

DIGITAL LÆRING

PÅ UNGDOMSUDDANNELSERNE

Pædagogisk indsatssteori

– udvikling af ungdomsuddannelser

Inspirationsdokument 2
om indikatorinformeret praksis

Bent B. Andresen
2016

Indholdsfortegnelse

Forord	3
Læsevejledning	4
1. Udvikling af indikatorinformeret praksis	5
Rationalet bag måltal for skolernes indsats	5
Fejlslutninger på grundlag af indikatorer	6
2. Gennemførelse af ungdomsuddannelser	8
Nuværende optagelse på ungdomsuddannelser	8
Frafald på ungdomsuddannelser	8
3. Karaktergivning	10
Karakterdata på mikroniveau	10
Karakterdata på mesoniveau	12
4. Indikator for løftevne	14
Er løfteevneberegninger valide?	14
Hvilken betydning har forældrebaggrunden?	15
Litteratur	16

Forord

Forskningen, som ligger til grund for denne publikation, er gennemført med støtte af Region Midtjylland og i tilknytning til eSkoleMidt-projektet. En stor tak til alle de medvirkende skoler, som har gjort undersøgelsen mulig.

Også en stor tak til uddannelseskonsulent Henning Tjørnelund, Region Midtjylland.

En særlig tak til centerchef Michael Lund-Larsen og konsulent Gitte C. Bækmark, Søren L. Jørgensen og Tobias Skov fra eVidenCenter, som står for indsamlingen af data om indsatsen på de deltagende skoler.

Bent B. Andresen
DPU, Aarhus Universitet

Læsevejledning

Fremstillingen omfatter tre inspirationsdokumenter, som ikke behøver at blive læst i bestemt rækkefølge. Hvert dokument er ment som en 'brugsbog', og læseren kan begynde sin læsning i hvert af disse.

I dette andet inspirationsdokument behandler jeg indikatorinformeret praksis. I fokus er offentlige indikatorer om ungdomsuddannelserne, herunder:

- elevernes karaktergennemsnit og overgang til fortsat uddannelse og beskæftigelse
- institutionernes elevtal, gennemførelsesprocent og løfteevne.

Spørgsmålet er, hvordan – om overhovedet – læreren kan drage nytte af sådanne indikatorer i sit virke som lærer.

I kapitel 1 behandler jeg tiltag for at udvikle indikatorinformeret, pædagogisk indsats på ungdomsuddannelserne.

I kapitel 2 behandler jeg indikatorer om elevernes optag og gennemførelse af gymnasiale ungdomsuddannelser, herunder fremskrivninger på dette område.

I kaptitel 3 behandler jeg lærerens anvendelse af information om elevernes karakterer.

I kapitel 4 behandler jeg den hidtil anvendte model for skolernes løfteevne, hvor man sammenligner institutioners faktisk opnåede eksamenskarakterer med en beregnet, socioøkonomisk reference.

1. Udvikling af indikator-informeret praksis

Begreber som *indikatorer*, *nøgletal* og *måltal* er hyppigt anvendte begreber i økonomien, men de kan også anvendes til at udtrykke kvantificerede mål i tilknytning til pædagogisk indsats. (Meyer, 2015).

Igennem flere årtier blev digitaliseringsindsats bl.a. målt på antallet af computere pr. elev i skolerne. Danmark var det første land i verden til at indføre en 'Bring Your Own Device'-strategi (Søby, 2013), og i dag er forholdet for det meste 1:1, således at samtlige elever har adgang til netforbundne, digitale enheder i skolens læringsmiljø.

Det er et lighedspunkt mellem indikatorer og de effektstørrelser, som jeg har behandlet i inspirationsdokument 1: De beskriver, men foreskriver ikke, god praksis. Antallet af computere pr. elev siger fx ikke noget om, til hvad og hvordan man skal anvende computerne i skolernes læringsmiljøer.

Indikatorerne repræsenterer med andre ord ikke en opskrift, som læreren uden videre kan følge, men de kan styrke hans/hendes dømmekraft og prioritering af sin indsats. Nogle tiltag har større indflydelse på elevens læring end andre, og dem kan den indikatorinformerede lærer (op)prioritere, når det er relevant under givne læringsvilkår.

I det følgende vil jeg behandle tre overordnede indikatorer om dels elevernes standpunkter/karakterer og gennemførelse/ frafald, dels skolernes løfteevne/socioøkonomiske referencer. Spørgsmålet er, om og i hvilket omfang læreren kan have gavn af information om disse nøgletal i sit virke som lærer i fysiske og digitaliserede læringsmiljøer.

Rationalet bag måltal for skolernes indsats

I en del år har der været en lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne, ifølge hvilke institutionerne er forpligtet til at offentliggøre oplysninger på internettet om deres mission, vision og strategiske målsætninger. Et eksempel herpå er vist i skema 10. Et kvantitativt mål er, at skolen "ligger over landsgennemsnittet", hvilket vil være muligt at opnå for rundt regnet halvdelen af skolerne. Et kvalitativt mål er, at skolen skal være "på forkant i den pædagogiske udvikling".

Skema 10. Mission, vision og målsætning på Tørring Gymnasium (december 2015).

Mission	At sikre, at unge i skolens opland kan få en gymnasial uddannelse
Vision	At være en attraktiv skole med en høj faglighed og et godt undervisnings- og arbejdsmiljø for henholdsvis elever og ansatte og at være en udviklingsorienteret skole, der uddanner ansvarsbevidste og fællesskabsorienterede studenter med selvværd og et internationalt udsyn.
Målsætning	At være en velfungerende skole og opfylde de generelle overordnede uddannelsespolitiske mål, at være på forkant i den pædagogiske udvikling, og at følgende kvantitativt målbare mål ligger over landsgennemsnittet: <ul style="list-style-type: none"> • Det samlede eksamensresultat • Gennemførelsesprocenten • Overgangen til videregående uddannelser • Målet for gymnasiets socioøkonomiske løfteevne • Elevernes og medarbejdernes trivsel

De omtalte indikatorer, som bl.a. leveres af et nationalt ledelsesinformationssystem (www.uddannelsesstatistik.dk), er den foreløbige kulmination på en historisk udvikling, hvor der er kommet mere og mere fokus på 'big data'.

Der er især to drivkræfter i denne udvikling, dels anbefalinger fra organisationer, tænketanke o.l. om flere og bedre indikatorer på uddannelsesområdet, dels anvendelsen af hurtige, digitale beregningsmetoder, som har gjort det relativt overkommeligt at kombinere adskillige datatyper og håndtere store datamængder på mere avancerede måder end hidtil. Herved bliver det i princippet muligt at påvise nye sammenhænge, og denne form for ledelsesinformation får stadig større bevågenhed.

Med hensyn til de omtalte anbefalinger er de tidligere blevet formuleret på denne måde: "På det kvantitative plan er data stadigvæk rudimentære. Informationskilderne er spredte. ... Det er

nødvendigt at arbejde mere på at etablere pålidelige indikatorer ... med henblik på at identificere og udbrede bedst praksis" (KOM, 2000). "Det anbefales ..., at anvendelsen af indikatorer er led i enhver tilgang til kvalitetsforbedring (herunder selvevaluering)" (Cedefop, 2002).

For nylig har FN (i regi af UNESCO) også opfordret til at styrke indsatsen for at udvikle 'de mest relevante indikatorer' på grundskoleniveau (skema 11).

Skema 11. Nogle indikatorer på makroniveau (UNESCO Institute for Statistics, 2015).

Begreb	Indikator
Læring	<ul style="list-style-type: none"> Andel af elever der opnår færdigheder svarende til minimumsstandarder på områder som læsning og matematik i slutningen af folkeskolen
Gennemførelse	<ul style="list-style-type: none"> Fuldførelsesfrekvens på grundskole og ungdomsuddannelse
Deltagelse	<ul style="list-style-type: none"> Andelen af en årgang der ikke er optaget i grundskole og på ungdomsuddannelse Andelen af 'over-alder'-elever i grundskole og på ungdomsuddannelse

Herhjemme er der indbyrdes modstridende signaler om indikatorinformeret praksis. Eksempelvis bliver prøve- og eksamensresultater i stigende grad brugt til at 'fjernstyre' elevens valgmuligheder for både ungdoms- og videregående uddannelse, selv om der ikke er forskningsmæssig belæg for, at netop dette måltal kan summere elevens læringspotentialer. En modsatrettet tendens er, at flere og flere skoler bliver karakterfri, fordi karakterer er relativt upræcise udtryk for elevens standpunkt.

De tre førstnævnte anbefalinger (skema 11) er blevet implementeret i Danmark, mens der er mindre interesse for at definere og måle 'over-alder'-fænomenet. Også på dette punkt er der modstridende signaler. Eksempelvis anvendes både 'gulerod og pisk' for at øge fremdriften og få de unge hurtigere igennem uddannelsessystemet. Omvendt er der formuleret en målsætning om, at 95 % af en årgang skal gennemføre en to-treårig ungdomsuddannelse i løbet af de næste 25 år. Målopfyldelsen vurderes ved brug af den såkaldte Profilmodel, som er kendetegnet ved, at der er masser af tid til at gennemføre. Det vægter fx ens, når unge gennemfører en ungdomsuddannelse i løbet af få år efter grundskolen, og når 'de gamle svende' gennemfører en ungdomsuddannelse efter at have taget tilløb til det i 25 år.

Fejlslutninger på grundlag af indikatorer

Omkring 90 % af eleverne i folkeskoler, kommunale ungdomsskoler, specialskoler m.v. aflægger alle de bundne prøver og udtræksprøver i 9. klasse. Da den centralt fastsatte målsætning er, at 95 % af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, omfatter det således en del elever, som ikke har gennemført folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse. På den baggrund bliver 95 %-målsætningen svær at opfylde.

Brugen af den tidligere omtalte Profilmodel kan give indtryk af, at 5 % af en ungdomsårgang ikke gennemfører en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse. Den faktiske andel, der ikke gennemfører én ungdomsuddannelse i løbet af seks år efter afslutningen af 9. klasse, tegner imidlertid et helt andet billede (skema 13).

Skema 12. Andel af unge i Region Midtjylland, der ikke forventes at gennemføre mindst en ungdomsuddannelse i løbet af seks år efter afslutningen af 9. klasse (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2015e).

Andel	Kommune
Under 20 %	Herning, Lemvig, Ringkøbing-Skjern, Viborg, Favrskov, Holstebro, Ikast-Brandø og Silkeborg
21-35 %	Odder, Skanderborg, Skive, Norddjurs, Randers, Struer, Syddjurs, Århus, Hedensted, Horsens og Samsø

På landsplan er der en tendens til polarisering blandt unge. Hver sjette er hverken i uddannelse eller i job i en kortere eller længere periode (skema 13).

Skema 13. Unge i alderen 15-29 år ultimo 2014 (AE, 2015)

Status	Andel i %
Hverken i job eller uddannelse	16,1
Under uddannelse	56,9
I job, ikke under uddannelse	27,0

I absolutte tal var 173.000 unge under 30 år uden job og uddannelse i længere tid i fjerde kvartal 2014. Som følge af kommunernes indsats kunne man forvente, at antallet af unge uden erhvervskompetencegivende uddannelse er faldende, men det er ikke tilfældet. Andelen af unge, der ikke er i arbejde eller under uddannelse, er steget med over 7 % til 186.000 unge i 2015, og

blandt disse har to ud af tre folkeskolen som den højest fuldførte uddannelse (AE, 2016).

Den menneskelige effekt i form af tab af selvværd og manglende tro på egen formåen er betydelig. Den samfundsøkonomiske 'regning' bliver naturligvis også betydelig, medmindre en forebyggende indsats forbedrer de unges situation. Hvis de, efter at de er fyldt 30 år, forsætter deres nuværende løbebane i 35 år, kan udgiften gøres op ved at skønne en gennemsnitlig årlig udgift på 250.000 kr. Regningen bliver i så fald på 1.500 milliarder kr. Hvis den årlige udgift er ½ million kr. i gennemsnit, fordi den også omfatter udgifter til sagsbehandling og institutioner, bliver regningen på 3 billioner kr.

Indikatorer om elevernes frafald, som jeg vil behandle nærmere i næste kapitel, kan også give anledning til fejlslutninger om problemets omfang. Da hver ung kan falde fra flere gange for i sidste ende at afslutte en ungdomsuddannelse, kan det give indtryk af, at der er flere elever, som falder fra, end der er elever, som gennemfører. Derudover kan det give et overdrevent indtryk af problemer med uddannelsesvejledning, garantiskoleordninger og de unges evne til at vælge uddannelse.

Indikatorer om karakterer ved afgangsprøven i folkeskolen, som jeg vil behandle i kapitel 3, kan også føre til fejlslutninger. De opfattes fx som et adækvat grundlag for at vurdere elevernes muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Blandt de elever, som hidtil er dumpet i dansk (og matematik) ved folkeskolens afgangsprøve er der imidlertid fire (og fem) ud af ti, som afslutter en sådan uddannelse mindre end 4½ år efter folkeskolen.

Der er flere grunde til det. Elevernes kommunikative færdigheder har relativ stor indflydelse på deres læringsudbytte. Det har jeg redegjort for i inspirationsdokument 1. Karakterer i dansk i folkeskolen er imidlertid ikke et entydigt mål for elevernes kommunikative evner, fordi de også vedrører deres indsigt i litterære genrer. Karakterer i matematik i folkeskolen vedrører elevens viden om faglige emner og begreber samt beherskelse af faglige arbejdsmetoder, der er væsentligt anderledes på ungdomsuddannelserne.

Med hensyn til skolernes løfteevne – elevernes standpunkter sammenlignet med hvad der kunne forventes (socioøkonomiske referencer) – vil det fremgå i kapitel 4, at der også er risiko for fejlslutninger, fordi indikatorer indtil videre bliver brugt til at beregne socioøkonomiske referencer på en måde, som forklarer forholdsvis lidt af variationen i de enkelte skolers måltal.

Sammenfattende vil jeg i det følgende søge at vise, at der er god plads til forbedringer af de nuværende centrale indikatorer, fordi der er væsentlige begrænsninger ved både karakter-, frafalds- og gennemførelsesstatistikkerne.

2. Gennemførelse af ungdomsuddannelser

Det spiller en rolle for unges uddannelsesvalg, hvilke uddannelser der bliver udbudt i nærheden af deres bopæl. Fra centralt hold er der taget initiativ til at sikre, at der findes geografisk dækkende udbud under hensyn til uddannelsesbehov og forventede lokale/regionale muligheder for at få praktikplads (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2015i). Den ændrede struktur forventes at være på plads i august 2017.

Nuværende optagelse på ungdomsuddannelser

I de sidste ti år er eleverne blevet yngre på de gymnasiale uddannelser, men ældre på de erhvervsfaglige uddannelser. På de gymnasiale uddannelser er én ud af ti elever 20 år eller derover ved tilgang, men i det erhvervsfaglige tilfælde er seks ud af ti elever i denne aldersgruppe ved tilgangen (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2015b).

De fleste unge optages på en gymnasial uddannelse efter 9. eller 10. klasse (skema 14). 2020-målet er, at hver fjerde elev skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse. Her skal tilmeldingen derfor øges med 35 % i de kommende år.

Skema 14. Tilmelding efter 9. eller 10. klasse (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2015h).

Ungdomsuddannelse	Landsgennemsnit 2015
Gymnasial	73,9 %
Erhvervsfaglig	18,5 %
Særlig tilrettelagt	1,4 %
Øvrige (produktionsskole, ungdomshøjskole, VUC, udlandsophold, arbejde og andet)	6,3 %

Tilmeldingen til en erhvervsfaglig uddannelse efter 9. eller 10. klasse varierer fra region til region. Den er fx i top i Region Midtjylland. Her er der en tilgang på 21,4 % af en ungdomsårgang, således, at regionen er godt på vej til at nå det omtalte 2020-mål (skema 15).

Skema 15. Tilmelding til ungdomsuddannelser efter 9. eller 10. klasse i 2014 (Region Midtjylland, 2014).

Uddannelse	Region Midtjylland
Gymnasial	70,8 %
Erhvervsfaglig	21,4 %
I alt	92,2 %

Fremover vil elevernes gennemførelse af en ungdomsuddannelse blive påvirket af ændrede adgangskrav. I 2015 blev der indført karakterkrav på erhvervsuddannelsesområdet, og noget tilsvarende er varslet i 2019 på det gymnasiale område. Kommunerne landet over gør derfor en indsats for at søge at kvalificere unge, som forlader grundskolen med lave karakterer. I nogle tilfælde giver det gode resultater, idet eleverne efter et sommerkursus eller lignende øger deres standpunkter i dansk og matematik, men i andre tilfælde er det en udfordring. Det er ikke alle unge, som søger de kommunale tilbud, og nogle er ikke i stand til at gennemføre dem. På Københavns Vestegn var der fx kun to ud af 71 unge tilmeldt et sommerkursus, som skulle hjælpe elever med at blive optaget på en ungdomsuddannelse, – i begge tilfælde uden at gennemføre (Lokalavisen Taastrup, 2015).

På erhvervsuddannelserne, hvor eleverne nu som udgangspunkt skal have mindst 2,0 i gennemsnitskarakter i både dansk og matematik ved afgangsprøven i 9. eller 10. klasse (eller tilsvarende), har der været en nedgang i antallet af ansøgere. Første gang, ansøgerne skulle opfylde dette krav, blev ca. 2.000 afvist, og den samlede tilgang til grundforløbene faldt med ca. 11 % (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2015a).

Frafald på ungdomsuddannelser

Frafaldet på ungdomsuddannelser er mindst i Region Midtjylland. Blandt elever, som har fuldført 9. klasse i 2009, har 71,6 % gennemført, hvad der svarer til mindst en ungdomsuddannelse (skema 16). Landsgennemsnittet er 70,7 %.

Som beskrevet i inspirationsdokument 3 kan vi skelne mellem de udfordringer, som læreren umiddelbart kan gøre noget ved, og

Skema 16. Fordeling af unge, som har fuldført 9. klasse i 2009
(Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2015f).

	Total andel	Gymnasial uddannelse	Erhvervsfaglig uddannelse	Anden uddannelse
Midtjylland	71,6 %	58,6 %	11,4 %	1,5 %
Syddanmark	71,3 %	57,2 %	12,5 %	1,7 %
Hovedstaden	71,2 %	62,6 %	7,5 %	1,1 %
Nordjylland	70,2 %	56,2 %	12,5 %	1,5 %
Sjælland	68,1 %	55,6 %	10,9 %	1,7 %

de faktorer, der er uden for pædagogisk rækkevidde. Hvis man spørger unge om, hvorfor de falder fra en ungdomsuddannelse, er der to gennemgående grunde: Den ene er private/personlige problemer, som læreren kun i begrænset omfang kan stille noget op med (Thomsen, Montgomery & Østergaard, 2016).

Den anden grund er 'mistet interesse' i bred betydning, hvor læreren kan gøre en forskel. Dette kommer bl.a. til udtryk på denne måde:

Hun kan gå ind at se alle karakterer og bedømmelser på deres skriftlige afleveringer i samtlige fag via Lectio-systemet. Hun (...) bruger det, hvis hun er i tvivl om, om en elevs præstation hænger sammen med interessen for det pågældende fag. I et sådant tilfælde vurderer hun også fraværsprocenten og dens placering for at undersøge, om der er et mønster, der beskriver, at eleven udelukkende er fraværende i fx tysk, for så skal det jo overvejes, om eleven skal henvises til studievejlederen.

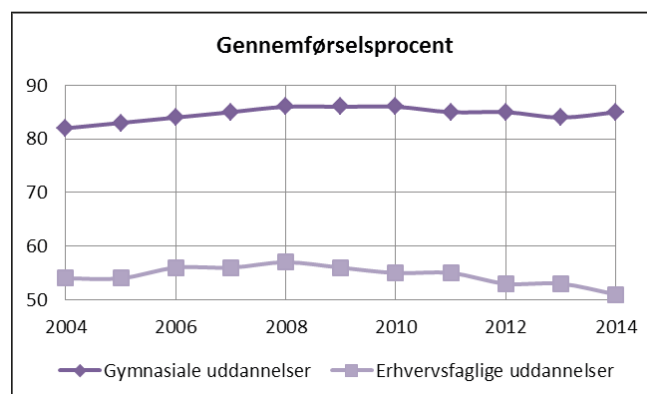
Alle klasselærere får en oversigt over, hvordan den enkelte elev klarer sig på tværs af alle fag, hvilket giver en mere samlet forståelse for, hvordan eleven klarer sig. Denne oversigt genereres af studievejlederen.

Som studievejleder holder vi øje med gennemsnit, afleveringer samt fraværet, og med den viden har jeg automatisk, mere eller mindre bevidst, brugt det i undervisningen.

I Region Midtjylland gennemførte 54 % i 2014; her varierer det hidtidige frafald fra 10 % til 58 % (Region Midtjylland, 2014).

Gennemførelsesprocenten på de gymnasiale uddannelser har været nogenlunde stabil en årrække. Den var i gennemsnit 85 % i 2004-14 (fig. 1).

Figur 1. Gennemførelse af hhv. gymnasial og erhvervsfaglig uddannelse (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2015g)



55 % af eleverne gennemførte en erhvervsfaglig uddannelse i årene 2004-14 (fig. 1). En centralt fastsat målsætning er, at over 60 % skal gennemføre i 2020, hvilket bl.a. skaber behov for:

- regional koordinering af udbud af erhvervsfaglige uddannelser og praktikpladser (omtalt i det foregående)
- forskningsinformeret indsats og udvikling af elevens faglige kommunikationsmuligheder (se inspirationsdokument 1)
- datainformeret praksis og udvikling af elevens faglige selv-vurderinger (se dokument 3).

3. Karaktergivning

I en tid, hvor livslang læring mere end nogensinde er et grundvilkår, skal indsatsen i folkeskolen styrkes med henblik på, at flest muligt unge kan optages på og blive i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Det er rationalet bag 95 %-målsætningen, som jeg har omtalt i det foregående.

Formålet for folkeskolen er blevet ændret, så det tydeligere end hidtil fremgår, at den skal forberede unge til videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere. Helt i tråd med det, bliver der gjort en omfattende indsats for at øge gennemførelsen af ungdomsuddannelser.

Ved vurderinger af disse former for indsats er det meget udbredt at anvende forskellige former for indikatorer (Dahler-Larsen, 2008), og i dette kapitel vil jeg behandle karakterdata som indikator.

Karakterdata på mikroniveau

Indikatorer for uddannelseskvalitet dækker tre niveauer (skema 17), og karakterer bliver især anvendt på meso- og mikroniveau.

Skema 17. Multilevel indikatormodel

Niveau	Beskrivelse	Målbare variable
Makro	Politisk-administrativt system	Nationale, regionale og kommunale indikatorer
Meso	Skole/uddannelse	Indikatorer for den enkelte institution og uddannelse
Mikro	Lærer/elev	Indikatorer for hold, klasse e.l.

På mikroniveau bliver karakterer i nogle tilfælde anvendt som et pædagogisk redskab. Dette kommer til udtryk på følgende måde:

Karaktererne kan være en god indikator for, om det generelt går nogenlunde for klassen.

Jeg har for nyligt tjekket op på landsgennemsnittet sammenholdt med min tredjeårsklasses gennemsnit for at undersøge, hvordan min klasse klarede sig rent fagligt.

Der bliver korrigeret bedst muligt i forhold til det næste hold, der kommer. Har et tidligere hold eksempelvis opnået meget lave karakterer generelt, bliver der kigget på, hvad der kan være årsagen, og hvordan det rettes til.

Da karaktergivningen har stor betydning for den enkelte elevs fortsatte uddannelsesmuligheder, er det ikke overraskende, at målet for mange elever på ungdomsuddannelserne er at opnå gode karakterer. Karakterer spiller fx en 'stor' eller en 'meget stor' rolle for 85 % af eleverne i gymnasiet (Statens Institut for Folkesundhed, 2016). Det stiller krav til læreren, hvilket kommer til udtryk på følgende måde:

Eleverne spørger ofte efter karakterer.

Vi debatterer, hvor ofte de skal have karakterer, for nogle gange er det eleverne, der efterspørger dem, så de kan måle sig med hinanden eller sig selv.

Underviseren fortæller også om "elever, der brokker sig over, at der ikke gives karakterer i afleveringsopgaver".

Der er en vis opdragelse i at lære eleverne at tænke det her som en proces frem for blot at tænke på tallet, karakteren.

Vi leverer nogle data til vores elever, men det er jo ikke ensbetydende med, at de bruger dem. Der er altså også et problem (...), da nogen blot interesserer sig for karakteren, og derfor ikke går op i, hvorfor netop den pågældende karakter er givet, og hvad der eventuelt skal til for at forbedre den.

De venter udelukkende på at modtage karakteren (...). Det er udelukkende summativt, så de vil blot vide, om de får 7 eller 10.

Begrebet *standpunkt* har to betydninger, nemlig: 1) en holdning til noget og 2) et fagligt niveau. Et standpunkt er i nogle tilfælde et forsimplet udtryk for bedømmerens holdning til elevens præstationer. Det kan give anledning til skepsis og problematisering af karaktergivning.

Set i dette lys er der grund til at være varsom med at bedømme elever på grundlag af de karakterer, de har med fra folkeskolen. Dette kommer bl.a. til udtryk på følgende måde:

Det er let at forholde sig skeptisk (...), da (...) karakterer egentlig blot er en reduktion af noget meget komplekst. Da det er et meget simpelt svar på et meget komplekst spørgsmål, er det klart, at det ikke dækker det hele.

På VUC har lærerne "ikke lyst til at stigmatisere folk ud fra, hvad de var engang, men ønsker derimod at give dem en ny mulighed. Derfor foretager vi typisk niveaudeling ud fra nye screeninger og interviews, hvor vi i indkøringsfasen de første par gange skelede til de karakterer, de kom ind på".

Gymnasielæreren "sår tvivl om, om de bør bruge nøgletallene i undervisningsdifferentieringen, da man så kan tale om Rosenthaleffekten, hvor det måske kan give stigmatiserende indvirkning".

Omvendt kan tidligere opnåede karakterer indikere noget om unges uddannelses- og livschancer. Dette kommer bl.a. til udtryk på denne måde:

Når der kommer nye elever til stedet her, går jeg altid ind på elevplanen for at undersøge, hvad de tidligere har studeret, men jeg kigger ikke på karaktererne. Jeg kigger på, om de har lavet mange ting, og om vi i så fald skal gøre en ekstra indsats for at fastholde dem. Alene

dét at man er opmærksom på, at der lige er et par elever, der skal være lidt ekstra fokus på, det kan være nok til at disse elever får en succesoplevelse her.

Folkeskolereformen indeholder en målsætning om, at alle elever skal forlade grundskolen med et karaktergennemsnit på mindst 02 i både dansk og matematik. I de tilfælde, hvor denne målsætning ikke er opfyldt, kan det forsinke elevens ungdomsuddannelse. Blandt de elever, som er dumpet i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve, har der imidlertid været en del, som efterfølgende har gennemført en ungdomsuddannelse (skema 18). Hvis man dertil lægger den andel, som er i gang med en ungdomsuddannelse 4-5 år efter, at de er gået ud af folkeskolen, omfatter det op mod halvdelen af disse elever (Allerup, Klewe & Torre, 2013).

Skema 18. Elever med under 2 i gennemsnit i dansk og matematik fra folkeskolen (Schultz, 2013).

Gennemførte en erhvervsuddannelse i 2011	Andel i %
Sundhed	29
Transport m.v.	24
Pædagogisk	22
Levnedsmiddel og husholdning	22
Jordbrug og fiskeri	22
Jern og metal	22
Bygge og anlæg	20
Service	17
Grafisk	13
Handel og kontor	13
Teknik og industri i øvrigt	13
Gennemsnit	19

Omvendt er der en tendens til, at unges chancer for at gennemføre en gymnasial uddannelse bliver mindre, hvis de kommer med lave karakterer fra folkeskolen. Jo lavere elevens karaktergennemsnit er, jo større er sandsynligheden, for at han/hun dropper ud (skema 19).

Skema 19. Elevfrafald fra de gymnasiale uddannelser i sammenhæng med elevens prøveresultat i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve (DEA, 2015a)

	Under 2	2 til 4	4 til 7	7 til 10	Over 10
Stx startår 2011	49 %	37 %	23 %	11 %	6 %
Hhx startår 2011	51 %	44 %	27 %	13 %	6 %
Htx startår 2011	44 %	46 %	29 %	17 %	12 %
Hf startår 2012	54 %	42 %	31 %	26 %	22 %
Studenterkursus startår 2012	60 %	64 %	45 %	35 %	-

For elever, som tidligere er blevet optaget med under 02 i dansk og matematik, er frafaldet endnu større på erhvervsuddannelser end på gymnasiale uddannelser.

Karakterdata på mesoniveau

Mens mange elever ønsker sig at få en topkarakter til prøverne, har institutionerne et andet udgangspunkt. Hvis samtlige elever får den højeste karakter, ville bedømmelsen jo ikke være et særligt meningsfuldt udtryk for skolernes indsats. Den ønskede værdi på dette område kan således ikke være 12. Alligevel bliver de enkelte institutioner ofte bedømt ud fra en forventning om, at jo højere prøvekarakterer eleverne opnår, jo bedre.

Myndigheder på flere niveauer kan anvende prøvekarakterer som kontrolredskab. Desuden bringer medierne af og til historier om, at nogle kommuner er bedre i stand til at ruste eleverne end andre. Generelt varierer elevernes standpunkter imidlertid mere fra skole til skole end fra kommune til kommune (Houlberg, Larsen & Rangvid, 2013).

Formativ evaluering (som er omtalt i inspirationsdokument1) har relativ stor betydning for elevernes udvikling af faglige kompetencer. I mange tilfælde vil læreren derfor ikke nøjes med de historiske data, men vide, hvordan eleven klarer sig her og nu. Denne viden behøver ikke at blive udtrykt som talværdier på en hullet skala fra -03 til 12, og der findes adskillige eksempler på, at grundskoler har valgt at se bort fra karakterer. Eleverne får i så fald skriftlige kommentarer i stedet for karakterer. På en række gymnasiale ungdomsuddannelser gennemfører man ligeledes forsøg med at droppe nogle af de hidtidige årskarakterer. Hensigten er bl.a., at det skal medvirke til at flytte fokus fra karakterer til kompetencer, så eleven søger at styrke sin faglige formåen snarere end at opnå 12-taller.

Det er omdiskuteret, hvilken værdi karakterer har som mål for elevens manifesterede kompetencer (Kohn, 2011). I det følgende vil jeg omtale flere grunde til dette. Som omtalt i inspirationsdokument 1 er det snarere reglen end undtagelsen, at eleven skimmer netbaserede materialer. Karaktergivning kan medvirke til at forstærke denne tendens, fordi eleven tænker på, hvad han/hun kan nøjes med at vide for at få en god karakter fremfor på at forstå indholdet (ibid.).

Derudover foreskriver de nugældende bedømmelseskriterier, at eleven som udgangspunkt skal have 12, forudsat at han/hun begår få eller

ingen fejl i prøvesituationer. Jo flere fejl, eleven begår, jo mere skal bedømmerne beskære karakteren. Det medvirker til, at karakterer bliver et udtryk for omfanget af elevens fejl fremfor hans/hendes samlede forståelse af fag eller sag.

Hvis man fokuserer for meget på prøve- og testresultater, kan det have en negativ indflydelse på elevens læringsudbytte. Det kan fx både reducere elevaktivitet, motivation og selvværd (Nordenbo, 2009).

Hvis bedømmelser er uretfærdige i elevens optik, kan det også reducere elevernes læringsudbytte. Der er eksempler på, at eleverne helt mister interessen for et fag, hvis de oplever, at bedømmelserne er uretfærdige (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard, 2009).

Desuden er eksamenskarakterer ikke et direkte udtryk for den arbejdsindsats, som den enkelte elev har lagt for dagen, men blot et udtryk for et øjebliksbillede forbundet med en vis usikkerhed. Hvilken indsats, der ligger bag et opnået standpunkt, ved eleven og læreren i mange tilfælde. Dette kommer bl.a. til udtryk på denne måde:

I mit hoved er de ikke visende nok. Jeg har eksempelvis haft elever, der ikke har lavet noget hele året, men alligevel har præsteret godt til eksamen, hvorfor det på papiret ser ud til at være gået dem godt, selvom jeg som underviser ved, at der er nogle teoretiske huller.

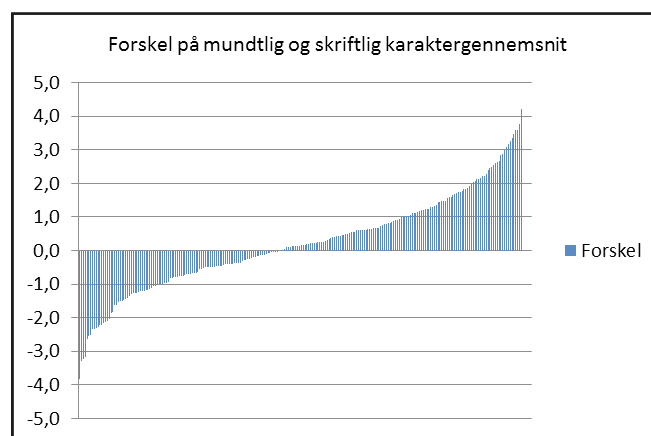
Ved de fleste former for målinger lægges der vægt på reliabilitet, dvs. at resultaterne er fri for tilfældige målefejl. Hvis karakterer var et pålideligt udtryk for elevens faglige kompetencer, burde målesituationen ikke påvirke resultatet i væsentligt grad, men det gør den faktisk. Ikke alene er der forskel på års- og eksamenska-

rakterer, men der er også særdeles stor forskel på de mundtlige og skriftlige eksamenskarakterer. Til illustration har jeg beregnet sidstnævnte forskel. (fig. 2).

Det fremgår af fig. 2, at de mundtlige og skriftlige karakterer afviger med 1,0-4,0 på over hundrede uddannelsesinstitutioner. Lidt polemisk kan man derfor spørge: Er det de mundtlige eller skriftlige karakterer, som er udtryk for elevens reelle, faglige formåen, for det kan tilsyneladende ikke være dem begge?

Dertil kommer, at reglerne om de enkelte uddannelser i stigende grad åbner op for brug af digitale redskaber og tjenester ved eksamen. Det er en fordel set i lyset af, at eksamenssituationen afspejler den daglige undervisning i højere grad end hidtil, men det bevirker ikke, at karaktergivningen bliver fri for målefejl. Tværtimod kan en jævn karakter nu skyldes, at eleven er fagligt usikker, er digitalt usikker eller begge dele.

Figur 2. Karakterforskel i matematik på B-niveau på stx, hhx og hf i 2015 (gennemsnittet af mundtlige eksamenskarakterer 5,6)



4. Indikator for løfteevne

I det følgende vil jeg behandle den hidtil anvendte model ved beregning af skolernes løfteevne, hvor man sammenligner uddannelsesinstitutioners faktisk opnåede eksamenskarakterer med beregnede, socioøkonomiske referencer.

Jeg vil for det første behandle anvendelse af denne indikator blandt lærerne og ledelsen.

For det andet vil jeg behandle validiteten af denne indikator, hvor der aktuelt er et dilemma: Vil man måle det, der er mest værdsat, eller vil man blot koncentrere sig om det, der er let at måle?

Hvis valget falder på sidstnævnte fremgangsmåde, ender man ofte med at værdsætte det, som er let at måle (Biesta, 2009). Spørgsmålet er, om det kendetegner de hidtidige løfteevneberegninger, som omfatter stx, htx-, hhx- og hf-institutioner, og som tegner et billede af, hvordan eleverne tidligere har klaret prøverne sammenlignet med elever på landsplan med samme baggrundsforhold.

Er løfteevneberegninger valide?

Undervisningsministeriet har efterlyst større viden om, hvilke faktorer der især har betydning for skolernes evne til at løfte eleverne fagligt og igangsæt et udviklingsprojekt i 2015-2016 (Undervisningsministeriet, 2014b).

Ved de hidtidige beregninger af de socioøkonomiske referencer bliver der ikke taget højde for faktorer som elevens helbreds-mæssige og psykiske tilstand (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016g).

Desuden indgår elevens sociale kompetencer og relationer til andre unge ikke i den anvendte beregningsmodel. Forholdet til jævnaldrende er ellers et af de væsentligste områder i mange unges liv, og for det meste opfatter de et uddannelsessted som både en læringsarena og en social arena (Nordahl & Sunnevåg, 2013).

I modellen indgår indtil videre en række forhold, som en ungdomsuddannelsesinstitution i princippet ikke har indflydelse på (Undervisningsministeriet, 2014c):

- elevens køn, alder og herkomst
- forældrenes uddannelsesniveau og indkomst
- forældrenes arbejdsmarkeds- og familiestatus
- elevens karakterer fra bundne prøvefag fra 9. klasse
- elevens adgangsvej (folkeskole, efterskole, 10. klasse mm.).

Hvis sådanne baggrundsvariable kunne forklare variationer i elevernes i eksamenskarakterer fuldt ud, skulle søskende fx opnå næsten samme karakter (Christensen, Sørensen, Meyer & Sørensen, 2014). Det begrænser værdien af den statistiske model, som hidtil er blevet anvendt ved sammenligning af standpunkter med, hvad der kunne forventes i forhold til skolens socioøkonomiske referencer, at de anvendte variable kun kan forklare en mindre del af variationen. Det er faktisk kun mellem en tredjedel og halvdele af variationen, som kan forklares af de omtalte baggrundsvariable (skema 20).

Skema 20. Andel af variationen i eksamensresultat, som forklares af baggrundsvariable i 2014 (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2016d)

Skole	Andel
Stx	54 %
Hhx	46 %
Htx	40 %
Hf	37 %

Som tidligere omtalt er elevernes karaktergennemsnit fra 9. klasse den variabel med størst sammenhæng med gymnasiale eksamenskarakterer. Elevernes grundskolekarakterer forklarer 51 % af de 54 % af variationen i stx-institutioner, dvs. stort set det samme som de socioøkonomiske referencer gør (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2016d).

Da der anvendes eksamenskarakter kan løfteevnen karakteriseres som summativ fremfor formativ. Som omtalt i inspirationsdokument 1 er der forskningsmæssigt belæg for, at formativ evaluering har relativ stor indflydelse på elevernes læring. Der er ikke belæg for at beregninger af socioøkonomiske referencer har tilsvarende virkning, men de påkalder sig forholdsvis stor ledelsesbevågenhed. Skolens ledelse kan bl.a. inddrage dem i forbindelse med prioriteringer og strategiudvikling, selv om det er vanskeligt at isolere den enkelte institutions bidrag til elevernes læring fra andre faktorer (AERA Council, 2015).

Læreren anvender dem også i nogle tilfælde, hvilket fx kommer til udtryk på denne måde:

De måler på matematik, virksomhedsøkonomi, dansk og engelsk, for derigennem at få at vide, om de løfter i en positiv eller negativ retning, sammenlignet med de socioøkonomiske forventninger.

Både læreren og ledelse kan anvende oplysninger om institutionens socioøkonomiske referencer til at identificere områder, hvor de vil forbedre den hidtidige indsats, men ikke til at afgøre, hvordan de bedst kan gøre det. Pædagogisk opfølgning på de socioøkonomiske referencer er imidlertid en udfordring, og som følge heraf opfatter nogle lærere dem ikke som et decideret pædagogisk værktøj. Dette kommer bl.a. til udtryk på denne måde:

Jeg kan huske, at der var en person, der skrev (på Facebook): "Vi har fået at vide, at vi rykker eleverne for lidt på vores skole, – hvordan bliver vi i stand til at rykke dem noget mere?". (...) Jeg har personligt svært ved at se, hvad man kan bruge sådanne oplysninger til, for man gør forhåbentlig det bedste, man kan, i forvejen.

Jeg er selvfølgelig nysgerrig efter at se, hvad de får på andre skoler og kan rent faktisk se, at mine elever klarer sig bedre end mange andre, – derfor ser jeg det mere som et rankingsystem frem for et pædagogisk værktøj.

De socioøkonomiske referencer beregnes som nævnt på grundlag af karaktererne i dansk, matematik og engelsk på elevernes eksamensbevis, og disse fag kan derfor være taget et eller to år tidligere end selve bevisåret. Det kan betyde, at eleverne er udmeldt, på det tidspunkt, hvor indikatoren bliver beregnet, således

at det er en udfordring at bruge den i forbindelse med undervisningsdifferentiering. Dette kommer bl.a. til udtryk på denne måde:

Der findes jo mange databaser med diverse tal, herunder socioøkonomiske faktorer, og dem har vi da i løbet af det seneste års tid, bl.a. i forbindelse med ministeriets FIP-kurser, forholdt os til (...). Jeg synes ikke, det bliver udnyttet til at danne grundlag for planlægningen af en strategi for differentieret undervisning, da eleverne typisk er færdige her på stedet, når vi får data på dem.

Hvilken betydning har forældrebaggrunden?

De socioøkonomiske referencer bygger som nævnt på data om forældrenes uddannelse og økonomi. Selv om mål for et menneskes handlen ikke kan reduceres til rene økonomiske mål (Bourdieu, 1997, s. 160), er det relevant at anlægge et økonomisk perspektiv på unges uddannelsesvilkår, fordi det kan medvirke til at mindske konsekvenserne af økonomiske udfordringer i elevernes hjem.

Familiernes økonomi præger elevernes behov i undervisningen. Fx udgør fattigdom i familien en stressfaktor for børnene, som begrænser deres uddannelsesmuligheder. Ved folkeskolens afgangsprøve er der i gennemsnit 13 % af eleverne, som dumper (får under 02 i gennemsnitskarakter); men blandt elever fra familier, der karakteriseres som fattige, fordi de har lave indkomster og formuer, dumper mere end hver fjerde elev (Sabiers, 2014).

For 50 år siden var der relativt mange analfabeter i verden, men i dag kan omkring 80 % læse nogenlunde hurtigt og sikkert ligesom i Danmark (se inspirationsdokument 1). Verden over rettes søgelystet mod befolkningens uddannelse, ligesom det sker i Danmark (Korsgaard, 1999). Der er øget behov for livslang læring blandt forældrene, og hidtil har der været en klar sammenhæng mellem deres eget og deres børns uddannelsesniveau: Jo højere forældrenes uddannelsesniveau er, jo højere er elevernes eksamensresultater (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2015c).

Hvis vi sammenligner 25-34 åriges uddannelsesniveau med deres forældres niveau, er det blevet forbedret, men i mindre grad end det er tilfældet i en del andre lande (OECD, 2015). For over halvdelen af en ungdomsårgang er der en tendens til status quo, så de når samme uddannelsesniveau som deres forældre.

Da der er en statistisk sammenhæng mellem henholdsvis unges uddannelsesniveau og risikofaktorer i deres opvækstmiljø og forældres uddannelse, taler man om, at social baggrund kan gå i arv, men begrebet negativ social arv er upræcist og savner forskningsmæssigt belæg (Ejernæs, 2003).

Med støtte fra deres skole formår mange unge at bryde det intergenerationelle mønster, hvorfor det er mere præcist at bruge betegnelser som social mobilitet og mønsterbrydere (Ejernæs, 2010).

Hvis man ønsker at styrke den sociale mobilitet, er det ikke nok at referere til de unges forældre, for de er generelt ikke de unges forbilleder. Selv om mange forældre formodentlig gerne vil tro, at de selv påvirker mest, er det faktisk vennekredsen, herunder venner uden for elevens egen socialgruppe, som de lærer at kende på uddannelsesstederne (Harris, 2000).

Den største andel af elever fra hjem med ufaglærte forældre går på hf, nemlig omkring hver syvende elev (DEA, 2015b). Hf er derfor et godt eksempel på, at uddannelsesinstitutioner kan gøre en stor forskel i forhold til den sociale mobilitet.

Litteratur

[Klik her for at hente litteraturlisten.](#)