

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
1.2 Problemformulering	3
1.3 Afgrænsning	3
2. Læsevejledning	4
3. Teoretisk afsæt	5
3.1 Videnskabsteoretisk afsæt	5
3.1.1 Hermeneutisk tilgang	5
3.1.2 Fænomenologisk tilgang	6
3.2 Begrebsafklaring	7
3.2.1 Uddannelsesparathedsvurdering	7
3.2.2 Jan Tønnesvangs fire grundformer	8
3.2.3 Identitet	8
3.2.4 Selvopfattelse	9
3.2.5 Motivation	10
3.2.6 Inklusion	10
4. Undersøgelsesmetode	10
4.1 Observation af eleverne	11
4.2 Interviews med eleverne	12
4.3 Interview med læreren	13
4.4 Samtale med UU-vejleder	13
4.5 Ethiske overvejelser	14
4.6 Mathilde og Jakob	14
5. Analyse af elevernes påvirkning af UPV	15
5.1 Selvhævdelse	15
5.2 Mestring	18
5.3 Idealisering	21
5.4 Samhørighed	24
5.5 Opsummering	28
6. Diskussion af unges oplevelse af UPV	29
7. Metodekritik	32
7.1 Fænomenologien	32
7.2 Børneperspektiv	33
7.3 Tønnesvangs model	34
7.4 Observationsstrategi: Åbenhed og lav deltagelse	34
8. Konkluderende betragtninger	35
9. Lærerens rolle	37
10. Perspektivering	40
10.1 Praksisfællesskabets betydning for de unge	41
11. Litteraturliste	42

1. Indledning

I løbet af vores 3. praktik på læreruddannelsen, fik vi vakt vores interesse for begrebet uddannelsesparathedsvurdering (UPV). Vi deltog begge, på hver vores skole, i de skole-hjem-samtaler, hvor eleverne skulle have besked på, om de var vurderet uddannelsesparate eller ikke-uddannelsesparate til en ungdomsuddannelse efter endt folkeskole.

Det fremgår af undervisningsministeriets hjemmeside, at formålet med UPV'en er at identificere de elever, som har brug for ekstra hjælp og støtte til, at de kan gennemføre en ungdomsuddannelse efter endt folkeskole (UVM, 2017, s. 5). Men denne vurdering betyder også, at man i en alder af 14 år får en foreløbig bedømmelse af ens kundskaber i forhold til, om man er egnet til at indgå i det uddannelsessystem, som vi har i Danmark.

I 2016 blev 27% af alle elever i 8. klasse vurderet ikke-uddannelsesparate af deres lærere og UU-vejledere (UVM, 2016a). Vores valg af problemfelt skyldes det interessante i at undersøge, hvordan eleverne oplever at få vurderet deres faglige, sociale og personlige evner, som er de elementer, der spiller en rolle i vurderingen. Der er, siden UPV'ens opstart, blevet udarbejdet en del undersøgelser, som tager udgangspunkt i uddannelsesparathedsvurderingen i et samfundsmæssigt- og professionelt perspektiv (UVM, 2016b & EVA, 2017). Men kun i få undersøgelser inddrages de unges perspektiv og de problematikker som kan følge med, når man som ung skal vurderes på faglige, sociale og personlige egenskaber (Børne- og undervisningsudvalget, 2011).

Vi finder det interessant at se på om undervisningsministeriets målsætning, om at UPV'en skal ses som en støtte for at undgå nederlag i fremtiden, bliver set med samme øjne af de unge eller om der kan forekomme en følelse af nederlag ved netop denne vurdering. Dette er den primære grund til, at vi finder det vigtigt at bidrage med en undersøgelse, der tager udgangspunkt i de unge og deres oplevelse af UPV.

Undersøgelserne, som vi i denne opgave tager udgangspunkt i, er ikke fra vores praktikskoler, men er udarbejdet på en skole i Århus kommune, som vi begge blev tilknyttet grundet dette projekt. Det gav os et fælles udgangspunkt og en mulighed for et

tæt samarbejde i forhold til at holde fokus på vores problemformulering samt indsamle og behandle vores indsamlede empiri.

1.2 Problemformulering

På baggrund af de indledende tanker og erfaringer har vi udarbejdet følgende problemformulering:

Hvilke muligheder og udfordringer skaber uddannelsesparathedsvurderingen for elever i 8. Klasse, og hvordan kan læreren efter vurderingen støtte eleverne i undervisningen?

Med denne problemformulering søger vi at belyse, hvorledes eleverne opfatter UPV'en. Mere konkret ønsker vi at få indsigt i, hvilken effekt UPV'en har for elevernes egen identitet og selvopfattelse. Ligeledes ser vi på, hvordan UPV'en påvirker deres motivation for at udvikle et positivt selv, og ydermere om den gør en forskel, når det kommer til følelsen af at føle sig inkluderet.

Slutteligt vil vi også inddrage lærerens rolle for at se på, hvordan denne kan hjælpe de eleverne, som påvirkes af vurderingen.

1.3 Afgrænsning

Opgavens primære målgruppe er elever, som er blevet vurderet ikke-uddannelsesparate. Vi har dog stadig valgt at interviewe elever, som er blevet vurderet uddannelsesparate for at få en bredere forståelse af, hvordan eleverne håndterer vurderingen, og hvor meget den betyder, for både dem som er og ikke er vurderet uddannelsesparate. Vi vælger at arbejde ud fra et børneperspektiv, da det ikke har været muligt at finde meget forskning eller mange undersøgelser, hvor eleverne har være udgangspunktet, hvorfor vi netop bliver nysgerrige efter at få indblik i elevernes verden. Da vores udgangspunkt er eleverne, vælger vi blot at inddrage lærerens rolle, som et afsnit slutteligt i vores opgave, da vi, trods vores børneperspektiv, finder det vigtigt at have med.

2. Læsevejledning

Denne opgave vil behandle ovenstående problemformulering gennem følgende afsnit:

- I opgavens 3. afsnit præsenterer vi opgavens teoretiske fundament, som danner baggrund for analysen og vores diskussion af UPV. Vi beskriver begyndelsesvis vores videnskabsteoretiske afsæt for opgaven, hvor en hermeneutisk og fænomenologisk tilgang benyttes. I begrebsafklaringen beskriver vi indholdet af UPV'en, og hvordan vi forstår begreberne; identitet, selvopfattelse, motivation og inklusion, som alle er centrale i vores problemformulering. I forhold til at afklare disse begreber, benytter vi som primære teoretikere Jan Tønnesvang, Albert Bandura og Rasmus Alenkær. Som rammesætning for vores analyse, vælger vi at knytte de centrale begreber til Jan Tønnesvangs vitaliseringsmodel, som et forsøg på at fremhæve forståelsen af elevernes syn på UPV.
- I opgavens 4. afsnit beskrives opgavens undersøgelsesmetode, hvor vi har benyttet os af den kvalitative metode til at indsamle vores empiri, som både består af observationer og interviews af elever, lærer og UU-vejleder. Ligeledes overvejer vi det etiske aspekt omkring det at skrive en opgave, som tager udgangspunkt i unge og deres sårbarhed. Til sidst i afsnittet kommer vi med en kort beskrivelse af de to elever, som vores analyse tager udgangspunkt i, nemlig Mathilde og Jakob. Begge elever blev vurderet ikke-uddannelsesparate i 8. klasse.
- I opgavens 5. afsnit analyseres, med udgangspunkt i vores indsamlede empiri og med Tønnesvangs vitaliseringsmodel som ramme, først hvordan elevernes identitet og mestringsfølelse påvirkes af UPV'en og dermed deres grad af self-efficacy. Dernæst analyseres, hvordan deres motivation for at udvikle et positivt selv, ved hjælp af udenforstående og betydningsbærende objekter, påvirkes af UPV'en.
- I opgavens 6. afsnit diskuteres vores analyse med et syn, som forholder sig kritisk til resultaterne. Vi vurderer samtidig i vores diskussion, om UPV'en skaber de muligheder, som den har til hensigt at gøre, eller om den bringer uforudsete udfordringer med sig ind i folkeskolen. Ligeledes diskuteres der om UPV'en påvirker eleverne i en uhensigtsmæssig retning, eller om den kan virke motiverende for deres udvikling.

- I opgavens 7. afsnit vurderer vi kritisk vores metodevalg og de teoretiske tilgange, som vi har valgt at benytte gennem opgaven.
- I opgavens 8. afsnit skriver vi vores konkluderende betragtninger som dermed bliver vores kvalificeret bud på et svar på problemformuleringen.
- I opgavens 9. afsnit beskriver vi lærerens rolle i forhold til den støtte, der kan være nødvendig at yde til elever på baggrund af vurderingens mulige påvirkninger.
- I opgavens 10. afsnit perspektiveres der til andre indgangsvinkler til opgaven, som kunne have været interessante for opgavens problemformulering.
- I opgavens 11. afsnit gives der en oversigt over vores anvendte litteratur i opgaven.
- I opgavens 12. afsnit vedlægges opgavens bilag, som inkluderer elevinterview, lærerinterview, samtale med UU-vejleder, samt en observationsguide.

3. Teoretisk afsæt

3.1 Videnskabsteoretisk afsæt

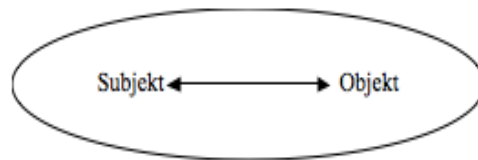
Vores opgave lægger op til en fortolkende tilgang, da vi ønsker en forståelse af uddannelsesparathedsvurderingen set fra et børneperspektiv, hvorfor vi med vores indsamlede empiri forsøger at sætte os ind i elevernes livsverden og oplevelse af at blive uddannelsesparathedsvurderet (Miller, 2017, s.257-263). Dermed ønsker vi med vores empiri, sammensat med teori og andre undersøgelser at svare på problemformuleringen.

3.1.1 Hermeneutisk tilgang

Opgaven lægger op til en hermeneutisk tilgang, da hermeneutik netop betyder fortolkning og denne fortolkning muliggør, at et udtryk fra en andens verden kan overføres til ens egen. Hans-Georg Gadamer betragtes i dag, som en af de store tænkere inden for moderne hermeneutik, og han er blandt andet kendt for præsentationen af den hermeneutiske cirkel, hvor den evige påvirkning mellem subjekt og objekt tydeliggøres (Mårtensson & Puggaard, 2016, s.208).

Hermeneutikken er ligeledes helhedsorienteret, hvilket forstås ved, at man er opmærksom på de kulturelt betingede helheder som omgiver dens verden, som man forsøger at indleve sig i. Man må således forsøge at forstå fænomenerne for at forstå

helheden, samtidig med at man forsøger at forstå helheden gennem de fænomener, der viser sig (Mårtensson & Puggaard, 2016, s.208). Med en hermeneutisk tilgang forsøger vi altså at skabe en forståelse af eleverne, som deltog i vores undersøgelse, ved at leve os ind i deres oplevelse af situationen. Samtidig forsøger vi at være opmærksomme på de kulturelle påvirkninger rundt om barnet.



3.1.2 Fænomenologisk tilgang

Med hermeneutikken inddrager vi yderligere den fænomenologiske tilgang for at tydeliggøre, at vi ønsker at have fokus på det, der viser sig som det umiddelbare og det oplevelsesmæssige, som eleverne oplever nu og her i forbindelse med at blive vurderet. Brinkmann og Tanggaard (2015) forklarer begrebet fænomenologi som værende det, der viser sig og handler om: "læren om det, der vil træde frem og således kommer til syne for ens bevidsthed" (s.217).

Med vores interviews ønsker vi således at gå bag om den umiddelbare forestilling om, at UPV er udviklet til at skulle hjælpe eleverne. I stedet ønsker vi at se på, hvordan den rent faktisk påvirker de elever, som bliver vurderet ikke-uddannelsesparate. Bak beskriver Edmund Husserl, som er den filosofiske grundlægger af den fænomenologiske begreb, argumenterer for, at intentionalitet og livsverden er to vigtige begreber, når man ønsker at undersøge en problematik (Bak, 2017 s.53-54). Med intentionalitet menes, at man skal være sig bevidst om, at der altid er noget bestemt, man retter sin opmærksomhed imod. Dermed træffes nogle valg og fravalg i forhold til det, man ønsker at undersøge.

Livsverden som begreb er også centralt, da det i den fænomenologiske metode er vigtigt at få beskrevet og synliggjort holdninger, værdier, egne overbevisninger og fordomme, hvilket betyder, at disse omkringliggende aspekter får en rolle i den undersøgelse, som udføres (Bak, 2017 s.53-54).

Som vi beskriver i vores indledende tekst, udtrykker vi intentionen med vores undersøgelse og opgave. Vi har truffet valget om at tage udgangspunkt i et børneperspektiv og kigger specielt på de elever, som er vurderet ikke-

uddannelsesparate. Vi ønsker med dette at skabe tydelighed omkring vores indgangsvinkel til opgaven og dermed også bevidsthed i forhold til de fravalg, som vi har truffet. Samtidig er det vigtigt for os at medbringe informationer omkring elevernes livsverden i vores undersøgelse, hvorfor vi har observeret og interviewet eleverne.

3.2 Begrebsafklaring

Vi vil i det følgende afsnit skabe en oversigt og definition over de begreber, som vi arbejder med løbende, således der fremstår en entydig forståelse af den skrevne opgave. Der vil i opgaven blive anvendt yderligere begreber og teorier, som vil blive beskrevet i det pågældende afsnit, hvor de benyttes.

3.2.1 Uddannelsesparathedsvurdering

Undervisningsministeriet (UVM) udformede i 2010 hæftet: Klar, parat, uddannelse, hvori der beskrives, at "uddannelsesparathedsvurderingen er udviklet som et præventivt redskab til at forhindre frafald på ungdomsuddannelserne og dermed undgå, at de unge lider nederlag" (UVM, 2010, s.8). Denne vurderingen kom i kølvandet på den beslutning om, at hele 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, hvilket blev besluttet tilbage i november 2009. Den første UPV som blev udviklet i 2010 var tilsigtet eleverne i 9. og 10. klasse, men i 2014 ændrede den sig til også at omfatte 8. klasses elever (Jensen, 2017, s.159).

At være uddannelsesparat definerer UVM (2010) som "at man som ung skal være i stand til at kunne påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse", og de beskriver yderligere, at det er den individuelle lærers og UU-vejleders ansvar at vurdere, om eleverne har de nødvendige forudsætninger. UVM ønsker med vurderingen at gøre det klart, at eleven er medansvarlig for at udvikle de kompetencer, som der kræves for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse.

Vurderingen omfatter elevernes faglige, personlige og sociale forudsætninger. Vi vil nedenfor redegøre for hvert enkelt område.

Faglige forudsætninger: Eleven skal i 8. klasse have et karaktergennemsnit på 4,0, hvis de ønsker en 2-årig hf-uddannelse, og 5,0 hvis de sigter efter en 3-årig gymnasial uddannelse.

Personlige forudsætninger: Eleven vurderes på, om han/hun er motiveret for sin skolegang, og om der udtrykkes lyst til læring samtidig med, at eleven viser selvstændighed ved at tage initiativ til dagligdagens opgaveløsninger. Derudover skal eleven vise ansvarlighed og mødestabilitet ved blandt andet at møde op og være forberedt til timerne. Sidste kriterium omfatter elevens valgparathed, og om han/hun kan reflektere over fremtidige karrierevalg og sætte det i relief til egen formåen.

Sociale forudsætninger: Eleven vurderes på sin samarbejdsevne, herunder evnen til at bidrage positivt til gruppearbejde og fællesskab. Derudover skal eleven udvise respekt, tolerance og forståelse for andre på trods af forskellige holdninger og værdier.

Det vægtes ifølge UVM, at elever som bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, ikke skal føle det som en ekskludering, men at vurderingen skal ses som støtte og hjælp til dem, som har problematikker indenfor det faglige, personlige og/eller sociale, hvorfor skolen er forpligtet til at udarbejde en målrettet plan for at gøre eleven uddannelsesparat i 9. eller 10. klasse (UVM, 2016b).

3.2.2 Jan Tønnesvangs fire grundformer

I vores analyseafsnit vælger vi at inddrage Jan Tønnesvangs vitaliseringsmodel, som sætter fokus på selvets dannelse gennem de fire grundformer. Disse omtaler han som: selvhævdelse, mestring, idealisering og samhørighed (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Disse begreber skal hjælpe os til at forstå den påvirkning og de følger, som UPV'en kan skabe hos eleverne i forhold til deres identitet, selvopfattelse, motivation og inklusionsfølelse. Med Tønnesvangs opdeling af de 4 grundformer, bliver det således nemmere at analysere de forskellige delelementer, der gør sig gældende i elevernes oplevelse af UPV'en, og hvordan den kan påvirke deres psykologiske grundbehov og generelle vitalisering af livet.

Vi vil senere i analyseafsnittet beskrive de fire grundformer og vil i stedet her fokusere på de målrettede underbegreber, vi har valgt at inddrage som en del af modellen for at finde frem til et svar på vores problemformulering.

3.2.3 Identitet

I opgaven læner vi os op af Jan Tønnesvang og hans tanker om identitet, som udspringer af den integrative psykologi. I denne sammenhæng forstås helheden af mennesket som

et biologisk, samfundsmæssigt, kulturelt og psykologisk væsen (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Definitionen på identitet er, ifølge Tønnesvang, et relationelt fænomen, hvor individet er forbundet med de omkringliggende omgivelser (Tønnesvang, 2009).

Han opdeler identiteten i to sider; en inderside og en yderside.

Ydersiden udgøres af den sociale identitet, hvormed menes det ansigt, som selvet viser sin omverden, og er dermed den side omverdenen får lov at møde og tolke på.

Indersiden er den fornemmelse selvet har af sin egen personlighed. Tønnesvang påpeger, at når man taler om identitet som et psykologisk begreb, så handler det helt generelt om oplevelsen af at være den samme person kontinuerligt over en længere periode. Mere konkret handler det om, at have følelsen af at være den samme person i mødet med de forandringer, man kommer ud for (Tønnesvang, 2009, s. 97).

3.2.4 Selvopfattelse

Skaalvik & Skaalvik (2008) udtrykker, at en persons subjektive selvopfattelse har en afgørende rolle for dennes følelser, motiver og adfærd. De beskriver således at:

“Individets adfærd er ikke baseret på, hvordan han eller hun faktisk er, men på hvordan personen mener, at han eller hun er” (s.86).

Det er derfor selve vurderingen af selvet, som er det afgørende aspekt, når det kommer til egen selvopfattelse. Ydermere opererer Albert Banduras med en forståelse af selvopfattelse. Her refererer vi til begrebet, som han kalder self-efficacy, som direkte kan oversættes til egen gennemslagskraft (Bandura, 2012, s.16). Begrebet anvendes, af Bandura, som en forklaringsmodel til at redegøre for menneskers handlinger og tanker. En væsentlig detalje, vi ønsker at understrege, når vi anvender begrebet, er, at Bandura (1994) taler om self-efficacy i forhold til en persons egen opfattelse af egen formåen. Han anvender ordet perceived foran self-efficacy, hvilket henviser til en subjektiv opfattelse af, hvad selvet føler, det er i stand til: “Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives” (s. 71-81). Vi forstår altså begrebet som elevens egen vurdering af mestring i forskellige situationer. Dermed optræder opfattelsen subjektivt, som noget eleven selv opfatter, hvilket er det, som Bandura lægger op til.

3.2.5 Motivation

Tønnesvangs vitaliseringsmodel og dens fire grundformer retter sig alle mod motivationelle processer i selvet, men i vores opgave vælger vi, at elevernes motivation analyseres under grundformen idealisering. Opgavens fokus på motivation vil være på de kognitive faktorer, der spiller en rolle i forhold til de tanker, man har om sig selv og de handlinger man træffer.

Der lægges således vægt på kognitiv motivationsteori, som Tønnesvang argumenterer for er relevant, når man ønsker at se på sammenhænge mellem selvopfattelse og motivation (Tønnesvang, 2015).

Motivation forstår vi som et begreb, der knytter sig til Banduras self-efficacy begreb, da dette har betydning for, hvordan man definerer sig selv og troen på egne præstationer og troen på at udvikle et positivt selv (Bandura, 1997).

3.2.6 Inklusion

Inklusion vil blive behandlet i grundformen som Tønnesvang kalder samhørighed. I vores opgaven lægger vi os, ud over Tønnesvangs beskrivelse omkring samhørighed, som handler om at føle sig forbundet med noget og nogen, op ad Rasmus Alenkær og hans definition, som lyder som følgende: "inklusion er en dynamisk og vedvarende proces, med det formål at udvikle muligheder og give plads til at alle mennesker kan skabe en tilstedeværelse i, og få udbytte af samfundet" (2013). Alenkær arbejder konsekvent ud fra den praktiske og teoretiske retning, der betegnes som kvalitativ inklusion. I denne opfattelse vægtes det enkelte menneskes oplevelse højere end fællesskabets placering (Alenkær, 2016). Inklusion finder dermed ikke sted i ét enkelt fællesskab, men kan være flere steder i flere fællesskaber.

4. Undersøgelsesmetode

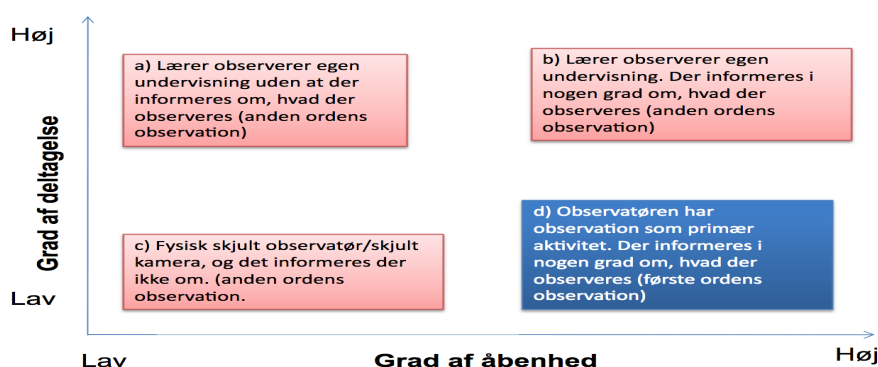
Vores empiriske undersøgelser er foretaget på en skole i Århus kommune, hvor vi grundet dette projekt, har været tilknyttet en 8. klasse i november og december 2017. Vi har primært haft kontakt til en lærer, en UU-vejleder og fem elever, hvor henholdsvis tre elever var vurderet til at være uddannelsesparate og to var ikke-uddannelsesparate. I de to måneder, hvor vi periodisk besøgte skolen, fik vi produceret vores empiriske materiale, som består af observationer og interviews.

Vi er i denne opgave optaget af at undersøge elevernes perspektiv og har valgt at benytte både observation og interview som metode for vores dataindsamling. Vores empiriske udgangspunkt gør det muligt for os at basere vores viden og problemformulering på sansning og oplevelse, i modsætning til en rationalistisk fremgangsmåde, hvor problemformuleringen blot ville være en tænkt problematik. Vi benytter den kvalitative undersøgelsesmetode, da vi mener, at vi gennem det kvalitative feltarbejde kan opnå flere nuancerede og varierede udsagn fra de elever, som har oplevet at blive vurderet ikke-uddannelsesparate.

Hvis vi havde benyttet den kvantitative metode, ville vi kun have haft mulighed for at sende en forarbejdet formular ud til de forskellige elever. Vi vurderer at denne metode ikke vil give eleverne muligheden for at give lige så nuancerede besvarelser, som det er muligt gennem den kvalitative metode.

4.1 Observation af eleverne

Observationerne foregik primært til skole-hjem-samtalerne, hvor eleverne fik besked om, hvorvidt de var vurderet uddannelsesparate eller ej. Vi kommer dermed udelukkende til at fokusere på denne del af skole-hjem-samtalen i vores opgave. Dette vil også fremgå af vores observationsguide i bilag 4. Vores tilgang til observationerne er inspireret af forsker og forfatter Cato R.P. Bjørndal (2013) og hans tanker om vigtige faktorer, som spiller ind, når man observerer, nemlig åbenhed og deltagelse (s. 50-51).



Som det fremgår af modellen, var vores observatørroller præget af høj åbenhed, idet vi sørgede for at informere de tilstedeværende om formålet med vores observation. Graden af deltagelse var lav, da vores primære opgave var at observere og ikke blande os i situationen. Som tilbagetrukkede aktører under observationerne, fik vi muligheden

for at opleve de tilstedeværendes livsverden, som den udfoldede sig netop der, i en skolemæssig kontekst. Derudover fik vi også muligheden for at se hvilke sociale og kommunikative faktorer, der spillede ind på de tilstedeværendes ageren.

Vi tog udgangspunkt i en observationsform af første orden (Bjørndal, 2013, s.34).

Her var vores primære opgave at observere de pædagogiske situationer.

Dette sikrede observationen en høj kvalitet, idet vi ikke skulle koncentrere os om andre opgaver end at observere.

De selektionskriterier vi havde opstillet for observationen var at have særligt øje for de holdninger og værdier, der kunne komme til syne i elevernes udtalelser. Disse kriterier giver vores observation validitet, idet vi afgrænser vores observation til de områder, som vi særligt ønsker at belyse, diskutere og kritisere. På denne måde får observationen en mening og en retning (Kirkegaard, 2017).

Vi vil løbende i analysen fremføre udpluk og beskrivelser af de samtaler og situationer, som udspillede sig til skole-hjem-samtalerne. Vi vil dernæst holde dem op imod udvalgt teori for at opnå en ny erkendelse af det vi så. Hermed benytter vi os af en operativ, konstruktivistisk hermeneutik.

Dette sker som følge af at vores observation, for det første, bærer præg af en systematik i forhold til hvad vi kigger efter. For det andet, fordi vi skaber gennemsigtighed i forhold til, hvordan vores observationer er foretaget (se observationsguide bilag 4), og for det tredje, fordi vi har en klar intention om at opnå en ny erkendelse, på baggrund af sammenkobling mellem observation og teori (Kirkegaard, 2017 s.391).

4.2 Interviews med eleverne

Vores interviews af eleverne tog udgangspunkt i et semistruktureret gruppeinterview.

Dette synes relevant, idet Kvale definerer det som følgende: "(..) et interview der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af beskrevne fænomener" (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 35).

Det semistruktureret interview giver os mulighed for at forfølge specifikke svar, og giver os mulighed for at handle på de oplysninger, som vi modtager løbende under interviewet. Det gør vi ved at omformulere de svar, som informanterne giver os og ved at bede dem om at verificere den måde, vi forstår dem på. Vi gør dette for at sikre en

overensstemmelse med deres og vores forståelse af situationen. Samtidig har vi mulighed for, at bede dem uddybe deres svar for at få en større forståelse for vores egen problemformulering.

Fire af eleverne deltog derefter i individuelle interviews, hvor eleverne fik mulighed for at åbne sig mere op. Den ene af eleverne, som blev vurderet ikke-uddannelsesparat, deltog meget passivt i gruppeinterviewet og ønskede slet ikke at deltage i det individuelle interview. Brinkmann & Tanggaard (2015) påpeger, at et ansigt til ansigt-interaktion ikke altid er den bedste basis for et interview (s.36), hvilket vi også oplevede med denne elev, som muligvis ville have åbnet sig op, hvis interviewet i stedet havde foregået ved at udtrykke sig gennem et anonymiseret survey, per mail eller lignende. På baggrund af dette, hviler vores viden om denne elev derfor på de informationer, som vi fik af læreren og UU-vejlederen, som vi henholdsvis interviewede og talte med.

4.3 Interview med læreren

Den samme type af interview gjorde sig gældende med læreren som med eleverne. Vi anvendte det semistrukturerede interview med forholdsvis åbne rammer.

Spørgsmålene blev også her styret af vores forskningsspørgsmål, som vi havde udarbejdet på forhånd. Vi ønskede desuden i dette interview at have friheden til at gå i dybden med specifikke spørgsmål indenfor det bestemte emne. Det semistrukturerede interview tillader denne fleksibilitet, hvorfor vi synes, denne form var passende.

4.4 Samtale med UU-vejleder

Til samtalen med UU-vejlederen har vi anvendt en simpel transskriptionsstrategi, hvor det afgørende var at fastholde meningsindholdet i det, der blev sagt. Vi har dermed udelukkende haft fokus på at transskribere det, der blev sagt af de deltagende parter i samtalen (Brinkmann & Tanggaard, 2015 s.45). Samtalen foregik i form af et løst struktureret interview. Vi havde ikke opstillet spørgsmål på forhånd, men var i stedet åbne for at høre, hvad UU-vejlederen havde på hjerte i forhold til vores problemformulering. Denne form for samtale gav os mulighed for at komme helt tæt på interviewpersonens livsverden og kunne udføres på det tidspunkt, hvor vejlederen havde noget relevant at fortælle. Risikoen kan være, at det er svært at fastholde et forskningsmæssigt tema, så man sidder tilbage med interviews, der stritter i mange forskellige retninger (Brinkmann & Tanggaard, 2015 s.34).

4.5 Ethiske overvejelser

Bjørndal (2013) præciserer i forbindelse med disse undersøgelsesmetoder, at man må have det etiske for øje (s.148). Eleverne, som er centrum for vores opgave, kan befinde sig i en skrøbelig situation, efter de er blevet vurderet ikke-uddannelsesparate, og derfor har det været vores ansvar at give eleverne tydelig besked omkring rammerne for både observation og interview. Vi har specielt haft fokus på at forklare de involverede hensigten med undersøgelsen, og hvordan undersøgelsen anvendes i vores opgave. Vi har blandt andet forsikret dem anonymitet og lagt vægt på, at formålet med opgaven, blandt andet, er at vise netop deres perspektiv.

4.6 Mathilde og Jakob

Som beskrevet valgte vi, i vores undersøgelsesperiode, at observere og interviewe både elever, som var vurderet uddannelsesparate og ikke-uddannelsesparate. Grunden til dette var at skabe et helhedsbillede af, hvordan unge mennesker ser på UPV'en, og hvor stor betydning den har for elever generelt i skolen. Vi vil dog i vores opgave have det primære fokus på de to elever, som blev vurderet ikke-uddannelsesparate.

Ud fra vores observationer og samtale med læreren og UU-vejlederen, har vi lavet følgende beskrivelser af Mathilde og Jakob:

Mathilde

Mathilde er en åben person og har en stor omgangskreds i klassen. Dog er hun, ligesom Jakob, ikke på et fagligt højt niveau og virker ofte passiv i timerne. Hun kommer derudover tit for sent til timerne, har ikke overblik over sine lektier og afleveringer. Ofte virker hun uforberedt, når læreren henvender sig til hende, og samtidig er hun gerne en primus motor for forstyrrende snak i timerne.

Jakob

Jakob er en meget stille dreng, som oftest holder sig for sig selv. Både fagligt og socialt er han en elev, som befinder sig lavt i hierarkiet. Han virker indadvendt og henvender sig hverken til lærerne eller sine klassekammerater. Han har dog en sparsom kontakt til en dreng fra en anden klasse.

5. Analyse af elevernes påvirkning af UPV

I det kommende afsnit vil vi analysere hvordan UPV'en har påvirket eleverne, ud fra den empiri vi har indsamlet. Dette gøres ved brug af Tønnesvangs vitaliseringsmodel. Der er ifølge ham fire psykologiske grundformer, som "gennem gradvis korrigerering i forhold til virkeligheden og realiteterne kan udvikle sig til at være drivkraften i et menneskets stræben efter en personlig og meningsfuld eksistens" (Tønnesvang, 2002).

I forlængelse af analysen vurderer vi, hvilke muligheder og udfordringer UPV'en skaber i forhold til elevernes identitet, selvopfattelse, motivation og inklusionsfølelse.



5.1 Selvhævdelse

Den første grundform, 'empatisk spejlende selvobjekt', har til hensigt "at få udviklet den del af selvet, der indeholder ens selvværd og selvrespekt i positiv retning. Personen skal kunne vise sig som og være den, man er og blive anerkendt for dette" (Tønnesvang, 2002). Det er i denne grundform, hvor der sættes fokus på identitetsbegrebet, og hvordan UPV'en påvirker Mathilde og Jakobs inderside og yderside, som er de begreber Tønnesvang arbejder med inden for helhedsoplevelsen af menneskets identitet.

Dannelsen af identitet spiller en stor rolle for elever i udskoling, som befinder sig midt i deres teenageår, som er den livsfase, hvor identitetsdannelsen går fra en afsøgende proces til en mere struktureret proces, og hvor flere identitetslementer bliver til en fast del af selvet (Illeris, 2013 s.127).

Med UPV'en sættes der nogle specifikke krav, og eleverne diskursiveres til, hvordan man er en "rigtig" elev i skolen. Derudover tydeliggøres det, hvilke ressourcer, inden for

det faglige, sociale og personlige, som vægtes, for at eleven kan få lov at gennemføre en ungdomsuddannelse. Når unge, som Mathilde og Jakob, vurderes til at have svage forudsætninger, viser forskning, at dette direkte kommer til at påvirke deres identitet (Jensen, 2017, s.172). UPV'en og dens kriterier kan ses som iboende kvaliteter, der måles og vejes hos den enkelte elev, som dermed får tillagt sig ansvaret for at være rigtig eller forkert i forhold til, hvad der kræves for at være blive vurderet uddannelsesparat. Norske Lisbeth Rønhovde (2011), som er forfatter til den anerkendte bog 'Teenagehjerne under ombygning', gør opmærksom på, at teenagere specielt er sårbare overfor udefrakommende påvirkninger. Bevidst eller ubevidst kan omverdenen påvirke deres selvbillede, og de kan ofte have en tendens til at se dem selv, som værende håbløse, dumme eller utilstrækkelige (s.13). Ydermere forklarer hun, hvorledes den unges egen følelse af at betyde noget for nogen, henholdsvis styrkes eller svækkes, alt efter hvilke situationer eleven udsættes for.

Det ser vi blandt andet med en udtalelse fra en af de interviewede elever, som blev vurderet uddannelsesparat. Han udtaler således: "Dejligt, man følte sig lettet, og at man gør de rigtige ting" (Elevinterview, bilag 1).

Eleven føler sig altså lettet, og fordi han vurderes uddannelsesparat, også overbevist om, at han gør de rigtige ting i skolen. Han får dermed gennem UPV'en bekræftet sin identitet som en positiv helhed, da det gør ham glad, at han opfylder UPV'ens kriterier. Rønhovde fremhæver, at elevens identitet og selvfølelse blandt andet udvikler sig i kraft af anerkendelse fra betydningsfulde instanser i ens liv, heriblandt personer som eksempelvis lærere, forældre og venner. Denne anerkendelse hænger i høj grad sammen med, at vi som mennesker kan føle os værdifulde overfor andre.

Hun beskriver anerkendelse som værende noget, man får gennem kommunikation, men også som værende noget man får lov til at yde og give (Rønhovde, 2011).

Når vi som lærere skal vurdere vores elever som værende uddannelsesparate eller ikke-uddannelsesparate, tillader eller begrænser vi som udgangspunkt deres muligheder for at yde det, de ønsker set i forhold til elevens fremtidige valg af ungdomsuddannelse.

Der fremgår følgende af en midtvejsevaluering foretaget af børne- og undervisningsudvalget i 2011 at "Hver fjerde (24 %) af de ikke-uddannelsesparate oplever, at UPV har hindret dem i at starte på det, de gerne ville (..)" (Børne- og

undervisningsudvalget 2011). Dermed har læreren, gennem UPV'ens krav, både magt og forpligtelse til at definere eleven og dennes evner.

På denne måde kan læreren ikke undgå at påvirke elevens selvfølelse og måske endda ændre elevens eget selvbillede. Yderligere fremgår det af midtvejsevalueringen at:

Det er her helt markant, at de, som er vurderet ikke-uddannelsesparate, er væsentligt mere usikre på, om de kan klare det at gennemføre en uddannelse: 19 % oplever, at UPV har gjort dem usikker sammenholdt med 6 % blandt de unge, der er vurderet uddannelsesparate. (Børne- og undervisningsudvalget, 2011)

Denne information læner sig også op ad den opfattelse, Mathilde havde i forhold til, hvilken følelse hun stod tilbage med efter vurderingen. Hun udtaler følgende: "Jeg blev ikke vurderet uddannelsesparat. Det er stressende, og jeg ville ønske, at det ikke blev italesat over for os. Man bliver bare stresset og usikker på sig selv" (Elevinterview, bilag 1).

Magten, til at definere eleven, kan forklares med udgangspunkt i Hegels dialektiske relationsteori, som bygger på princippet om anerkendelsens dialektik - altså at anerkende og respektere, at der findes flere sider af en og samme sag.

Den centrale del i Hegels tankegang er, at vi gennem anerkendelse bliver bevidste om os selv, og mennesker er dermed gensidigt afhængige af hinanden (Bae, 1995). Han understreger dog, at en anerkendende relation kun er anerkendende, så længe at relationen er jævnbyrdig.

Når vi taler om elev-lærer relationer, må vi erkende, at relationen bliver ikke-jævnbyrdig og heri opstår en definitionsagt hos læreren overfor eleven. Som vi ser det i vores observation, blev Mathilde og Jakob vurderet ikke-uddannelsesparate af den samme lærer, og vi oplevede lærerens kommunikation som værende anerkendende i den forstand, at eleverne blev gjort opmærksomme på, hvor de lå, samt hvad deres styrker var, og hvordan de skulle bruge disse styrker til at forbedre deres indsats inden for de relevante parametre i UPV'en. Alligevel mødte vi to vidt forskellige reaktioner fra eleverne. Dette vidner om, at læreren godt kan anvende sin definitionsagt positivt og som redskab til at hjælpe eleverne på vej. Men samtidigt er resultatet også at UPV'en

kan blive den dominerende faktor for, hvad eleven tager med sig fra samtalen, og at elevens identitet og tro på sig selv får en afgørende rolle for, hvordan de tager imod vurderingen.

5.2 Mestring

Den anden grundform omhandler de 'udfordrende selvobjekter', som har til hensigt at styrke selvet til mestring og kompetenceudvikling. Mennesker har et grundlæggende behov for at mestre og føle en positivitet ved de forhold, man oplever i sine omgivelser samtidig med at blive tilpas udfordret i sådan en grad, at udfordringen hverken overstiger eller rammer helt ved siden af den mestringskapacitet, som man besidder (Tønnesvang, 2015).

Denne mestring og kompetenceudvikling hænger også sammen med Banduras self-efficacy begreb, idet en høj self-efficacy vil blive udledt af, at eleven er i stand til at vurdere egen kapacitet og opnå egne opstillede mål (Bandura, 2012 s.19). Det er under denne grundform, der sættes fokus på, hvilken betydning UPVén har for elevernes selvopfattelse.

Albert Banduras teori omkring self-efficacy lægger sig op ad Tønnesvangs tanker, som afspejler sig i denne del af vitaliseringsmodellen. Ligesom Tønnesvang anser Bandura mennesket som et psykologisk væsen, hvis evner og selvopfattelse hænger sammen med de sociale og kulturelle systemer, der omringer os (Bandura, 1997). Dette bliver afgørende for udviklingen af en høj self-efficacy og vil, ifølge Bandura, have en positiv og direkte indflydelse på elevens kognitive kompetencer.

Man skal, som lærer, have fokus på at udvikle elevernes tro på sig selv og dermed deres mestringsfølelse, som giver dem en høj følelse af self-efficacy. Det hjælper eleverne med at håndtere nederlag, og Bandura peger på, at mennesker med en høj self-efficacy formår at:

Tilskrive deres manglende succes en utilstrækkelig indsats eller en mangel på viden og færdigheder, som kan erhverves i stedet for at miste troen på egne evner og give op, når de møder enhver form for modgang, som ses ved mennesker med lav self-efficacy. (Bandura, 2012, s.17)

Udviklingen af en positiv selvopfattelse og en høj self-efficacy kan gøres ud fra fire overordnede psykologiske processer, herunder mestringsoplevelse, sociale rollemodeller, social overtalelse og undgå negative sindsstemninger (Bandura, 2012). Som følge af en henholdsvis lav eller høj self-efficacy aktiveres forskellige processer inde i eleven. En af de processer, der aktiveres, er den kognitive proces, som ifølge Bandura kan påvirke ens self-efficacy på mange måder. Dette kan forklares med, at flere former for menneskelig ageren styres af de mål, man planlægger at nå. Med andre ord har mennesker en tendens til at være formålsorienterede. De mål man sætter sig afhænger i høj grad af, hvordan man vurderer egne kompetencer. Det vil sige jo højere self-efficacy individet har, des højere mål vil individet sætte sig. En høj self-efficacy vil desuden også påvirke graden af determination for at opnå disse opsatte mål (Bandura, 2012, s.19).

Gennem samtalen med UU-vejlederen blev det fortalt, at eleven Jakob, som blev vurderet ikke-uddannelsesparat, havde takket nej til skolens tilbud om en indsats, rettet mod at hjælpe ham på vej, i form af et turboforløb. I dette tilfælde var der tale om den såkaldte MOVE-camp, som Århus kommune blandt andet tilbyder alle elever i 8.-9. klasse, som ikke bliver vurderet uddannelsesparate. Med MOVE-camp, er der tale om et intensivt læringsforløb, som finder sted ca. 100 km fra Århus. Forløbet består af en introdag og en fem-dages camp, hvor der arbejdes på at styrke elevernes faglige niveau samt sociale og personlige kompetencer (Moveaarhus, 2016). UU-vejlederens fornemmelse var, at Jakob har afvist at deltage i et turboforløb, i frygt for at blive udstillet overfor de andre klassekammerater. Dette ses i følgende udtalelser fra UU-vejlederen: "Jakob gav udtryk for, at han ikke havde lyst til at blive udstillet foran de andre i klassen. Det var ikke noget de behøvede at høre om (..) det var bare ikke noget, der var fedt at dele med dem" (UU-vejleder, bilag 3).

Jakobs reaktion på skolens tilbud virker som et udtryk for, at han har konstrueret et negativt selvbillede ud fra blandt andet vurderingen. Hans handlinger bliver organiseret og udspringer af de tanker, han selv danner sig om situationen, som her er negative (Bandura, 2012, s.19).

Ifølge Banduras teori om kognitive processer, vil personer der tvivler på sig selv og har en lav self-efficacy, forestille sig scenarier præget af nederlag, og de vil fokusere på alle

de negative udfald, der kan opstå deraf. Jakobs vilje til at se turboforløbet som en positiv hjælp bliver dermed udfordret, da vurderingen påvirker hans selvopfattelse og mestringsfølelse i en negativ retning. Dette afspejler sig i hans valg om at holde lav profil angående hans situation og omkring sine klassekammerater, frem for aktivt at tage del i skolens tilbud.

Man kan i dette eksempel konstatere en mangel på høj grad af self-efficacy hos Jakob, da individer med en høj efficacy i dette tilfælde ville kunne danne sig nogen successscenarier, som vil kunne fungere som konstruktive retningsvisere for personens fremtidige handlinger (Bandura, 2012, s.20). Hertil kan man inddrage Tønnesvangs tanker om, at menneskets evne til at forholde sig positivt til sine omgivelser vil hænge sammen med udfordringer, som er tilpasset individets mestringskapacitet (Tønnesvang, 2015). Hvis udfordringen ikke bliver tilpasset, vil individet få svært ved at danne sig de førnævnte successscenarier.

Disse anskuelser tyder på, at en forudsætning for at Jakob skal kunne danne sig nogle positive forestillinger om skolens tilbud til ham, ville være en form for tilpasning af udfordringen. I Jakobs tilfælde er udfordringen, at han føler, han bliver udstillet på grund af UPV'en, og han ikke magter, for det første at stå i den position foran sine klassekammerater og for det andet at tage imod et turboforløb, hvor det gennem hans fravær i klassen tydeligt fremgår, at han ikke er vurderet uddannelsesparat.

Tegn på at Jakob føler sig utilpas i forhold til skolens tilbud fremkommer i følgende udtalelse fra UU-vejlederen, hvor hun beskriver, hvorfor Jakob afviste tilbuddet om at være væk fra skolen i 5 dage: "Han ville ikke risikere at skulle høre på klassens spørgsmål om, hvor han havde været de dage" (UU-vejleder, bilag 3). Det ses her, at Jakob hæfter sig ved potentielle negative udfald, der kan opstå af situationen og viser ikke tegn på at kunne se nogle positive muligheder ved tilbuddet. Bandura påpeger, at en af de vigtigste funktioner ved tænkningen er, at den gør det muligt for mennesker at forudsige begivenheder og kontrollere de ting, der påvirker deres liv. Dette stiller krav til personens kognitive bearbejdning af informationer (Bandura, 2012 s.19). For at denne kognitive bearbejdning skal være effektiv, skal personen være i stand til at navigere i sin forståelse af tidligere erfaringer og på baggrund af disse konstruere valgmuligheder, der skal fungere som positive retningsvisere. Denne form for tænkning er, ifølge Bandura, en sund og sammenhængende analytisk form for tænkning (2012).

Ud fra denne antagelse er Jakobs udfordring, at han gør brug af en usund analytisk tænkning, hvilket lægger en dæmper på hans ambitionsniveau og dermed hans selvopfattelse.

Analysere vi Mathilde ind i samme teoretisk tænkning, ser vi ud fra vores empiri, at hun besidder en højere self-efficacy end Jakob. I vores observation så vi, at Mathilde blev skuffet over meddelelsen, om at hun var blevet vurderet ikke-uddannelsesparat, men i stedet for at se det, som en situation som overhovedet ikke kunne mestres, oplevede vi, at hun var åben for, i samarbejde med forældre og lærer, at løse problemet. Hun udviste bekymring om at skulle forlade sine venner, men tog udfordringen op i form af en accept om, at hun selv aktiv skal gøre noget for at blive bedre og for at kunne opfylde UPV'ens krav.

5.3 Idealisering

Den tredje grundform 'betydningsbærende selvobjekter' har ifølge Tønnesvang "til hensigt, at selvet danner sine egne livsvejledende mål, idealer og værdier. Barnets psykiske meningsunivers kommer ikke kun indefra, men tager form med andres meningsdannelser" (Tønnesvang, 2015). Det er under denne grundform, at der sættes fokus på elevernes motivation i forhold til at træffe valg, der skaber en positiv udvikling for deres selv.

Det betydningsbærende og betydningsskabende selvobjekt kan eksempelvis være læreren, som kan vise eleven, hvad han/hun kan blive til, og hvad der er realistisk. Udføres dette hensigtsmæssigt kan det give anledning til en positiv udvikling af et realistisk målsættende meningsunivers. Uden læreren, som betydningsbærende objekt, kan eleven ende med at udvikle negative idealer om sig selv og om fremtiden. Uanset om eleven påvirkes positivt eller negativt vil dette have en indflydelse på elevens grundighed og engagement i fremtiden samtidig med, at det påvirker elevens motivation for at udvikle et positivt selv (Tønnesvang, 2002, s.1).

Vi oplevede under observationen til skole-hjem-samtalerne, hvorledes læreren, i sin formidling af sin vurdering af de pågældende elever, fungerede som det betydningsbærende objekt. Som det fremgår af observationsguiden, hvor vi fokuserede på Jakob, startede samtalen ud med, at han fik besked på at udfylde en cirkel i et spørgeskema med det formål at beskrive, hvordan han vurderede sig selv fagligt,

personligt og socialt i skolen. Heraf fremgik det, at Jakob fagligt vurderede sig selv liggende på et middelniveau. Personligt mente han, at han lå på et højt niveau. Socialt skulle han placere sig under tre fokusområder. Han placerede sig som følgende:

- Tolerance: *Middel*
- Respekt for klassekammerater: *Høj*
- Samarbejdsevne: *Middel*

Efter at Jakob havde givet sin egen vurdering til kende, skulle læreren sammenfatte den med sin egen vurdering, som han havde udarbejdet inden samtalen. Her fremgik det dog, at læreren vurderede Jakob til at ligge under middel fagligt. Socialt lå han også under middel hvad angik samarbejdsevne, og personligt fremstod han for læreren som til dels selvstændig og mindre motiveret, dermed middel. Dette var grundlaget for, at læreren havde vurderet Jakob som ikke-uddannelsesparat.

Denne ulighed mellem lærerens og Jakobs vurderinger virkede til at have en negativ effekt på Jakob. Han og hans forældre gav udtryk for, at de var uenige i lærerens vurdering, og at de sagtens kunne se Jakob tage på en gymnasial uddannelse.

I denne situation tyder det på, at læreren, som det betydningsbærende objekt, ikke har formået at forene Jakobs syn på sig selv med sit eget. Jakobs vurdering fremstår modsætningsfuld i forhold til lærerens endelige vurdering. Hvis man tager udgangspunkt i Tønnesvangs begreber i et forsøg på at opnå en forståelse af Jakobs perspektiv, kan man her benævne den horisontskabende vitaliseringsrelation, som kan fungere som tilværelsesåbnende for eleven. Tilstedeværelsen af denne relation vil understøtte udvikling af idealer, mål og værdier samt robusthed (Tønnesvang, 2015).

I skole-hjem-samtalen oplevede vi at læreren ikke formåede at møde Jakob i sine fremtidige ønsker omkring videregående uddannelse. Ved at vurdere ham ikke-uddannelsesparat viste han eksplicit, at han ikke ser Jakob, som han ser sig selv. Dermed vil en mangel på denne tilværelsesåbnende relation blive en forhindring for, at Jakob kan udvikle positive og realistiske fornemmelser af egne mål, idealer, samt et positivt selv. Tønnesvang argumenterer for følgende:

Vi søger meningsgivende retning for vores liv via forbilleder og noget at se op til, der udviser en værdi, som er større end os selv og som vækker vores gejst, beundring eller ærefrygt, ved at være enten sjovt, interessant eller kulturelt

værdifuldt. Med denne rettethed understøttes vores oplevelse af at være på vej.
(Tønnesvang, 2015, s.6)

Vi forstår ud fra dette, at læreren med sin vurdering muligvis bremser Jakobs følelse af at være på vej hen mod noget meningsfuldt, og måske endda efterlader Jakob med en følelse af at være gået i stå. Dette udfald kan få en afgørende betydning for Jakobs kognitive motivation og selvopfattelse på længere sigt. Bandura beskriver således, at størstedelen af al menneskelig motivation frembringes ad kognitiv vej. Mennesker motiveres af deres egne forventninger og forestillinger om, hvad de er i stand til og forsøger at forudsige, hvordan deres fremtid kan komme til at se ud på baggrund af deres mål og handlinger (Bandura, 2012 s.19).

Der findes dog også eksempler på, at betydningsbærende objekter formår at skabe værdi og mening for eleverne. Den tilværelsesåbnende relation kan blive skabt i kraft af, at læreren følger op på UPV samtalerne med nogle tiltag, der skal hjælpe eleverne videre.

I vores interview med læreren berettede han om, at han havde en god oplevelse med at sende eleverne i brobygning. Han synes, det var tydeligt at mærke på eleverne, at de kom mere afklaret tilbage i forhold til deres fremtidige uddannelsesønsker.

Brobygningen er et forløb, hvor eleverne får lov til at afprøve en ungdomsuddannelse, som enten kan være af gymnasial eller erhvervsmæssig karakter, mens de går i skole. Dette skal gøre eleverne bekendte med ungdomsuddannelsens faglige, sociale og personlige krav og få eleverne til at mærke efter, hvad de virkelig ønsker for dem selv. Brobygning tilbydes bl.a. til elever i folkeskolen, som er vurderet ikke-uddannelsesparate såvel som til elever, der er vurderet uddannelsesparate, men blot mangler afklaring i forhold til uddannelsesvalg. Brobygningens varighed er mellem 2-10 dage (UVM, 2017b).

Læreren udtalte følgende omkring brobygningstilbuddet: "De fleste har et godt udbytte af brobygningen. Det er hands-on tiltag, som kan give en tydeligere ide om, hvad de skal" (Lærerinterview, bilag 2).

I en ældre midtvejsevaluering fra Center for ungdomsforskning fremgår det, at brobygningsaktiviteter, eller som det kaldes i rapporten udskolingsaktiviteter, er noget,

som de unge i høj grad har efterspurgt. I rapporten var der tale om 43 pct af de unge, som mente, at deres besøg til forskellige uddannelsessteder hjalp dem i forhold til at træffe et uddannelsesvalg (Pless & Katznelson, 2005). I vores samtale med læreren, fik vi indtrykket af, at brobygning i dag stadig har en stor værdi, netop fordi de unge stadig får meget gavn af den.

Derudover fremgår følgende af rapporten:

Der er således en dobbeltmotivation på spil i de unges orienteringer, som synes at bryde med tidligere undersøgelser af unges forventninger til uddannelse og arbejde, som i højere grad entydigt har peget på interesse og selvrealisering som drivkraften i de unges arbejdsorienteringer. (Pless & Katznelson, 2005)

Denne dobbelte motivation eller drivkraft i form af interesse og selvrealisering er en tendens, som psykolog Lene Gottfredsons ser som et stadie i en såkaldt afgrænsningsprocess, der finder sted i de unges karrierevalg. Dette stadie kaldes orientering mod det indre, hvor ens unikke identitet træder kraft fra 14 års alderen (Gottfredson, 2002 s.99). På dette stadie, bliver den unge bevidst om, hvilke muligheder de har for at opfylde de forventninger, de har på det personlige plan. De unge vil her søge at integrere deres sociale mål med deres personlige mål, for at kunne identificere deres muligheder. Derudover vil den unges erhvervs-/uddannelsesønske på dette stadie afhænge af erhvervets tilgængelighed sammenfattet med, hvor ønskværdigt det er for den unge (Gottfredson, 2002 s.99).

Dette kan forklare, hvorledes interesse og selvrealisering kan fungere som drivkraft og dermed som en motivation for eleven, idet eleven her søger hen imod en tilværelse styret af indre mål, som påvirkes af ydre faktorer.

Vi ser her en sammenhæng mellem Gottfredsons teori og Tønnesvangs syn på, at barnets meningsunivers ikke kun kommer indefra men også påvirkes af udefrakommende objekter (Tønnesvang, 2002).

5.4 Samhørighed

Den sidste grundform 'samhørighedsskabende selvobjekter' har til hensigt, at selvet føler samhørighed og fællesskab med ligesindede. At være en del af fællesskabet vedrører vores grundlæggende psykologiske behov for sociale relationer (Tønnesvang

& Hedegaard, 2015). Det er under denne grundform, der sættes fokus på UPVéns påvirkning af elevernes inklusionsfølelse.

Vi må med ovenstående viden gå ud fra, at elever generelt ønsker at have et kontinuerligt tilhørsforhold til deres lærer og kammerater, hvilket også er et forhold som inklusionsloven fra 2012 vægter højt, når det kommer til reglerne om, hvem der skal inkluderes i den almindelige folkeskole. Reglerne om inklusion indbefatter at:

Folkeskolen skal grundlæggende tilgodesee alle børns læring og trivsel. Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning. Det skal ske med den nødvendige støtte og hjælpemidler. (UVM, 2017c)

Trods Tønnesvangs beskrivelse af menneskets grundlæggende behov for at være en del af et fællesskab og undervisningsministeriets krav om inklusion i folkeskolen, skal skolerne alligevel tilbyde et eksternt tilbud til alle de elever, som bliver vurderet ikke-uddannelsesparate. Disse tilbud, som ikke har noget med elevens almindelig dagligdag at gøre, tilgodeser ikke, at de pågældende elever har forskellige forudsætninger, men fokuserer i stedet på de betingelser, der skal opkvalificere eleverne, så de kan blive vurderet uddannelsesparate til næste vurdering (EVA, 2016).

Undervisningsministeriet har i en 3-årig periode (2016-2019) afsat 20,8 millioner til at udvikle og afprøve turboforløb for fagligt udfordrede unge i udskoling (UVM, 2017c). Dette betyder, at alle der bliver vurderet ikke-uddannelsesparate tilbydes et forløb, hvor de i en periode ikke deltager i den almene undervisning.

Set i lyset af undervisningsministeriets opfattelse af inklusionstanken, går dette tiltag imod ønsket om så vidt muligt at undgå at udskille elever med særlige behov til særlige undervisningstilbud (UVM, 2017c).

I vores interview med Mathilde spørger vi ind til hendes holdning til et sådan tilbud, hvortil hun svarer: "Mine forældre tror, det kan hjælpe, at jeg kommer på den camp. Jeg er lidt nervøs for det, for så skal jeg væk fra mine venner, men måske det kan hjælpe mig" (Elevinterview, bilag 1).

Hendes svar kan altså tyde på, at hun er påvirket af sine forældrenes positive holdning til at gennemgå et turboforløb og dermed også selv forsøger at se mulighederne i tilbuddet. I vores interview med læreren fortæller han hvordan:

Mathilde og hendes familie har hele tiden været opmærksomme på, at Mathildes faglige problemer og at hendes opmærksomhed er på det sociale aspekt i skolen. Vi har advaret om, at hun ikke ville blive vurderet uddannelsesparat, og i den forbindelse har forældrene og Mathilde haft en samtale med UU-vejlederen og læreren om, hvordan Mathilde kunne hjælpes efter vurderingen. Det var Mathilde og hendes familie positivt stemt overfor og havde en positiv tilgang til vurderingen i håb om, at den kunne hjælpe hende på rette vej. (...) Samtidig udviser hun også en ængstelighed ved at skulle væk fra den sociale kontekst, hun normalvis befinder sig i. (Lærerinterview, bilag 2)

Selvom UPVén skal ses som et værktøj til at hjælpe eleven, kan den altså også pludselig have en ekskluderende karakter, hvor det tydeliggøres, at nogle elever ikke opfylder de faglige, sociale og personlige krav, som UPV'en sætter. Det bliver altså ikke kun Mathilde, der bliver berørt af situationen, men også hendes omgangskreds bliver involveret i vurderingen af Mathilde. Det bliver nemt for andre og Mathilde selv at kategorisere hende ind i en rolle, som en der ikke hører til. Skaalvik og Skaalvik nævner at bestemte roller tillægges bestemte egenskaber, og disse egenskaber vurderes både af andre og en selv og kommer dermed til at danne grundlag for en selvopfattelse og samhørighedsfølelse (Skaalvik og Skaalvik, 2008, s. 94).

Udtalelserne fra Jakob, hvor han eksplicit fortæller UU-vejlederen, at han "ikke ønsker at føle sig udelukket fra klassen" (UU-vejleder, bilag 3) bevidner også, at der er meget på spil.

I Mathildes tilfælde er hun meget fokuseret på den relationelle problematik ved, at hun skal forlade sin klasse i en periode, for at blive uddannelsesparat til videreuddannelse efter endt folkeskole. Hun er dermed i et dilemma, da hun ønsker at blive i sin klassen, men samtidig vil hun også gerne tage imod turboforløbet for at blive vurderet uddannelsesparat næste gang. Hun fortæller: "Jeg vil jo gerne i gymnasiet, for det skal mine veninder også. Så jeg skal nok blive bedre til at lave lektier og gøre hvad læreren siger" (Elevinterview, bilag 1).

Det kan altså her virke som om, at der er en ide med, at man i et tidsrum bliver nødt til at blive ekskluderet for derved at blive diskursiveret ind i den rolle, som skolen og

UPVén ønsker, og når det er sket, kan man komme tilbage og være en del af klassen igen.

Dette kan tyde på, at folkeskolen er udfordret på tanken om inklusion, når det kommer til elever, som ikke er vurderet uddannelsesparate. Indførelsen af turboforløb kan også være medvirkende til at folkeskolen fratages ansvaret for tage hånd om problematikkerne, da disse undervisningsministeriet lægger op til at eleverne problemer skal løses uden for det almindelig klasse miljø. Dette vidner om, at undervisningsministeriet, på trods af sin inklusionsmæssige overbevisning erkender, at nogle tiltag må foregå uden for skolen for at sikre en vis effektivitet og kvalitet. Denne erkendelse går hånd i hånd med Alenkærs tanke om inklusion, som netop går på, at inklusion indebærer mere, end blot hvor individet befinder sig. Han skriver følgende: "(..) børn i udsatte positioner får det ikke godt af at opholde sig et sted, hvor de ikke trives, hvor der ikke er økonomi eller menneskelig overskud til at tage sig af dem" (Alenkær, 2013). I forhold til dette beskriver han inklusion, som værende en dynamisk process rettet mod mennesker i forandring, hvorfor processen også må blive ved med at forandre sig. Dermed er det ikke muligt at nå til et stadie, hvor man endegyldigt er inkluderet. Endvidere påpeger han vigtigheden af at udvikle muligheder for udvikling og tilstedeværelse inde for samfundets almene arenaer. Dette fordi målet er at undgå segregering (Alenkær, 2016 s. 22).

Med dette udbygges hans pointe om, at inklusion godt kan finde sted og være gavnligt inden for flere arenaer.

Alenkærs forståelse af inklusionsbegrebet åbner op for en mere positiv optik på skolens eksterne tilbud.

Gennem vores samtale med UU-vejlederen udtaler hun:

Jeg er glad for de tilbud, som Århus kommune tilbyder, da det betyder, at eleverne kan komme lidt væk fra de vante rammer og finde en ny motivation for at gå i skole. De er måske kørt lidt fast, og hverken elever eller lærer ved helt, hvad de skal gøre for at gøre situationen bedre. (UU-vejleder, bilag 3)

Det tyder ud fra dette på, at læreren og UU vejlederne kan se nogle muligheder i turboforløbene og har et indtryk af, at eleverne kommer tilbage mere motiverede og klar.

5.5 Opsummering

Selvom man umiddelbart kan se UPV'en som et potentielt dialogredskab mellem elever, lærer og UU-vejleder, ser vi dog i vores analyse, at den også kan påvirke eleverne negativt og give dem en følelse af nederlag. Ved indførelsen af UPV'en foreligger der nu en mulighed for at blive vurderet ikke-uddannelsesparat allerede i 8. klasse.

Udskolingen er for de unge en livsperiode, hvor de befinder sig midt i deres teenageår, og hvor identitetsudvikling og skrøbelighed er en del af livet. Derfor kan denne vurdering også ses som en test, der kan have stor personlig betydning for specielt de elever, som ikke bliver vurderet uddannelsesparate – denne formulering har god energi i sig, burde den stå i indledning også?.

Analysen viser, at der både kan blive skabt muligheder og udfordringer ved UPV'ens tilstedeværelse i folkeskolen, og hvordan den betragtes, kommer an på elevens egen formåen til at se den som en hjælp og ikke en udfordring, der ikke kan overkommes. De professionelle i skolen, altså lærere og UU-vejledere, diskursiveres til at definere eleverne ud fra de kriterier, som vurderingen kræver, at man som elev skal opfylde. Det betyder, at elever, som bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, ligeledes kan se det som værende forkerte. Læreren og UU-vejlederen har derfor en central rolle, som en anerkendende person i forhold til at styrke eleven og hjælpe eleven, så denne ikke står alene tilbage med hele ansvaret for at blive en "rigtig" elev. Det er dog ikke altid nok at have anerkendende voksne omkring selv, da ens egen selvopfattelse og formåen til at mestre udfordringer spiller ind på, hvordan man tackler negative oplevelser, som en UPV kan være. De unges self-efficacy spiller en stor rolle for, hvordan de griber UPV'en an, og hvor meget denne påvirker deres identitet, selvopfattelse og motivation for at udvikle et positivt selv. Ydermere viser vores analyseresultater, at de unge og de voksne ser med vidt forskellige øjne på de tilbud, der ydes. Mathilde og Jakob er begge bekymrede omkring det ekskluderende og det fremmede element, mens de voksne ser turboforløbene som noget positivt, der kan hjælpe de unge i den rigtige retning.

6. Diskussion af unges oplevelse af UPV

Gennem observationer og interviews med eleverne har vi fået udvidet vores horisont omkring uddannelsesparathedsvurderingen og dens betydning for de elever, der vurderes ikke-uddannelsesparate.

Ser man på baggrunden for UPV'ens indhold, er det vanskeligt at finde videnskabelige teorier eller empiriske undersøgelser, som påviser, at elevernes faglige, sociale og personlige forudsætninger spiller de mest centrale roller for at kunne gennemføre en videregående uddannelse (Jensen, 2017, s.160). Ydermere forefindes der ikke, for lærere og UU-vejledere, nogle forskningsbaseret resultater, som kan hjælpe dem med at vurdere eleverne korrekt i forhold til, om de besidder forudsætningerne i tilstrækkelig grad. Det betyder, at vurderingen, som læreren og UU-vejlederen skal foretage, i høj grad har afsæt i deres egen common-sense (Jensen, 2017, s.160).

Dette sætter den interviewede lærer også fokus på, da han kommer ind på, at han føler, at han vurderer eleverne ud fra et øjebliksbillede og ikke har en chance for at skabe et helhedsbillede, da vurderingen allerede skal falde 4 måneder inde i skoleåret (Lærerinterview, bilag 2).

Det kan derfor diskuteres, om UPV'en overhovedet er det motiverende værktøj, som skal hjælpe unge med at få styr på deres fremtid i forhold til en ungdomsuddannelse, eller om den i højere grad er med til at skabe en risiko for en negativ selvfortælling om de elever, der bliver vurderet ikke-uddannelsesparate.

I interviewet med Mathilde dukkede der bekymringer op omkring det at blive ekskluderet fra fællesskabet, og vores viden om Jakob fortæller os, at han ikke har lyst til at blive identificeret som en, der er vurderet ikke-uddannelsesparat.

UPV'en tager ikke højde for den påvirkning, den efterlader ved eleverne, men har et andet fokus som udgangspunkt. Om dette har, tidligere minister for børn, undervisning og ligestilling, Ellen Trane Nørby udtalt: "Det er indsatsen som kan gøre dem uddannelsesparate, som er vigtigt, da flere unge skal have en ungdomsuddannelse (..) Regeringen er optaget af, at flere unge skal have en ungdomsuddannelse" (Jensen, 2017, s.161).

Man kan altså diskutere, om UPV'en er endnu en målsætning i en allerede målorienteret skole, hvor rammerne bliver mere og mere uflexible for, hvordan eleverne må agere.

Og hvis man så, som en elev, der er vurderet uddannelsesparat, opfylder denne målsætning, betyder det så, at de unge ikke behøver at sætte yderligere krav til sig selv, blot de opfylder kravene i UPV'en?

En af de interviewede elever, som blev vurderet uddannelsesparat, beskriver: "Det blev lidt en sovepude at blive vurderet uddannelsesparat. Jeg tænkte, at nu behøver jeg ikke at være så aktiv i timerne mere, indtil jeg skal vurderes næste gang" (elevinterview, bilag 1). Her virker det som om, at nogle elever også ser UPV'en som nogle minimumskrav, der blot skal opfyldes, og at man således ikke behøver at investere mere, end hvad den kræver, for at klare sig i skolen.

Men kan UPV'en ikke også være med til at skabe nogle positive muligheder for elevernes identitet, selvopfattelse og motivation? Jo, det mener vi godt, at den kan, på trods af at vi i vores analyse også har fundet frem til, at eleverne påvirkes i en negativ retning omkring deres selvbillede og motivation for at udvikle et positivt selv. I vores interview med Mathilde spørger vi hende, om hun ser det som hendes eget ansvar, at hun ikke er blevet vurderet uddannelsesparat, og til det svarer hun:

Altså jeg synes, det er svært at gøre noget ved det faglige. Jeg vil gerne, men kan ikke koncentrere mig, og så kommer jeg til at snakke i stedet for. Jeg kan jo godt gøre mere for at blive god i skolen, for jeg kan jo prøve at komme til tiden og lave lektier. (Elevinterview, bilag 1)

Mathilde bliver med UPV'ens tilstedeværelse opmærksom på sig selv og sine egne handlinger i sådan en grad, at hun begynder at reflektere over, hvordan hun kan blive bedre i skolen. UPV'en kan altså i nogle tilfælde være en positiv målsætning for, at eleverne skaber en lyst til at forbedre sig selv.

Med den rammesætning UPV'en sætter, med sine fokuspunkter inden for det faglige, det sociale og det personlige, kan det ses som en hjælpende struktur til udvikling af sin identitet i et samfund, hvor søgen efter mening kan være uoverskuelig.

Socialpsykolog Thomas Ziehe mener, at udviklingen i vores samfund har betydet, at mennesket er blevet kulturelt frisat, idet fælles normer, traditioner og autoriteter er blevet nedbrudt. Det betyder, at søgeprocessen efter egen identitet og mening med livet

fylder mere hos individet, da man har fået en øget frihed til at vælge, men dermed også en øget risiko for at opleve angst, udsathed og forvirring (Ziehe, 1983).

Det kræver dog, at man har en høj self-efficacy og dermed en iboende tro på sig selv, at man kan klare de bump, der er på vejen, og har en lyst til at overvinde dem, hvis man skal se UPV'en, som et positivt værktøj til udvikling af selvet.

Hvis man derimod, som Jakob, har en lav self-efficacy, ser man vanskelige opgaver og negative oplevelser som noget, der skal undgås (Bandura, 2012). Så når Jakob er vurderet ikke-uddannelsesparat, betyder det for ham, at han udsættes for noget, han ikke kan mestre, og dermed påvirkes hans lave self-efficacy og hans muligheder for at udvikle et positivt selvbillede påvirkes i en negativ retning.

Det fremgår af folkeskolens formålsparagraf, at "folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse (...)". Videre i stk. 2 står der, at skolen skal "(...) skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne (...) får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle". Yderligere står der i slutningen af stk. 3 at "(...). Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (UVM, 2018).

UPV'en må siges at forsøge at opnå målet i forhold til at klargøre eleverne til videre uddannelse, da dette er, som før nævnt, det primære mål for indførelsen af UPV. Men samtidig er det først muligt for skolen at tilbyde et turboforløb efter eleven har fået en negativ vurdering.

Det kan selvfølgelig ses som et positivt tiltag, at der bruges 20,8 millioner kr. på turboforløb, som specifikt skal hjælpe de elever, som er vurderet ikke-uddannelsesparate.

På disse forløb arbejdes der med elevernes selvværd, motivation, mestringsfølelse mm., som alle er nogle elementer der i udgangspunktet er positive for eleven. Men hvis tankerne om at blive ekskluderet fra det klassefællesskab, som man til dagligt er en del af, fylder så meget, som vi ser hos både Mathilde og Jakob, så er et turboforløb måske ikke den bedste løsning. Ville det ikke give mere mening at bruge disse midler på at yde råd og vejledning løbende til eleverne i stedet. Dette for netop at give dem tillid til egne muligheder frem for at stigmatisere dem som svage, der ikke opfylder de faglige, sociale og personlige krav?

Vi sætter hermed spørgsmålstejn ved, om det ikke er bedre at arbejde med turboforløbets elementer i elevernes eksisterende klasse miljø og i en kendt social arena, hvor man således har fokus på klassefællesskabet frem for kun den enkelte elev. Wenger argumenterer for, at både læring og identitetsudvikling er en proces, som foregår mellem mennesker, og at det sociale system, som individet er en del af, har en betydning for den tilblivelsesproces, man som ung er i gang med (Wenger, 2014). Når man trækker eleverne ud af deres omgangskreds, og sætter dem ind i et ukendt social system, stilles der store krav til den unge om at skulle tilpasse sig, velvidende at han/hun skal tilbage og genetablere den tilblivelsesproces, han/hun var i gang med i det velkendte sociale system.

Vores empiri viser, at Mathildes forældre og UU-vejlederen ser turboforløb som en god løsning, mens det viser sig, at det for eleverne kan virke som en ufleksibel rammesætning, hvor de påtvinges en rolle, som dem der ikke passer ind.

Ud fra ovenstående diskussion vurderer vi, at UPV'en med sin målsætning om at være et hjælpende værktøj til at skabe lige muligheder for alle, kan have en negativ indvirkning. Elever, som bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, kan føle sig kategoriseret og påtage sig en rolle som den svage, der ikke opfylder kravene for at kunne være en del af fællesskabet, ved at de bliver ekskluderet i en periode. UPV'en kan dog formå at skabe muligheder for nogle elever, hvis de besidder en høj self-efficacy og har mod på at se positivt på UPV'en i forhold til at forbedre egne kundskaber. UPV'en kan ligeledes være en ydre motivationsfaktor, som læreren kan læne sig op ad for at skabe nogle tydelige rammer og forventninger til eleverne.

7. Metodekritik

7.1 Fænomenologien

Man kan diskutere hvilken validitet et fænomenologisk projekt som vores kan have, når det nu engang er vores egne oplevelser og opfattelser af hvad der er problematisk, som bliver udgangspunktet for at undersøge en personlig undren. Selvom vi forsøger at iagttage fænomenerne som de er, må vi erkende, at vi anvender en vis systematik i forhold til vores iagttagelser for at finde frem til det væsentlige. Vi iagttager ikke bare

åbent - men nærmere søgende - efter noget specifikt, som kan understøtte vores spørgsmål og forestillinger. Dermed kan man stille sig kritisk overfor vores tilgang til fænomenologien. Man kan spørge sig selv om fænomenologien som metode modsiger sig selv, idet den opstiller fremgangsmåder og principper for hvordan man skal gå frem i sine undersøgelser.

7.2 Børneperspektiv

Vi undersøger børnenes perspektiv igennem elev-interviews, med udgangspunkt i det som Miller (2017) benævner som er udefra-perspektiv. Dette betyder at vi, gennem empati og indlevelse i barnets verden, forsøger at forstå barnet og dets behov. Man kan her stille sig kritisk overfor hvorvidt det er muligt for os at se verden fra barnets side, gennem indlevelse og empati. Vi kan nemlig nemt komme til at forveksle erkendelsen om os selv, med erkendelsen af andre. Miller (2017) forklarer dette med, at der risikeres en projektion af egne opfattelser og følelser, som lægges ned over eleverne i forsøget på at forstå deres verden. Vi kan som forskere og mennesker ikke undgå at forsøge at forestille os, hvordan det må føles at blive vurderet ikke-uddannelsesparat i samtalen med eleverne, hvilket kan få indflydelse på vores diskurs i opgaven. Vi er dermed med til at producere en virkelighed for eleverne. Det kræver af forskeren en systematisk undersøgelse af egen forforståelse, at komme tættere på indlevelsen af andres perspektiv. Vi må altså erkende at forforståelse handler om at vores iagttagelser altid vil være præget af vores egne fornemmelser og erfaringer, som vi tager med ind i situationen. Det må derfor konstateres, at man ikke kan indtage en objektiv position i verden (Miller, 2017 s.258). Vores systematiske opmærksomhed har hvilet på de faktorer, som kunne gå ind og påvirke vores forforståelse. Med dette menes, at vi anerkender at virkeligheden, som vi beskriver i vores opgave, både afhænger af det vi har set og hørt, og ikke mindst af de indgangsvinkler vi som iagttagere har anlagt vores observationer (Miller, 2017).

Endvidere har vi undersøgt børneperspektivet indefra-ud, hvilket handler om at vi har søgt at indfange elevernes egne udtryk og udsagn, omhandlende deres forståelse af verden samt deres behov og ønsker. Vi har derfor haft fokus på elevernes narrativer. (Miller, 2017)

Som udgangspunkt vil børns ytringer være sandheder som kan tages for værende valide, idet børn ofte konstruere meningsdannelser og opfattelser på en måde, som

giver mening (Miller, 2017 s. 263). En faldgrube man kan finde i samtalen med børn er dog, børn af forskellige årsager kan finde sig selv i en dilemmafyldt situation, som kan få indflydelse på hvordan de udtrykker sig, og i hvor høj eller lav grad de holder tilbage med indestående følelser og holdninger. Det kan enten være med henblik på at skåne dem selv eller deres nære. For eksempel kan de forsøge at undgå at udstille venner, læreren eller dem selv. Børn vil dermed, ligesom voksne, være påvirket af den situation de befinder sig i. Her bliver det også vigtigt at pointere, at vi som forskere/iagttagere altid vil komme i mellem barnet og barnets udsagn. Eller rettere sagt - vores egne fortolkninger og forforståelse vil komme imellem barnet og udsagnet. Dermed kan man ikke helt undgå, at barnets udsagn bliver farvet til en vis grad, af vores egen tilstedeværelse i processen (Miller, 2017).

7.3 Tønnesvangs model

Vi vælger at bruge Jan Tønnesvangs model som rammen om vores opgave. Han arbejder med et selvbegreb, hvori det er intentionaliteten, inden for den fænomenologiske tradition, som bliver den primære måde vi orienterer os i verden på. Hermed anlægger vi en optik på mennesker, som værende væsener der altid vil rette vores opmærksomhed efter noget (Miller, 2017).

Vi er dermed opmærksomme på, at vi udelukkende opererer ud fra denne optik, som blot bliver understøttet af de begreber og teorier vi supplerer med under analysen. Ydermere er vi bevidste om, at vi i anvendelsen af denne model kommer til at styre analysen efter Tønnesvangs fire grundformer. Modellens fire-formede struktur skaber anledning til at søge efter bestemte fænomener eller situationer, som lægger sig til de enkelte grundformer. Hermed sker der en styring af analysen, hvilket kan siges at modsige en fænomenologisk tilgang, idet vi udvælger hvad der skal beskrives ved elevernes livsverden.

7.4 Observationsstrategi: Åbenhed og lav deltagelse

En begrænsning, i forhold til observationen som metode, blev i vores tilfælde at nogle elever fik en diskret og dæmpet tilgang til deres interne samtaler, om den endelige vurdering til skole-hjem-samtalen. Dette hang højst sandsynligt sammen med at vores tilstedeværelse, til trods for vores passive roller, virkede intimiderende på eleverne. De talte ikke om deres inderste følelser i vores nærvær. Observationen giver os dermed kun et overfladisk indblik i elevernes holdninger til UPV. En generel kritik af

observationer, som vi er blevet opmærksomme på, er at man som observatør altid vil fortolke på situationen uanset hvor passivt man ønsker at forholde sig. Her forholder vi os til, at vi gennem vore observationer når frem til visse erkendelser som baseres på vores egen livsverden (Kirkegaard, 2017 s.391).

Skjervheim påpeger i forlængelse af dette, at vi som forskere ikke kan vælge ikke at deltage i undersøgelsesprocessen, og at vi dermed ikke kan indtage en observerende position (Skjervheim, 1971).

8. Konkluderende betragtninger

I vores undersøgelse om hvilke muligheder og udfordringer UPV'en skaber for eleverne, er vi blevet opmærksomme på, at vurderingen bringer flere ting med sig end dens oprindelige hensigt. Undervisningsministeriet formulerer at de med UPV'en ønsker at hjælpe de elever, som ikke er klar til en videregående uddannelse, men i stedet for blot et positiv værktøj, sker der samtidig en stigmatisering af de svage elever. Vi oplevede gennem vores interviews med elever og lærer og i samtalen med UU-vejleder, at elevernes self-efficacy har en betydning for, hvordan de lod sig påvirke af UPV'en. Eleverne kobler således vurderingen sammen med deres identitet og den rolle, som de har i det fællesskab de er en del af.

I sammenfatning med den anvendte teori og ved brug af Tønnesvangs vitaliseringsmodel, når vi frem til, at eleverne kan få gavn af at kunne rette sig efter noget, som de anser for at give deres tilværelse en værdi. Vi kan i den sammenhæng konkludere, at eleverne, uanset hvor de ligger fagligt, socialt og personligt, tillægger UPV'en en vis værdi både op til og efter, at de er blevet vurderet.

Med denne påvirkning bliver UPV'en, læreren og UU-vejlederen vigtige objekter, som får indflydelse på elevernes nuværende selvopfattelse og fremtidige forventninger til dem selv. Af analyseresultatet fremgår det, at UPV'en kan klargøre elevernes for forståelse af deres egen kapacitet i forhold til de 3 kriterier, som eleverne vurderes ud fra. Men samtidig oplever vi, at denne afklaring også kan få nogle negative konsekvenser, både for de elever som ikke besidder en høj self-efficacy, og de elever som ikke rummer den nødvendige kapacitet for at nå de mål, skolen kræver gennem UPV'en.

Elever kan, med de konsekvenser, føle at skolens indsatser ikke er hensigtsmæssige, i forhold til de aktiviteter der igangsættes for at hjælpe dem på rette vej. Tilbuddene, som skolen tilbyder, kan virke ekskluderende for eleverne. De er med til at tydeliggøre hvilke elever der ikke kan være med i klassens fællesskab, når de bliver nød til at tage ud på eksterne institutioner for at styrke deres faglige, sociale og personlige kompetencer.

I en kritisk optik kan undervisningsministeriets, og dermed skolens initiativer, kritiseres for at diskursivere eleverne til at tage form som 'de gode elever', der kan opfylde UPV'ens krav. Eleverne skal lære at agere på en forudbestemt korrekt måde, der gør at de kan få lov at komme på en videregående uddannelse, hvilket bliver det normative sigte i denne kontekst.

I en positiv optik, som den vi udleder fra Alenkærs definition, behøver man ikke se skolens eksterne tilbud som værende ekskluderende for eleverne. Forudsætningerne for et gavnligt fællesskab kan finde sted uden for skolen, så længe eleven her kan møde et socialt samspil, som eleven kan føle sig accepteret i. Ligeledes skal eleven møde udfordrende opgaver, i en tilpasset grad, med henblik på at skabe eller bevare en positiv selvopfattelse. Unge i skolen kan altså ses som værende i en proces, hvor de er i gang med at identificere sig selv ind i det praksisfællesskab, som de er en del af. Det kan derfor tyde på at eleverne vil få mere ud af at der fokuseres på hvilke læringsmiljøer de kan profitere af, fremfor at måle dem ud fra en UPV. På den måde ville det ikke være eleverne man justerede på, men derimod skolen der tilpassede sig elevernes behov. Det kunne hjælpe eleverne, så de ikke udvikler negative selvbilleder grunder UPV'en, som vi ud fra analysen ser en risiko ved.

Afslutningvis er vi nået frem til at UPV'en både rummer muligheder og udfordringer. Den kan blive en hjælp for eleverne, såfremt den finder sted med udgangspunkt i tæt og tydelig kommunikation mellem lærer, elev og forældre. Dette med henblik på at forberede eleverne grundigt på et muligt udfald, og med henblik på at give dem de bedste forudsætninger for at kunne påvirke udfaldet i en positiv retning.

Omvendt kan UPV'en blive en negativ katalysator for elevernes selvopfattelse, ambitionsniveau og indsats i fremtiden, hvis skolen ikke formår at skabe trygge og meningsfulde rammer omkring de elever, der ikke vurderes uddannelsesparate.

Dermed bliver det i høj grad skolens opgave at tage ansvar for at UPV'en bliver en hjælp for eleverne. Samtidigt kræver det en del opmærksomhed på elevernes perspektiv, hvis man ønsker at forstå, hvordan man hjælper dem videre.

9. Lærerens rolle

Selvom vi har valgt at tage udgangspunkt i et børneperspektiv, finder vi det vigtigt at have lærerens rolle med i opgaven, da denne og fremtidige handleperspektiver bliver et vigtigt element i vores fremtidige virke.

En undersøgelse, udarbejdet af EVA viser, at der er et behov for at læreren hjælper de unge som ikke bliver vurderet uddannelsesparate, med at skabe et fremadrettet positivt projekt omkring deres egen opfattelse af deres udviklings- og uddannelsesmuligheder (Hutters, 2016). Det kan derfor virke ambivalent for læreren, at skulle give eleverne en vurdering, der for mange kan virke som et nederlag, for derefter selv at skulle hjælpe de selvsamme elever med at finde troen på sig selv og deres fremtidige muligheder.

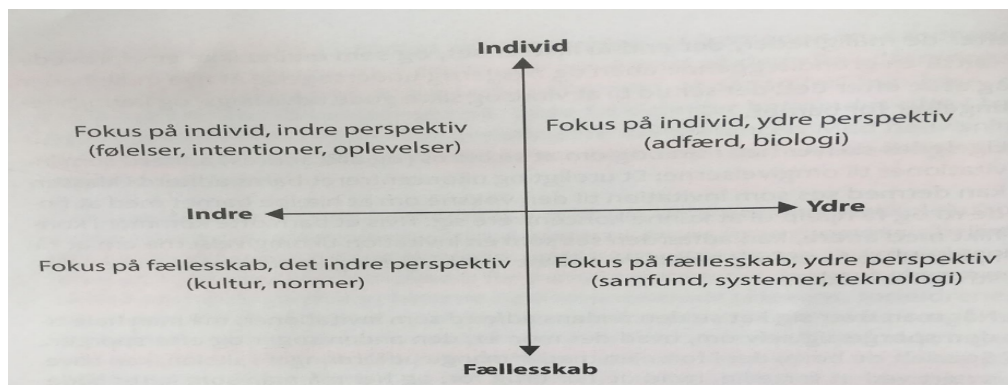
Læreren vi interviewede bekræfter dette med følgende udtalelse:

Jeg er egentligt rimelig kritisk og synes det er meget tidligt, at de skal vurderes, hmm.. lige midt i deres ungdomsliv. Jeg synes det skaber et spænd mellem eleverne, og de tager det meget alvorligt. (..) Det er ligesom om, at jeg som lærer, er tvunget til at putte en ja/nej etikette på dem, og jeg synes ikke den bidrager med noget godt. De fleste børn ved jo godt hvordan det går, og jeg snakker jo med dem om det. (Lærerinterview, bilag 2)

Læreren beskriver også i interviewet, at der ikke er nogle bestemte retningslinjer for hvordan læreren skal håndtere de elever i klassen, som bliver negativ påvirket af vurderingen, eller hvordan man hjælper eleven tilbage i fællesskabet, hvis de eksempelvis har været væk på et turboforløb eller i brobygning. Det er op til læreren selv at tage hånd om dette.

Det betyder, at vi som lærere skal vurdere, hvordan vi kan bruge forskellige teorier og opfattelser af eleverne på en konstruktiv måde for at hjælpe dem bedst muligt. Det kan vi gøre ved at læne os op af Ken Wilbers integrative teori (Quvang & Sørensen, 2015, s. 54). Quvang og Sørensen argumenterer ud fra Wilbers teori, at vi som lærere skal blive bevidste om hvilke teoretiske perspektiver vi anskuer og forstår eleverne ud fra. Dette

for at hjælpe os selv med at få øje på nogle af de muligheder der findes, og dermed give anledning til at udvikle hensigtsmæssige handlemuligheder i arbejdet med eleverne. Vi ønsker derfor at anvende Wilbers kvadrantmodel, som illustrerer hvorledes læreren kan fokusere på eleven og finde forklaringer på dennes udfordringer (Quvang & Sørensen, 2015 s. 54).



Som det fremgår af modellen, bevæger de to akser sig fra det individuelle til det kollektive og fra det indre over til det ydre.

Både Jakob og Mathilde giver udtryk for, at UPV'en både påvirker deres følelse af at være en del af fællesskabet, og følelsen af at være på lige fod med de andre, i en negativ retning. Når læreren ønsker at få en bedre forståelse af Jakob, kan han placere ham i et af modellens fire felter. Jakob giver blandt andet udtryk for, at han ikke ønsker at offentliggøre, at han blev vurderet ikke-uddannelsesparat. Derfor kan læreren med dette som udgangspunkt, placere Jakob i nederste venstre kvadrant: Fokus på fællesskab - det indre perspektiv. I dette felt er der fokus på kulturelle aspekter som omgiver eleven. Eksempelvis vil fortællinger om hvad der er 'det rigtige' og 'det forkerte' gøre sig gældende her, da de kulturelle normer for, hvad der er rigtigt og hvad der er forkert har betydning for elever, der vurderes som værende anderledes - i dette tilfælde ikke-uddannelsesparate (Quvang & Sørensen, 2015 s. 54).

Derfor vurderer vi, at et tættere samarbejde, i form af samtaler med Jakobs forældre, muligvis kan føre frem til en overensstemmelse mellem forældrenes og skolens forventninger til Jakob. I samtalerne bliver det specielt vigtigt, at læreren er opmærksom på at have en helhedsorienteret, altså en systemisk tænkning, omkring problematikkerne, således at det ikke er Jakob der bliver gjort til problemet, men at der

er tale om nogle problematikker rundt om Jakob som skal løses. På denne måde undgår læreren at tale om eleven på en sådan måde, at forældrene opfatter denne som en kritik af deres barn. Forældre har en tendens til at svare tilbage på sådanne kritikpunkter med en årsagsforklaring, hvilket peger på at forældrene er uenige i lærerens dom. (Løw & Skibsted, 2014 s.193) Denne årsagsforklaring kan lyde på, at forældrene opfatter Jakob som værende en ellers dygtig dreng, således at lærerens holdning må være forkert. Dette oplevede vi gjorde sig gældende til skole-hjem-samtalen, hvor vi deltog (Bilag 4). Jakobs forældre er i høj grad med til at præge Jakobs opfattelse af at blive vurderet ikke-uddannelsesparat, og de er med til at fastholde fortællingen om 'det rigtige' og 'det forkerte'. Det vigtige ved forældresamarbejdet bliver desuden, at læreren skal have en positiv tilgang til den fremadrettede indsats, som skal til for at Jakob kan blive vurderet uddannelsesparat. Hvis læreren ønsker, at forældrene skal bidrage konstruktivt til denne proces, skal der gives nogle konkrete handleanvisninger til forældrene. På denne måde får de indblik i det som læreren tænker, at Jakob vil nyde godt af, og hvorledes dette kan hjælpe ham på vej mod at blive vurderet uddannelsesparat. Dette kan eksempelvis ske ved at forældrene får muligheden for at involvere sig mere i Jakobs lektier. Læreren kan vælge skriftligt at formulere en særlig forklaring på Jakobs lektier, hvor det til forældrene udpensles, hvordan disse retter sig mod at hjælpe ham. Derefter kan læreren opfordre forældrene til gennemgå specifikke lektier, som læreren formoder kan blive udfordrende at løse. På denne måde er læreren og forældrene opmærksomme på, at nogle opgaver er vanskelige og kræver mere støtte end andre. Det bliver således ikke Jakob, men opgaverne der er vanskelige.

Disse konkrete handleanvisninger bliver en form for feedback, som kan medvirke til at reducere kløften mellem elevens nuværende ståsted og det sted hvor eleven ønsker at være. (Løw & Skibsted, 2014 s.160). Hvis læreren formår at skabe et positivt samarbejde med forældrene, vil det forhåbentligt også smitte af på Jakobs tro på sig selv og dermed kan han med stor sandsynlighed udvikle en højere self-efficacy.

I Mathildes tilfælde vil læreren kunne påtage sig en anden og mere direkte rolle, da vi vurderer, at hun befinder sig mere i perspektivet, hvor følelser, intentioner og oplevelser spiller ind. Mathildes faglighed er på et lavt niveau og hun kan virke forstyrrende i timerne, men hun er umiddelbart vellidt og meget social. Hun tilkendegiver selv, at fællesskabet har en stor betydning, og at det er her hendes fokus

ligger. Læreren kan i dette tilfælde bruge Mathildes positive tilgang til fællesskabet, til også at styrke hendes faglighed. Ifølge en EVA undersøgelse (2011) kan en undervisning, hvor man indarbejder aktiviteter baseret på Cooperative Learning (CL), styrke elever som har faglige vanskeligheder (s.31). CL bygger på principper om interaktion, positiv indbyrdes afhængighed, individuel ansvarlighed og lige deltagelse, hvilket kan være med til at skabe en ramme omkring Mathildes deltagelse i timerne. Gennem en CL struktur kan læreren støtte Mathilde i at være aktiv i det faglige arbejde. Dette kan ske eksempelvis ved at give hende en specifik rolle i gruppearbejdet eller et bestemt ansvarsområde. Mathilde og læreren kan således i fællesskab skabe en struktur omkring arbejdet, hvor læreren hjælper Mathilde til at holde fokus og bidrage til fagligheden i undervisningen.

Det er vigtigt, at læreren formår at holde et positivt og dynamisk syn på eleverne, så de ikke kategoriseres ud fra vurderingen om, at de ikke er uddannelsesparate. Læreren skal som udgangspunkt møde eleverne anerkendende og forsøge at sætte sig ind i deres livsverden. Dette kan gøres ved at møde dem, hvor de befinder sig, samtidig med at hjælpe dem videre i deres udvikling.

10. Perspektivering

Efter at have arbejdet med UPV'en i et børneperspektiv, har vi fået indblik i nogle af de muligheder og udfordringer der kan opstå heraf. I sidste ende må vi konstatere, at undersøgelsen har åbnet op for mange væsentlige emner – flere end vi har plads til at bearbejde i denne opgave, i forhold til hvad der sker med eleverne. Derfor ønsker vi med vores perspektivering at give forslag til nogle af de emner, som vi vurderer kan udvide opgavens perspektiv og dermed gøre den bredere.

Vi stiller i vores diskussion spørgsmålstejn ved, om UPV'en kan bidrage til skabelsen af negative selvfortællinger om eleverne. Dette område kan yderligere bearbejdes ud fra Jerome Bruners teori, om den narrative dannelse af selvet. Ifølge Bruner er narrativer de fortællinger vi selv skaber som et led i vores kognitive bearbejdning af virkeligheden. Vores opfattelse af os selv og verden lejres dermed i narrativer som vi bruger til at forstå vores liv; vores eksistens (Bruner, 2004).

Vi vurderer dette begreb som værende relevant idet at betydningsbærende objekter, med tætte relationer til eleven - hermed læreren eller forældrene, i høj grad er med til at påvirke elevens konstruktion af det personlige narrativ. Man kan dermed konstatere at elevens narrativ dannes i samspil med omverdenen og at personers narrativer og måden de konstrueres på, har stor betydning for selvopfattelsen. Dette kan ydermere give anledning til at bearbejde emnet ud fra Michel Foucaults magtopfattelse, som omhandler den usynlige magt, der tilsydeladende påvirker os, uden at vi mærker den (Foucault, 2001). Denne magt fungerer gennem de forventninger og normer, som findes i den kultur der omgiver os. Ifølge Foucault underlægger vi os denne magt, uden at vi er bevidste om det. Dette betyder, at ydre faktorer, som vi ikke er opmærksomme på, bliver en del af vores narrative dannelse i forhold til hvordan vi oplever os selv og vores omverden (Foucault, 2001).

At inddrage dette perspektiv i opgaven, ville dog betyde at opgaven i høj grad vil blive belyst ud fra en poststrukturalistisk position, og indtage en mere samfundsfaglig karakter. Men ikke desto mindre betragter vi det som en spændende vinkel at inddrage i undersøgelsen af UPV'en og dens effekt på eleverne. Både for at få en større forståelse af hvilke faktorer der har indflydelse på de narrativer der skabes og hvorledes det er muligt at påvirke konstruktionen af narrativer, ved at stille sig kritisk overfor, hvad der skaber dem.

10.1 Praksisfællesskabets betydning for de unge

I forhold til Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber, kunne det være spændende at dykke videre ned i hvorledes identitetsskabelse hænger sammen med bestemte sociale fællesskaber. Wenger definerer praksisfællesskabet som værende det mangfoldige læringsmiljø, der udfolder sig omkring eleverne. Det meningsfulde aspekt af dette ser han i, at elevens identitet kommer under udvikling i praksisfællesskabet (Wenger, 2014). Dette perspektiv vurderer vi som værende relevant i forhold til identitetsdannelse, og vi vurderer at der kan sættes en kobling mellem dette og skolens ekskluderende tiltag, til de elever som bliver vurderet ikke-uddannelsesparate. Wenger fremhæver desuden, at skolens rammesætning af praksisfællesskaber, som i dette tilfælde foregår hovedsageligt på et ekskluderende grundlag, kan få afgørende betydning for, om UPV'en i sidste ende øger eller forringer sandsynligheden for at flere elever tager en uddannelse efter folkeskolen (Wenger, 2014).

11. Litteraturliste

- Alenkær, R. (2013). *Inklusion - min definition*. Lokaliseret d. 1. april 2018 på:
<http://www.alenkaer.dk/blog/2015/5/16/inklusion-min-definition>
- Alenkær, R. (2016). *Inklusion - Hvad er projektet?*. I: Alenkær, R. (Red.).
Inklusionsvejlederen 1 - Udvikling af fællesskaber. (s. 21-22) Dafolo.
- Bae, B. (1995). *Voksnes definitionsmagt og børns selvopfattelse*. Social kritik 8 (47)
Dag skram.
https://www.dfti.dk/files/Kurser/2._Berit_Bae_Voksnes_definitionsmagt.pdf
- Bak, Carsten Kronborg (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og
læreruddannelsen. I: Engsig T.T (Red.). *Empiriske undersøgelser og
metodiske greb*. (s. 47-72). Hans Reitzels Forlag.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I: Ramachaudran, V.S. (Red.). *Encyclopedia of
human behavior* (s.71-81). New York. Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. Freeman/Times
Books. Lokaliseret 1.april 2018 på:
<http://search.proquest.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/docview/619147930?accountid=14468>
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. I: Knoop, H.H. & Kirketerp, A.L. (Red.). *Kognition
og Pædagogik- Tidsskrift om gode læringsmiljøer* (s.16-35). 22 (83). Dansk
Psykologisk Forlag A/S.
- Bjørndal, C. R. (2013). *Det vurderende øje, observation, vurdering og udvikling i
undervisning og vejledning* (2. udg.). Aarhus. Klim.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2.
udg.). Hans Reitzels Forlag.

Bruner, J. (2004). Den narrative dannelse af selvet. I: Bruner, J. *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet*. (kap. 3). Akademisk Forlag.

Børne- og undervisningsudvalget. (2011). *Midtvejsevalueringen - ungepakke 2*.

Lokaliseret d. 25. marts 2018 på:

<http://www.ft.dk/samling/20111/almdel/BUU/bilag/41/1046625.pdf>

Evalueringsinstituttet. (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. Lokaliseret 16. April 2018 på:

<http://www.eva.dk/eva/projekter/2011/undersogelse-af-skolens-indsatser-for-inklusion/projektprodukter/inklusion>

Evalueringsinstituttet. (2016). *Uddannelsesparat? De første erfaringer fra arbejdet med ikke-uddannelsesparate i folkeskolen*. Lokaliseret den 15. marts 2018 på:

<https://www.eva.dk/grundskole/uddannelsesparat-foerste-erfaringer-folkeskolen>

Evalueringsinstituttet. (2017). *Fra ikke-parat til parat - Analyse af uddannelsesparathedsvurderinger i 8., 9. og 10. klasse*. Lokaliseret d. 2. april

2018 på: <https://www.eva.dk/grundskole/parat-parat>

Foucault, M. (2001). *Talens forfatning*. (s. 52-53). Hans Reitzels Forlag.

Gottfredson, L. (2002). *Gottfredsons Theory of Circumscription and Compromise in Career Choice & Development*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

Hutters, C. (2016). *Motivation i praksis*. Danmarks evalueringsinstitut.

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.

Jensen, U.H. (2017). *Uddannelsesparathed og unge uden uddannelse*. I:

Andreasen, K.E. & Duch, H. (Red.). *Forandringer i ungdomsuddannelserne - Overgange og indsatser*. (s.159-180). Aalborg Universitetsforlag.

Kirkegaard, P.O. (2017). Observation, erkendelse og pædagogik. I: Engsig T.T (Red.). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. (s. 390). Hans Reitzels Forlag.

Løw, O. (2014). Klasseledelse. Ramme-, proces- og relationsledelse. I: Løw, O. & Skibsted, E. (Red.). *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede læringsituationer*. (s. 149-165). Akademisk Forlag.

Miller, T. (2017). Børneperspektivet: At involvere børn i forskning og i hverdagsbeslutning. I: Engsig, T.T (Red.). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. (s. 256-280). Hans Reitzels Forlag.

Move Aarhus. (2016). *Om Move Århus*. Lokaliseret d. 2. april 2018 på:
<http://www.moveaarhus.dk/da.aspx>

Mårtensson, B.D & Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik - en grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. Akademisk Forlag.

Pless, M. & Katznelson, N. (2005). *Niende klasse og hvad så? - en midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg*. Center for Ungdomsforskning. Lokaliseret d. 1. april 2018 på:
<https://www.cefu.dk/media/56473/niendeklasseoghvadsaa.pdf>

Quang, C. & Sørensen, L. H. (2015). Forståelse af komplicerede læringsituationer. I: Molbæk M. (Red.). *Deltagelse og forskellighed - En grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis*. (s. 53-55). Hans Reitzels Forlag.

Rønhovde, L. I. (2011). *Under ombygning - om hjernen, teenagere og pædagogisk praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2008). *Skolens læringsmiljø, selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk forlag.

Skjervheim, H. (1971). *Deltagelse og Åskadare*. Halmstad. Verdani Debatt.

Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken*. Aarhus. Klim.

Tønnesvang, J. (2009). Identitet og integritet. I: Tønnesvang, J. *Skolen som vitaliseringsmiljø-for dannelse,identitet og fællesskab*. (s.152). Aarhus. Klim.

Tønnesvang, J. og Hedegaard, N. B. (2015). *Vitaliseringsmodellen - en introduktion* (2.udg.). Klim.

Undervisningsministeriet. (2010). *Klar, parat, uddannelse - inspiration om uddannelsesparathed*. Lokaliseret d. 1. april 2018 på: www.uvm.dk/parat

Undervisningsministeriet. (2016a). *27 procent af eleverne i 8. klasse vurderes ikke-uddannelsesparate til en ungdomsuddannelse*. Lokaliseret 25. marts 2018 på: www.uvm.dk/Aktuelt/UVM-DK/Content/News7Udd/Folke/2016/Feb/160226-27-procent-af-eleverne-i-8-klasse-vurderes-ikke-uddannelsesparat-til-en-ungdomsuddannelse.

Undervisningsministeriet (2016b). *Om vurderingen af uddannelsesparathed*.

Lokaliseret d. 2. april 2018 på:

[https://uvm.dk/vejledning-og-](https://uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen)

[stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen](https://uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen)

Undervisningsministeriet. (2017a). *Uddannelsesparathed - Vejledning om processerne ved vurdering af uddannelsesparathed*. 2. udg.

Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (2017b). *Brobygning til ungdomsuddannelse*. Lokaliseret d.

2. april 2018 på:

<https://uvm.dk/vejledning-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/brobygning-til-ungdomsuddannelse>

Undervisningsministeriet (2017c). *Regler om inklusion*. Lokaliseret d. 1. april 2018

på: <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

Undervisningsministeriet (2017c). *Vejledning om standardiseret forsøg med*

turboforløb for fagligt udfordrede elever i folkeskolen i skoleåret 2017/2018.

Lokaliseret 25. marts 2018 på: <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/puljer-priser-udbud/pdf/170619-vejledning-om-turboforloeb-for-fagligt-udfordrede-elever.pdf?la=da>.

Undervisningsministeriet. (2018). *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret d. 1.

april 2018 på:

<https://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>

Wenger, E. (2014). Voksnes læring og identitetsudvikling - i praksisfællesskaber og praksislandskaber. I: Illeris, K. (Red). *Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredægtighed*. Samfundslitteratur.

Ziehe, T. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser - kulturel frisættelse og subjektivitet*. København. Politisk Revy Forlag.