

# ”Hvorfor vil du kun interviewe dumme elever?”

- En undersøgelse af subjektivering og motivation i uddannelsesparathedsvurderingen

UDARBEJDET AF: SØREN CHR. HANSEN - 254780

LÆRERUDDANNELSEN I AARHUS

VEJLEDER: OVE NIELSEN

ANTAL ANSLAG: 64.313

AFLEVERINGSDATO: 4. AUGUST 2021

EKSAMENS DATO: 30. AUGUST 2021

## Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemformulering .....	4
Undersøgelsesspørgsmål.....	4
Afgrænsning .....	4
Sproglige præciseringer.....	4
Læsevejledning .....	4
State of the art.....	5
Videnskabsteoretisk afsæt .....	6
Undersøgellesdesign og analysestrategier .....	7
Analysestrategi for policy-niveauet.....	7
Analysestrategi for praksisniveauet .....	8
Empiri for praksisniveauet.....	9
Etiske overvejelser.....	9
Teoriafsnit.....	9
Foucaults begreber om magt og subjektivering.....	9
Skolekulturer .....	10
Uddybning af evaluering.....	11
Motivation .....	11
Motivationsorienteringer .....	11
Selvvurderingstraditionen .....	12
Faglig selvvurdering .....	12
Attribution .....	12
Analyse af magt og subjektivering.....	13
Frafald og biomagt.....	13
Uddannelsesparat og subjektivering .....	13
UPV'ens skolekultur.....	14
Analyse af lærerinterview .....	15
Lærerens UPV-praksis.....	15
Elevernes møde med UPV'en set fra lærerens side .....	16
Skolekultur og lærerens UPV-praksis .....	16
Uenighed mellem lærer og UU-vejleder .....	17

Opsamlende betragtninger .....	17
Analyse af elevinterview.....	18
Elevernes kendskab til UPV'en .....	18
Klassen socialt.....	18
Elevernes tanker om UPV og hvordan vurdering har påvirket dem.....	19
Motiverer UPV'en? .....	20
Motivation .....	20
Metodediskussion .....	21
Konklusion .....	22
Handleperspektiv.....	23
Udvikling af en rubric.....	23
Litteraturliste .....	25
Bilag 1 - Introtekster til spørgeguider.....	28
Introtekst til lærerinterviewets spørgeguide .....	28
Introtekst til elevinterviewenes spørgeguide.....	28
Bilag 2 - Spørgeguide til lærerinterview – tematisk .....	29
Bilag 3 - Spørgeguide til elevinterview - tematisk .....	30
Bilag 3 - Spørgeguide til elevinterview - tematisk – fortsat .....	31
Bilag 4 - Uddrag fra transskription af lærerinterview.....	32
Esben .....	32
Bilag 5 - Uddrag fra transskription af elevinterview.....	33
Adam.....	33
Bjørn .....	33
Chris .....	33
David.....	33

## Indledning

Under min tredje praktik på læreruddannelsen i efteråret 2019 oplevede jeg, hvordan noget af arbejdet med elevernes uddannelsesparathed foregik. Vejlederen fra Ungdommens Uddannelsesvejledning, herefter kalde UU, kom forbi i en dobbeltlektion i matematik i 8. klasse og fortalte eleverne om de forskellige ungdomsuddannelser. Derudover deltog UU-vejlederen i et lærerteammøde og forklarede der om, hvordan lærerne skulle foretage vurderingerne af de forskellige forudsætninger, der hører til uddannelsesparathedsvurderingen, herefter kaldet UPV.

Efter praktikken opsøgte jeg yderligere information om UPV'en, da jeg ikke havde lært om denne på læreruddannelsen. Undervejs i processen stødte jeg på flere ting, der undrede mig. Undervisningsministeriets udgivelse: Vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger (UVM, 2018a), der er et værktøj og inspiration til vurderingsprocessen, lægger kun op til et behavioristisk blik på eleven, hvilket står i kontrast til læreruddannelsen, hvor eleven også ses i relationer og/eller situeret i kontekster.

Det overordnede forløb i UPV'en er, at der først foretages en summativ vurdering af eleverne i 8. klasse. Dernæst laves en formativ vurdering af de ikke-parate elever, hvorefter der igangsættes relevante indsatser og vejledning for de ikke-parate. Denne rækkefølge i UPV-processen vækker også undring, da summativ og formativ evaluering normalt anvendes i den omvendte rækkefølge. I forhold til den summative vurdering skriver Danmarks Evalueringsinstitut i en rapport, at 34% af de adspurgte ikke-parate elever i 8. klasse har angivet, at deres motivation i høj eller nogen grad er faldet efter vurderingen (2020, s. 7). Samtidig er andelen af elever, der bliver vurderet ikke-parate i 8. klasse, gradvist steget fra 25% i skoleåret 2014/15 til 32% i skoleåret 2018/19, hvilket er sket i takt med, at der er trådt nye og strammere adgangskrav i kraft for både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser for henholdsvis skoleåret 2015/16 og 2018/19 (EVA, 2020, s 27).

Der er evidens for, at den slags high stakes-testning undergraver motivationen hos de elever, der ikke klarer sig godt i testen (Krogh & Andersen, 2016, s. 153). Eksempelvis er de lavt præsterende elever i England begyndt at have signifikant lavere selvværd end de højt præsterende elever, efter de nationale test er blevet indført i England (Harlen & Deakin Crick, 2002, s. 1-4 & 36). Det er derfor bekymrende, når det kan læses i EVA (2019, s. 87), at UPV'en i høj grad har virket stressende på 24% af de adspurgte ikke-parate elever og at "Elever kan opleve, at UPV'en er endnu en bedømmelsesproces i en allerede præstationsorienteret udskoling" (s. 13).

I publikationen *Klar, parat, uddannelse – inspiration om uddannelsesparathed* (UVM, 2010) fremgår artiklen: "Uddannelsesparathed – et resultat af undervisning og vejledning" af UU-leder Anne Froberg. Heri beskrives det, at undervisningen i det timeløse fag: Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering skal hjælpe til med at gøre eleverne uddannelsesparate (UVM, 2010, s. 38-46). Dette fag har siden skiftet navn til Uddannelse og job. EVA har foretaget adskillige evalueringer af skolernes og UU-vejledernes arbejde med UPV'en siden 2014. Hvad faget Uddannelse og job har bidraget med i forhold til UPV-arbejdet er imidlertid påfaldende fraværende i alle disse EVA-rapporter.

Disse undringer og den betragtelige andel af ikke-parate elever, der oplever faldende motivation i forbindelse med den foreløbige vurdering i 8. klasse, leder mig frem til følgende problemformulering og undersøgelsesspørgsmål:

### Problemformulering

Hvordan er lærerens praksis med uddannelsesparathedsvurderingen, og hvilken betydning har denne praksis for elevens motivation?

### Undersøgelsesspørgsmål

- Hvordan udspringer UPV'en af en problematisering, og hvordan subjektiveres elever af lovgivningen, samt hvilken skolekultur udtrykkes i UPV'en?
- Hvordan er lærerens UPV-praksis, og hvilken skolekultur karakteriserer denne praksis?
- Hvordan subjektiveres ikke-parate eleverne af UPV'en, og hvordan påvirkes deres motivation af UPV'en?

### Afgrænsning

Da skolerne har haft et atypisk forløb, siden landet blev lukket ned på grund af Covid-19 - Coronavirus den 11. marts 2020, vil opgaven afgrænses til primært at undersøge perioden, fra eleverne bliver præsenteret for UPV'en i udskolingen, til den første tid efter eleverne har modtaget den foreløbige vurdering i midten af 8. klasse. Den samme periode vil være genstand for undersøgelse af lærernes praksis med UPV'en. Jeg vil i projektet fokusere på de personlige og sociale kompetencer i forhold til selve UPV'en. Derudover vil det kun være de ikke-parate elevers oplevelser og motivation, der vil blive undersøgt, da de er den elevgruppe, der har det største behov og er mest udfordret jævnfør indledningen.

### Sproglige præciseringer

UPV'en anvender både forudsætninger og kompetencer om UPV'ens fire områder. Projektet anvender primært kompetencer. Når kriterier nævnes i relation til UPV'en, menes der underkategorier til kompetencer. Når uddannelsesparathedsvurdering eller UPV anvendes i teksten er meningen ensbetydende med vurderingen. Når praksis indgår i teksten f.eks. "lærerens praksis med UPV'en" eller UPV-praksis, så er forståelsen, at det timeløse fag "uddannelse og job" er inkluderet heri.

### Læsevejledning

Indledningen redegør for, hvor interessen for UPV'en og mine undringer kom fra, hvorefter jeg indkredser projektets problemfelt, der leder mig til projektets problemformulering og afgrænsning. Læsevejledningen har til hensigt at danne et overblik over projektets afsnit og argumentere for de valg, der er truffet gennem projektet.

I State of the art præsenteres både den tidligste og seneste nationale forskning om UPV'en, hvilket giver et indblik i UPV'ens udvikling og evt. ændringer af elevernes oplevelse af vurderingen.

Tidsperspektivet danner en ramme for den senere dokumentanalyse i projektet, imens lærer- og elevoplevelser skaber en kontekst for de senere interviews.

I valget af videnskabsteoretisk afsæt tager jeg udgangspunkt i elevoplevelser fra den førnævnte forskning, og argumenterer ud fra disse for, at et konstruktivistisk afsæt vil kunne favne disse oplevelser. Konsekvensen af dette afsæt bliver, at jeg selv konstruerer mit genstandsfelt og mine iagttagelsesmuligheder af det gennem mine valg af metoder, begreber og teorier i mine analysestrategier.

Projektets undersøgelsesdesign og analysestrategier udformes med baggrund i et videnskabsteoretisk afsæt, hvor konteksten er vigtig for at kunne forstå mennesker. Derfor er der valgt en mixed methods tilgang, hvor elevernes oplevelser med UPV'en undersøges i kontekst af lærerens UPV-praksis, og denne praksis i kontekst af betingelserne i lovgrundlaget. Delundersøgelserne følger lovgivningens vej ned i systemet, så de skaber kontekst for hinanden. Analysestrategierne for policy- og praksisniveauet redegør for, hvordan jeg vil konstruere mit genstandsfelt. Endelig redegøres der for, hvordan empirien blev konstrueret, og mine etiske overvejelser.

Teoriafsnittet præsenterer begreber om magt og subjektivering, definerende og analyserende skolekultur, motivationsteorier som motivationsorienteringer, faglig selvsvurdering og attribution. De er alle valgt, fordi de rummer konstruktivistiske aspekter eller anerkender den sociale kontekst. I analysen foretages der først en analyse af policy-niveauet. Her udføres en dokumentanalyse, hvor Foucaults analysetilgange anvendes sammen med hans begreber. Dernæst analyseres de fem interviews på praksisniveauet, hvor en lærer og fire elever er interviewet.

I metodediskussion diskuteres de anvendte metoders styrker og svagheder, og hvad der kunne være gjort anderledes. Projektets problemformulering besvares i konklusionen, og danner afsættet for det følgende handleperspektiv. Der gives i handleperspektivet et forslag til, hvordan de fund i konklusionen, der ikke er befordrende for eleverne, kan imødegås. Forslaget har til hensigt at bringe arbejdet med UPV tættere på en analyserende skolekultur.

## State of the art

Den tidligste forskning om UPV er fundet på [vbn.aau.dk](http://vbn.aau.dk) ved brug af sidens egen søgefunktion. Den anvendte søgestreng svarer til "uddannelsesparathedsvurdering NOT test", hvilket resulterede i fem publikationer. Den nyeste forskning på området er fundet på EVA, hvor de har en temaside omhandlende UPV.

CeFU, Epinion & Pluss Leadership (2011, s. 5, 8-9) har udført en midtvejsevaluering af ungepakke II's 2. Initiativ: UPV, der følger udrulningen af UPV'en i foråret 2011, hvor eleverne er blevet vurderet i 9. og 10. klasse. Det konkluderes blandt andet, at omtrent halvdelen af vurderingerne på de ikke-parate elever omstødes af den modtagende uddannelsesinstitution, hvilket indikerer uenighed om kriterierne for vurderingen mellem UU-vejledere og ungdomsuddannelserne. For de unge virker UPV'en afklarende om, hvad det kræver at komme ind på en ungdomsuddannelse, hvilket giver de

parate elever mod på videre uddannelse. De ikke-parate elever vurderer omvendt ikke UPV'en så positivt, da de oftere oplever vurderingen som et negativt stempel, der giver nederlagsfølelse eller tvivl på egne evner.

EVA har i 2020 udgivet deres afsluttende undersøgelse for perioden 2014-19, hvor de har undersøgt UPV'ens organisering, vurderingspraksis og vejledningsindsatser for ikke-parate elever. EVA (2020, s. 5-14, 81, 83, 88) skriver indledningsvis, at UPV'en har ændret sig siden indførelsen i 2010. Eleverne vurderes nu to gange årligt i henholdsvis 8., 9. og evt. 10. klasse, derudover er kriterierne udvidet af flere omgange.

Lærerne oplever, at de faglige kriterier står over de andre kriterier, da en elev er sikret optagelse på en ungdomsuddannelse, såfremt eleven har det nødvendige karaktersnit. De resterende kriterier giver derfor anledning til frustration, da vurderingsprocessen for disse opleves som spild af tid for nogle lærere. Ifølge nogle lærere modvirker de karakterbaserede adgangskrav hensigten med UPV'ens pædagogiske formål, da elever og forældre primært er interesserede i at opnå de nødvendige karakterer.

Blandt eleverne tegner der sig et lignende billede, som tidligere nævnt i midtvejsevalueringen. Derudover kan UPV'en give en øget oplevelse af stress og præstationsangst særligt for de ikke-parate elever. Elevernes oplevelse af stress hænger også sammen med det skifte, der sker i udkolingen med et øget fokus på præstationer og karakterer, hvor UPV'en opfattes som endnu en bedømmelsesproces. Selve vurderingen kan også virke demotiverende, særligt for de ikke-parate elever der i høj grad oplever vurderingen som et stempel. Nogle elever og forældre tilkendegiver, at en vurdering som ikke-parat kan medvirke til at give eleven lavere selvværd og lavere selvtillid.

## Videnskabsteoretisk afsæt

I dette afsnit vil jeg begrunde valget af mit videnskabsteoretiske afsæt og redegøre for nogle af de implikationer, det får for undersøgelsen.

Når UPV'en både kan opleves som et negativt stempel og kan virke stigmatiserende, indikerer det henholdsvis, at elevens erkendelse af UPV'en er socialt konstrueret, og at erkendelsen af UPV'en kan forme selve den sociale virkelighed. Jeg vil derfor tage afsæt i en epistemologisk og ontologisk konstruktivisme for at kunne favne disse perspektiver (Rasborg, 2013, s. 403-409). Konsekvensen af dette udgangspunkt er, at den sociale virkelighed konstrueres af de metoder, begreber og teorier, jeg anvender i mine analysestrategier, og det er derfor bestemmende for både, hvordan projektets genstandsfelt konstrueres og mine iagttagelsesmuligheder af det (Esmark, Laustsen, & Andersen, 2005, s. 8-12).

Det valgte teoretiske perspektiv, og måden empirien er konstrueret på, er derfor kun et af flere mulige perspektiver, der kan anlægges på genstandsfeltet. Projektet har derfor ikke til hensigt at komme til et udtømmende resultat, men at opnå en større forståelse og indsigt ud fra det valgte perspektiv.

## Undersøgellesdesign og analysestrategier

Problemformuleringen vil blive besvaret vha. en mixed methods tilgang, da projektet ønsker at skabe mere komplementær viden om UPV'ens sociale praksis (Frederiksen, 2020, s. 263). Denne viden skal danne baggrunden for et handleperspektiv for lærerprofessionen ifm. arbejdet med UPV'en.

Projektets genstandsfelt konstrueres ved, at der foretages delundersøgelser, der vil omhandle policy- og praksisniveauet (Boding, 2019, s. 102). Rækkefølgen af delundersøgelserne vil følge lovgivningens vej ned gennem niveauerne til lærerens praksis, som eleverne i sidste ende møder i skolen. Denne rækkefølge kommer derved til at skabe kontekst og informere de følgende delundersøgelser.

Jeg har valgt disse delundersøgelser, da det ud fra et socialkonstruktivistisk synspunkt (Schmidt, 2020) muliggør en bedre forståelse, når elevs oplevelser ses i den sociale kontekst af lærerens praksis, og når lærerens UPV-praksis ses i konteksten af de betingelserne, der sættes af lovgrundlaget.

Der rettes således et policy-, lærer- og elevperspektiv for at konstruere en mere komplementær viden om genstandsfeltet. Andre perspektiver såsom et forældre-, UU-vejleder- og skolelederperspektiv kunne have bidraget med relevant viden, men med baggrund i den afsatte tid og projektets omfang har det ikke været muligt at medtage disse perspektiver.

### Analysestrategi for policy-niveauet

Hensigten med undersøgelsen af policy-niveauet er dels at vise, at UPV'en ikke er en selvfølge med henblik på handleperspektiver og afdække, hvordan denne magtudøvelse former subjekterne i skolen. Denne del af analysestrategien er inspireret af Foucaults poststrukturalistiske analysetilgange som problematisering, hvor det undersøges, hvorfor og hvordan noget problematiseres, og genealogi, hvor eksklusionsprocesser og magtudøvelse undersøges (Christensen & Hamre, 2018, s. 46-53; Hansen, 2013, s. 462).

Analysestrategien forstår UPV'en som en løsning på tidligere adfærd, der er blevet problematiseret. Gennem dokumentanalyse undersøges det, hvilken problematisering UPV'en kan henføres til. Dernæst analyseres det vha. Foucaults begreber om magt og subjektivering, hvorfor denne adfærd er blevet problematiseret, og hvordan UPV'en som løsning har udviklet sig og virker formende på subjektet. Afslutningsvis vurderes det, hvilken skolekultur UPV'en kan karakteriseres at ligge tættest på.

Dokumentgenereringen foretages vha. sneboldsmetoden, hvor referencer forfølges i flere led ud, med udgangspunkt i EVAs afsluttende evalueringsrapport (2020, s. 114-6), der anvendes som moderdokument. Derved genereres en række sekundære dokumenter i form af politiske aftaler, lovttekster, vejledninger og evalueringsrapporter, hvor de centrale dokumenter, der anvendes i analysen, alle enten er udarbejdet af eller bestilt og finansieret af det politiske system (Lynggard, 2020, s. 187-191). Centrale dokumenter vil derefter blive identificeret i forbindelse med analysen.



Jeg vil af denne grund, i forhold til dokumenternes kvalitet, vurdere dem til at have en høj grad af autenticitet og troværdighed. Det kan indvendes, at materialet rummer en skævhed, når dokumenterne primært omhandler den førte politik på området. Omvendt gør det dokumenterne repræsentative for periodens politik, og samtidig vurderer jeg, at dokumenternes mening er tydelig (Lynggard, 2020, s. 198-199).

### Analysestrategi for praksisniveauet

Hensigten med den ene undersøgelse af praksisniveauet er vha. begrebet skolekultur at skabe viden om og forståelse for lærerens praksis og begrundelser herfor, når det gælder arbejdet med UPV'en. Imens vil den anden undersøgelse vha. subjektiveringsbegrebet og motivationsteorier søge at skabe viden om og forståelse for, hvordan elever oplever UPV'en i perioden omkring den første vurdering. Disse undersøgelser vil foregå som kvalitative interviews, hvorved det er muligt at få adgang til lærerens og elevernes livsverden. Denne livsverden vil jeg ud fra mit afsæt i en epistemologisk konstruktivisme anse som socialt konstrueret.

De kvalitative interviews udføres som semistrukturerede interviews. Spørgeguider udarbejdes, og interviewene udføres ved at anvende Spinellis parentes- og beskrivelsesregel for den fænomenologiske metode, imens horisontaliseringsreglen anvendes i begyndelsen af interviewanalyserne. Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann (2020, s. 295-297) skriver, at ifølge disse regler skal forskeren indgå i en åben og fordomsfri interaktion med informanten ved at se bort fra sine forforståelser og forventninger. Herefter skal forskeren få informanten til at give konkrete beskrivelser af sine oplevelser, uden at personen forklarer eller fortolker. Denne regel overholdes kun til dels i lærerinterviewet, da der spørges ind til begrundelser. Videre i begyndelsen af analysefasen skal alle disse beskrivelser tillægges lige stor vigtighed, så længe det er muligt for derved at undgå en forhastet selektiv læsning af materialet.

Jeg vil vha. de to første regler undgå, at jeg bevidst medkonstruerer specifikke svar med mine interviewspørgsmål, men det gør ikke interviewet til en neutral metode, da interviewet er en aktiv social interaktion mellem interviewer og interviewpersonen (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 34).

De anvendte spørgeguider er begge indledt med en introducerende tekst, der læses op i begyndelsen af alle interviewene (Bilag 1). Spørgeguiderne er udarbejdet med inspiration fra UVM-vejledninger (2018b: 2019) og motivationsorienteringer, der præsenteres nærmere i teoriafsnittet.

Interviewspørgsmålene følger kronologien i UPV'en under interviewet, imens de er grupperet tematisk efter forskningsspørgsmålene i bilag 2 og 3 (Se nummerering for kronologi).

Den videre analyse af interviewmaterialet baserer sig på princippet om den hermeneutiske spiral, hvor meningsskabelse og fortolkning opnås gennem en fortsat vekselvirkning mellem del og helhed. Princippet anvendes i Gadammers udlægning fra den filosofiske hermeneutik, hvor fortolkeren ikke kan sættes udenfor den hermeneutiske spiral. Fortolkeren må derimod medtænkes som en aktiv part i meningsskabelsen (Højbjerg, 2013, s. 292-294 & 299-300). Jeg finder, at denne udlægning harmonerer med mit videnskabsteoretiske afsæt, hvor det teoretiske perspektiv er afgørende for den viden, der konstrueres.

### Empiri for praksisniveauet

Empirien til undersøgelsen af praksisniveauet er et lærerinterview og fire elevinterviews med 9. klasse elever, der blev vurderet ikke-parate i den første vurdering i 8. klasse. Læreren og eleverne er interviewet henholdsvis den 7. og 8. oktober 2020. Kontakten til de interviewede elever er skabt ved, at læreren spurgte relevante elever, om de havde lyst til at blive interviewet om deres erfaringer og oplevelser med UPV'en i 7.-8. klasse. Læreren og de tre af eleverne var kendt fra en skolepraktik. Den samlede interviewtid er ca. 2 timer, og transskriptionen fylder ca. 46 normalsider.

### Etiske overvejelser

Dette afsnit baserer sig på (Petersen & Christoffersen, 2017, s. 49-59) kapitel om etik. Det har været en overvejelse, at eleverne kunne opnå en følelse af tryghed i interviewsituationen, da det er en potentiel sårbar gruppe af elever, jeg ønsker at interviewe. Jeg prioriterede derfor at interviewe elever, jeg havde en relation til. I udgangspunktet ville jeg interviewe begge klasselærere, men dette var ikke muligt, da den ene var på barsel i perioden, hvor interviewene blev gennemført. Jeg lod her hensynet til eleverne vægte tungest frem for et supplerende lærerperspektiv.

Spørgsmålenes udformning har været en ekstra overvejelse, da emnet kunne være følsomt for eleverne. Jeg har samtidig været opmærksom på ikke at tale en opfattelse frem eller tage stilling til elevernes udlægning af deres oplevelser i interviewsituationen.

Det var oprindeligt planen, at jeg kun skulle interviewe tre elever, jeg havde en relation til. Men da læreren havde fundet en fjerde elev, som jeg ikke havde nogen relation til, der havde lyst til at deltage i et interview, så følte jeg ikke, at jeg kunne afvise eleven.

Jeg blev af skolen informeret om, at den havde samtykke fra forældre til, at elever måtte deltage i interviews. Af hensyn til interviewdeltagernes anonymitet og læsevenligheden vil læreren og de fire elever omtales som henholdsvis Esben, Adam, Bjørn, Chris og David.

### Teoriafsnit

I de følgende afsnit vil de begreber og teorier, der anvendes i projektets analyser, blive præsenteret i den rækkefølge som de gradvist inddrages i analyserne.

#### Foucaults begreber om magt og subjektivering

Foucaults forfatterskab kredser omkring viden, magt og subjektivitet (Christensen & Hamre, 2018, s. 23). Det er derfor vigtigt at kende Foucaults forståelse af disse begreber og deres indbyrdes relation, da de er grundlæggende for hans andre begreber.

Christensen & Hamre (2018, s. 23-29) skriver, at Foucault i højere grad opfatter magt som indlejret i relationer og således ikke-besiddet. Magt er for Foucault i udgangspunktet ikke undertrykkende, men skabende og produktiv. Den skaber genstande, viden og subjektet (Heede, 2018, s. 104-5).

Desuden er magt og viden tæt forbundet, idet Foucault betegner magt/videns-komplekset. Dette kompleks skaber skel, definitioner og kategoriseringer, der sætter rammerne for en bestemt diskurs. Subjektet er også et produkt af magt/videns-komplekset. Individet subjektiveres i mødet med magten

gennem objektivering, hvorved det får mulighed for at betragte sig selv som subjekt i lyset af de givne rammer. Subjektivering betegner denne proces, hvor subjektet både skabes og underkastes (Christensen & Hamre, 2018, s. 117). I det følgende redegøres for tre af Foucaults produktive magtformer.

Christensen & Hamre (2018, s. 29-39 & 142) skriver om pastoralmagt, at den kommer ud af den kristne skriftepraksis og retter sig mod sjælens frelse. Individet objektiverer her sig selv gennem bekendelse af sit sjæleliv. Denne magtteknologi baserer sig således på bekendelse som teknik. Pastoralmagten og dens bekendelsespraksis virker fortsat i den moderne stat i forandret form hos lægen, psykologen, etc., hvor den nu retter sig imod det levende. Dette fører os videre til biomagt.

Biomagt afløser kongens magt til at råde over undersåtternes liv i takt med, at kapitalismen vokser frem (Heede, 2018, s. 41). Biomagten gør befolkningens livsprocesser til genstand for undersøgelse. Det unormale/unyttige kan derved udgrænses fra det normale/nyttige ved hjælp af statistik, hvorefter regulerende tiltag kan foretages for at optimere kapitalismens arbejdsstyrke. Denne regulering af befolkningen benævner Foucault også biopolitik.

Disciplineringsmagten virker særligt igennem eksamination, hvor der sker en hierarkisering af individer ud fra en eksplicit opstillet norm (Heede, 2018, s. 103-4). Subjektiveringen foregår, ved at individet ekskluderes fra det normale og kategoriseres som unormal. Dette virker både disciplinerende og normaliserende på individet, da de færreste ønsker at skille sig (negativt) ud fra normen (Christensen & Hamre, 2018, s. 34).

Jeg finder, at Foucaults magtbegreber bibringer en analyseramme, der kan favne hele spændet fra policy- til praksisniveau, imens subjektiveringsbegrebet afdækker, hvordan strukturelle rammer ikke er neutrale, men virker formende på individet. Subjektivering kan derfor siges at indfange, hvordan strukturelle rammer passivt medvirker til subjektets tilblivelsesproces i forhold til den aktive dannelsesproces, der tilstræbes gennem undervisningen (Wiberg, 2017, s. 19-30 & 39-41). Derudover finder jeg, at de konstruktivistiske aspekter ved begreberne magt og subjektivering harmonerer med mit videnskabsteoretiske afsæt.

### Skolekulturer

Mette Molbæk & Susan Tetler (2015, s. 56-59) skitserer to overordnede skolekulturer: en definerende og en analyserende, ud fra hvordan lærerne iagttager og forstår eleverne, samt deres syn på didaktik.

I en definerende skolekultur ses eleven som et enkelt individ. I denne kultur kan der foretages tilsyneladende objektive iagttagelser af eleven, imens sproget orienterer sig mod egenskaber og mangler hos eleven og er konstaterende for, hvordan virkeligheden er. Her forstås eleven som væren – “being” og gennem simple forklaringer, imens eventuelle problemer forstås som noget iboende hos eleven. Tilgangen til didaktikken er præget af lukkethed og rutiner, imens læring forstås som tilegnelse, hvor der anvendes summativ evaluering til at undersøge læringsudbytte. Der er her en statisk indstilling til udvikling.

I en analyserende skolekultur ses eleven som værende i relationer. Iagttagelser er i denne kultur udtryk for mulige perspektiver på eleven, imens sproget afsøger potentialer og muligheder for eleven og forholder sig reflekterende til virkeligheden. Eleven forstås som i en tilblivelsesproces – “becoming”, hvor mulige problemer er noget, eleven befinder sig i. Didaktikken er eksperimenterende og drevet af nysgerrighed, samtidig med at der gøres brug af formativ evaluering. Der er her en dynamisk indstilling til udvikling.

Denne forsimplede opdeling af virkeligheden i to skolekulturer, hvor skolen anskues ud fra henholdsvis et positivistisk og et socialkonstruktivistisk perspektiv (Petersen & Christoffersen, 2017, s. 92-102), finder jeg oplysende som analyseramme for, hvilket perspektiv policy-niveauet og lærerens praksis præges af.

#### Uddybning af evaluering

Imsen (2005, s. 320 & 334-335) skriver om evalueringsformer, at en summativ evaluering foretages ved afslutningen af et forløb for at undersøge elevernes læringsudbytte. Målet er evaluering af læring. En formativ evaluering undersøger processerne undervejs i et forløb for at kunne forbedre disse, og derved fremme elevernes læring. Hensigten er evaluering for læring. Ifølge Egelund (1999, s. 16) udgør vurdering en delmængde af evalueringsbegrebet, hvor vurdering anvendes til at undersøge, hvordan eleven præsterer samlet set på et område.

#### Motivation

De motivationsteorier, der præsenteres i det følgende, vil jeg karakterisere som socialpsykologiske, da de alle betragter samspillet mellem individet og den sociale kontekst (Imsen, 2015, s. 55). De er af samme grund velegnede til at analysere elevens motivation i konteksten af lærerens praksis. Teoriernes vægtning af den sociale kontekst finder jeg både forenelig med subjektiveringsbegrebet og mit videnskabsteoretiske afsæt.

#### Motivationsorienteringer

Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen (2015, s. 27-36, 61-93) udvikler i bogen *Unge motivation i udskolingen* begrebet motivationsorienteringer. Motivation er i denne forståelse noget, der opstår i den sociale kontekst, når elevens møde med læringskonteksten er meningsgivende for eleven, ud fra dennes tidligere erfaringer.

De fremanalyserer fem motivationsorienteringer, elever kan være præget af i varierende grad. Ved præstationsmotivation er eleven drevet af at få gode karakterer og gøre det godt i prøver. Konkurrencen om at ligge godt karaktermæssigt kan være en faktor for nogle elever. Mestringsmotivation er knyttet til elevens erfaringer med at kunne mestre de opgaver og løse de faglige udfordringer, eleven bliver stillet overfor. Vidensmotivation er forbundet med elevens nysgerrighed og interesse for et bestemt fag eller fagområde, kombineret med en optagethed af deres omverden. Involveringsmotivation handler om elevens oplevelse af at være medskabende og have medbestemmelse i undervisningen. Relationsmotivation vedrører elevens relationer til lærerne i skolen, men også relationerne eleverne imellem i en klasse.

## Selvvurderingstraditionen

Undervejs i interviewanalysen fandt jeg det relevant at inddrage motivationsteorier om faglig selvvurdering og attribution, der er hentet fra selvvurderingstraditionen (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 98-99 & 109-110).

## Faglig selvvurdering

Denne motivationsteori omhandler betydningen af elevens egne vurderinger af, hvor dygtig denne er indenfor et bestemt område eller fag. Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 23-30) skriver videre, at selvvurdering foretages på baggrund af elevens erfaringer, hvilket har betydning for elevens fremtidige motivation og adfærd. Da selvvurdering er forbundet med elevens opfattelse af sine evner i relation til et fag eller skolen generelt, er den relativt stabil og således ikke situations- eller opgaveafhængig. Faglig selvvurdering påvirkes særligt af social sammenligning og andres vurdering. Eleverne sammenligner deres karakterer eller lignende resultater med hinanden. På den måde danner lærerens feedback og vurderinger grundlag for elevernes sammenligninger.

## Attribution

Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 57-59) skriver om attribution, at det er en måde at forstå, hvordan eleven forklarer sine resultater/præstationer på. Disse forklaringer kan arrangeres efter, om eleven tilskriver et resultat til noget internt ved eleven (f.eks. evner, indsats eller strategi) eller nogen eksternt uden for eleven (f.eks. held, lærerens forklaring eller opgavens sværhedsgrad). De kan videre grupperes efter, om eleven kan eller ikke kan kontrollere årsagen til et resultat. Eleven har mulighed for at ændre adfærd ved at øge sin indsats, ændre strategi eller vælge en lettere opgave. De sidste to forudsætter, at eleven kender andre strategier, og der er flere opgaver at vælge mellem. Evner opfattes imidlertid som en stabil egenskab ved eleven, der ikke kan ændres ved.

## Analyse af magt og subjektivering

I dette afsnit undersøges det, hvorfor UPV'en er indført som en løsning på en adfærd, der er blevet problematiseret, og hvordan dens magtudøvelse virker formende på subjektet. Et tiltag som UPV'en betragtes hos Foucault som en social teknologi, da det former befolkningen gennem subjektiveringer (Christensen & Hamre, 2018, s. 143 & 149).

### Frafald og biomagt

I afsnittet "Ungdomsuddannelse til alle" i *Velfærdsaftalen* (2006, s. 14) problematiseres det, at over 95 pct. af en årgang påbegynder en ungdomsuddannelse, men kun 80 pct. gennemfører den. Der udstikkes en målsætning om, at de 80 pct. skal være mindst 95 pct. i 2015. Frafaldet forklares med, at det ofte er unge med svage faglige forudsætninger. Derfor skal der gøres en indsats for den sidste femtedel elever, der har de svageste forudsætninger eller er usikre i deres valg af uddannelse, da de er i risikogruppen for at falde fra deres ungdomsuddannelse.

Det kan ses her, hvordan ungdomsårganges møde med uddannelsessystemet er genstand for biomagts undersøgelse. Med statistik fra denne undersøgelse kan biomagten virke implicit normsættende i form af den uddannelsespolitiske målsætning, hvor mindst 95 pct. skal have gennemført en ungdomsuddannelse i 2015 (Christensen & Hamre, 2018, s. 36).

Hvorfor lige denne frafaldsadfærd problematiseres, kan læses tidligere i *velfærdsaftalen*. Aftalen nævner, at bl.a. globalisering er en forudsætning for, at Danmark kan forblive et rigt land, men samtidig kræver globaliseringen bl.a. kompetenceudvikling, hvis der skal være plads til alle på fremtidens arbejdsmarked (2006, s. 8). Dette kan forstås ud fra biomagts interesse i at optimere kapitalismens kommende arbejdsstyrke, så den fortsat vil være nyttig på fremtidens arbejdsmarked.

I *Aftaler om finansloven for 2010* (Finansministeriet, 2009) indgik aftalen om "Flere unge i uddannelse og job", der indeholder initiativet om "Vurdering af den unges uddannelsesparathed" (s. 115), hvor det skal vurderes "om den unge besidder de nødvendige faglige, personlige og sociale kompetencer" (s. 115). UVM (2010, s. 8-11) skriver, at UPV'en ikke må blive et stempel, men skal være en helhedsvurdering, og at UPV'en "skal ses som et præventivt redskab til at forhindre frafald på ungdomsuddannelserne og dermed undgå, at de unge lider nederlag" (s. 8). Der gives senere i publikationen eksempler på, hvordan to UU-centre gennem lokalt samarbejde har udviklet kriterierne for UPV'en (UVM, 2010, s. 22-29).

Det ses her, hvordan normerne – kriterier, som eleverne skal vurderes ud fra, skabes i begyndelsen af UPV'en. Introduktionen af ordet uddannelsesparathed konstituerer samtidig kategorien "ikke-uddannelsesparat" for de elever, der ikke lever op til normerne. De subjektiveres og disciplineres i forhold til denne ekskluderende kategori.

### Uddannelsesparat og subjektivering

I *Evalueringsrapport af Ungepakke II* anbefales en fortsat udvikling af parathedsbegrebet med henblik på en fælles forståelse af uddannelsesparathed (CeFU, Epinion & Pluss Leadership, 2012, s. 7). Det sker i 2014, hvor der aftales objektive kriterier for UPV'en, herunder faglige karakterkrav for erhvervs-



uddannelserne, og samtidig rykkes UPV'en frem, så eleverne allerede vurderes fra 8. klasse (UVM, 2014, s. 24 & 50). Karakterkrav for de gymnasiale uddannelser følger i 2017 (UVM, 2017). Fra skoleåret 2017/18 skal elevers UPV vurderes to gange årligt, og i det følgende skoleår tilføjes praksisfaglighed som en fjerde vurderingskompetence (UVM, 2018c). Endvidere har EVA løbende foretaget evalueringer af UPV'en i perioden 2014 til 2019 (EVA, 2020, s. 15).

Denne udvikling af UPV'en viser, hvor tæt forbundet magt og viden er. Gennem eksamination af eleverne producerer disciplineringsmagten viden, der forbedrer vilkårene for videre magtudøvelse. Det ses dels ved, at kriterierne bliver uddybet og udvidet, samtidig med at vurderingen sker tidligere og oftere. Således ekspliciteres normerne, samtidig med at disciplineringen af eleverne intensiveres.

Der skal fra 2014 også foretages en målrettet vejledningsindsats af UU for de elever, der er vurderet ikke-parate (Vejledningsloven, 2014, § 5, stk. 2). Det kan læses i EVA (2020, s. 13), at den individuelle vejledning er blevet forbeholdt disse i elever.

Kategorien ikke-parat danner således grundlag for en adskillelsespraktik (Christensen & Hamre, 2018, s. 115), hvor eleven synligt ekskluderes fra klassen, imens eleven modtager individuel vejledning – disciplinering af en UU-vejleder. Pastoralmagten viser sig i denne vejlednings- og subjektiveringspraksis, hvor eleven kan bekende sine udfordringer og derved objektivisere sig selv.

De førnævnte objektive kriterier beskrives af UVM i en folder til inspiration for lærernes vurdering af elevernes kompetencer. Folderen nævner motivation, selvstændighed, ansvarlighed, mødestabilitet, parathed, samt samarbejdsevne, respekt og tolerance, for henholdsvis personlige og sociale kompetencer (UVM, 2014, s. 3-7). Motivation beskrives i folderen med underoverskriften "for uddannelse og læring" (UVM, 2014, s. 4) og forklares med eksempler som følgende: "Det er et udtryk for motivation, at der er noget, eleven gerne vil og på den baggrund bevæger sig mod sit mål" (s. 4).

Kriterierne og deres beskrivelser opfordrer til en binær vurderingspraksis, hvor eleven vurderes på observerbar adfærd, hvilket er et aspekt, der er karakteristisk for den positivistiske funderede behaviorisme (Imsen, 2015, s. 40). Læreren er på denne måde gennem sin vurdering – eksamination af eleven med til at disciplinere eleven og producere viden om eleven til evt. videre magtudøvelse.

### UPV'ens skolekultur

Den skolekultur, der kommer til udtryk i UPV'ens indhold og udformning, vurderer jeg primært til at være den definerende skolekultur. Dette baserer jeg på, hvordan velfærdsaftalen indsnævrer rammerne for, hvad der er normalt, samtidig med at frafaldsadfærden forklares med enkle årsager, der findes hos eleven. Sproget om eleven orienterer sig om mangler, hvorfor løsningen følgelig er, at eleven må tilføres – tilegne sig det manglende. Ud fra eleviagttagelser, der synes objektive, kategoriseres eleven i statiske kategorier gennem en summativ vurdering, der gentages halvårligt for at følge elevens udvikling. Den individuelle vejledning med UU-vejlederen, hvor der kan tales om muligheder og tilblivelse, er det eneste aspekt, der kan karakteriseres som tilhørende en analyserende skolekultur.

## Analyse af lærerinterview

I analysen anvendes bearbejdede citater fra Esbens interview. Den oprindelige ordlyd kan findes i Bilag 4, hvor den efterfølgende kode refererer til lærerens initial og interviewspørgsmålet jævnfør spørgeguiden.

### Lærerens UPV-praksis

Eleverne hører første gang om UPV'en i begyndelsen af 8. klasse, hvor kriterierne for den kommende UPV i 8. klasse fremlægges for dem overordnet. Esben fortæller: "De bliver præsenteret for, at der er noget, der hører til, om de er motiveret for at gå i skolen, noget omkring om de fagligt parat og noget omkring om de er socialt parat." (Bilag 4, E2).

Der er ingen indikation af, at der er nogen nærmere koordinering af det timeløse fag Uddannelse og job lærerne imellem, når Esben udtrykker følgende: "det er sådan et fag, der er oppe og vende en gang, hver andet eller tredje år. Og så er der nogen, der lige husker, der er sådan et fag" (Bilag 4, E4). Det er Esbens oplevelse, at pensum i faget bliver opnået, ved at eleverne kommer ud og besøger virksomheder eller møder andre fra erhvervslivet i nærområdet. Herefter tænker han som lærer: "Nå men med turene så er det egentlig overstået." (Bilag 4, E4).

Det er ikke indtrykket, at arbejdet med faget passes ind i nogen større sammenhæng, men at praksis har karakter af en afkrydsningstilgang, jævnfør Esbens sidste citat.

Angående arbejdet med elevernes personlige kompetencer fortæller Esben (efter et opklarende spørgsmål om, hvad jeg mener med personlige kompetencer) om udflugter til et friluftscenter, hvor eleverne løser teambuildingsopgaver. Dette har Esbens lærerteam nærmest gjort med alle de klasser, læreren har haft med at gøre.

Om sin brug af gruppearbejde i undervisningen har Esben flere didaktiske overvejelser. Esben mener, at gruppearbejde udvikler elevernes personlige kompetencer. Gruppearbejde kan også bruges til at sætte elever sammen, der normalvis ikke er i tale med hinanden eller afprøve nye gruppedynamikker for at få andre elever til at tage mere ansvar. Det forsøges ved forskellige gruppekonstellationer, hvor der ikke er en dominerende elev, der normalt påtager sig lederrollen.

Grundet Esbens opklarende spørgsmål om personlige kompetencer (Bilag 4, E5) og hans efterfølgende svar, som jeg vurderer, falder ind under de sociale kompetencer, valgte jeg i interviewsituationen at springe spørgsmålet om de sociale kompetencer over.

Når det gælder didaktiske overvejelser i forhold til det faglige, fortæller Esben: "Jeg kan godt lide at præsentere ting på flere forskellige måder. Altså både med noget tale og med noget tekst og med en eller anden visuel repræsentation af det" (Bilag 4, E 7a). Esben fortæller videre om sin udvælgelse af opgaver: "Allerhelst så skulle der være noget til alle niveauer i samme opgave, og alt efter niveau, så kunne man løse måske 50% eller 80% eller 100%. Det vil være det optimale" (Bilag 4, E7a).

Esbens brug af flere repræsentationsformer øger muligheden for bedre forståelse, hvilket forbedrer elevens muligheder for mestring. Omvendt vil måden, der udvælges opgaver på føre til, at nogle



elever aldrig oplever at kunne løse en hel opgave. Disse manglende mestringserfaringer vil påvirke deres motivation negativt (Pless et al., 2015, s. 80-82).

### Elevernes møde med UPV'en set fra lærerens side

Når eleverne hører om den kommende UPV i begyndelsen af 8. klasse, er det Esbens opfattelse, at det ligger lidt fjernt for eleverne, og ikke spiller den store rolle for dem. Når tiden for UPV'en nærmer sig, begynder nogle elever, "dem der er lidt nervøst anlagt" (E3) og især dem, der føler sig udsatte i forhold til vurderingen at spørge ind til, om de er uddannelsesparate, og hvad det kræver at blive det, forklarer Esben. Eleverne efterspørger både summativ og formativ vurdering fra læreren i form af henholdsvis lærerens vurdering af dem og lærerens tilbagemelding. Det kan forklares ud fra teorien om faglig selvvurdering, hvor gode læringsprocesser er afhængige af sådanne vurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 27).

Det er ikke Esbens oplevelse, at eleverne er i stand til at koble andre end de faglige aktiviteter sammen med UPV'en. Han vurderer, at de andre kompetencer "har en tendens til at blive glemt lidt i elevernes øjne" (Bilag 4, E9). Dette forklares med, at på denne skole fokuseres der meget på det faglige af eleverne. Og til dette tilføjer Esben: "Og sikkert også af lærerne sådan mere eller mindre bevidst – nok mindre bevidst" (Bilag 4, E9). Det er ikke klart, hvem der eventuelt påvirker hvem i denne sammenhæng. Ovenstående harmonerer med EVA (2020, s. 10) der finder, at der, ifølge lærerne, fra elever og forældre hovedsageligt er fokus på det faglige og karaktererne, imens de andre kompetencer har en tendens til at falder i baggrunden.

Pless et al. (2015, s. 93) skriver, at præstationsmotivation, hvis den får mulighed for det, let kan blive fremherskende i klassen og skubbe andre motivationsorienteringer i baggrunden, hvilket begrænser motivationsarbejdet til hovedsageligt at omhandle præstationer og karakterer.

De elever, der vurderes ikke-parate ved deres første vurdering, reagerer forskelligt, forklarer Esben. Han opridser tre grupper af elever, hvor nogen tænker: "Okay jeg skal godt nok tage mig sammen" (Bilag 4, E12) og begynder at handle derefter, imens andre tænker: "Så kan det også være lige meget" (E12) og ikke gider at lave noget og til sidst dem, der reagerer med: "Nå ja, men der er jo lang tid endnu" (E12).

Disse grupper kan forstås ud fra attributionsteorien, hvor første gruppe forklarer resultatet med manglende indsats, som de vil ændre på. Forklares vurderingen med ringe evner, der er en ukontrollerbar årsag, vil der være en tendens til at give op som den anden gruppe. Den sidste gruppe kan forklares med en selvbeskyttende attribution, hvor de devaluerer resultatet, fordi der er lang tid til, at de går ud af skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 130-131).

### Skolekultur og lærerens UPV-praksis

Igennem interviewet udtaler Esben sig på måder, der kan tolkes til at ligge inden for både den definerende og analyserende skolekultur.

Da Esben forklarer, at kriterierne fremlægges overordnet for klassen, tilføjer han: "Og de fleste elever ved jo godt, hvad der er, der tæller positivt, og hvad der er, der tæller negativt i den sammenhæng" (Bilag 4, E2). Dette udsagn er konstaterende for, hvordan virkeligheden er, og får tilgangen til at lyde rutinepræget og indforstået, hvilket kan få konsekvenser for den resterende elevgruppe. Det skal

bemærkes, at der i gruppen af ikke-parate er “en overrepræsentation af henholdsvis drenge, unge fra uddannelsesfremmede hjem og unge af ikke-vestlig herkomst” (EVA, 2017, s. 13).

Et andet udsagn er om de elever, som spørger ind til kravene i UPV'en. De omtales som “lidt nervøst anlagt” (Bilag 4, E3). Årsagen til deres spørgen forklares, ud fra en tilsyneladende objektiv iagttagelse af eleven, med, hvordan eleverne er, og ikke andre årsager uden for dem. Disse udsagn udtrykker en definerende skolekultur.

I Esbens udtalelse om gruppearbejde, hvor han afprøver forskellige gruppekonstellationer, giver han udtryk for en analyserende skolekultur. I gruppearbejde kan andre elever få mulighed for at træde i karakter, hvis de kommer i en anden kontekst, hvor der ikke er en elev, der normalt påtager sig en lederrolle.

### Uenighed mellem lærer og UU-vejleder

Esben fortæller om en ca. 7 år gammel episode, hvor en elev kun lige havde det nødvendige karaktergennemsnit for at være uddannelsesparat, men på alle andre parametre var alle lærere enige om, at han overhovedet ikke var uddannelsesparat. Men UU-vejlederen vurderede eleven parat, fordi “det sagde karaktererne jo” (Bilag 4, E14). Esben tilføjer, at han hele tiden har haft en formodning om, at det faglige var det vigtigste i UPV'en.

Oplevelsen må efterlade lærerne med en følelse af, at vurderingen er spild af tid, og at de personlige og sociale kompetencer er irrelevante i forhold til UPV'en, når det, ud fra oplevelsen at dømme, kun kommer an på karaktererne. Det nævnes i UVMs nuværende vejledning, at de faglige krav “er ufravigelige i helhedsvurderingen” (2019, s. 7), hvilket implicit betyder, at UPV'ens andre kompetencer er fravigelige. Men et lignende udsagn fremgår ikke af den tidligere vejledning fra UVM (2017).

I EVA (2020, s. 13) oplever lærere ligeledes, at de faglige kompetencer står over de andre, hvorfor vurderingen af de mange kriterier medfører frustration, når vurdering i realiteten kun afhænger af elevens faglige kompetencer. Den omfattende vurdering opleves endvidere som tidsspilde, når elever med det nødvendige karaktersnit skal vurderes.

### Opsamlende betragtninger

Når der tages hensyn til oplevelsen med UU-vejlederen, er det er muligt at forstå Esbens prioritering af det faglige over de personlige og sociale kompetencer. Dette ville også kunne forklare hans begrænsede kendskab til disse kompetencer og det begrænsede fokus på Uddannelse og Job. UU-vejlederen kan forstås som en anden disciplineringsmagt, der eksaminerer lærernes vurderinger af eleverne, hvorved oplevelsen kommer til at virke subjektiverende for lærerens UPV-praksis. Det medfører et stærkt fagligt fokus, da det er den afgørende kompetence i UPV'en. Et kendskab til de andre kompetencer er således ikke en nødvendighed for at gøre eleverne uddannelsesparate.

Ifølge Jensen i UVMs publikation (2010, s. 14) fremgår de faglige, personlige og sociale kompetencer af de tre stykker i folkeskolens formålsparagraf. Men den beskrevne UPV-praksis med et stærkt fagligt fokus orienterer sig primært mod at forberede eleverne til videre uddannelse (Folkeskoleloven, 2006, §1, stk. 1).

## Analyse af elevinterview

I analysen anvendes bearbejdede citater fra Elevinterviewene. Den oprindelige ordlyd kan findes i Bilag 5, hvor den efterfølgende kode refererer til elevens initial og interviewspørgsmålet jævnfør spørgeguiden.

### Elevernes kendskab til UPV'en

Eleverne udviser alle et begrænset kendskab til UPV'en, når de bliver bedt om at beskrive den. Det er højst den sociale og faglige kompetence, der bliver nævnt specifikt af eleverne, mens Adam nævner, der er fire kompetencer uden at kende navnene.

Bjørn og Chris påpeger, at de har fået to vurderinger, når det handler om muligheder for at se deres progression, imens David ser på sine karakterer. Der er ingen af eleverne, der har tænkt på muligheden for at forbedre sig inden den første vurdering, hvilket delvist kan forklares af deres begrænsede kendskab til UPV'en. Derudover er det kun Bjørn, der har været i tvivl om nogle af kravene, imens de tre resterende elever følte, at de var uddannelsesparate.

Wille (2013, s. 67-73) skriver, at det kan fremme elevens læring, at der anvendes forståelige mål og retningsgivende kriterier og eksempler, der giver eleverne en forståelse af, hvad der forventes af dem. Kriterierne giver eleverne muligheden for at vurdere deres progression og finde beviser for, at deres arbejde opfylder kriterierne.

### Klassen socialt

Eleverne beskriver, at der er stor interesse mellem eleverne imellem for hinandens vurdering, da de modtager den første UPV. "Ej, hvad fik du?" (Bilag 5, A4). Dette fokus på social sammenligning har den negative konsekvens, særligt for de fagligt udfordrede elever, at den gør progression usynlig, hvilket påvirker elevernes faglige selvsvurdering negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 26). En mulig forklaring på dette fokus kan skyldes deres begrænsede kendskab til UPV'en jævnfør følgende citat: "Når man mangler objektive kriterier at vurdere sig mod, vil vurderingerne ske ved at sammenligne sig med andre" (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 26).

Vurderingen har ikke direkte påvirket, hvem der gerne vil arbejde sammen, da jævnbyrdig arbejdsmoral og fagligt niveau beskrives som generelt styrende for hvem, der arbejder sammen. Men Chris fortæller, at ikke-parate elever "måske gerne vil gå lidt mere sammen med nogen, der var lidt bedre for at komme lidt videre i det der uddannelsesparate" (Bilag 5, C6). Dette beskriver Bjørn udfordringer ved, da: "dem der har lidt lavere karakterer, de har måske også lidt sværere ved at finde sammen med nogen, [...], fordi at folk måske godt ved: "Jamen ham der er ikke uddannelsesparat og han får altid 02"." (Bilag 5, B6). Bjørn giver her udtryk for, at kategoriseringen som ikke-parat kan virke yderligere ekskluderende og stigmatiserende sammen med karakterer i forhold til det faglige fællesskab.

Elever og forældre giver i EVA (2020, s. 81-84) også udtryk for UPV'ens potentielle stigmatiserende effekt, men hvordan UPV'en kan indvirke på det faglige fællesskab er et aspekt, EVA (2020) ikke behandler.

Et yderligere perspektiv i denne sammenhæng fik jeg på dagen for elevinterviewene, hvor en gruppe elever fra praktikken spurgte mig: "Hvorfor vil du kun interviewe dumme elever?" Dette indikerer, at elevernes erkendelse af UPV'en konstrueres gennem eksisterende begreber/kategorier, og videre gennem denne erkendelse konstruerer eleverne en social virkelighed. UPV'en kan således legitimere det at kategorisere elever, hvilket kan føre til mobning af en elevgruppe, som skolen og UU-Vejledningen sammen har udpeget. Det skal her nævnes, at der er blandt de fire interviewede elever, hvoraf en er andetsproget, er udfordringer som tendens til stammen, læsevanskeligheder, ADHD og skolevægning.

### Elevernes tanker om UPV og hvordan vurdering har påvirket dem

Bjørn synes, karakterer er okay, og tilføjer: "Men når man så skal vurderes på, hvordan man er fagligt, socialt og personligt og jeg ved ikke. Der synes jeg, det var sådan lige lidt ... ja" (Bilag 5, B3). Med et begrænset kendskab til UPV'en kan det forstås som om, det er hele ens person, der er til vurdering og ikke kun det faglige. Forstås UPV'en på den måde, kan en dårlig vurdering påvirke ens generelle vurdering af sig selv negativt.

David fortæller, at det er træls, andre laver vurderingen i stedet for, at man selv mærker efter, og begrundet det med: "[Lærere] kan jo ikke kigge ind i en. De kan ikke se, hvordan du har det [...] Det synes jeg, er en dårlig måde og vurdere folk på. [...] Lærerne ser kun, hvad de ser, og det er det, de skal bringe videre" (Bilag 5, D3).

David påpeger det mangelfulde i vurderingen, når den kun baseres på lærerens observationer af elevens adfærd, hvilket er karakteristisk for den positivistiske funderede behaviorisme, der afskriver individets indre, da det ikke kan observeres (Imsen, 2015, s. 40-41). Skaalvik & Skaalvik (2007, s. 210) skriver i relation til dette, at det er en forsimpning at konkludere noget om motivation ud fra adfærd. De skriver, at "motivation observeres indirekte gennem elevernes adfærd og udsagn" (s. 210). Oplevelse af at blive vurderet ikke-parat ligner hinanden for David og Chris. David fortæller: "Man synes jo selv, man er [parat], men altså også ligesom få kastet en karakter lige i hovedet af en, det er måske også sådan lidt: "Er jeg ikke lige så god som de andre eller?" " (Bilag 5, D12). Imens Chris udtaler: "Jeg følte, jeg var dårligere end de andre" (Bilag 5, C10). Citaterne viser, hvordan de subjektiveres af disciplineringsmagten, når de ekskluderes fra det normale ved at blive kategoriseret som ikke-parate. Men også at de afkoder kategoriseringen ud fra social sammenligning, hvilket påvirker deres (faglige) selvvurdering negativt.

Da Bjørn får vurderingen, tænker han: " "Ja okay, det var bare ... Ja, så er jeg ikke uddannelsesparat," men så tænkte: "Jamen jeg har god tid og det var sikkert bare sådan en lille ting." " (Bilag 5, B12) Han begynder her med at devaluere UPV'en, da det ikke er den sidste mulighed for at blive vurderet parat, hvilket er en selvbeskyttende attribution (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 130-131). Herefter forklarer han, at han nok bare var uheldig, hvilket er en ekstern og ukontrollerbar årsag.

Adam fortæller, at spørgsmål fra UU-vejlederen såsom “Hvad er problemet her? Hvad føler du selv?” (Bilag 5, A12) har været en støtte til at finde ud af, hvad han skulle gøre for at blive parat. Han siger, at han nu tænker mere over “Jeg skal tage mig selv sammen [...], hvis jeg skal blive parat [...] Okay, gider jeg mere eller giver jeg op?” (Bilag 5, A10).

Det første citat viser, hvordan pastoralmagten virker ved, at Adam inviteres til at objektivere sig selv og bekendtgøre de udfordringer, han oplever, så han kan vejledes. Det andet citat, viser hvordan Adam har internaliseret disciplineringsmagten og er begyndt at disciplinere sig selv (Christensen & Hamre, 2018, s. 33).

### Motiverer UPV'en?

Eleverne finder ikke vurderingen motiverende. Bjørn og Chris svarer henholdsvis: “Det har i hvert fald ikke forbedret det. Det er ligesom at få et 02, så gider man ikke engang og prøve” (Bilag 5, B13) og “Det gav mig ikke nogen motivation for at arbejde hårdere, tværtimod” (Bilag 5, C10).

Vurderingen “ikke-parat” er en understregning over for elever af deres manglende mestrings-erfaringer i skolen. UPV'en er således endnu en dårlig erfaring, de kan foretage deres faglige selvvurdering på baggrund af (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 128).

Men for David har vurderingen haft den effekt, at han er begyndt at forholde sig til sin egen indsats: “Det har gjort sådan, at jeg har tænkt mere over: “er det her godt nok til og komme op og være uddannelsesparat?” “ (Bilag 5, D13). David er her begyndt at subjektivere sig selv, når han gør sin indsats til genstand for vurdering. Denne proces er en selvteknologi, hvor subjektet aktivt skaber sig selv (Christensen & Hamre, 2018, s. 116).

### Motivation

Alle eleverne beskriver involvering som noget, der motiverer dem. Bjørn fremhæver både det at få sin mening hørt i en klasses Diskussion, og arbejdet med en projektopgave, hvor emnet var selvvalgt og de skulle administrere deres egen tid. Eleverne vil generelt gerne op og lave noget, de selv har indflydelse på (og gerne uden for klassen) i modsætning til at sidde i klassen og lave det læreren har planlagt.

Det relationelle i form af gruppearbejde fremhæver to elever. For Bjørn kan en makker være en hjælp til at holde fokus på det faglige, da det kan være svært at koncentrere sig, når man har det svært i skolen (Bilag 5, B6). Imens en makker for Adam er en, der kan komme med opmuntrende kommentarer i arbejdsprocessen og derved modvirke Adams manglende forventninger om mestring. David er den eneste elev, der giver udtryk for at være motiveret af viden.

Som bekendt er disse elever vurderet ikke-parate, hvilket hovedsageligt er en konsekvens af manglende præstationer og mestring rent fagligt. Det er derfor ikke overraskende, at ingen af deres svar indikerer, at de skulle være motiveret af præstationer eller mestring.

## Metodediskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere mine metoders styrker og svagheder i forhold til deres kvalitetskriterier, samt hvor velegnede de har været til at undersøge min problemformulering.

Jeg har fundet mine metoder relevante og velegnede til at undersøge policy-niveauet og praksisniveauet. Den komplementære viden, der er konstrueret pba. en dokumentanalyse kombineret med Foucaults analysetilgange og interviews med lærer og elever, har gjort det muligt at besvare problemformuleringen ud fra en kontekstuel forståelse.

Selve undersøgelsen af praksisniveauet er et casestudie, hvor der er foretaget interviews med en lærer og fire elever fra en enkelt skole, hvorfor der ikke kan generaliseres ud fra fundene i undersøgelsen. Men der er en genkendelighed i visse af projektets fund og udvalgte fund i EVA (2020).

Det kan indvendes, at jeg i lærerinterviewet ikke spurgte direkte ind til de sociale kompetencer, men i stedet kortvarigt forlod Spinellis parentesregel, idet jeg konkluderede overfor læreren, at han med sit svar havde været omkring de personlige og sociale kompetencer. Dette var for at bevare en tryk atmosfære i det videre interview, da spørgsmålet til de sociale kompetencer indirekte kunne have gjort det til et kritisk interview. Derudover er elevinterviewene foretaget omkring et år efter UPV-processen begyndte for eleverne, hvilket gør interviewspørgsmålene overvejende retrospektive og meget afhængige af elevernes hukommelse. Elevernes indstilling til UPV'en kan derfor påvirke, hvordan de husker tilbage på forløbet. Omvendt har jeg tilstræbt transparens i forskningsprocessen i form af mit undersøgelsesdesign og mine analysestrategier, samt citater og bilag, så gyldigheden af den konstruerede viden kan vurderes på dette grundlag.

Jeg fik sent i projektet kendskab til analysetilgange til interview i et interaktionistisk perspektiv. Järvinen (2005, s. 30-40) skriver om flere analysetilgange, hvor en af dem er interviewpersonens brug af legitimerende forklaringer i sin selvfremsstilling for at værne om sin sociale identitet. En anden er, at interviewet betragtes som et narrativ med karakterer og genre, hvor interviewpersonen kan være den aktive protagonist eller det passive offer i en udviklings- eller lidelseshistorie, alt efter om det er en trygheds- eller konfliktfortælling. Begreberne kunne have bidraget med yderligere forståelse af interviewene gennem en analyse af, *hvordan* interviewpersonerne konstruerer deres svar i interviewet.

## Konklusion

Mine undersøgelser viser, at den interviewede lærers praksis med uddannelsesparathedsvurderingen har et stærkt fokus på de faglige kompetencer, hvilket han fortæller også gælder for eleverne og andre lærere. Dette fokus kan forstås ud fra en tidlig oplevelse, hvor en UU-vejleder omgjorde lærernes vurdering og vurderede en elev uddannelsesparat alene pba. karakterer. Oplevelsen har virket subjektiverende på lærerens UPV-praksis og givet ham en fornemmelse af, at det faglige er det vigtigste i UPV'en. Dette indikeres yderligere af, at lærerens kendskab til de personlige og sociale kompetencer fremstår begrænset, og han vurderer samtidig, at eleverne kun kan koble faglige aktiviteter til UPV'en, imens eleverne glemmer de andre kompetencer. Det tilhørende fag Uddannelse og job berøres sjældent i lærerteamet, og lærerens forståelse af fagets pensum er, at eleverne kommer på et antal virksomhedsbesøg, hvorved praksis får karakter af en afkrydsningstilgang. Eleverne bliver første gang i begyndelsen af 8. klasse præsenteret overordnet for kriterier i UPV'en, hvilket harmonerer med, at de fire interviewede elever udviser et overfladisk kendskab til UPV'en.

Lærerens UPV-praksis kan overvejende karakteriseres som en definerende skolekultur, hvilket baseres på en rutinepræget og indforstået tilgang til UPV'en, samt udtalelser, der er konstaterende for, hvordan virkeligheden er. For UPV'en er det primært den definerende skolekultur, der kommer til udtryk gennem lovgrundlaget. Selve UPV'en er indført som en løsning på unges frafaldsadfærd, der er blevet problematiseret. Frafaldet forklares med enkle årsager hos eleven i form af manglende faglige kompetencer, hvorfor eleven må tilegne sig det manglende. Dette sker gennem halvårige vurderinger, hvor eleverne subjektiveres gennem statiske og binære kategorier, og de ikke-uddannelsesparate elever ekskluderes med henblik på disciplinering. Disciplineringen kunne være i form af individuel vejledning hos UU-vejlederen som en af eleverne har fundet støttende. En anden elev udtrykker, at kategorien ikke-uddannelsesparat kan virke ekskluderende i forhold til det faglige fællesskab, imens en tredje elev er begyndt at vurdere sin egen indsats i skolen.

Når det kommer til motivation, er der ingen af de fire ikke-uddannelsesparate elever, der finder UPV'en motiverende. Klassen er ifølge eleverne meget optaget af social sammenligning, når deres første UPV modtages, hvilket harmonerer med deres overfladiske kendskab til UPV'ens kriterier. To af eleverne føler sig dårligere end andre pga. UPV'en, hvilket påvirker deres faglige selvsvurdering negativt. En anden elev devaluerer UPV'en og attribuerer sin vurdering til en ekstern ukontrollerbar årsag.



## Handleperspektiv

Jeg vil i det følgende udvikle et forslag til et handleperspektiv.

Det er ikke muligt at fjerne de statiske og binære vurderingskategorier i UPV'en. Men ved at anlægge et konstruktivistisk perspektiv, er det muligt at opbløde det binære ved at opdele den parate kategori i flere kategorier og derved komme nærmere en analyserende skolekultur, hvilket vil understøtte elevens tilblivelsesproces.

I de følgende afsnit er Wille (2013, s. 67-73) anvendt gennemgående. Elevens tilblivelsesproces kan understøttes ved at anvende rubrics, hvor læringsmål/evalueringskriterier med progression formuleres i et skema fordelt over eksempelvis fire søjler (Agergaard & Nielsen, 2015, s. 153-154). Rubrics, der gør de forskellige niveauer af læringsmål synlige for eleverne, vil kunne bidrage med en række fordele. De vil for det første kunne forbedre elevernes kendskab til UPV'en. For det andet vil rubrics give eleverne og læreren mulighed for løbende at vurdere deres egen progression i forhold til læringsmålene/kriterierne samt foretage formative evalueringer af eleverne inden den første UPV. For det tredje vil tilstedeværelsen af kriterierne i disse rubrics kunne modvirke tendensen til social sammenligning, da eleverne nu får kriterier og ikke kun hinanden at vurdere sig op imod. Når elevernes egen progression og mestring synliggøres for dem vha. kriterierne, kan eleverne bedre koncentrere sig om deres egen læreproces og ikke om, hvem der klarer sig bedst eller er hurtigst i klassen (Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 26). For det fjerde vil læringsmål fremme elevernes læring og derved øge muligheden for, at de opnår mestringserfaringer, hvilket igen kan medvirke til at fremme elevernes mestringsforventninger til det næste niveau af læringsmål (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 15-20).

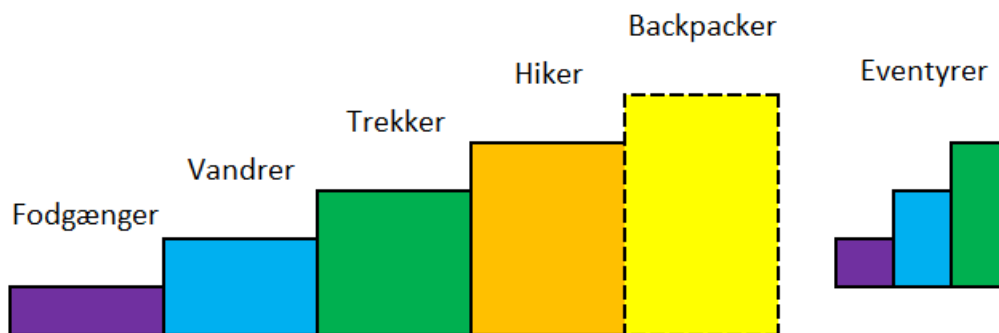
### Udvikling af en rubric

En måde at udvikle rubrics på kunne være, at læreren udformer emneoplæg, som indfanger nogle af de personlige og sociale kompetencer. Elevgrupper diskuterer på skift, hvilke aspekter de forskellige emneoplæg berører, og brainstormer dernæst på forslag til, hvordan eleven kan handle konstruktivt i forhold til emnet. Derefter tildeles hver gruppe et emne, og finder sammen frem til en rangering af alle forslagene for dette emne, afhængig af hvor meget der kræves af eleven.

Aktiviteten kan gentages efter behov med nye emneoplæg, fordi eleverne udvikler sig, og der bliver brug for højere niveauer af læringsmål, eller fordi der er behov for at udvikle andre af de personlige og sociale kompetencer.

Tilføjelsen af de ekstra niveauer kan hjælpe med at underbygge en dynamisk indstilling til udvikling hos eleverne. Denne dynamiske indstilling kan understreges yderligere ved at udnytte den socialkonstruktivistiske opfattelse af, at sproget og dets begreber er en forudsætning for tænkning og derved styrende for vores tænkning (Burr, 1995, s. 6-7 & 33-36). Dette kan gøres ved at benævne niveauerne i disse rubrics: Fodgænger, Vandrer, Trekker, Hiker og Backpacker, hvilket skal formidle, at alle elever er undervejs i deres lærings- og tilblivelsesproces.





Figur 1. Skitser af en rubric til venstre og en rubric anvendt som selvteknologi til højre.

Læreren kan også selv udforme rubrics med læringsmål, men ud fra et dannelsesperspektiv giver den skitserede aktivitet eleverne mulighed for sammen med andre at reflektere over og forstå sig selv i forhold til skolen og sine klassekammerater (Wiberg, 2017, s. 19-30).

Aktiviteten benytter sig endvidere af flere af undersøgelsesernes fund. For det første drages der fordel af de ikke-parate elevers involverings- og relationsmotivation, da de oplever medbestemmelse igennem gruppeaktiviteten. Dernæst bliver den viden, som de elever, der ved, hvad “der tæller positivt” i UPV’en, besidder, konkretiseret og delt gennem brainstorme og sidenhen de færdige rubrics. For det tredje er elevinvolveringen med til, at både kriterierne bliver formuleret i et forståeligt sprog for eleverne, og samtidig “at eleverne selv får et ejerskab til [...]kriterierne” (Wille, 2013, s. 70). Endelig kan den enkelte elev anvende rubrics som en selvteknologi, hvor eleven opstiller sine egne personlige mål og blive en eventyrer i sin egen læringsproces (Christensen & Hamre, 2018, s. 116).

## Litteraturliste

Agergaard, K. & Nielsen, N.G. (2015). Mål. I: Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G., Gissel, S. T. *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (3. udg., s. 125-162). København: Hans Reitzels Forlag.

Boding, J. (2019). Hvordan skiver du en analyse til dit bachelorprojekt?. I: J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjenggaard (red.), *Bachelorprojektet i læreruddannelsen: en håndbog* (s. 93-105). København: Hans Reitzels Forlag.

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London & New York: Routledge.

CeFU, Epinion, & Pluss Leadership. (2011). *Ungepakke 2. Midtvejsevaluering af initiativ 2: Uddannelsesparathedsvurdering (UPV)*

Lokaliseret d. 04/05/2021 på: <https://www.ft.dk/samling/20111/alm-del/BUU/bilag/41/1046625.pdf>

CeFU, Epinion, & Pluss Leadership. (2012). *Evaluering af Ungepakke 2: De unges vej til ungdomsuddannelserne – uddannelsessystemets vej til de 95 pct.*

Lokaliseret d. 04/05/2021 på: <http://ungepaatvaers.dk/wp-content/uploads/120910-ungepakke-2-hovedrapport.pdf>

Christensen, G., & Hamre, B. F. (2018). *At tænke med Foucault*. København: Unge Pædagoger. Unge Pædagogers serie, Bind. B 125

Egelund, N. (1999). *Kvalitet – evaluering – dokumentation*. Aarhus: Danmarks Lærerhøjskole

EVA. (2017). *Uddannelsesparathed i 8. klasse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Lokaliseret d. 08/05/2021 på:

[https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-12/Uddannelsesparathed\\_18122017.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-12/Uddannelsesparathed_18122017.pdf)

EVA. (2020). *Uddannelsesparathed og indsatser for ikke-parate elever i grundskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 04/05/2021 på:

[https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-08/Uddannelsesparathed%20og%20indsatser%20for%20ikke-parate%20elever%20i%20grundskolen_afsluttende%20unders%C3%B8gelse.pdf)

[08/Uddannelsesparathed%20og%20indsatser%20for%20ikke-parate%20elever%20i%20grundskolen\\_afsluttende%20unders%C3%B8gelse.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-08/Uddannelsesparathed%20og%20indsatser%20for%20ikke-parate%20elever%20i%20grundskolen_afsluttende%20unders%C3%B8gelse.pdf)

Finansministeriet. (2006). *Aftale om fremtidens velstand og velfærd og investeringer i fremtiden*.

København: Finansministeriet. Lokaliseret d. 04/05/2021 på:

<https://fm.dk/media/15005/Aftaleomfremtidensvelstandogvelfaerdoginvesteringerifremtidensamtaftaleomfremtidigindvandring.pdf>

Finansministeriet. (2009). *Aftaler om Finansloven for 2010*. København: Finansministeriet.

Lokaliseret d. 04/05/2021 på: <https://fm.dk/media/15038/9788778569264.pdf.pdf>

Folkeskoleloven (2020, 28. september). Lovbekendtgørelse nr. 1396. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.

- Frederiksen, M. (2020). Mixed Methods-Forskning. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 257-277). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, A. D. (2013). Diskursteori i et videnskabsteoretisk perspektiv. I: L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg., s. 439-466). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1). In: *Research Evidence in Education Library*. Issue 1. EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Lokaliseret 19/9/2020 på:  
<https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/19607/1/SysRevImpSummativeAssessment2002.pdf>
- Højbjerg, H. (2013). Hermeneutik. I: K. Rasborg, L. Fuglsang, & P. B. O. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg., s. 289-324). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2005). *Lærerens verden: Indføring i almen didaktik* (2. udg.). København: Gyldendal.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden: Indføring i pædagogisk psykologi* (2. udg.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 281-308). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lynggard, K. (2020). Dokumentanalyse. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 185-202). København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, L. B., & Møller Andersen, H. (2016). *Fagdidaktik i naturfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Molbæk, M., & Tetler, S. (2015). *Inkluderende Klasseledelse*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Petersen, K. S., & Christoffersen, D. D. (2017). *God stil i professionsopgaver: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-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. Ungdomsliv.
- Rasborg, K. (2013). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I: K. Rasborg, L. Fuglsang, & P. B. O. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg., s. 403-438). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Schmidt, C. H. (2020). Socialkonstruktivisme. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/>

Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.

Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring: Teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 33-63). København: Hans Reitzels Forlag.

Vejledningsloven (2014, 12. september) LBK nr 995. Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.

Lokaliseret d. 11/05/2021

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/995>

Wiberg, M. (2017). Dannelsesteoretisk didaktik. I: P. F. Laursen, & H. J. Kristensen (red.), *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer* (s. 19-43). København: Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet. (2010). *Klar, parat, uddannelse – inspiration om uddannelsesparathed*.

København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 04/05/2021 på:

[http://uu.slagelse.dk/fileadmin/user\\_upload/Materialer/UVM\\_Klar\\_Parat\\_web1\\_ashx.pdf](http://uu.slagelse.dk/fileadmin/user_upload/Materialer/UVM_Klar_Parat_web1_ashx.pdf)

Undervisningsministeriet. (2014). *Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger: Værktøj og inspiration*.

København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 04/05/2021 på:

[https://www.ug.dk/sites/default/files/uvm-folder\\_om\\_personlige\\_og\\_sociale\\_forudsætninger.pdf](https://www.ug.dk/sites/default/files/uvm-folder_om_personlige_og_sociale_forudsætninger.pdf)

Undervisningsministeriet. (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering,*

*uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. BEK nr 775 af 14/06/2017.

Lokaliseret d. 04/05/2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/775>

Undervisningsministeriet. (2018a). *Vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger: Værktøj og inspiration*.

København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret d.

04/05/2021 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/vejl/2018/praksisfaglighed-vurdering-af-eleverne-ua.pdf>

Undervisningsministeriet. (2018b). *Vejledning for emnet uddannelse og job*. København:

Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 04/05/2021 på:

[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Vejledning\\_Uddannelse%20og%20job.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Uddannelse%20og%20job.pdf)

Undervisningsministeriet. (2018c). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering,*

*uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. BEK nr 825 af 21/06/2018.

Lokaliseret d. 04/05/2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/825>

Undervisningsministeriet. (2019). *Uddannelsesparathed: Vejledning om processerne ved vurdering af uddannelsesparathed (UPV) og ansøgning til ungdomsuddannelserne*. København:

Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 04/05/2021 på: [https://www.uvm.dk/-](https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/adm/pdf19/nov/191105-uddannelsesparathed19-ua.pdf)

[/media/filer/uvm/adm/pdf19/nov/191105-uddannelsesparathed19-ua.pdf](https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/adm/pdf19/nov/191105-uddannelsesparathed19-ua.pdf)

## Bilag 1 - Introtekster til spørgeguider

### Introtekst til lærerinterviewets spørgeguide

Interviewet vil handle om dine erfaringer og oplevelser med at gøre eleverne uddannelsesparate. Interviewet vil koncentrere sig om arbejdet med uddannelsesparathedsvurderingen i 7. klasse og frem til tiden omkring den første vurdering i 8. klasse.

Interview vil blive behandlet anonymt og fortroligt.

Det vil blive optaget og transskriberet. Hvis du ønsker det, kan transskriptionen fremsendes til dig til gennemlæsning.

Interviewet vil tage max 45 min

### **Følgende tekst blev læst mellem 3. og 4. interviewspørgsmål**

Nu vil jeg gerne dreje emnet over på det timeløse fag Uddannelse og job. Det fag kendte jeg ikke til inden, jeg begyndte at arbejde med dette projekt.

I vejledningen til faget har jeg læst, at:

“Som obligatorisk, timeløst emne fra børnehaveklassen til 9. klasse indgår uddannelse og job i den fagopdelte undervisning, i tværgående emner, som selvstændige forløb, i den understøttende undervisning og i forbindelse med andre valgforberedende aktiviteter.”

### Introtekst til elevinterviewenes spørgeguide

Interviewet vil handle om dine erfaringer og oplevelser med undervisningssituationer i 7. - 8. klasse og med uddannelsesparathedsvurderingen i 8. Klasse. Interviewet vil blive behandlet anonymt og fortroligt. Det vil blive optaget og transskriberet. Hvis du ønsker det, kan transskriptionen fremsendes til dig til gennemlæsning. Interviewet vil tage max 30 min. Hvis du er i tvivl om et spørgsmål, så siger du bare til, så vil jeg prøve at omformulere det. Du har også altid mulighed for at sige, at du ikke har lyst til at svare på et spørgsmål. Har du spørgsmål inde vi går i gang?

## Bilag 2 - Spørgeguide til lærerinterview – tematisk

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan organiseres UPV arbejdet? Hvordan er lærernes UPV og Uddannelse & Job praksis?	2. Hvornår hører eleverne første gang om UPV'en og de forskellige kriterier/forudsætninger, og hvordan foregår det? 4. Kan du fortælle lidt om, hvordan lærerne indbyrdes håndterer sådan et fag i udskolingen? (koordinering) 5. Kan du beskrive en undervisningssituation, hvor du har arbejdet særligt med elevernes personlige kompetencer? 6. sociale, 7. faglige og 8. praksisfaglige 11. Kan du beskrive, hvordan det foregår, når eleverne modtager deres vurdering i midten af 8.kl.?
Hvordan oplever lærere elevernes møde med UPV'en?	3. Hvordan oplever du elevernes reaktion på det, at de skal vurderes uddannelsesparate? 9. Hvad er din oplevelse af elevernes evne til at koble aktiviteter til uddannelsesparathed, hvis du, f.eks. af didaktiske årsager, ikke har præsenteret en aktivitet som UPV-relateret? 10. Er der nogle af UPV'ens områder (personlige, sociale,...), som du oplever, der fylder mere hos eleverne end andre? 12. Hvordan oplever du, at ikke-parate elever reagerer på den foreløbige UPV vurdering i midten af 8.kl.?
Hvilke opfattelser / diskurser er lærerne påvirket af i UPV arbejdet.	1. Kan du med dine egne ord beskrive hvad UPV'en går ud på? 5.1 - 7.1 Hvilke didaktiske overvejelser har du gjort dig i forbindelse med situationen/aktiviteten? 13. Kan du beskrive nogle aspekter ved UPV'en, som du oplever som særligt brugbare eller hjælpsomme? 14. Kan du komme i tanke om en situation, hvor du har følt dig begrænset af rammerne for upv'en? 15. Har der været situationer, hvor det ikke har været fremmende for en elevs videre udvikling, at blive vurderet i 8.kl.? 16. Oplever du, at der er nogle af UPV'ens områder, man som lærer, kommer til at fokusere mere på end andre?
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Indledende biografiske spørgsmål	0.A Hvor længe har du undervist i folkeskolen? 0.B Hvilke klassetrin underviser du på? 0.C Hvilke fag underviser du i? 0.D På hvilket klassetrin overtager du rollen som klasselærer?

## Bilag 3 - Spørgeguide til elevinterview - tematisk

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvilket kendskab har eleverne til UPV'en?	1. Kan du med dine egne ord beskrive hvad uddannelsesparathedsvurderingen går ud på? 1.1 Kender du til de forskellige krav/forudsætninger? 8. Hvad har du haft af muligheder for at se, om du forbedrede dig i forhold til uddannelsesparathedsvurderingen? 9. Har du på et tidspunkt været i tvivl om, hvor du stod i forhold til kravene i vurderingen?
Hvordan påvirkes eleverne i klassen socialt af UPV'en?  Klassen socialt	4. Hvordan har du oplevet klassen, er det noget, der har fyldt blandt jer elever, at I skulle vurderes uddannelsesparate? 4.1 På hvilke måder? 5. Hvordan synes du, de andre elever i klassen har håndteret det, at de skulle vurderes uddannelsesparate? 6. Har det, at I skulle vurderes, været med til at påvirke, hvem der gerne ville arbejde sammen i timerne? 14. Hvordan oplevede du timerne i klassen i tiden efter, at I havde fået jeres vurderinger? 14.1 Var alt som det plejede eller var der noget, der havde ændret sig?
Hvilken indflydelse har UPV'en haft på elevernes motivation, selvværd og selvopfattelse?	3. Hvad var dine tanker om, at du i skolen nu skulle vurderes uddannelsesparate? 7. Har det gjort en forskel for, hvor meget du har haft lyst til at lave i skolen, at du skulle vurderes uddannelsesparate? 10. Hvordan har det været, er det noget, der har det påvirket dig? 11. Hvordan har du oplevet det at blive vurderet ikke-uddannelsesparate? 12. Har det sat nogle tanker i gang hos dig? 13. Vil du prøve at sige lidt om, hvad vurdering "ikke-uddannelsesparate" har gjort for din lyst til at lave noget i skolen?

## Bilag 3 - Spørgeguide til elevinterview - tematisk – fortsat

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<p>Indledende spørgsmål</p> <p>Hvad finder eleverne motiverende og hvilke motivationsorienteringer er de præget af?</p>	<p>0.1. Kan du huske en episode fra noget undervisning, hvor du synes det har været interessant og spændende?</p> <p>0.1a Prøv at beskriv, hvad der gjorde det interessant og spændende</p> <p>0.2 Har du i skolen på et tidspunkt prøvet at arbejde med noget, hvor du blev virkelig optaget af det?</p> <p>0.3 Kan du give et eksempel på, hvad der kan gøre et fag spændende?</p> <p>0.4 Har du oplevet nogle lærere, der var gode til at gøre undervisningen interessant og spændende?</p> <p>0.5 Hvordan gjorde de undervisningen spændende og interessant?</p> <p>0.6 (klasseundervisning, gruppearbejde, fagdage)</p>
<p>Spørgsmål, der skaber kontekst i interviewet</p>	<p>2. Hvis du prøver at tænke tilbage, kan du så huske, hvornår du første gang hørte om, at I skulle vurderes uddannelsesparate?</p> <p>2.1 Kan du prøve at fortælle lidt om, hvordan det foregik og hvad I fik at vide om det?</p> <p>11. Kan du prøve at beskrive, hvordan det foregik, da du blev vurderet første gang i 8. kl.?</p>



## Bilag 4 - Uddrag fra transskription af lærerinterview

Esben

## Bilag 5 - Uddrag fra transskription af elevinterview

Adam

Bjørn

Chris

David