

Os og dem – uddannelsesparathed og elevfællesskaber i skolen

Hvilke fællesskabsorienterede dynamikker og konsekvenser er på spil, når skolen gennemfører uddannelsesparathedsvurderinger? Med afsæt i en interviewundersøgelse af elever og professionelle, sætter vi i denne artikel fokus på de komplekse sociale og faglige in- og eksklusionsprocesser, som foregår i elevfællesskaberne i udskolingen i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen. Erving Goffmans begreb *stigma* og Basil Bernsteins begreb *klassifikation* anvendes som analyseledende begreber for at se nærmere på, hvilke betydninger uddannelsesparathedsvurderingen kan have for såvel den enkelte unge som for elevfællesskaberne i skolen.

Nøgleord: elevfællesskaber, uddannelsesparathedsvurdering, stigma, klassifikation

Indledning

Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) har som mål, at flere unge kommer i uddannelse, og at færre oplever nederlag ved ikke at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse (BUVM, 2019; EVA, 2020). Derfor bliver eleverne i de danske skoler allerede fra 8. klasse og igen i 9. og 10. klasse vurderet på, om de lever op til kriterierne for at være parat til ungdomsuddannelse. Med uddannelsesparathedsvurderingen skal det sikres, at de, som vurderes ikkeparate, kan få den nødvendige støtte til at blive uddannelsesparate. I 2018/19 var det i snit 32 procent af eleverne i 8. klasse, som blev vurderet ikkeuddannelsesparate, og 20 procent af eleverne i 9. klasse (EVA, 2020).

Skolens arbejde med vurderingen tager afsæt i nogle nøglebegreber, opstillet af Undervisningsministeriet inden for fire hovedområder: det faglige, det sociale, det personlige og det praksisfaglige område (BUVM, 2019).

Nøglebegreberne er omdiskuterede, og flere undersøgelser fremhæver, hvordan vurderingen af de unge ofte baserer sig på subjektive tolkninger blandt lærerne, og at vurderingerne kan skabe en uhensigtsmæssig positionering blandt eleverne (EVA 2017, 2018; Helms, 2019; Jensen og Pedersen, 2016; Jensen, 2017; Pless, Juul og Katznelson, 2016; Rasmussen, 2018; Smith, Skibsted og Munkholm, 2018; UVM, 2017). Ud fra antagelsen om, at faglige og sociale fællesskaber er fundamentalt vigtige for unges udvikling og læring (se fx Wenger, 2004), vil vores fokus i denne artikel være på UPV-processens betydninger for de unge, som vurderes ikkeparate, og deres deltagelsesmuligheder i skolens fællesskaber.

Artiklen bidrager således til den eksisterende forskning ved at adressere, hvordan de positionerings- og sorteringsmekanismer, som UPV'en synes at medføre, har afgørende betydning for især de ikkeparate unges deltagelsesmuligheder i elevfællesskaberne. Med dette afsæt stiller vi følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan spiller UPV-processen ind på fællesskaber i udskolingen, og hvilke betydninger har denne proces i særdeleshed for de elever, som vurderes ikkeuddannelsesparate og deres deltagelsesmuligheder i disse fællesskaber?

Metodisk og teoretisk afsæt

Artiklen er baseret på et fænomenologisk inspireret forskningsprojekt gennemført i 2018/19 i regi af Professionshøjskolen Absalon.

Projektet blev gennemført – udover af denne artikels forfattere – af lektor, ph.d. Lene Kofoed Rasmussen, Professionshøjskolen Absalon.

Intentionen med forskningsprojektet har været at lade de unges stemmer komme til orde og således at anlægge et førstepersonsperspektiv (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2010), hvor de unges oplevelser og erfaringer med uddannelsesparathedsvurderingen står i centrum for undersøgelsen (se også Helms, 2019).

Projektets empiriske materiale består af interview med i alt 45 elever og 5 fagprofessionelle (lærere og vejledere), som fordeler sig på 8., 9. og 10. klassetrin på 3 skoler i region Sjælland. Vi valgte at interviewe unge på alle de klassetrin i grundskolen, hvor uddannelsesparathedsvurderingen finder

sted, ud et fra ønske om at indhente elevperspektiver fra både elever, som netop har modtaget deres første parathedsvurdering (8. kl.), og fra elever, som har været igennem vurderingen mere end én gang (9. og 10. kl.). Vi har interviewet nogenlunde lige mange unge, som er blevet vurderet henholdsvis uddannelsesparate og ikkeuddannelsesparate, og interviewene har været tilrettelagt som både enkelt- og fokusgruppeinterview.

Vi har med vores interviewmetode ønsket at begrænse risikoen for, at eleverne måtte opleve interviewsituationen som stigmatiserende, og vi har ønsket at mindske det asymmetriske magtforhold mellem voksne og børn (Warming, 2011), at støtte de unges fælles og individuelle fortællinger og at indfange eventuelle meningsforhandlinger (Halkier, 2010).



Derfor valgte vi i første interviewrunde fokusgruppeinterview som metode. Alle interview i 8. klasse blev tilrettelagt som fokusgrupper, hvor eleverne deltog i såvel blandede grupper som i grupper, som udelukkende bestod af henholdsvis "parate" og "ikkeparate" elever. I disse interview viste der sig interessante meningsforhandlinger eleverne imellem, men samtidig oplevede vi også, at nogle elever ikke sagde ret meget. Vi valgte derfor i anden og tredje interviewrunde (i 9. og 10. klasse) at foretage såvel fokusgruppe- som enkeltinterview og at kvalificere vores spørgsmål og analyser ved at få viden om den enkelte klasses UPV-proces. Det foregik gennem interview med de lærere og vejledere, som var tilknyttet klasserne og var ansvarlige for vurderingerne. Vores resultater er blandt andet indgået i oplæg på nordiske og danske konferencer, og nogle delresultater er formidlet i en tidligere artikel (Helms, 2019).

Med afsæt i vores interesse for de unges oplevelser og erfaringer med UPV-processen i et fællesskabsperspektiv, læner vi os op ad Etienne Wengers dynamiske forståelse af fællesskaber, som er kendetegnet ved gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 2010). Når vi refererer til elevfællesskaber, er der således tale om flydende størrelser, som rummer majoriteten af eleverne og er kendetegnet ved, at de har et gensidigt engagement i "at klare sig godt i skolen", i at "komme videre i uddannelsessystemet" og i at have en fælles virksomhed og et fælles repertoire, som handler om at leve op til skolens (og samfundets) forventninger, rammer og regler.

Vi kalder dem elevfællesskaber i flertal, da der kan være forskellige grupperinger. Der eksisterer også minoritetsfællesskaber, som rummer de elever, som ser sig selv som værende i opposition til majoritetsfællesskaberne og deres engagement og fælles virksomhed. Da deltagelse i majoritetsfællesskaberne er afgørende for den enkeltes muligheder for at få en ungdomsuddannelse, har vi valgt at fokusere på de eksklusionsmekanismer, som UPV'en afstedkommer i forhold til disse.

Som analyseledende hovedbegreber anvendes Goffmans begreb stigma (Goffman, 1963; 2004) og Basil Bernsteins klassifikationsbegreb (Bernstein, 1998; 2000; 2001). Goffman har beskæftiget sig med,

hvad der sker, når individer bliver stigmatiseret, og han definerer et stigma som en slags social identitet (Goffman, 1963). Stigma refererer således til forhold, der gør, at personer, som adskiller sig fra majoriteten i en given kontekst, ikke opfattes som normale. Det kan relatere sig til majoritetens forestillinger om, hvad det vil sige at være normal, og det refererer blandt andet til kropsidealer, kultur, køn, race, alder, intelligens og sundhedstilstand. Goffman arbejder med kategorierne "de normale", "de potentielt miskrediterede" og "de miskrediterede" (op.cit. p. 5).

Bernstein er i sin teoriudvikling optaget af, hvordan magt og kontrol former pædagogisk praksis og kommunikation. Han bruger klassifikationsbegrebet til at beskrive, hvordan der på baggrund af givne magtforhold, etableres grænser mellem forskellige kategorier som køn, klasse, race eller igen mellem kategorier som "parat" og "ikkeparat", og han skelner i relation hertil mellem en henholdsvis stærk og svag klassifikation. Mens en stærk klassifikation er kendetegnet ved en skarp adskillelse mellem kategorierne, er en svag klassifikation omvendt karakteriseret ved mere utydelige og flydende grænser mellem kategorier (Bernstein, 2001, p. 72).

Såvel Goffman som Bernstein fokuserer således på, hvordan der i givne kontekster etableres skel mellem forskellige kategorier. Mens Bernstein er optaget af magtens omsætning i bestemte pædagogiske principper, som kommer til at bestemme karakteren af den pædagogik, som udøves i en bestemt kontekst, er Goffman optaget af at belyse, hvordan vores sociale samhandlinger er med til at inkludere nogle, mens andre ekskluderes fra fællesskabet. Med anvendelsen af Bernstein etableres således et blik på de mere makrostrukturelle betingelser for den pædagogik, som UPV'en synes at afstedkomme, mens anvendelsen af Goffmans begreb stigma på et mere mikrosociologisk niveau bidrager til at belyse betydningerne af UPV'en for den enkelte unge og dennes deltagelsesmuligheder i fællesskabet.

Analysernes opbygning og primære fund

Analysernes temaer er afledt af et samspil mellem det empiriske materiale og de teoretiske perspektiver ud fra en overvejende analytisk induk-

tiv tilgang (Boolsen, 2010, p. 208). Vi har således indledningsvist ladet interviewmaterialet være afsætt for analysens centrale temaer for derefter at lade de teoretiske begreber informere interviewene. Analysens to første fokusområder belyser, hvordan vurderingen "ikkeparat" opleves af den enkelte unge, og i forlængelse heraf belyser de, hvordan dette spiller ind på mulighederne for, som "ikkeparat", at indgå i elevfællesskaberne. I analysens tredje fokusområde ser vi på relationer og sorteringer mellem de unge, som vurderes som henholdsvis parate og ikkeparate, og endelig belyser vi i det fjerde fokusområde, hvordan de professionelle håndterer arbejdet med UPV'en.

Analyserne viser, hvordan vurderingen "ikkeuddannelsesparat" efterlader de unge med oplevelser af at blive stigmatiseret, blandt andet i form af ikke at føle sig "gode nok", at være "dumme" og at stå uden for det "normale". Dette medfører, at de "ikkeparate" unge oplever at stå uden for majoritetsfællesskabet af "parate" unge, og hermed illustreres det, at UPV'en har afgørende betydning for elevfællesskaberne, både i forhold til den enkelte unges oplevelse af at høre til i dem og i forhold til relationerne mellem de unge, som vurderes henholdsvis parate og ikkeparate. Endelig viser analyserne, hvordan de professionelle, som følge af UPV'en, kan være med til at forstærke klassifikationen mellem eleverne og hermed bidrage til, at nogle unge sættes uden for fællesskaberne.

ANALYSER

Stigmatisering og miskreditering

I forbindelse med det at modtage vurderingen "ikkeuddannelsesparat" fortæller nogle af de unge i vores interviewundersøgelse, hvordan de oplevede at "få et stempel i panden" og således modtage et stigma, som har påvirket deres oplevelse af sig selv i elevfællesskaberne. En elev, der på interviewtidspunktet går i 10. klasse, ser tilbage på, at han i både 8. og 9. klasse blev vurderet ikkeuddannelsesparat. **Han fortæller:**

Det følte lidt, som om du fik et stempel i panden, hvor der stod: "Du er ikke god nok!" [i 8. kl.]. (...) Men det var sådan lidt mere i 9., at jeg fik det, altså den følelse, at jeg ikke var god nok, og at jeg ikke

var en del af det normale (...). Så bliver man bare stemplet. Det synes jeg er forkert ... (dreng, 10. kl.).

Den unge oplever tydeligvis at have fået et stigma, som betyder, at han ikke tilhører gruppen af normale i klassen. Et stigma, som for alvor trådte frem som miskreditering og påvirkede hans tro på sig selv i 9. klasse. Andre unge prøver at distancere sig fra majoritetens stemmer, men oplever alligevel miskrediteringen. **De fortæller:**

Jeg er lidt ligeglad, hvad folk tænker og sådan noget, men man bliver sådan: "Okay, folk er [parate], og jeg er ikke – nej, jeg er dum (pige 1, 9. kl.).

Ja, så er man ikke de klogeste, man er sådan lidt dum (pige 2, 9. kl.).

Med Goffmans begreb stigma kan vi se, at de unge tillægger sig selv egenskaber eller kompetencer, som der ikke er belæg for i uddannelsesparathedsvurderingen, men de opstår som en del af det stigma, som de oplever at få. Goffman skriver blandt andet:

"Vi konstruerer en stigma-teori, en ideologi for at forklare hans mindreværd (...) Vi har en tendens til at tillægge en lang række ufuldkommenheder på grundlag af den oprindelige"

(op.cit., p. 5).

I tråd med dette fremgår det af interviewene, at de unge i deres beskrivelser af, hvorfor nogle vurderes ikkeuddannelsesparate, anvender en række karakteristika, som ikke nødvendigvis har noget med vurderingskriterierne at gøre. Disse karakteristika kan forklare, hvorfor de unge bruger betegnelser som "ikke god nok", "ikke normal" og "dum". Ifølge Goffman vil personen, der får et stigma, miste status og opleve diskrimination i de kontekster, hvor stigmaet træder frem.

Stigmaet truer personens sociale identitet i en gruppe, og dette vil påvirke de følelser og de forventninger, som personen har til sig selv og livet og kan resultere i lavt selvværd (op.cit., pp. 41-43). Hvis man er i tvivl om, hvor voldsomt det kan opleves at få et stigma, bliver det tydeligt, når en **ung mand fortæller om sin oplevelse på følgende måde:**

Jeg sad med en lidt tom følelse, da næsten alle i klassen blev erklæret [uddannelsesparate], så jeg var næsten alene om ikke at være erklæret uddannelsesparat (...) Jeg følte mig som ... sådan en tom følelse (dreng, 9. kl.).

I en klasse, hvor flertallet bliver vurderet uddannelsesparate, vil en ung, som bliver vurderet ikkeuddannelsesparat (får et stigma), opleve at blive potentielt miskrediteret. Den potentielle miskreditering vil ændre sig til en åben miskreditering, hvis UPV'en i den givne skolekontekst bliver tillagt betydning, og hvis den unges stigma er kendt af fællesskabet. Hvor meget stigmaet træder frem i skolen, afhænger blandt andet af, hvor stærk klassifikationen er og, som en følge heraf, i hvor høj grad den enkelte unge ser stigmaet som sit individuelle problem. Dette ser vi nærmere på i det følgende.

Klassifikation og individualisering

At skolen er med til at skabe klassifikationer mellem eleverne, er ikke et nyt fænomen. Tidligere tiders sortering af elever til den henholdsvis boglige og almene linje, karaktersystemet samt skolens prøver er eksempler på klassifikationer af "de dygtige" versus de "mindre dygtige" elever. UPV'ens eksplicitering af kategorierne parat og ikkeparat bidrager, på linje med andre tidligere og nuværende grænsedragninger i skolen, til en stærk klassifikation mellem de elever, der anses som henholdsvis "dygtige" og "mindre dygtige".

Med Bernsteins klassifikationsbegreb kan vi således forstå UPV'en som en teknologi og et udtryk for givne magtforhold. Den skaber en kontekst i skolen, hvor der er tydelige grænser mellem det at blive vurderet henholdsvis uddannelsesparat og ikkeuddannelsesparat. Bernstein understreger dog, at hvad enten klassifikationen er stærk eller svag, er den altid bærer af magtrelationer.

Magten tilsløres i kraft af klassifikationsprincipperne, idet disse med tiden opnår en stabilitet, som får de forskellige kategorier til at fremstå som naturgivne (op.cit., p. 74). Bedømmelseskriterierne og principperne for UPV'en fremstår således som "naturlige", selvom de er lovbestemte og defineret som faglige, sociale, personlige og praktiske forudsætninger.

Kriterierne i UPV'en udmærker sig desuden ved at være kontekstløse, idet disse alene fokuserer på den enkelte unges faglige, personlige og sociale kompetencer. Ser man på de lovbestemte kriterier, inddrager disse således ikke kontekstuelle forhold, som kan have betydning for udviklingen eller demonstrationen af de ønskede kompetencer. Om den unge fx er god til at samarbejde og engagere sig i undervisningen ses ikke i lyset af kontekstuelle forhold, fx de pædagogiske og didaktiske tilgange i undervisningen, klassefællesskabet, eller i lyset af de sociale relationer til lærere eller klassekammerater. De ses derimod i lyset af, at den unge så at sige må "arbejde med sig selv" (Helms, 2019).

Dette kan også i sammenhæng med den generelle samfundsmæssige individualisering (se fx Ziehe, 1989; Giddens, 1991; Katznelson, Jørgensen og Sørensen, 2015), hvor der ses en tendens til, at de unge, som vurderes ikkeuddannelsesparate, gør vurderingen til deres eget individuelle problem.

Nogle af de interviewede unge siger eksempelvis:

Jeg føler, det er mit eget ansvar (...) Jeg skal tage mig sammen (dreng, 9. kl.)

Jeg tror nu, det er min egen skyld, så jeg ved ikke. Det kunne selvfølgelig også hjælpe mig, hvis jeg var aktiv (dreng, 10. kl.).

De individualiserende og kontekstløse kriterier i vurderingen synes yderligere at bidrage til, at det, for de ikkeparate elevers vedkommende, er vanskeligt at imødekomme skolens forventninger til at blive vurderet uddannelsesparat. Flere af de unge, som er vurderet ikkeparate, fortæller, at det er vanskeligt at afkode kriterierne for uddannelsesparathed:

Vi fik de dér tre ord, personligt, socialt og fagligt, men jeg synes lidt, der mangler alle de dér underoverskrifter – såsom deltagelse i timerne, hvad man skal gøre under de dér ord (dreng, 9. kl.).

Det er tit, jeg synes, man bliver sat lidt i en bås (...) Selvom jeg prøver hårdt, så kan jeg ikke gøre det bedre (...) Det synes jeg er lidt nederen (pige, 8.kl.).

Når vurderingskriterierne er vanskelige for de unge at afkode, vanskeliggøres muligheden for at imødekomme disse ligeledes. Dette gør det således svært for de elever, som vurderes ikkeparate, at blive en del af majoritetsfællesskaberne, hvor eleverne har et engagement i "at ville klare sig godt i skolen" og tilstræber at leve op til det, som skolen og samfundet forventer af dem.

I det følgende afsnit vil vi udfolde, hvordan UPV'en spiller ind på relationerne mellem de unge, som er vurderet henholdsvis parate og ikkeparate.

Relationer og sorteringer

I interviewene med de unge, som er vurderet uddannelsesparate, kan vi se, hvordan klassificeringen/grænsedragningen bliver foldet ud. De, som bliver vurderet ikkeparate, omtales som "dem" i modsætning til "os", som er uddannelsesparate. Et gennemgående mønster er, at klassificeringen naturliggøres og individualiseres. Eksempelvis fortæller en ung om det helt "naturlige" i, at hun og de andre, som hun identificerer sig med, bliver vurderet uddannelsesparate, og at de indtræder i positioner, som giver dem identitet som en del af de "dygtige elevers fællesskab" – i modsætning til de elever, som vurderes ikkeuddannelsesparate.

Eleven siger blandt andet:

Der er selvfølgelig forskel på, hvem man er, og hvordan man er. Men jeg har altid klaret det godt i skolen, altid haft venner og altid haft nogen at snakke med. Jeg tænkte overhovedet ikke over det [at blive uddannelsesparathedsvurderet] (...)

Jeg tror bare ikke, det er noget, vi går så meget op i. Og så tror jeg også bare, som sagt, den vennekreds, jeg går mest i, jeg tror bare, de fleste tager det som en selvfølge: "Nå ja ja, forresten er jeg uddannelsesparat – hurra for det" (...) Jeg synes, det er meget fair [at lave en uddannelsesparathedsvurdering]. Hvis man nu er én, der bare overhovedet ingen selvtillid har og overhovedet ikke kan være sammen med andre mennesker og ikke klarer sig godt i skolen, så er der måske andre muligheder – bedre end stx eller htx ... (pige, 9. kl.).

I forlængelse af dette spørger vi en anden ung, som er blevet vurderet uddannelsesparat, om hun kender nogen, som er blevet vurderet ikkeuddannelsesparate. **Hun siger:**

Nej, ikke lige nogle af mine veninder (...) Men jeg snakker da med dem [de ikkeparate elever] nogle gange, men det er ikke lige nogle af dem, jeg snakker mest med (pige, 9. kl.).

Et gennemgående mønster blandt de elever, som bliver vurderet uddannelsesparate, er, at de refererer til elevfællesskaber med andre, som også er vurderet parate. De finder opdelingen "naturlig", selvom der ikke umiddelbart synes at være nogle af UPV'ens vurderingskriterier, som behøver at ligge til grund for, hvem man er venner med. Majoritetsfællesskaberne, bestående af de uddannelsesparate elever, er kendetegnet ved, at eleverne har et engagement i skolearbejdet, som blandt andet viser sig ved, at de deltager aktivt i undervisningen. Dette gensidige engagement og fælles repertoire genfinder vi ikke blandt de elever, som er vurderet ikkeuddannelsesparate. De kan opleve at blive skubbet ud, eller de vælger aktivt at trække sig fra majoritetsfællesskaberne og vende sig mod andre fællesskaber. **En ung fortæller:**

Det er sådan i hver time, så er det bare sådan, at jeg har lyst til at sidde bagved og bare se film. Fordi jeg ved, jeg ikke er uddannelsesparat, og jeg har også en følelse af, at jeg ikke bliver det (...) Fordi dem, jeg går sammen med i skolen, og når vi sidder sammen, så kan vi slet ikke koncentrere os (...) Jeg er faktisk lidt ligeglad, fordi nu er jeg jo ikke uddannelsesparat, så nu kan jeg godt sidde sammen med dem (pige, 9. kl.).

Den unge fortæller med resignation om, hvordan hun vender sig væk fra fællesskaberne med de elever, som engagerer sig i undervisningen, og i stedet vender sig mod et minoritetsfællesskab bestående af andre unge, som er vurderet ikkeparate.

De elever, som er vurderet uddannelsesparate, kan være i tvivl om, hvordan de skal tolke signallerne fra de elever, som er blevet vurderet ikkeuddannelsesparate. **En elev siger eksempelvis:**

Jeg kan ikke helt finde ud af, om de sådan er kedede af det, eller om de sådan er ligeglade med det. Altså umiddelbart, sådan udadtil i klassen, da virker de sådan ret ligeglade med det (...) Helt ærligt – det er deres uddannelse, vi snakker om. Så jeg tænker da, det må betyde noget. Det håber jeg da i hvert fald, det gør for dem (pige, 9.kl.).

Flere af de unge, som er vurderet parate, oplever ligegyldighed blandt de elever, som er vurderet ikkeparate. Som det fremgår af såvel ovenstående citat som af flere andre udtalelser fra de "parate" unge, ligger der også en form for "løftet" pegfinger over for de elever, som ikke udviser samme interesse for skolen som dem selv. Det gensidige engagement i skole og uddannelse, der kendetegner elevfællesskaberne for de elever, som vurderes parate, synes således at give anledning til en miskreditering af dem, som ikke er en del af fællesskaberne.

Når de elever, som er vurderet ikkeparate, udviser ligegyldighed, kan man med Goffmans begreber forstå det som en måde at opretholde den sociale orden på. Goffman påpeger, at alle sociale relationer er kendetegnet ved at have en social orden, som alle deltagere bidrager til at opretholde. Når en ung har fået et stigma, kan vedkommende søge at nedtone stigmaet gennem det, som Goffman kalder indtryksstyring, hvor den unge gennem sin kommunikation og adfærd forsøger at påvirke de andres indtryk af situationen (Goffman, 2015, p. 54).

Af ovenstående citater fremgår det, at de unges stigma er kendt, og deres ageren kan således tol-

kes som et forsøg på indtryksstyring. De unge forsøger at opretholde den sociale orden, så ingen sættes i forlegenhed (Goffman, 2004, p. 120), ved at signalere ligegyldighed og ved, gennem deres adfærd, at kommunikere, at "det er i orden, at jeg ikke er en del af fællesskabet, for det betyder ikke noget for mig".

Fra (i ovenstående) at have vist, hvordan UPV'en påvirker relationer og klassifikationer de unge imellem, vil vi i det følgende se nærmere på, hvordan også de fagprofessionelle, i deres kommunikation om UPV'en, kan bidrage til stærke klassifikationer og miskreditering.

De fagprofessionelles miskreditering og klassifikation

De professionelle er enige om, at alle unge i udgangspunktet kommunikerer, at uddannelse er vigtigt for dem. Men der er også enige om, at de, som bliver vurderet ikkeuddannelsesparate, præges af opgiveness og mismod i forhold til at komme videre i uddannelsessystemet. En uddannelsesvejleder fortæller, hvordan UPV'en er med til at cementere miskrediteringen og klassifikationen af nogle elever som værende uden for det fællesskab af elever, som er i stand til at tage en uddannelse. **Han siger:**

(...) Hvis man spørger: Er uddannelse vigtig for jer? Så siger de alle sammen ja. De har alle sammen købt den dér præmie med, at uddannelse er vejen frem for at få et godt job og et godt liv. Og derfor er det jo mega uheldigt, at man har fundet på et begreb, der hedder: "Du er ikke uddannelsesparat". Fordi i en teenagers hjerne bliver det jo til: "Jeg bliver aldrig uddannelsesparat"; "Jeg er dum"; "Jeg kan ingenting" (mandlig uddannelsesvejleder).

Uddannelsesvejlederens beskrivelse af de unges oplevelse af stigmaet (ikkeuddannelsesparat) og den miskreditering, der følger med, kan vi genkende fra elevinterviewene. Uddannelsesvejlederen anfægter ikke vurderingen, men den måde, hvorpå den kommunikerer til de unge.

I interviewene med de professionelle italesætter de gentagne gange det problematiske ved de klassificerende kræfter (Bernstein) og miskrediterende tendenser (Goffman), som UPV'en afstedkommer. Til trods for problematiseringen heraf, træder det dog frem, at de professionelle også kan være med til at forstærke klassifikationerne mellem de "parate" og "ikkeparate" elever. Dermed bidrager de professionelle ligeledes til miskrediteringen gennem deres kommunikation. **En ung mand fortæller eksempelvis om en oplevelse, som han har haft med en lærer i en undervisningssituation:**

(...) Da jeg blev erklæret ikkeuddannelsesparat, da havde jeg min computer lidt åben. Men jeg gjorde ikke noget på den, og så sagde læreren ud i klassen: "Hallo mr. uddannelsesparat, luk lige computeren". Så ... (...) Og han vidste godt, jeg ikke var det. For ligesom at gøre grin med det, tror jeg (dreng, 9. kl.).

Ovenstående fortælling illustrerer, hvordan en lærer miskrediterer den unge mand ved at bruge klassifikationen parat/ikkeparat ironisk. Læreren gør det foran den samlede klasse, og gennem denne kommunikative praksis tydeliggøres det, at eleven har et stigma. Stigmaet træder frem og udfordrer elevens brug af indtryksskontrol og bidrager hermed til at sætte eleven uden for majoritetsfællesskaberne.

Mens der her er tale om en meget eksplicit miskreditering, som kan medføre eksklusion fra elevfællesskaberne, er der også eksempler på mere implicite eksklusionsmekanismer, hvor lærerne, i forsøget på at hjælpe nogle elever, er med til at ekskludere andre. **Dette viser sig blandt andet i en lærers fortælling om gruppedannelser i undervisningen:**

Det skal være lærerens beslutning, at hun skal flytte hen og sidde ved nogle andre. Fordi det er for svært for hende at sige, at hun godt ved, at hun fagligt ikke får noget ud af at sidde ved siden af dem, der sådan umiddelbart altid sætter sig sam-

men. (...) Det er mit ansvar som lærer at sige: "Nu flytter Bente herover og derover, fordi ...". Og så er det min beslutning (kvindelig lærer).

Af citatet fremgår det, at læreren vurderer, at nogle elever har potentiale til at rykke sig fagligt, hvis de undgår at være i gruppe med de elever, som ikke bidrager tilstrækkeligt til undervisningen. Dette kan der, set ud fra et lærerperspektiv, være god mening i. Men samtidig illustrerer citatet, hvordan der gennem grupperingen af eleverne foregår en eksklusion af de elever, som ifølge lærerens vurdering ikke har helt det samme potentiale. Vi kan ikke ud af citatet læse, hvordan læreren konkret organiserer grupperingen af eleverne, og hvordan dette kommunikerer til dem. Men uanset hvor (mere eller mindre) eksplicit kommunikationen måtte være, sker der grænsedragninger og klassifikationer af eleverne, som smitter af på deres forståelse af sig selv og deres adgang til majoritetsfællesskaberne.

Praksis i UPV'en og kommunikationen med eleverne kan bidrage til miskreditering, selvom intentionen meget vel kan være at understøtte den unge. **I forhold til de unges valg af uddannelse siger en lærer eksempelvis:**

(...) Hun skal have en plan B i gang i forhold til, hvad hun skal bagefter, for det bliver ikke gymnasiet. For hun laver simpelthen ikke det, hun skal. Det er jeg fuldstændig overbevist om (mandlig lærer).

[Elevnavn] har et kæmpe problem i, at han vil være arkitekt (...) Han kan slet ikke se det, at det vil han ikke kunne. Og det er simpelthen mangel på selvindsig, og han kan ikke forstå det (...). Altså, hans faglige formåen er simpelthen ikke god nok (kvindelig lærer).

Lærernes vurdering er, at de to elever definitivt ikke vil kunne gennemføre en gymnasial uddannelse og derfor "bør" finde alternative planer for deres fremtidige uddannelsesforløb. Lærerne sætter dermed spørgsmålstejn ved elevernes selvforståelse og fortællinger om sig selv, og de bliver med rette eller urette dommere over elevernes fremtidige uddannelsesmuligheder.

Goffman beskriver, hvordan vi som mennesker opbygger forestillinger om, hvem vi er. Han skriver: "Det, som personen beskytter og forsvarer og investerer sine følelser i, er en forestilling om sig selv, og forestillinger er ikke sårbare over for ting og realiteter, men over for kommunikation" (Goffman, 2004, pp. 73-74). Når eleverne får et stigma som "ikkeuddannelsesparat", behøver det således ikke at anfægte deres selvfortællinger. Men når lærerne (og fx andre elever) i deres kommunikation betoner det, som disse elever ikke kan (vedrørende "den faglige formåen" og "at en person "ikke laver det, hun skal"), opstår der en sårbarhed, hvor den unges forestillinger om sig selv kan bringes ud af balance og resultere i en negativ selvfortælling: "Jeg kan ikke", "Jeg vil ikke".

Dette kan lede til selvforstærkende miskreditering og stigmatisering. En alternativ analyse af elevernes fortælling om deres uddannelsesønsker kan være, at de gør modstand mod stigmaet "at være ikkeuddannelsesparat", at de ønsker at være en del af elevfællesskaberne og ønsker at få en uddannelse. Både Goffman og Bernstein fremhæver, at kommunikationen i en given kontekst er af central betydning, fordi det er gennem denne, at de sociale relationer og fællesskaber konstitueres, og den enkelte kan få anerkendelse for fremstillingen af sig selv.

Klassifikationen mellem parat og ikkeparat ligger i selve UPV'en som teknologi. Dette påvirker de sociale relationer, men kan ikke stå alene i forståelsen af de unges oplevelser af miskreditering. De kommunikative praksisser i UPV'en, eller sagt med andre ord, måden hvorpå klassifikationen formidles, er således essentiel for de unges oplevelser af miskreditering fra majoriteten og identificering med stigmaet, hvilket potentielt kan lede til eksklusion fra de fællesskaber, der opleves som de "normale" og for "de dygtige".

Konklusion og mulige handleperspektiver

Vi har i denne artikel sat fokus på UPV'en og dens betydning for elevfællesskaber i skolen. Vores analyser peger på, at de unge, som bliver vurderet

ikkeuddannelsesparate, får et stigma, som potentielt medfører en miskreditering i majoritetsfællesskaberne.

Analysen viser, at UPV'en som teknologi skaber en grænsedragning mellem de unge, både fagligt og socialt. Vurderingskriterierne bidrager til en individualisering og kontekstløs klassifikation mellem dem, som er "gode nok" og dem, som "ikke er gode nok"; mellem dem, som tager skolen alvorligt, og dem, som ikke gør; mellem dem, som er "kloge" og dem, som er "dumme". UPV'en bidrager således til at sætte skel mellem "os", majoriteten, som er parate og "dem", minoriteten, som ikke er det.

Det stigma, som de "ikkeparate" elever oplever at få, medfører desuden, at disse elever tillægges og tillægger sig selv en række negative skolerelaterede egenskaber. Disse egenskaber rækker ud over det, som kriterierne i uddannelsesparathedsvurderingen bygger på (fx at de opfattes som dumme og unormale). Stigmaet kan være potentielt eller åbent miskrediterende, alt efter hvor stort et fokus der lægges på UPV'en, og dermed hvordan den kommunikative praksis i UPV-processen udfolder sig.

Som vi har vist, forsøger nogle elever at indtryksstyre (Goffman, 2015, p. 54) og dermed at nedtone stigmaet. Det gør de eksempelvis ved at kommunikere, at de er ligeglade med at blive miskrediteret og ved aktivt at melde sig ud af elevfællesskaber, hvor engagement i skolearbejdet er dominerende.

Dette indvirker både på den enkelte unges faglige og sociale deltagelse i skolens fællesskaber og på diversiteten i disse fællesskaber. Med blikket på kommunikationen i den pædagogiske praksis har vi illustreret, hvordan de fagprofessionelle, ofte uintenderet, kan være med til at forstærke klassifikationerne mellem de henholdsvis parate og ikkeparate elever.

Dermed kan de også være med til at producere afgrænsninger i elevfællesskaberne. Dette fund er særdeles problematisk i forhold til de pædagogiske og politiske intentioner om at skabe inkluderende læringsfællesskaber.

En væsentlig handlingsorienteret pointe, i relation til ovenstående, er, at UPV'en ikke bare består i nogle nøglebegreber, ud fra hvilke eleverne klassificeres. UPV'ens betydninger i praksis – for de unge og deres deltagelsesmuligheder i elevfællesskaberne, afhænger i høj grad af, hvordan der kommunikeres om at blive vurderet henholdsvis parat og ikkeparat.

Det er således muligt for de fagprofessionelle at kommunikere klassifikationen af eleverne på forskellige måder, som kan have større eller mindre betydning for elevfællesskaberne og graden af miskreditering af de ikkeparate.

Som fremhævet i artiklens indledning, er UPV'en sat i verden for at sikre, at de unge, som vurderes ikkeparate, får hjælp og støtte til at blive parate. Vores analyser peger dog på, hvordan UPV'en, i modsætning til de politiske intentioner, primært kommer til at fungere som en sorteringsmekanisme, som forstærker oplevelsen af ikke at være "god nok" – fremfor at støtte de unge, så de kan blive vurderet parate.

En handlingsorienteret pointe er dermed også, at de fagprofessionelle, til trods for, at UPV'en i sig selv lægger op til en stærk klassifikation af de unge, holder fast i, at uddannelsesparathed må ses som en proces, hvor den unge løbende støttes i sin udvikling på måder, som ikke er med til at cementere den stærke klassifikation.

Som modvægt til den stærke klassifikation i UPV'en som vurderingsredskab kan de fagprofessionelle i deres kommunikation søge at skabe en svag(ere) klassifikation og dermed skabe en kontekst, hvor miskrediteringen ikke træder frem. Både Goffman og Bernstein fremhæver, at samhandlinger altid foregår i en kontekst (fx udskolingen, hvor alle skal have lavet en UPV), men de fremhæver også, at de kommunikative handlinger godt kan pege ud over kontekster og forandre dem.

Med afsæt i vores definition af et elevfællesskab – som værende kendetegnet ved gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire – kan en svag klassifikation af eleverne bidrage til at skabe elevfællesskaber, hvor et stigma, som det at være ikkeuddannelsesparat, ikke medfører miskreditering og forlegenhed.

Dermed kan man forebygge, at "ikkeuddannelsesparate" elever vender sig væk fra eller bliver skubbet ud af majoritetens elevfællesskaber.



Litteratur

- Bernstein, B. (2001). *Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter*. I Bayer, M. & Chouliaraki, L. (red.). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. New York: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1998). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. I Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A.S. (red.). *Education: Culture, Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Boolsen, M.W. (2010). *Grounded theory*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019). *Uddannelsesparathed – Vejledning om processerne ved vurdering af uddannelsesparathed (UPV) og ansøgning til ungdomsuddannelserne (4. udg.)*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020). *Uddannelsesparathed og indsatser for ikke-parate elever i grundskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2018). *Giv UPV'en en make-over*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2017). *Fra ikke-parat til parat – analyse af uddannelsesparathedsvurderinger i 8, 9. og 10. klasse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Giddens, A. (1991). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (2015). *Hverdagslivets rollespil*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrosociologi. En samling af tekster af Goffman fra 1964, 1967, 1971, 1972, 1974, 1981 og 1984* (red. af Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Helms, S. (2019). "Du er ikke god nok". *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22(2), p. 43-60.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Fænomenologi*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, U.H. (2017). *Uddannelsesparathed og unge uden uddannelse*. I Andreasen, K.E. & Duch, H. (red.). *Forandringer i ungdomsuddannelserne. Overgange og indsatser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, U.H. & Pedersen, M.T. (2016). *Risiko for at uddannelsesparathedsvurderingen svækker den sociale mobilitet*. *Vejlederen*, 4, p. 10-13.
- Katznelson, N., Jørgensen, H.E.D. & Sørensen, N.U. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pless, M., Juul, T.M. & Katzenelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv*. Center for Ungdomsforskning. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, L.K. (2018). *Uddannelsesparathedsvurderingen – en udfordring for den professionelle lærer? Liv i skolen*, 4, p. 80-89.
- Smith, M., Skibsted, E. & Munkholm, M. (2018). *Parat til uddannelse? Tidsskrift for Socialpædagogik*, 1, p. 67-78.
- UVM (Undervisningsministeriet) (2017). *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*. København: Undervisningsministeriet.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver*. København: Akademisk Forlag.
- Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.