

# Fra verdensmål til undervisning på erhvervsuddannelser

**Mange skoler er optaget af FN's verdensmål. Denne artikel viser, hvorledes elever og lærere forstår målene i deres kontekst og ser muligheder og behov for at implementere dem i deres undervisning. Empirien er fra fokusgrubeinterviews i et følgeforskningsprojekt på tre erhvervsskoler. Fokus er på verdensmål 4 og 10, som handler om forskellige former for ulighed og dermed behov for at inkludere forskellige elever i undervisningen. Skolerne ved, fra deres trivsels- og tilfredshedsmålinger, at der er behov for pædagogisk udvikling, og den formative evaluering viser, hvad man bør være opmærksom på i sine udviklings tiltag.**

**Nøgleord:** verdensmål, evaluering, implementering, Bourdieu, erhvervsuddannelser

## Verdensmål som en mulighed for at arbejde med ulighed

Mange uddannelsesinstitutioner er aktuelt optaget af Forende Nationers (FN's) 17 Verdensmål og de 169 delmål. Interessen kan ses i ledelseskoncepter, og ifølge Hildebrandt "står verden over for en ny og meget stor ledelsesudfordring, der handler om implementering" af verdensmålene (Hildebrandt, 2019 s. 15). Nogle uddannelser er optaget af certificeringer, hvilket dels indebærer tilslutning til værdier og tiltag i forhold til undervisning, dels involvering af mange aktører i hele organisationen (2030skoler, 2022). Andre uddannelsesinstitutioner deltager i mere afgrænsede projekter eller tematiserer verdensmålene på forskellig vis i undervisningen.

Denne artikel bruger et følgeforskningsprojekt som afsæt, hvor de tre deltagende erhvervsskoler på baggrund af trivsels- og tilfredshedsmålinger blandt elever kan se, at der er behov for formative evalueringer, som kan give viden om ulighed

og manglende social inklusion. Skolerne har ved projektstart mange initiativer i gang, men mangler lokal viden om ulighedsfaktorer og udfordringer med social inklusion. Da skolerne samtidig også er optaget af implementering af verdensmålene, vælger skolerne verdensmål 4 og 10 som den overordnede ramme for det fælles projekt. På baggrund af de formative evalueringer iværksættes et didaktisk udviklingsarbejde – men dette initiativ omtales ikke i denne artikel. Logikken i projektet er vist i figur 1, og figur 2 illustrerer, hvorledes verdensmålene kan ses som en paraply, hvorunder ulighed – og altså ønsket om at øge lighed – og social inklusion ses som en konkretisering af de udvalgte verdensmål.

Den formative evaluering har, som det fremgår af figur 1, organisatorisk udvikling og læring for øje (Dahler-Larsen, 2003). Det er en partcipatorisk evaluering, som tager læreres og elevers erfaringer alvorligt, og som anvender resultaterne i det videre forløb i projektet (Dahler-Larsen, 2018). Med denne evalueringsforståelse undersøger artiklen processer på uddannelser og i undervisning, som kan perspektivere muligheden for forandring – i retning af de overordnede målformuleringer i verdensmålene.

Mit forskningsspørgsmål lyder: Hvorledes forstås og implementeres verdensmål i en pædagogisk kontekst? Spørgsmålet besvares på baggrund af kvalitative fokusgrubeinterviews med både lærere og elever. Dette dobbelte perspektiv er valgt, fordi det giver en bredere viden om den pædagogiske kontekst. Lærerne svarer ud fra en forståelse af erhvervsuddannelser, den konkrete skole og udfordringer med planlægning og gennemførelse af undervisning. Eleverne svarer ud fra deres syn på sig selv og andre elever på uddannelsen. Som det beskrives senere, så anvendes der vignetter

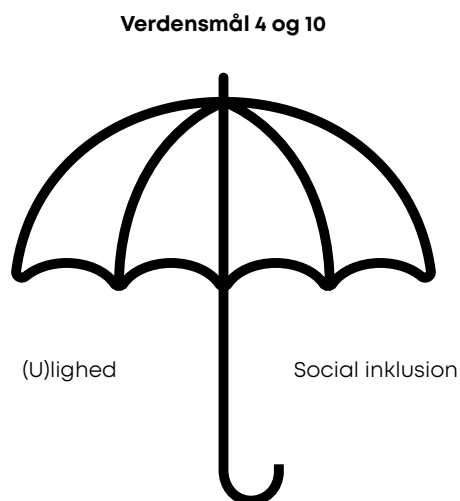
som en metode for at komme tæt på den pædagogiske praksis. Vignetter understøtter informanternes formidling af konkrete situationer og erfaringer, hvilket gør det muligt at konkretisere viden om implementering af verdensmålene.

Præsentationen af resultaterne tager udgangspunkt i lærernes forståelse af verdensmålenes aktuelle status på deres skole og i den konkrete erhvervsuddannelse. Derefter zoomer jeg ind på undervisningen og fokuserer på læreres syn på konkrete muligheder for og erfaringer med at tilstræbe lighed og social inklusion i undervisning. Til slut inddrages også elevers perspektiver.





Figur 1. Logikken i projektet.



Figur 2. Verdensmål 4 og 10 som en paraply for (u)lighed og social inklusion.

Formålet med artiklen er at bidrage med viden om implementering af udvalgte verdensmål i en dansk uddannelseskontekst – og dermed skabe mulighed for at mindske ulighed og udsathed blandt unge.

Verdensmål 4 handler blandt andet om at give lige adgang til uddannelse uanset køn og sociologisk baggrund, og at øge andelen af unge og voksne, "der har relevante færdigheder, herunder tekniske og erhvervsrettede færdigheder og kompetencer, for beskæftigelse, gode job og iværksætter" (Verdensmålene, u.å.). I formulering af mål 10 lyder det blandt andet: "Inden 2030 skal enhver, uanset alder, køn, handicap, race, etnicitet, oprindelse, religion eller økonomisk eller anden status, i højere grad inddrages i sociale, økonomiske og politiske beslutninger" (Verdensmålene, u.å.).

### Operationaliseringen af dette forklares senere i artiklen.

Der er behov for opmærksomhed på disse mål, fordi den økonomiske ulighed i Danmark er øget fra 1990 til 2015, og dette kan påvirke den enkeltes livschancer (Rasborg, 2019). Rasborg taler om en ny ulighed, som ses inden for uddannelse, sundhed samt politisk og social deltagelse. Den skal ses i lyset af unges sociale hjemmebakgrund, som ikke alene omhandler økonomi, men også sandsynligheden for at gennemføre en uddannelse (Rasborg, 2019 s. 445).

Andre anvender ikke begrebet ulighed, men taler om udsathed (Katznelson, Pless, Görlich & Sørensen, 2021). Katznelson et al. skriver om klassiske udsathed, at den er rigt beskrevet i den sociologiske litteratur, og at den:

*(...) kredser om manglende uddannelse, risiko for ledighed, udsatte bolig- og familieforhold, fattigdom m.m. Den klassiske udsathed hænger snævert sammen med en social skævvridning og en ulige fordeling af social, kulturel og økonomisk kapital (Katznelson et al., 2021 s. 86).*

Og Katznelson et al. beskriver ny udsathed:

*(...) som et langt bredere kulturelt og socialt fænomen, der trækker spor på tværs af sociale lag, og som potentielt kan ramme alle unge. Det er former for udsathed, som blandt andet kommer til udtryk i oplevelsen af pres, stress, angst, depression osv. blandt et stadig stigende antal unge (Katznelson et al., 2021 s. 86).*

Nogle unge trives med pres, mens andre er særligt sårbare grundet voldsomme begivenheder i deres liv. Der er således en bred gruppe af unge, som af forskellige årsager mistrives. Der kan derfor være behov for en fornyet forståelse af ulighed i ungdomsuddannelser, som Rasborg taler om, og som Katznelson et al. udvider med begrebet ny udsathed.

Hvorledes ungdomsuddannelser pædagogisk set arbejder med en sådan udsathed bliver derfor afgørende i forhold til at inkludere eleverne socialt. Forskning viser fx, at uddannelserne ikke tilbyder det sociale miljø, som de unge forventer (Ingholt et al., 2010). Den viser også, at der er behov for opmærksomhed på flere forskellige motivationsfaktorer (Sørensen & Skaalvik, 2013) og en nuanceret forståelse af, hvorledes uddannelser kan håndtere og forstå udfordringer med drenge og etnicitet (Jørgensen, 2013).

For at verdensmål kan gå fra at være nogle overordnede idealer til at blive pædagogik i klasserummet, er viden om implementering central. Derfor uddybes begrebet i det følgende.

### Implementering som begreb

Tilslutning til idealerne i verdensmålene og omsætning af dem i en uddannelseskontekst kan ses som en implementering. Implementering kan forstås som "en proces" (Hansen, 2019, s. 141), som "handler om at omsætte ideer, teorier og planer til konkrete handlinger – om at oversætte og transformere viden til praksis i en organisatorisk sammenhæng" (Hansen, 2019, s. 143). Mens implementering i nogle traditioner anses for at være en rationel proces, så udvikler Røvik (2016) en anden tilgang og nogle begreber til at beskrive og forstå, hvorledes en ide kan oversættes til en konkret praksis. Røvik taler om *translationer* for at forklare, hvordan der gennem implementeringsprocesser sker en oversættelse. Det er en pragmatisk inspireret tilgang, som "fanger inn ulike aspekter ved tilbud, overføring, mottak og udnyttning av organisasjonsideer" (Røvik, 2016, s. 55).

Når en abstrakt ide ønskes implementeret i en organisation, så betyder konteksten – både de fysiske rammer, arbejds gange og aktører – noget for, hvorledes oversættelsen sker. Når ideen ikke

har lokale referencer eller forankringer, så skabes sådanne. Røvik taler om *markører* for den abstrakte ide i den lokale kontekst. Selve indholdet i ideen kan fremstå som en gengivelse af den oprindelige ide – en *reproduktion*, men den kan også blive *modificeret*, hvis elementer tilføjes eller trækkes fra. Endelig kan den blive *forvandlet*, når man i den lokale kontekst ser det som legitimt at forstå ideen frit, så det "snarere enn å være en representasjon av en bestemt ekstern praksis/ide fremstår som en lokal innovasjon" (Røvik, 2016, s. 315).

Jeg anvender Røviks forståelse af implementering af verdensmålene i en pædagogisk praksis som en omformning – en translation, som empirisk undersøges gennem en evaluering af informanternes sproglige udsagn. Ved at spørge til verdensmål som en ide, der er forankret i undervisningen, kommer det til udtryk, hvorledes rammer, arbejds gange samt lærere og elevers muligheder som aktører forstås og indgår i implementeringen i den pædagogiske kontekst. Begreberne "reproduktion", "modificering" og "forvandling" anvendes til at analysere de konkretiseringer, som sker med ideen gennem implementeringen.

### Mulighed for lighed

Som jeg har argumenteret, viser empiriske undersøgelser, at der er en ulighed – forstået som klassisk og ny udsathed – hvad angår unges mulighed for at klare sig i uddannelsessystemet. Udsathed giver i begge forståelser unge forskellige livschancer og muligheder i uddannelsessystemet. Derfor er verdensmål 4 og 10 relevante i en dansk kontekst, selvom alle principielt har lige adgang til ungdomsuddannelser. Bourdieus analyse viser netop, at den principielt lige adgang ikke giver alle unge de samme deltagelsesmuligheder, da blandt andet strukturer og pædagogik kan fastholde en ulighed (Bourdieu & Passeron, 2006). De deltagelsesmuligheder, som uddannelsen bidrager til (eller ikke bidrager til) kan derfor være med til at øge lighed og social inklusion og dermed give den enkelte elev muligheder – eller det modsatte.



De unges syn på sig selv er påvirket af deres sociale baggrund, som det fremgår af Bourdieus analyser i *The Weight of the World* (Bourdieu et al., 1999). Bourdieu anvender begrebet *positional suffering*, der kan oversættes som de unges egen forståelse af disse begrænsninger på grund af deres sociale placering i samfundet. Bourdieu anvender også begrebet *destiny effect*, det vil sige, at udsatte unges skæbne i skolesystemet er bestemt ud fra tilhørsforholdet til en stigmatiseret gruppe (Bourdieu et al., 1999, s. 64). De unges baggrund afgør dermed deres muligheder som "et kollektivt uheld", og det indvirker på den måde, som de forstår og omtaler sig selv på.

Selvom flere unge end tidligere har mulighed for at tage en uddannelse uafhængigt af social baggrund, finder Bourdieu og Champagne (1999) dysfunktioner ved denne form for demokratisering (Bourdieu & Champagne, 1999, s. 423). De ser en risiko for eksklusion af nogle udsatte gennem en individualisering af ansvaret for at gøre brug af muligheder. Det er problematisk, fordi man så kan sige, at de unge "har fået en chance", og deres sociale identitet bliver i høj grad "defineret af skolesystemet" (Bourdieu & Champagne, 1999, s. 423). Uddannelsessystemet udelukker således nogle elever, selvom alle formelt set har adgang og lige muligheder.

Bourdieus analyser kan anvendes til at tydeliggøre forskellige former for udelukkelse og dysfunktioner, som med begreber *positional suffering* og *destiny effect* handler om sociale baggrunde og strukturelle forhold. Læreres og elevers udsagn om de pædagogiske muligheder og ansvarsfordelingen kan ses som udtryk for, hvorledes den tilsyneladende demokratisering medfører en individualisering af elevansvaret.

### Den metodiske tilgang

Empirien i artiklen indgår som sagt i et projekt med tre erhvervsskoler. Der indledes med dokumentstudier efterfulgt af kvalitative interviews med elever og lærere. Som nævnt ovenfor anvendes denne formative og partcipatoriske evaluering efterfølgende til didaktisk udvikling (jf. Dahler-Larsen, 2003; 2018).

På hver af de tre skoler blev der afholdt et fokusgruppeinterview med lærere og elever (i alt seks fokusgruppeinterviews) i foråret 2022. Metoden er valgt, da interaktionen informanterne imellem bidrager til at tydeliggøre forskellige erfaringer og forståelser (Halkier, 2008). Informanterne er udvalgt af skolerne ud fra deres vurdering af, hvilke specifikke uddannelser der skulle repræsenteres. Valget blev truffet på baggrund af de organisatoriske analyser af, hvor der var særlige udfordringer med elevers tilfredshed og trivsel. Dog har en af skolerne valgt at inddrage to uddannelser, så den ene scorede højt på disse parametre. Skolerne omtales med pseudonymerne Vindskolen, Sønderkolen og Nørrevangsskolen. Udvalget af informanter præsenteres i det følgende – først lærerne og derefter eleverne.

### Lærerne i fokusgruppeinterviews

Der deltager tre lærere i hvert fokusgruppeinterview. På Nørrevangsskolen er informanterne fra uddannelsen, som kaldes auto (artiklen anvender informanternes uddannelsesbetegnelser), på Sønderkolen fra merkantile uddannelser – både eud og eux – og på Vindskolen fra merkantile uddannelser og auto. En del af undervisningen på auto foregår i autoværksteder, som har andre rammer for fx dialog og interaktion mellem eleverne indbyrdes og mellem lærere og elever end i de traditionelle klasselokaler på merkantile uddannelser.

Alle fokusgruppeinterviews varede cirka halvdelen time. Lærerne blev blandt andet spurgt om betydningen af verdensmål på deres skole og i undervisningen, om ulighed blandt elever generelt, om den eventuelle uligheds betydning for undervisningen og deres didaktiske håndtering heraf. Derefter blev de præsenteret for vignetter, som lagde en ramme for drøftelser informanterne imellem.

En vignette er en kort fortælling med relevans for den konkrete kontekst, hvor der kan fremkomme flere forskellige stemmer. Det kan være informantens egne erfaringer, handlinger eller refleksioner; der kan omtales andre aktører; eller der kan udtrykkes tænkte handlinger (O'Dell, Crafter, de Abreu & Cline, 2012). Vignetten kan således anvendes som et redskab, der er konstrueret med henblik på forskningsformålet (Skilling, Gabriel &

Stylianides, 2020). Vignetterne er skrevet af mig ud fra et kendskab til undervisningen på erhvervsuddannelser. De er lavet meget åbne og efterfølges af nogle refleksions spørgsmål, så informanterne kommer til at tale om konkrete situationer i deres undervisning. Vignetterne handler om social inklusion og mulighed for at fastholde elever.

### Eleverne i fokusgruppeinterviews

Eleverne blev udvalgt af skolerne ud fra deres forhåndskendskab til dem og med henblik på at få en bred repræsentation, hvad angår deres erfaringer og baggrunde på den enkelte uddannelse. Der deltog seks-syv elever i fokusgruppeinterviews på skolerne. Eleverne blev ligesom lærerne spurgt, hvilken betydning verdensmål har på deres skole. Derefter blev de blandt andet spurgt om ulighed (forskelle) mellem elevers økonomi, baggrund og familie, og hvordan det ses i undervisningen. Og de blev bedt om at give konkrete eksempler herpå, hvorefter vignetten blev præsenteret for dem.

Elevernes alder varierer fra 16 til 35 år – med de helt unge på Nørrevangsskolen. De går på grundforløb 2 og omtaler deres uddannelse som mekaniker – altså svarende til det, som lærerne omtalte som auto. På Sønderskolen er eleverne under 25 år. De er i gang med eud business eller eux business – svarende til merkantile uddannelser i lærerinterviews. De går på grundforløb 2, studieåret og hovedforløb. På Vindskolen er eleverne på enten eud business-, smed- eller mekanikeruddannelser (deres egne beskrivelser) og i gang med grundforløb eller hovedforløb. Interviewene med dem lå, hvad angår omfang og indhold, tæt op ad lærerinterviewene, men spørgsmålene var tilpasset et elevperspektiv – også vignetten, som blev omtalt ovenfor. De drøftelser og eksempler, som eleverne kom ind på – inspireret af vignetten, gav viden om social inklusion og udfordringer med at være og blive på en uddannelse (jf. verdensmål 4, og hvorledes elever indgår i håndtering af udfordringer i klassen, jf. verdensmål 10).

### Præsentation af fund

Præsentationen af analysen er opdelt i tre hovedafsnit, hvor jeg indledningsvist ser på lærernes forståelse af verdensmålene og derefter på deres kobling af dem til undervisningen. Til sidst ser jeg på pædagogikken i både læreres og elevers

perspektiv. Forståelsen af og implementeringen af verdensmål konkretiseres således gennem de tre afsnit ud fra Røviks teori. Bourdieus teori anvendes i de to sidste afsnit, hvor individualiseringen af social inklusion skrives frem.

### Fra verdensmål til erhvervsskoler

Dette afsnit viser gennem to underafsnit, hvorledes lærerne forstår implementeringen af verdensmål. På en skole forbindes den direkte med social inklusion i undervisningen, men på de to andre skoler opfattes verdensmål og social inklusion i højere grad som uafhængige af hinanden.

### Verdensmål og social inklusion hænger sammen

På Vindskolen beskriver en af informanterne verdensmål som et politisk projekt, der er besluttet af bestyrelsen – blandt andet med henblik på mulighed for projekter og økonomiske midler. Perspektivet er således organisatorisk, men med en form for *forvandling* i retning af et økonomisk perspektiv og med mulighed for innovationer inden for projekter (Røvik, 2016). Informanten ser også verdensmålene i naturlig forlængelse af sin holdning til læreropgaven: (...) det er ikke en bevidst tanke, jeg ved bare, at hvis (...) de [eleverne] er lidt hårde ved en [anden elev], én, de er ved at holde lidt udenfor eller et eller andet (...), så får han mere af min interesse.”

Med Røviks begreb ser vi her en *adding*, ”en idémessig representasjon legges til noen elementer når den skal oversettes og overføres” (Røvik, 2016, s. 311). Adding er en særlig måde at *modificere* en ide på, og her kobles inklusion til verdensmål.

### Verdensmål afgrænses fra undervisning

Et anderledes syn på verdensmål ses på Sønderskolen:

*Det er sådan et ord, som man har læst, og man har arbejdet med. Jeg vil nok sige, hvis jeg nu skal være lidt grov: Det mest markante omkring verdensmålene, det er nok alle de der skraldespande, vi har fået. Det er fysisk, det er konkret.*

I den dialog, som følger efter citatet, omtales verdensmålene som "abstrakte". De kommer, som citatet viser, til udtryk i skraldespande til at sortere affald i. De synes ikke at vedrøre lærerne. Skraldespandene bliver til det, som Røvik kalder markører for verdensmål, men forbindes ikke med undervisningen.

På Nørrevangsskolen forbindes verdensmålene med kommende, nye faglige krav, eftersom elbiler bliver mere udbredte:

*(...) det er jo ikke udpenslet i pensum som noget, vi skal tage udgangspunkt i, og det er pensum, der styrer. Men tiden vil gøre, at man alligevel kommer til at gå lidt i den retning af hensyn til de lovkrav og opstramninger, der kommer undervejs.*

Læreren forventer en ændring af uddannelsens indhold, fordi branchen ændres (jf. "tiden vil gøre"). På den måde fremstår verdensmålene som centrale, men reduceres til et afgrænset forhold som en *subtraktion*. Røvik definerer dette som "å fjerne eller dempe ned elementer som findes i en version i en kontekst når den oversættes og overføres til en anden kontekst" (Røvik, 2016, s. 312). Subtraktion er som addering, en modificering af en ide. Nørrevangsskolen kobler det til branchen og ikke til undervisning.

Opsamlende kan man sige, at på de tre erhvervsskoler fremstår implementeringen af verdensmål som forskellige former for translation. I forhold til undervisningen ser alle informanter ulighed blandt elever, forskellige vilkår på uddannelsen og behov for pædagogisk opmærksomhed på social inklusion. Det uddybes i næste afsnit.

### Verdensmål og implementering i undervisning

Implementering af verdensmål bliver konkretiseret, når der spørges til undervisning. På Vindskolen ser en informant målene i forlængelse af det, som vedkommende allerede gør:

*Nogle af tingene gør man alligevel, synes jeg. De ting, der står i verdensmålene (...) altså det med, at alle skal have lige ret til det hele (...)*

Det formuleres, så implementering – med Røviks begreb – kan ses som reproduktion. En lignende holdning udtrykkes på Sønderkolen, men her udtrykkes den også som en udfordring i forhold til at omsætte verdensmål til undervisning og få elever til at forstå verdensmålene:

*(...) det er svært at sige specifikt "verdensmål", fordi vi gør tingene. Vi arbejder med de her udfordrede unge mennesker og med de problemstillinger, de har med i bagagen, uanset om der var et verdensmål, der sagde det eller ej (...) Verdensmål bliver lidt abstrakt, fordi det ikke er trukket ned på et undervisningsniveau; så skal vi selv fortolke det.*

Det er vanskeligt at se en forbindelse mellem verdensmål og undervisning, så citatet kan enten forstås som en reproduktion uden nogen forbindelse eller som en uløst implementeringsopgave.

En anden forståelse er, at implementeringen af lighed mellem køn, der indgår både i mål 4 og 10, er på vej til at blive løst. Det nævnes på Nørrevangsskolen, hvor en informant primært forbinder ulighed med køn, fordi der på auto er flest mænd, og informanten mener, at folkeskolen har arbejdet hermed, eftersom "indenfor auto ser vi flere piger, end da jeg startede".

Citaterne viser en variation: Verdensmålene er helt i tråd med en aktuel undervisning og dermed kan de ses som en form for reproduktion, som en uafklaret implementeringsopgave eller konkret som kønnes lige adgang til uddannelse, som er under implementering.

### Ulighed og håndtering heraf i undervisning

Lærernes svar bliver mere konkrete, når der spørges til ulighed. Generelt nævnes mange forskellige ulighedsfaktorer af betydning for elevers muligheder på uddannelsen, såsom om de har penge til mad eller madpakke med, om de kan få hjælp hjemme, om de har lært at varetage den personlige hygiejne, eller om de oplever sociale problemer i hjemmet. Der tales ikke direkte om, hvorledes dette håndteres i undervisningen, men der er forskellige former for støttepersoner, som tager vare herpå. Der omtales også køn, etnicitet og alder

som faktorer, men ikke som noget, man generelt er optaget af i undervisningen – mere som et vilkår.

De interviewede på Vindskolen siger, at nogle forhold varetages af støttepersoner, da læreren har en anden opgave. En lærer taler om at se klassen som helhed:

*[støttepersonen] ser eleverne mere individuelt og skal se dem sådan, hvor jeg skal forsøge at se klassen som helhed i forhold til et fagligt udbytte og selvfølgelig justere og stilladsere, alt efter hvad det er, jeg skal dér. Så derfor har jeg et andet fokus end [støttepersonen] i forhold til at spotte den sociale ulighed.*

En ønsker ikke direkte at kende eller forholde sig til elevernes forskellige former for ulighed:

*Fordi jeg vil gerne behandle [dem lige], fordi det kan være, det påvirker min relation til dem. Jeg vil gerne være neutral, jeg vil gerne tænke, at det er nogle helt fantastiske unge mennesker allesammen, eller de er helt normale allesammen [idet vedkommende ikke ønsker at dømmes].*

På Sønderkolen taler informanterne om elevernes sociale baggrund, herunder nogle forældres uddannelsesniveau (korte uddannelser), som kan gøre faglig refleksion vanskelig for elever. På Nørrevangsskolen nævner informanter også den sociale baggrund. Der præsenteres forskellige årsager til og forklaringer på nogle elevers vanskeligheder med at have overskud til at lære, ligesom nogle elevers opdragelse og forældrenes engagement spiller en rolle for deres tilgang til uddannelse. Som en informant siger:

*Jeg oplever helt klart, at det sociale lag og etnicitet spiller ind på den indsats, man yder. Har man lært hjemmefra, at man lægger sig i selen, og man gør en indsats, det skinner altså igennem. Kommer man fra et lag, hvor man ikke har været vant til, at man tager på arbejde hver dag og bidrager, så er det meget svært at få øje på; hvad er meningen med det her.*

Fokusgruppeinterviews tematiserer således, at elevernes sociale baggrund har en betydning for deres uddannelsesforløb. Betydningen kan læses som det, Bourdieu kalder *destiny effect*, hvor ulighed og udsathed får en direkte betydning i undervisningen. Det er forhold, som til dels varetages af andre personalegrupper end lærere. Personalegrupper, hvis samarbejde lader til, især på Vindskolen, at være tæt. Der er imidlertid forskellige holdninger og tilgange til, hvorledes og hvorvidt der i undervisningen pædagogisk kan og skal ageres.

Dette kommer især til udtryk, ved at muligheden og ansvaret herfor i varierende grad placeres hos eleven eller læreren, hvilket uddybes i det følgende. Mens ovenstående peger i retning af, at uddannelse trods lige adgang er med til at fastholde ulighed og dermed positional *suffering*, som Bourdieu taler om, så handler det følgende om mulighederne for at ændre herpå.

### Elevers eller lærerens opgave

På Vindskolen skelner informanterne mellem, om eleverne gider, er dovne, eller om der er andre årsager til elevens udfordringer. En informant giver et eksempel fra en dialog med en elev, som ikke rigtigt kommer i gang med opgaverne. Læreren spørger, om eleven skal være mekaniker, og det vil eleven gerne. Og så går eleven i gang – ligesom de andre. Når eleven på værkstedet lærer ikke at sjuske, så smitter det af på tegnsætning i dansk stil, siges der. Det anses for at være en skoleopgave, at man skaber en tryk ramme som modpol til andre udfordringer for eleven, siger informanten.

På Sønderkolen fortæller informanterne om elever, som gemmer sig; de beder ikke om hjælp. Der nævnes en pige, som isolerer sig fra et gruppearbejde, og der fortælles om elever med højt fravær, hvilket resulterer i, at andre elever udelukker dem. En lærer taler om forskellen på at burde og kunne: "Men vi kan simpelthen ikke arbejde ud fra et burde. Hvis de ikke mestrer det, så bliver vi nødt til at finde ud af, hvordan de kommer til at mestre det, de burde kunne." Eksemplet handler om sproglig kunnen, men der tales også om forståelse af fagsprog og modeller.

På Vindskolen siger informanterne, at nogle elever kan have svært ved at komme i gang med en opgave.

Det kan fx være, fordi eleven ikke kan finde opgaven på sin computer. Når en elev ikke beder om hjælp, tolkes det af en lærer som elevens frygt for at udvise manglende forståelse: "Rigtig mange af dem er jo enormt bange for at vise, der er noget, de ikke har forstået." Informanter siger også, at det er en læreropgave at tydeliggøre krav og forventninger.

På Sønderkolen handler eksemplerne i høj grad om forudsætninger og problematisk adfærd hos elever. Det bliver en elevopgave at tilpasse sig skolen, og når det ikke sker, går det ud over elevens muligheder. På den måde kan man se nogle af de mekanismer i pædagogikken, som Bourdieu taler om i uddannelsessystemet. Og dermed ser det ud til at være vanskeligt at implementere verdensmål 4 og 10 på uddannelsen, fordi eleverne fremstilles som personer med fejl og mangler, som vanskeliggør undervisning.

På Nørrevangsskolen taler informanter med lidt andre ord om, at ansvaret og forudsætningerne for at tage og gennemføre en uddannelse er elevernes. "Passion, vilje og motivation" er afgørende. Eleverne skal blive klar over, om de vil være "racerkørere" eller "skrue i biler", siges der.

**[Det] hænger sammen med deres vilje til at ville lære og udføre opgaven. Og der tænker jeg, at det er, uanset hvilket niveau man egentlig kommer fra, så længe der ligger en vilje og motivation for faget, så kan man godt lære det.**

Hvad lærerne reelt kan gøre, fremstår flertydigt. Informanterne taler om at have mange elever og begrænset tid, men "man kan jo gøre et forsøg" og "give dem små sejre og vise dem interesse." De strukturelle rammer for undervisningen menes således at begrænse lærernes muligheder, men der

er samtidig nogle muligheder for gennem pædagogikken at inkludere eleverne. Billedet er således mere nuanceret i forhold til ansvar og muligheder for lærerne på denne skole end på Sønderkolen.

På alle skolerne taler informanter om nogle forhold og ansvar hos eleven og om behov for initiativ og henvendelser fra lærerne for at løse eller kompensere for udfordringer, hvad angår forskellige ulighedsfaktorer. Fra Nørrevangsskolen og Vindskolen taler lærerne om forskellige pædagogiske tiltag, som kan bidrage til at mindske ulighed, mens det ikke formuleres eksplicit på Sønderkolen, hvordan elever kommer til "at mestre".

Det kan overvejes, om denne forskel i syn på muligheder og forståelser kan begrundes med praktisk arbejde i værksteder, så man på auto har gjort andre pædagogiske tiltag for at modvirke uligheden i klasseværelset end på merkantile uddannelser. Det kan også være, at eleverne er forskellige på de to uddannelser. Empirien kan ikke forklare, hvorfor disse forskellige findes, men det ser ud til, at det, som Bourdieu kalder *destity effect* og *positional suffering*, spiller en større rolle på de merkantile uddannelser end på auto, men det forklarer ikke forskellen i udsagn mellem informanter fra auto. Det kan således både være uddannelsernes forskellighed og forskelle på de enkelte lærere, som gør, at implementeringen af verdensmål fremstår forskelligt.

#### **Pædagogikkens muligheder og begrænsninger i lærer- og elevperspektiv**

Ovenfor er der vist en forskel mellem skolerne, som handler om, hvorvidt lærerne gennem deres pædagogik ser muligheder for at mindske ulighed og i højere grad inkludere alle elever. Eller om årsager og muligheder tillægges forhold hos eleverne, fx den sociale baggrund, som pædagogikken ikke menes at kunne løse.

I dette afsnit præsenteres pointer og perspektiver fra informanternes drøftelser ud fra vignetten. Afsnittet giver dermed eksempler på, hvorledes uddannelsernes strukturer og pædagogikker in- og ekskluderer samt individualiserer ansvaret og pålægger det eleverne. Først præsenteres lærernes perspektiv, derefter elevernes.



### Lærernes perspektiv

På Vindskolen siges det, at elever med nogle diagnoser skal have lov til at sidde selv, men ellers er det en læreropgave at arbejde med gruppesammensætninger og sætte udvalgte elever i forgrunden, så de ikke står "sidst tilbage". Her anvendes metaforen fra fodbold om at blive "valgt sidst". Pointen med metaforen er, at det ikke er rart at være den sidst valgte, og derfor skal læreren tage ansvar for, at det ikke sker.

Samme metafor anvendes på Nørrevangsskolen, men det fremstår ikke som en direkte læreropgave at forhindre elevers oplevelse af at blive valgt sidst – ligesom på Vindskolen. Lærers opgave bliver her mere indirekte: At tydeliggøre, at eleven kan noget, at vise interesse for eleven og dermed "gå forrest og være et godt eksempel for at vise, at de andre elever kan vise interesse for personen." Gruppedannelse forstås primært som elevernes opgave, og fungerer en gruppe dårligt, begrundes det med "afventende tilgang" og "manglende selvtillid".

På Sønderkolen forklarer lærerne, at udfordringerne med samarbejde skyldes de pågældende elevers manglende kompetencer og selvtillid. Lærerne udtrykker, at det er

vanskeligt at lykkes med at gøre noget. Én siger det således: "Nogle gange, så ender man med at tænke, nu har man gjort, hvad man kunne, og så giver man op." Citatet udtrykker en resignation, som ikke udtales så tydeligt på de to andre skoler. Lærerne taler dog også om pædagogiske tiltag for at få en elev til at deltage, hvilket bidrager til små forbedringer, og dermed ser de andre elever mere positivt på eleven.

Når man sammenligner skolerne, så adskiller Vindskolen sig ved synspunkter om, at læreren i højere grad har et ansvar og kan løse udfordringer end på de to andre skoler.



På disse skoler tillægges eleverne tydeligere et (med)ansvar. Implementeringen af verdensmål kan på den måde ses som det, Røvik kalder en *modifikation*, idet noget af årsagen og ansvaret er relateret til eleven, og pædagogikken får derfor nogle begrænsninger. Det kan også være, at det er en form for *forvandling*, hvis implementeringen ændres og bliver til overvejelser over ansvar mellem elev(er) og lærer(e). Dermed bliver det, som muligvis handler om udsathed og sociologiske og strukturelle forhold, individualiseret. En individualisering, som kan genfindes i interviews med elever.

### Eleverspektiv

Ovenstående pointer vedrørende ansvar genfindes i elevernes drøftelser af vignetten. På Vindskolen siger eleverne, at lærere kan sammensætte grupper og henvise til støttepersoner, men at eleverne også har et ansvar for at tage sig af hinanden. Det udtrykkes fx således: "Så bliver man nødt til at skubbe til nogle grænser for at komme ind i det ene eller det andet."

Eleverne ved godt, at dette kan være svært for den enkelte, men mener, at man må gøre det alligevel. En af de ældre elever giver et konkret eksempel på, hvordan han ser en elev være udenfor, og at han bekymrer sig over denne elev. Han mener ikke at kunne hjælpe, da eleven er på et andet hold, og han må også tænke på at løse sine egne opgaver. Det påvirker ham, og han formoder, at de andre elever også ser eleven blive ekskluderet: "Det gør de alle sammen, alle i klassen er jo klar over det (...). Alle vil kunne nikke genkendende til det." Måske er det på grund af elevens unge alder, at han udtrykker bekymring: Han tænker, om hans eget barn på et tidspunkt kunne blive tildelt sådan en position.

På Sønderskolen skaber eleverne en distance til situationen i vignetten ved at sige, at det ikke finder sted i deres klasse, men måske i en anden klasse. En elev har dog selv erfaret eksklusion under sin tidligere skolegang. Eleverne ser ikke nødvendigvis et behov for, at nogen agerer. En elev giver dog et eksempel på, at hun har forsøgt at agere, men hun siger også, at der ligger et ansvar hos eleven, som har udfordringen. Eleverne i dette fokusgruppinterview går ikke nær så meget ind i konkrete

drøftelser som eleverne i de to andre fokusgruppinterviews, og dermed opretholdes distancen.

Eleverne fra Nørrevangsskolen taler om konkrete forhold i undervisningen. Her fremstår inklusion som et elevansvar, hvis en elev fx sidder alene, fordi det skyldes fravær fra undervisningen: "Derfor, det siger vores lærer også, må man selv sørge for at opsamle, når man har været væk. Man må selv sige, hvis man har brug for hjælp, fordi [læreren] kan ikke sørge for alle elever." Eleverne argumenterer for, at det er elevens ansvar, fordi lærernes tid er begrænset: "Når man selv har skrevet under på, at man vil gå her, så skal man selv gøre noget. Lærerne har travlt hele tiden, så hvis man ikke spørger om hjælp, så får man det heller ikke, medmindre [læreren] lige ser [behovet]."

Ansvaret for, at gruppearbejde fungerer, er derimod både lærerens og elevernes:

*Det er jo ikke læreren, der er i gruppen med personen, så det burde være mig, der skulle tage beslutningen, om personen skulle ud af gruppen eller ej. Men læreren er også nødt til at sørge for, at alle kommer igennem, og det er ikke nemt, hvis man er alene.*

Læreren menes altså at skulle sikre alle elevers mulighed for at indgå i en gruppe, men eleverne skal have lov til at udelukke nogle. Det siges ikke direkte, men således kan lærere og elever have forskellige perspektiver på en situation, som handler om, hvorvidt en elev skal in- eller ekskluderes i gruppen.

De centrale perspektiver fra skolerne er følgende: På Nørrevangsskolen mener man, at eleverne har et ansvar for hinanden; lærernes ressourcer beskrives som begrænsede, og dermed er de pædagogiske muligheder begrænsede. På Vindskolen tillægges den enkelte elev også et ansvar, og udfordringer med eksklusion af nogle elever ses af andre elever. På Sønderskolen bliver elevernes eget ansvar udtrykt endnu tydeligere, og eksklusion er noget, som eleverne distancerer sig fra ved at udelukke, at det sker i deres egen klasse.

I lærernes drøftelser, på baggrund af vignetten, fremstår ansvarsfordelingen som vigtig for implementering af verdensmål. Set i lyset af Bourdieus teori bliver individualiseringen derfor central. Implementering af verdensmål kan sætte fokus på, at med en demokratisering af uddannelser, så alle elever i princippet har adgang til dem, kan de mere overordnede problemstillinger, som den klassiske tilgang til ulighed og udsathed handler om, blive mindre synlige.

### Konklusion

Den formative evaluering viser, at verdensmål forstås og implementeres på fire forskellige måder:

- som en innovation til økonomisk vækst
- som en forståelse af lærerprofessionen
- som skraldespanden (en fysisk markør)
- som nye faglige krav (som man kan afvente).

Ud fra Røviks teori om translation kan dette overordnet karakteriseres som reproduktion, modificeret eller en forvandlet forståelse.

Når implementering evalueres tæt på den pædagogiske kontekst, så ser lærere mange former for ulighed blandt elever. Men der er variationer, som handler om, hvorvidt og hvorledes man mener, at dette kan løses. De former for ulighed samt ny og klassisk udsathed, som forskningen påviser, kan genfindes i empirien. Fundene viser, at Bourdieus begreber *destiny effect* og *positional suffering* analytisk kan bidrage til at forstå standpunkter, som både findes hos elever og lærere: De handler om, at eleverne tillægges et afgørende ansvar for deres muligheder i uddannelserne.

Nogle lærere mener, at de selv bør og kan agere og delvist løse udfordringerne pædagogisk, men andre udsagn peger i retning af individualisering. Implementeringen af verdensmål i den pædagogiske kontekst kan være med til at aktualisere Bourdieus analyser af, at demokratisering af adgang til uddannelser ikke isoleret set løser udfordringerne, hvad angår social eks- og inklusion.

**Evalueringstilgangen, som blandt andet gennem vignetter tilstræber at komme tæt på den pædagogiske kontekst, kan være med til at vise udfordringerne ved og rejse debat om implementeringen af verdensmål.**

**Det er forhold, som nye udviklingstiltag kan tage op.**







## Litteratur

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., Aacardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin, F. & Wacquant, L.J.D. (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Dahler-Larsen, P. (2018). *Evaluering af projekter – og andre ting, som ikke er ting*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2003). *Det politiske i evaluering*. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 1, DOI: 10.1080/16522729.2003.11803859
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansen, J.S. (2019). *Perspektiver på implementering*. I Hansen, J.S. & Høybye-Mortensen, M. (red). *Styring og ledelse af professionelle i den offentlige sektor* (s. 141-178). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hildebrandt, S. (2019). *Mål for verden og verdens udvikling*. *KvaN*, 39(15), 7-20.
- Ingholt, L., Bang Sørensen, B., Curtis, T. & Asmussen, F.V. (2010). *Unge perspektiver på fællesskaber og uddannelsesforløb på tekniske skolers erhvervsuddannelse*. *Psyke & Logos*, 31(1), 107-124.
- Jørgensen, C.H. (2013). *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A. & Sørensen, N.B. (2021). *Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel*. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2, 83-103. doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01
- O'Dell, L., Crafter, S., de Abreu, G. & Cline, T. (2012). *The problem of interpretation in vignette methodology in research with young people*. *Qualitative Research*, 12(6), 702-714. doi.org/10.1177/1468794112439003
- Rasborg, K. (2019). *Ulighed og social sammenhængskraft i det delte Danmark*. I Greve, B. (red.). *Socialvidenskab*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskabernes.
- Røvik, J.A. (2016). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundredets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skilling, K. & Stylianides, G.J. (2020). *Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction*. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541-556. DOI:10.1080/1743727X.2019.1704243
- Sørensen, N.U., Katznelson, N., Hutter, C., Juul, T.M. & Illeris, K. (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- 2030skoler (2022). *Indhold*. 2030 skoler.dk.
- Verdensmålene (u.å.). *Verdensmålene*. [Verdensmaalene.dk](https://www.verdensmaalene.dk).