med hf-kursister).

Her træder nogle af de logikker, som vi også har fremanalyseret på hhx og stx frem. Karakterer giver en tydelighed om, hvor man ligger, og det kan være motiverende i sig selv. Og når karakterer opleves som afgørende adgangsbillet til ønskede fremtidsmuligheder, bliver fravær af karakterer undervejs i skoleåret et usikkerhedsmoment, som potentielt fylder mere på hf.

## Er karakterfrihed løsningen?

Så spørgsmålet er: Kan man trække erfaringer med karakterfravær på hf ind i fx hhx og stx? På sin vis kan man sige, at det netop er det, der i øjeblikket er igangsat forsøg med rundt omkring i landet, hvor man fra 1. august 2017 på 15 institutioner med treårige gymnasiale uddannelser har startet et rammeforsøg med karakterfritagelse i 1.g. Disse forsøg er en ud-

løber af allerede gennemførte forsøg med karakterfri 1.g på nogle skoler, hvoraf nogle også indgår i denne undersøgelse. Her peger vores undersøgelse på, at billedet er tvetydigt. Som stx-eleverne herunder diskuterer, så rummer karakterfrihed både fordele og ulemper, der minder om dem, vi fremlagde ovenfor fra hf-kursisterne:

Interviewer: *I er jo med i et forsøg her på skolen, hvor I ikke får så meget karakter, men mere en masse sådan skriftlige bedømmelser på jeres arbejde. Kan I ikke prøve at fortælle lidt om, hvordan det er.*

Dreng, 1.g., stx: *Altså, jeg synes personligt det er fint, og jeg tror, det åbner mange elever op. Men jeg tror så også, at det får mange af de lidt flittigere elever til at trække i håndbremsen og decideret ikke lave noget som helst.*

Interviewer: *Hvorfor?*

Dreng: *Fordi du netop ikke bliver bedømt. Du bliver netop ikke afvejet og målt, der er ikke noget afgørende.*

## Opsamling på kapitel 9: Mindre fokus på karakterer undervejs på hf

Afsluttende er pointen altså, at læringsmiljøet på hf med fravær af standpunktskarakterer umiddelbart kan se ud til at rumme nogle potentialer i forhold til at kunne takle nogle af de bekymrende sider af præstationskulturen og fremme en mestringskultur. Samtidig er der også modsætninger til stede på hf, og fravær af standpunktskarakter betyder også fravær af tydelighed omkring fagligt niveau i relation til karakter. Dette kan være svært at håndtere i et uddannelsessystem, der er overvejende karakterstyret. Og som stx-eleverne ovenfor diskuterer, fremstår karakterløshed ikke som det *enkle fix*, der kan løse problemet med en dominerende præstationskultur. I stx-elevernes diskussion træder dilemmaet mellem fravær af karakter som en mulighed for at åbne nogle elever op og fravær af karakter som et fravær af tydelighed tydeligt frem.

# 10

## Erhvervsuddannelserne Mestring som vilkår?

Eud adskiller sig fra de gymnasiale uddannelser ved at være uddannelser specifikt rettet mod et erhverv som fx social- og sundhedshjælper, kontorassistent, elektriker, landmand, murer osv. Efter reformen i 2015 er eud blevet opdelt i grundforløb 1 (GF1) og grundforløb 2 (GF2), som hver varer 20 uger, og et hovedforløb med indlagte praktikforløb. GF1 er forbeholdt unge direkte fra grundskolen, og GF2 er forbeholdt unge under 25 år. GF1 afsluttes med en eksamen i ét grundfag. GF2 afsluttes med en grundforløbsprøve i det uddannelsesspecifikke fag, den unge har valgt. GF2-prøven bedømmes efter karakterskalaen og skal bestås for at kunne starte på hovedforløbet (BEK nr. 41 af 14/01/2014). På sin vis minder det om bedømmelsesvilkårene på hf, hvor kursisterne også først til sidst går til eksamen og får karakterer. I undersøgelsen indgår tre forskellige grundforløb; bygningsmaleruddannelsen (herefter maler), elektrikeruddannelsen (herefter elektriker) og gastronom- og tjeneruddannelsen (herefter gastronom og tjener). I denne sammenhæng er spørgsmålet, hvordan og hvor meget karakterer og bedømmelse fylder hos de eud-elever, vi har talt med, og hvilke betydninger det har for deres strategier og orienteringer i undervisningen og på uddannelsen?

Her tegner undersøgelsen et lidt mere mudret billede af, hvordan præstations- og mestringsorienteringer er til stede hos eleverne på eud, og hvilke overvejelser eleverne gør sig om dette. Som en første pointe kan det derfor fremhæves, at både præstations- og mestringsorienteringer er

til stede og gør sig gældende på eud, men måske i et lidt andet blandingsforhold, end vi så det på hhx, stx og hf:

Interviewer: *Er karakterer noget I går og snakker om i det daglige imellem jer?*

Dreng, GF2, maler: *Altså, vi snakker da lidt om det nogen af os indbyrdes, tror jeg. For mig har karaktererne ikke så meget at sige. Det er mere med, hvad mesteren ser, når han kommer ud.*

Karakterer er til stede som tema på eud, men det ser ikke ud til, at det har samme dominerende rolle som vi så det på hhx og stx. Der snakkes om det på eud, men eleverne ser i højere grad ud til at være orienteret mod erhvervet og at kunne vise sig godt frem for mesteren, som eleven i citatet ovenfor peger på. Heller ikke i lærernes perspektiv træder karakterer frem som noget, de oplever fylder meget blandt eud-eleverne, som to eud-lærere fra maleruddannelsen herunder diskuterer det:

Eud-Lærer, maler: *Min vurdering er, at det der med karaktererne det går de egentlig ikke så højt op i før lige den dag, de er til prøve. Altså, der kan være en enkelt elev en gang imellem, som ikke er tilfreds med for eksempel et stykke arbejde de laver ude i værkstedet, hvor de så siger: 'Nej, men det her det er ikke godt nok for mig, jeg vil lave det om'. Men det er ikke det, de sådan ligger af. Der kan være nogle enkelte. Det handler om en tilfredsstillelse med det, du laver. Altså, det er ikke så meget, om det bliver et 7-tal eller et 10-tal. Det er ligegyldigt. Men det er den der tilfredsstillelse af, at du selv kan noget.*

Eud-lærer 2, maler: *I processen er det lige meget. Den dag de får karakteren, der betyder det noget.*

Eud-lærer 1: *Vi snakker aldrig karakterer.*

Eud-lærer 2: *Det er sjældent, de kommer og spørger.*



Men når der snakkes karakterer, så er der to ting, det tales frem. For det første så er eleverne orienteret mod erhvervet, og det er derfor i højere grad mesteren, der udgør den autoritetshorisont, man som eud-elev orienterer sig mod i forhold til at kunne fremvise en god karakter. For det andet bliver også eud-eleverne mere optaget af karakteren, når grundforløbsprøven nærmer sig, og så efterlyser de i højere grad synlige pejlinger på, hvor de ligger henne – altså samme tydelighedsbehov, som gjorde sig gældende for de unge fra stx, hhx og hf, om end ikke med helt samme styrke:

Interviewer: *Man får jo ikke så mange karakterer undervejs. Ville I gerne have det?*

Pige 1, GF2, maler: *Det kunne være meget rart.*

Dreng 1: *Det kunne være rart nok at vide sådan måske alligevel, fordi egentlig for mig, så betyder det ikke så meget altså personligt.*

Interviewer: *Men du siger, det ville være rart nok, men det betyder ikke noget?*

Dreng 1: *Ja, det betyder ikke alverden, det gør det ikke, men det kunne være rart nok til bare sådan...*

Interviewer: *Hvorfor?*

Pige 1: *Motivation. Til at måske lige få en højere, ikk'?*

Interviewer: *En højere karakter? Ja. Men betyder det noget?*

Dreng 2: *Jamen, det kunne i hvert fald være fint nok lige at vide, om man har en god chance for at bestå, når man skal op til eksamen jo.*

Interviewer: *Så er det helt forkert at sige, det er egentlig ikke et spørgsmål om karakteren 7, 10, 12 eller 2, men om man har bestået eller ikke bestået.*

Pige 2: *Ja.*

Dreng 1: *Lige præcis. Det er det vigtigste.*

Pige 1: *Det er fuldstændig rigtigt.*

Så til trods for at karakterer fylder og er til stede og opleves som et vilkår, og som noget eud-eleverne på forskellig vis reflekterer over i forhold til deres uddannelser, er der alligevel tendens til, at karakterer i mindre grad

dominerer som et afgørende mål for uddannelsen og som orienteringshorisont for eud-eleverne. Det handler måske mere, om den sikkerhed en karakterbedømmelse kan give som pejlemærke i forhold til at kunne bestå grundforløbseksamen. Dette er samtidig lidt bemærkelsesværdigt set i lyset af nogle af de elevcitater, vi hørte særligt på hhx og stx.

På tværs af undersøgelsen optræder det, at det (bare) handler om at bestå, stort set ikke hos nogen af de hhx og stx-elever, vi har talt med. Samtidig er det bemærkelsesværdigt i forhold til, at der er kommet mange formelle læringsmål ind i grundforløbene, der skal indfris på kort tid, samtidig med at overgangskravene til hovedforløbet er steget, som en eud-lærer forklarede det på en af skolerne. Dette kunne pege i retning af, at behovet for synlige tilkendegivelser af fagligt niveau i form af karakterer også i stigende grad efterspørges blandt eud-eleverne, men det er der ikke noget, der tyder på i undersøgelsen her. Hermed afviger undersøgelsens resultater fra tidligere undersøgelser af karaktergivning på erhvervsuddannelserne til smed, mediegrafiker, kok og klinikassistent, der finder en gennemgående efterspørgsel på karakterer som retningsviser blandt disse eud-elever (Friche 2010). Det er interessant, at der tilsyneladende optræder forskellige betydninger af karakterer på forskellige eud-uddannelser. Det ville dog kræve, at eud-feltet blev mere systematisk undersøgt på tværs for at kunne pege på, hvordan betydninger af karakterer kobler sig til forskellige erhvervsuddannelser, ligesom der givetvis er forskel i eud-elevernes præstations- og mestringsorienteringer på GF1, GF2 og hovedforløbet.

## Opgaven som autoritet

Men hvad betyder denne erhvervsorientering for de eud-elever, vi har talt med, i forhold til hvad de lægger vægt på i undervisningen? Som følgende observationsuddrag viser, er der noget, der kan tyde på, at det blandt andet betyder, at eud-eleverne er mindre optagede af at undgå at fejle og mere optagede af at få løst den praktiske opgave og kunne mestre faget og de praktiske opgaver. Her gælder det fx et elektronisk tegneprogram i bygningsmaleruddannelsen:

Interviewer: *Vi sad inde til undervisning der i går hos (x lærer, red.), med de der sketch-up-huse I skulle tegne. Jeg synes, jeg hørte rigtig mange af jer sige:*

*'(Lærernavn', red.) kom lige... kan det passe, at det er sådan...? - nu forsvandt mit gulv'.*

Pige, GF2, maler: *Når du ikke er vant til at bruge sådan et program.*

Dreng 1: *Jeg synes nok, det var lidt indviklet.*

Pige: *Så skal du virkelig holde dig koncentreret, for hvis du sætter den forkerte streg eller kommer til at slette den forkerte streg, så går det hele i fisk. Altså, så kan du ingenting. Det er et rigtigt svært program at bruge.*

Dreng 2: *Man skal lige i hvert fald have lært at bruge det program.*

Eud-eleverne efterspørger konkrete svar og konkrete praktiske teknikker til, hvordan de skal gøre tingene korrekt. Korrekte instruktionssvar og visninger af korte læreprocesser knyttet til praktiske færdigheder, som eud-eleverne efterfølgende kan imitere, er således dominerende i undersøgelsen, i hvert fald i forhold til de praktiske fag og forløb. På den måde kan man sige, at der muligvis gør sig en korrekthetskultur gældende på eud, men på en anden måde end på hhx og stx. Det handler ikke først og fremmest om at få høje karakterer. Det handler derimod om at løse opgaven rigtigt – opgaven har autoritet, ikke karakteren, kunne man lidt firkantet formulere det.

Pige, GF2, maler: *Jeg har altid været kreativ, og jeg har altid godt kunne lide at se et resultat stå færdigt, og jeg er egentlig selv stolt over det. Og det var nok en af grundene til, at jeg valgte maler, at jeg vidste, at der ville komme et resultat til sidst, og hvis jeg ikke selv var stolt over det, så vidste jeg godt, at der var noget jeg ikke havde lavet godt nok. Så det der med at få et resultat færdigt og så stå og sige: 'Det ser faktisk godt ud'.*

Dreng: *Og gøre sig umage med det, ikk'? Altså det der med, at man står bagefter og siger: 'Det er sgu i orden'. I stedet for, at man kan stå se: 'Det vil jeg sgu ikke være bekendt'.*

Når fejl og ukorrekte løsninger på den måde er så tydelige og ikke til at skjule på (i hvert fald nogle) erhvervsuddannelser, fordi de er bundet til materiale og materialitet, betyder det, at 'korrekt' knyttes til praktiske færdigheder med 'opgaven' som autoritet. Dermed er det måske almindeligt på eud at fejle og fremstå søgende og spørgende, netop fordi fejl er synlige og udgør en grundlæggende del af læreprocessen:

Eud-lærer 1, maler: *Jeg tror det betyder noget, det der med at de tør godt at fejle, og jeg tror netop, som vi snakkede om i går, at de har jo set gang på gang at naboen fejler og jeg fejler, og alle fejler, fordi det er så tydeligt, det bliver så visuelt, når vi fejler. De tør godt at sige: 'Det her det forstår jeg simpelthen overhovedet ikke (smågriner)'. Hvad sker der nu?*

Eud-lærer 2: *Jeg kan se på hovedforløbet fx på sådan noget som materiale, der lærer vi dem at holde øje med de andre fags fejl, for det er dem, du overtager, og hvis du overtager en fejl, så er det din egen dom, så skal du udbedre den før, du kan komme videre. Så altså fejl er jo et eller andet sted et indbegreb, en ting vi arbejder målrettet med også i erhvervsuddannelserne, fordi de er der.*

Hvor vi på hhx og stx således talte om en defensiv *præstationsorienteret korrekthetskultur*, der er tæt knyttet til en strategi om at undgå at *fremstå forkert*, er der måske på eud i højere grad tale om en offensiv *mestringsorienteret korrekthetskultur*, der er knyttet til en strategi om at undgå at *lave forkert*, som en elev i en af klasserne formulerede det: *Man får ikke lavet en skid, hvis man ikke ved, hvordan man skal gøre*. Om denne 'opgaven som autoritet'-tendens er generel på tværs af eud-feltet er ikke muligt at sige på baggrund af denne undersøgelse. Samme tendenser i forhold til eud-elevs opgavefokusering kan dog genfindes i en aktuel undersøgelse af forsøg med at skabe nye situationer, fællesskaber og organisationsmønstre for at fremme unges motivation for at tage en ungdomsuddannelse (Nielsen et al. 2017). Samtidig skal det understreges, at der er stor forskel på de forskel-

lige erhvervsuddannelser, hvilket sandsynligvis også sætter sig igennem i forhold til forskellige eud-elevs tilgange til opgaver, fejl og praktiske færdigheder (se også Friche 2010). Men forholdet mellem en præstationsorienteret og en mestringsorienteret korrekthetskultur og de dertil knyttede betydninger for eud-elevs tilgange til læring og deltagelse kunne være et interessant spor at forfølge yderligere på tværs af eud-feltet.

Samtidig må dette dog også ses i lyset af, hvad formålet med de forskellige ungdomsuddannelser er. Gymnasieuddannelserne er i vid udstrækning forberedelsesuddannelser til videreuddannelse, og derfor er elevernes karakterer afgørende for, hvilke fremtidsmuligheder der åbner sig i uddannelsessystemet, som vi også hørte fra både hhx og stx-eleverne og også hf-kursisterne. For eleverne fra eud udgør karakterer ikke på samme måde en sorterende funktion *efter* uddannelsen. Her handler det mere om at opnå den merit, der ligger i svendebrevet, som døråbner for fremtidsmulighederne på arbejdsmarkedet. *Her der er det jo stort set bare om du består eller ikke består*, som en af eud-lærerne formulerede det. Og selvom en god karakter også er noget, man stræber efter på eud, som nogle af eud-eleverne også fortæller om, så opleves det tilsyneladende ikke på samme måde determinerende for elevernes fremtidsmuligheder som for de unge på de gymnasiale uddannelser. Eud-eleverne oplever, at andre parametre end høje karakterer tæller mere, når man skal ud og 'sælge' sig på arbejdsmarkedet, som en eud-elev her formulerer det lidt sort-hvidt:

Dreng, GF2, elektriker: *Jamen, altså jeg synes jo karakterer, det er en rådden ting, fordi du kan jo få en medarbejder, der er straight a's, og når så engang han så kommer ud, så kan han ikke finde ud af at arbejde sammen med andre, og hænderne de sidder forkert på ham og alt muligt, men gud, hvor er han bare teoretisk god, ikke også, men ellers så han bare en klovn.*

Denne fornemmelse for at det i høj grad også handler om de personlige og sociale kompetencer som et centralt formål med uddannelsen (Biesta 2010), gør sig altså både gældende for eud-elever og eud-lærere i undersøgelsen. Og det betyder noget for det blik på elevernes kompetencer,

lærerne har i deres bedømmelse og vurderinger, hvor både det faglige, det sociale og det personlige blander sig sammen:

Eud-lærer 1, maler: *Jeg giver dem fire forskellige karakterer inden de går ind til eksamen.*

Interviewer: *Fire forskellige karakterer, som går på hvad?*

Eud-lærer 1: *Det er forskellige ting, men arbejdsmiljø, der vurderer jeg de sociale kompetencer også, fordi jeg tænker arbejdsmiljø og psykisk arbejdsmiljø, og der er nogle sociale kompetencer også, som jeg vurderer med i det.*

Interviewer: *Hvordan vurderer du det?*

Eud-lærer 1: *Det gør jeg ud fra, hvordan er de i fællesskabet inde i værkstedet*

Eud-lærer 2: *De skal passe til en byggeplads, ikk'.*

Eud-lærer 1: *Ja, de skulle gerne kunne passe i et slæng.*

## Karakterernes tydelighed på eud

Som vi var inde på tidligere i dette afsnit, så er det ikke fordi, karakterer ikke optager eud-eleverne i undersøgelsen. Det optager dem i stigende grad, jo tættere de kommer på grundforløbsprøven. Og her tegner der sig et billede af, at det handler om den tydelighed, karaktererne som et enkelt og simpelt mål for niveau indeholder. Og som det fremgår af de to citater nedenfor, så handler det om tydelighed i forhold til egen progression og tydelighed i anerkendelse:

Pige, GF2, gastronom og tjener: *Ja, altså for mig så synes jeg også, at karaktererne de spiller en enormt stor rolle, fordi så ved jeg, hvor jeg ligger henne.*

...

Pige, GF2, maler: *Det er jo anerkendelse. Man er ved at udvikle sig til at få en uddannelse. Det er jo anerkendelse man får, hvis man gør det godt og så har man jo lyst til at gøre det bedre. Hvis man ingenting får at vide, så står man måske lidt i dvale.*

Logikken omkring den motiverende tydelighed karaktererne har i forhold til læring og fagligt niveau, gør sig således også gældende i varierende grad for de fleste af de eud-elever, vi har talt med og kan genfindes i førnævnte undersøgelse blandt elever på mediegrafikeruddannelsen (Friche 2010). Karakterers motiverende kraft i form af tydelighed er således noget, der gør sig gældende som en gennemgående tendens på tværs af undersøgelsens forskellige ungdomsuddannelser – hhx, stx, hf og eud.

## Opsamling på kapitel 10: Erhvervsuddannelserne – mestring som vilkår?

På baggrund af det sparsomme datagrundlag fra eud i undersøgelsen kan man opsamlende sige, at eleverne på eud er meget optagede af at kunne løse de praktiske opgaver, der knytter sig til det fag, de arbejder med. Og her lægger de ikke fingrene imellem, men spørger ind til de er sikre på, at de kan løse opgaven korrekt. Og på den måde kan man sige, at de er orienterede mod at kunne mestre faget og de praktiske opgaver. Dermed ikke sagt, at karakter og eksamen ikke fylder hos eud-eleverne. Det gør det. Men det springer det i øjnene, at det ikke fylder eller optager eleverne i samme dominerende grad som på stx og hhx. På eud er karakterer væsentlige for eleverne, men mere i kraft af den indikation de giver på, om man ligger til at kunne bestå grundforløbsprøven og således få adgang til hovedforløbet eller i forhold til at kunne fremvise en god karakter til sin mester i praktikken.

På den måde kan man måske sige, at eud-eleverne er strategiske i undervisningen – forstået på den måde at de er optagede af, hvad der skal til for at bestå eksamen og i mindre grad optaget af, hvad der skal til for at score 12. Betydningen af dette i undervisningsrummet synes at være, at eud-eleverne er opgavefokuserede og efterlyser hjælp og vejledning i forhold til at kunne løse de praktiske opgaver korrekt. Man kan sige, at her træder der en anden forskel frem mellem eud og så særligt hhx og stx. På eud er fejl i fx en tegning i et tegneprogram eller i penselstrøgene på en malet væg tydelig og har betydning for elevenes mulighed for at blive færdige. Da fejl således er meget tydelige på eud, giver det derfor måske ingen mening at forsøge at undgå, at læreren ser det. Snarere tværtimod.

Hvis man ikke får hjælp til at rette fejlen, kan man ikke komme videre. Denne forskel i forhold til angsten for at fejle, som vi så på hhx og stx, er således knyttet til den materielle forankring, som mange faglige forløb har på eud. Og det betyder, at eud-eleverne måske nok er præstationsorienterede, men ikke nødvendigvis i forhold til karakterskalaen men i højere grad i forhold til at kunne mestre de praktiske opgaver.

Det vil sige, at præstations- og mestringsorienteringerne tilsyneladende blander sig på en anden måde på eud end på hhx og stx, og der er noget, der kunne tyde på, at eud-eleverne ikke i samme grad er optagede af at skærme sig fra at blive aflæst som ikke-præsterende. Betydningen af karakterbedømmelser sætter sig således ikke igennem som orienteringsredskab for eud-elevernes deltagelsesmåder på samme dominerende måde, som vi så det for hhx og stx-eleverne. Og spørgsmålet er, om der er noget at hente fra eud i forhold at skabe sådanne rum for at prøve sig frem og fejle med konkrete opgaver.

Samtidig skal det som nævnt medtænkes, at der er forskel på formålet med de forskellige ungdomsuddannelser. Ligesom de strukturelle rammer i form af de krav arbejdsmarkedet stiller til de unge fra eud, adskiller sig fra de krav, de unge på de gymnasiale uddannelser møder i overgangen til de videregående uddannelser. Omvendt er det således også et åbent spørgsmål, om eud kan lære noget af hhx og stx. Som vi hørte nogle af eud-eleverne, så efterlyser de flere pejlinger på, hvor de ligger henne og knytter dette sammen med motivation. Er det muligt at arbejde med flere konkrete og synlige tilkendegivelser af eud-elevernes niveau og progression uden at give køb på den mestringsorientering, vi tilsyneladende har set gøre sig gældende hos eud-eleverne i undersøgelsen?



# 11

## Konklusion

### En udbredt præstations- og perfektionskultur

Undersøgelsen peger på en ubalance mellem en præstationskultur og en mestringskultur i dele af ungdomsuddannelserne. Særligt er karakter- og præstationsorienteringen markant i dele af hhx og stx, og der er her basis for at tale om en egentlig præstationskultur. Anderledes tegner billedet sig på hf, hvor præstationsorientering nok er til stede, men ikke dominerer på samme måde. Dog synes eleverne her i stigende grad at være optaget af at få tydelige karaktermarkeringer, når eksaminer nærmer sig. På eud er billedet igen lidt anderledes, og undersøgelsen antyder her, at der gør sig en højere grad af mestringsorientering gældende.

I analyserne af hhx og stx-elevernes måder at deltage i undervisningen på, kan eleverne siges at være bærere af både en offensiv og en defensiv præstationsorientering. Det vil sige, at eleverne på den ene side oplever (gode) karakterer som motiverende, og at karaktererne kan få dem til at gøre sig umage, skabe autoritet omkring læreren og seriøsitet omkring skolen og undervisningen. Omvendt fører de defensive dimensioner af karaktergivning også til oplevelse af pres, og eleverne mister lysten til opgaven eller skolen, når karaktererne ikke opleves som gode. De defensive dimensioner bidrager altså til at mindske elevernes motivation og skabe demotivation i forhold til skolen. Samlet set er der markante ambivalenser til stede i hhx og stx-elevernes fortællinger om deres oplevelse af karak-

terer og bedømmelse på deres uddannelse – både i forhold til deres egne strategier for deltagelse og i forhold til oplevelsen af læringsrummet.

Den betydning, karaktererne tillægges, hænger sammen med en række forhold *inde* i de gymnasiale uddannelser såvel som en række forhold *uden for* uddannelserne. Her peger undersøgelsen på særligt to forhold uden for de gymnasiale uddannelser, nemlig adgangskravene til de videregående uddannelser og det, vi kalder for en perfektionskultur.

I relation til adgangskravene oplever eleverne særligt fra hhx, stx og hf, at deres karakterer er afgørende for, hvad de kan skabe af muligheder for sig selv fremadrettet. Mulighederne opleves ikke som nogle, de har, men nogle de skal skabe, og her udgør adgangskravene til de videregående uddannelser et markant baggrundstæppe for de unges tilgang til deres hverdag på uddannelserne.

Uddannelsessystemets incitamentsstrukturer i form af karakterkrav ved adgangen til det næste niveau (de videregående uddannelser) ser således ud til – sammen med en mere diffus oplevelse af, at karakterer åbner muligheder – at skabe et ubalanceret fokus på præstationer og karakterer på hhx og stx. Men billedet er ikke entydigt. Også en udbredt perfektionskultur synes at bidrage til en voksende præstationskultur på disse uddannelser.

Perfektionskulturen rækker udover uddannelsessystemet og kobler sig til en bredere kulturel tendens, der ikke alene rammer de unge. Her er tale om en tendens, der knytter an til såvel globale kulturelle strømninger som til strukturelle forhold, der kobler sig til 'konkurrencestaten', ranking osv. I relation til de unge sætter perfektionskulturen som tendens sig igennem i de unges forhold til krop, sociale medier, relationer osv. Den bærer en tænkning med sig, hvor de unge kommer til at forstå sig selv og hinanden som vindere og tabere, top og bund – og dermed installere et normativt ideal om at skulle være perfekt og hvis ikke, så en fiasko. Tendensen medfører en usynliggørelse og tendentielt de-legitimering af ikke kun 'bunden', men også af midterfeltet – af det 'normale' og gennemsnitlige.

Når en høj præstationskultur så møder en bredt kulturelt forankret perfektionskultur, opstår der således følgende udfordringer i uddannelsessystemet:

- 1 Der er en udbredt præstationskultur, som mange steder er kommet til at veje for tungt i forhold til mestringskulturen.

Præstationskulturen er dog ikke entydig negativ. Den rummer såvel offensive som defensive træk, men den samlede læringskultur er i ubalance således at forstå, at den høje præstationsorientering ikke i tilstrækkelig grad modsvares af en høj mestringsorientering.

- 2 Når præstationskulturen kombineres med en perfektionskultur, øges antallet af demotiverede elever, da også de gennemsnitlige og jævne præstationer hurtigt opleves som fiaskoer.
- 3 Karakterernes sprog kobler sig til perfektionskulturens sprog med identificeringen af vindere og tabere, hvilket giver et uhyre snævert sprog for læring og et begrænset rum for imperfektion, åbne afsøgninger, fejl og nysgerrighed.

## Præstationskulturens konsekvenser for læringen

En konsekvens af præstationsorienteringen er en udbredt instrumentel og strategisk tilgang til undervisningen blandt eleverne på hhx og stx. Undersøgelsen tegner et billede af, at det for mange af eleverne handler meget om at få vist sig frem på en god måde i undervisningen – at blive set af læreren, række hånden op og sige det rigtige på det rigtige tidspunkt og omvendt lade være med at række hånden op, hvis man ikke er sikker på svaret. Det handler også om at balancere og prioritere sine ressourcer i bestemte fag, på bestemte tidspunkter af året, på bestemte tidspunkter i undervisningen og på bestemte måder, ved fx at række hånden strategisk op, sætte sig på forreste række, google svarene osv. Eleverne bliver således stærke til at agere strategiske og til at aflæse, hvad der gælder, og hvad lærerne forventer. På den måde forholder eleverne sig offensivt til det krydspres, de oplever, hvor de skal lade som om, at karakterer ikke er så vigtige, men at det er engagement og interesse, der tæller.

Der er store forskelle blandt uddannelserne og eleverne, men der hersker generelt en læringskultur, der i bekymrende grad er domineret af en præstationskultur med uddannelsesudmattelse, instrumentel og strategisk tilgang til læring og i nogen grad med defensive elevstrategier til følge. Samlet set kan det således konkluderes på baggrund af undersøgelsen, at der er be-

hov for at gribe ind og gøre noget ved den omsiggribende præstationskultur i dele af ungdomsuddannelserne.

Præstationskulturen på hhx og stx kan læses positiv på den måde, at den får engageret, mobiliseret og motiveret eleverne. Samtidig peger analyserne på, at præstationskulturen generelt set er for dominerende og samtidig skaber defensive strategier hos eleverne, samt at der eksisterer en ubalance i relation til mestringskulturen, hvilket giver anledning til følgende udfordringer:

- 1 Præstationsorienteringen fører til en instrumentalisering af læringsrummet – indholdet og fagligheden bliver trængt.
- 2 Instrumentaliseringen og den udbredte præstationsorientering overlejrer mestringsorienteringen, således at den bliver trængt og udfordret på uddannelserne (her er det centralt at huske på, at en fungerende præstationsorientering forudsætter en høj grad af mestring for at kunne fungere læringsmæssigt (jf. indledningen).

## Præstation og mestring på hf

Lidt anderledes tager det sig ud på hf. Fraværet af løbende karakterer på hf opleves som en befrielse af hf-kursisterne. Fraværet har ifølge kursisterne både betydning i forhold til deres motivation og oplevelses af feedback, som de oplever tager udgangspunkt i, hvad de skal arbejde med fremadrettet frem for en karakter. På den måde kan man sige, at præstationskulturen er mindre dominerende på hf end på hhx og stx. Og selvom hf-kursisterne også er optagede af karakterer – særligt når eksaminerne nærmer sig – kan det se ud til, at balancen mellem præstation og mestring hælder mere mod mestring på hf end på hhx og stx.

Det kan således overvejes, om hf-strukturen med fravær af standpunktskarakterer rummer nogle potentialer i forhold til at adressere den dominerende præstationskultur på hhx og stx. Samtidig er hf-kursisterne også optagede af karakterer som et generelt vilkår og baggrundstæppe for deres uddannelse og fremtidsmuligheder. Så nok oplever hf-kursisterne det som en befrielse at slippe for standpunktskarakterer, men de savner samtidig en tydelig markering af, hvor de ligger henne – og altså særligt når eksa-

men nærmer sig. Denne dobbelthed i kursisternes/elevernes oplevelser svarer til nogle af erfaringerne fra de skoler i undersøgelsen, der har arbejdet med forskellige former for karakterfrie forløb.

## Opgaven som autoritet på eud

På eud tegner der sig igen et lidt andet billede af blandingsforholdet mellem præstation og mestring end på hhx, stx og hf. Det er ikke sådan, at eud-elevernes bevidsthed om karakterer ikke er til stede – det er den, og nogle af eleverne giver også udtryk for, at de oplever en stor interesse for karakterer blandt deres kammerater i skolen. Når det er sagt, peger undersøgelsen på, at eud-eleverne i overvejende grad er optaget af at løse de praktiske opgaver rigtigt: Lave 3D-tegninger rigtigt i et program, male en væg uden at der kommer hår i malingen osv. Dette kan beskrives som en mestringsorientering blandt eud-eleverne, hvor det er løsning af den praktiske opgave, der har autoritet, frem for karakteren.

For læringskulturen på eud har det den betydning, at eud-eleverne har mindre fokus på at skjule fejl, ligesom de heller ikke synes at holde sig tilbage fra at spørge om noget af angst for at blive negativt bedømt af læreren og de andre elever. Det er i den forbindelse ikke usandsynligt, at dette hænger sammen med det forhold, at læringsforløbene på eud ofte er knyttet til materialitet, hvilket gør det vanskeligt at skjule, hvis der er noget, man ikke har forstået. Fejl og udfordringer er således sværere at skjule, ligesom det kan være vanskeligt at give indtryk af, at man har gjort det rigtigt, hvis ens produkt ikke er lykkedes. Her må der dog tages forbehold for, at dette billede ganske givet tager sig meget forskellig ud på tværs af eud-feltets over 100 forskellige uddannelser. Ikke desto mindre åbner eud-elevernes optagethed af at kunne mestre de praktiske opgaver for en diskussion af, om man på de gymnasiale uddannelser kan lade sig inspirere af i højere grad at have opgaven (faget) og det at arbejde sammen om opgaven placeret som det centrale fokus i undervisningen.

Ligesom på hf kan fraværet af karakter og den tydelighed, der følger med karaktererne, for nogen af eud-eleverne virke demotiverende og føre til, at læringskulturen opleves useriøs af eleverne. Der synes således på tværs af de forskellige ungdomsuddannelser at være en gennemgående ambivalens hos eleverne, hvor de på den ene side sætter pris på karakte-

rernes tydelige sprog, men samtidigt også peger på en lang række udfordringer ved karaktererne. I forhold til balancen mellem mestring og præstation peger undersøgelsen således på følgende generelle udfordring:

- 1 Karakteres autoritet og tydelighed motiverer, og 'karaktersproget' er stærkt – både hos elever og lærere. For at skabe balance mellem præstation og mestring kræver det fortsat og bevidst arbejde med udviklingen af undervisning, der griber til andre motivationsformer end præstationsmotivation. Det kan være den motivation, der skabes via relationer, mestring, koblinger til omverdenen, problemløsning, nysgerrighed osv.

## Præstationskulturens konsekvenser for trivsel, stress og pres

Stress har ikke som udgangspunkt været et fokus i denne undersøgelse, hvorfor konklusionen her må tages med forbehold. Når det alligevel er medtaget i undersøgelsen, skyldes det, at temaet viste sig nærværende og relevant i undersøgelsens datamateriale.

Gennemgående peger undersøgelsen på, at de unges brug af begreberne pres og stress i høj grad varierer og synes at dække over forskellige ting – fra en diffus oplevelse af at have meget at se til til en egentlig oplevelse af stress i mere klinisk forstand. Der er således en del af de unge i undersøgelsen, der giver udtryk for, at de oplever at være pressede og skulle imødekomme mange krav og gøremål på forskellige arenaer i deres hverdag. Der er samtidigt også unge, der beretter om decideret stress, og som fortæller, at de er ved at knække over det pres, de oplever. Endelig er det centralt at understrege, at der også er en stor andel af de unge, der ikke oplever at være pressede og stressede og for hvem, det at skulle præstere ikke udgør en belastning.

For de unge, der oplever at være pressede og egentlig stressede, så er det i høj grad kombinationen af kravene i uddannelsessystemet, præstationskulturen på uddannelserne og så den bredere perfektionskultur, der ligger til grund for deres oplevelse. De giver udtryk for selv at bære ansvaret og løsningen på deres situation, ligesom de oplever at skulle håndtere et

omfattende balance- og prioriteringsarbejde. Et balancearbejde, hvor det handler om at præstere på toppen hele vejen rundt – i skolen, i fritidslivet, i forhold til venner, familie og fester. Dette skaber netop for nogle af de unge en oplevelse af pres, mens det for andre mere er noget, de oplever at skulle håndtere som et vilkår for det ungdomsliv, de lever.

Opsamlende kan man ikke på baggrund af denne undersøgelse entydigt konkludere, at de unge over en bred kam er stressede i ungdomsuddannelserne. Det kan dog konkluderes, at stress er et dominerende tema, særligt på hhx og stx, hvad enten det handler om et fænomen eller en diskurs i vækst. Dette peger på følgende udfordring i forhold til trivsel:

- 1 Oplevelsen af pres og stress er udbredt blandt en del af eleverne. Samtidigt synes der at være et behov for en øget sondring mellem oplevelsen af pres og travlhed på den ene side og så stress i klinisk forstand på den anden.
- 2 De elever, der oplever pres og stress, synes i høj grad at opleve, at det er deres ansvar alene at håndtere den situation, de oplever at stå i. Samtidig er fænomenet af en så generel og udbredt karakter, at det i høj grad kalder på kollektive indsatser og løsninger fremfor individuelle håndteringer. Det synes de unge imidlertid ikke at være i stand til at formulere endsige få øje på i væsentlig grad, hvorfor det kalder på, at den professionelle del af uddannelsessektoren tager på sig at adressere problemet på såvel strukturelt som kulturelt niveau.

## Feedback

Helt overordnet udgør formativ feedback et kernelement i al undervisning, og lærernes formative feedback til eleverne er centralt i forhold til at balancere præstation og mestring og have fokus på at trække karaktererne væk fra en dominerende præstationsorienteret tænkning over mod en mestningsorienteret tænkning.

Feedback og evaluering har siden 2005 udgjort et prioriteret område i gymnasiet, og med gymnasireformen fra 2016 er gymnasiernes fokus på feedback og evaluering i relation til elevernes læring styrket yderligere. I eva-

lueringsforskningen skelner man overordnet mellem to typer af evalueringer: Summative evalueringer af læring og formative evalueringer for læring.

Det fremgår af undersøgelsen, at lærerne generelt er meget optagede af, hvordan de kan arbejde konstruktivt med at håndtere kravet om både formative og summative evalueringer. Samtidig oplever lærerne et pres på tid i forhold til at kunne arbejde kvalitativt med uddybende feedback til eleverne. Ordentlige evalueringer tager tid, synes lærernes budskab at være. Dette peger på følgende udfordringer i forhold til feedback:

- 1 Eleverne ønsker generelt mange både formative og summative evalueringer af deres arbejde.
- 2 Lærerne oplever et pres i forhold til arbejdet med feedback, hvor tiden til at arbejde med ordentlige tilbagemeldinger til eleverne er udfordret.
- 3 Elever såvel som lærere giver udtryk for, at karakterernes sprog og tydelighed nemt kommer til at skygge for den formative feedback. Denne står stærkere, når den ikke er fulgt op af en summativ vurdering.



# Anbefalinger

I lyset af undersøgelsens konklusioner skal følgende anbefalinger betragtes som mulige forslag til, hvordan man kan arbejde på at reetablere en balance mellem præstations- og mestringskulturen på uddannelserne:

## På politisk niveau

- **Overvej en ændring af karakterskalaen, så den fremmer progression og læring.** Den nuværende karakterskala har en række udfordringer set i et pædagogisk perspektiv: Den første er, at den understøtter en fejlfindingskultur idet, at der tages udgangspunkt i det perfekte – 12 – og så trækkes der ned, når der fejles. Derudover rummer den risikoen for, at der går inflation i 12-tallet, da der ikke sondres mellem den usædvanlige (13-skalaen) og den fremragende præstation (7-trins skalaen, som både indeholder 11 og 13 fra 13-skalaen). I den anden ende af skalaen er en minuskarakter (-03) ud fra et læringsperspektiv at sende et uhensigtsmæssigt signal om, at man ikke engang præsterer til 00. Den midterste del af skalaen (4-7) rummer også pædagogiske udfordringer idet, at der her er få karakterer til rådighed og dermed ringe muligheder for at benytte skalaen pædagogisk til at vise progression. Karaktererne i midten er simpelthen for få og har for store spring i mellem sig. Den nuværende

karacterskala understøtter på en uhensigtsmæssig måde således en summativ tænkning frem for en formativ – hvilket vil sige, at den er uhyre svær at benytte som pædagogisk redskab til at fremme mestringskulturen.

- **Mindske betydningen af karakterer for optagelse på de videregående uddannelser.** Det er et omdiskuteret og kompliceret forehavende at finde det bedst mulige selektionsredskab i overgangen til de videregående uddannelser (og til ungdomsuddannelser ligeså). Vi skal her alene forholde os til betydningen af den dominerende metode – nemlig karaktergennemsnittet og kvote 1 – for læringskulturen på ungdomsuddannelserne. Karakterernes øgede betydning i overgange til de videregående uddannelser griber nemlig ind på ungdomsuddannelserne på en uhensigtsmæssig måde for mestrings- og læringen. Karakterernes betydning sparker så at sige en præstationskultur ned på ungdomsuddannelser og bidrager til at øge elevernes instrumentelle og strategiske tilgang til undervisningen, valg af linjer, valgfag osv.
- **Foretage et samlet gennemsyn af nyere uddannelsespolitiske reformer og tiltag, som hver for sig kan være meningsfulde, men som samlet set har bidraget til at skabe grobund for en øget præstationskultur.** Gennemgående bidrager mange nyere politiske tiltag på uddannelsesområdet til at øge præstationskulturen – som fx adgangskravene i overgangen til ungdomsuddannelserne, fremdriftsreformen, målstyringen af uddannelserne og fokuserede studieretninger med krav om flere fag på højniveau. Der er i den forbindelse brug for et samlet eftersyn af reformerne og tiltagene med henblik på at genoprette balancen mellem en præstations- og en mestringskultur i uddannelsessystemet.

## På skoleniveau

- **Institutionaliser løbende diskussioner og drøftelser om kriterier for bedømmelser og om hvad, der gælder og tæller,**

og hvordan 'hvad' gælder og tæller. Til trods for at karaktergivning og bedømmelsesformer er på dagsordenen på lærerværelserne rundt omkring på skolerne, oplever eleverne usikkerhed om, hvad de bliver bedømt på og hvordan. Det kan diskuteres, hvorvidt der er behov for en egentlig fælles praksis eller for løbende drøftelser af bedømmelsespraksisser og erfaringsudveksling blandt lærerne på ungdomsuddannelserne.

- **Sætte fokus på, hvordan lærerne har et medansvar for at bidrage til elevernes instrumentelle tilgang til faget og skolen.** Elevernes instrumentelle tilgange til læringsrummet og dermed også præstationskulturen bliver ikke kun til på grund af blandt andet optagelseskravene på de videregående uddannelser, de bliver også til i samspillet med lærerne. Eleverne er seismografer for lærernes signaler og udmeldinger, og her kan lærerne uforvarende komme til at skubbe til en instrumentaliserings uden egentlig at ønske det. Når lærere taler om betydningen af at markere x antal gange i undervisningen, benytter de sig af karakterer som direkte motivationsfremmende: "Det her kommer I til eksamen i, så hør godt efter". Det kan være både helt forståeligt og meningsfyldt, men det kan samtidigt skubbe til instrumentaliserings og præstationskulturen. Der er således behov for en øget opmærksomhed på lærernes sprogbrug, rolle og balancearbejde i undervisningen i forhold til elevernes præstations- og mestringsorientering.
- **Sæt fokus på mestring og skab et stærkt sprog for formative vurderinger.** I forlængelse af ovenstående er det således centralt at arbejde på at skabe et sprog for læring i mødet med eleverne, der ikke er koblet op på karakterer, men som derimod retter fokus på faget på den ene side og så de formative processer på den anden. Præstationskulturen er netop forankret i en kultur og karaktersproget er stærkt ikke kun hos eleverne men også blandt lærerne. Der eksisterer

her desværre ikke noget enkelt greb til at rette op på ubalancen i læringskulturen, da der netop er tale om en kultur og behovet for en kulturændring. Der er imidlertid et behov for et ledelsesmæssigt fokus på dette, hvilket synes at være en begyndende bevægelse på flere skoler, hvor man arbejder med professionelle læringsfællesskaber og med et øget fokus på netop læringskulturen.

- **Skab rammer for grundig feedback. Ordentlig feedback tager tid.** Det er gennem dialog og refleksioner lærerne imellem om bedømmelsespraksisser og bedømmelseskriterier – og i lærernes dialog med de unge, at god feedback kan finde sted. Et sådan arbejde tager tid og dermed støder prioriteringen af ordentlig feedback også sammen med diskussionen om ressourcer og prioriteringer på ungdomsuddannelserne, idet formativ feedback er mere ressourcekrævende end det at give karakterer og summativ feedback.
- **Italesæt perfektionskulturen og dyrk imperfektion og mangfoldighed.** Der er et behov for eksplicit at tale op imod og kritisk diskutere/reflektere over perfektionskulturen i relation til såvel karaktererne og skolen såvel som uden for skolen og i relation til sociale medier. I relation til det pædagogiske arbejde omkring undervisningen handler det om at skabe en læringskultur, der giver mulighed for og plads til at fejle, øve sig i fagenes metoder og praksisser og blive bedre.
- **Arbejde på fortsat at skabe autoritet i læringsrummet, der bygger på relationsarbejde og høj faglighed, snarere end karakterer.** Der er behov for at mindske karakterernes rolle som autoritetsafstivere for lærerne. Autoritet kan skabes ad mange veje – karakterer er en måde – men også relationer, faglige koblinger, involvering osv. kan bidrage til at styrke autoriteten omkring lærerrollen.

# Referencer

- BEK nr. 41 af 14/01/2014. *Bekendtgørelse om prøver og eksamen i grundlæggende erhvervsrettede uddannelser.*
- Berlingske (19.06.16). *Virksomheder til studerende: Vi er (næsten) ligeglade med jeres høje karakterer.*
- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodalitet. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt.* Akademisk Forlag, København.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of Measurement.* Paradigm Publisher, Boulder, London.
- Brinkmann, S. (2013). Stress i arbejdslivet: Konstitueringen af en epidemi. I Andersen, M. F. & Brinkmann, S. (red), *Nye perspektiver på stress.* Klim, Aarhus, s. 75-92.
- Charmaz, K. (2011). Grounded Theory Methods in Social Justice Research. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed) *The SAGE Handbook of Qualitative Research.* Sage, London, s. 359-380.
- Dolin, J. (2016). Idealer og realiteter i målorienteret undervisning. I Krogh, E. & Holgersen, S-E (ed), *CURSIV: Sammenlignende fagdidaktik 4.* vol. 19, Cursiv, s. 67-87.
- Dolin, J. & Nielsen, J. A. (2016). Evaluering mellem mestring og præstation. *MONA*, 2006-1, s. 51-62.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Psychology Press.

- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Karaktergivning i gymnasiet. En undersøgelse af, hvordan lærere giver karakterer, og hvordan karakterer påvirker elevers tilgang til læring.*
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2017a). *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback. Organisatoriske, pædagogiske og didaktiske erfaringer med formativ feedback og evaluering af elevernes læring.*
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2017b.) *Feedback som en integreret del af undervisningen – en vidensopsamling.*
- Friche, N. (2010). *Erhvervsskolelærers evalueringspraksis – intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne.* PhD-afhandling, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Gardner, J. (ed) (2006). *Assessment and learning.* Sage, London.
- Görllich, A. & Hansen, N-H M. (2018). *Fravær på Frederiksberg Hf: Nye veje i arbejdet med fastholdelse, deltagelse og motivation.* Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper.* Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, R. (2015). At styre efter målet i matematik – hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? *MONA* (1), s. 7-33.
- Hastrup, K. (2003). Introduktion. Den antropologiske videnskab. I K. Hastrup (red.). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode.* Hans Reitzels Forlag, København.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge, London.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering.* Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Information (3.8.16.). *'Kreativ karakterskala' skal kvæle korrekthedskultur på landets uddannelser.*
- Jackson, C. (2006). *Lads and ladetts in School. Gender and a Fear of Failure.* Open University Press, Berkshire.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2006). The Contribution and Prospects of Goal Orientation Theory. In *Educational Psychology Review*, vol. 19 (2), s. 141-184.

- Katznelson, N. & Louw, A. (2017). Unge i gymnasieskolen. I Dolin, J., Ingerslev, G. H., og Jørgensen, H. S. (red.) *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Katznelson, N., Lundby, A.A. & Hansen, N.-H. M. (2016). *Karrierelæring i gymnasiet. De vidste ikke, hvad de ville*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2002). *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Kvale, S. (2009). *InterView. Introduktion til det håndværk*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Louw, A. (2013). *Indgange og adgange på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og begrænsninger i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Ph.d.-Afhandling, Aarhus Universitet.
- Løntoft, S. (2015). Jagten på det høje snit modarbejder læring. I *Asterisk*. December, s. 20-23.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press, Durham.
- Midgley, C., Middleton, M. & Kaplan, A. (2001). Performance-Approach Goals: Good for What, For Whom, Under What Circumstances and At What Cost? In *Journal of Educational Psychology*. 93 (1), s. 77-86.
- Netterstrøm, B. (2002). *Stress på arbejdspladsen. Årsager, forebyggelse og håndtering*. Hans Reitzels forlag, København.
- Nielsen, A. M. & Lagermann, L. C. (2017) *Stress i gymnasiet. Hvad der stresser gymnasielever og hvordan forebyggelse og behandling virker med 'Åben og rolig for unge'*. Aarhus Universitet.
- Nielsen, M. L., Murning, S. & Katznelson, N. (2017). *Uddannelse der motiverer. Forsøg på forandring på ungdomsuddannelserne*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Pless, M. & Hansen, N.-H. M. (2010). *Hf på VUC - et andet valg*. Center for Ungdomsforskning. DPU, Aarhus Universitet.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjørt-Madsen, P. & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unge motivation i udkolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

- Räisänen, A. & Rökköläinen, M. (2014). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. In *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 21, no. 1, s. 109-124.
- Regeringen (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*.
- Regeringen (2016). *Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser*.
- Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. In *Review of Educational Research*, (4), s. 396-435.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. In *Journal of Educational Psychology*. Vol. 89, no. 1, s. 71-81.
- Skaalvik, E. M. (2007). Selvfølelse og motivation. I *KvaN*, årg. 27, no. 78, s. 44-55.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Thomson Learning, London.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på Kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademien*. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.
- Søndergaard, D. M. & Henningsen, I. (2000). Forskningstraditioner krydser deres spor Kvalitative og kvantitative socio-kulturelle empiriske forskningsmetoder. I *Kvinde, Køn og Forskning*, nr. 4, s. 26-38.
- Sørensen, N. U. & Hansen, N.-M. H. (2016). *Motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. Evaluering af indsatser for motivation, tilstedeværelse og fastholdelse på VUC & hf Nordjylland*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Sørensen, N. U., Katznelson, N., Hutter, C. & Juul, T. M. (2013). Kap. 4: Styrk Deltagerperspektivet. I: Sørensen, N. U., Katznelson, N., Hutter, C. & Juul, T. M. (red.). *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Sørensen, N. U., Pless, M., Katznelson, N. & Lykke, M. L. (2017). Picture Perfect. Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster. I *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 17(2), s. 27-48.
- Ulriksen, L. (2001). *Den sociologiske dimension i pædagogikken*. Frydenlund, København.
- Ulriksen, L. & Andersen, H. L. (2015). Hvad sker der med vores uddannelser? I *Mona*, 2015-2, s. 61-75.



- Ulriksen, L., & Holmegaard, H. T. (2008). *Læringsmiljø og naturvidenskab på htx – Resultater fra et forskningsprojekt om det tekniske gymnasium*. Erhvervsskolernes Forlag, København.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A, B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

*Karakterbogen* handler om lærings- og præstationskulturen på ungdomsuddannelserne. Den stiller skarpt på elevernes strategier i mødet med uddannelserne og undervisningen og på elevernes oplevelser af det at være en del af læringskulturen på uddannelserne.

Bogen kaster dermed lys over centrale spørgsmål som: Hvordan forstår de unge betydningen af karakterer og bedømmelse? Hvilke former for feedback driver eleverne? Hvad optager eleverne i forhold til deres læring? Hvad kendetegner læringskulturen i mødet mellem de unge og lærerne? Bogen søger at analysere og forstå disse spørgsmål i relation til præstation og mestring, som udgør den overordnede analytiske ramme. Bogen tilbyder således nuancerede og væsentlige perspektiver på den aktuelle debat omkring *præstationskultur i ungdomsuddannelserne*.

*Karakterbogen* er skrevet af lektor Arnt Louw og professor Noemi Katznelson, der i en årrække har forsket i unge og ungdomsuddannelser. Bogen peger på en række centrale udfordringer og mulige veje frem. Bogen er således en guldgrube for alle, der arbejder med ungdomsuddannelserne, både i praksis og på politiske niveau. Bogen henvender sig dog også til de unge, og udgør samlet set inspiration til dialog mellem unge, lærere, ledere og politikere omkring karakterer, bedømmelse og læring i ungdomsuddannelserne.