INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD 3

ABSTRACT 4

1. INDLEDNING 6

1.1 Problemfelt og problemstilling 6

1.1.1 Flere unge i uddannelse 8

1.2 Forskningsspørgsmål 9

1.3 Begrebsdefinitioner 9

1.4 Afgrænsning 10

2. HISTORISK GENNEMGANG AF UPV 11

2.1 Fra egnethedserklæring til uddannelsesparathedsvurdering 11

2.1.1 Historisk tilbageblik på sorteringen i uddannelsessystemet 12

2.2. Uddannelsesparathed – et politisk genereret begreb 14

2.3 Placering i forskningsfeltet 16

3. METODE 18

3.1 Videnskabsteoretiske overvejelser 18

3.1.1 Konstruktivisme (epistemologisk afsæt) 18

3.1.2 Kritisk realisme (ontologisk afsæt) 21

3.2 Teoretiske overvejelser 22

3.3 Forskerposition 23

3.4 Dokumentanalyse som metode 24

3.4.1 Analysestrategi 25

3.5 Præsentation af empirisk materiale 26

4. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG OVERVEJELSER 31

4.1 Bourdieu versus Foucault 31

4.2 Pierre Bourdieus uddannelsessociologi 32

4.2.1 Hvorfor Bourdieu? 32

4.2.2 Bourdieu med forbehold 36

4.3 Michel Foucaults magtforståelse 37

4.2.1 Hvorfor Foucault? 38

4.2.2 Foucault med forbehold 40

5. Analyse af de personlige og sociale forudsætninger i UPV 41

5.1 Vurderingen af de unges uddannelsesparathed 42

5.1.2 Uddannelsesparathed fordrer en vis grad af kulturel kapital 43

5.1.3 De unges personlige og sociale forudsætninger som udtryk for de unges habitus 44

5.1.4 Uddannelsesparathed - et udtryk for symbolsk vold 46

5.2 Specificeringen af de personlige og sociale forudsætninger 49

5.2.1 Ikke-målbare forudsætninger 50

5.2.2 Målbare forudsætninger 53

5.2 Opsamling 55

6. Analyse af UPV set som moderne magtudøvelse 57

6.1 Uddannelse er vigtig for den unges fremtid 57

6.2 Uddannelsesparathed et udtryk for biomagt 59

6.3 UPV - en disciplinerende magtform 61

6.4 UPV – et politisk styringsredskab 63

6.5 Opsamling 66

7. SAMMENFATNING OG DISKUSSION 67

7.1 Specificeringen af uddannelsesparathedsbegrebet – en ekstra selektering 67

7.2 UPV – et øjebliksbillede af den unge 71

7.3 ’Individtilpasning’ frem for ’institutionstilpasning’ 74

8. AFSLUTNING 78

8.1 Konklusion 78

8.2 Perspektivering 81

9. REFERENCELISTE 82

9.1 Faglitteratur 82

9.3 Diverse publikationer 87

9.4 Internetadresser 89

10. BILAG 1

11. BILAG 2

13. BILAG 3

# FORORD

*Baggrunden* for valg af nærværende speciales forskningsfelt kommer sig af mine erfaringer og interesse for uddannelses- og vejledningsområdet, hvorfor mine tidligere opgaver har ligget inde for samme område. I forbindelse med 9. semester på min kandidatuddannelse på AAU har jeg været i et praksisforløb i Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), hvor jeg følgende blev tilbudt et studiearbejde. Jeg arbejder dermed ugentligt i UU-center Tårnby, hvor jeg har vejledningsrelaterede arbejdsopgaver og kontakter unge, der ikke er i gang med ungdomsuddannelse. Mange af dem er unge, der er vurderet ikke-uddannelsesparate. Derudover er jeg blevet lokalkoordinator på Region Hovedstadens projekt, Fremtidens valg og Vejledning, for fem skoler. Projektet omhandler vejledningen i grundskolen og, hvordan man her kan tænke vejledning på nye måder i forhold til at fremme de unges valgkompetence og understøtte deres uddannelsesvalg. Vi er netop i gang med at udvikle gruppevejledningsmateriale til UU-vejledere og lærer i forhold til forudsætninger for uddannelsesparathed. Jeg oplever og erfarer med mit arbejde i UU, hvordan praksis er præget af den samfundsmæssige og uddannelsespolitiske udvikling, og hermed af løbende forandringsprocesser i relation til f.eks. de lovmæssige mål, krav og retningslinjer, som er styrende for praksis og UU-vejledernes målsætningsarbejde.

Specialets *motivation* er dermed drevet af en undren, nysgerrighed og interesse i, at dykke nærmere ned i denne praksis og se på nogle af de lovmæssige initiativer, som UU-vejlederne har være berørt af indenfor de seneste år, her særligt uddannelsesparathedsvurderingen.

TAK til Ulla Højmark for en kæmpe vejledningsmæssig støtte og hjælp i denne undersøgelsesproces og i udarbejdelsen af nærværende specialeafhandling. Derudover en tak til familie og venner for opbakning, støtte og ikke mindst tålmodighed i en presset periode ☺

# ABSTRACT

This thesis is based on the ministerial rooted expression ‘Readiness for Education’ and the ‘Assessments on Readiness for Education’ that implies the basis of the young people’s professional, personal and social qualifications for completing their wish of secondary education. In practice the assessments implies that all students in 8th grade are evaluated on their readiness for further education related to their future educational wishes. When the students are leaving the 9th and 10th grade of elementary school they are again evaluated on their readiness for their choice of secondary education. Earlier, it was just the students who were continuing their educational path in high school who needed to be evaluated, but now the students who are going to technical schools are also evaluated. In charge of the assessments are the teachers and the public youth education advisors are involved when a young is evaluated not educational ready. The purpose of the assessments of the pupils are to ensure that their choice of youth education is realistic, to help and guide those who don’t have the qualifications so that thy get ready as soon as possible, and this also to prevent a high dropout rate at the youth education institutions.

In the past years, political initiatives in the secondary education field have increased, resulting in the Duty of Employment (2010) and the implementation of the concept of Assessment on Readiness for Education (Initiative 2 in Youth Act 2, 2010). The goal is to ensure that 95 % of a youth generation will have a youth education by the year 2015.

The thesis focuses on the sorting mechanism in the transition from primary school to secondary education based on the ‘Assessments on Readiness for Education’. This is done by a document analysis of the key concepts in the personal and social qualifications on the basis of Pierre Bourdieu’s understanding and theoretical concepts. With Bourdieu’s perspectives it is clarified how objective structures influence on the young people’s ‘Readiness for Education’. The second part of the thesis analysis is based on Michel Foucault’s perspective of power. With Foucault’s perspective it is clarified how a several of hidden power techniques and mechanism in society seek to normalize and disciplining young people to be useful citizens. Assessments of Readiness for Education can in Foucault’s perspective be seen as a political tool with the purpose to control and regulate the pupils into specific citizens.

A fundamental interest of the thesis’s theoretical perspectives is to try to clarify the link between the ‘Assessments on Readiness for Education’ and the societal problem, that not all young people find themselves within the educational system despite several political initiatives and interventions.

I read the conclusion that seen from Bourdieu’s theory of social reproduction and his concepts, the ‘Assessment of Readiness for Education’ can be understand as a sorting mechanism in the transition from primary school to secondary education in that sense that the culture and structure in the education system requires certain skills which can be related to the young people’s degree of cultural capital and habitus. The young people that don’t have a similar degree of cultural capital that the culture in the education system require and a habitus that matches the qualifications for ‘Readiness for Education’ are being sorted out through the ‘Assessment on Readiness for Education’. In Bourdieu’s perspective the ‘Assessment on Readiness for Education’ contributes to reproduce the young people’s youth education chances. From Foucault’s perspective I read the conclusion that, the ‘Assessment of Readiness for Education’ can be viewed as a modern way to practice power in order to shape the young people to specific citizens. This is done covertly through ‘bio-power’ (the legal system) and ‘discipline’ (normalizing and disciplined techniques) in the way that the young people sees their results in school and their educational chances as a consequence of their own acts and presentations. Through what Bourdieu would call symbolic violence.

**Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV)**

* ***sorteringsmekanisme i overgangen***

***fra grundskole til ungdomsuddannelse***

# 1. INDLEDNING

I dette kapitel præsenteres specialet problemfelt og problemstillinger samt specialets grundlæggende problemformulering. Efterfølgende afklares centrale begreber, der gør sig gældende løbende i specialet, og tilslut en afgrænsning af specialets forskningsfelt.

## 1.1 Problemfelt og problemstilling

I de senere år har den politiske 95%-målsætning fyldt meget i de politiske debatter og har betydet adskillige reformer på uddannelses- og vejledningsområdet. Målet er, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015 (i år) således, at Danmark rustes til at udnytte mulighederne i den globale økonomi (UVM.dk). Uddannelse til alle og de unges uddannelsesvalg er i den forbindelse blevet centrale omtalepunkter i den uddannelsespolitiske debat, ligesom der på omfattende vis er blevet sat ind med forskellige uddannelses- og vejledningsindsatser, der skal sikre flere unge en kompetencegivende uddannelse (se f.eks. UVM 2004, UVM 2010, UVM 2014). Vejen til dette ambitiøse, politiske mål har særligt involveret grundskolen og vejledningen i grundskolen (Ungdommens Uddannelsesvejledning[[1]](#footnote-1)) (Ibid.).

Med Undervisningsministeriets Profilmodel (2013) er der fortaget fremskrivninger, der viser, at der tilsyneladende med de forskellige, lovmæssige initiativer og indsatser er godt på vej mod de 95 %. Dette er vel og mærke blot fremskrivninger. På trods af Undervisningsministeriets fremskrivninger og det ellers markante politiske fokus på at nå 95 %-målsætningen, viser en nyere undersøgelse (2015) foretaget af Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE), at der fortsat er omkring 15 % af en ungdomsårgang, som ikke har gennemført eller er i gang med en ungdomsuddannelse inden de fylder 30 år (Pihl 2015:1). Det vil sige, at ca. 137.000 unge mellem 16 og 29 år ingen uddannelse har udover grundskolen (Ibid.). Der er altså, på trods af adskillige reformer på uddannelses- og vejledningsområdet sket et fald i de unges gennemførelsesprocent siden 2004. Man kan dermed slå fast, at på trods af en lang række politiske indsatser, har gruppen af unge, der ikke kan finde fodfæste i uddannelsessystemet i Danmark, været relativt stabil.

Den øgede fokus og opmærksomhed på uddannelse handler fra især politisk hold, om at de unge har ansvaret for samfundets fremtidig velstand og drift i fremtiden, og det kræves, at de kommer til at udgøre den mest veluddannede generation (der skal konkurrere på det globale marked) (Schleicher 2014: 35). Derfor er der fra politisk side sat ind med forskellige uddannelses- og vejledningsreformer med et fokus på de unges uddannelsesvalg og –forløb. Vejen til uddannelse og arbejde har ikke altid taget sig ud som den gør det i dag. En gang var der for langt de fleste ikke noget der hed afklaring af uddannelsesvalg eller fremtidsperspektiver. Disse forhold er opstået i kølevandet på en lang række samfundsmæssige forandringer, som overordnet set kan sætte i relation til individualiseringen (Katznelson 2010:72).

Denne individualisering er kendetegnet ved, at den enkeltes livsbane er blevet til det enkelte individs eget ansvar og valg (ibid.). Man er så at sige, at den unge er direktør for sit eget refleksive livsprojekt og i sin karriere. Ifølge den tyske ungdomsforsker Thomas Ziehe[[2]](#footnote-2) er individualiseringen opstået i forbindelse med den kulturelle frisættelse, hvor identitet ikke mere er noget, man overtager, men noget man selv er med til at skabe og realisere (Ziehe & Strubenhauch 2008:30). Ifølge Ziehe er individualiseringen blevet en institutionaliseret forventning, og den enkelte unge er derfor overladt til egne søge- og beslutningsprocesser (Ziehe 2007:205.). Kvalitative undersøgelser viser her, at de unges uddannelsesvalg fylder meget hos de unge og er for nogle en stor omvæltning og en usikker beslutning at skulle forholde sig til (se f.eks. Hutters 2004, Pless & Katznelson 2005, Pless & Katznelson 2007, CEFU 2015). På baggrund af det øgede politiske fokus på uddannelse de seneste år med bl.a. 95%-målsætningen, er de unge godt klar over, at valget af uddannelse er det mest afgørende valg for deres fremtid (Illeris m.fl. 2006:47).

### 1.1.1 Flere unge i uddannelse

I den politiske aftale fra 2009, ’Flere unge i uddannelse og job*’[[3]](#footnote-3),* påpeges det, at *særligt unge, der ikke kommer i gang med en uddannelse umiddelbart efter grundskolen, har sværere ved senere i livet at få fodfæste i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Langt de fleste unge klarer selv at komme godt videre. Men der er en gruppe af unge, som ikke selv formår at komme i gang med uddannelse eller job.* (UVM 2009:102). Dette viser, at der er en politisk bevidsthed og opmærksomhed på, at der er en gruppe af unge, der ikke kan finde fodfæste i uddannelsessystemet, hvilket har betydet adskillige reformer indenfor vejledningsområdet. Særligt med reformen i 2004, hvor vejledningen blev centraliseret og etableret i UU-centre landet over, der skulle dække al vejledning i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, er der efterfølgende fulgt flere lovmæssige initiativer og indsatser med.

Her kan f.eks. nævnes Ungepakke 2, som med en række initiativer og bestemmelser blev udmøntet i lovgivning i 2010. Dette sker i forbindelse med ovennævnte aftale ’Flere unge i uddannelse og job’ (2009), hvormed hensigten netop er, at flere unge kommer i uddannelse og job, hvilket på længere sigt skal resultere i en bedre uddannet arbejdsstyrke (UVM 2009:102). Som et led i denne Ungepakke 2 indgår bl.a. uddannelsesparathedsvurderingen (initiativ 2), der er en helhedsvurdering af den enkelte unges faglige, personlige og sociale forudsætninger for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Med uddannelsesparathedsvurderingen er målet bl.a. fra politisk hold at opnå den føromtalte 95 % målsætning, som indebærer målet om at reducere det betydelige frafald og omvalg, der sker, fra de unge vælger ungdomsuddannelse, til den unge er forankret i ungdomsuddannelsen nogle måneder efter[[4]](#footnote-4) (UVM 2009:107).

Med uddannelsesparathedsvurderingen bliver de unge vurderet enten uddannelsesparate eller ikke-uddannelsesparate alt efter deres faglige, personlige og sociale færdigheder i forhold til deres ønske om ungdomsuddannelse (gymnasial- eller erhvervsuddannelse).

Senest i 2014 har en ny vejledningsreform betydet væsentlige ændringer i landets UU-centre og på landets skoler. Disse betydelige ændringer handler bl.a., at uddannelsesparathedsvurderingen nu i første omgang skal ske i 8. klasse, hvor det nu er lærerne, der skal foretage vurderingen af de unges faglige, personlige og sociale forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse (BEK nr 839 af 30/06/2014). Først herefter træder de professionelle UU-vejledere ind med forskellige vejledningsaktiviteter i forhold til de unge, som lærerne har vurderet ikke-uddannelsesparate. En anden betydelig ændring i forbindelse med den nyeste vejledningsreform er, at uddannelsesparathedsbegrebet er blevet specificeret i forhold til de personlige og sociale forudsætninger, og der lægger nu nogle helt konkrete nøglebegreber og opmærksomhedspunkter, som er blevet beskrevet og eksemplificeret af Undervisningsministeriet i folderen; ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’ (UVM 2014)[[5]](#footnote-5), som lærerne henledes til, at vurdere de unge ud fra.

Uddannelsesparathedsvurderingen betyder hermed, at nogle unge vælges til ungdomsuddannelserne og andre fra i forhold til om de kan gennemføre en ungdomsuddannelse eller ej

## 1.2 Forskningsspørgsmål

På baggrund af den foregående præsentation af specialets problemfelt og problemstillinger er det specialets formål at undersøge:

***Hvordan kan man forstå de sorteringsmekanismer, som de unge er udsat for i overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelse med særligt fokus på uddannelsesparathedsvurderingen?***

## 1.3 Begrebsdefinitioner

I dette afsnit afklares nogle af de gennemgående begreber, der anvendes i specialet, og som vurderes at kræve en afklaring.

#### 1.3.1 De unge

Betegnelsen ’de unge’ skal i specialet betragtes bredt, og berører alle unge fra den skolepligtige alder og frem. Betegnelsen ’de unge’ er diffus og kan være svær at definerer, men ’de unge’ i specialet er en samlet betegnelse for den gruppe af samfundsborgere, som uddannelsesparathedsbegrebet har og kan have indflydelse på. For en mere uddybende forståelse af de unge som gruppe henvises til f.eks. den tysk-amerikanske psykolog Erik Eriksons udviklingsteori og den tyske ungdomsforsker Thomas Ziehes forståelse og begreber i relation til unge i senmoderniteten.

#### 1.3.2 De faglige forudsætninger

De faglige forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet berøres ikke videre i specialet ud over, at ’faglige forudsætninger’ nævnes og refereres til. Derfor skal det lige afklares, hvad de lovmæssige kriterier for de faglige forudsætninger er. De faglige forudsætninger i UPV udgør krav til de unges karaktergennemsnit. I 8. klasse skal de unge have opnået mindst 4 i gennemsnit i de standpunktskarakterer, der skal afgives i 8. klasse. I 9. og 10. klasse skal de unge, der søger en erhvervsuddannelse have opnået mindst 2 i gennemsnit af standpunktskarakterer i hver af faget dansk og matematik (BEK nr. 839 2014: **§** 8 og 9). For de unge, der ønsker en gymnasial ungdomsuddannelse, indgår de unges standpunkts- og prøvekarakterer i grundlaget for vurderingen af de faglige forudsætninger (Ibid.).

#### 1.3.3 Diskurs

Diskurs skal i specialet forstås som ’italesættelse’. Det er en form for social ramme, der definerer, hvad der kan siges om et givet emne. Der kan altså eksistere flere diskurser omkring det samme emne.

#### 1.3.4 Uddannelsessystemet

Specialet anvender begrebet uddannelsessystemet en del. Specialets anvendelse af begrebet referer til alle ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, altså alle kompetencegivende uddannelser efter grundskolen.

## 1.4 Afgrænsning

Specialets undersøgelse afgrænser sig til at fokusere på uddannelsesparathedsvurderingen (i det følgende UPV) som en af de mange vejledningsmæssige indsatser i forhold til den politiske 95%-målsætning. Derudover afgrænser specialet sig til at undersøge UPV ud fra ministerielle signaler og diskurs omkring, hvad der skal til for at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse i Danmark (uddannelsesparathed). Dette gøres gennem et mindre udvalg af tekster, hvor uddannelsesparathedsbegrebet og UPV er udtrykt og repræsenteret. Her afgrænser specialet sig yderligere ved primært at undersøge de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsvurderingen, da de, som tidligere nævnt, i forbindelse med den nyeste reform på uddannelses- og vejledningsområdet er blevet specificeret og repræsenteret af Undervisningsministeriet i publikationen; ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – et værktøj og inspiration’ (UVM 2014). Denne ministerielle, specificeret italesættelse af de personlige og sociale har haft betydning for valget af specialets primær analyseobjekt og specialets analysestrategi.

Grundlæggende set afgrænses specialet til at undersøge UPV ud fra en ministeriel synsvinkel og italesættelse af uddannelsesparathedsbegrebet og vurderingsprocessen. Hermed afgrænses der fra at undersøge begrebet ud fra en hermeneutisk tilgang, f.eks. ved at forstå UPV ud fra et mere praksisnært perspektiv via de involverede aktører i processen (f.eks. lærere, UU-vejledere) eller ved at forstå de unges egne oplevelser og betragtninger af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV og hvad det betyder for dem at blive stemplet uddannelsesparat eller ikke-uddannelsesparat.

# 2. HISTORISK GENNEMGANG AF UPV

Med dette kapitel skriver specialets sig ind i sit forskningsfelt, derfor foretages en forenklet historisk gennemgang af UPV og tidligere vurderinger i skolesystemet belyses. Derudover foretages en litteratur og informationssøgning på, hvad der ligger til grund af empirisk og teoretisk belæg for uddannelsesparathedsbegrebet og af eksisterende forskning omkring UPV som sorteringsmekanisme. Til sidst i kapitlet foretages en kortfattet litteratursøgning, som skal belyse hvor nærværende speciale placerer sig i forskningsfeltet. Der henvises til bilag 1, hvor en mere uddybende beskrivelse af gennemgangen og udvalgt datamateriale er beskrevet.

Formålet med kapitlet er hermed, dels at få et historisk indblik i UPVs bagland (fra egnethed til uddannelsesparat). Dels at blive klogere på, hvad der ligger til grund for uddannelsesparathedsbegrebet. Dels at belyse, hvor specialets placeres sig i forskningsfeltet i forhold til at undersøge sorteringsmekanismer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse.

## 2.1 Fra egnethedserklæring til uddannelsesparathedsvurdering

Dette afsnit er en historisk gennemgang af uddannelsesparathedsvurderingens bagland.

Med vejledningsreformen i 2010 (LBK nr. 671af 21/06/2010) blev det politisk bestemt, at alle unge, der forlader 9. og 10. klasse og søger optagelse på ungdomsuddannelse i umiddelbar forlængelse heraf, skal parathedsvurderes, inden de kan starte på en ungdomsuddannelse. CEFU m.fl. belyser i deres hovedrapport; ’Evaluering af Ungepakke 2’ (2012), at *uddannelsesparathedsvurderingen har afløst den tidligere egnethedsvurdering til gymnasierne, og som noget nyt med indførelsen af uddannelsesparathedsvurderingen skal unge, som søger ind på en erhvervsuddannelse, også parathedsvurderes* (CEFU m.fl. 2012:16). Det nye i forbindelse med UPV er dermed ikke vurderingen til gymnasiet, men, at de unge skal vurderes mere generelt til ungdomsuddannelserne (både de gymnasiale og erhvervsuddannelserne) og desuden af nye aktører (UU-vejlederne) (ibid.). Siden da (2010) er der sket forskellige ændringer i proceduren af UPV. Det nyeste (2014) er nu, at UPV indledes i 8. klasse og lærerne i første omgang foretager vurderingen. Derudover er kriterierne for uddannelsesparathed blevet skærpet og der er nu nøgle helt konkrete nøglebegreber, der beskriver de personlige og sociale forudsætninger for uddannelsesparathed (hvilke undersøges nærmere senere i specialet).

Forsker og lektor Vibe Larsen og Üzeyir Tireli belyser i deres artikel; ’De måske kvalificerede – om uddannelsesparathed og frasorteringen af de ikke kvalificerede’[[6]](#footnote-6), som udspringer af deres undersøgelse; ’Uddannelsesparathed mellem ungdom, fremtid og social identitet’ (2012), at vurderinger og bedømmelser af unge på mange måder ikke er en ny praksis. Unge er nemlig, ifølge Larsen og Tireli, *til enhver tid blevet vurderet i skolen, men ud fra forskellige samfundsmæssige motiver* (Larsen & Tireli 2014:224). Vurderinger af de unge fra skole til ungdomsuddannelserne skal derfor ses i lyset af det omgivende samfund og de politiske måder at tænke uddannelse og ungdom på (Ibid.:222). Samfundsudviklingen har altså betydet, at motiverne for de unge og deres uddannelsesvalg og –forløb historisk har ændret sig og dermed også vurderingsmotiverne.

### 2.1.1 Historisk tilbageblik på sorteringen i uddannelsessystemet

Ifølge psykolog og professor i socialpsykologi Per Schultz Jørgensen betød parathed helt tilbage i 1930’erne, at en person havde de nødvendige forudsætninger for at gå i gang med en uddannelse. Det kunne være intellektuelle, faglige eller modenhedsmæssige forudsætninger (Jørgensen 2011). Vægten var på den kognitive faktor, og det var klart noget, man kunne måle og teste sig frem til, f.eks. egnethedsvurderingerne.

Tilbage i 1950-1960’erne handlede vurderinger f.eks. om, hvem der skulle i boglige realklasser, og hvem der skulle i mindre boglige klasser (Larsen & Tireli 2014:222.). Den omfattende skolereform i 1958 betød nemlig, at der blev indført en treårig realskole efter den 7-årige helhedsskole, som gav adgang for de *egnede* elever til gymnasiet (Olsen 2010). Delingen efter 7. klasse skete efter evner, men var tydeligvis også social – det var især elever fra velstillede hjem, som fortsatte i realafdelingen og det boglige uddannelsessystem (Ibid.). Der var altså allerede dengang tegn på nogle skjulte sorteringsmekanismer i uddannelsessystemet på baggrund af samfundsmæssige motiver og ideologier. Med den senere undervisningsdifferentiering i skolen var målet at håndtere de forskelle, der stadig var til stede fagligt, hvilket betød, at man ikke undgik vurderinger og sorteringer. Nu foregik det bare på baggrund af de unges valg og fravalg af fremmedsprog i 7., 8. og 9. klasse, som blev afgørende for, om den unge kunne gå i gymnasiet og derudover skulle den unge erklæres egnet til gymnasiet (en vurdering lærerne foretog ud fra den unges karakterer, engagement og modenhed) (Larsen & Tireli 2014: 224). Hvad angår erhvervsuddannelserne, var de i mange år en uddannelsesmulighed for de unge, der havde store vanskeligheder ved at læse eller regne, forstå dansk, eller havde psykiske eller sociale problemer (LO 2005:9).

I dag uddannelsesparathedsvurderes de unge ved afslutningen af 9. og 10. klasse. Med indførelsen af UPV i 2010 i forbindelse med Ungepakke 2 (UVM 2010) skal alle unge i dag vurderes uddannelsesparate i forhold til, om de har de faglige, personlige og sociale forudsætninger for at gennemføre en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse (UVM 2010:7). Det var i 2010 primært UU-vejlederne, der foretog denne samlede vurdering af den unge uden nogle egentlig definition af begrebet. Målet med UPV var dengang bl.a., ifølge chefkonsulent i Undervisningsministeriet Per Bredholt Frederiksen, særligt rettet mod erhvervsuddannelserne, som skulle *’fejes op’* (bilag 2). Med den seneste reform på uddannelses- og vejledningsområdet (2014) er UPV blevet specificeret, forstået på den måde, at der er sat et minimums karakterkrav under de faglige forudsætninger til henholdsvis de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne, (som tidligere er beskrevet), og de personlige og sociale forudsætninger er blevet konkretiseret med forskellige nøglebegreber (disse uddybes senere i specialet). Det er i dag primært lærerne, der foretager vurderingen af den unges forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Ifølge Larsen og Tireli har de professionelle altid været sikre på, hvilke begrundelser, der skal ligge bag de endelige vurderinger. I et teoretisk perspektiv er vurderinger og bedømmelser heller ikke neutrale praksisformer, men skal, ifølge Bourdieus teori om differentiering, forstås som en måde at skabe orden i en praksis på (Bourdieu 1997:161-162). På den måde kan man sige, at skolen altid har været et sted for muligheder og social mobilitet, men også et sted for samfundsmæssig sortering, reproduktion og selektering (Larsen & Tireli 2014:224). Når lærerne og UU-vejlederne vurderer de unge, er det derfor ikke tale om tilfældige, bevidste eller intenderede opfattelser af en ung, men om en praksis, der trækker på dominerende forståelser af, hvad parathed kan siges at være (Ibid.). Nærværende speciale undersøger netop den ministerielle (Undervisningsministeriet) forståelse af uddannelses*parathed* ud fra en af Undervisningsministeriets egne publikationer af begrebet (dette uddybes senere i specialet).

## 2.2. Uddannelsesparathed – et politisk genereret begreb

Dette afsnit bærer præg af en undren over og en nysgerrighed omkring, hvorfor det lige netop er de nøglebegreber under de personlige og sociale forudsætninger, der er bestemt og repræsenteret (jf. UVM 2014). Der foretages dermed en mindre undersøgelse af, hvad der ligger til grund (af teoretisk og empirisk belæg) for Undervisningsministeriets italesættelse og repræsentation af uddannelsesparathedsbegrebet, her med fokus op de personlige og sociale forudsætninger.

Søgningen på svar blev startet på Undervisningsministeriets egen hjemmeside (uvm.dk). I deres søgefelt er der blevet søgt på uddannelsesparathed, uddannelsesparathedsvurdering, uddannelseskompetence, karrierekompetence, parathed, gennemførelse af uddannelse mv., men her er ikke dukket noget op, som har kunne give svar på tilblivelsen af UPV.

I den videre søgning på oplysninger omkring teoretisk og empirisk belæg for uddannelsesparathedsbegrebet, er der blevet skrevet en mail til Undervisningsministeriet omkring muligheden for at få oplysninger den vej fra. Her blev der svaret tilbage fra chefkonsulent i Undervisningsministeriet, Per Bredholt Frederiksen, at han kunne kontaktes om mere information. Der blev derfor planlagt et tidspunkt for et kort telefoninterview[[7]](#footnote-7). Målet med det ret så spontane telefoninterview har været at få oplysninger omkring, *’hvad der ligger af teoretisk og empirisk belæg for nøglebegreberne under de personlige og sociale forudsætninger og uddannelsesparathedsbegrebet generelt’*, velvidende, at spørgsmålet er bredt og åbent og kan føre mange veje hen.

Telefoninterviewet varede ca. kun 15-20 min, men har egentlig givet et klar svar på den grundlæggende spørgsmål. Frederiksen svar på, hvad der lægger af viden bag konstruktionen af uddannelsesparathedsbegrebet er; *’Det er politik – UPV er ikke lavet, fordi man har viden.’* (bilag 2)*.* Da man spørger mere konkret ind til, hvad der ligger bag af teoretisk og empirisk belæg for de nyere nøglebegreber i uddannelsesparathedsbegrebet under i personlige og sociale forudsætninger, er svaret fra Frederiksen: *Jeg mener, at* *forskere har været inde over i forhold i konkretisering, bl.a. folk fra DPU. Jeg ved ikke så meget omkring dette – det er ikke mig, der har været inde over* (bilag 2)*.* Frederiksen er altså selv i tvivl omkring det videnskabelig afsæt for udpegningen af nøglebegreberne. Interviewet giver desuden oplysninger omkring, hvad der proceduremæssigt ligger bag oprindelsen af UPV. Frederiksen fortæller, at han er ophavsmanden bag UPV og i forbindelse med udvælgelsen af de overordnede kompetencer[[8]](#footnote-8), der indgår i UPV, er der blevet trukket på resultaterne fra udviklingsprojektet; ’Det Nationale Kompetenceregnskab’ (UVM 2005). Et projekt sat i værk af Undervisningsministeriet, som kortlægger ti nøglekompetencer, der sætter ord og værdi på de kvaliteter, der skal til for at bidrage til samfundets vækst og velfærd (UVM 2005:3). En af hensigterne bag det Nationale Kompetenceregnskab (NKR) er fra Undervisningsministeriets side, at det skal ses som en ny målemetode med henblik op at skabe ny indsigt som grundlag for politikudvikling (Ibid.:4).

Efter dette interview er der blevet søgt bredt i forskellige databaser (særligt DPU (edu.au.dk), som Frederiksen mener har været inde over. Derudover også på AAU, SFI, Forskningsdatabasen) og på Undervisningsministeriets egen hjemmeside via deres søgningsfelt. Søgningen kan på den måde siges at have været snæver, idet man primært har søgt på danske forskningsdatabaser, da man har været af den overbevisningen, at Undervisningsministeriet må have samarbejdet med forskere eller forskningscentre om uddannelsesparathedsbegrebets tilblivelse. Hvilket også Frederiksen mener. I forbindelse hermed er der blevet søgt på emner som; uddannelsesparathed, uddannelsesparathedsvurdering, uddannelseskompetencer, karrierekompetencer, parathed, parat til uddannelse, egnet til uddannelse, parathedserklæringer, ’hvad skal der til for at gennemføre en uddannelse’ o. lign. Resultaterne har været mange og brede og har været alt fra tidsskrifter, kvalitative og kvantitative projekter, indlæg i bøger mv., men der er ikke dukket noget op, der har kunne give oplysninger omkring uddannelsesparathedsbegrebets fundamentale tilblivelse.

Specialet stiller sig dermed undrende over for, hvorfor der ikke er noget teoretisk fundament bag begrebet, og hvorfor man har valgt så normative underkategorier. Man kan i hvert fald tale om, at uddannelsesparathedsbegrebet er et ”ateoretisk” og ministerielt genereret begreb, som handler om *politik* og ikke viden.

### 2.3 Placering i forskningsfeltet

Specialet undersøger UPV, med fokus på de personlige og sociale forudsætninger, som sorteringsmekanisme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Dette gøres ud fra ministerielle signaler og italesættelser af, hvad der skal til for at gennemføre en ungdomsuddannelse i Danmark. UPV i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse hører lovmæssigt til indenfor vejledningsområdet. Specialet fokuserer dog ikke på vejledningsteorier og –metoder, men er interesseret i at undersøge UPV ud fra, hvordan det fra ministeriets side er tænkt og effekten heraf.

Der er blevet søgt bredt på databaser, forskningsenheder, tænketanke og internetportaler primært på dansk[[9]](#footnote-9) (f.eks. bibliotek.dk, Google Scholar, Forskningsdatabasen, AAU, DPU, SFI og referencelister i bøger og rapporter) og den samlede vurdering er, at de fleste professionelle undersøgelser omkring uddannelsesparathedsbegrebet og UPV er kvalitative undersøgelser med primært en hermeneutiks, idet man forsøger at forstå UPV gennem de involverede aktørers (de unge, UU-vejlerne og lærerne) oplevelser og forståelser via interviews og spørgeskemaundersøgelser (se f.eks. CEFU m.fl. 2011/2012, Nilesen m.fl. 2011, Skovhus’ artikel om igangværende ph.d. i VIA 2/2014). En af disse kvalitative undersøgelser er eksempelvis ’Evaluering af Ungepakke 2’ (2012), som Center for Ungdomsforskning (CEFU), Pluss Leadership og EPINION har foretaget gennem Undervisningsministeriet. Det er en evaluering af implementeringen af initiativerne under Ungepakke 2, hvoraf UPV indgår. CEFU m.fl. (2012) kommer her med konklusioner, anbefalinger og opmærksomhedspunkter til den fremtidige anvendelse af bl.a. UPV. Denne kvantitative og kvalitative undersøgelse uddybes senere og vil blive refereret til i specialets analyse. Nærværende speciale adskiller sig fra disse kvalitative undersøgelser, da der ikke undersøges ud fra de involveredes aktørers livsverden, men går mere bagom og forsøger at forstå nogle af de dybereliggende mekanismer og effekterne heraf i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Dette gøres ud fra diskursive signaler fra Undervisningsministeriet, der kan siges at have konstrueret fænomenet, hvorfor specialet læner sig op af en konstruktivistisk og kritisk realistisk tilgang[[10]](#footnote-10).

Nærværende speciales problemfelt fokuserer overordnet set på den skæve rekruttering til ungdomsuddannelserne; hvorfor der trods adskillige reformer på vejlednings- og uddannelsesområdet, stadig er unge, der ikke kan finde fodfæste i uddannelsessystemet. Her tages der udgangspunkt i uddannelsesparathedsbegrebet og UPV, hvorved man forsøger at forstå og belyse UPV som sorteringsmekanisme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse.

I undersøgelsen af eksisterende forskning på området viser sig generelt set, at den samfundsmæssige problemstilling – den skæve rekruttering til uddannelsessystemet – er veldokumenteret. Der er flere forskellige både kvantitative (f.eks. Gladvind 2005, CEFU mfl. 2011, Pihl 2013, Sabiers 2014, Pihl 2015) og kvalitative undersøgelser, der viser denne ulighed i uddannelsessystemet (se bilag 1).

Mange af undersøgelser, der synes at dukke op, når der på søges på forskellige formuleringer[[11]](#footnote-11), der kunne kredse sig ind på specialets forskningsmæssige emne, sorteringsmekanismer i uddannelsessystemet, er kvalitative undersøgelser[[12]](#footnote-12). Disse er ligesom søgningen på UPV og uddannelsesparathedsbegrebet primært hermeneutisk funderede, da der undersøges gennem interview og spørgerskemaundersøgelser og hvor udgangspunkter altså er de unge, UU-vejlederne og lærernes livsverdener og forståelser.

Der, hvor nærværende speciale læner sig op af disse undersøgelser er i konklusionen af, at objektive strukturelle forhold gør sig gældende for de unges uddannelseschancer (se bilag 1). Men undersøgelserne går ikke dybere ind i de bagvedliggende sorteringsmekanismer, der forårsager denne ulighed i uddannelsessystemet, som nærværende speciale søger at forstå og belyse ved anvendelse af Bourdieus uddannelsessociologiske dobbeltblik og Foucaults magtanalytik[[13]](#footnote-13).

En af de kvalitative undersøgelser, som nærværende speciale kan siges at sammenligne sig med er, **Ingen arme, ingen kager – en Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering (2005)** af Camilla Gregersen og Stinus Storm Mikkelsen. Grunden hertil er at komme nærmere på, hvor nærværende speciale placerer sig i forskningsfeltet.

I denne kvalitative undersøgelse bliver der gennem praksisanalyse og feltstudier undersøgt, hvordan skolen bidrager til social sortering. Dette gøres ved en undersøgelse af et projektforløb i tre 8.klasser på en forstadsskole i København (Gregersen & Mikkelsen 2005:10).

Denne undersøgelse er kvalitativ og har en praksisteoretisk tilgang. Nærværende speciale kan siges at læne sig tæt op af denne, idet sorteringsmekanismer undersøges med afsæt i Bourdieus begrebsapparat. Gregersen og Mikkelsen belyser den sortering, der sker i skolen på baggrund af elevernes præsentationer og deres sociale opvækst samt på baggrund af værdiorienteringen i den pædagogiske praksis. Nærværende speciale lægger sig tæt op af denne undersøgelse, men adskiller sig fra den ved at fokusere på uddannelsesparathedsbegrebet og UPV som sorteringsmekanisme frem for den generelle praksis i skolen (undervisningsformer, pædagogik mv.). Som metode anvender Gregersen og Mikkelsen praksisanalyse ud fra en praksisteoretisk tilgang med afsæt i Bourdieus begreber og metodiske tilgang (Ibid.:11). Nærværende speciales metodiske tilgang er dokumentanalyse med anvendelse af Bourdieus begrebsapparat, som han selv ser som analyseværktøjer (Esmark 2006:111), derudover inddrages der i specialet et magtanalytisk perspektiv med afsæt i Foucault.

# 3. METODE

I dette kapitel redegøres der for specialet videnskabsteoretiske perspektiver, teoretiske overvejelser, forskerposition, empiriske metode, herunder specialets analysestrategi, samt specialets empiriske materialer. Dette kapitel skal belyse, hvordan og på hvilken baggrund specialet forsøger at besvare sit overordnede forskningsspørgsmål.

Nærværende speciale er en kvalitativ undersøgelse af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV med henblik på at forstå sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse.

## 3.1 Videnskabsteoretiske overvejelser

I dette afsnit redegøres for specialets videnskabsteoretiske perspektiver (det ontologiske og epistemologiske afsæt), som bl.a. anskueliggør målet med specialets analyser og hermed den teoretiske ramme for specialets undersøgelse. Specialet er i sit videnskabsteoretiske perspektiv grundlæggende set inspireret af Bourdieus dobbeltblik i undersøgelse af samfundet. Det vil sige, at specialet trækker på to videnskabsteoretiske traditioner; den konstruktivistiske og den kritisk realistiske tradition, som i det følgende vil blive diskuteret og redegjort for.

### 3.1.1 Konstruktivisme (epistemologisk afsæt)

Konstruktivismens filosofiske grundlag er, at der ikke findes nogen uformidlet adgang til at erkende virkeligheden, men at mennesker i stedet aktivt skaber deres viden om verden og hinanden (Hansen 2012:840). Udgangspunktet heri er, at mennesket ikke erkender, forstår og erfarer vores omverden og virkelighed direkte, dvs. som den er ’i-sig-selv’. Derimod erkender og forstår vi den på forskellige måder, afhængigt af de sammenhænge, vi deltager i, og således er det, vi betegner som ’virkelighed’, ’normalt’ og ’sandt’ formet og fortolket af os i og med vores deltagelse i sociale sammenhænge (Ibid.). Her understreger de amerikanske videnssociologer og konstruktivister Peter Berger og Thomas Luckmann, at vores måde at handle på og være sammen på ikke kan beskrives uafhængigt af de overordnede sociale og samfundsskabte sammenhænge, de udspringer af og indvirker på (Ibid.). Konstruktivismen har udviklet sig til at sociale, kulturelle og sproglige forhold og processer er sat i centrum for det videnskabelige arbejde. Der udvikledes en relationel forståelse af sociale og psykologiske forhold og af, at man ikke som individ (institution) kan forstås isoleret (Ibid.). Det er netop denne udvikling som socialkonstruktivisterne opsamler, som betegner en videreudvikling af forståelsen af, at viden og sandhed skabes i social samspil og derfor er vævet ind i den kultur og de sproglige forståelser (diskurser), der er til rådighed og anvendes (Ibid.).

Specialet læner sig op af den socialkonstruktivistiske erkendelsesteori (*epistemologi*), idet specialet erkender, at UPV som sorteringsmekanisme ikke kan forstås (begribes) uafhængig af den sociale og historiske kontekst, den indgår, at fænomenet er en kulturel og historiskskabt konstruktion. At en forståelse af (viden om) UPV må ses i relation til den kultur og de sproglige forståelser, der er til rådighed og anvendes – her set i relation til de konstruerede italesættelser af fænomenet. Her benytter specialet sig af de italesættelser og udtryk – de sproglige konstruktioner af UPV - der fra ministerielt hold er fremlagt på baggrund af en herskende uddannelsespolitisk diskurs. Dermed er specialet også af den opfattelse, at f.eks. politiske handlinger kan have indflydelse på og påvirke de sorteringsmekanismer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, dog ikke direkte forandre dem. Dette skal forklares ved den anden videnskabsteoretiske tradition (kritisk realisme), specialet læner sig op ad, som vil blive uddybet i næste afsnit. Men som i bund og grund handler om det ontologiske afsæt, nemlig det, at der eksisterer nogle grundlæggende samfundsmæssige strukturer og mekanismer udenfor for vores sanselige bevidsthed, og virkeligheden er derfor i nogen grad ’objektiv’.

I overensstemmelse med, at viden og sandhed netop skabes i sociale samspil påvirket af den kontekstuelle kultur og de herskende diskurser, opfattes de involverede (i UPV) aktørers interesse som endogene, idet de konstrueres i den sociale kontekst, de lever i, og hvad aktørerne er interesserede i kommer således an på, hvilken viden og hvilke værdier de er blevet socialiseret med. Ifølge Berger og Luckmanns kan man udlede, at selv om mennesket konstruerer den sociale virkelighed, kan det enkelte menneske ikke konstruerer den, som han eller hun ønsker det. Dog kan mennesket betragte sociale fænomener som værende nødvendige, selvom de, ifølge socialkonstruktivismen, kunne have været anderledes. Dette skyldes den såkaldte reifikation, hvor fænomener og tilstande sætter sig så dybt i mennesket, at det naturaliseres (Rasborg 2007:349ff). Reifikation kommer i projektet til udtryk i specialet ved diskussionen af sorteringsmekanismer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse på baggrund af de unges forskellige dispositioner for uddannelse (uddannelsesparathed) ud fra Pierre Bourdieus teori om naturaliserede dominansstrukturer (symbolsk magt/vold). Bourdieu mener, at forholdet mellem de unge og deres uddannelseschancer, dvs. mellem den domineredes og dominerendes grad af særligt kulturel kapital, er indlejret i kroppens inderste dispositioner i form af kropsliggjort habitus (Bourdieu 1997:24, Bourdieu 2006:8).

Et udgangspunkt i specialets undersøgelse er den (social)konstruktivistiske forståelse af, at vi altid er indlejret i diverse diskurser, der indrammer og guider vores forståelse af, hvordan verden hænger sammen, og herved kan man med en socialkonstruktivistisk tilgang afdække vilkårligheden bag vores forestillinger om, hvad der er normalt, sandt osv. (Hansen 2012: 841). Dette kommer til udtryk i specialet ved inddragelse af Pierre Bourdieus teori om symbolsk vold og Michel Foucaults magtanalytik, som bidrager med at belyse, hvordan uddannelsesparathedsbegrebet (og UPV) er et udtryk for en uddannelsespolitisk diskurs, der indrammer og leder vores forståelse af, hvad der skal til for at gennemføre en uddannelse, altså en forståelse af de nødvendige forudsætninger for uddannelse.

Det konstruktivistiske afsæt i specialet viser sig altså b.la. ved inddragelse af Bourdieus og hans forståelse af, hvordan den enkeltes synspunkt netop er et synspunkt – en position at se fra – som er kvalitativt anderledes en nogen anden position, og at omverdenen kun kan betragtes relationelt (Hansen 2012:841). Det vil sige, at de unges handlinger skal forstås som iværksat ud fra bestemte måder at forbinde ting og tilskrive disse (symbolsk) værdi på og derfor må ses i relation til de særlige sammenhænge, de indgår i (familien, skolen mv.). De unges meningsdannelser og dispositioner (mentale strukturer - habitus) for skolegang og uddannelse skal således ses i relation til de sammenhænge (en konstruktion heraf), som de har indgået og deltaget i og indgår og deltager i. Det er nogle sammenhænge, som de i ringe grad stiller spørgsmålstegn ved (Ibid., Bourdieu 1997:19-20). Bourdieu kalder sig selv konstruktivistisk strukturalist eller strukturalistisk konstruktivist (Wilken 2006:26, Callewaert et al (red.) 2008:52). Hans konstruktivistiske afsæt er blot klarlagt, men med strukturalist forslår Bourdieu et dobbeltblik på samfundet. Med strukturalist mener han, at der eksisterer objektive strukturer i samfundet, der påvirkes udefra, og hvis manifestationer kan observeres materielt, måles og kortlægges uafhængigt af menneskene i den (her i relation til hans begreb om kapital og felt). Med afsæt i Bourdieus forståelse af objektive strukturers indflydelse på f.eks. de unges kropslige dispositioner (habitus) og uddannelsesmæssige position (hermed forklaringen af social reproduktion) trækkes der på den kritisk realistiske tradition, som redegøres for i næste afsnit. Dette skal begrundes med, at man kan tale om, at Bourdieu trækker på realismen i sin ontologi, idet hans sociologiske arbejde bygger på, at der findes en virkelighed, der eksisterer uafhængigt af den enkeltes bevidsthed (Bourdieu, & Wacquant 1996:84, Jespersen 2004:145f.).

Foucault lægger sig op af den socialkonstruktivistiske tilgang (trods han afskriver sig fra nogen fast videnskabsteoretisk position9, idet han med hans forståelse af diskurs, magt og viden belyser, hvordan en diskurs består af en særlig logik (magt-videnrelation), der får ord og betydninger til at fremstå som naturlige og selvfølgelige (som f.eks. uddannelsesparathed), hvilket gør den enorm magtfuld (Hansen 2012:841). Måden dette gøres på er, ifølge Foucault, gennem moderne udøvelse, der netop er kendetegnet ved at have en normaliserende og disciplinerende effekt, hvilket uddybes senere i specialet. Konstruktivismen væsentligste anbefaling omkring erkendelse er netop at huske, at sproget (diskurser) er med til at danne virkeligheden (Halkier 2001:46).

### 3.1.2 Kritisk realisme (ontologisk afsæt)

Kritiske realister er ontologiske realister. Det vil sige, at der findes en reelt eksisterende virkelighed uafhængigt af sprog og begreber. Virkeligheden består, ifølge kritisk realister, både af observerbare begivenheder, men indeholder også et dybt og ikke observerbart domæne (Buch-Hansen & Nielsen 2012:284). Det er de kritiske realister ønsker her at dykke ned under overfladen og afdække de strukturer og mekanismer, der ligger bag fremtrædelsesformerne og ikke lader sig observere med sanserne (Ibid.:280). Specialet lægger sig op af den kritiske realismes[[14]](#footnote-14) *ontologi*, idet de kritiske realister netop forfægter, at virkeligheden har en dybdedimension, som betyder, at den rummer bagvedliggende kræfter og mekanismer, som ikke uden videre kan observeres, men må erkendes gennem begreber. Nogle strukturer som ikke uden videre kan forandres (Ibid.:. Specialet er af den overbevisning, inspireret af Bourdieus dobbeltblik, at der eksisterer nogle samfundsmæssige strukturer, som påvirker individerne i samfundet uden individet er bevidst om det. Denne opfattelse kan bidrage til at belyse den sociale reproduktion, som synes at forekomme i uddannelsessystemet og som dermed kan bidrage til at belyse, at den sortering, der sker i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med udgangspunkt i UPV ikke er tilfældig. Og at man på baggrund af en overbevisning om, at der eksisterer nogle objektive strukturer i skolen og uddannelsessystemet, kan tale om, at de unge har ulige uddannelseschancer.

Foucault grundfæster sig ikke indenfor nogen fast videnskabsteoretisk retning, men i og med Foucault har blik for, at der eksisterer noget ud over diskurserne, er han på sin vis en slags realist (Buch-Hansen og Nielsen 2005:74).

Den kritiske realisme lægger sig op af konstruktivismen i sin epistemologi, idet de mener, at teorier om generative mekanismer ikke kan gøre krav på at korrespondere med virkeligheden, som den er, eftersom de er et resultat af abstrakt tænkning (Buch-Hansen & Nielsen 2012:284-285). Herved mener kritiske realister, at videnskaben derfor i det store hele må begrænse sig til at fortolke og forklare eksisterende begivenheder og fænomener (Ibid.:284). Ifølge kritiske realister ligner morgendagen godt nok ofte dagen i dag, men over lange forløb ændrer meget sig alligevel radikalt (Ibid.). Specialet fortolker hermed UPV og forsøger herigennem at forstå og belyse sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, med den opfattelse af, at disse sorteringsmekanismer stort set altid har eksisteret, men har ændret samfundsmæssig motiv[[15]](#footnote-15).

I og med, at konstruktivismen og den kritiske realisme ligner hinanden i det epistemologiske udgangspunkt, vurderes det, at der er forklareligt, at man i specialets undersøgelse trækkes på to traditioner, trods deres forskellige ontologiske afsæt .

## 3.2 Teoretiske overvejelser

I socialkonstruktivistisk forstand handler *teori snarere om, hvad vi kan kalde for udfoldelse af begreber, der gør en forskel i konstruktionen af den sociale virkelighed* (Pedersen 2010:221). Det vil sige, at analyseresultatet ikke er en sandhed, men en fortolkning ((ny) forståelse) af det fænomen (UPV), der er genstand for analyse, og som er skabt ved brug af nogle bestemte begreber, hvilke også de kritiske realister anfægter Buch-Hansen 2012:284).

Som netop belyst i forrige afsnit inddrager specialet den franske filosof og uddannelsessociolog Pierre Bourdieu og den franske filosof Michel Foucault. Fælles for dem begge accepterer de betydningen af sprog og kommunikation i hverdagen, men argumenterer for, at en analyse af, hvad der bliver antaget for at være socialt acceptable forklaringer, må inddrage de materielle og sociale strukturer i samfundet samt den institutionaliserede praksis (Pedersen 2010:212-213). Med andre ord tillægger de begge de samfundsmæssige diskurser og magtforhold i samfundet stor betydning for, hvorledes de enkelte mennesker fortolker og handler i forhold til de fænomener, de støder på i deres hverdag (Ibid.:213). Derfor vurderes de begge at kunne bidrage til en besvarelse af specialets overordnede forskningsspørgsmål. Man kan tale om, at de begge på makroniveau taler om samfundsmæssige strukturer og dominans/magtforhold, som har indflydelse på samfundets institutioner og individer (mikroniveau), her i forhold til adfærd og handlen og hvad der forstås og tolkes som naturligt og sandt. En redegørelse for valg af disse to teoretikere uddybes i specialet kapitel; Teoretiske perspektiver.

## 3.3 Forskerposition

Som forsker i et konstruktivistisk og kritisk realistisk perspektiv vil erkendelsen af det fænomen, der forskes i være begrænset til fortolkning.[[16]](#footnote-16) Bourdieu er af den mening, at forskere ikke er neutrale. De er selv agenter, som dels står i relation til det, de forsker i (Wilken 2006:99). Det vil sige, at når specialet retter fokus mod sin egen forskerrolle, betyder det, at man er opmærksom på, at der er forhold, som tages for givet, når UPV tolkes og konstrueres.

Bourdieu peger på, at al forskning er motiveret af praktiske eller indforståede interesser af en art (Ibid.:101). Det betyder, at al forskning i Bourdieus optik starter med forforståelse af det, der forskes i, som eksempelvis ubevidste værditilskrivninger og personlige erfaringer (Ibid.). Nærværende speciale har tidligere præsenteret[[17]](#footnote-17) de personlige erfaringer, der kan relateres til forskningsgenstanden (UPV). Her er man igen i specialet opmærksom på, at personlige erfaringer og værditilskrivninger af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV præger specialets undersøgelse og tolkninger af UPV i en kritisk retning. I Bourdieus perspektiv foregår konstruktionen af objektet ikke bare teoretisk og metodisk, men også sprogligt, og han gør opmærksom på, at sprog aldrig er ”gennemsigtigt” eller neutralt, men en sproglig konstruktion (Ibid.). I specialets undersøgelse af UPV gennem forskellige dokumenter kan man altså tale om en sproglig konstruktion, der rummer en række betydninger, som i al ubemærkethed har præget konstruktionen af UPV i et kritisk perspektiv. Konstruktionen af UPV er dermed ikke neutral, men påvirket af værditilskrivninger særligt i relation til egne praksiserfaringer og på baggrund af indflydelse fra professionelles kritiske perspektiver af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV (se f.eks. Larsen 2011, Højdal 2011, Larsen & Tireli 2014, Hansen & Paludan 2014).

## 3.4 Dokumentanalyse som metode

Nærværende speciale er en dokumentanalyse af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV ud fra ministerielt forankrede dokumenter[[18]](#footnote-18). Formålet hermed er at forstå UPV som sorteringsmekanisme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Specialets grundlæggende analysedokument; Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’, har været afsæt for specialets undersøgelse, idet der ud fra dette dokument opstod en interesse i at dykke ned i de ministerielt forankrede nøglebegreber under de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet og herudfra undersøge, hvad der kunne ligge bag den sortering, der følger med vurderingen af disse forudsætninger. Derudover opstod en undren omkring, hvad der egentlig lå bag genereringen af disse nøglebegreber, hvilket er blevet belyst i forrige kapitel.

Specialets øvrige empiriske dokumenter[[19]](#footnote-19) er indsamlet i takt med indsnævringen af specialets fokus. Formålet har her været at forstå og belyse den effekt, den sorteringsmekanisme, som UPV kan fortolkes og forstås at have ud fra specialet valgte teoretiske perspektiver.

Den første del af analysen er således en Bourdieu-inspireret analyse primært ud fra det ministerielle dokument; ’Vurdering af elevenernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’ (UVM 2014). Dernæst i specialets anden analysedel bliver UPV som sorteringsmekanisme analyseret ud fra Foucaults magtforståelse og begreber om moderne magtudøvelse her med afsæt i forskellige empiriske dokumenter.

Hvilken typer af dokumenter specialets empiriske materiale udgør er uddybet nærmere i bilag 3, men de udgør primært, hvad Brinkmann og Tanggaard kalder sekundære og tertiære dokumenter, som begge er offentlige tilgængelige dokumenter (Brinkmann & Tanggaard 2010:139).

Genereringen af specialets empiriske materiale kan siges at være defineret af forskningsspørgsmålet (Ibid.:140). Specialets overordnede forskningsspørgsmål er, hvordan man kan forstå de sorteringsmekanismer, der er i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med udgangspunkt i UPV. Hermed er UPV specialets centrale forskningsobjekt, og en forståelse af UPV som sorteringsmekanisme fordrer en fortolkning ud fra, hvordan det fra ministeriel side er tænkt, italesat og repræsenteret. Begrundelsen herfor er, at uddannelsesparathed er et ministerielt grundlagt og politisk generet begreb, som er lovmæssigt forankret og dermed en grundlæggende del af den praksis, som vurderingen af uddannelsesparathed i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse udgør. De udvalgte ministerielt forankrede dokumenter, der er indsamlet, dækker i et vis omfang over UPVs historiske beståen (den tidligste fra 2010 og den seneste fra 2014).

### 3.4.1 Analysestrategi

Den måde analysen af de indsamlede dokumenter udføres på, har først og fremmest været afhængig af specialet forskningsspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard 2010:144). Specialets forskningsspørgsmål, som forsøger at forstå sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med udgangspunkt i UPV, indikerer, at specialets empiriske dokumenter bliver analyseret som følge af teoretiske begreber, der kan bidrage til at forstå effekten (f.eks. sortering og reproduktion af de unges uddannelseschancer) af magtrelationer og dominansforhold i samfundet og uddannelsessystemet. Der er altså tale om, at analysen af dokumenterne vil følge en operationalisering af et på forhånd specificeret teoriapparat (Ibid.:144).

Specialets to analysedele tager udgangspunkt i henholdsvis Bourdieus og Foucaults forståelse og begreber, der i analysen af specialets empiriske materiale forudsættes som analytisk ledetråd. Herved er specialet analyse primært deduktiv, da det specialet ser i det empiriske materiale, ikke kan adskilles fra de allerede på forhånd givne perspektiver (Olsen 2002 :115-116). En del af analysen er dog også induktiv, idet et socialt fænomen anskues ud fra andre aktørers synsvinkler (Ibid.). Forstået på den måde i henhold til specialet, at i analysen af de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet i specialet første analysedel, bliver begrebet og UPV anskueliggjort ud Undervisningsministeriets synsvinkel.

Den første analyse er en Bourdieu-inspireret analyse af de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet. Der tages primært udgangspunkt i den seneste publikation (2014) fra Undervisningsministeriet; Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’[[20]](#footnote-20). I analysen af dette dokument foretages der først en overordnet analyse af forudsætningerne ud fra Bourdieus begreber om felt, kapital, doxa, habitus og symbolsk vold. Derefter foretages en mere konkret analyse af nøglebegreber under disse forudsætninger, hvor der trækkes på Bourdieus forståelse og uddannelsessociologi. Formålet er at forsøge at forstå sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med udgangspunkt i UPV, der synes at eksistere, idet nogle unge på baggrund af UPV ikke får chancen for at starte på en ungdomsuddannelse efter 9. og 10. klasse – dette til trods for de tilsyneladende lige uddannelsesmuligheder i samfundet.

Som tidligere nævnt har analysen af de personlige og sociale forudsætninger med Bourdieu været grundlag for den videre analyse med inddragelse af Foucault. Dette skal forklares med, at man under denne analyse har fået et klart indtryk af, at chancen for at blive vurderet uddannelsesparthed er påvirket af nogle socialt og kulturelt baggrundsmæssige strukturer og forhold. Men hvorfor er uddannelsesparathedsbegrebet med disse specifikke nøglebegreber taget i mod af alle, som nogle helt ’naturlige’ og ’selvfølgelige’ forudsætninger for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse? Denne sortering af de unge i UPV fremstår som en naturlig og accepteret mekanisme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, hvilket med inddragelse af Foucaults magtforståelse og begreber om moderne magtudøvelse, biomagt og disciplin, bliver belyst og tolket ud fra forskellige udsagn af specialets øvrige empiriske materiale. Således fungerer Bourdieus og Foucaults forståelse og begreber som ledetråde i specialets analyse af UPV.

## 3.5 Præsentation af empirisk materiale

I dette afsnit præsenteres specialets empiriske materiale og der forekommer en kort beskrivelse af de forskellige dokumenter[[21]](#footnote-21). De forskellige dokumenter er alle udgivet på baggrund af et ministerielt grundlag, hvilket kan pege på en styring (og kontrol) af de unges uddannelsesvej og -forløb. Man kan hermed tale om, at dokumenterne er ministerielle signaler omkring og repræsentationer af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV, samt viser et signal om den uddannelsespolitiske diskurs i samfundet omkring uddannelseskompetencer.

I tabellen på næste side er specialets dokumentmateriale opstillet, hvilket giver et overblik over det samlede empiri.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Titel** | **År** | **Afsender** | **Type[[22]](#footnote-22)** |
| ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’ | 2014 | Undervisningsministeriet | Folder/hæfte*Sekundær*  |
| Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedure ved valg af ungdomsuddannelse’BEK nr. 839 af 30/06/2014 | 2014 | Undervisningsministeriet | Bekendtgørelse*Sekundær* |
| ’Bekendtgørelse om lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt uddannelse, beskæftigelse m.v.’(Vejledningsloven)LBK nr. 995 af 12/09/2014 | 2014 | Undervisningsministeriet | Lovbekendtgørelse*Sekundær* |
| ’EVALUERING AF UNGEPAKKE II De unges vej til ungdomsuddannelserne – uddannelsessystemets vej mod de 95 pct.’[[23]](#footnote-23) | 2012sep. | CEFU, Pluss Leadership og EPINION - *Lavet til Undervisningsministeriet* | Kvantitativ og kvalitativ undersøgelse(Hovedrapport)*Tertiær* |
| ’Ungepakke 2 MIDTVEJSEVALUSERING af initiativ 2: *Uddannelsesparathedsvurderingen* (UPV)’[[24]](#footnote-24) | 2011nov. | CEFU, Pluss Leadership og EPINION - *Lavet til Undervisningsministeriet* | Kvantitativ og kvalitativ undersøgelse*Tertiær* |
| ’Klar, Parat, Uddannelse – inspirationshæfte omkring uddannelsesparathedsvurderingen’Heri artiklen; ’Uddannelsesparathed – hvad er det?’ | 2010 | Undervisningsministeriet(Torben Pilegaard Jensen) | Folder/hæfte (artikel)*Sekundær* |

Grunden til valget af disse ministerielt forankrede dokumenter er, at formålet med specialet netop er at forstå sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med udgangspunkt i UPV. Tanken har været at undersøge uddannelsesparathedsbegrebet og UPV ud fra afsenders (UVM) italesættelser og repræsentationer.

#### ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’

Denne publikation fra Undervisningsministeriet har været omdrejningspunkt[[25]](#footnote-25) for specialets undersøgelse af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV. Indsamlingen af dette dokument er sket inden nærværende undersøgelses opstart, udleveret i praksis i UU-center Tårnby[[26]](#footnote-26) i forbindelse med de nye ændringer på vejledningsområdet i september 2014.

Publikationen er den nyeste fra Undervisningsministeriet omhandlende uddannelsesparathedsbegrebet og UPV og udkom i forbindelse med vejledningsreformen i 2014. Her er uddannelsesparathedsbegrebet blevet specificeret og det er blevet bestemt, at UPV nu i første omgang foretages i 8. klasse og af lærerne på skolerne (BEK nr. 839 af 30/06/2014). Idet, at det nu primært er lærerne, der varetager vurderingen af de unge, og de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet er blevet specificeret, har Undervisningsministeriet publiceret denne folder som et værktøj og inspirationshæfte. Publikationen henvender sig direkte til lærerne med ’*du skal.., du kan..* osv.’, og er skrevet i et fremtidsperspektiv, som f.eks. ’*når du skal…som du kan*… osv.’. Trods publikationen er rettet mod lærerne hovedsageligt, så kan den også inspirere og forklare de andre involverede i UPV (f.eks. UU-vejledere[[27]](#footnote-27) og folk på ungdomsuddannelserne), hvad der ligger af kriterier for de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet.

Publikationen er bygget op på den måde, at der på de første to sider er en præsentation af de nye tiltag i UPV (at det nu er i 8. klasse og af lærerne), en kort overordnet beskrivelse af, hvad uddannelsesparathed er og en beskrivelse af, hvad lærernes opgave er i vurderingsprocessen. Dernæst præsenteres de personlige forudsætninger[[28]](#footnote-28) i uddannelsesparathedsbegrebet og på de efterfølgende sider klarlæges hvert enkelt nøglebegreb herunder. Herefter præsenteres de sociale forudsætninger[[29]](#footnote-29) i uddannelsesparathedsbegrebet og de efterfølgende sider klarlægges nøglebegreberne herunder. Under hvert enkelt nøglebegreb er der korte konkrete beskrivelser, opmærksomhedspunkter og eksempler, som skal hjælpe og inspirere læreren i vurderingen af den unge. I analysen refereres der og trækkes der på forskellige udsagn fra dokumentet. Det er en undersøgelse af disse personlige og sociale forudsætninger, der danner ramme for specialets analyse og diskussion.

#### Øvrige analysedokumenter

I dette afsnit redegøres der kort for specialets øvrige analysedokumenter, der refereres til og trækkes på i forhold til relevante udsagn, som kan bidrage til at belyse de teoretiske ledetråde i analysen.

For det første bliver de to undersøgelsesrapporter af Center For Ungdomsforskning (CEFU), Pluss Leadership og EPINION inddraget i specialets analyse. Det drejer sig om midtvejsrapporten ’Midtvejsevaluering af Uddannelsesparathedsvurderingen’ (2011) og hovedrapporten ’Evaluering af Ungepakke 2’ (2012). Rapporterne er udsprunget på baggrund af CEFU, Pluss Leadership og EPINIONs evaluering af initiativerne under Ungepakke 2, der blev igangsat af Undervisningsministeriet i januar 2011. Evalueringen har haft til formål at vurdere effekterne af Ungepakke 2 i forhold til, at flere unge kommer til at gennemføre en ungdomsuddannelse (CEFU m.fl. 2011:5). Denne evaluering er en proces- og effektevaluering og udgør både kvantitative og kvalitative undersøgelser, idet den trækker på dels registerdata fra Ungedatabasen, dels på casestudier og spørgeskemaundersøgelser blandt de institutionelle aktører[[30]](#footnote-30) og de unge (CEFU m.fl. 2011:6+61). Opsamlingsrapporter belyser, hvordan implementeringen af UPV er forløbet rundt om i landet, hermed de forskellige involverede aktørers oplevelser heraf, og kommer med anbefalinger og opmærksomhedspunkter i forhold til den videre implementering af UPV. Hovedrapporten udgør den samlede evaluering af Ungepakke 2, hvorunder konklusioner, anbefalinger og opmærksomhedspunkter er fremført i forhold til det videre arbejde med initiativerne under Ungepakke 2. I denne rapport trækkes der primært på afsnittene omhandlende UPV.

Disse dokumenter er udvalgt, da evalueringen er den eneste foretaget af UPV siden implementeringen af initiativerne under Ungepakke 2 i 2010. Derudover belyser de kvalitative spørgeskemaundersøgelser i evalueringen nogle betydelige forhold i vurderingsprocessen, her de involverede aktøres oplevelser af UPV, hvilke er interessante i forhold til de teoretiske ledetråde i specialets analyse.

For det andet indgår lovgivningen på vejledningsområdet[[31]](#footnote-31) i specialets analyse, herunder ’Vejledningsloven[[32]](#footnote-32)’ (LBK nr. 995 af 12/9/2014) og ’Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedure ved valg af ungdomsuddannelse’ (BEK nr 839 af 30/06/2014). Disse lovtekster er udvalgt, da uddannelsesparathedsbegrebet og UPV er italesat herunder og repræsenterer på lovmæssig vis det, som de involverede aktører i uddannelsesparathedsvurderingsprocessen (bl.a. skolelederne, lærerne, UU-vejlederne, folk på ungdomsuddannelserne) i praksis er underlagt og dermed tvunget til at forholde sig til og følge. I specialets analyser refereres der til disse dokumenter og udsagn herfra bliver inddraget.

For det tredje bliver forsker Torben Pilegaard Jensens[[33]](#footnote-33) artikel i folderen ’Klar, parat, uddannelse – inspiration om uddannelsesparathed’ (UVM 2010) inddraget i specialets analyse. Publikationen er udgivet af Undervisningsministeriet som inspirationshæfte om UPV i forbindelse med indførelsen af UPV i lovgivningen i 2010. Folderen henvender sig til dem, der skal arbejde med uddannelsesparathedsvurdering til ungdomsuddannelserne – særligt vejledere i Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU-vejlederne), fri- og efterskoler samt ungdomsuddannelserne. Publikationen består af forskellige artikler forfattet af dels Undervisningsministeriet og af navngivne forfattere (UVM 2010). Jensens artikel ’Uddannelsesparathed – hvad er det?’ belyser og diskuterer de faglige, personlige og sociale forudsætninger, som skal være til stede ved indgangen til ungdomsuddannelserne – de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. Men da artikel er skrevet i forhold til uddannelsesparathedsbegrebet i 2010 bliver der kun refereret til den i forhold til overordnede og generelle bemærkninger omkring UPV, da uddannelsesparathedsbegrebet siden da er ændret. Jensen har skrevet artiklen som led i Undervisningsministeriets lancering af UPV, og den belyser og diskuterer de faglige, personlige og sociale forudsætninger, som skal være til stede ved indgangen til ungdomsuddannelserne. Det der gør den interessant er, at den holder folkeskolens formålsparagraf op over for kompetencemålene i ungdomsuddannelserne (UVM 2010:7).

# 4. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG OVERVEJELSER

I dette kapitel redegøres for specialets teoretiske perspektiver, som er Pierre Bourdieu og Michel Foucault. De centrale begreber, der anvendes fra henholdsvis Bourdieu og Foucault bliver i det følgende præsenteret og redegjort for[[34]](#footnote-34). Derudover lægges der et kritisk blik på de to teoretikere, her bl.a. i forhold til, hvad de f.eks. ikke kan bidrage til at svare på.

## 4.1 Bourdieu versus Foucault

I dette afsnit redegøres kort for de umiddelbare forskelle mellem Bourdieu og Foucault set i forhold til deres magtperspektiver, idet det giver et billede af, hvordan de f.eks. ser på magt og hvad deres mål med deres studier har været. Tidligere i specialets metodekapitel er der blevet redegjort for ligheder mellem de to teoretikere.

Hvis man skal se på forskelle i Bourdieus og Foucaults magtperspektiv, så kan man sige, at den helt klare distinktion ligger i, at Bourdieu anerkender magten som noget der er lineært – de dominerende over de dominerede, mens Foucault peger på, at alle er berørt af magten. Samtidig er magt hos Bourdieu et forhold, der er struktureret af graden af forskellige kapitalformer ‘det legitime og symbolske’, som Foucault modsat ikke synes at bekymre sig om. Han ser på, hvordan eller hvorledes magten udfolder sig og med hvilken effekt. I deres tænkning om det sociale som en kamp, lægger forskellen, ifølge den danske filosof Anders Fogh Jensen, i, at Bourdieu er rundet af marxismen og dermed af Hegel, og derfor tænker han det sociale som anerkendelseskampe: Mennesker ønsker sig mere kapital, eller de ønsker, at den kapital, de har, skal blive mere anerkendt. Foucault tænker mere som Nietzsche: Det vil sige, han får ”klaustrofobi” over sociale støbeformer (normaliteter), der gør mennesker ensartede - han vil sætte kraft fri (Jensen 2006).

Ifølge Jensen er der ligeledes forskel i deres udledning af deres teorikomplekser: Bourdieu taler de forarmedes sag, Foucault taler de udstødtes og truedes sag, f.eks. de fængselsindsatte.Det vil sige, at Bourdieu vægter betydningen*, ’at alle får mere af det samme – kapital og anerkendelse.’* Foucault vægter betydninger, *’at mennesker kan være forskellige og anderledes, uden at de udstødes eller mishandles.’* (Jensen 2006).

## 4.2 Pierre Bourdieus uddannelsessociologi

Bourdieus interesse for uddannelsessociologi blev i sin tid vakt i en periode, hvor uddannelsessystemet i Frankrig ligesom i mange andre vestlige lande var under markant forandring (Esmark 2006:72). Bourdieus samlende tese i hans uddannelsessociologiske studier i 60’erne[[35]](#footnote-35) har været, at uddannelsessystemets selektionsproces ikke på simpel vis har kunne føres tilbage til forskellige gruppers økonomiske betingelser, men først og fremmest har baggrund i kulturelle faktorer (Ibid.:73). Forskellen på de forskellige klasser uddannelsessucces er altså en dimension af den kulturelle ulighed, der følger af ulighed i sociale vilkår. Bourdieus lægger vægt på, at hans teoretiske begreber skal forstå som åbne begreber, der er beregnet til at skulle bruges systematisk på et empirisk materiale og er i stand til at finde frem til de reelle forskelle, der adskiller såvel strukturer som dispositioner (habitus) (Bourdieu 1997:16-17). Specialet betragter hermed Bourdieus begreber som analyseværktøjer, der kan anvendes på specialets empiriske materiale.

### 4.2.1 Hvorfor Bourdieu?

I specialets analyse tages der udgangspunkt i Bourdieu og hans uddannelsessociologiske forståelse, idet han grundlæggende fremhæver skolen og uddannelsessystemet som en instans, der reproducerer sociale dominansrelationer gennem kulturelle, i hovedsagen skjulte, mekanismer (Esmark 2006:71). Specialets fokuserer på disse skjulte mekanismer (med henblik på UPV), som sortere de unge til og fra ungdomsuddannelserne.

Første del af analysen tager afsæt i Bourdieus begreber om felt, doxa, kapital, habitus og symbolsk vold, som kan anvendes til at undersøge, hvordan den sociale baggrund, herunder særligt graden og arten af kulturel og social kapital, spiller en afgørende og central rolle for den unges forudsætninger for uddannelse. Ved at undersøge nøglebegreberne i de personlige og sociale forudsætninger anskueliggøres de sociale, kropslige og sproglige signaler, der tilgodeses i uddannelsessystemets felt. Signaler, der er udtryk for bestemte socialt konstituerede dispositioner (habitus) overført i den sociale opvækst på bagrund af forskellige grader af kapital. Hvilket dermed kan siges og anskueliggøre de unges position i det sociale rum[[36]](#footnote-36). Nøglebegreberne kan desuden med Bourdieus forståelse og begreber anses som værende et udtryk for uddannelsessystemets doxa, disponeret i de unges habitus eller ej afhængig af deres sociale og kulturelle opvækst. Dermed kan man med Bourdieu tale om uddannelsesparathedsbegrebet som udtryk for den symbolske kapital i uddannelsessystemets felt.

#### Uddannelsessystemets felt og doxa

Bourdieu understreger med hans teori, at samfundet ikke kan betragtes som en enhed, men at det består af en række mindre sociale rum, som Bourdieu kalder for *felter* (Bourdieu 1997:53). Man kan f.eks. tale om uddannelsessystemets felt, arbejdsmarkedets felt, det politiske felt osv. Bourdieu belyser hermed, at et felt konstitueres i det øjeblik, der er mere end et menneske i feltet og i det øjeblik, der etableres regler for adfærden i feltet (Järvinen 2005:363). Bourdieu definerer et felt som:

*’…et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem positioner,*

*fastlagt i kraft af deres placering i relation til de kapitalformer,*

*som er aktive i dette felt.’* (Bourdieu 1997:53)

Bourdieu påpeger her, at alle etablerede felter tenderer mod at skabe en neutralisering af deres egen vilkårlighed (Järvinen 2005:364). Det mest sandsynlige er typisk det mest ”selvfølgelige”, det der betragtes som så naturligt, at det ikke engang behøver diskuteres, hvilket Bourdieu har fremlagt med begrebet *doxa*. Ifølge Bourdieu består et felts doxa af; *’et sæt før-refleksive, ikke bevisliggjorte, til dels kropsliggjorte adfærdsregler for det spil, som gælder i det givet feltet.’* (Järvinen 2007:359). Der kan her være tale om adfærdsregler i uddannelsessystemets felt som at man møde op til timerne, møder til den fastlagte tid, rækker fingeren i vejret, når man vil sige noget, at man kan samarbejde, at man ikke afbryder hinanden osv.

Bourdieu understreger desuden, at et felt altid rummer flere positioner, der er defineret ud fra systematiske forskelle (Bourdieu 1997:21). Her fremlægger Bourdieu *position* som en relativ placering i et felt. Individuelle og kollektive agenter og institutioner udfylder forskellige positioner i feltet som enten dominerende, dominerede eller mellempositioner (Ibid.:23). Disse forskelle imellem positionerne kan med Bourdieu fremlægges ud fra hans generaliserende begreb om *kapital* - som økonomiske, kulturelle, sociale ressourcer. Det er hermed forskellige typer af kapitaler, der er aktive og anerkendes i forskellige felter (Ibid.). De unges position i uddannelsesfeltet afgøres dermed af deres kapitalmængde og -art[[37]](#footnote-37), det vil sige de unges evne til at beherske spillet i feltet.

#### Kulturel kapital og social reproduktion

Kapitalbegrebet er omdrejningspunkt for Bourdieus tese om social reproduktion. Han har især interesseret sig for den rolle, som uddannelsessystemet spiller i videregivelsen af kulturel kapital. Bourdieu understreger, at uddannelsessystemet igennem komplicerede mekanismer bidrager til at reproducere fordelingen af kulturel kapital og derigennem strukturen i det social rum (Bourdieu 1997:37). Herved påpeger Bourdieu, at der i skole- og uddannelsessystemet hersker en kulturel kapital, som unge fra uddannelsesfremmede[[38]](#footnote-38) hjem ikke er fortrolige med. Ifølge Bourdieu afspejler og udtrykker kulturen i skolen og i uddannelsesinstitutionerne de herskende styrkeforhold i samfundet - det vil sige kulturen i de dominerende klasser (Ibid.:37-38). Det betyder, at agenterne[[39]](#footnote-39) (i specialets tilfælde de unge) i et felt (uddannelsessystemets felt), imidlertid ikke har de samme forudsætninger for at positionere sig i feltet (Bourdieu 1997:20). Den position de indtager afhænger af graden og arten af kapital, som agenterne råder over.

Overordnet fremstiller Bourdieu tre væsentlige kapitalformer; økonomisk (penge, rigdom), kulturel (særligt uddannelse eller anden dannelse) og social kapital i form af sociale forbindelser og netværk (Järvinen 2013:372). Bourdieu påpeger her, at værdien af en bestemt kapitalsammensætning afgøres i feltet, forstået på den måde, at en kapital kun fungerer som kapital, hvis den anerkendes som sådan af de andre agenter i feltet (Bourdieu 1997:55-56).

Kulturel kapital er netop den kapital form, som refereres mest til i specialets undersøgelse. At besidde kulturel kapital er det samme som hjemme og i skolen at have lært at tolke kulturens referencesystem, at beherske sproget, at vide tilstrækkelig meget om historie, politik, elektronik osv. til at kunne begå sig i samfundets magtfelt, at have adgang til den kulturelle kapital i dens objektiverede form (bøger, teorier, tekniker) (Järvinen 2013:372). Kulturel kapital er altså en sans for af afkode den relevante kultur og er den kapital som har størst betydning for menneskelig akademiske og uddannelsesmæssige succes (Wilken, Jacobsen og Petersen (red.) 2012:65). Bourdieu påpeger her, at familien spiller den vigtigste rolle for overførslen af kapital (Bourdieu 1997:141).

Når Bourdieu hermed taler om, at kulturen i skolen og uddannelsessystemet afspejler og udtrykker de dominerende klasser kultur, betyder det, at dette felt promoverer og legitimere en særlig grad og form af kulturel kapital, som de unge fra de højere klassers lag er bekendte med hjemmefra. *’De er så at sige vokset op med den, har fået den i arv og har inkorporeret den som habitus.’* (Bourdieu & Passeron 2006:8).

Bourdieu påpeger netop, at uddannelsessystemet igennem en række selektionshandlinger adskiller de agenter, der besidder en nedarvet kulturel kapital, fra dem der ikke gør det (Bourdieu 1997:39). Her understreger han, at eftersom forskellene i indlæringsmæssige evner ikke kan adskilles fra sociale forskelle baseret på den nedarvede kapital, har uddannelsessystemet en tendens til at opretholde allerede eksisterende sociale forskelle (Ibid.). Denne opretholdelse og reproduktion af uddannelsessystemets doxa og kultur sker, ifølge Bourdieu, gennem forskellige rekrutteringsprocedurer som f.eks. eksamener, optagelsesprøver og specifikke adgangskrav, der skal indvie og socialisere de nytilkomne ind i feltet (Ibid.:40, Järvinen 2013:364).

#### Habitus

Bourdieus habitusbegreb er netop velegnet til at indfange sammenhænge mellem strukturelle forhold og den enkelte agents selvforståelse, identitet og strategier. Bourdieu beskriver her habitus som et generativt og samlende princip, der omsætter de indre og relationelle karakteristika i en position til en samlet livsstil, dvs. til et samlet sæt af personvalg, valg af goder, valg af praktikker (Bourdieu 1997:24).

Habitus er således forbindelsesleddet mellem de sociale strukturer og mentale strukturer – mellem agenters positioner i det sociale rum og deres positioneringer (’valg’) (Ibid.:23). Herved kan Bourdieus habitusbegreb bidrage til at fremhæve sammenhængen mellem de unges positioner i samfundet (dominerende eller dominerede klasser) og deres valg af uddannelse.

Habitus er, ifølge Bourdieu, kropslige inkorporerede handlingslogikker, kognitive og motiverende strukturer for oplevelser, handling og tænkning, der befinder sig inden for disses produktionsbetingelsers særlige rammer og kun inden for disse (Bourdieu 2007: 94).

Det vil sige, at de unges forskellige livsbaner gennem forskellige kollektive og historisk generede sammenhænge (familien, skolegang, lokalsamfund mv.) producerer subjektive erfaringer, værdiorienteringer, handletilbøjeligheder, kropslige udtryk osv. Hvilket kan fremlægges på den måde, at de unges opvækst og livsbane i bestemte sociale miljøer disponerer dem for at tænke og handle på bestemte måder. Habitusbegrebet henviser vel og mærke til noget inkorporeret, men ikke uforanderligt i mennesket. Habitus er i udvikling hele livet igennem, i takt med ens livsbetingelser og længerevarende kontekster skifter, men det nye mødes, ifølge Bourdieu, hele tiden med det gamle som udgangspunkt – for det nye gribes ud fra de skemaer for værdsættelse og opfattelse, man har med sig fra tidligere (Bourdieu 2005:222).

#### Symbolsk vold

Bourdieu har ligeledes fokus på den ”usynlige” magt, den symbolske vold, som han hævder især udspilles i skolen og i uddannelsessystemet. Symbolsk vold er, ifølge Bourdieu, magten til at få en virkelighedsopfattelse til at fremstå som objektiv og sand. Bourdieu påpeger her, at når staten er i stand til at udøve symbolsk vold, er det fordi den har en dobbelt eksistens: Den optræder både objektivt i form af specifikke strukturer og mekanismer, og ”subjektivt” (i hovedet på folk) i form af mentale strukturer og i form af skemaer for, hvordan verden skal opfattes og forstås (Bourdieu 1997:104). Bourdieu hævder her, at staten bruger skolen og uddannelsesinstitutionerne til at reproducere de forståelsesrammer, som opfattes som ”rigtige” og ”normale” i samfundet – f.eks. i forhold til, hvad det kræver at gennemføre en uddannelse. For Bourdieu fungerer uddannelsessystemet altså på samme måde som en selektionsmaskine, der vælger de allerede udvalgte og får de fravalgte til at bebrejde sig selv deres fravalg – herved taler Bourdieu om symbolsk vold (Bourdieu & Passeron 2006:9).

Det skal dog understreges, at Bourdieu ikke mener vold, der genkendes som vold eller magtudøvelse, som opfattes som magtudøvelse, men en form for magt, der udløses uden, at den dominerende og de dominerede opdager det eller tænker over det – alle parter anerkender magtforholdet (Ibid.:14). Her påpeger Bourdieu, at sorteringen i uddannelsessystemet således kun kan fungere effektivt, så længe uddannelsessystemet udøver denne funktion i det skjulte (Bourdieu 2007:197). At udøve symbolsk vold/være i besiddelse af symbolsk magt handler altså, ifølge Bourdieu, om at have herredømme over perceptionskategorier og vurderingskriterier for, hvordan man kategoriserer og vurderer verden (Prieur & Sestoft 2006:51).

### 4.2.2 Bourdieu med forbehold

I specialets valg af Bourdieu har det været med en bevidsthed om, at hans uddannelsessociologiske teser kan kritiseres for at være baseret på forældede analyser, eftersom hans begreber er baseret på antropologiske feltstudier af franske universitetsstuderende i 1960’erne. Først og fremmest har meget ændret sig siden, han foretog sit feltarbejde og derudover må man være opmærksom på, at der er en betydelig forskel mellem 1960’ernes Frankrig og nutidens Danmark. Der er sket en udvikling i, hvad der opfattes som legitim viden, og stadig flere unge, der ikke er det, som Bourdieu kalder *arvinger,* får studentereksamen samt kommer på universitetet. Læser man Bourdieu bogstaveligt, er mennesket bundet af social arv, og det er således svært at forstå f.eks. mønsterbrydning[[40]](#footnote-40) og motivationens betydning for de unges uddannelseschancer med Bourdieu. Dette er heller ikke målet med specialet. På grund af dominans- og underordningsrelationer i samfundet umuliggøres opbrud og forandring, ifølge Bourdieu (Järvinen 2013:382). Derudover beskyldes Bourdieus sociologi for at være determinerende (ibid.), men specialet anvender ikke hans begreber så bogstaveligt, men ser dem som analyseværktøjer.

## 4.3 Michel Foucaults magtforståelse

Foucaults teoretiske apparat er udviklet over mange år og hans arbejde kan opdeles i tre hovedfaser, fra humanvidenskabslige diskurser, til styring og magt og til sidst til subjektets ledelse af sig selv (Villadsen, Andersen & Kaspersen 2013: 339). Foucaults senere forfatterskab beskæftiger sig altså med kroppens[[41]](#footnote-41) indlejring i politiske processer, i magtrelationer: *’Magtforholdene indvirker direkte på den; de omslutter, præger, afretter og piner den, pålægger den arbejde, tvinger den ind i ceremonier og afkræver tegn.’* (Heede 2002:20).

Specialet tager altså udgangspunk i Foucaults genealogi om magt, som studerer konstitueringen af viden, diskurser og forskellige magt-videnskonfigurationer uden at tage udgangspunkt i subjekterne (Nilsson 2009:75). Det handler ikke om, hvad der egentlig skete i fortiden, men den efterspørger det levende, og på hvilken måde det er levende (Ibid.). Genealogien er altså en metode til at studere, hvad magten har forårsaget, hvordan noget nyt bliver til som følge af dens virkninger og implikationer. I specialet inddrages Foucaults magtforståelse og udvalgte begreber i specialets anden analysedel med det formål at forstå og belyse UPV som moderne form for magtudøvelse.

Specialets anvendelse af udvalgte begreber fra Foucaults magtforståelse er altså med det formål at forsøge at belyse UPV, som, hvad der i Foucaults optik, kan forstå som moderne magtudøvelse. Foucaults bestemmelser af magt udgør nemlig ikke en generel og gyldig teori om magten, men er et forsøg på at indkredse, hvad der kendetegner magtudøvelse i moderne, vestlige samfund (Villadsen, Andersen & Kaspersen 2013:342).

### 4.2.1 Hvorfor Foucault?

I specialets anden del af analysen inddrages Foucaults magtforståelse og hans begreber om disciplinen og biomagt. Nærværende speciale undersøger, som tidligere nævnt, UPV som sorteringsmekanisme. En af styrkerne ved Foucaults magtforståelse er netop, at den kan anvendes til at undersøge, hvordan magten fungerer i praksis på institutionernes mikroplan og ved hjælp af forskellige subjektiveringsprocesser[[42]](#footnote-42) skaber bestemte individer (Heede 2002:57-63). Det vil sige, at en anvendelse af Foucaults begreber om biomagt og disciplinering kan fremhæve, hvordan staten og politikerne styrer og håndterer befolkningens adfærd, udvikling, formering, tanker osv. gennem moderne magtformer på produktiv vis. Foucaults begreber om biomagt og disciplin er desuden interessante i en analyse af UPV, idet de kan bidrage til at belyse, hvordan f.eks. samfundets uddannelsespolitiske diskurs omkring uddannelsesparathed har betydet, at UPV er blevet konstrueret og lovmæssigt bestemt med betydning for og effekt på institutionsniveau (proceduren for UPV og konkrete vurderingskriterier) og på individniveau i forhold til betydningen af de unges uddannelseschancer.

#### Magt og magtteknikker

En central pointe i Foucaults magtforståelse er, at den er produktiv, ”positiv” (Heede 2002:41). Den fungerer gennem de forskellige sandheder, den producerer (Foucault 2011:42).

Magt er i Foucaults perspektiv en uundgåelig konsekvens af den moderne stat, der bygger på viden – det kalder han *regimet af viden* eller *sandhedsregime*, idet viden cirkulerer i samspil med magt, og på den måde er svær for subjekter at gøre modstand mod (Heede 2002:44). Det er i Foucaults forståelse umuligt at tale om sandheder hinsides magten, da en enhver sand diskurs[[43]](#footnote-43) er gennemsyret af magtvidens-relationer (Ibid.).

Magten bygger ikke fundamentalt på hverken vold eller konsensus, selvom begge dele kan indgå i dens virkemåde, og består heller ikke i den ene parts totale undertvingelse af den anden (Ibid.:42). For Foucault forudsætter magten ’frie’ subjekter, dvs. individuelle eller kollektive subjekter, der står over for et mulighedsfelt, hvor adskillige adfærdsmåder, reaktioner og handlemuligheder kan iværksættes (Ibid.:42-43). Magten fremstår hos Foucault som et ontologisk, samfundsmæssigt grundvilkår, at leve i et samfund er simpelthen ensbetydende med, at handling styre andre handlinger; et samfund uden magtrelationer er en abstraktion. (Hede 2002:44).

Den moderne stat behandler borgere både som en totalitet og som individer, og med begrebet magtteknikker retter Foucault fokus mod de metoder, som staten anvender (Nilsson 2009:77, Heede 2002:97). Magtteknikker kan beskrives som måder at regulere og normalisere individer på, som virker ved at objektivere subjektet. Det vil sige, at individers handlinger styres ved at opsætte mål og regler for dem og sætte individet under kontrol.

Disse moderne magtteknikker er den individualiserende disciplinmagt og den totaliserende biomagt, som der redegøres for i det følgende. Foucault viser med hans studier af disciplinen og biomagten, hvordan moderne magtudøvelse skal forstås som konstante og ’naturlige’ påvirkningsrelationer rettet mod individernes kroppe og befolkningen som socialt legeme (Hermann 2010:78)

#### Disciplinen

Den første er ‘*menneskelegemets politiske anatomi’*, disciplinen, som retter sig mod optimering af den enkelte krop[[44]](#footnote-44) (Heede 2002: 95). Disciplinen er en individuelt rettet biomagtsform for menneskeledelse, som opstod i det 17. århundrede, som var rettet mod en disciplinering af folket gennem f.eks. træning, overvågning, straf, eksamination osv. (Hermann 2010:74).

Disciplinen har altså som mål samfundet og individerne selv og søger igennem en lang række teknikker at forme individerne. Disciplinen tager her udgangspunkt i kroppen som maskine og forsøger at dressere det, gøre det lydigt, forbedre dets evner, aftvinge det dets kræfter og integrere det i økonomien; kroppens gøres i en og samme proces stærkere og til hvad Foucault kalder *føjelig kroppe* (Ibid.:95-96, Foucault 2011:154). Foucault taler her om normaliseringsapparater, som genfindes i hele samfundet i form af vidensindsamlinger, vurderinger og sanktioner, der virker normaliserende (Foucault 2011:13). Sådan et normaliseringsapparat, i form af vurderingen, kan f.eks. i relation til nærværende speciale henføres til UPV.

Karakteristisk for den disciplinære form for magtudøvelse er, at den, ifølge Foucault, løber sammen i princippet om normalisering, der består i at fremme de samme bestemte principper for adfærd i de sammenhænge, individerne optræder i (Hermann 2010:74).

#### Biomagt

Den anden moderne magtform er den totaliserende biomagt, ’*en befolkningens biopolitik’,* som udformedes i slutningen af det 18.århunderede (Hermann 2010:76). Hvor den disciplinære form for magt (disciplinen) retter sig mod det enkelte menneskelegeme (kroppen), retter biomagten sig mod det sociale legeme - den ’totale biomasse’ (Ibid.:76-77). Hermed er magten i Foucaults optik både individualiserende og totaliserende.

Biomagten omfatter videnskabelig viden, administrative teknikker og er et netværk af institutioner (Nilsson 2009:114). Biomagten indbefatter mere specifikt hos Foucault en række forskellige teknologier og teknikker, der er blevet udviklet til at analysere, kontrollere, regulere og definere vores liv og færden, hvorfra den disciplinerende magtform udspringer (Ibid.).

I lighed med disciplinen har biomagten bidraget til den voksende betydning som normen har fået i vores samfund på bekostning af de juridiske lovsystem og dets former for straf og forbud. (Ibid.:115). Den totaliserende biomagt kan altså siges at være en slags politisk styring og kontrol af ’biomasse’, som måler, laver statistik og beregner på eksempelvis uddannelsesvalg, uddannelsesniveau, uddannelsesmobilitet og som på den måde søger at regulere befolkningen eller grupper af befolkningen gennem lovmæssige procedure og institutioner.

Både disciplinen og biomagten skal forstås som produktive og normaliserende former for magt, der ikke fungerer gennem retslige sanktioner (Nilsson 2009:85). De er begge former for magt, som i skabelsen af det moderne individ benytter sig af forskellige teknikker.

### 4.2.2 Foucault med forbehold

Et kritisk blik på Foucault kan lægges på hans værker, som kan fremkomme som labyrinter at læse. Hans værker bærer præg af, at han ikke vil bekende sig noget – ikke en gang sig selv (Heede 2002:11). Han er så at sige en vagabonderende filosof (Ibid.). Specialet trækker derfor på tolkninger fra, dels Roddy Nilsson og hans bog; ’Michel Foucault – en introduktion’ (2009), og dels Dag Heedes og hans bog; ’Det tomme menneske – introduktion til Michel Foucault’ (2002). En kritik af Foucault er desuden, i relation hertil, bl.a. hans noget uklare beskrivelser af, hvordan magtkonfigurationerne, biomagten og disciplinen, forholder sig til hinanden (Nilsson 2009:77). Er disciplinen en del af biomagten eller er de virksomme på forskellige niveauer?

Foucaults analyse af magten har været udsat for en omfattende kritik. Et af målene for denne kritik er spørgsmålet om modstandens normative motiv og praktiske muligheder. Foucaults perspektiv med betoning på underkastelse og disciplinering tenderer mod at fremstille subjektet som alt for determineret, føjeligt og passiviseret. Der fremstår hermed spørgsmål om, hvorfor og hvordan den subjektive aktør skal gøre modstand (Lindgren 2007:336).

Foucault tilbyder desuden ikke svar på en række klassiske sociologiske spørgsmål og kategorier er flydende i Foucaults arbejder. Han har f.eks. ikke et begreb om det moderne samfund og han leverer ikke en teori om social handling og reproduktion (Lindgren 2013:343). Han kan dermed ikke bidrage til at fremhæve f.eks. social arv eller bidrage til at forstå, hvorfor og hvilke unge, der sorteres fra gennem UPV - andet ind de tilsyneladende ikke har lade sig ’afrette’ af disciplinen.

# 5. Analyse af de personlige og sociale forudsætninger i UPV

I dette kapitel undersøges de personlige og sociale forudsætninger i UPV, som med den nyeste vejledningsreform i 2014, er blevet specificeret. Det dokument, som denne del af analysen primært tager udgangspunkt i, er; ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger - værktøj og inspiration’ (2014), men også særligt lovgivningen på området[[45]](#footnote-45). ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger - værktøj og inspiration’ er fra Undervisningsministeriets side tænkt som et værktøj og inspirationshæfte til de lærere, der nu, efter reformen, skal foretage den første umiddelbare vurdering af de unge i 8. klasse. Publikationen beskriver på konkret vis de nøglebegreberne i de personlige og sociale forudsætninger, der ifølge Undervisningsministeriet skal til for at gennemføre en ungdomsuddannelse. En analyse af denne publikation anskueliggør UPV som et udtryk for symbolsk vold og dominans.

I de første afsnit af analysen undersøges de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet nærmere på et mere generelt plan, med særligt blik på Bourdieus begreber om kulturel kapital, habitus og symbolsk vold. Dernæst bliver der fokuseret mere konkret, i afsnittet ’De personlige og sociale forudsætninger’, på de fastlagte nøglebegreber[[46]](#footnote-46) under de personlige og sociale forudsætninger. I dette afsnit er nøglebegreberne delt op i yderligere to underafsnit med udgangspunkt i, hvad der vurderes at dække henholdsvis målbare og ikke-målbare færdigheder[[47]](#footnote-47) hos de unge i relation til UPV.

## 5.1 Vurderingen af de unges uddannelsesparathed

Ifølge Undervisningsministeriet er det hensigten med publikationen; ’Vurderingen af de personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’ (2014), at beskrivelserne; *’skal danne grundlag for en helhedsvurdering af elevens personlige og sociale forudsætninger for at kunne tage en ungdomsuddannelse, hvori der indgår en samlet afvejning af elevens forudsætninger inden for mindst de nævnte områder.’* (UVM 2014:3+6).

Hvordan denne afvejning af de nødvendige forudsætninger (herunder også de faglige) finder sted og i hvilket omfang de forskellige kriterier vægtes, er op til de involverede aktører i processen (UVM 2010:16), hvilket har ført en del frustrationer og uenigheder omkring UPV med sig. Dette fremgår bl.a. af CEFU, Pluss Leadership og EPINION’s; ’Midtvejsevaluering af initiativ 2: Uddannelsesparathedsvurderingen’ (nov. 2011), hvoraf følgende fremgår:

*’… at mange vurderinger foretages på baggrund af ”mavefornemmelser”, og at aktørerne*

*”ikke taler samme sprog”, hvorfor der også opleves grundlæggende uenigheder omkring definitionen af og vægtningen mellem det personlige, sociale og faglige.’* (CEFU m.fl. 2011:31).

Der er altså tale om uenigheder omkring, hvad der betyder mest for, om den unge kan gennemføre den ønskede uddannelse, f.eks. om det er den unges faglige kompetencer, den unges modenhed og ansvarlighed eller den unges sociale færdigheder der betyder mest for, om den unge kan gennemføre en uddannelse. I Bourdieus perspektiv kan man forstå dette som, at de forskellige aktører, repræsenterer forskellige felter med hver deres doxa og habituelle holdninger og tanker. De har altså forskellige interesser, meninger og syn på, hvad der betyder mest og har mest indflydelse på den unges uddannelsesforløb. Bourdieu fremlægger dette med, at det er forskellige typer og grader af kapitaler, der er aktive og anerkendes i de forskellige felter (Järvinen 2005:364). Hvert felt, her vejledningsfeltet, grundskolefeltet og ungdomsuddannelsesfeltet, har sine specifikke regelsæt, værdier og interesser. Den type og grad af kapital, der er aktiv og anerkendes i ungdomsuddannelserne, er hermed sagt ikke i samme grad aktiv og værdisat som i f.eks. vejledningsfeltet og grundskolefeltet, hvilket betyder uenigheder og kampe omkring, hvad der anses som mest værdifuldt i forhold til at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. Aktørerne er desuden påvirket af både de individuelle institutioners habitus og deres egne personlige habitus’er, som Bourdieu fremlægger som *oplevelses-, tænknings-, og handlingsskemaer* (Bourdieu 2007:94), hvormed de forstår og vurderer de unges forudsætninger i forhold til uddannelse.

### 5.1.2 Uddannelsesparathed fordrer en vis grad af kulturel kapital

Ifølge Bourdieu er det graden og arten af den kulturelle kapital, der er styrende for, hvordan de unge klare sig og indgår i uddannelsessystemet, idet uddannelsessystemet, ifølge Bourdieu; *’promoverer og legitimerer en form for kulturel kapital, som især er tilgængelig for unge af de dominerende samfundsgrupper.’* (Wilken 2012:65). På den måde giver skolen de unge, der ’allerede har’ en fordel, mens de andre hele tiden må kæmpe mod deres sociale baggrund og deres klassemæssige erfaringer.

Bourdieus præciserer sit kapitalbegreb som *’samlingen af faktisk omsættelige ressourcer og magter’* (Bourdieu 1979:114). Med Bourdieus begreb om kapital (særligt den kulturelle og sociale kapital) forstås, hvordan ikke-materielle aspekter af det sociale liv, som for eksempel kultur, viden, sprog, kropsholdning og socialt netværk som familie, kammerater, bekendte mm., indgår i et slags regnskab, der påvirker de unges placering i uddannelsessystemet (Bourdieu 1997: 21). Hermed kan man med Bourdieu pege på UPV som et ’redskab’ for sådan et regnskab, hvorunder en helhedsvurdering af de unge ud fra de fastlagte faglige[[48]](#footnote-48), personlige og sociale kriterier indgår. Herunder fremgår det af ’Bekendtgørelsen om uddannelsesparathedsvurderingen, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse’ (2014), at der i vurderingen *, ’… indgår en afvejning af elevernes forudsætninger inden for mindst de følgende områder.’* (BEK nr. 839 af 30/06/2014). Her er der tale om de i alt otte nøglebegreber[[49]](#footnote-49) under de personlige og sociale forudsætninger, som uddybes senere i analysen.

I Bourdieus optik er; *’det sociale liv sammensat af nedarvede mønstre, som har indvirkning på menneskers muligheder og status i samfundet - ikke mindst i forhold til uddannelse og job.’* (Prieur 2006:88). Disse nedarvede mønstre, som kropsligt udgør, hvad Bourdieu betegner habitus[[50]](#footnote-50), skal ses i relation til graden den af kulturelle og sociale kapital, som den unge er vokset op med. Det betyder altså noget for den unges chancer og udsigter i uddannelsessystemet, om den unge er vokset op med f.eks. forældre, der selv har en uddannelsesmæssig baggrund og derudover betyder det ligeledes noget, om den unge; *’har sans for at afkode den relevante kultur i skolen og i uddannelsessystemet generelt.’* (Wilken 2012:65). Hvilket endvidere betyder noget for den unges chancer for at blive vurderet uddannelsesparat. Disse forhold kan, som før belyst med Bourdieu, refereres til kulturel kapital, som grundlæggende set, ifølge Bourdieu, kan relateres til den fundamentale socialisering og kulturelle dannelse (Prieur 2006:90). Ansvaret for den unges elementære socialisering og kulturelle dannelse ligger grundlæggende set i familien og i skolen. Hvilket bl.a. også fremgår af folkeskolelovens § 1:

**‘***Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder,*

*der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem*

*fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer,*

 *bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den*

*enkelte elevs alsidige udvikling.’* (LBK nr. 665 af 20/06/14).

Undervisningspligten i Danmark fra 0.klasse til 9. klasse jf. folkeskoleloven (LBK nr. 665 af 20/06/2014:§ 32) betyder hermed, at alle unge i en eller anden grad er blevet præsenteret for grader af uddannelsessystemets kulturelle kapital. Eksempelvis det at læse bøger, skrive, undersøge ting, løse opgaver, diskutere og argumentere, lave lektier, blive stillet krav mv., men hvis ikke de unge er vokset op med lignende kultur og strukturelle mønstre, så har de, ifølge Bourdieu, svært ved at afkode kulturen og finde sig til rette i skolen og uddannelsessystemet generelt. Familien spiller dog, ifølge Bourdieu, den primære rolle for overførelsen af kapital (Bourdieu 1997:141).

Bourdieu viser hermed med hans begreb om kapital på hvilke måder, *den social baggrund er medvirkende til succes eller mangel på samme* (Prieur 2009:574). Med Bourdieu kan man pege på, at de specifikke kriterier i UPV er dispositioner, som de unge fra hjem med en matchende kulturel kapital, sammenlignet med uddannelsessystemets kultur, er bekendte med. De har så at sige de kulturelle ressourcer (sprog, kropsholdning, viden, kendskab til litteratur mv.) udtryk kropsligt gennem habitus[[51]](#footnote-51) (adfærd, handlen, holdninger, tanker mv.) , der er nødvendige for at klare sig. På den måde kan man med Bourdieu udlede, at det at ’lykkes’ i skolen, fremtræder som en rent individuel præsentation - at den unge lever op til de faglige, personlige og sociale forudsætninger.

### 5.1.3 De unges personlige og sociale forudsætninger som udtryk for de unges habitus

Når man taler om personlige og sociale forudsætninger for uddannelse, kan man ikke komme uden om Bourdieus habitusbegreb.

Hvordan den enkelte unge handler, tænker, mener og udtrykker sig kan, ifølge Bourdieu, ses i forhold til han eller hendes habitus. Bourdieus habitusbegreb, som tidligere er blevet belyst, skal forstås som *et samlet system af varige, men foranderlige dispositioner, gennem hvilke individerne opfatter, bedømmer og handler i verden’* (Järvinen 2013:372). Habitus er altså et begreb, som, ifølge Bourdieu, beskriver baggrunden for menneskers handlen. Dermed kan man med Bourdieu pege på, at de unges sociale opvækst (særligt i familien) har påvirket den unge til på vanemæssig vis at tænke og handle på bestemte måder. Det er, som Bourdieu selv beskriver det; *’ Et system af praktiske (ubevidste) hypoteser’* (Ibid.:373). De unges habitus udgør altså en række dispositioner, som de unge så at sige foretager ”på rygraden”, hvilket videre betyder, at den unges habitus spiller en afgørende rolle for, om den unge vurderes at have de nødvendige dispositioner (nøglebegreberne under de personlige og sociale forudsætninger) for at blive uddannelsesparat eller ej.

De unge vokser op på forskellig vis i forskellige sociale felter (familien, dagsinstitutioner, klubber, skolen mv.). Et felt er, ifølge Bourdieu, sociale miljøer, som hver i sær ’*har deres specifikke regelsæt, værdier og interesser.’* Hvert fald felt har her, hvad Bourdieu kalder doxa, som skal forstås som et felts *’sæt af før-refleksive, ikke bevisliggjorte, til dels kropsliggjorte adfærdsregler for det spil - de sociale spilleregler, forbud mm*.*’* (Järvinen 2005:364). Her kan man med Bourdieu pege på, at de konkretiserede nøglebegreber under de personlige og sociale forudsætninger, er et udtryk for uddannelsessystemets doxa, hvormed det forventes fra feltets side, at de unge er bekendte med og har fået overført disse kropsliggjorte adfærdsregler gennem en vis grad af kulturel kapital for overhovedet at kunne indgå og begå sig i uddannelsessystemets felt.

Hermed kan man med Bourdieu udlede, at hvis den unge kommer fra en familie, hvor reglerne, værdierne og interesserne er meget forskellige fra uddannelsessystemets regelsæt og værdier, vil den unge have svært ved at begå sig i dette felt. Den unges habitus er på den måde formet af særligt det familiære felts regelsæt, interesser, værdier og normer for adfærd mv. op igennem han eller hendes opvækst, som endvidere er bestemmende for, hvordan den unge handler og tænker i relation til f.eks. uddannelse og undervisning, hvilket uddybes i den konkrete analyse af nøglebegreberne længere fremme i analysen.

Her er det ikke nok, at den unge oplever, at andre mennesker handler ud fra deres specifikke forudsætninger (som f.eks. selvstændighed, ansvarlighed, respekt og tolerance mv.), hvilket skal forstås som, at de unges forudsætninger er skabt ud fra forskellige opvæksterfaringer i de sociale miljøer, de agerer i og dermed inkorporeres i kroppen. Dette anfægter Bourdieu således:

*’Habitus’en anvender til enhver tid de strukturer, der er blevet frembragt af tidligere*

 *erfaringer, til at strukturere de nye erfaringer…’* (Bourdieu 2007:103).

Det betyder altså med Bourdieu, at hvis de unge ikke har erfaringer med de færdigheder, som uddannelsessystemet forudsætter (her i forhold til nøglebegreberne, som de er bestemt af Undervisningsministeriet) har de unge ikke de samme chancer for at tage del i kulturen i uddannelsessystemet, som f.eks. unge, der er vokset op med disse erfaringer og er blevet en del af den unges habitus. Bourdieu belyser netop, at de oprindelige erfaringers vigtighed skyldes, at habitus har tendens til at sikre sin egen konstants og sit eget forsvar mod forandring ved at selektere nye informationer og hermed afvise de informationer, der er anderledes fra den sammenføjede information (Ibid:103): Det kan bidrage til at forstå, at selvom de unge fra uddannelsesfremmede hjem i grundskolen møder en struktur og en undervisningsform, der fordrer og lægger sig op ad de fastlagte forudsætninger for uddannelsesparathed (jævnfør de personlige og sociale forudsætninger), vil de unge ikke nødvendigvis forandre sig herefter. Eller hvis de unge, der er vurderet ikke-uddannelsesparate og som vejledes og indgår i forskellige uddannelsesforberedende aktiviteter ikke nødvendigvis tager imod disse nye informationer.

Det skal dog påpeges, at habitus, ifølge Bourdieu, godt kan udvikle sig, hvis og så frem den’ kommer ud af den sociale og vante kontekst (Bourdieu 2005:222). Det betyder, at de unge, som vurderes ikke-uddannelsesparate i forhold til deres ønskede ungdomsuddannelse, ikke umiddelbart får chancen for at forandre og udvikle sig (sin habitus) i første omgang i relation til den nye sociale kontekst, som ungdomsuddannelserne udgør. Det kan bremse nogle unge for overhovedet at ville tage en ungdomsuddannelse, hvilket belyses senere i kapitlet.

På den måde kan man med Bourdieu forstå, hvordan den unges vurdering af uddannelsesparathed, i stedet for at henføre til den unges fundamentale socialisering og kulturelle dannelse (overførelse af kulturel kapital), bliver et udtryk for den unges eget individuelle ”værk” - den unges egne valg vurderet ud fra den unges handlen, adfærd og præsentationer ved afslutning af 9. og 10. klasse. Bourdieu belyser det således, at; *’gennem habitus inkorporerer individet sociale begrænsninger, som udadtil forstås som personlige valg.’* (Wilken 2012:61)

### 5.1.4 Uddannelsesparathed - et udtryk for symbolsk vold

Hvis man ser på UPV og herunder vurderingen af de unges personlige og sociale forudsætninger, kan konkretiseringen af disse forudsætninger, ifølge Bourdieu, fremlægges som udtryk for symbolsk vold som udspringer af symbolsk magt, som tidligere belyst. I Bourdieus perspektiv fungerer uddannelsessystemet i kraft af processer, som han her kalder symbolsk vold (Wilken 2013:376). Som tidligere belyst, skal symbolsk vold grundlæggende set forstås således, at en magt (en dominerende gruppe eller klasse i samfundet, f.eks. uddannelsessystemet) påfører andre grupper, klasser eller individer i det sociale rum bestemte meninger og betydninger og *’gør det på en måde, der skjuler de objektive magtrelationer, der ligger til grund for påføringen.’* (Esmark 1993:1).

På den måde kan tale om, at både lærerne og vejlederne gennem publikationen; ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger - værktøj og inspiration’, påføres bestemte meninger og betydninger omkring, hvad det vil sige at være parat til uddannelse. Forstået på den måde, at de igennem publikationen bliver italesæt og dermed indforstået med, hvad der er nødvendigt for at gennemføre en uddannelse, og dermed har den en afgørende, bedømmende rolle i forhold til, om den unge lever op til de fastlagte kriterier for uddannelsesparathed. Denne symbolske vold som på uddannelsespolitisk vis udøves gennem uddannelsessystemet med UPV kan f.eks. ses af følgende citat fra midtvejsevaluering af Ungepakke 2 foretaget af CEFU m.fl. (2011):

*‘Mange af de involverede professionelle parter i UPV oplever dem som et konstruktivt*

*redskab.’ … ‘…at man med UPV har fået et skærpet fokus på det fælles mål at gøre*

*de unge klar til en ungdomsuddannelse.’* (CEFU m.fl. 2011:26).

I relation hertil kan man altså med Bourdieu pege på, at lærerne og vejlederne er underlagt den symbolsk magt, men de tager også del i uddannelsessystemets udøvelse af symbolsk vold. Det skal forstås på den måde, at de tillægges en rolle om at vurdere og ”bedømme” de unges forudsætninger for uddannelsesparathed på baggrund af de ministerielle italesættelser af uddannelsesparathed.

Foruden de professionelle aktørers påvirkning af de ministerielt forankrede italesættelser af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV, kan man sige, at de unge ligeledes bliver ’offer’ for denne symbolsk vold, idet de selv uden måske at være klar over det, påvirkes af den uddannelsespolitiske italesættelse af, hvad der skal til for at være ’uddannelsesparathed’. Dette kommer til udtryk i en af konklusioner fra den netop omtale midtvejsevaluering af CEFU m.fl.:

*’Hver fjerde (24 %) af de ikke-uddannelsesparate oplever, at UPV har hindret dem i at*

*starte på det de gerne ville, og en lidt større gruppe (28 %) anfører, at de har ændret*

*planer for, hvilken uddannelse de vil starte på.’* (CEFU m.fl. 2011:25).

Man med hermed med Bourdieu udlede, at specificeringen af de personlige og sociale forudsætninger for uddannelsesparathed i lovgivningen og i ’Vurderingen af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’ er blevet taget imod af de involverede parter med en ’indforstået’ opfattelse af, hvad det vil sige at være uddannelsesparat. Dette belyser Bourdieu netop med, at samfundsmæssige hierarkier, dvs. historisk vilkårlige sociale, økonomiske og politiske ordener, forklædes og bliver opfattet som naturlige af alle parter (Wilken 2013:377).

#### Det at ’lykkes’ i skolen

På den måde fremtræder det at ’lykke’ i skolen, ifølge Bourdieu, som en rent individuel præsentation - at den unge kan leve op til de faglige, personlige og sociale forudsætninger for uddannelsesparathed. De unger oplever det altså som deres egen ”skyld”, hvis ikke de vurderes uddannelsesparate. Et perspektiv der kan rettes hen på individualiseringen.

Derfor bliver det også for nogle unge oplevet som et nederlag at blive vurderet ikke-uddannelsesparat. Dette kommer f.eks. til udtryk i midtvejsevaluering af UPV fortaget af CEFU m.fl. (2011):

*’Der rejses på tværs af de forskellige involverede parter en kritik af, at*

*ikke-parathedsvurderingen for de unge kan opleves som et stempel, der risikerer at få*

*negative konsekvenser (nederlagsfølelse, øget skoletræthed m.v.) for de unge, som i*

*forvejen oplever skolelivet som vanskeligt.’* (CEFU m.fl. 2011:26)

Dette betyder altså, at en stempling af ’ikke-uddannelsesparat’ i nogle tilfælde kan fører til, at i forvejen sårbare unge mister interessen og modet for overhovedet at ville påbegynde en ungdomsuddannelse på et senere tidspunkt.

Foruden de professionelle aktørers påvirkning af de ministerielt forankrede italesættelser af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV, kan man dermed sige, at de unge ligeledes bliver ’offer’ for denne symbolsk vold, idet de selv uden måske at være klar over det, påvirkes af den uddannelsespolitiske italesættelse af, hvad der skal til for at være ’uddannelsesparathed’.

Med Bourdieus perspektiv kan man således tale om, at uddannelsessystemet gennem symbolsk vold, via de konkrete kriterier i UPV, fastholder, dels uddannelsessystemets kulturelle kapital, dels uddannelsessystemets doxa, og herigennem forsøger man fra politisk hold med UPV at socialisere de unge ind i uddannelsessystemets felt. Dette indebærer i første omgang en sortering af de unge, der ikke har den ”rette” disponerede habitus og grad af kulturel kapital ved afslutningen af 9. og 10. klasse med henblik på, at de med de rette vejlednings- og forberedelsesaktiviteter udvikler de nødvendige forudsætninger. Sker denne udvikling ikke inden det år, de fylder 17 år, er de ikke længere underlagt undervisningspligten (jf. § 2a i LBK nr. 995 af 12/09/2014) og vejlederne skal ikke længere opsøge de unge, men blot *’tilbyde de unge vejledning indtil det år de fylder 25 år’*[[52]](#footnote-52) (LBK nr. 995 af 12/09/2014:§ 3, stk. 3).

Denne sociale reproduktion i uddannelsessystemet og fastholdelse af uddannelsessystemets doxa sker, ifølge Bourdieu, gennem forskellige rekrutteringsprocesser, som eksempelvis eksamen, optagelsesprøver og adgangskrav (Bourdieu 1997:40). Her kan man med Bourdieu også pege på, at UPV får en sådan rekrutteringsfunktion, idet man forsøger at udvikle, motivere og forberede de unge på uddannelsessystemets kultur og struktur.

## 5.2 Specificeringen af de personlige og sociale forudsætninger

I dette afsnit og følgende underafsnit fokuseres der helt konkret på nøglebegreberne under de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet, som i forrige analyseafsnit er blevet analyseret og diskuteret på et mere overordnet plan. Dette sker ved at dykke ned i publikationen; ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’, og hermed analysere de otte nøglebegreber nærmere med Bourdieus habitus- og kapitalbegreb. Hvert nøglebegreb bliver altså kort gennemgået med øje for, hvordan Bourdieu med hans forståelse af social arv[[53]](#footnote-53) ville se på de enkelte begreber og hermed de unges forudsætninger for at være disponeret for disse egenskaber[[54]](#footnote-54). Formålet er her at belyse, hvordan de unges sociale baggrund (her med fokus på familien) spiller ind i forhold til om de vurderes uddannelsesparat eller ej (særlig rettet mod de personlige og sociale forudsætninger). Hermed anskueliggøres, hvordan UPV i bund og grund sorterer de unge fra eller til ungdomsuddannelserne på baggrund af deres sociale opvækst, særligt i familien. De foregående, overordnede analyseafsnit udgør i relation til dette analyseafsnit den fundamentale analyseramme.

I den ministerielle publikation; ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger - værktøj og inspiration’, bliver de personlige og sociale forudsætninger i UPV beskrevet nærmere[[55]](#footnote-55) (end hvad de gør i bekendtgørelsen), og der er desuden under nogle af beskrivelserne forslag til (fra Undervisningsministeriet side) reflekterende spørgsmål i vurderingsprocessen.

Undervisningsministeriet fremhæver i publikationen, at de personlige og sociale forudsætninger er delt ind i otte nøglebegreber; *’for at give et mere konkret billede af de personlige og sociale forudsætninger.’* (UVM 2014:3-4). Der ligger på den måde i publikationen nogle helt klare retningslinjer for og opmærksomhedspunkter omkring, hvordan og hvad man som lærer (og vejleder[[56]](#footnote-56)) skal tage højde for og vær opmærksom på, når man vurderer de unges personlige og sociale forudsætninger for uddannelsesparathed.

De otte nøglebegreber under de personlige og sociale forudsætninger er i det følgende delt op i to afsnit, der vurderes at indikere henholdsvis målbare og mindre målbare sider af de unge.

### 5.2.1 Ikke-målbare forudsætninger

Dette afsnit fokuserer på følgende nøglebegreber, der kan siges ikke direkte at kunne måles af lærerne. *Motivation* - for uddannelse og lyst til læring, *selvstændighed* - at eleven tager initiativ i opgaveløsninger*,* *ansvarlighed* – at eleven er forberedt til timerne, *respekt* – at udvise forståelse for andre menneskerog *tolerance* –at kunne samarbejde med mennesker, der er forskellige fra en selv (UVM 2014:4-7). Det, at disse nøglebegreber ikke er direkte målbare betyder, at vurderingen af disse bliver lærerens egen personlige (og professionelle) vurdering af den unge.

Motivation handler, ifølge publikationen, om *at have lyst til uddannelse og til at lære og bidrage aktivt i undervisningen* (UVM 2014:4). Bourdieu ville her pege på, at de unges motivation for uddannelse og lyst til læring er påvirket af, hvilken holdning de i familien er vokset om med. Og derudover hvilken indflydelse nære familiemedlemmer har haft på den unge omkring det generelt at gå i skole, lære nye ting, undersøge nye ting, lektier eller anden form for indflydelse i forhold til selv at have taget en uddannelse, arbejde mv. Hermed kan man med Bourdieu pege på, at den unges motivation og lyst til at lære afhænger af den unges grad af social, kulturel og økonomisk kapital og dermed også af den unges habitus.

Selvstændighed handler, ifølge publikationen, om *at være i stand til at stå på egne ben* (Ibid.). En forudsætning som denne er i Bourdieus perspektiv noget, man påvirkes af og opdrages til at blive og være. Hvis en ung besidder selvstændighed og dermed er i stand til at handle og tænke selvstændigt, er det fordi, det er en del af den unges habitus. Om en ung udviser selvstændighed afhænger altså af den unges sociale og kulturelle opvækst. Selvom familien, ifølge Bourdieu, her spiller en afgørende rolle, har den unge dog også mulighed for at udvikle selvstændighed i de tidlige år i skolen eller indenfor forskellige fritidsinteresser, sportsaktiviteter mv. Groft sagt kan man sige, at hvis selvstændighed har været en anerkendt og accepteret norm for adfærd i familien og i de første år af skolen (to centrale felter i et liv), så vil selvstændighed være en kropsliggjort forudsætning hos den unge.

Ansvarlighed kan, ifølge publikationen, komme til udtryk ved, *at eleven er i stand til at holde en aftale, som han eller hun laver med lærere eller andre elever* (UVM 2014:5).

I Bourdieus perspektiv er ansvarlighed, ligesom de to andre begreber, en del af habitus og er ligeledes afhængig af, hvad den unge er vokset om med og er blevet påvirket af i den sociale og kulturelle opvækst. Med Bourdieu kunne man snakke om ansvarlighed i forhold til f.eks.: Har forældrene eller andre nære familiemedlemmer (f.eks. størres søskende) vist den unge, hvordan man taget ansvar, har forældre eller andre nære familiemedlemmer (f.eks. større søskende) taget ansvar og vist ansvar. Har forældrene forberedt sig til f.eks. arbejde eller andre ting, hvor det har været nødvendigt at forberede sig, og har de overholdt aftaler.

Under motivation, selvstændighed og ansvarlighed fremgår det, at de forskellige forudsætninger *kan komme til udtryk uden for skolen* (UVM 2014:4). Dette er et nuanceret blik i vurderingen af uddannelsesparathed, som inden reformen i 2014 og dermed inden Undervisningsministeriets publikation ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger - værktøj og inspiration’, ikke lovmæssigt indgik i vurderingen, men var rettet på en vurdering af de unge indenfor skolens rammer.

Respekt handler, ifølge publikationen, om, at eleven kan vise hensyn over for andre elever og læreren (Ibid.:7). Ser man på respekt som socialt skabt disposition, kan man i Bourdieus perspektiv se nærmere på familiens den unges sociale og kulturelle opvækst. For eksempel kunne man spørge til, hvordan man i familien har vist og omgået hinanden med respekt, og hvordan forældrene har respekteret den unges eller andre familiemedlemmers behov og holdninger.

Derudover opstiller publikationen spørgsmålet: *Har eleven en grundlæggende situationsfornemmelse og forståelse for forskellige sociale hierarkier? Har eleven fx en forståelse for, at det, kammeraten siger, og det, læreren siger, ikke nødvendigvis skal vægtes på samme måde?* (Ibid.). Igen her må man, set med Bourdieu, koncentrerer sig om, hvad den unge er vokset op med. Groft sagt kan man spørge: Har den unge i sin opvækst lært, at det er de voksne, der bestemmer (forældrene, pædagoger og lærer mv.)? Har den unge oplevet at få sat grænser og vide, at det er forældrene, der bestemmer. Har den unge lært og erfaret, at der er nogle ting, man kan sige højt, og andre ting man kan nøjes med at tænke. I Bourdieus perspektiv er respekt altså ikke noget, man bliver født med, men noget man får inkorporeret i kroppen (habitus) i sin sociale og kulturelle opvækst.

Tolerance – *herunder at kunne samarbejde med mennesker, der er forskellige fra en selv,* handler grundlæggende om at kunne forstå og accepterer andre menneskers meninger, væremåder, kultur, religion etc. (UVM 2014:7). I Bourdieus perspektiv kan tolerance, som med de andre forudsætninger, også anses for at være en socialt skabt disposition. Det vil sige, at tolerance er noget, den unge viser, hvis den unge f.eks. er vokset op i et hjem og i en kultur, hvor man har vist tolerance over for andre mennesker, der ikke er lige som en selv.

Undervisningsministeriet fremhæver desuden, at *tolerance er evnen eller viljen til at acceptere det, der afviger fra det kendte eller det normale* (Ibid.). Derudover fremhæves det fra Undervisningsministeriets side, at *tolerance også handler om empati –* at eleven viser forståelse for, at andre ikke altid er eller har samme behov som ham eller hende (Ibid.). I relation hertil kan man med Bourdieus briller se på f.eks., om man i familien har kunne tage hensyn til og rumme andre mennesker, som ikke har haft samme behov, som en selv. Har den unge været vant til at tage hensyn til andre familiemedlemmer, eller har den unge været vant til at omgås mennesker i f.eks. familien eller i andre nærmiljøer (f.eks. vennekredse, fritidsaktiviteter), der på den ene eller anden måde skiller sig ud. Man kunne ligeledes med Bourdieu se på den unges kapitaler. Forstået på den måde, at hvis den unge er vokset op i høj grad af økonomisk og kulturel kapital og dermed f.eks. har været ude at rejse og på den måde oplevet ’anderledeshed’ gennem andre kulturer og mennesker, så er den unges habitus blevet disponeret til tolerance. Igen her spiller den unges sociale og kulturelle baggrund en afgørende betydning for den unges grad af tolerance.

### 5.2.2 Målbare forudsætninger

Dette afsnit fokuserer på følgende nøglebegreber, der kan siges at kunne måles direkte af læreren, f.eks. ved protokol, uddannelsesplanen og opgaveløsning. *Mødestabilitet –* herunder rettighed og lavt fravær og *valgparathed –* i forhold til forestående valg af ungdomsuddannelse eller andet, *samarbejdsevne* – at kunne løse opgaver sammen med andre, overholde fælles aftaler og bidrage positivt til fællesskabet,er tre forudsætninger, der kan siges at være målbare. Det vil sige, at når læreren vurderer den unges grad af mødestabilitet, valgparathed og samarbejdsevne kan det gøres ud fra en protokol, ud fra den unges uddannelsesplan eller ved at stille de unge overfor samarbejdsøvelser. Det bliver derfor ikke, som med de forrige forudsætninger, læreren egen ’personlige’ (i samarbejde med vejlederen) vurdering, men en vurdering ud fra den unges egne valg og præstationer.

Mødestabilitet handler, ifølge ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’, om, *at eleven møder i skole hver dag og møder til tiden* (UVM 2014:5). Grundlæggende set kan man tale om, at mødestabilitet er en del af den danske arbejdsmoral. Det vil sige, at der ligger en indforståethed og en selvfølge i, at man møder op i skole og på arbejde til den aftalte eller fastlagte tid.

Ser man med Bourdieu på mødestabilitet kan man igen se på den unges sociale og kulturelle opvækst, der gennem forskellige grader af kapital og særligt forældrenes habitus har formet den unges personlige habitus. Med Bourdieu kunne man f.eks. spørge: Hvad er mødekulturen i f.eks. familien? Hvordan er den unge blevet påvirket af især forældrenes tilgang og adfærd omkring det at møde op på f.eks. på arbejde og møde til tiden? Bourdieu påpeger netop, at habitus integrerer al den sociale viden, som en person har tilegnet sig gennem livet under bestemte sociale forhold (Wilken, Jakobsen & Petersen 2012:61). Hermed kan man med Bourdieu sige, at det at møde op og møde til tiden er en social viden, som den unge i sin opvækst har tilegnet sig. Der kan altså udledes med Bourdieu, at de unges tilgang og adfærd i forhold til mødestabilitet er inkorporeret i kroppen som habitus op igennem deres opvækst.

Så hvis den unge i familiesammenhænge er vokset op med at komme til tiden, når man har skulle noget, og at det fra forældrenes side har været vigtigt at møde til tiden i alle sammenhænge, så vil den unge i Bourdieu perspektiv have samme tilgang og adfærd i forhold til det at møde til tiden. En

Valgparathed handler,ifølge ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’, om *at være opmærksom på, om eleven kan tage beslutninger, og om eleven er i stand til at tage et positivt og aktivt tilvalg i en valgproces* (UVM 2014:5).

I forhold til denne personlige forudsætning kan man igen pege på den unges habitus og her også på den unges grad af særligt kulturel og social kapital. Den unges valg af uddannelse kan med Bourdieus perspektiv relateres til bl.a. forældrenes uddannelsesmæssige bagrund, familiens indkomst og adgang til materielle goder, f.eks. bil, computer, bøger mv., og f.eks. søskende eller kammeraters valg af uddannelse (der kan påvirke den unge at gå samme vej).

I publikationen fremgår det endvidere, at *når du som lærer skal vurdere valgparatheden, kan du være opmærksom på, om eleven er engageret og aktiv, når der skal tages beslutninger og har en bevidsthed om, at valg har konsekvenser* (UVM 2014:5). Med Bourdieu må man igen se på, om den unge er vokset op med og blevet påvirket af familien og skolen til at træffe valg, tage beslutninger og tage stilling til forskellige ting i livet. Det at kunne tage beslutninger kan ses i relation til, hvad der i de grundlæggende sociale felter er blevet anerkendt. Den unge er måske blevet anerkendt af forældrene i de små valg, som den unge har taget i opvæksten, og er vokset op med, at det er okay at fejle. Den unge har måske før prøvet at træffe forkerte valg eller valg, der ikke er anerkendt i feltet, men har oplevet, at det er okay, også selvom det kan have medført negative konsekvenser.

Til sidst i publikationen under valgparathed fremgår det; *’Du kan også overveje, om eleven kan reflektere over sine interesser og kompetencer og koble det med, hvad der skal ske efter skolen’* (UVM 2014:5). Med Bourdieu kan man her se på, hvordan den unge, påvirket af sin sociale og kulturelle opvækst er blevet påvirket til at tænke og reflektere over sine følelser, interesser og vaner. Eller hvordan den unge er blevet påvirket og inspireret af f.eks. forældrene, søskende og kammerater til at tænke og reflektere over sig selv og sin situation – hvordan den unge ser sig selv. Derudover vil Bourdieu se på, hvordan og i hvilken grad refleksion er indgået i kommunikationen eller samværet med familien eller i hvilken grad den unge er blevet ”tvunget” til at reflektere i de tidlige skoleår.

Samarbejdsevne – *at kunne løse opgaver sammen med andre, overholde fælles aftaler og bidrage positivt til fællesskabet* (Ibid.:7), handler, ifølge publikationen, bl.a. om at kunne hjælpe og spørge om hjælp i en gruppe, at kunne danne relationer og få nye kontakter og venner samt at kunne modtage respons og bruge kritik konstruktivt (Ibid.).

I forhold til denne sociale forudsætninger kunne man med Bourdieu spørge ind til den unges sociale og kulturelle baggrund. Hvordan har man i familien samarbejdet om de praktiske opgaver i hjemmet? Hvordan har kulturen i familien været i forhold til det at spørge om hjælp og hjælpe hinanden? Hvordan har forældrene støttet op om den unges sociale relationer, venskaber osv.? Har man i familien responderet på spørgsmål, råd eller andet og har man kunne tage i mod konstruktiv kritik? Bourdieu ville altså bl.a. se på den nære families (forældre og søskende) omgang med hinanden og på den unges sociale og kulturelle opvækst.

I ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’ står der desuden: *’Samarbejdsevne kommer også til udtryk i, om eleven kan tilgå en opgave åbent, kan gå på kompromis og er i stand til at tilsidesætte sine egne behov.’* (Ibid.). Her handler det igen om, hvordan den unge handler og tænker (habitus). Ud over forældrenes indvirken kan det også betyde noget, om den unge har søskende, som den unge har skulle ”forhandle” med om opgaver, legetøj, forældrenes opmærksomhed mv. i hjemmet, eller om den unge i familien har været vant til at skulle tage hensyn til andre familiemedlemmer (yngre søskende syge familiemedlemmer eller andet) og på den måde har lært at tilsidesætte egne behov.

## 5.2 Opsamling

I dette kapitel er uddannelsesparathedsbegrebet og UPV blevet undersøgt nærmere med Bourdieus begreber om kapital, habitus, felt, doxa og symbolsk vold. Bourdieus teori om social reproduktion har således bidraget med en forståelse af, hvordan nogle unge gennem UPV sorteres fra i uddannelsessystemet på baggrund af en ’manglende’ grad af kulturel kapital og fordi de ikke er blevet disponeret for de ’nødvendige’ adfærdsformer, holdninger og handlen. Denne overførsel af kapital og disponering af egenskaber sker, ifølge Bourdieu, særligt i familien. Bourdieus begreber har derved bidraget til at forstå, hvordan de unges sociale bagrund spiller ind i vurderingen af uddannelsesparathed - hermed om de er uddannelsesparate eller ikke-uddannelsesparate ved afslutningen af 9. og 10. klasse i forhold til deres ønske om ungdomsuddannelse.

Det er i kapitlet blevet belyst, hvordan de unges personlige og sociale forudsætninger for uddannelse kan siges at indgå i et slags regnskab f.eks. i form af UPV. Her forstået som et regnskab, hvor læreren og vejlederen er ”overdommere” i forhold til den endelige vurdering af den unge – ’uddannelsesparat’ eller ’ikke-uddannelsesparat’. UPV er i relation hertil med Bourdieu blevet belyst som en rekrutteringsprocedure til ungdomsuddannelserne, hvor der gennem en sortering af ’parate’ og ’ikke-parate’ unge indsættes forskellige vejledningsaktiviteter med henblik på at den unge udvikler de nødvendige egenskaber, der, ifølge Undervisningsministeriet, skal til for at gennemføre en ungdomsuddannelse. UPV bliver dermed i Bourdieus perspektiv afgørende for den unges sociale position i uddannelsessystemet og dermed også i samfundet.

I den nærmere analyser af nøglebegreberne under de personlige og sociale forudsætninger er det i Bourdieus perspektiv blevet anskueliggjort, hvordan de konkrete nøglebegreber kan henføres til særligt familiens grad af kapital og habituelle adfærd i forhold til skole og uddannelse, som overføres til de unge i opvæksten. Derudover er det også blevet belyst med Bourdieu, at skolen spiller en rolle i overførelsen af kulturel kapital.

Nøglebegreberne kan desuden i Bourdieus perspektiv forstås, som udtryk for nogle særlige færdigheder og egenskaber, der matcher uddannelsessystemets felts doxa og som forudsætter en vis grad af kulturel kapital. Bourdieus begreb om habitus bidrager hermed til at belyse, hvordan de personlige og sociale forudsætninger i UPV kan forstås som et udtryk for de unges habitus præget af familiens grad af særligt kulturel kapital. Det vil sige nogle nedarvede adfærdsmønstre, som de unge enten er blevet overført med eller ej, og som den unge viser i skolen f.eks. gennem præstationer, handlen, adfærd og holdninger, hvilket den unge bliver vurderet ud fra.

For at kunne indgå og blive accepteret i et felt, skal man, ifølge Bourdieu, kunne aflæse og leve op til de sociale adfærdsregler, som Uddannelsessystemet promoverer og legitimerer, og som Uddannelsessystemet fastholder og reproducerer gennem forskellige rekrutteringsteknikker, eksempelvis gennem UPV, eksaminer, optagelsesprøver mv.

Med Bourdieus begreb om symbolsk vold er det desuden blevet belyst, at uddannelsessystemet fungerer i kraft af symbolsk vold. Det vil sige, at uddannelsessystemet gennem en grundlæggende magt påfører dels lærerne og UU-vejlederne og dels de unge i det sociale rum bestemte meninger og betydninger på en sådan måde, at det fra de involverede (lærerne, vejlederne og de unge) bliver opfattet som naturlige. Hermed bidrager Bourdieu ligeledes til at forstå UPV som et udtryk for symbolsk vold, der får sorteringen af de ikke-uddannelsesparate unge til at opleve sig selv som fiasko eller ikke-gode-nok.

# 6. Analyse af UPV set som moderne magtudøvelse

I dette kapitel bliver uddannelsesparathedsbegrebet og UPV analyseret og diskuteret i lyset af Foucaults forståelse af moderne magtudøvelse. Det undersøges her, hvordan uddannelsesparathedsbegrebet og UPV, som ministerielt forankrede begreber og værktøj, er udtryk for en uddannelsespolitisk magtteknik, der fungerer som sorteringsmekanisme i forhold til, hvem der påbegynder en ungdomsuddannelse, trods de tilsyneladende lige muligheder for uddannelse.

I dette kapitel bliver UPV analyseret og diskuteret med afsæt i bl.a. LBK nr. 995 af 12/09/2014 og BEK nr. 839 af 30/06/2014, midtvejsrapporten og hovedrapporten af CEFU m.fl. (2011 og 2012) samt ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’ (2014).

Med Foucaults forståelse af moderne magtudøvelse bliver UPV belyst som en totaliserende magtform (biomagten), hvis virke gennem lov er at regulere befolkningen. Dette gøres gennem en strategi (disciplinen), gennem forskellige magtteknikker, hvor man forsøger at regulere og normalisere samfundets borgere (Nilsson 2009: 114).

Uddannelsesparathed er et ministerielt forankret begreb, hvormed man fra politisk side bl.a. ønsker at mindske de unges frafald og omvalg i ungdomsuddannelserne samt sikre, at flest mulige unge gennemfører en ungdomsuddannelse (jf. 95% målsætningen). Den nyeste italesættelse af begrebet fremgår af § 2g i Vejledningsloven, hvor begrebet er defineret således:

*’Elever i folkeskolen, der i 9. og 10. klasse søger optagelse til en erhvervsuddannelse*

*eller en gymnasial uddannelse, skal have en vurdering af, om de har de faglige, personlige*

*eller sociale forudsætninger, der er nødvendige for at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse (uddannelsesparathed).’ … ’Vurderingen indledes i 8.klasse… Vurderingen omfatter på dette klassetrin alle elever.’* (LBK nr. 995 af 12/09/2014:§ 2g + stk.2).

## 6.1 Uddannelse er vigtig for den unges fremtid

I Undervisningsministeriets helt nye publikation; ’Uddannelse – dit barns fremtid’ (2015), italesætter undervisningsministeriet uddannelse, som værende afgørende og vigtig for den unges fremtid:

*‘Det er vigtigt at få en uddannelse. En uddannelse giver mulighed for at klare sig selv,*

*få et meningsfuldt arbejde og tjene sine egne penge. Uddannelse har også stor betydning*

*for den personlige udvikling gennem livet.’* (UVM 2015:4)

Dette afspejler den nutidige uddannelsespolitiske overbevisning, at uddannelse er vejen til et meningsfuldt liv med arbejde, penge og personlig udvikling. Den politiske aftale om ‘Flere unge i uddannelse og job’ afspejler også opfattelsen af, at de unge, som har en uddannelse klarer sig bedre på arbejdsmarkedet end unge uden en uddannelse, og at unge, som ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse umiddelbart efter grundskolen, har sværere ved at få fodfæste i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet senere i livet (UVM 2009:102).

Set i Foucaults perspektiv kan dette betragtes som en sandhed, der er produceret af vores nutidig samfunds ‘sandhedsregime’. Som tidligere beskrevet har et hvert samfund, ifølge Foucault, et ‘magt-vidensregime’ eller ‘sandhedsregime’, som producerer forskellige sandheder (Nilsson 2009:79). Det, der på et givent tidspunkt betragtes som sandhed, er afledt af forskellige diskursive og institutionelle praksisser, der er gennemsyrede af magt (Ibid.). Det vil sige, at det, der på et givent tidspunkt betragtes som sandhed, afhænger af, hvilken historisk epoke, det givne tidspunkt er en del af. I vor nutidige samfund er det videnskaben, eller rettere de diskurser og praksisser den består af, der fremstår som vores samfunds fremmeste garant for sandhed (Nilsson 2009:78). Hermed er magt og viden, i Foucaults forståelse, gensidig afhængige (Ibid.:81).

Den moderne tids viden undersøger og bedømmer hermed på jagt efter sandheden, og mennesket selv udgør denne videns primære objekt (Heede 2002:71). Denne proces er generativ, idet den resulterer i en permanent produktion af ny viden og indsigter, som så igen vendes mod det vidende subjekt (Ibid.:70-71). På den måde kan man sige, at sandheden om unge og uddannelse skabes i uddannelsessystemet. De unge bliver her både vidensprocessens subjekt og objekt - det vil sige, at de både er det objekt, der ønskes viden om, men også er det subjekt, som denne viden bruges for eller imod. Med indførelsen af bl.a. uddannelsesparathedsvurderingen og uddannelsesplanen og med f.eks. ministeriets profilmodel[[57]](#footnote-57) er det muligt at indsamle viden om de unge. Eksempelvis hvilke forudsætninger de unge, som gennemfører en ungdomsuddannelse har, hvilke forestillinger de gør sig i forbindelse med uddannelsesvalget, når de afslutter grundskolen eller hvilken unge, der ved afslutningen af grundskolen ikke har de nødvendige forudsætninger og ressourcer, der, ifølge ministeriet, skal til for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Med denne viden bliver det muligt for eksperterne at producere ”sandheder” om de unge, hvilke så anvendes i yderligere indsatser og initiativer med henblik på f.eks. at få flere unge i uddannelse med ønsket om at nå 95%-målsætningen.

Nilsson udtrykker denne styring af den offentlige sfære gennem lovgivning, planlægning og regulering således:

*’ Samfunds- og humanvidenskaberne indtager en nøglerolle i den liberale*

*styringsrationalitet ved at kortlægge og samle viden om mennesket og på den*

*måde skabe nye vidensfelter, hvor eksperter optræder. Eksperterne producerer*

*hele tiden nye ”sande”, neutrale og objektive vidensresultater som kan*

*bruges i styringsøjemed’* (Nilsson 2009:124).

## 6.2 Uddannelsesparathed et udtryk for biomagt

I aftalen *’Flere unge i uddannelse og job’* (nov. 2009) og med inddragelse af UPV i lovgivningen tilbage i 2010, betyder, at alle unge, der fra 9. og 10. klasse siden da har søgt ind på en ungdomsuddannelse, er blevet uddannelsesparathedsvurderet.

I aftalen og med den medfølgende Ungepakke 2 fulgte også bestemmelsen om den unges ’pligt til at være i uddannelse, beskæftigelse eller anden form for aktivitet, der sigter mod, at de unge gennemfører en uddannelse’ samt uddannelsesplanen (LBK nr. 995 af 12/09/2014). Ifølge Foucault omhandler moderne magtudøvelse om styring af individers adfærd. Indførelsen af bl.a. UPV og uddannelses- og beskæftigelsespligten lægger op til den form for magtudøvelse, som Foucault betegner biomagt. Som tidligere beskrevet er biomagten en normaliserende form for magt, som retter sig mod befolkningen eller grupper af befolkningen. *Det er en magt, der virker i to retninger: dels en disciplinering af individet, dels en regulering af befolkningen* (Lindgren, Andersen & Kaspersen (red.) 2007:334). Foucault er hermed ikke interesseret i magtens væsen eller magtindehavernes intentioner, men mere i udøvelsen og dens effekter på de underkuedes niveau (Ibid.), hvilket også inddragelsen af hans magtforståelse har til formål at belyse.

Biomagtens magtteknologi er regulerende og udgår fra staten (Jensen 2006: 241-242). De ministerielle, fastlagte kriterier for uddannelsesparathed i form af karakterer og de personlige og sociale forudsætninger kan sammen med unges pligt til at være i uddannelse (og beskæftigelse), ud fra Foucaults perspektiv betragtes som et forsøg på at regulere de unges adfærd og tankemåder, således at de selv gør en indsats, udvikler sig i forhold til de forskellige forudsætninger og vælger uddannelse til. I relation til Foucaults begreb om moderne magtudøvelse (biomagt og den disciplinerende magtform[[58]](#footnote-58)), kan henføres til Bourdieus begreb om symbolsk vold, som tidligere er blevet belyst, men som Bourdieu fremhæver som:

*’Den magtudøvelse, der finder sted i feltet, som ikke er fysisk og åbenlys, men sker*

*symbolsk ved at de dominerede agenter handler på baggrund af de dominerende agenters logikker uden at erkende, at de derved undertrykker sig selv’* (Bourdieu & Wacquant 1996:151-52).

Biomagten indgår sammen med den disciplinære form for magt, som uddybes senere, i en ”magt over livet”, hvis vigtigste effekt er skabelsen af det moderne individ (Nilsson 2009:114). På den måde kan man betragte UPV som magtudøvelse i form af biomagt, idet UPV kan siges at intendere mod at skabe og regulere de unge, så de på et tidspunkt kan gennemføre en ungdomsuddannelse og på sigt bidrage på det danske arbejdsmarked.

Ifølge Foucault fungerer moderne magtudøvelse således:

*‘… magtens nye metoder, som ikke fungerer ved hjælp af retten, men ved hjælp at*

*teknikken - ikke ved hjælp af loven, men ved hjælp af normalisationen, ikke ved hjælp af afstraffelsen, men ved hjælp af kontrollen - og som udøves på niveauer og i former,*

*som overskrider staten og dens apparater.*’ (Foucault 2006:95-96)

Foucault understreger dog, at det ikke betyder, at loven udviskes, eller at det juridiske lovsystem har tendens til at forsvinde, men derimod, at loven i stigende grad fungerer som norm og dermed indgår som en del af den normaliserede form for magt. Dette fordi loven integreres i et kontinuum af regulerende apparater, som f.eks. forvaltninger, kommuner, systemer mv. (Foucault 2006:149), som forskellige myndighedspersoner er underlagt, f.eks. lærerne, UU-vejlederne mv. Med Foucault kan man hermed pege på, at uddannelsesparathedsbegrebet i lovgivningen er et udtryk for en normaliserende magt, der opstår ved, at lærerne og UU-vejlederne, som myndighedspersoner følger lovens bestemmelser.

Man kan hermed tale om, at uddannelse i dag ikke er et tilbud, men et konkret påbud. Når de unge dropper ud eller gør noget andet, end de har tilkendegivet med deres uddannelsesplan, skal de kontrollerende myndigheder straks tage affære, så de unge hurtigst muligt ledes tilbage på ‘rette’ spor (Larsen 2011).

Set ud fra Bourdieus perspektiv, så frem for at opfatte den fremherskende logik – som f.eks. ministeriets italesættelse af uddannelsesparathedsbegrebet er udtryk for, - som vilkårlig, opfatter den unge den som ‘common sense’ og ‘miskender’ derved de dominansforhold og magtrelationer, der eksisterer i feltet.

Dette kan føre til en bekymring om, at de unge, der bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, kan føle, at de får en dom, selvom UPV (vurderingsprocessen) netop er sat i værk for at hjælpe denne gruppe af unge. Forsker, Noemi Katznelson, fra Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitet udtaler til Søndagsavisen 16. jan. 2015 følgende:

*’Når man er ung, er det ikke fedt at blive peget på som den, der skal have ekstra hjælp.*

*Det betyder noget i forhold til fællesskabet og identitet.’* (Søndagsavisen.dk, 16. jan. 2015)

Katznelson pointerer dog i forlængelse heraf, at forskning viser, at det er vigtigt, at der bliver rettet en indsats mod dem, der har behovet for det:

*’Men måden, vi gør det på, er afgørende for, at det lykkedes.’* (Ibid.)

## 6.3 UPV - en disciplinerende magtform

Hvordan de unge forsøges at formes med denne viden, som de selv er studieobjekt for, som det er blevet belyst tidligere, gennem UPV som moderne magtteknik, uddybes i dette afsnit ved hjælp af Foucaults begreb om disciplinen (Nilsson 2009:77).

Ifølge Foucault, mødes biomagten og den individualiserende disciplinære magt i forskellige statslige institutioner (Foucault 2011: 323), som eksempelvis grundskolen og ungdomsuddannelserne. Mens reguleringen af de unge virker gennem forskellige institutioner på overordnet niveau, dvs. politisk og lovmæssigt, foregår disciplineringen den anden vej, gennem f.eks. det *’statslige apparat’*. Dette ’statslige apparat’ har altovervejende som funktion at håndhæve disciplinen på det samfundsmæssige niveau gennem forskellige institutioner i samfundet (f.eks. politiet, daginstitutioner, skolen, UU-centre mv.). På den måde kan man med Foucault betragte lærerne og UU-vejlederne, der varetager UPV, som værende ’normaliseringsdommere’[[59]](#footnote-59), idet de har den funktion at vurdere de unge på baggrund af en lovmæssig normalisering af, hvad der skal til for at begå sig i uddannelsessystemet.

De moderne dominerende magtteknikker, som af Foucault bl.a. associeres med disciplinær magt, er rutiner, regler, procedurer, kontrol og overvågning (Jørgensen, Hansen 2009:543). I Foucaults perspektiv kan man se på UPV som en moderne magtteknik, som kontrollerer og disciplinerer vejledernes og lærernes arbejde gennem bl.a. en fast procedure for vurderingen af uddannelsesparathed og for proceduren af valg af ungdomsuddannelse jf. bekendtgørelser (her bl.a. BEK nr. 839 af 30/06/2014). Desuden regulerer og kontrollerer UPV de unge gennem mulighedsbetingelser for uddannelse og gennem en synliggørelse og klarlæggelse af, hvilke forudsætninger, der er nødvendige for at gennemføre en uddannelse. Herigennem disciplineres de unge set i Foucaults perspektiv til at tænke i uddannelse og hvad de kan gøre for at få en uddannelse, og herved ’retter’ sig ind efter normaliseringen af uddannelsesparathed.

I relation hertil og i forhold til UPV som disciplinerende magtteknik tydeliggøres følgende to citater fra CEFUs evaluering af Ungepakke 2 (2012):

*’…uddannelsesparathedsvurderingen har skærpet særligt lærerne i grundskolens blik*

*for de unges videre færd i uddannelsessystemet. Også de unge får gennem*

*afklaringsprocesserne knyttet til parathedsvurderingen … rettet deres fokus mod*

*uddannelse og de krav, der stilles på den enkelte uddannelse.’* (CEFU m.fl. 2012:7).

…

*’ Ligeledes har uddannelsesparathedsvurderingerne skærpet blikket for, hvilke kompetencer*

*der kræves for at gennemføre en ungdomsuddannelse.’* (CEFU m.fl. 2012:18)

Disse to citater kan med Foucaults perspektiv siges at være udtryk for en disciplinerende form for magt, hvor både lærerne og de unge selv på indirekte vis bliver reguleret gennem en administrativ procedure som f.eks. UPV gennem kontrol og styring af, hvad der anses for at være ’normalt’ og selvfølgeligt for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Med Foucault kan man pege på en produktiv magt, det vil sige, at der i relationen mellem staten og dens borgere “produceres” bestemte subjekter (Heede 2002:95). Karakteristisk for moderne magtudøvelse er netop, at den tilstræber at skabe bestemte subjekter ved at fremelske, opdyrke og stimulere bestemte evner hos borgeren. Ligesom man fra Undervisningsministeriet (gennem lovgivning) med uddannelsesparathedsbegrebet agter at skabe bestemte unge ved at tilgodese, anerkende og tydeliggøre bestemte forudsætninger for uddannelsesparathed. Med Foucaults tænkning kan magten beskrives således og UPV kan ses i relation til denne forståelse:

*’Magten er skabende, idet den virker ved at gøre individer til - og få individer til selv at*

 *gøre sig til – bestemte subjekter.’* (Mik-Meyer & Villadsen 2007:17)

## 6.4 UPV – et politisk styringsredskab

I dette afsnit uddybes forholdet mellem de unge uddannelsesparate (”de føjelige kroppe”) og de unge ikke-uddannelsesparate (”de ikke-føjelige kroppe”) med henblik på at klarlægge UPV som et eksempel på et styringsredskab, der forsøger at forme og regulere de unge i forhold til nogle ministerielt fastlagte forudsætninger for uddannelsesparathed. En uddybning af dette forhold ud fra Foucault søger at belyse UPV som et styringsredskab, der bidrager til at sortere de unge i uddannelsessystemet.

Biomagten tager udgangspunkt i videnskabelig viden og administrative teknikker, som er udviklet til at analysere, kontrollere, regulere og definere menneskers liv og færden (Nilsson 2009:114). Indførelsen af uddannelsesparathedsvurderingen, uddannelsespligten og uddannelsesplanerne (med Ungepakke 2) kan, ifølge Foucault, betragtes som sådan et administrativt apparat af teknikker, som gør det muligt at overvåge, kontrollere og styre de unge til selv at vælge uddannelse til og at udvikle de lovmæssige forudsætninger, så de unge kan vurderes parate eller ikke til at starte en ungdomsuddannelse efter grundskolen. Ligeledes kan lærerne og UU-vejlederne betragtes som en del af dette styringsredskab, der igennem UPV kan kontrollere de unge uddannelsesmæssige ståsted og med forskellige skole- og vejledningsaktiviteter (f.eks. arbejdet med elevplan, uddannelsesplan, specialundervisning, kollektiv vejledning, gruppevejledning mv.) kan forsøge at hjælpe og regulerer de unges uddannelsesparathed.

UU-vejlederne skal desuden opsøge de 15-17 årige under, der ikke er i gang med en uddannelse eller er i beskæftigelse (uddannelses- og beskæftigelsespligt) jf. BEK nr. 840 af 30/06/2014 og tilbyde vejledning til de unge mellem 18-24-år, der ikke har en ungdomsuddannelse, hvilket ligeledes kan betragtes som et form for styring og kontrol af de unges uddannelsesmæssige situation. UU-vejlederne anvender også systemer (f.eks. UV-data), hvorigennem de kontrollerer og holder øje med de unge (de 15-24-årige[[60]](#footnote-60)), som er registreret heri. De kan bl.a. følge med i, om de unge er i gang med en uddannelse, er frafaldstruet, falder fra uddannelsen, har arbejde, får offentlig forsørgelse mv. Derudover ligger den unges ’historik’ (tidligere skolegang, beskæftigelse, arbejde, uddannelse mv.) og journal (diverse samtaler, der er foretaget med den unge, karaktere mv.) i dette system.

Denne form for overvågning, styring og kontrol er, som det fremgår af i Undervisningsministeriets gennem forskellige publikationer[[61]](#footnote-61), udviklet med henblik på at give de unge, der f.eks. er vurderet ikke-uddannelsesparate i 8. klasse, den vejlednings- og skolemæssige hjælp og støtte, de har brug for, for at blive uddannelsesparate ved afslutningen af enten 9. eller 10. klasse, hvilket jo som sådan er hensigtsmæssigt nok. Dette apparat af teknikker, gennemført af skolen og Ungdommens Uddannelsesvejledning, er altså samtidig med til at synliggøre og udpege de unge, som af forskellige årsager ikke kan vurderes parate til at påbegynde en ungdomsuddannelse umiddelbart efter grundskolen. Ved hjælp af disse teknikkers overvågning og kontrol er det med Foucault dermed muligt at indsamle viden om de unges uddannelsesmæssige adfærd og forudsætninger, og med denne viden hjælpe og regulere de unge, så de kan opnå de nødvendige kompetencer. Magt og viden hænger, ifølge Foucault, unægtelig sammen, som før belyst.

Det særlige ved indførelsen af disse administrativ teknikker er, at de, dels udpeger de unge, der har brug for støtte eller tid til udvikling for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse, dels kan betragtes som en måde at legalisere den disciplinering til uddannelse og arbejdslivet, som indførelsen af uddannelses- og beskæftigelsespligten medfører. Og de kan betragtes som en måde at disciplinere, kvalificere og forme de unge til at passe ind i vurderingen af uddannelsesparathed. Det gælder både de unge, som profiterer af disciplineringen og bliver til, hvad Foucault kalder for føjelige kroppe og de unge, som ikke umiddelbart lader sig ”dressere”, hvilket bliver uddybet i det følgende afsnit.

#### De unge som ’maskiner’

I Foucaults perspektiv og med hans begreb om disciplin kan man se på de unge, der i udgangen af grundskolen vurderes uddannelsesparate eller ikke-uddannelsesparate, som henholdsvis ’føjelige kroppe’ eller ’ikke-føjelige kroppe’. Disciplinen er, som før belyst, den form for magtudøvelse, som retter sig mod den enkelte person[[62]](#footnote-62), hvilket også er tilfældet med vurderingen af uddannelsesparathed og samtlige vejledningsaktiviteter, hvor der arbejdes med, at den enkelte unge skal blive uddannelsesparat. Karakteristisk for disciplinen er netop, at den virker på og gennem individet. Foucault beskriver det således;

*’Menneskekroppen indgår i et magtmaskineri, som gennemsøger den, skiller den ad og*

*sætter den sammen igen. En politisk ‘anatomi’, … Den angiver, hvordan man kan få greb*

*i andres kroppe, ikke blot for at de gør det, man ønsker, men for at de fungere, som man*

*gerne vil have det… Disciplinen frembringer da nogle lydige og trænede kroppe,*

*nogle føjelige kroppe.’* (Foucault 2002:154)

Foucault beskriver her, hvordan disciplinen ikke arbejder med hele individet, men skiller den ad, som var den en maskine, for at vurdere delene og arbejde med disse, for igen at sammensætte dem på ny, og hermed skabe en mere nyttig og effektiv maskine (individ). I relation til UPV kan man dermed sige, at lærerne og vejlederne med de forskellige, fastlagte kriterier for uddannelsesparathed, ’skiller’ de unge ad ud fra faglige, personlige og sociale forudsætninger (og herunder endnu mere adskilt ift. de konkrete nøglebegreber og karakterer). Herefter vurderer de disse dele af den unge, for hermed igen samlet set at benævne den unge uddannelsesparat (føjelig) eller ikke-uddannelsesparat (ikke-føjelig). Endvidere kan man sige, at de ikke-uddannelsesparate unge (de ikke ’føjelige kroppe’) så igen udsættes for en ’politisk anatomiændring’, hvor de igen skilles af i forhold til de forskellige forudsætninger for uddannelsesparathed og hvor der så arbejdes med de dele (forudsætninger), der kan og skal udvikles for at den unge samlet set bliver uddannelsesparat. Foucault beskriver disciplinens form således:

*’Disse metoder, som tillader en nøjagtig kontrol med kroppens funktioner,*

*som sikrer en konstant underkastelse af dens kræfter, og pålægger den et føjelighed-nyttighedsforhold; det er dem, som man kalder en disciplin.’* (Foucault 2002:153)

Ifølge Foucault, er individet i ethvert samfund fanget i meget tætte magtrelationer, som pålægger den tvang, forbud og pligter (Foucault 2002:152). Som eksempelvis har et hvert barn[[63]](#footnote-63) i Danmark undervisningspligt jævnfør folkeskolelovens § 32 (LBK nr. 665 af 20/06/2014) og de 15-17-årige unge har desuden *pligt til at være i uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet, der sigter mod, at de gennemfører en uddannelse i overensstemmelse med deres uddannelsesplan* jf. bekendtgørelse nr. 837 af 30/06/2014.

Et eksempel på, at UPV kan anses som en produktiv magtteknik i Foucaults forstand er også i måden UPV er blevet italesat fra ministerielt hold som værende et forebyggende redskab til at hjælpe og støtte de unge, der ikke er uddannelsesparate, så de på kortest sigt bliver uddannelsesparate. Dette fremgår bl.a. i ’Aftalen om flere unge i uddannelse og job’ og i CEFUs hovedrapport, ’Evaluering af Ungepakke 2’ (2012):

’*Parathedsvurderingen af 9. og 10. klasseselevers uddannelsesparathed skal*

*ses som et præventivt redskab til at forhindre frafald på ungdomsuddannelserne og*

*dermed undgå, at de unge lider nederlag i uddannelsessystemet.’* (UVM 2009:16).

og

*’ at parathedsvurderingen fungerer som et vigtigt proces- og dialogredskab i arbejdet*

*med at sikre, at de unge vejledes til det rette uddannelsestilbud.’* (CEFU 2012:7).

UPV kan her ses som et forsøg på at styre og kontrollere, at færrest mulige unge lider nederlag i uddannelsessystemet ved at falde fra pga. manglende ressourcer eller vælger uddannelse helt fra.

I forbindelse hermed kan der argumenteres for, at UPV, mere end at være præventivt redskab, som det opleves af aktørerne at være (se f.eks. CEFU m.fl. 2012b:16), er en klarlæggelse og kontrol af, hvilke og hvor mange unge, der er ikke-uddannelsesparate og som dermed ikke i første omgang kan begå sig i uddannelsessystemet uden hjælp fra skolen og Ungdommens Uddannelsesvejledning.

## 6.5 Opsamling

I dette kapitel er UPV blevet analyseret ud fra Foucaults magtforståelse og hans begreber om biomagten og disciplinering. Foucaults teori om moderne magtudøvelse kan bidrage til at forstå UPV som et udtryk for biomagt, hvor det fra statens side er blevet bestemt, at de unge i afslutningen af grundskolen skal vurderes for de ”rette” faglige, personlige og sociale forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Disse forudsætninger i UPV kan med Foucault forstås som nogle ministerielt normaliserede magtfaktorer, der skal til for at kunne påbegynde og gennemføre uddannelse. Derudover kan Foucaults teori om moderne magtudøvelse bidrage til at forstå UPV, som en disciplinerende magtform, hvor hele vurderingsprocessen bliver en form for statslig apparat, der søger at regulere og styre de unge, der ikke indordner sig efter disciplinen (de ikke-uddannelsesparate), til at blive uddannelsesparate. Således bidrager Foucaults magtforståelse og hans begreber til at forstå UPV som sorteringsmekanisme, der på lovmæssig vis regulerer de unge og deres færdigheder således, at de ”passer” ind i samfundets systemer og strukturer. UPV kontrollerer og regulerer således de unge, så de groft sagt ”bliver som politikerne gerne vil have det” – med kompetencegivende uddannelse. Hvis ikke de unge i første omgang gennem disciplinære magtteknikker i grundskolen (f.eks. undervisning, opgaveløsning, test og prøver) har profiteret af disciplinen, sorterer UPV disse unge fra med det formål at hjælpe, støtte og regulere dem til at blive uddannelsesparate gennem forskellige vejlednings- og skoleindsatser, således at de på sigt opnår et liv med uddannelse, arbejde og velfærd.

Kapitlet har hermed belyst magtens effekter på institutions- og individniveau, sortering gennem en normaliserende og disciplinerende magtform i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse.

# 7. SAMMENFATNING OG DISKUSSION

Dette kapitel samler op på specialets to analysedele og diskuterer analysernes resultater.

## 7.1 Specificeringen af uddannelsesparathedsbegrebet – en ekstra selektering

I dette afsnit diskuteres UPV som sorteringsmekanisme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, hvilket skal anskueliggøre de magt- og dominansforhold, som vor samfund er bygget op omkring. På makroniveau træffer bl.a. ministerierne og politikerne træffer valg og beslutninger, der får betydning for og har effekt på institutions- og individniveau, eksempelvis med indførelse af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Helt konkret kan man tale om, at der i uddannelsesparathedsbegrebet, og særligt i specificeringen af de personlige og sociale forudsætninger, lægger nogle helt klare krav og forventninger om, hvad der skal til for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Man kan tale om et magtforhold, hvor læreren og UU-vejlederen er ”overdommere” i forhold til den unges endelige vurdering af uddannelsesparathed. Et magtforhold, der med udgangspunkt i Foucault fremstår, idet skolen og UU-centrene (læreren og UU-vejlederen) er, hvad Foucault kalder statsapparater, som er underlagt lovgivningen og dermed forpligtet til at vurdere de unge. Her man pege på, at lærerne og UU-vejlederne, dels selv er underlagt disciplinen (proceduren for UPV, kriterierne for uddannelsesparathed), dels også er udøvere af disciplinen, hvormed de forsøger at kontrollere og regulere de unge, således at de bliver parate til påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse.

Derudover kan man diskuterer om specificeringen af uddannelsesparathedsbegrebet betyder en ekstra selektering af de unge til ungdomsuddannelserne, da der med specificeringen af de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet fra Undervisningsministeriets side er fremlagt nogle helt klare beskrivelser og opmærksomhedspunkter, som lærerne kan bruge som inspiration og værktøj. Det er svært at forestille sig, at lærerne ikke vælger at lade sig inspirere af ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’ med så klare beskrivelse af nogle nye forhold i UPV i en i forvejen ændret praksis. Ændringer som eksempelvis det, at lærerne nu alene i første omgang er dem, der varetager vurderingen og ikke længere UU-vejlederne. Det kan ligeledes diskuteres, hvor hensigtsmæssigt det er, at nogle ensidigt faglige lærere (der primært har fokus på elevernes faglige kompetencer) nu skal forhold sig til om de unge kan gennemføre den ønskede ungdomsuddannelse. Kender lærerne nok til de forskellige ungdomsuddannelsers doxa og struktur? Kender de overhovedet til alle de mulighede uddannelsesretninger eksempelvis indenfor erhvervsuddannelserne?

Når man ser på den udvikling, der er sket i sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse – her fra egnethedserklæring til gymnasiet og nu til uddannelsesparathedsvurderingen til både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne – kan man pege på, at de unge nu ikke ”kun” vurderes ud fra faglige kriterier og modenhed, men med UPV skal de unge også vurderes ud fra personlige forudsætninger som f.eks. mødestabilitet og valgparthed samt ud fra sociale forudsætninger som samarbejdsevne, respekt og tolerance. Specificeringen af de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet kan vurderes at få en ekstra selekterende funktion, idet der nu er nogle helt klare og specifikke nøglebegreber, der fremlægger, hvad der ligger i disse forudsætninger, hvor det førhen var mere ’frit for’, hvad der lå herunder af kriterier. Derudover er der også med uddannelsesparathedsvurderingen kommet en særlig tidsbestemt procedure, som betyder, at lærere og vejledere skal følge en fastlagt procedure for vurderingen og som tillige betyder, at de unge i 8. klasse skal tage stilling til deres uddannelsesvalg efter 9. eller 10. klasse.

En procedure og vurdering som med Foucault kan henføres til moderne magtteknikker. Disse magtteknikker udspringer af biomagten, hvilket ikke skal fremlægges negativt, men som noget produktivt (Heede 2002:41), idet Regeringen og de politiske partier gennem bl.a. de lovmæssige initiativer i Ungepakke 2, herunder UPV forsøger at ’normalisere’ og skabe særlige samfundsborgere – får dem til at tænke og handle på bestemte måder. Nogle borgere, der således kan sikre samfundets velfærd og velstand, hvilket kan siges at være et af målene med UPV, der netop er blevet lovmæssigt forankret med henblik på, at flest mulige unge får en ungdomsuddannelse (jf. den politiske 95 % målsætning), og på den måde skal sikre bl.a. samfundets velfærd og konkurrenceevne på det globale marked[[64]](#footnote-64). Dette er jo en positiv ting, hvem ønsker ikke at leve et liv under økonomiske og sociale fordele?

Målet med UPV har ligeledes været, at man fra politisk hold har haft et ønske om at mindske frafald og omvalg samt at få flest mulige i uddannelse (UVM 2009:bilag 1,A2 + CEFU m.fl. 2012:16). Dette har særligt været rettet mod erhvervsuddannelserne, der, ifølge LO (2005), har været sted for de unge, der ikke var ”gode nok” til gymnasiet[[65]](#footnote-65).

Det viser sig, ifølge CEFU ml. (2011, 2012), at UPV har haft den ønskede effekt på reduceringen af frafald og omvalg i ungdomsuddannelserne. Dog kan den ’gennemsigtige’ sorteringen i UPV af de unge som uddannelsesparat og ikke-uddannelsesparat, ligeledes have haft negative konsekvenser for nogle af de unge, der er vurderet ikke-uddannelsesparate (CEFU m.fl. 2011:9). Her viser det sig i CEFUs evaluering af UPV, at nogle af disse unge har oplevet vurderingen som en stempling og har dermed haft følelsen af nederlag (Ibid.).

En klar vurderingen her er, at uddannelsesparathedsbegrebet, herunder vurderingen af ’ikke-uddannelsesparat’, kan siges at være et ret så tabubelagt og negativt stempel at få sat på sig – som om de unge ikke dur. Alle dur til noget, men har forskellige forudsætninger og potentialer for at lære, som måske ikke i grundskolen er blevet understøttet eller tydeliggjort over for den unge selv. Derudover kan man jo diskutere, hvornår man er parat og hvornår man ikke er parat til uddannelse. Det vigtigste må vel være, at den unge selv har en oplevelse af at være parat?

Det synes derfor relevant at diskutere, om ikke andre begreber eller betegnelser kunne være mere passende og hensigtsmæssige at bruge i UPVs sammenhæng, hvor meningen jo netop er at motivere de unge, der ikke har de nødvendige forudsætninger for at gennemføre deres ønskede ungdomsuddannelse og ikke skræmme dem væk eller få dem til at miste modet.

Idet skolen og uddannelsesinstitutionerne generelt forudsætter særlige færdigheder, giver de, ifølge Bourdieu, de unge, der allerede har de ’rette’ forudsætninger en fordel, mens de, som ikke har, hele tiden må kæmpe mod deres sociale baggrund og deres kapitale mangler. Med udgangspunkt i Bourdieu kan man dermed sige, at UPV bliver en del af uddannelsessystemet sociale reproduktion. De unge, der således ikke er disponeret for ’uddannelsesparathed’, eksempelvis på grund af social opvækst herunder gennem familiens habituelle adfærd, handlen og holdninger, eller graden og arten af familiens kulturelle og sociale kapital, sortere hermed med Bourdieus perspektiv fra gennem UPV. På den baggrund kan man pege på UPV som en sorteringsmekanisme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, der med Bourdieus forståelse af dominans og symbolsk vold, udgør en statslig garanteret fordeling af uddannelseschancer og kulturel kapital, og derigennem en reproduktion af den dominerende sociale orden. Man kan altså tale om, at sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse i Bourdieus perspektiv, og også i Foucaults perspektiv, sker gennem normaliserende magtteknikker, hvor de unge gennem henholdsvis symbolsk vold og disciplin i uddannelsessystemet tillægges nogle ’naturlige’ forståelser og meningsdannelser omkring vigtigheden ved uddannelse og hvad det kræver af dem. Det betyder, at det hos de fleste unge bliver det en ’selvfølgelig’ indforstået sag at skulle have en uddannelse og dermed også en oplevelse hos de unge af, at det er deres eget valg og ansvar.

Man kan desuden også med både Foucaults og Bourdieus perspektiv betragte UPV som en magtteknik, som normaliserer og disciplinerer vejledernes og lærernes arbejde gennem bl.a. uddannelsesparathedsbegrebet og gennem en fast procedure for vurderingen af uddannelsesparathed.

UPV er desuden med Bourdieu blevet belyst som en måde at fastholde uddannelsessystemets (her ungdomsuddannelsernes) doxa, da de enkelte nøglebegreber kan vurderes at være et udtryk for nogle af de implicitte adfærdsregler og spilleregler, som anerkendes og accepteres i uddannelsessystemets felt. På den måde forsøger man gennem, UPV at socialisere, vejlede, forberede og støtte de unge, der ikke allerede kender eller kan afkode disse adfærdsregler således, at de på et tidspunkt bliver bekendte med og udvikler de adfærdsmønstre og den kultur, som promoveres i uddannelsesinstitutionerne.

På den måde kan man tale om, at formålet med indførelsen af de statslige administrative teknikker, som f.eks. UPV og uddannelsespligten i Foucaults perspektiv, er, at de henholdsvis udpeger de unge, der har brug for støtte eller tid til udvikling for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse samt betragtes som en måde at legalisere disciplineringen til uddannelse og arbejdslivet, som uddannelses- og beskæftigelsespligten medfører. Disse administrative magtteknikker kan tolkes som en måde at disciplinere, kvalificere og regulere de unge til at passe ind i forhold til, hvad der fra Undervisningsministeriets side italesættelse som uddannelsesparathed. Dette kan i bund og grund kan vurderes som en god ting, idet de unge bliver en del af samfundets sociale orden og dermed en del af fællesskabet.

UPV er således ikke et overraskende initiativ fra politisk hold, idet samfundsstrukturen i dag i forvejen er fyldt med kontrol, overvågning og vurderinger. f.eks. i form af evaluering, kvalitetssikring, målsætning, test osv.

## 7.2 UPV – et øjebliksbillede af den unge

I dette afsnit diskuteres det, hvordan UPV kan siges at blive et øjebliksbillede af den unge i forhold til en kontekst, den unge er på vej ud af, frem for at se på den unges læringspotentialer i en ny fase af den unges liv og i en anden social kontekst.

I analysen af nøglebegreberne under de personlige og sociale forudsætninger er det blevet belyst, hvordan de forskellige nøglebegreber kan siges at være henholdsvis målbare og ikke målbare forudsætninger hos den unge. Hvilket anskueliggør, at lærernes vurdering af de unges personlige og sociale forudsætninger for uddannelsesparathed primært bliver lærerens egen oplevelse og billede af den unges forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. På den måde kan man tale om, at lærerens forforståelse og fordomme over for den unge kan spille ind i vurderingen, og der hvor der kan herske tvivl for læreren omkring en ung, kan det i sidste ende blive et personligt helhedsbillede af dens unge, der afgør om den unge vurderes uddannelsesparat eller ej.

Vurderingen af de unges uddannelsesparathed bliver fra Undervisningsministeriets side italesat som en helhedsvurdering af den unge. Dette fremgår netop i de fleste af Undervisningsministeriets publikationer omkring uddannelsesparathedsvurderingen (se f.eks. UVM 2010:13, UVM 2014:3+5, BEK nr. 839 af 30/06/2014), hvor der henledes til, at vurderingen skal være en helhedsvurdering af den enkelte unge i forhold til den unges ønskede ungdomsuddannelse. Her kan det diskuteres, hvordan en helhedsvurdering af den unge alene kan varetages af læreren, da personlige faktorer som sagt kan spille ind på både godt og ondt. Det kan ligeledes være svært at undgå ikke at vægte nogle af de konkretiserede nøglebegreber som mødestabilitet eller samarbejdsevne højere end andre og måske svært især fra lærerens side ikke at vægte de faglige forudsætninger højest.

UPV blev i 2010 indført i forbindelse med Ungepakke 2 (UVM 2010) med et mål om at nå den politiske 95%-målsætning, som tidligere er blevet beskrevet. Formålet var her at se de unges færdigheder og læringspotentialer i et bredere perspektiv end blot faglige forudsætninger, og dermed ikke kun at vurdere ud fra karakterer, men også ud fra deres læringspotentialer (UVM 2010:13). I forbindelse hermed blev Torben Pilegaard Jensen[[66]](#footnote-66) i sin tid sat til at anskueliggøre UPV[[67]](#footnote-67), hvilket er udtrykt i hans artikel i publikationen; ’Klar, Parat, Uddannelse’ (UVM 2010), hvor han bl.a. belyser, at *’de unges læring og færdigheder afhænger meget af, i hvilken sammenhæng eller kontekst de unge er i.’* (Ibid.). Da man så i forbindelse med den nyeste reform (2014) har udvalgt nogle personlige og sociale forudsætninger, som man fra ministeriel hold mener er nødvendige for at kunne påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse, kan det være svært at se, hvordan lærerne i første omgang skal vurdere de unges forudsætninger i forhold til en kontekst, de endnu ikke er i. Man kan argumentere for, at specificeringen af nøglebegreber i UPV kan flytte lærerens fokus hen på de konkrete beskrivelser og eksempler, som publikationen fremhæver, hvor vurderingen er rettet på den unges adfærd og præstationer i skolen, frem for at se på den unges grundlæggende læringspotentiale og udviklingsmuligheder i relation til den ønskede ungdomsuddannelse. På den måde kan man tale om, at UPV bliver et ensidigt fagligt øjebliksbillede af den unge i skolesammenhænge frem for en vurdering af den unges grundlæggende læringspotentialer i forhold til den ønskede ungdomsuddannelse.

Man kan dog her diskutere, om lærerne har noget egentlig valg? De er myndighedspersoner og dermed en del af biomagtens væsen i Foucaults perspektiv, hvilket betyder, at de er underlagt loven og den fastlagte procedure for UPV. Så selvom lærerne og UU-vejlederne måske i bund og grund ikke er enige i måden og ud fra de kriterier, de unge vurderes, så har de pligt til at gøre det. En andet ting, der her kan diskuteres er, lærernes og UU-vejledernes indflydelse på vægtningen af de forskellige forudsætninger for uddannelsesparathed. Godt nok er der nogle fastlagte kriterier for uddannelsesparathed, og det er fastlagt, at det skal være en helhedsvurdering af de unge ud fra det ønskede valg om ungdomsuddannelse, men det er ikke italesat nogen steder, hvordan den konkrete vægtning af forudsætninger skal lægge. Hermed kan man igen pege på, at den sortering, der sker i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse gennem UPV, primært bliver lærernes (og UU-vejledernes ift. de unge, der er vurderet ikke-uddannelsesparate i 8.klasse) ensidige øjebliksbillede af den unge.

UPVs formål er på sigt, at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse (her i relation til UVM 2009:107). For at opnå dette sorteres de unge, der vurderes at have brug for ekstra tid og støtte til at blive parat til at gennemføre en ungdomsuddannelse fra gennem UPV. Sat lidt på spidsen kan man sige, at de unge, der vurderes ikke-uddannelsesparat sådan set ikke en gang får chancen for at gennemføre en ungdomsuddannelse til trods for, at de muligvis kunne.

Ifølge Bourdieu kan habitus udvikle sig, hvis og såfremt den placeres i et nyt og anderledes felt og gør sig erfaringer. Det vil dog tage tid og kræve gentagelser, da habitus, ifølge Bourdieu, har tendens til at forfølge situationer og informationer, der matcher de tidligste opvæksterfaringer (Bourdieu 2007:103, Bourdieu 2005:222). Derfor kan man med udgangspunkt i Bourdieu tale om, at hvis de unge skal have en chance for at udvikle de retmæssige forudsætninger (adfærd, handlen, holdninger og tanker), skal den unge først placeres i det nye felt og herved gennem handlen og nye erfaringer omforme den eksisterende erfaringsstruktur (habitus). Dette er dog ikke muligt, da UPV og uddannelsessystemets øvrige rekrutteringsprocesser (eksamener, optagelsesprøver, adgangskrav) sorterer de unge fra inden de får chancen for dette. Hvis den unge, der ikke har fået overført en matchende grad af kulturel kapital, som uddannelsessystemet fordrer, og som i skolen ved præstationer, test, adfærd mv. ikke handler og klarer sig som det forventes, få den unge ikke adgang til den ønskede ungdomsuddannelse. Dette er sat meget på spidsen, men belyser den sorteringsmekanisme, der sker i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, og hermed den sociale reproduktion i uddannelsessystemet. Her skal det dog påpeges, at den sortering der sker gennem UPV til forskel fra eksaminer og optagelsesprøver, er påtænkt som en måde at hjælpe disse unge, der skulle have vanskeligheder ved enten at vælge ungdomsuddannelse eller ved at kunne begå sig i den ønskede ungdomsuddannelse.

I en artikel på Information.dk udtrykker lektor ved Aarhus Universitet, Steen Nepper Larsen (2011), sit kritiske perspektiv omkring UPV, idet han påpeger, at UPV er en misopfattelse af, hvordan og hvornår man overhovedet bliver parat til uddannelse:

*’Er det ikke lige netop ved at gå i gang med en uddannelse, at man kan blive*

*uddannelsesparat?’ … ‘Noget helt andet er, at man jo kun kan blive en*

*uddannelsesmæssig overraskelse for de andre, men ikke mindst også for sig selv*

*ved at gå i gang med at uddanne sig efter devisen: ingen ved vel ret beset, hvad et*

 *gymnasium kan gøre ved én, før man kaster sig ud i at tage livtag med det. Det næste*

*bliver vel, at livsparatheden skal checkes og bogføres i en database, før livet kan*

 *få lov til at blive levet?’* (Larsen 2011)

Denne påstand lægger sig tæt op af Bourdieus forståelse af, hvad der skal til, hvis den unges habitus skal udvikle sig således, at den unge kan gennemføre den ønskede ungdomsuddannelse. Steen Nepper Larsen beskriver også UPV som sorteringsmekanisme og peger i den sammenhæng på, hvordan UPV i bund og grund kan bremse nogle unges for overhovedet at få chancen for at påbegynde deres ønskede ungdomsuddannelse (Larsen 2011). Det kan således diskuteres, om de unge bliver parat ved ’hands on’, altså at komme i gang med en ungdomsuddannelse, som de skal være en del af, eller om de første bliver parate, når de har de retmæssige færdigheder, som uddannelsessystemet fordrer. Man må formode, at UPV ikke er tænkt som en bremseklods for de unge, tværtimod er det et mål fra politisk side, at alle unge skal i uddannelse og have mindst en ungdomsuddannelse for på sigt at kunne bidrage på arbejdsmarked. UPV er netop er tænkt som et værktøj hertil. Herved kan man diskutere, hvorvidt den sortering, der sker gennem UPV, er positiv eller negativ. Der ligger som sådan nogle gode tanker bag UPV, men som kan have negative konsekvenser for nogle. Det gælder eksempelvis i relation til, at vurderingen, som før belyst, kan siges at blive et ensidigt fagligt øjebliksbillede af den unge, hvilket kan have den uheldige konsekvens, at nogle unge føler det som et nederlag og oplever vurderingen ’ikke-uddannelsesparat’ som en stempling og dermed mister modet (CEFU 2011:9). Andre unge er måske i bund og grund godt selv klar over, at deres forudsætninger ikke er hensigtsmæssige i forhold til kravene på ungdomsuddannelserne – et tegn på den disciplinerende magtform set i Foucaults perspektiv - og derved motiveres til at gøre en ekstra indsats (forbedre sig), hvilket jo ikke er en dårlig ting. I Bourdieus perspektiv kan man i relation hertil udlede, at de unge bliver ’offer’ for den symbolske vold, idet de indirekte påvirkes af og bliver indforstået med den uddannelsespolitiske italesættelse af, hvad der skal til for at være ’uddannelsesparat’.

## 7.3 ’Individtilpasning’ frem for ’institutionstilpasning’

I dette afsnit diskuteres det forhold, at man med UPV kan tale om individtilpasning. Det, at man med vurderingen forsøger at tilpasse de unge ungdomsuddannelserne. Fremfor at se på institutionstilpasning, hvor ungdomsuddannelserne tilpasses de unges forudsætninger for uddannelse og bidrager til overførsel af kulturel kapital.

Sorteringsmekanismerne, der er i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, kan siges at eksisterer på bagrund af, at ungdomsuddannelserne fordrer visse færdigheder og man forsøger derfor at tilpasse de unge ungdomsuddannelsernes kultur og struktur. Ifølge Bourdieu kan habitus udvikle sig, hvis og når den kommer ud af den sociale og vante kontekst. Man kan således stille spørgsmålstegn ved, at det er de unge, der skal udvikle deres habitus efter uddannelsesinstitutionens doxa og kultur (den institutionelle habitus) og ikke omvendt?

Med uddannelsesparathedsbegrebet er der et skærpet fokus på de unges forudsætninger for uddannelse eller mangel på samme. De unge, der vurderes ikke-uddannelsesparate er altså af læreren vurderet til ikke at være i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse, hvilke der kan være flere årsager til, herunder faglige, personlige og sociale forudsætninger. Med UPV er fokusset især lagt på de ikke-uddannelsesparate unge og de ”mangler”, som de så at sige har. Herefter sættes der ind med forskellige hensigtsmæssige vejlednings- og skoleaktiviteter, der har til formål at hjælpe de unge – regulere og disciplinere i Foucaults forstand – således, at de udvikler de nødvendige forudsætninger, som kræves i uddannelsessystemet. Der er således med uddannelsesparathedsbegrebet og UPV langt mindre fokus på, hvor ’modtagelsesparate’ ungdomsuddannelsesinstitutionerne er. Denne problemstilling belyses i en undersøgelse foretaget af Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (Nielsen m.fl. 2011)[[68]](#footnote-68):

*’Det er problematisk med et syn og en retorik, der primært har fokus på ’mangler’*

*hos elever, der ikke er vurderet uddannelsesparate, som kan bidrage til, at de unge*

*føler sig forkerte trods det, at en del af problematikken kan skyldes, at institutionerne*

 *ikke i tilstrækkelig grad er modtagelsesparate.’* (Nielsen m.fl. 2011:12)

Ifølge Torben Pilegaard Jensen tager ungdomsuddannelserne netop også del i de unges generelle læring og udvikling (UVM 2010:13). Men for at gøre dette må ungdomsuddannelserne vel først og fremmest rette blikket mod de enkelte unges læringspotentialer. Det er et spørgsmål om, hvordan de unge lærer og udvikler sig bedst, og hvordan uddannelsesinstitutioner herved kan indrettes, så de unge gennemføre uddannelsen uanset social og kulturelle kår.

Foruden at se på ’modtagelsesinstitutionerne’, kunne man også se på grundskolen og stille spørgsmålstegn ved, om skolen giver alle unge mulighed for at udvikle de nødvendige forudsætninger for uddannelsesparathed (her rettet på nøglebegreberne under de personlige og sociale forudsætninger)? Og understøtter og viser skolen og læreren selv de sociale forudsætninger for uddannelsesparathed overfor de unge, herunder eksempelvis samarbejdsevne, respekt og tolerance?

Sorteringen i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse gennem UPV kan siges at forekomme, idet de unge vurderes ud fra deres forudsætninger for uddannelse. Forudsætninger, som i Bourdieus perspektiv grundlægges i den unges sociale og kulturelle opvækst. Her belyser Bourdieu særligt familiens overførsel af især kulturel kapital, men peger også på, at skolen er garant for overførsel af kulturel kapital, som Bourdieu netop relaterer til de unges socialisering. Skolen spiller altså også en rolle for, om de unge bliver parate til uddannelse, selvom de unges habitus først og fremmest grundlægges i familien. Særligt de unge, der kommer fra ’uddannelsesfremmede’ hjem og hvor graden af social kapital (her forstået som personer, de unge kan trække på f.eks. i forhold til hjælp og støtte med eksempelvis lektier eller andet) ikke er stor, kan med Bourdieu siges at have mindsket chancer for at blive vurderet uddannelsesparat. Dette, fordi de bl.a. ikke er bekendt med eksempelvis sproget i undervisningen eller ikke er blevet disponeret for at afkode spillereglerne (doxa) i uddannelsessystemet. Hermed kan man med Bourdieu tale om, at de unges sociale baggrund er medvirkende til (uddannelses)succes eller mangel på samme. Det at ’lykkes’ i skolen fremtræder således som en ren individuel præstation[[69]](#footnote-69) (Prieur 2009:574), hvilket fremstår på grund af, hvad Bourdieu kalder symbolsk vold. Både de unge selv, lærerne, UU-vejlederne m.fl. er alle indforstået med, at det, som Undervisningsministeriet italesætter som uddannelsesparathed, er ”sandheden” herom – det forekommer som en selvfølge hos de involverede, at det lige netop de forudsætninger (nøglebegreber), der er nødvendige for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse.

Det, at man med UPV forholder sig til, om de unge er parate eller ej til videre uddannelse. og ikke uddannelsesinstitutioner, der er parate eller ej til at modtage de unge, kan man pege på, hvordan skolen[[70]](#footnote-70) kunne gøre en større indsats for, at unge, der bl.a. kommer fra ’uddannelsesfremmede’ hjem og unge fra socialt udsatte familier, fik overført den passende grad af kulturel kapital i skolen. Dette skulle dog gøres uden, at det vel og mærke blev en klar differentiering af de unge som stærke og svage. I virkeligheden handler det vel om rummelighed, og at undervisning tager afsæt i de unges individuelle læringspotentialer og forudsætninger.

UPV optræder sent i de unges skolegang, og man kan her stille spørgsmålstegn ved, om det er for sent først at spotte de unge ’ikke-uddannelsesparate’ der. Med Bourdieu er det netop blevet belyst, at det tager tid at ændre vaner, adfærd og holdninger (habitus). Man kan således tvivle på, om UPV i 8. klasse er tids nok til at kunne gøre en forskel for lige præcis de unge, der ikke er blevet overført med den rette grad af kulturel kapital i familien. Her skal det dog understreges, at man ikke taler for, at UPV skal ske tidligere i de unges skolegang.

Formålet med indførelsen af de statslige administrative teknikker, som eksempelvis UPV og uddannelsespligten, er, at de henholdsvis udpeger de unge, der har brug for støtte eller tid til udvikling for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse, men kan også betragtes som en måde at legalisere den disciplinering til uddannelse og arbejdslivet, som eksempelvis indførelsen af uddannelses- og beskæftigelsespligten medfører. Hermed kan de betragtes som en måde at regulere og disciplinere de unge og dermed et forsøg på at tilpasse de unge den uddannelsesparathed, som ungdomsuddannelserne forudsætter.

Afslutningsvis kan man altså tale om, at UPV og de specificerede forudsætninger herunder fungerer som et ekstra redskab til at sortere de unge til og fra ungdomsuddannelserne. De unge vurderes ud fra deres adfærd og præstationer i skolen, hvor mange forhold kan siges at spille ind, i forhold til om de kan ’passe ind’ i en ny social kontekst i en ny fase i deres liv. Det kan betyde, at der er nogle unge, der rent faktisk ikke får chancen for at udvikle sig og vise, at ændrede sociale og strukturelle forhold og modenhed kan betyde, at de unge udvikler deres habitus og dermed også deres forudsætninger for uddannelsesparathed. Hvorfor UPV kunne rettes mod ungdomsuddannelsernes parathed i forhold til de unge, der søger ind.

Sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse kan altså bl.a. forstås, som et politisk redskab til regulere og styre de unge således, at de udvikler de nødvendige forudsætninger for uddannelsesparathed og dermed kan gennemføre en ungdomsuddannelse og på sigt bidrage med nyttigt arbejdskraft i samfundet. UPV er netop tænkt som et værktøj til at mindske frafald og omvalg i ungdomsuddannelserne, sikre at flest mulige unge får en ungdomsuddannelse[[71]](#footnote-71). Trods dette initiativ, er der stadig unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, hvilket med Bourdieu kan forklares med, at der er nogle grundlæggende strukturelle forhold, der spiller ind i uddannelsessystemet, som betyder, at ikke alle unge har lige nemt ved at gennemføre en ungdomsuddannelse. Hvis alle skal have lige chancer, må man altså først og fremmest se på kulturen og strukturerne i uddannelsessystemet.

# 8. AFSLUTNING

I dette kapitel konkluderes og perspektiveres der på specialets forskningsspørgsmål. I specialet er uddannelsesparathedsbegrebet og UPV blevet analyseret og diskuteret ud fra henholdsvis Bourdieus sociologiske dobbeltblik og ud fra Foucaults teori om moderne magtudøvelse.

Perspektiveringen er rettet mod forslag til handlemuligheder med henblik på, hvor der eventuelt kunne sættes ind i forhold til de problematikker, der er blevet diskuteret i specialet med UPV som sorteringsmekanisme for øje.

## 8.1 Konklusion

I specialets analyser af sorteringsmekanismer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med udgangspunkt i UPV er det blevet belyst, hvordan forskellige magtforhold i samfundet placerer de unge i forskellige ”kasser” alt efter, hvad man vurderer, de kan og hvordan de agerer i en anden social kontekst. Herved forsøger man at styre og regulere dem til at tænke og handle på bestemte måder gennem forskellige vejlednings- og skolemæssige indsatser. Det betyder, at den sortering, der forekommer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse gennem UPV sker på baggrund af nogle overordnede samfundsmæssige og politiske motiver og målsætninger.

Med udgangspunkt i Bourdieus forståelse og begreber kan man forstå sorteringsmekanismerne som en måde, hvorpå de dominerendes grad af kultur kapital reproducere, og de unge positioneres i uddannelsessystemet alt efter, hvor meget deres overførsel af kulturel kapital matcher denne. Et udtryk for social dominans og symbolsk vold. Herved forstås, at de unge møder uddannelsessystemet med forskellig forudsætninger. De er hver især vokset op i forskellige sociale miljøer, hvor forskellige grader af kapitaler har haft indflydelse på, hvordan de unge handler og tænker i skolen. En analyse af de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet med afsæt i Bourdieu har tydeliggjort, at de personlige og sociale forudsætninger for uddannelse, der er konstrueret af Undervisningsministeriet, og som er et udtryk for de færdigheder og adfærdsregler, som uddannelsessystemet forudsætter, grundlæggende set bliver anlagt i de unges opvækst, særligt i familien. Hermed har det betydning for den unges forudsætninger for uddannelse, om den unge er vokset op med bl.a. forældre, der selv har en uddannelsesmæssig baggrund. Da skolen og uddannelsessystemet, ifølge Bourdieu, promoverer en særligt grad af kulturel kapital, kan man således forstå sorteringen, som en sortering af unge, der har fået overført de nødvendige ressourcer og disponeringer for at kunne begå sig i ungdomsuddannelserne og unge, der ikke har. UPV bliver en sortering af ’uddannelsesparate’ og ’ikke-uddannelsesparate’ gennem symbolsk vold. Denne symbolske vold sker netop gennem blandt andet uddannelsessystemet, hvor de dominerendes kultur bliver styrende for, hvilke grad af kulturel kapital, der anerkendes og accepteres i feltet, og hermed også for, hvilken adfærd, handlen og holdninger, der bliver opfattet som normal. Det betyder, at de involverede aktører, her de unge, de unges forældre, lærerne, UU-vejlederne og folk på ungdomsuddannelserne, bliver tilført og indforstået med nogle bestemte meninger og betydninger omkring det at være uddannelsesparat.

Med Bourdieu kan man altså konkludere, at sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse forekommer på baggrund af nogle dybereliggende objektive strukturer og rammer i uddannelsessystemet, som ikke alle unge er bekendte med og disponeret for at afkode. UPV kan således forstås som et sorterende redskab, hvor de unge sorteres fra på baggrund af, hvad den uddannelsespolitiske diskurs i samfundet italesætter som nødvendigt for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Nogle forudsætninger, der gennem uddannelsesparathedsbegrebet imødekommes som ’naturlige’ i blandt de involverede aktører i UPV, men som er et udtryk for social dominans og symbolsk vold. De unge, der ikke er blevet overført med den nødvendig grad af kulturel (og social) kapital og hermed heller ikke er disponeret for den habitus, der matcher uddannelsessystemets kultur og doxa, bliver dermed sorteret fra gennem UPV.

Med udgangspunkt i Foucaults magtforståelse og begreber kan man forstå sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med udgangspunkt i UPV som en måde, hvorpå staten normaliserer og disciplinerer de unge til at blive nyttige og føjelige samfundsborgere. Med Foucault er der tale om forskellige former for magtudøvelse. Ikke forstået som egentlig udøvelse af magt, men som nogle implicitte magtforhold og –teknikker, der, ifølge Foucault, karakteriserer moderne vestlige samfund. Her er det blevet belyst, hvordan biomagten, som eksisterer gennem lov og samfundets institutioner, søger at styre og forme bestemte samfundsborgere ved normalisering og disciplin. Den disciplinerende magtform, som netop kan siges at udspringe fra biomagten, søger gennem forskellige teknikker og mekanismer at kontrollere og regulere individet til at tænke og handle på bestemte måder. Man forsøger altså at forbedre individet og gøre det mere nyttigt og føjeligt.

Med Foucault kan man altså konkludere, at sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse sker på baggrund af nogle normaliserende og disciplinerende magtteknikker. Staten forsøger gennem lov og gennem skolen og uddannelsessystemet at normalisere de unge, skabe bestemte samfundsborgere på baggrund af eksisterende, uddannelsespolitiske diskurser. UPV får herved en sorterende funktion, idet uddannelsesparathedsbegrebet er udtryk for det, man på diskursivt vis kræver og forventer, at de unge skal efterkomme for at gennemføre en ungdomsuddannelse. UPV er netop fra ministeriel side tænkt som et værktøj til at udse de unge, der har brug for en ekstra indsats for herigennem at hjælpe og støtte dem i udviklingen af uddannelsesparathed. Her har bl.a. lærerne (skolen) og UU-vejlederne (vejledningsforanstaltninger) altså til opgave håndhæve disciplinen i skolen og i uddannelsessystemet ved vurdere de unge ud fra lovmæssige kriterier for uddannelsesparathed. De unge der sorteres fra herigennem bliver gennem kontrol, styring og regulering, ved brug af forskellige vejlednings- og skoleaktiviteter, støttet og hjulpet til at udvikle de nødvendige forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. UPV bliver således et sorterende redskab, hvis formål er at forbedre og nyttiggøre de unge – gøre dem en del af ”normaliteten” i uddannelsessystemet. I Foucaults perspektiv kan man ligeledes se på UPV som en moderne magtteknik, der styrer og regulerer lærernes og UU-vejledernes arbejde gennem bl.a. en fast procedure for UPV, nogle fastlagte kriterier for uddannelsesparathed og for proceduren af valg af ungdomsuddannelse.

UPV kan forstås som sorteringsmekanisme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, der på implicit vis fungerer somen ‘normaliserende og disciplinerende force’, blandt andet gennem en fastlæggelse af specifikke forudsætninger for uddannelsesparathed og ved en fast procedure for vurderingen af uddannelsesparathed og den efterfølgende indsats. Herskende diskurser i samfundet betyder hermed, at hvad der anerkendes og accepteres som normal adfærd og handlen i uddannelsessystemet, anses som normaliteten blandt de involverede aktører i UPV. De unge, der således ikke efterlever disse krav, fordi de på baggrund af deres sociale opvækst ikke er blevet overført med den nødvendige grad af kulturel kapital og dermed en passende habitus, sortereres fra i overgangen til ungdomsuddannelserne. Disse vurderes altså ikke-uddannelsesparate, hvilket for nogle af de unge opleves som en stempling og har den konsekvens, at de helt mister modet og opgiver at påbegynde en ungdomsuddannelse.

## 8.2 Perspektivering

Tager man vores samfundsstruktur i betragtning, lever vi i dag under nogle rammer, styret af lovgivning og kontrol. Samfundets institutioner skal have klare målsætninger om det daglige arbejde og kvalitetssikring, og disse skal evalueres og dokumenteres. UPV er derfor ikke overraskende set blevet en del af vores kontrollerende samfundsstruktur. Vurderingen har klare mål om eksempelvis at hjælpe og støtte de unge, der ikke er uddannelsesparate ved afslutningen af 9. og 10. klasse, at mindske frafald, og dermed nederlag for de unge, at sikre kvalificerede uddannelsesvalg hos de unge og at få de unge i gang med en uddannelse.

Det første handleforslag er at se på, hvordan ungdomsuddannelserne kan geares til at modtage alle unge, der ønsker at starte på dem, uanset hvilke forudsætninger og læringspotentialer, de kommer med. Dette ud fra den påstand, at de unge først reelt set lærer f.eks. spillerreglerne i uddannelsessystemet at kende, når de er i det, først lærer dem selv at kende, når de er i det og måske først finder ud af, hvad de vil og ikke vil, når de er i det. Dette ville have som konsekvens, at alle unge reelt set ville få chancen for at udvikle uddannelsesparathed i forhold til deres ønskede ungdomsuddannelse, men også, at frafaldsprocenten og de unges omvalg i ungdomsuddannelserne ville stige. De unge ville hermed være længere tid om at færdiggøre en ungdomsuddannelse og komme ud på arbejdsmarked. Et andet handleforslag er, at der rettes et blik på ordvalget i UPV, kunne man bruge et andet ord for uddannelsesparathed. Vurderingen ’ikke-uddannelsesparat’ synes, at have en negativ klang og en stemplende effekt hos nogle unge. Kunne man eksempelvis helt undlade at kategorisere de unge med en ’titel’? Et tredje handleforslag er, at skolen kunne tage større ansvar for de unge, der kommer fra uddannelsesfremmede og socialt udsatte hjem, og som dermed ikke har de ressourcer, det kræver at gennemføre en ungdomsuddannelse. Skolen tager del i den unges socialisering, og jo tidligere i skolen disse unge får støtte og hjælp, des større vil chancen være for at de udvikler uddannelsesparathed. Her kunne man rette blikket på faget Uddannelse og Job, som sådan set er et obligatorisk på alle klassetrin, men som ikke synes at have fået den opmærksomhed som det burde være tjent med bl.a. på grund af uklare formålsbeskrivelser (UU-Danmark og Danmarks Læreforening 2013:1). Faget kunne her, foruden at have fokus på de unges valgkompetence, arbejde mere konkret med de enkelte nøglebegreber under de personlige og sociale forudsætninger. Her se på, hvordan disse kunne udvikles hos de enkelte unge uanset deres social baggrund og læringspotentialer. Her ville der som konsekvens være unge, der skiller sig ud, men differentieringen her af skulle ikke være tydelig, men inkluderende, således at de unge ikke føler sig stemplet eller anderledes.

# 9. REFERENCELISTE

## 9.1 Faglitteratur

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (1970): *Reproduktionen – bidrag til en teori om undervisningssystemet.* Oversat af Peer F. Bundgård. Hans Reitzels Forlag, 2006, 1. udgave, 1. oplag.

Bourdieu, Pierre (1979): *Distinction: A social Critique of the Judgement of Taste.* Oversat af Richard Nice, Harvard University Press, 1984, 1. udgave.

Bourdieu, Pierre (1995). Distinktionen. En sociologisk kritik af dømmekraften (uddrag af ”La Distinction”). København: Det lille forlag.

Bourdieu, Pierre (1997): *Af Praktiske Grunde.* Oversat af Henrik Hovmark. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 5. oplag.

Bourdieu, Pierre (2005): *Udkast til en praksisteori.* Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loîc J.D. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler.* Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder – en grundbog.* Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 3. oplag.

Buch-Hansen, Hubert og Nielsen, Peter 2005: *Kritisk realisme*. Roskilde Universitetsforlag.

Buch-Hansen, Hubert & Nielsen, Peter (2012): *Kritisk realisme*. Kap. 8 i Juul, Søren & Pedersen, Kirsten Bransholm: *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. Hans Reitzels Forlag.

Callewaert, Staf et al (red.) (2008): *Centrale tekster indenfor sociologi og kulturteori*. Bourdieu, Pierre. Frydenlund.

Esmark, Kim (2006): *Bourdieus uddannelsessociologi.* Kapitel 3 i Prieur, Annick & Sestoft, Carsten: *Pierre Bourdieu – en introduktion.* Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag.

Foucault, Michel (2000): Power*,* i: Rabinow, P: *Essential Works of Foucault 1954-1984 vol. 3,* New York, The New Press

Foucault, Michel (2005): *Vidensarkæologien,* Forlaget Philosophia

Foucault, Michel (2006): *Viljen til viden – seksualitetens historie 1,* Frederiksberg, DET lille FORLAG

Foucault, Michel (2002); *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. DET lille FORLAG, 2. oplag.

Frederiksen, J.T. (2012): *Myndiggørelse og kontrol, magt eller mulighed*. Kap. 27 i Andersen, P. Ø. & Ellegaard, T. (Red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori.* Hans Reitzels Forlag, 2. udgave.

Gregersen, Camilla & Mikkelsen, Stinus Storm (2005): *Ingen arme, ingen kager! En Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering*. Forlaget UP – Unge Pædagoger.

Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation blev voksen*. København, Socialforskningsinstituttet.

Hansen, Erik Jørgen (2003): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv.* Hans Reitzels Forlag.

Hansen, Mogens (red.) (2009): *50 Samfundstænkere,* (1. udgave),Forlaget Gyldendal, s. 533-545

Hansen, Allan Dreyer (2012): *Diskurs- og videnskabsteori.* Kap. 7 i Juul, Søren & Pedersen, Kirsten Bransholm (red.): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag.

Hermann, Stefan (2010): *Michel Foucault – pædagogik som magtteknologi*. I Olesen, Søren Gytz og Møller, Peter (red.): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. ViaSystime

Jensen, Ander Fogh (2013): *Mellem ting – Foucaults filosofi.* Forlaget THP, 2. udgave.

Jensen, Anders Fogh (2006): *Magtens Kartografi.* Forlaget UP.

Järvinen, Margaretha (2005): *Pierre Bourdieu.* Kapitel 18 i Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag, 3. udgave, 2. oplag.

Jensen, Torben Pilegaard, Karin B. Mogensen & Anders Holm (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget.

Jerlang, Espen (red.) (2009): *Sociologiske tænkere – et tekst udvalg.* Socialpædagogisk bibliotek. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag, s. 155-164.

Jespersen, Jesper(2004): *Kritisk realisme – teori og praksis: En samfundsvidenskabelig metodologi med makroøkonomiske eksempler*. Side 145-177 i Fuglsang, Lars og Olsen, Poul Bitsch (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer.* Roskilde Universitetsforlag.

Juul, Søren & Pedersen, Kirsten Bransholm (2012): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring.* Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, s. 187-273.

Katznelson, Noemi & Lindstrøm, M. D. (red.): *Den svære ungdom – 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel*. Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Vibe & Üzeyir, Tireli (2014): *De måske kvalificerede – om uddannelsesparathed og frasorteringen af de ikke-kvalificerede.* Kap. 12 i Johansen, Gundi Schrötter & Petersen, Mimi: *Unges livsvilkår – muligheder, risici og professionelle udfordringer.* Akademisk Forlag, 1. udgave, 1. oplag.

Lindgren, Sven-Åke (2007): *Michel Foucault.* Side 326-344 i Andersen, Heine og Kaspersen, Lars Bo (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori.* København: Hans Reitzels Forlag.

Mik-Meyer, N. & Villadsen, K. (2007): *Magtens Former – sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren.* Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, s. 16-41.

Nilsson, Roddy (2009): *Michel Foucault – en introduktion*. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag.

Olsen, Henning (2002): *Kvalitative kvaler – kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelsers kvalitet*. Akademisk Forlag.

Olsen, Lars (2007): *Den nye ulighed*. Gyldendal.

Pedersen, Kirsten Bransholm (2012): *Socialkonstruktivisme.* Kap. 6 i Juul, Søren & Pedersen, Kirsten Bransholm: *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. Hans Reitzels Forlag.

Prieur, Annick & Carsten Sestoft (2006): *En introduktion til Pierre Bourdieu.* Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag.

Rasborg, Klaus (2007): *Socialkonstruktivisme i klassisk og moderne sociologi*. I Lars Fuglsang & Poul Bitsch Olsen: *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave, 4. forlag.

Villadsen, Kaspar (2013): *Michel Foucault.* Kapitel 17 i Andersen, Heine og Kaspersen, Lars Bo (2013): *Klassisk og moderne samfundsteori.* Hans Reitzel Forlag, 5. udgave, 1. oplag.

Ziehe, Thomas (2007): *Øer af intensitet i et hav af rutine.* Nye tekster om ungdom, skole og kultur*.* Forlaget politisk revy, 3. rettede oplag.

Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert (2008): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser.* Forlaget politisk revy, 2. udgave, 1. oplag.

9.2 Analyser og undersøgelser

Andersen, Lars m.fl. (red) (2008): *Økonomiske Tendenser*, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd

Andersen, Dines (2005): 4 *år efter grundskolen. 19 årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*, AKF-Forlaget

Andersen, Dines (1997): *Uddannelsesvalg efter 9. klasse*. Delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til alle, 1997:3, SFI

CEFU, Pluss Leadership & EPINION (2011): *Ungepakke 2, Midtvejsevaluering af initiativ 2: Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV).* Til Ministeriet for Børn og Undervisning.

CEFU, Pluss Leadership & EPINION (2012): *Evaluering af Ungepakke 2 – De unges vej til ungdomsuddannelserne – uddannelsessystemets vej mod de 95 pct.* *Hovedrapport: konklusioner, anbefalinger, opsummering*. Til Ministeriet for Børn og Undervisning.

DST, Danmarks Statistik (2015): *Fuldførte ungdomsuddannelser 2013/2014 – uddannelse og viden*. NYT fra Danmarks Statistik nr. 203, 28. april 2015.

Glavind, Niels (2005): *Lighed gennem uddannelse. Hvordan er det gået?,* Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE).

Hetmar, Vibeke (2013): *Unges valg og fravalg I ungdomsuddannelserne – kvalitativt perspektiveret.* Rockwool Fondens Forskningsenhed & Syddansk Universitetsforlag.

Jensen, Ulla Højmark (2003): *”Det er sgu ikke lige mig”- interview med unge, der ikke er gået i gang med en ungdomsuddannelse*, Arbejdspapir 5, Vidensopsamling om social arv, AKF

Jensen, Ulla Højmark & Jensen, Torben Pilegaard (2005): *Unge uden uddannelse – hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* Socialforskningsinstituttet.

Jensen, Torben Pilegaard m.fl. (2009): *Unges frafald på erhvervsskolerne – hvad gør de ”gode skoler*”. AKF.

Juul, Mette & Pless, Mette (2015): *Unges uddannelsesvalg i tal.* CEFU.

Jæger, Mads Meier, Niels Ploug & Martin D. Munk (2003): *Ulighed og livsløb – analyser af betydningen af social baggrund*. København: Socialforskningsinstituttet.

Katznelson m.fl. (2015): *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund.* CEFU.

Nielsen, Jens Christian & Sørensen, Niels Ulrik (2012): *Rummet - Vejledning, mødested og aktiviteter for og med unge.* CEFU.

Nielsen m.fl. (2011): *Uddannelsesparathedsvurdering – forståelser og forskelligheder.*VUE.

Pihl, Mie Dalskov (2013): Skæve uddannelseschancer polariserer Danmark. Fordeling & Levevilkår 2013. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE).

Pihl, Mie Dalskov (2015): *Op mod hver fjerde ung på Sjælland er hægtet af uddannelsesvognen.* Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE), 7. marts.

Pless, Mette (2009): *Udsatte unge på vej i Uddannelsessystemet.*Ph.d.-afhandling.

Sabiers, Sune Enevoldsen (2014): Uligheden er størst på Sjælland. AE, Arbejdernes erhvervsråd.

## 9.3 Diverse publikationer

CEFU (2007): Temanummer om *’Unge, ulighed og uddannelse’* nr. 3, sept. 2007, årgang 6. Ungdomsforskning, Center for Ungdomsforskning, DPU

Esmark, Kim (1993): *En teori om symbolsk magt*. Resumé af 1. del: *’Foundations of a theory of symbolic violence*’, i Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. udgave.

Hoffmann, Thomas (2012): *Skolerne er syge – hvad kan vi gøre?* Artikel på Videnskab.dk, Kultur og Samfund, d. 13. maj 2012.

Højdal, Lisbeth (2011): *Uddannelsesværnepligt*. Information, debat, d. 26. januar 2011.

Illeris m.fl. (2006): *Ungdom, kompetence og identitet.* I CEFU’s Ungdomsforskning nr. 2: *De bedste af de bedste*. Juni 2006.

Jensen, Anders Fogh (2006): *Magt ifølge Bourdieu og Foucault*. Indlæg på Filosoffen.dk – Anders Fogh Jensen d. 10. Juni 2006 kl. 14:19.

Jæger, Mads Meier & Holm, Anders (2004): *Penge, (ud)dannelse, forbindelser eller brains?* Dansk Sociologi, nr. 3/15. Årg.

Jørgensen, Christian Helms (2012): *Manglende ungdomsuddannelse – årsager og løsninger*. Tidsskrift: Samfundsøkonomen.

Jørgensen, K. M. (2006): *Om anvendelsen af Foucaults magtbegreb.* I Ledelse og Filosofi, nr. 4

Jørgensen, Per Schultz (2011): *Uddannelsesparathed handler om deltagelse*. Information, debat, d. 1. februar 2011.

Hansen, Kirstine Godvin & Paludan, Maria (2014): *Uddannelsesvalget i et spændingsfelt mellem samfundsmæssige og subjektive interesser.* I tidskrift for Medier, Erkendelse og Formidling (MEF). Årg. 2, nr. 2.

Mathiesen, Anders (2002): *Sociologiske feltanalyser*. Roskilde University, Denmark. Research Paper no. 8/02

Larsen, Steen Nepper (2011): *Tvangen til uddannelsesparathed*. Artikel på information.dk d. 7. Januar 2011.

Nielsen, Vilhelm (1953): *Ungdomskommissionen*. I Dansk Udsyn, årgang 33.

Olsen, Lars (2010): *Den lange vej til enhedsskolen.* Artikel i Unge Pædagoger, nr. 4, 2010.

UVM (2004): *Vejledningsreformen - kort fortalt.* København. Undervisningsministeriet.

UVM (2005): *Spildtid i uddannelsessystemet*, i Statistikinformation nr. 5, 2005, Uni-C, statistik og Analyse

UVM (2008): *Tal der taler, 2007, Uddannelsesnøgletal 2007,* Undervisningsministeriet

UVM (2009): *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikal Venstre om: Flere unge i uddannelse og job*. Undervisningsministeriet, 5 november 2009

UVM (2009): *Unge skal være i job, uddannelse eller anden udviklende aktivitet – pressemeddelelse.* København. Undervisningsministeriet.

UVM (2010): *Klar, parat, uddannelse – inspiration om uddannelsesparathed*. Publikationen er hentet på UVMs hjemmeside.

UVM (2014): *Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration.* Pjecen er hentet på UVMs hjemmeside.

UVM (2015): *Uddannelse – dit barns fremtid.* Schultz. Undervisningsministeriet.

UU-Danmark & Danmarks Læreforening (2013): *Foretræde for Børne- og Undervisningsudvalget vedrørende L51.* Børne- og Undervisningsudvalget 2013-14, L-15, bilag 6, offentlig.

## 9.4 Internetadresser

* <http://retsinformation.dk>
* <http://uvm.dk>
* http://uudanmark.dk
* <http://vejledningsforum.dk>
* <http://information.dk>
* <http://sfi.dk>
* <http://bibliotek.dk>
* <http://videnskab.dk>

# 10. BILAG 1

Uploaded som bilag

# 11. BILAG 2

Uploaded som bilag

# 12. BILAG 3

Uploaded som bilag

# 13. ARTIKEL

**UPV som politisk styringsredskab**

- *en redegørende formidling af undersøgelsesresultater*

**Mette Bojsen Træden Pedersen**

Stud.cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

**Abstract**

*Denne artikel er en redegørende formidling af overordnede resultater i undersøgelsen, ’Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) - sorteringsmekanisme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse’. Undersøgelsen udgør den afsluttende kandidatafhandling på uddannelsen ’Læring og Forandringsprocesser’ på Aalborg Universitet, København og undersøger sorteringsmekanismerne i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med udgangspunkt i uddannelsesparathedsvurderingen (i det følgende UPV). Specialets metodiske tilgang er dokumentanalyse, hvorved UPV undersøges med afsæt i Undervisningsministeriets signaler omkring uddannelsesparathedsbegrebet og UPV. Der er her udvalgt forskellige publikationer forankret af Undervisningsministeriet selv. Som teoretiske ledetråde i analysen trækkes der på Pierre Bourdieus uddannelsessociologi og Michel Foucaults magtforståelse, hvilke har bidraget til at forstå og belyse UPV i relation til underliggende samfundsmæssige magtforhold. Resultaterne af analysen viser overordnet set, at sorteringen af de unge i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse gennem UPV sker på baggrund af et samfundsmæssigt motiv og et politisk mål om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have gennemført mindst en ungdomsuddannelse i 2015. Hermed et ønske om, at mindske fravalg, omvalg og unge uden uddannelse. Gennem UPV sorterer man således de unge fra, som vurderes at have brug for ekstra tid og støtte til at udvikle de nødvendige faglige, personlige og sociale forudsætninger for ’uddannelsesparathed’. Hvilket i specialet bl.a. er blevet belyst som en måde, hvorved man fra politisk hold forsøger at styre og regulere de unge således, at de på sigt bliver parate til at gennemføre en ungdomsuddannelse.*

**Indledning**

Specialet udgør en undersøgelse af UPV som sorteringsmekanisme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med Pierre Bourdieu og Michel Foucault som teoretiske ledetråde. Undersøgelsen har på overordnede vis belyst, at der i samfundet eksisterer nogle implicitte magtforhold og nogle dybereliggende, usynlige strukturer og mekanismer, der medfører, at der, trods tilsyneladende lige uddannelsesmuligheder, er unge, der ikke kan finde fodfæste i uddannelsessystemet, og som dermed ikke får en ungdomsuddannelse. Dette er endvidere til trods for, at der fra politisk side er sat ind med adskille reformer på uddannelses- og vejledningsområdet med henblik på at nå den politiske målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører mindst en ungdomsuddannelse i 2015. Specialet har hermed haft som formål at forstå den sortering, der synes at eksisterer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse med udgangspunkt i UPV. Her har interessen været at forstå og belyse UPV ud fra Undervisningsministeriets konstruktion og italesættelse af uddannelsesparathedsbegrebet og UPV. Grunden hertil er, at man vurderer, at en analyse af UPV som sorteringsmekanisme fordrer de oprindelige og funderende repræsentationer af UPV, altså hvordan de er tænkt på samfundsmæssigt plan fra ministerielt hold.

**Uddannelsesparathedsvurderingen anno 2015**

UPV blev som et af de mange initiativer under Ungepakke 2 forankret i lovgivningen i 2010 (UVM:2010:7). Det betyder, at siden da har alle unge, der forlader grundskolens 9. og 10. klasse blevet parathedsvurderet i forhold til, om de har de faglige, personlige og sociale forudsætninger, der skal til for at gennemføre en ungdomsuddannelse (de gymnasiale uddannelser eller erhvervsuddannelser). I forbindelse med vejledningsreformen i 2014 er de personlige og sociale forudsætninger i uddannelsesparathedsbegrebet blevet specificeret. Der ligger nu nogle helt konkrete og klare nøglebegreber herunder, som lærerne skal vurdere de unge ud fra. Disse ses i tekstboksen til højre (for nærmere uddybning se UVM 2014). Specialet har desuden anskueliggjort uddannelsesparathedsbegrebet som et ministerielt genereret og ’ateoretisk’ begreb, idet der tilsyneladende ikke eksisterer nogle baggrundsmæssige undersøgelser eller teoretiske forståelser bag konstruktionen af begrebet.

De personlige forudsætninger:

- Motivation

- Selvstændighed

- Ansvarlighed

- Mødestabilitet

- Valgparathed

De sociale forudsætninger:

- Samarbejdsevne

- Respekt

- Tolerance

Kilde: BEK nr. 839 af 30/06/2014

Formålet med UPV er fra ministeriel og politisk side, at sortere de unge fra, der vurderes at have brug for ekstra tid og støtte til at blive uddannelsesparate (UVM 2014:2). UPV er overordnet set fra Undervisningsministeriets side tænkt som et præventivt redskab til at mindske frafald og omvalg samt sikre at flest mulige unge gennemføre en ungdomsuddannelse (jf. 95%-målsætningen) (UVM 2009:107).

**Uddannelsesparathedsvurderingen som politisk styringsredskab**

I specialets undersøgelse er det blevet anskueliggjort, hvordan samfundsmæssige strukturer og magtforhold sorterer og positionerer de unge i uddannelsessystemet gennem forskellige normaliserende teknikker og mekanismer. Det er altså i specialets analyser blevet belyst, at staten og politikerne gennem UPV forsøger at styre og normalisere de unge til at blive bestemte, nyttige samfundsborgere. Dette gøres gennem, i hovedsagen skjulte, teknikker og mekanismer, som i Bourdieus perspektiv kan relateres til en form for magtudøvelse gennem, hvad han kalder symbolsk vold og i Foucaults perspektiv kan relateres til biomagt og disciplin.

Der er altså tale om nogle samfundsmæssige diskurser og strukturer, der er styrende for, hvordan samfundet på politisk og lovmæssigt vis indrettes og styres. Det, at de unge i dag skal uddannelsesparathedsvurderes til ungdomsuddannelserne, kan siges at være et udtryk for den eksisterende uddannelsespolitisk diskurs, hvor uddannelse er vigtigt for bl.a. de unges økonomiske fremtid og personlige udvikling (UVM 2015:4). Der er tale om politiske magthandlinger, hvor man gennem styring og sortering af de unge forsøger at tilpasse og regulere dem efter samfundets ønsker og behov. Med uddannelsesparathedsbegrebet og den nyeste specificering af de personlige og sociale forudsætninger betyder det, at de unge i dag på helt konkret og eksemplificeret vis vurderes på baggrund af nogle ministerielt konstrueret kriterier for, hvad det kræver at gennemføre en ungdomsuddannelse. Nogle kriterier, som tilsyneladende ikke har noget tydeligt videnskabeligt afsæt (bilag 2 i specialeafhandlingen), men som har essentiel betydning for de unges positioner i fremtiden. Det, at der trods adskillige politiske indsatser og initiativer, herunder UPV, stadig er unge, der ikke får en ungdomsuddannelse kan i Bourdieus perspektiv forklares med, at de unge er vokset op på forskellig vis med forskellige grader af kapital (Bourdieu 1997:39-40). Her er det særligt graden af kulturel kapital, der er afgørende for, hvordan de klarer sig i uddannelsessystemet. De unge er i deres sociale opvækst, særligt gennem familien, blevet overført med en vis grad og art af kulturel kapital, som har indflydelse på, hvordan de agerer, handler og tænker (habitus). Grundet de underliggende magtforhold og strukturer i samfundet, fordrer uddannelsessystemet særlige egenskaber og ressourcer for at kunne afkode kulturen og begå sig i feltet. Det betyder, at de unge, der ikke er blevet disponeret for en matchende grad af kulturel kapital og nogle egenskaber, der matcher uddannelsessystemets spille-/adfærdsregler (doxa), vil blive sorteret fra gennem UPV. En sortering, der forekommer bl.a., fordi ungdomsuddannelserne netop er rammesat og struktureret på en sådan, at ikke alle unge eksempelvis kan afkode kulturen og reglerne herunder.

UPVs indførelse i lovgivningen og normaliseringen af uddannelsesparathedsbegrebet kan med Foucault forklares som magtudøvelse i form af biomagt. Biomagten er karakteriseret ved lov og procedure, hvorved man forsøger at normalisere, skabe bestemte samfundsborgere (Hermann 2010:76-77). Gennem den fastlagte procedure for parathedsvurderingen og med de fastlagte kriterier bliver lærerne og UU-vejlederne som myndighedspersoner (’statslige apparater’) dem, der foretager sorteringen af de unge og forsøger at regulere dem, der vurderes ikke at have de ministerielt italesatte forudsætninger for uddannelsesparathed. Dette sker gennem, hvad Foucault kalder disciplinerende magtteknikker, hvorved man forsøger at styre, kontrollere og disciplinere de unge med et bestemt mål for øje (Hermann 2010:76-77). Man sorterer dem fra, sætter ind med forskellige forberedende og vejledningsmæssige aktiviteter, støtter og hjælper dem til at udvikle de nødvendige fastlagte forudsætninger. Nogle unge bliver ’parate’, andre har ikke de grundlæggende dispositioner og ressourcer herfor, og nogle har måske oplevet vurderingen af ikke-uddannelsesparat som en stempling og har mistet modet for overhovet at påbegynde en ungdomsuddannelse (CEFU m.fl. 2011:9). Herved sker en sortering i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse gennem UPV på baggrund af bl.a. den eksisterende uddannelsespolitiske diskurs. En diskurs, der betyder, at visse politiske målsætninger og magthandlinger indenfor uddannelses- og vejledningsområdet har en stor effekt på institutions- og individniveau. På den måde kan man ud fra specialets undersøgelse af UPV belyse UPV som et politisk styringsredskab, hvor man gennem forskellige disciplinerende magtteknikker forsøger at regulere og normalisere de unge, der vurderes at afvige fra ’normalen’. Man forsøger altså fra ministeriel og politisk side gennem fast procedure og fastlagte kriterier, som visse myndighedspersoner er underlagt, at kontrollere, styre og regulere de unge således, at de forbedres og ’nyttiggøres, så de på sigt kan bidrage på det danske arbejdsmarked.

**Referenceliste**

Bourdieu, Pierre (1997): *Af Praktiske Grunde.* Oversat af Henrik Hovmark. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 5. oplag.

CEFU m.fl. (2011): *Ungepakke 2, MIDTVEJSEVALUSERING af initiativ 2: Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV).* Til Ministeriet for Børn og Undervisning.

Hermann, Stefan (2010): *Michel Foucault – pædagogik som magtteknologi*. I Olesen, Søren Gytz og Møller, Peter (red.): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. ViaSystime

UVM (2009): *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikal Venstre om: Flere unge i uddannelse og job*. Undervisningsministeriet, 5 november 2009

UVM (2010): *Klar, parat, uddannelse – inspiration om uddannelsesparathed*. Publikationen er hentet på UVMs hjemmeside.

UVM (2014): *Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration.* Pjecen er hentet på UVMs hjemmeside.

UVM (2015): *Uddannelse – dit barns fremtid.* Schultz. Undervisningsministeriet.

1. UU blev etableret i forbindelse med vejledningsreformen i 2004 med henblik på at centralisere og kvalificere al vejledning af unge i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Kommunalbestyrelsen varetager hermed denne ungevejledning gennem UU. I forbindelse med reformen i 2008 er UU blevet professionaliseret med krav om en kvalificeret og faglig uddannelsesmæssig baggrund. [↑](#footnote-ref-1)
2. Thomas Ziehe (1947 -): Tysk professor i pædagogik og ungdomsforsker – kendt for sine analyser af tidens kulturelle udtryk især blandt ungdommen. [↑](#footnote-ref-2)
3. Mellem den daværende regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre. [↑](#footnote-ref-3)
4. Problemet gjorde og gør sig stadig særligt gældende ift. erhvervsuddannelserne (UVM 2009:107). [↑](#footnote-ref-4)
5. Dette dokument udgør et af specialets grundlæggende analyseobjekter, og uddybes senere i specialet. [↑](#footnote-ref-5)
6. i bogen; ’Unges livsvilkår – muligheder, risici og professionelle udfordringer’ (2014). [↑](#footnote-ref-6)
7. Dette interview er skrevet frit efter hukommelsen og med stikord fra under samtalen. Interviewets struktur består kun af et spørgsmål, og er ikke så overvejet, da det var ret impulsivt. [↑](#footnote-ref-7)
8. At personlige og sociale forudsætninger skal indgår i vurderingen af uddannelsesparathed [↑](#footnote-ref-8)
9. Der er søgt på de engelske formuleringerne; ’readiness for education’, ’education readiness’ og ’ready for education’ for at komme så tæt på datamateriale omhandlende UPV. De engelske søgeord gav stort set ingen resultater. [↑](#footnote-ref-9)
10. Dette uddybes under afsnittet videnskabsteoretiske overvejelser. [↑](#footnote-ref-10)
11. F.eks. er der blevet søgt på ord og formuleringer som uddannelsesparathed, sortering, selektering, sorteringsmekanismer i uddannelsessystemer, selekteringsmekanismer i uddannelsessystemet, mekanismer bag social arv mv. (Der er søgt på så mange forskellige formuleringer og begreber og det har ført vidt omkring). [↑](#footnote-ref-11)
12. Se bilag 1 [↑](#footnote-ref-12)
13. Disse uddybes senere i specialet. [↑](#footnote-ref-13)
14. Hvilket også er realismens ontologi, men vælger den kritiske realisme, da den kan siges at lægge sig op af konstruktivismen i sin epistemologi (for uddybning se Juul og Pedersen 2012:409) [↑](#footnote-ref-14)
15. Hvilket blev belyst i forrige kapitel. [↑](#footnote-ref-15)
16. Tidligere belyst under videnskabsteoretiske overvejelser [↑](#footnote-ref-16)
17. I starten af indledningen [↑](#footnote-ref-17)
18. Specialet anvender betegnelsen *dokument* efter Brinkmann og Tanggaards definition, som refererende til sprog, som er fikseret i tekst og tid – skrevne dokumenter (Brinkmann & Tanggaard 2010:138). [↑](#footnote-ref-18)
19. Belyses senere i kapitlet. [↑](#footnote-ref-19)
20. Dette uddybes i næste afsnit [↑](#footnote-ref-20)
21. Hvilken typer af dokumenter specialets empiriske materiale udgør er uddybet nærmere i bilag 3, men de udgør primært, hvad Brinkmann og Tanggaard kalder sekundære dokumenter (Brinkmann & Tanggaard 2010:139). [↑](#footnote-ref-21)
22. Typen er dokument er både rettet mod genre, men også mod Brinkmann & Tanggaards beskrivelser af dokumenttyper (se bilag 3 eller Brinkmann & Tanggaard 2011:139). [↑](#footnote-ref-22)
23. I specialet omtales dette dokument; ’Evaluering af Ungepakke 2’ [↑](#footnote-ref-23)
24. I specialet omtales dette dokument; ’Midtvejsevaluering af uddannelsesparathedsvurderingen’ [↑](#footnote-ref-24)
25. Brinkmann og Tanggaard belyser her, at en tekst i forbindelse med tekstanalyse (dokumentanalyse) kan været startskuddet til at formulere et undersøgelsesspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard 2010:137). [↑](#footnote-ref-25)
26. Hvor jeg har et studiejob som vejledningsassistent, som nævnt i forordet. [↑](#footnote-ref-26)
27. Publikationen er f.eks. tilgængelig på de fleste UU-centres hjemmesider. [↑](#footnote-ref-27)
28. Motivation, selvstændighed, ansvarlighed, mødestabilitet og valgparathed [↑](#footnote-ref-28)
29. Samarbejdsevne, respekt og tolerance [↑](#footnote-ref-29)
30. Herunder skoleledere, UU-ledere, UU-vejledere, lærere, diverse folk på ungdomsuddannelserne (CEFU m.fl. 2011:61). [↑](#footnote-ref-30)
31. UPV hører under Vejledningsloven. [↑](#footnote-ref-31)
32. Oprindelige titel: Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhvervsamt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. [↑](#footnote-ref-32)
33. Er mag.scient.soc. Han er bl.a. tidligere forskningsleder hos AKF, hvor han bl.a. var, da han skrev sin artikel i Klar, Parat, Uddannelse (UVM 2010). I dag er han forskningsleder hos KORA. [↑](#footnote-ref-33)
34. Der vil ligeledes forekomme redegørelser af begreberne i takt med at de inddrages i specialets analyser. [↑](#footnote-ref-34)
35. Udtrykt i hans værker; ’Les Héritiers – les étudiants et la culture’ (1964/1979), ’Rapport pédagogique et communication (1965/1994) og ’La Reproduction’ (1970/1977) [↑](#footnote-ref-35)
36. Social rum forklarer Bourdieu ved, at rummet er et sæt af distinkte og sameksisterende positioner, der er adskilt fra hinanden. Positioner defineres i forhold til hinanden. I det sociale rum indtager de sociale agenter alle en relationel position til hinanden i det sociale rum. Deres positionelle indplacering i det sociale rum er foretaget på basis af den statistiske fordeling af de to differentieringsprincipper, der, ifølge Bourdieu, er de mest effektive, nemlig økonomisk og kulturel kapital. Jo mere agenterne har til fælles, desto tættere befinder de sig på hinanden i disse to dimensioner og omvendt Den rummelige afstand ’på papiret’ modsvarer altså sociale afstande (Bourdieu 1997:20-21). [↑](#footnote-ref-36)
37. kunne også bruges begrebet type eller komposition [↑](#footnote-ref-37)
38. Hjem hvor forældrene ikke har nogle uddannelsesmæssig baggrund svarende til en ungdomsuddannelse eller videregående uddannelse. [↑](#footnote-ref-38)
39. Bourdieu betegnelse for de handlende i sociologisk forstand (individ, gruppe eller institution) (Hovmarks oversættelse i forordet i Bourdieu 1997: 8). [↑](#footnote-ref-39)
40. …som kan siges at lægge til grund for de politiske indsatser på uddannelses- og vejledningsområdet. [↑](#footnote-ref-40)
41. Foucault bruger kroppen som betegnelse for mennesket, individet, subjektet. [↑](#footnote-ref-41)
42. F.eks. de dagligdags, rutinemæssige praktikker og teknikker (f.eks. opdragelse, undervisning), den mere eller mindre hångribelige tvang, de institutionelle overgreb, ”rummet” i både fysisk og psykisk forstand (Heede 2002:63) [↑](#footnote-ref-42)
43. Begrebet omfatter her kæder af udsagn, institutionaliserede fremstillingsprocedurer (praktikker) samt de historisk og kulturelt givne regler, som styrer samtale procedures indhold og form (Lindgren 2007: 343). [↑](#footnote-ref-43)
44. Foucault omtaler ikke mennesker som mennesker, men betegner dem legemer eller kroppe. [↑](#footnote-ref-44)
45. Som indgår i specialets empiriske materiale og som er belyst tidligere i specialets metode. [↑](#footnote-ref-45)
46. UVM kalder selv de underliggende forudsætninger i de personlige og sociale forudsætninger for nøglebegreber (UVM 2014) [↑](#footnote-ref-46)
47. Egenskaber og færdigheder har jeg selv valgt som samlebetegnelse for de forskellige nøglebegreber. [↑](#footnote-ref-47)
48. Disse kriterier er tidligere belyst under begrebsdefinitioner. [↑](#footnote-ref-48)
49. Motivation, selvstændighed, ansvarlighed, mødestabilitet, valgparat (personlige). Samarbejdsevne, respekt og tolerance (sociale). [↑](#footnote-ref-49)
50. hvilket uddybes i efterfølgende afsnit. [↑](#footnote-ref-50)
51. Uddybes senere. [↑](#footnote-ref-51)
52. Herefter er det Studievalg, der foretager vejledningen af de unge. [↑](#footnote-ref-52)
53. Social arv skal ikke her forstås som negativ social arv, men blot indikere den overførsel og disponering af sociale og kulturelle strukturer og adfærdsformer, der sker i den unges sociale opvækst (særligt i familien). [↑](#footnote-ref-53)
54. Egenskaber skal her forstås som anlæg og træk, som kropsligt er blevet inkorporeret. [↑](#footnote-ref-54)
55. Publikationen er det eneste publikation, der uddyber de fastlagt nøglebegreber, som også indgår i bekendtgørelsen (BEK nr. 839 …) [↑](#footnote-ref-55)
56. Vejleder er sat i parentes, da publikationen egentlig henvender sig til lærerne, der i dag står for vurderingen af de unges uddannelsesparathed. Men Publikationen anvendes også UU-vejlederne (vurdering ud fra egne erfaring af, at både UU København, UU Tårnby, UU Øresund og UU Frederiksberg bruger folderen i deres arbejde med uddannelsesparathed). [↑](#footnote-ref-56)
57. Undervisningsministeriets profilmodel er en fremskrivning af, hvordan en niende klasse årgang vil uddanne sig i løbet af 25 år (uddannelsesniveau). I Danmarks Statistiks uddannelsesregister registreres løbende alle danskeres status i uddannelsessystemet. Det er således muligt at kortlægge (tegne en profil af) de aktuelle bevægelser i uddannelsessystemet, altså hvad det samlede uddannelsessystem formåede i de år, hvor de unge gik i ottende og niende klasse. Det er dette datagrundlag, der benyttes i Profilmodellen. (uvm.dk). [↑](#footnote-ref-57)
58. Uddybes i næste afsnit. [↑](#footnote-ref-58)
59. Et begreb specialet selv har sammensat. [↑](#footnote-ref-59)
60. UU har ansvaret for at vejlede og opsøge de unge mellem 15 og 25 år, der ikke har en ungdomsuddannelse. [↑](#footnote-ref-60)
61. Bl.a. i ’Vurdering af elevernes personlige og sociale forudsætninger – værktøj og inspiration’, ’LBK nr 995 af 12/09/2014’ og ’BEK nr. 839 af 30/06/2014’, [↑](#footnote-ref-61)
62. Foucault bruger begrebet krop, individ vil blive brugt i det følgende. [↑](#footnote-ref-62)
63. Den skolepligtige alder (det år de fylder 6 år) [↑](#footnote-ref-63)
64. Her I relation til konkurrencestaten, som, ifølge Ove Kaj Pedersen, karakteriserer vor samfund i dag. (For en mere uddybende forklaring af konkurrencestaten, se Ove Kaj Pedersens bog; Konkurrencestaten) . [↑](#footnote-ref-64)
65. Hvilket der ikke dykkes yderligere ned i. [↑](#footnote-ref-65)
66. Jensen er tidligere præsenteret i metodekapitlet. [↑](#footnote-ref-66)
67. Information fra Per Bredholt Frederiksen (se bilag 2) [↑](#footnote-ref-67)
68. Denne undersøgelse er uddybet i bilag 1, hvor eksisterende forskning er blevet belyst. [↑](#footnote-ref-68)
69. Det, at de unge f.eks. viser de italesatte faglige, personlige og sociale forudsætninger, der accepteres og anerkendes i skolen og i uddannelsessystemet. [↑](#footnote-ref-69)
70. grundskolen [↑](#footnote-ref-70)
71. Her den politiske målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører mindst en ungdomsuddannelse i 2015. [↑](#footnote-ref-71)