

Sundhedsfremme og sundhedsstrategier

Problemorienteret projekt:

Mental sundhed versus selvoptimering

95-procent-målsætningens betydning for udskolingselever

Gruppenummer: V16-40033-12-dei

Vejleder: Anne Liveng

Navne:

Julie S.H. Vinther (studienr. 58989)

Katrine M. Burmann Hansen (studienr. 59042)

Susanne Holst Egebjerg (studienr. 56511)

Roskilde, 21. december 2016

Anslag: 147.844

Resume

Formålet med dette projekt er at undersøge, hvordan 95-procent-målsætningen påvirker de enkelte elevers mentale sundhed i udskoling på Eskilstrup Skole, og hvordan denne viden kan kvalificere fremtidigt sundhedsfremmearbejde i folkeskolen. For at besvare problemformuleringen har vi inddraget relevant sekundær empiri og relevante undersøgelser om emnet samt kvalitative semistrukturerede interviews af tre elever og en lærer i en 9. klasse på Eskilstrup Skole i Guldborgsund Kommune. Vi anvender Michel Foucaults og Axel Honneths teorier til analyse af interviewpersonernes udsagn og til at kvalificere vores forståelse af temaet.

95-procent-målsætningen har nogle utilsigtede virkninger; lærere føler sig pressede til at undervise elever i at gennemføre tests, og elever føler sig stressede og presset til at opnå høje karakterer og lave uddannelsesplaner. Det kan påvirke elevers opfattelse af det gode liv, og deres mentale sundhed. Endvidere kan uligheden mellem stærke og svage elever øges af målsætningen, og det har konsekvenser for svage elevers mentale sundhed, trivsel og selvværd samt deres muligheder for at komme videre i uddannelsessystemet.

En mere bæredygtig skolepolitik baseret på tolerance og lighed kan fremme elevers faglige evner, selvværd og selvtillid. Et tværfagligt sundhedsfremmende arbejde med øget fokus på anerkendelse af den enkeltes evner, kompetencer og trivsel kan gavne elevers mentale sundhed.

Abstract

The objective of this project is to examine how the 95 percent target affect the individual early adolescence students' mental health in Eskilstrup School, and how this knowledge can qualify future health promotion work in the elementary school. For this purpose we will include relevant secondary empirical data and relevant studies on the subject as well as qualitative semi-structured interviews with three students and a teacher in 9th grade in Eskilstrup School in Guldborgsund Kommune. In order to analyze and understand the respondents' statements and to qualify our understanding of the subject we will apply Michel Foucault's and Axel Honneth's theories.

The 95 percent target has some unintended effects; teachers feel pressure to teach students how to take a test, and students feel stressed and pressure to achieve high marks and make educational plans. This might affect students' perception of the good life as well as their

mental health. Furthermore, the 95 percent target might increase the inequality between strong and weak students, and this has implications for the weak students' mental health, wellbeing and self-esteem as well as their ability to further education.

A more sustainable school policy based on tolerance and equality can promote students' academic abilities, self-esteem and confidence. Students' mental health might benefit from interdisciplinary health promotion with an increased focus on the recognition of the individual student's abilities, skills and wellbeing.

Indholdsfortegnelse

Resume	2
Abstract.....	2
Forord	6
Problemfelt	7
Problemformulering.....	9
Forskningsspørgsmål	9
Afgrænsning	9
Genstandsfelt	10
Begrebsafklaring.....	10
Konkurrencestaten - med udskolingen som kontekst	10
Selvoptimering.....	11
Bæredygtighed.....	11
Mental sundhed.....	11
Metode	11
Metodisk og teoretisk forarbejde	11
Interviews	12
Etiske overvejelser.....	14
Kvalitetskriterier	15
Refleksioner over anvendte metoder	17
Videnskabsteori	18
Socialkonstruktivisme	18
Kritisk teori.....	19
Hermeneutik	20
Teoretiske rammer.....	21
Foucault, disciplin og magt	22
Honneth, anerkendelse af identiteten.....	25
Anvendt teori	29
Læring i konkurrencestaten	29
Mental sundhed i skolen.....	31
Sekundær empiri.....	31
Aftale om et fagligt løft i folkeskolen	31
95-procent-målsætningen i Guldborgsund Kommune og på Eskilstrup Skole	33
Tal til psyken	33
Analyse	34
Analysedel 1: Eskilstrup Skole i konkurrencestaten	34
Fra velfærdsstat til konkurrencestat.....	35

Presset oppefra.....	36
95-procent-målsætningen i Guldborgsund Kommune	42
Teaching to the Test	46
Analysedel 2: 95-procent-målsætningens virkninger på elevernes mentale sundhed	51
Ulighed i konkurrencestaten.....	51
Karaktergivningens tabere og vindere	54
Den dobbelte problematik	56
95-procent-målsætningens virkning på den gennemsnitlige elev.....	57
Mere end et tal	59
Karakterer som motivationsfaktor	60
Analysedel 3: Fokus på indre værdier, mental sundhed og bæredygtighed	61
Sammenfatning og anbefalinger	65
Hvad kan vi som sundhedsfremmere gøre?.....	67
Konklusion.....	70
Perspektivering	71
Litteraturliste	74
Bilag.....	81
Bilag 1 – Matrix, litteratursøgning	81
Bilag 2 - Observation.....	85
Bilag 3 – Interviewguide til udskolingselever på Eskilstrup Skole.....	88
Bilag 4 - Interviewguide til udskolingslærer på Eskilstrup Skole	91
Bilag 5 – Transskription – lærer	94
Bilag 6 – Transskription – Interviewperson 1	126
Bilag 7 – Transskription – Interviewperson 2	135
Bilag 8 – Transskription – interviewperson 3	146
Bilag 9 – Strukturanalyse	157
Bilag 10 – Aftale om interview med elever i 9. klasse på Eskilstrup skole	168

Forord

I udarbejdelsen af nærværende projekt er vi inspirerede af bogen *Læring i konkurrencestaten*, redigeret af Knud Illeris (2014), samt den aktuelle debat om selvoptimering i konkurrencestaten, som bl.a. professor Svend Brinkmann og lektor Anders Petersen har været med til at sætte fokus på. Vi er nysgerrige på at undersøge, hvordan konkurrencestatens nytte- og målstyringstænkning samt menneskesyn kan påvirke både det individuelle liv og samfundslivet samt individets mentale sundhed og de forventninger, som samfundet stiller til den enkeltes mentale sundhed, eksempelvis når der efterspørges psykisk robusthed i jobannoncer.

Vi finder det relevant at tage udgangspunkt i folkeskolen, nærmere bestemt i udskolingen, da det er i løbet af ungdommen, at identitetsudviklingen i høj grad finder sted (Illeris 2014, 83). Der er en tendens til, at unge i udskolingen kan opleve krav om tidlig afklaring og uddannelsesvalg som stressende (Katznelson 2014, 157). Konkurrencestaten anlægger en hastighedsoptik, der betyder, at unge skal hurtigt gennem uddannelsessystemet samtidig med, at uddannelsesniveaet skal øges.

Vi har den forforståelse, at det pres udskolings elever oplever, når de skal til at vælge, hvad de skal efter folkeskolen, er mentalt hårdt for dem. Vi har en antagelse om, at det ikke kan undgå at påvirke deres mentale sundhed. Derfor, vil vi med et kritisk perspektiv undersøge, hvorvidt konkurrencestaten med sine kvantificerbare mål overudnytter unge i udskolingen i stedet for allerede i klasseværelset at fremme mental sundhed og bæredygtighed på alle planer. Steen Hildebrandt introducerer bæredygtighed som et bredere begreb, der kan forgå både på individuel, mellemmenneskelig og globalt niveau (Hildebrandt 2014, 65). Hildebrandt ser bæredygtighed som et ideal, ”... *hvor konkurrence om overudnyttelse af jordens og menneskenes ressourcer ikke længere er de centrale omdrejningspunkter.*” (Hildebrandt 2014, 53). Derfor bliver konkurrencestatens væksttænkning et problem. Han sætter spørgsmålstegn ved muligheden for at skabe bæredygtighed på alle niveauer, når konkurrencestaten i højere grad er drevet af effektiviseringstankegangen. Med udgangspunkt i disse perspektiver vil vi undersøge, hvordan eleverne selv oplever de krav, der bliver stillet til dem, både i forbindelse med den daglige skolegang og i forhold til, hvordan de bliver påvirket

af alle kravene, samt hvordan vi som sundhedsfremmere, kan være med til at kvalificere denne viden i arbejdet med sundhedsfremme i udskolingen.

Problemfelt

Ifølge Ove Kaj Pedersen er overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat indvarslet af to grunde (Pedersen 2014, 17). Velfærdsstaternes finansieringskrise i 1970'erne og åbningen af en international økonomi, som skete efter Sovjetunionens sammenbrud i 1990, også kaldet globaliseringen (Ibid.). Hvor velfærdsstaten er finansieret af et progressivt skattesystem, hvis formål er at omfordele indkomster fra høj til lav, så er konkurrencestatens formål, at øge offentlige indtægter og mindske offentlige udgifter ved hjælp af strukturpolitik og mobilisering af forskellige produktionsfaktorer (Pedersen 2014, 18). Katrin Hjort beskriver med Pedersens begreb konkurrencestat, at den danske konkurrencestat betragter velfærd som *"... en investering, der skal styrke individers, organisationers, regioners og nationens konkurrencedygtighed i en globaliseret verden."* (Hjort 2014, 36).

I 2006 blev formuleringen 'den enkelte elevs alsidige personlige udvikling' ændret til den bredere formulering 'den enkelte elevs alsidige udvikling' i formålsparagraf for folkeskoleloven (Undervisningsministeriet 2010, 4). Menneskesynet i velfærdsstaten med idealet om den eksistentielle personlighed, dvs. at personen er uerstattelig, indebar, at pædagogikkens primære opgave i folkeskolen var at udvikle elevernes personlighed og danne dem til demokratisk medbestemmelse (Pedersen 2011, 188). Menneskesynet i konkurrencestaten med idealet om den opportunistiske personlighed, dvs. personen er egennyttig, betyder, at pædagogikkens primære opgave i folkeskolen kom til at omhandle uddannelse til færdigheder til arbejdslivet som redskab for økonomisk konkurrenceevne (Ibid.). Pedersen beskriver, at denne rationelle pædagogik uddanner og mobiliserer mennesket til at følge økonomiske incitamentter til selvrealisering ved arbejde (Pedersen 2011, 190). Det opportunistiske menneske ser færdigheder som adgang til, at skabe ny viden og maksimere egennytte.

I 2006 kom den nye formålsparagraf for folkeskolen, der bl.a. ifølge Pedersen indebar en forestilling om, at det er arbejdet, der skal binde mennesker sammen, og skolens opgave er at

uddanne mennesker med færdigheder til at arbejde på markedets betingelser (Pedersen 2011, 170).

Det afspejler sig i de styringsredskaber, som bliver anvendt i folkeskolen, hvor elevplaner, nationale tests, karakterer og uddannelsesplaner bruges som daglige instrumenter til at styre konkurrencestatens mål og visioner for folkeskolen. Velfærdsaftalen fra 2006 indeholder bl.a. de fælles målsætninger om, at mindst 95% af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015. Om 95-procent-målsætningen skriver Undervisningsministeriet i 2015 på deres hjemmeside, at ”... *Danmark skal rustes til at udnytte mulighederne i den globale økonomi. Derfor skal 95 procent af en ungdomsårgang gennemføre mindst en ungdomsuddannelse. Det er 95-procent-målsætningen.*” (Undervisningsministeriet 2015).

Undersøgelser har vist, at sundhedstilstanden hos det enkelte individ kan sammenkædes med det enkelte individs uddannelsesniveau. Det skal forstås således, at jo lavere uddannelsesniveau et individ har, des større er risikoen for dårlig sundhedstilstand. Herudover viser undersøgelser, at uddannelsesniveaut fortsætter til de efterfølgende generationer; jo lavere uddannelsesniveau et individ har, des sværere er det for den næste generation at opnå højere uddannelsesniveau. Ovenstående er blot nogle af de faktorer, der er med til at øge den sociale ulighed i sundhed. Dette er en problemstilling, vi ser som relevant i det sundhedsfremmende arbejde, og som kræver nytænkning for at undgå en negativ udvikling i ulighed i sundhed.

Vi har en antagelse om, at konkurrencestatens nytte- og målstyringstænkning samt menneskesyn ikke kan undgå at påvirke det individuelle liv og samfundslivet. På baggrund af denne undren vil vi derfor undersøge, hvordan 95-procent-målsætningen påvirker den enkelte elevs mentale sundhed, selvværd og trivsel i 9. klasse på Eskilstrup Skole. Herudover er vi nysgerrige på, hvordan øgede krav, målinger og konkurrence påvirker den enkelte elevs mulighed for et mental sundt og bæredygtigt liv. Vi mener, at denne problemstilling er relevant, da vi har en forforståelse om, at presset fra staten ikke kan undgå at påvirke eleverne. Som konsekvens af det øgede pres, der er til elevernes færdigheder, ser man eksempelvis en stigning i antallet af børn og unge med dårlig mental sundhed, dårligt selvværd og dårlig trivsel.

Problemformulering

Hvordan påvirker 95-procent-målsætningen ulighed i sundhed og de enkelte elevers mentale sundhed i udskolingen på Eskilstrup Skole? Og hvordan kan denne viden kvalificere fremtidige sundhedsfremmestrategier rettet mod folkeskolen?

Forskningsspørgsmål

- Hvilke styringsredskaber anvendes i udskolingen for at imødekomme konkurrencestatens 95-procent-målsætning?
- Hvilke teknikker og teknologier bliver anvendt på Eskilstrup skole?
- I hvilken grad opleves styringsredskaberne i 9. klasse i Eskilstrup Skole?
- Kan konkurrencestatens 95-procent-målsætning være med til at øge ulighed i sundhed?
- Hvilke mentale sundhedskonsekvenser oplever de enkelte elever?
- Hvordan påvirker styringsredskaberne den enkelte elev?
- Hvordan kan bæredygtighedsbegrebet bidrage til at kvalificere arbejde med sundhedsfremmestrategier på udskolingsområdet?
- Hvordan kan vores analyse være med til at kvalificere fremtidige sundhedsfremme tiltag?

Afgrænsning

I det følgende beskrives projektets interviewpersoner, som er 9. classes elever på Eskilstrup Skole i Guldborgsund Kommune på Falster. Vi gør ligeledes rede for, hvorfor det er relevant at arbejde med disse interviewpersoners erfaringer med konkurrencestatens 95-procent-målsætning til besvarelse af vores problemformulering.

I Guldborgsund Kommune er der 14 folkeskoler. Det samlede elevtal for 9. klasse udgør 550 elever, som er fordelt på alle skolerne (Guldborgsund Kommune 2016A). Det var relevant for vores erkendelsesinteresse at finde en skole, hvor eleverne repræsenterer flere forskellige sociale klasser. Det gør Eskilstrup Skole, da skolen har elever fra alle sociale klasser og da ingen sociale klasser repræsenteres mere end andre. Dog skal der tages højde for, at Eskilstrup Skole er placeret i en socioøkonomisk udfordret kommune, som kan have virkninger på de ressourcer, skolen får tildelt fra kommunen.

Genstandsfelt

Med inspiration fra *Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog* (2003) har vi udarbejdet denne model for at operationalisere projektets genstandsfelt (Olsen & Pedersen 2003, 316).

<u>Sag:</u> <ul style="list-style-type: none">• Skaber 95-procent-målsætningen mere eller mindre sundhed blandt 9. klasse elever?	<u>Aktører:</u> <ul style="list-style-type: none">• Elever i 9. klasse• Os selv som sundhedsfremmere• Frontpersonale: lærerne
<u>Institutioner:</u> <ul style="list-style-type: none">• Undervisningsministeriet• Kommunen• Eskilstrup Skole	<u>Strukturer:</u> <ul style="list-style-type: none">• Lovgivningsmæssige• Økonomiske• Politiske• Kulturelle

Vores vidensinteresse omkring 95-procent-målsætningens fordele og ulemper og den problemstilling, der ligger i problemformuleringen, er projektets sag. Aktørerne i projektet er de involverede parter, der har direkte indflydelse eller kan spille en rolle i forhold til sagen. Herudover ligger der en interessentrolle hos de forskellige institutioner, der sætter rammerne for sagen, og som f.eks. bidrager økonomisk eller tager beslutninger. Strukturer omkring problemet kan være de lovgivningsmæssige rammer, her kan nævnes obligatoriske tests og uddannelsesplaner som eksempler.

Begrebsafklaring

Konkurrencestaten - med udskolingen som kontekst

I nærværende projekt tager vi udgangspunkt i Ove Kaj Pedersens beskrivelse af begrebet om konkurrencestaten som ”... den dominerende betegnelse for den aktuelle måde at styre et land på, hvor det afgørende udgangspunkt tages i en optimering af den nationale konkurrencedygtighed.” (Pedersen 2014, 13) med fokus på de uddannelsesmæssige forhold i folkeskolen og dennes betydning for udskolingselevernes mentale sundhed i Danmark.

Konkurrencestaten skal ikke ses som en kontrast til velfærdsstaten, men i højere grad en videreudvikling, hvor fokus i konkurrencestaten er, at alle borgere skal deltage i konkurrencen individuelt og med pligt til at deltage aktivt i arbejdsfællesskabet (Nielsen og Gjerding 2015).

Selvoptimering

Vi lægger os i definitionen af begrebet *selvoptimering* op ad Deborah Luptons beskrivelse af det selvregulerende individ, her frit oversat til dansk af os: Individets kontrol af sig selv samt udøvelse af magt over sig selv som normaliserede subjekter (Lupton 1999, 88).

Bæredygtighed

Steen Hildebrandt har introduceret en vision om bæredygtighed på alle niveauer som modspil til konkurrencestatens ideal om vækst. Vi bruger Hildebrandts forståelse af begrebet som opretholdelse af kloden i det ene yderpunkt og individet i det andet opdelt på tre niveauer: 1. Individet, 2. Grupper og 3. Kloden (Hildebrandt 2014, 54).

Mental sundhed

Vi anvender WHO's og Sundhedsstyrelsens definition af mental sundhed, som er *"en tilstand af trivsel hvor individet kan udfolde sine evner, kan håndtere dagligdags udfordringer og stress, på frugtbar vis kan arbejde produktivt, samt er i stand til at yde et bidrag til fællesskabet."* (Sundhedsstyrelsen 2016).

Metode

I nærværende projekt indgår både foreliggende undersøgelser om 95-procent-målsætningen og mental sundhed i skolen samt kvalitative semi-strukturerede interviews af en lærer og tre elever på Eskilstrup Skole. Vi har gjort os overvejelser omkring anvendelsen af sekundær empiri og teori, opbygningen og udførelsen af vores interviews samt etiske overvejelser. Endvidere gør vi os overvejelser om opfyldelse af kvalitetskriterier og forholder os til kritisk til anvendelse af metoder.

Metodisk og teoretisk forarbejde

Ifølge Svend Brinkmann og Lene Tanggaard kan man som forsker kvalificere sit projekt ved grundigt at sætte sig ind i temaet for sin forskning og forberede sig på interviewene (Brinkmann & Tanggaard 2010, 37). For teoretisk at begrunde vores erkendelsesinteresse og som forberedelse til interviews har vi foretaget litteraturstudier om temaet for dette projekt

ved anvendelse af sekundær empiri, hvoraf de væsentligste er omtalt i kapitlet om sekundær empiri. I bilag 1 har vi operationaliseret vores litteraturstudie i en matrix (Bilag 1). Vi har opnået kendskab til temaet ved at undersøge, hvad tankerne er bag 95-procent-målsætningen, og hvorledes man arbejder i skolerne for at imødekomme denne. Ligeledes har vi studeret relevante teorier, Foucault og Honneth, og forslag til alternative tilgange til arbejdet med identitetsdannelse af udskolings elever. Vi har orienteret os i medierne for at undersøge, hvordan der aktuelt skrives og tænkes om temaet. Ved hjælp af kædesøgning (Glasdam 2012, 37) har vi undersøgt, om der findes yderligere relevant sekundær empiri. På denne måde bliver vi bedre i stand til at formulere gode og relevante spørgsmål i forhold til interviewpersonernes erfaringer med 95-procent-målsætningen. Forud for vores interviews har vi lavet et pilotinterview med en gennemsnitselev fra 9. klasse på Stubbekøbing Skole for på den måde at afprøve og fokusere vores spørgsmål til interviewpersonerne.

Som yderligere forberedelse til vores interviews har vi observeret en undervisningslektion i interviewpersonernes klasse, hvor de får feedback på dele af deres terminsprøver (Bilag 2). Med det formål at kvalificere vores projekt tilstræber vi at opnå en fortrolighed med kulturen, de lokale rutiner og magtstrukturer samt få en fornemmelse for, hvad interviewpersonerne vil tale om (Kvale & Brinkmann 2009, 128).

Interviews

For at opnå ny viden om, og søge at komme så tæt som muligt på udskolings elevens erfaringer med og oplevelser af, hvordan 95-procent-målsætningen påvirker deres mentale sundhed og hverdagsliv med skolen som kontekst, har vi udført kvalitative semistrukturerede interviews af tre elever i 9. klasse samt en af deres lærere – vores kontaktperson - på Eskilstrup Skole i Guldborgsund Kommune. Denne viden skal bidrage til at besvare vores problemformulering, at belyse vores erkendelsesinteresse og ved analysen af udsagn at formulere et teoretisk funderet perspektiv på oplevelserne (Brinkmann & Tanggaard 2010, 31). Da formålet med det kvalitative interview er at komme i dybden snarere end at generere mængder af interviews (Kristensen og Hussain 2016, 76), har vi valgt at begrænse os til i alt fire interviews for på den måde at være i stand til inden for de givne tidsmæssige rammer at gennemføre grundige og teoretisk nuancerede analyser til besvarelse af problemformuleringen.

Med det formål at gå systematisk til værks og fastholde vores forskningstema i interviewene har vi udarbejdet to interviewguides (Bilag 3 og 4), en til læreren og en til de tre interviews med eleverne. Vi skelner i interviewguiden mellem forsknings- og interviewspørgsmål, fordi forskningsspørgsmål sjældent udgør et godt interviewspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard 2010, 40). Hvor forskningsspørgsmålene er funderet i teori og abstrakte begreber, er interviewspørgsmålene mere konkrete, mundrette og hverdagslivsnære. Vi har været opmærksomme på at formulere alderssvarende spørgsmål med anvendelse af termer, der er forståelige for interviewpersonerne (Kvale & Brinkmann 2009, 166). Ved formuleringen af vores interviewspørgsmål har vi søgt inspiration i spørgsmålene i Tanja Millers ph.d. afhandling *"Karaktergivning i praksis"* (Miller 2004).

I udarbejdelsen af interviewguiden har vi endvidere været opmærksomme på vores videnskabsteoretiske og teoretiske rammer ved at tilstræbe at formulere kritiske spørgsmål til arbejdet på skolen med at imødekomme 95-procent-målsætningen. Ved at vælge semistrukturerede interviews som metode får vi mulighed for at afvige fra vores interviewguide, springe i den og formulere nye, uddybende spørgsmål til interviewpersonernes udsagn, som f.eks. "Kan du uddybe?" eller "Kan du give et konkret eksempel?". På den måde bliver interviewet mere konkret og nærværende (Poulsen 2016, 85). Vi kan være kreative indenfor de givne rammer, skubbe vores interviewguide i baggrunden under interviewet og forholde os lyttende til interviewpersonen (Brinkmann & Tanggaard 2010, 38). Vi har søgt at lære vores interviewguide udenad og forstå, hvor vi vil hen med interviewet, for bedre at blive i stand til at løsrive os fra guiden og dermed aktivt at lytte til elevernes udsagn (Brinkmann & Tanggaard 2010, 41).

Vi indleder interviewene med nogle åbningsspørgsmål, der er lette at besvare, og som har til hensigt at "bløde" interviewpersonen op. Med henblik på at skabe struktur og fokus introducerer vi kort interviewpersonen for det næste tema mellem hvert forskningsspørgsmål/tema. Som forberedelse til transskription af interviewene (Bilag 5, 6, 7 og 8) og den efterfølgende analyse har vi valgt at optage dem.

Vores problemformulering er styrende for kriterierne for udvælgelse af interviewpersoner og deres kontekst (Poulsen 2016, 82). Vi aftalte med vores kontaktperson, at hun skulle udvælge

vores interviewpersoner. Inden udvælgelsen havde vi stillet læreren nogle krav til, hvordan hun skulle vælge. Som tidligere nævnt bliver kriterierne, at interviewpersonerne er gennemsnitlige udskolingselever på en folkeskole med elever fra forskellige samfundslag, idet vi søgte at opnå forståelse af og viden om, hvordan 95-procent-målsætningen påvirker den gennemsnitlige udskolingselev. Ved en gennemsnitlig udskolingselev forstår vi, at en elev målt ud fra 12-trinsskalaen, ligger på et samlet gennemsnit mellem fire og ti i alle fag. Desuden ville vi gerne interviewe begge køn. Med dette udgangspunkt tog vi kontakt til Eskilstrup Skole, der, som tidligere nævnt, repræsenterer elever med forskellig social baggrund. Forud for interviewene tog vi kontakt til en bekendt, som er kontaktlærer i 9. klasse på Eskilstrup Skole. Hun udvalgte interviewpersonerne blandt de elever, der havde tilkendegivet, at de var villige til at deltage i interviewet.

Efter transskription af vores interviews har vi med inspiration fra Pia Dreyer udarbejdet en strukturanalyse (Dreyer 2010, 100). Den er inddelt i meningsenheder (hvad der siges), betydningsenheder (hvad tales der om) samt temaer. Med udgangspunkt i strukturanalysen (Bilag 9) har vi udarbejdet en kritisk analyse og diskussion af vores empiriske materiale med anvendelse af sekundær empiri og relevante teorier til formulering et teoretisk funderet perspektiv på temaerne.

Med denne metode arbejder vi både deduktivt og induktivt i dette projekt. Først søger vi deduktivt at tage afsæt i analyser og teorier og derefter undersøge analyser og teorier empirisk; vi tager udgangspunkt, at 95-procent-målsætningen er ikke-bæredygtig begrundet i eksisterende teori. Derefter spørger vi ind til interviewpersonernes erfaringer på området i et individuelt interview. Endelig søger vi induktivt at observere enkelte udskolingselever erfaringer og via analyse, fortolkning og teori at konkludere noget generelt (Brinkmann & Tanggaard 2010, 497).

Etiske overvejelser

Inden vi gennemførte vores interviews, gjorde vi os relevante etiske overvejelser i forhold til de anvendte metoder. European Science Foundation har udarbejdet en række etiske retningslinjer i *The European Code of Conduct for Research Integrity* (2011). De beskriver 8 hovedprincipper indenfor etiske retningslinjer.

Vi har i dette projekt især gjort os mikroetiske overvejelser, som går ud på at tage vare på interviewpersonerne (Brinkmann & Tanggaard 2010, 439). European Science Foundation beskriver dette i ét af deres hovedprincipper som ”Duty of care”, der omhandler respekt og omsorgspligt i forhold til deltagere i en undersøgelse (European Science Foundation 2011, 11).

Forud for interviewet har vi informeret interviewpersonerne om formålet med interviewet. Idet interviewpersonerne er mindreårige, har vi endvidere indhentet informeret samtykke ved at udarbejde en kontrakt, som forældrene har skrevet under på (Bilag 10). Samtidig har vi sikret samtykke, idet vores kontaktperson har udvalgt interviewpersonerne blandt de elever, der meldte sig frivilligt.

Vi har informeret om, at interviewet er fortroligt, og at interviewpersonerne anonymiseres i analysen. Endelig har vi bedt om deres tilladelse til at optage interviewet samt informeret om, at de har mulighed for at få transskriptionen til gennemlæsning efterfølgende. Således søger vi at drage omsorg for deltagerne i vores undersøgelse.

Kvalitetskriterier

Vi har i dette projekt tilstræbt en høj grad af metodologisk refleksion og har forholdt os til relevante kvalitetskriterier for de anvendte metoder. Brinkmann og Tanggaard (2010) pointerer, at undersøgelsens transparens er ”...*et afgørende kvalitetskriterium i kvalitativ forskning ...*” (Brinkmann og Tanggaard 2010, 491). Vi har ekspliciteret alle vores valg og begrundet dem igennem hele projektet for på den måde at skabe transparens i vores projekt og muliggøre for læseren kritisk at tage stilling til vores resultater.

Brinkmann og Tanggaard (2010) fremhæver Elliott, Fischer og Rennies 7 formalistiske kvalitetsindikatorer fra 1999 for god kvalitativ forskning. Flere af disse indikatorer har relevans for vores projekt. Den første omhandler specifikation af forskernes perspektiv (Brinkmann & Tanggaard 2010, 492). I nærværende projekt har vi indledningsvis fremlagt vores teoretiske perspektiv, vores antagelser og forforståelse for læseren. Denne åbenhed giver læseren mulighed at vurdere vores empiri og forståelsen heraf. Dernæst har vi situeret deltagerne ved at beskrive dem og deres kontekst samt redegjort for vores udvælgelseskriterier (Ibid.). Det muliggør for læseren at gøre sig overvejelser om, hvorvidt resultaterne er overførbare til og relevante i andre kontekster og styrker gyldigheden af vores projekt.

Når vi arbejder med projektets delelementer, tilstræber vi at opnå kohærens i projektet ved at have opmærksomhed på, at der er en god sammenhæng mellem undersøgelsens delelementer. F.eks. har vi i udarbejdelse af interviewguide (Bilag 3 og 4) taget udgangspunkt i vores problemformulering og forskningsspørgsmål samt fokus på vores videnskabsteoretiske perspektiv for på den måde at skabe kohærens i projektet (Brinkmann og Tanggaard 2010, 493). Ligeledes har vi i projektets øvrige delelementer haft opmærksomhed på at skabe en rød tråd gennem alle afsnit, således at problemformulering, metode, teori, analyse og konklusion hænger sammen.

Vi har bestræbt os på i vores interviewguide at formulere interviewspørgsmålene, så de ikke virker ledende og påvirker svarene. Formålet er at imødekomme kvalitetskriteriet reliabilitet, som, Kvale og Brinkmann (2009) beskriver, vedrører resultaternes troværdighed og bl.a. kan relateres til ledende spørgsmål (Kvale & Brinkmann 2009, 271). For at undgå en indforståethed mellem interviewer og lærer valgte vi, at interviewer skulle være et gruppe medlem, der ikke havde nogen relation til læreren.

Validitet vedrører, hvorvidt vi ved vores metode i undersøgelsen undersøger det, vi siger vi vil undersøge eller om ”... vores observationer i virkeligheden afspejler de fænomener (...), vi interesserer os for” (Kvale & Brinkmann 2009, 272). For at styrke vores undersøgelses validitet har vi anvendt forskellige metoder. Ved at anvende sekundær empiri samt observation og interview som metode, har vi søgt at anlægge flere vinkler på vores problemformulering. Endvidere har vi i formuleringen af interviewspørgsmål og ved hjælp af pilotinterview kvalificeret vores spørgsmål og søgt at sikre, at vi fik svar på det, vi interesserer os for. På den måde tilstræber vi at besvare projektets problemformulering gennem vores analyse og fortolkninger.

Ved at tilbyde interviewpersonerne at få transskriptionen af interviewet tilsendt til gennemlæsning, således at de kan genkende sig selv og stå inde for vores tolkning, imødekommer vi spejl kriteriet (Launsø et al. 2011, 61).

Launsø et al. fremhæver endvidere ”læring og forandring” som kvalitetskriterier indenfor det kritiske paradigme (Launsø et al. 2011, 63). I dette projekt at imødekommer vi disse kvalitetskriterier ved at stræbe mod at blotlægge de undertrykkende processer, 95-procent-

målsætningen medfører, samt at revidere synet på hvordan man griber læring i folkeskolen an i konkurrencestaten.

Refleksioner over anvendte metoder

I dette afsnit vil vi forholde os kritisk til projektets anvendte metoder, ligesom vi gør rede for, hvilke ændringer, der kan kvalificere lignende projekt.

Spørgeguiden til interviewene er udarbejdet ud fra den forståelse, vi har haft af, hvad konkurrencestaten er. Vi har ikke inddraget kilder, der kunne modsvare vores kritik af konkurrencestaten, men udelukkende valgt referencer og teorier der underbygger vores forståelse af, hvad konkurrencestaten er. Dette kan have givet os et snævert syn på konkurrencestaten i udarbejdelsen af projektet.

I udvælgelsesprocessen af interviewpersoner gav vi læreren nogen kriterier til de elever, vi gerne ville interviewe. Herefter valgte hun, hvilke tre elever i 9. klasse på Eskilstrup Skole, der skulle være interviewpersoner i vores projekt. Læreren kender eleverne og kan med den baggrund have valgt de elever, som, hun mente, ville være åbne for at snakke med os og give os svar på de spørgsmål, vi havde. Hvis vi selv havde valgt interviewpersonerne, ville vi have valgt nogen helt tilfældige, da vi ikke kender nogen af eleverne. Samtidig vil der ikke være garanti for, at eleverne var gennemsnitlige, som var et af kriterierne for interviewpersonerne.

Interviewerens subjektivitet kan have påvirket resultaterne af vores undersøgelse, idet interviewpersonerne kan risikere at give os de svar, som de tror vi vil høre, fordi de f.eks. har været usikre, eller fordi vi i situationen kan have spurgt ledende. Dette, at spørge ledende, ville vi kunne forbedre, ved at lave flere pilotinterviews.

I udarbejdelse af vores interviewguide og udvælgelsen af interviewpersoner har vi ikke haft fokus på ulighed i sundhed. Det var et tema, vi udarbejdede efterfølgende med udgangspunkt i interviewpersonernes udsagn. Vi har således fået en ny forforståelse af vores problemstilling. I et lignende fremtidigt projekt kunne vi imødekomme dette tema i interviewguiden og i kriterierne for udvælgelse af interviewpersoner.

For at resultaterne af vores undersøgelse skal være overførbare til andre skoler kunne vi med fordel have lavet flere interviews. Herudover ville det give mening udover den gennemsnitlige elev at interviewe elever, der ligger både i den lave og høje ende af karakterskalaen.

Endvidere ville vi vores metodeovervejelser inddrage interviews af f.eks. relevante ledere i kommunen og på skolen. Dette ville give os en bredere forståelse af hele strukturen i arbejdet med 95-procent-målsætningen.

Videnskabsteori

I det videnskabsteoretiske afsnit gør vi rede for, hvilke perspektiver vi har i forhold til udarbejdelsen af de forskellige dele af denne projektopgave, samt i hvilke dele af projektet vi anvender de forskellige perspektiver. Bente Halkier (2002) skriver om analytisk pragmatisme, at *"...undersøgeren lader sine valg af tilgange afhænge både af undersøgelsesfeltets dimensioner og af sin medbragte erkendelsesteoretiske bagage."* (Halkier 2002, 114-115). I dette projekt er det relevant at arbejde med flere videnskabsteoretiske tilgange i interviews og analyse, fordi feltet er komplekst og sammensat fra makro- til mikroniveau. Vi er interesserede i at undersøge og analysere både statens styringsredskaber og magthierarki som sociale konstruktioner og enkelte individers erfaringer med konsekvenserne heraf. Vi har derfor valgt at anlægge et socialkonstruktivistisk og et kritisk teoretisk syn på analysen.

Socialkonstruktivisme

I socialkonstruktivismen er virkeligheden altid en fortolket virkelighed, hvor mennesker med deres syn på virkeligheden altid er med til at præge eller forme den (Rasborg 2013, 403). I forhold til udarbejdelsen af dette projekt, bruger vi en socialkonstruktivistisk tilgang i den politiske analysedel, hvor vi vil analysere os frem til, hvilke sociale konstruktioner der findes i konkurrencestaten.

Fokus i socialkonstruktivismen er mere på diskurser og italesættelser end på virkeligheden, som den er (Juul & Pedersen 2012, 406). Epistemologien indenfor socialkonstruktivismen beskrives således: *"... de sandheder vi har og kan producere om samfundet, er diskursive konstruktioner, som ikke har universel karakter, men derimod en historisk oprindelse."* (Juul & Pedersen 2012, 406).

Ontologien er antiessentiell, og den kan også betegnes som en "tom ontologi", hvor der ikke er en virkelighed uden for diskurserne (Juul & Pedersen 2012, 407).

Kendetegnet for en socialkonstruktivistisk analyse er, at der er nogle fænomener, der opfattes som sociale konstruktioner, som bliver gjort til genstand for den socialkonstruktivistiske analyse. Disse fænomener er bl.a.: Identitet, kultur, social afvigelse m.fl. (Rasborg 2013, 404). Ligeledes er viden en social konstruktion, hvorfra vores virkelighedsforståelse skabes gennem sprog og begreber (Juul & Pedersen 2012, 406). Det er disse ovenstående fænomener, vi også har fokus på i den politiske del af analysen.

Michel Foucault er en af de teoretikere, hvis tankegang er inden for denne tradition (Rasborg 2013, 412). I den politiske analysedel af projektet arbejder vi med Foucaults teorier om bl.a. magt og disciplinering, som bliver introduceret i projektets nedenstående teori afsnit.

Kritisk teori

Kritisk teoris ontologi er, at der er en virkelighed; "*Der sættes ikke spørgsmålstegn ved, at der er en virkelig derude...*" (Juul & Pedersen 2012, 410), og "*Der er i høj grad tale om en fortolkningsopgave, hvorfor kritisk teori kan betegnes (...) som kritisk hermeneutik.*" (Ibid.). Det epistemologiske udgangspunkt er, at samfundsvidenskaben har et frigørende sigte (Juul & Pedersen 2012, 409). Det vil sige, at den hverken beskriver eller forklarer, men at den kritiserer de udviklingstræk og fastfrosne magtforhold, der står i vejen for menneskelig udvikling (Ibid.). De normative påstande kan blive forklaret og modstillet med den sociale realitet (Juul & Pedersen 2012, 410).

Kritisk teori skelner mellem, om konteksten er systemisk eller dannes af livsverdenen (Elling 2013, 164). Livsverdenen er ligeledes ikke kun mærket af en individuel, men også en social kontekst, når der bliver handlet gennem intersubjektive relationer, hvor det er muligt at kommunikere rationelt. Livsverdenen har fokus på gensidig forståelse (Elling 2013, 163-164). Praksisserne i systemisk kontekst er formålsbestemte, og uafhængig af den samfundsmæssige handling ud fra disse praksisser. I den systemiske kontekst bliver der analyseret ud fra, hvilken type systemisk rationalitet der bruges (Ibid.).

Axel Honneth, der er sociolog og filosof, er en af nyere tids teoretikere inden for kritisk teori. Han arbejder med udviklingen af den kritiske teori ud fra Jürgen Habermas' grundlag. Begrebet *Livsverden* er ifølge Habermas "... *det sociale liv funderet på gensidig forståelse og de kulturelle overleveringer og den dermed forbundne socialisation*" (Elling 2013, 146). Ifølge Honneth er der i dette begreb mangler i forklaringen om dannelsen af de sociale normer (Elling 2013, 158). Hvor Habermas bruger den kommunikative rationalisering af livsverdenen som grundlag, arbejder Honneth med den sociale anerkendelse individerne imellem som grundlag (Ibid.).

Honneth opstiller tre former i den sociale anerkendelse: Selvtillid, selvagtelse og selvværdsættelse som bliver beskrevet i teoriafsnittet *Honneth, anerkendelse af identiteten*. Honneths teori om den sociale anerkendelse, arbejder vi med, når vi har fokus på, hvilke konsekvenser konkurrencestatens 95-procent-målsætning har for eleverne i udskolingen, som vi bearbejder i projektets analysedel om interviewpersonernes erfaringer.

Hermeneutik

I hermeneutikken er der en antagelse om, at forskerens menneskelige væren altid vil være til stede (Juul & Pedersen 2012, 404). Man kan sige at forståelse og fortolkning kommer før forklaringen (Højberg 2013, 289). Det vil sige, at der sker en proces i den hermeneutiske cirkel, hvor forforståelsen fra forskeren og erfaringerne fra den sociale virkelighed bearbejdes (Juul & Pedersen 2012, 404). Den hermeneutiske cirkel er et bærende princip i Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutik. I den hermeneutiske cirkel bevæger den menneskelige erkendelsesproces, eksistens og erfaring i cirkulære bevægelser, altså at bevægelserne går fra fortolker til genstand og tilbage til fortolkeren. Dette er karakteristisk i hermeneutikken (Højberg 2013, 300). Gadamer arbejder ud fra en ontologisk hermeneutisk cirkel, og ser mennesket som fortolkende, historisk og endeligt samt sprogligt væsen, og hele begrundelsen for den filosofiske hermeneutik, som Gadamer har udviklet, er betinget af disse ontologiske antagelser (Højberg 2013, 290 og 300).

I den filosofiske hermeneutik bliver der arbejdet med en hypotese om, at forskeren ikke kan sætte sin "væren i verden" i parentes (Juul & Pedersen 2012, 404). Forskeren arbejder altså ikke kun ud fra fænomenernes erkendelse, men også ud fra sin egen forforståelse, det vil sige, at der i denne proces sker der en horisontsammensmeltning (Juul & Pedersen 2012, 405).

Horisontsammensmeltningen foregår altid, ifølge Gadamer, både når vi ikke er bevidste om det, og når vi ved det (Højberg 2013, 304).

I projektet arbejder vi indenfor den filosofiske hermeneutik, hvor forforståelsen er en forudsætning (Højberg 2013, 302), og vi har været opmærksomme på, at vores forforståelse spiller en rolle i forhold til udarbejdelsen af interviewguide og selve interviewet.

Spørgsmålene er udarbejdet ud fra vores forforståelse om, at eleverne bliver påvirket psykisk af det pres, der kommer i forbindelse med konkurrencestatens 95-procent-målsætning.

Ligeledes spørger vi også ind til elevernes svar ud fra, hvilken forforståelse interviewereren har, som den hermeneutiske cirkel kendetegner.

Teoretiske rammer

I følgende afsnit vil vi redegøre for vores teoretiske ramme; Michel Foucault og Axel Honneth vil blive præsenteret med betoning af deres teoretiske og begrebsmæssige anskuelser, som vi har vurderet er relevante for besvarelsen af vores projekts problemformulering.

Michel Foucault er en fransk professor i filosofi, som brød fra sin samtids dominerende hermeneutik, ideen om underliggende sandhed og fænomenologi samt betoning af subjektets intentioner (Lindgren 2007, 326). Specielt for Foucault er hans nomadiske tilgang, hvor han uden forklaringer skifter temaer, empiriske felter og metode for at modsætte sig forsøgene på at sammenlænke ham en bestemt retning eller isme (Ibid).

Vi er inspireret af Foucaults teorier og vil i dette kapitel redegøre for hans teorier ud fra vores forståelse. Foucault skal bruges til at forklare, hvordan konkurrencestaten anvender styringsredskaber til at styre udskolings elever i en bestemt retning. Vi anvender forskellige fortolkninger af Foucault derunder; Roddy Nilssons, *Foucault – En introduktion* (2009), Kasper Villadsen, *Michel Foucault* (2013) og Lars Thorup Larsen, *Michel Foucault: Opgøret med den essentialistiske magtopfattelse* (2006), hvor der bliver præsenteret en række af Foucaults begreber, som vi finder relevante i forhold til vores projekt, når vi reflekterer over statens magt og den demokratiske borgers disciplinering. Foruden nævnte fortolkninger anvender vi også Michel Foucaults egen bog *Overvågning og straf* (1977). Vi bruger altså Foucault til at anskue, hvordan systemet påvirker det enkelte individ.

For at komme nærmere på virkeligheden og forståelsen af, hvordan udskolings elever påvirkes af systemets styringsværktøjer, bruger vi Axel Honneth. Honneth var elev af Jürgen Habermas og har taget ved lære af hans lærestol (Thinkers 2015, 2). Honneth er derved 3. generation af den kendte Frankfurter skole. Honneth er professor i socialfilosofi og i særdeleshed optaget af individets behov for anerkendelse og sociale forhold i samfundet. Foruden Habermas er Honneth også inspireret af Emile Durkheim, George Herbert Mead og Michel Foucault (Ibid.). Vi anvender også forskellige fortolkninger af Axel Honneth bl.a. Carsten René Jørgensen, *Identitets udvikling. Identitet – Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver* (2008) og Heine Andersen, *Jürgen Habermas og Axel Honneth* (2013). For at understøtte disse fortolkninger anvender vi også Honneths egen bog, *Kampen om anerkendelse* (2006). Honneths anerkendelsesteori kan ses som et supplement til den traditionelle magt teori, fordi den bunder i normative og moralske psykologiske dimensioner (Willig 2006, 448).

Foucault, disciplin og magt

Magt er et af de begreber, som forbindes oftest til Foucault. Vi vil introducere Foucaults teoretiske værk *Overvågning og straf* fra 1975 med det formål at forstå hans tanker om begreberne magt og disciplinering. Med udgangspunkt i fængselsvæsenets historik søger Foucault at dokumentere opkomsten og udbredelsen af et væld af disciplinere magtteknologier allerede i det 17. århundrede (Larsen 2006, 374). *Overvågning og straf* er, som mange andre værker af Foucault, en bog med en mangefacetteret problematik, som synliggør relationen mellem magt og viden. Værket beskriver i høj grad Foucaults teorier om dannelsen og udbredelsen af en normaliseringsmagt og disciplinen, hvor forskellige straffemåder erstattes med hinanden afhængigt af den politiske og historiske kontekst (Nilsson 2009, 92). Der findes ikke en rigtig anvendelse ved brug af hans magtanalytik, da denne skal tilpasses, så den passer til det genstandsfelt, man undersøger (Larsen 2006, 365). Dette vil vi komme nærmere ind på nedenfor.

I forlængelse af dette er det væsentligt at forstå, at hans primære målsætning ikke er at forklare, forstå eller tolke magten, men beskrive hvad magten fører til, og hvordan den udøves (Nilsson 2009, 81). For Foucault er det ikke vigtigt, hvad der er sandt, og hvad der er forkert i epistemologisk forstand. I stedet ønsker han at beskrive og analysere vidensproduktionens

procedurer, institutioner og praksisser, som han med andre ord beskriver som produktionen af sandheder (Nilsson 2009, 78).

Foucault mener, at kroppen er formet af den historiske og kulturelle virkelighed, den befinder sig i, og vil derfor opfattes og opleves forskelligt i forskellige sociale sammenhænge (Nilsson 2009, 71). Foucault kobler på den måde, kroppen sammen med magten og pointerer derved, at den disciplinære magt ikke er det ydre i forhold til kroppen, men noget som påvirkes udefra.

”Den disciplinære magt er >>i<< kroppen under dens tilblivelse til forskellige former for subjekt”.

(Nilsson 2009, 71)

Foucault anses som værende den mest anerkendte magtteoretiker. For Foucault, skal magtopfattelsen først og fremmest ses som den suverænitæt og legitimitæt, som let ville føre til magtproblematikker, som i alt for høj grad blev kædet sammen med staten og dennes institutioner (Nilsson 2009, 80). Denne begrænsede og, ifølge Foucault, utilstrækkelige måde kendetegner eksempelvis diskursen omkring det moderne samfunds juridiske system, hvor man i højere grad sammenkobler statsret og strafferet med de styrende lag og staten (Nilsson 2009, 80). På trods af statens mange ressourcer vil staten ikke være i stand til at kunne kontrollere alle magtrelationernes effekter (Nilsson 2009, 80). Foucault pointerer, at de former for magt, som kendetegner det moderne samfund, ikke fungerer ved hjælp af retten, men ved hjælp af teknikken. Altså, magten fungerer ikke ved hjælp af lovgivningen, men ved hjælp af normaliseringen, ikke ved hjælp af afstraffelsen, men ved hjælp af kontrollen (Nilsson 2009, 85). I det moderne samfund skaber magtrelationer den veltrænede, raske og plastiskopererede krop, hvis selvdisciplinerede virkning får mennesket til at føle dårlig samvittighed, når vi spiser for meget, bevæger os for lidt eller på anden måde afviger fra de magtproducerede forestillinger om kroppen (Nilsson 2009, 71). Mennesket har i dag vænnet sig til at leve relativt smertefrit. Ved hjælp af medicinske tilbud lindrer eller befrier de mange forskellige former for medikamenter og terapier os fra fysiske og psykiske plager og ubehag. Resultatet af de mange tilbud gør, at forekomsten af smerteudløsende hændelser måske er mindre end nogensinde før i historien (Nilsson 2009, 71). Ifølge Foucault betragtes smertefyldte og plagede kroppe som uregelmæssige og misdannede kroppe, qua dette vil

lægevidenskaben fremstå som et af de tydeligste udtryk for den biomagt, som er konstituerende i den moderne periode (Nilsson 2009, 71).

Disciplin kan ifølge Foucault gøre det muligt at kontrollere og tilpasse sig mængden af mennesker såvel som produktionsapparater. Disciplin skal bruges som en slags justeringsmetode til at løse visse magtøkonomiske problematikker, som forhenværende metoder ikke har været i stand til. Disciplinen kan derfor bruges til at regulere de bevægelser, der sker i samfundet, reducere eventuelle trusler mod samfundet og skabe skarpe linjer, som kan imødekomme modstandskraft fra menneskemængderne (Foucault 1977, 195).

Den disciplinære metode, som samfundet bruger, skal sørge for at holde orden på menneskemasserne, hvilket, ifølge Foucault, er et problem for ethvert samfund (Foucault 1977, 194). I kontrast til disciplinen og biomagten ser han endvidere på en ældre form for magt, som han kalder for suverænitetsmagten. Foucault præsenterer magt som værende forskellige former for teknologier, hvor teknikken står for handlingen og teknologien står for den viden, som knytter sig til en bestemt teknik (Nilsson 2009, 78). Essentielt for samfundet ved brug af disciplinær magt er bl.a., at magtudøvelsen skal være så økonomisk billig som muligt, være diskret og skal helst fremkalde så lidt modstand som muligt (Foucault 1977, 194). En anden fremstående virkning er, at magtudøvelsen helst skal være så intens som muligt. Den sidste centrale virkning af magtudøvelsen er, at dennes økonomiske vækst skal forbindes med ydeevnen, hvad enten magten udøves via pædagogik, militær eller medicinske apparater (Foucault 1977, 193).

I forlængelse af dette skal der endvidere ses en sammenhæng mellem, hvordan teknologi medfører en bestemt viden om, hvordan en faktisk magt benyttes til et bestemt formål, hvor der forventes en bestemt virkning (Nilsson 2009, 78). Ifølge Foucault er brugen af disciplinær magt koblet til migrationen og befolkningsudviklingen i 18. hundredetallet. Forøgelse af menneskemasser og produktionsapparater resulterer i, at disciplineringen bliver mere omfattende og kompleks og stiller større krav til statskassen. Af denne grund indfører man kontrol (Foucault 1977, 194).

”Det disciplinære samfundet oppstår på bakgrunn av visse historiske prosesser av økonomisk, juridisk-politisk og vitenskapelig art.”

(Foucault 1977, 193)

Udviklingen af disciplinære metoder markerer forskellige styringsmetoder. Under vestens økonomiske opsving begyndte man at anvende metoder, som muliggjorde kapitalens akkumulation (Foucault 1977, 196). Individets bliver tildelt et række retssubjekter, såsom rettigheder og pligter, som underkastes forskellige institutionelle sammenhænge. Ved lovbrud eller afvigelser fra det normale, vil individet ikke alene tildeles en vurdering ud fra den juridiske teori, men også individets normalitet bliver også vurderet ud fra den medicinske videns form. På den måde internaliserer dommerne det medicinske normalitetsbegreb og omdanner derved loven til en norm (Larsen 2006, 376).

I forlængelse af denne tænkning skal den ”sociale krop” ses som værende gennemsyret af den disciplinære magt, som ikke kun virker i fængslerne, men også i bl.a. skolerne (Nilsson 2009, 71) Foucault ser altså i flere sammenhænge, at individer udskilles fra kollektivet og udsættes for forskellige former for disciplinære magtteknikker. Den disciplinære magt er kendetegnet ved det hierarkiske overblik og normaliseringen samt integrationen af eksempelvis eksamensprocesser og betydningen af undersøgelser og prøver (Nilsson 2009, 71).

Honneth, anerkendelse af identiteten

I Axel Honneths *Kamp om anerkendelse* fra 1992 ønsker Honneth at præcisere de formelle forudsætninger for menneskets muligheder for selvrealisering (Willig 2006, 7). I værket ser han, i modsætning til mange andre filosoffer, at kampe om anerkendelse ikke skal tolkes som selvopretholdelse, som er motiveret af egocentrerede interesser, men i stedet som en kamp om at etablere gensidige anerkendelsesrelationer, hvor motivet er et behov for anerkendelse og intersubjektiv gensidighed (Willig 2006, 7-8). For at koble anerkendelsesteorien til kritisk teori formulerer han et formelt koncept for sædeligheden.

”For at opnå et ubrudt selvforhold har mennesket, ud over erfaringen af følelsesmæssige opmærksomhed og retlig anerkendelse, også behov for en social værdsættelse, hvor det får mulighed for at forholde sig positivt til sine konkrete egenskaber og muligheder” (Honneth 2006, 163).

Honneth sonderer mellem tre forskellige former for anerkendelse: (a) privatsfæren, sådan som vi kender den fra familien og venskaber, (b) den solidariske sfære og (c) den solidariske sfære, som dækker kulturelle, politiske og arbejdsmæssige fællesskaber (Willig 2006, 11). Honneth taler bl.a. om de rettigheder, som individet har adgang til. Honneth mener, at det, som har mest betydning for individets balance og velfærd, er den personlige og sociale anerkendelse, da andres anerkendelse er en forudsætning for et sundt selvværd. I forlængelse heraf har Honneth uddraget tre forskellige antagelser som indebærer: (1) *"...dannelsen af det praktiske jeg forudsætter anerkendelse mellem subjekterne. Først når begge individer gensidigt har bekræftet hinandens selvstændighed, kan de hver især opnå en forståelse af deres autonomt handlende og individuerede jeger."* (2) *"... >>kærlighed<<, >>ret<< og >>sædelighed<< opfattes som en sekvens af tre anerkendelsesforhold, i hvilke individerne i stigende grad gensidigt bekræfter hinanden som autonome og individuerede personer."* (3) *"... at de tre anerkendelsesformer følger en dannelsesprocessens logik formidlet gennem en moralsk kamps forskellige stadier."* (Honneth 2006, 99-100). Med dette forsøger Honneth at forklare, at individets jegudvikling sker gennem både positive og negative kampe om anerkendelse (Andersen 2013, 411). De tre former for anerkendelse er karakteriseret ved at være forankret i det rationelle og det emotionelle.

Individet kan i fællesskabet skabe relationer, hvor individet kan genkende sig selv og derved anerkendes som et unikt individ. Individets præstationer skal løbende vurderes i forhold til, i hvilken grad de er med til at realisere de kulturelle definerede værdier, som udspilles i både mellem menneskelige relationer og i sociale institutioner (Jørgensen 2008, 166). Når individet bidrager positivt til fællesskabet, vil individet blive anerkendt for sine kvaliteter og kompetencer. I disse fællesskaber vil fælles normer og værdier deles og skabe en grundlæggende selvværdsættelse hos individet, og de vil på den måde være med til at reproducere samfundet (Ibid.).

Individet har derfor brug for at få skabt en dialog med andre; det er en nødvendighed for individet at få andre til at anerkende hans eller hendes identitet, da den fuldstændige identitet ikke kan skabes ved kun at lytte og kigge på sig selv. Samfundsmæssige processer påvirker det enkelte individs muligheder for opnå anerkendelse i intersubjektive relationer. Anerkendelsen fra andre hjælper individet til at skabe en større forståelse for omverdenen, og

det vil derfor også være nemmere at udvikle sociale relationer (Jørgensen 2008, 166). Det stiller store krav til den enkeltes sociale kompetencer, hvor individet er i hård konkurrence mellem udfoldelse af egen identitet og tilpasning af det sociale, som i samskabelse er en forudsætning for at opnå social anerkendelse.

Individet har behov for at føle sig unik i sin egen identitet, men samtidig har individet behov for bekræftelse og andres anerkendelse. Honneth mener altså, at denne interaktion og udvikling af jeg-identiteten skabes via intersubjektive udvekslinger og samspil mellem personlig og social anerkendelse (Jørgensen 2008, 166). Hvis et individ har svært ved at få anerkendt dennes identitet, kan det, ifølge Honneth, tyde på manglende sociale kompetencer. Individene har derfor et behov for at orientere sig mod et fællesskab. For jeget og den anden kan der kun ske en værdsættelse af hinanden som individuerede personer under den forudsætning, at begge er klar over hinandens værdier og målsætninger, som gensidigt kan have betydning for hinandens personlige egenskaber (Honneth 2006, 163).

Således beskriver Honneth den tredje og sidste form for anerkendelse, nemlig solidarisk anerkendelse. Individene har altså et behov for at orientere sig mod et fællesskab, hvori de kan opleve deres egenskaber som værdifulde og værdsat af andre individer. De indgår i sociale fællesskaber med samme værdier og mål, og indgår dermed i et værdifællesskab (Honneth 2006, 164).

Honneth skeler endvidere også til det aspekt, som omhandler betydningen for anerkendelse af befolkningen i samfundet. Denne manglende anerkendelse fra befolkningen kan resultere i en form for undertrykkelse. Manglende anerkendelse kan derfor resultere i en destruktiv adfærd, som kan ende ud med enten lavt selvværd og voldsomme selvanklager eller vold og udstødelse af enkeltpersoner eller befolkningsgrupper (Jørgensen 2008, 168).

”Den sociale værdsættelse er i de moderne samfund underlagt en permanent kamp, hvor de forskellige grupper ved hjælp af symboler som magtmiddel og under henvisning til de almene målsætninger forsøger at fremhæve værdien af deres egen livsform... Jo mere markant en social bevægelse formår at gøre opmærksom på sine kollektive egenskaber og muligheds

oversete betydning, desto større er den chance for at fremhæve sin medlemmers social værdi, eller netop deres anseelse.” (Honneth 2006, 170).

Honneth beskriver, at der foregår en kamp mellem forskellige grupper i det moderne samfund. Det bunder i høj grad i forskellige kulturelle fortolkninger, hvor værdien af forskellige selvrealiseringsformer defineres forskelligt og er afhængig af de historisk givne fortolkninger og samfundsmæssige målsætninger (Honneth 2006, 170). De forskellige grupper i samfundet kæmper om at vinde anerkendelse, i form af deres egenskaber og livsformer, og solidaritet kan derfor ses som værende den fælles kamp. Honneth beskriver, at denne nedvurdering kan hænge sammen med fratagelsen af rettigheder, der uløseligt kan kobles til den historiske proces i samfundet.

Hvis individet ikke bliver anerkendt som et fuldgældigt medlem af samfundet, ville denne føle sig ekskluderet. At blive nægtet socialt gældende retskrav kan have den betydning, at der sker en krænkelse af ens intersubjektivitet, hvor fratagelsen af ens rettigheder resultere i tab af selvrespekt. Det vil altså sige, at man kan miste evnen til at forholde sig til sig selv som en for alle ligeberettiget interaktionspartner (Honneth 2006, 178).

Ringeagtserfaringer kan ødelægge et individs mulighed for selvrespekt, og det kan betyde en forringelse af et individs eller en gruppes sociale værdier (Honneth 2006, 178). I det moderne samfund taler man i den henseende om fornærmelser eller nedværdigelse, som kan sammenkobles med at have ære og status i livet, og som det også hedder i den sociale værdsættelse (Honneth 2006, 178).

Manglende anerkendelse kan altså, ifølge Honneth, resultere i forskellige former for psykiske lidelser i bestræbelsen på at opnå andres anerkendelse, da individet eller gruppen ikke føler sig positivt bidragende til samfundet. Det kan resultere i, at individet på samme tid mister evnen til selv værdsættelse (Honneth 2006, 179). Når der sker en eksklusion eller nedvurdering af et individ eller en gruppe, kan individet eller gruppen forringe eller miste evner, som kan være værdifulde som samfundet. Ved krænkelse af den solidariske anerkendelse siger Honneth, at der sker en negativitet i forhold til enten et individs eller en gruppes sociale værdi (Honneth 2006, 178). Denne bestræbelse kan endvidere resultere i, at

individet kan skabe et behov for at skabe en falsk identitet, hvor selvopfattelsen tilpasses andres forventninger, men som sker på bekostning af subjektets jeg (Jørgensen 2008, 168).

Andres anerkendelse og bekræftelse kan derfor være med til at bestyrke individets identitet. Modsat vil manglende anerkendelse og bekræftelse være med til at svække individets identitet.

Honneth taler om forskellige former for social anerkendelse. Social anerkendelse manifesteres i, at individet tilskrives værdifulde evner og egenskaber, der derved betyder, at individet inviteres ind i værdifællesskabet. Individets identitet kan styrkes via selvværd og social identitet. Ved manglende anerkendelse vil der ske en vis form for disrespekt for egenskaber, evner og levemåder, som kan være med til at nedbryde individets selvværd og destabilisere social og eventuelt kollektiv identitet (Jørgensen 2008, 167).

Anvendt teori

I det følgende afsnit vil vi præsentere de væsentligste kilder for at give læseren et overblik over den anvendte teori, som vi bruger i analysen. Vi vil beskrive antagelser og idealer i vores væsentlige kilder. Bogen *Læring i konkurrencestaten* (2014), der er redigeret af Knud Illeris, er en samling af kritiske analyser af samspillet mellem konkurrencestaten og uddannelse og læring, fremført af en række uddannelsesforskere og eksperter på området. Derudover har vi anvendt professor Karen Wistofts undersøgelser om børn og unges trivsel og mentale sundhed.

Læring i konkurrencestaten

Konkurrencestaten

Som nævnt i begrebsafklaringen beskriver politolog og professor Ove Kaj Pedersen konkurrencestaten som ”... *den dominerende betegnelse for den aktuelle måde at styre et land på, hvor det afgørende udgangspunkt tages i en optimering af den nationale konkurrencedygtighed.*” (Pedersen 2014, 13). I dette projekt har vi fokus på, hvordan denne tilgang til den danske folkeskole påvirker forholdene i udskolingen.

Pedersen kalder sammenhængen mellem dynamisk konkurrence og uddannelse for ”*mobication*” (Pedersen 2014, 29). Det betyder, at uddannelsespolitikken har til opgave at fremme arbejdskraftens mobilitet ved livslang kompetenceudvikling, samt at arbejdsmarkeds-

og uddannelsespolitik skal koordineres med fokus på virksomhedernes arbejdskraftbehov og vækst. Det er en del af skiftende regeringers strategi.

Ifølge Pedersen er styringen af den offentlige sektor i konkurrencestaten stadig mere centraliseret og politiseret, skoler er underlagt økonomiske rammer og resultatkrav, og centrale mål skal implementeres lokalt indenfor lokale budgetaftaler (Pedersen 2014, 19). Elever i udskolingen ses som potentiel arbejdskraft, der skal mobiliseres for at øge offentlige indtægter (Pedersen 2014, 18). Flest muligt skal inkluderes, opnå færdigheder, kompetencer og motivation til beskæftigelse og uddannelse og således påtage sig ansvaret for egen beskæftigelsesdygtighed for at fremme den nationale konkurrenceevne (Pedersen 2014, 24). Denne primære opgave skal løftes af skolen, lærere og pædagoger, der pålægges dette opportunistiske menneskesyn, og deres autonomi og selvstændighed begrænses; elevplaner og tests er de væsentligste styringsteknologier til at kontrollere, at målet nås, samt til opfølgning. På denne måde får pædagogikken i konkurrencestatens folkeskole et rationelt formål om økonomisk vækst.

Bæredygtighed

Professor Steen Hildebrandt (2014) hævder, at *"Det er et hovedproblem ved det nuværende uddannelsessystem, at det i vid udstrækning er baseret på materielle værdier og ikke på indre værdier."* (Ibid.). Forbindelsen mellem tænkningen og skabelsen af den sociale virkelighed, anfører Hildebrandt, er især tydelig indenfor det økonomiske område, hvor forskellige konstruktioner, som f.eks. økonomisk vækst, ofte er de eneste i den politiske og værdimæssige debat (Hildebrandt 2014, 64).

Hildebrandt præsenterer som et alternativ til konkurrencestatens vækstideal sin beskrivelse af bæredygtighed som en vision for fremtiden, der dækker fra det individuelle niveau til det globale, med fokus på det mellem menneskelige niveau. Mellem menneskelig bæredygtighed handler om at prioritere udvikling af følelsesmæssig, social og økologisk intelligens, bl.a. i folkeskolen (Hildebrandt 2014, 60). Idealet er, som tidligere nævnt, et samfund, *"... hvor konkurrence om overudnyttelse af jordens og menneskenes ressourcer ikke længere er de centrale omdrejningspunkter."* (Hildebrandt 2014, 53). Det indebærer, ifølge Hildebrandt, udvikling af såvel klodens som livets bæredygtighed og fordrer en tværfaglighed, som også

folkeskolen skal bidrage til, idet meget begynder hér. Han taler om at træne empati og livsglæde og fremhæver, at for at kunne lære og for at blive harmoniske skal børn have god kontakt til sig selv og udvikle selvberoenhed, dvs. at de hviler i sig selv. Først da kan man, ifølge Hildebrandt, opnå ægte mellemmenneskelig forståelse, som er vigtig for udvikling af mellemmenneskelig og global bæredygtighed baseret på dialog. ”*Man kan ikke kontakte et andet menneske dybere, end man har kontakt til sig selv.*”, fremfører han (Hildebrandt 2014, 56). Det indebærer et paradigmeskift, hvor fokus er på en optagethed af eget indre, snarere end af udadvendt udfoldelse og præstation m.m., med udgangspunkt i eksisterende viden på området, hvor begrebet bæredygtighed omfatter forskellige videnskaber, herunder pædagogik.

Mental sundhed i skolen

Professor Karen Wistofts beskriver i en artikel *Mental sundhed i skolen* (2011) sin forskning i børn og unges trivsel og mentale sundhed. Vi har anvendt hendes forskning til at analysere vores interviewpersoners udsagn om temaerne stress og mental sundhed. I hendes artikel sætter hun bl.a. fokus på skolens ”... *rolle i relation til børn og unges selvværd og sociale anerkendelse og argumenterer for nødvendigheden i at udvide en sundhedsfremmende og forebyggende indsats...*” (Wistoft 2011, 1) med fokus på mental sundhed, og peger således på skolen som en væsentlig setting for sundhedsfremmende arbejde med børn og unge. Hun beskriver bl.a., at ”*Der er sammenhæng mellem stress og selvvurdering af dårligt helbred og sammenhæng med flere andre symptomer på mentale sundhedsproblemer, der er relateret til venner, miljø og krav fra forældre og skole.*”, samt at denne oplevelse af stress ”...*går hårdt ud over børn og unges hverdag.*” (Wistoft 2011, 2). Ifølge Wistofts undersøgelse kan man forbedre børns mentale sundhed ved at fokusere på dannelse af identitet og hun beskriver, at ”*Mental sundhed kan ses som en del af elevernes alsidige og personlige udvikling...*” (Wistoft 2011, 5).

Sekundær empiri

I det følgende vil vi i store træk beskrive grundlaget for 95-procent-målsætningen samt anvendelsen heraf i Guldborgsund Kommune og på Eskilstrup Skole. Herudover præsenterer vi *Tal til psyken*, der giver et overblik over udviklingen af psykiske diagnoser i Danmark.

Aftale om et fagligt løft i folkeskolen

Som tidligere nævnt er det anført på Undervisningsministeriets hjemmeside, at 95-procent-målsætningen indebærer, at ”*Danmark skal rustes til at udnytte mulighederne i den globale*

økonomi. Derfor skal 95 procent af en ungdomsårgang gennemføre mindst en ungdomsuddannelse. Det er 95-procent-målsætningen.” (Undervisningsministeriet 2015). En aftale mellem den daværende regering, Venstre og Dansk Folkeparti, *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft i folkeskolen*, fra 2013 (Ibid.) danner grundlag for 95-procent-målsætningen indenfor folkeskolen, og ”...har til formål at arbejde for, at 95-procent-målsætningen bliver opfyldt.” (Ibid.). Her sættes fokus på, at det faglige niveau i den danske folkeskole ikke er tilstrækkeligt højt, baseret på tal fra Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), samt at de fagligt stærke og svage elevers potentiale ikke udvikles tilstrækkeligt (Undervisningsministeriet 2013, 1). Udskolingen fremhæves som ”...afgørende for elevernes muligheder for at gennemføre en efterfølgende ungdomsuddannelse.” (Ibid.), og det, påpeger man i aftalen, imødekommes ikke tilstrækkeligt. For at imødekomme udskolingsforløbet med fokus på uddannelsesparathed integreres elev- og uddannelsesplanen i en samlet elevplan. Der skal ifølge aftalen arbejdes mere systematisk med uddannelsesparathed og målet er, at alle elever skal afslutte folkeskolens afgangsprøve med mindst karakteren 2 i dansk og matematik (Undervisningsministeriet 2013, 14).

Om målene anføres senere i aftalen, at der ikke tidligere har været klare mål for folkeskolens udvikling, og for at forbedre det faglige niveau har man opsat ”...få, kvantificerbare nationale mål, som kan opgøres...” med det formål at give ”...en klar retning og højt ambitionsniveau for folkeskolens udvikling.” (Undervisningsministeriet 2013, 22). Således skal resultater af de nationale tests anvendes til at opgøre den faglige udvikling. Om regelforenklingerne angives i aftalen, at ”Kommunerne skal have større frihed til at tilrettelægge arbejdet i folkeskolen.” (Undervisningsministeriet 2013, 24).

Endvidere kan man i aftalen læse, at kommunerne skal udarbejde en årlig kvalitetsrapport med udgangspunkt i de nationale måltal og kvalitetsindikatorer. Rapporten skal fungere som et mål- og resultatstyringsværktøj og danne grundlag for dialog om elevernes faglige udvikling samt for skolebestyrelsens tilsyn med skolen (Ibid.). For den enkelte elev gælder, at elevplanen skal forenkles og udvikles til at være et mere anvendeligt redskab til opfølgning og forbedring (Undervisningsministeriet 2013, 26).

På vejledningsområdet er der taget initiativ til udarbejdelse af en uddannelsesplan, der introduceres i 8. klasse for at nå statens 95-procent-målsætning. På Undervisningsministeriets hjemmeside under *95-procent-målsætningen inden for vejledningsområdet* står anført, at formålet med uddannelsesplanen er, at *"...elevens uddannelsesvalg i højere grad kan blive resultatet af grundige overvejelser."* (Undervisningsministeriet 2016A). På hjemmesiden findes en skabelon til uddannelsesplan for de forskellige klassetrin.

95-procent-målsætningen i Guldborgsund Kommune og på Eskilstrup Skole

I *Kvalitetsrapport for Guldborgsund Kommunes skolevæsen Skoleåret 2014-2015*

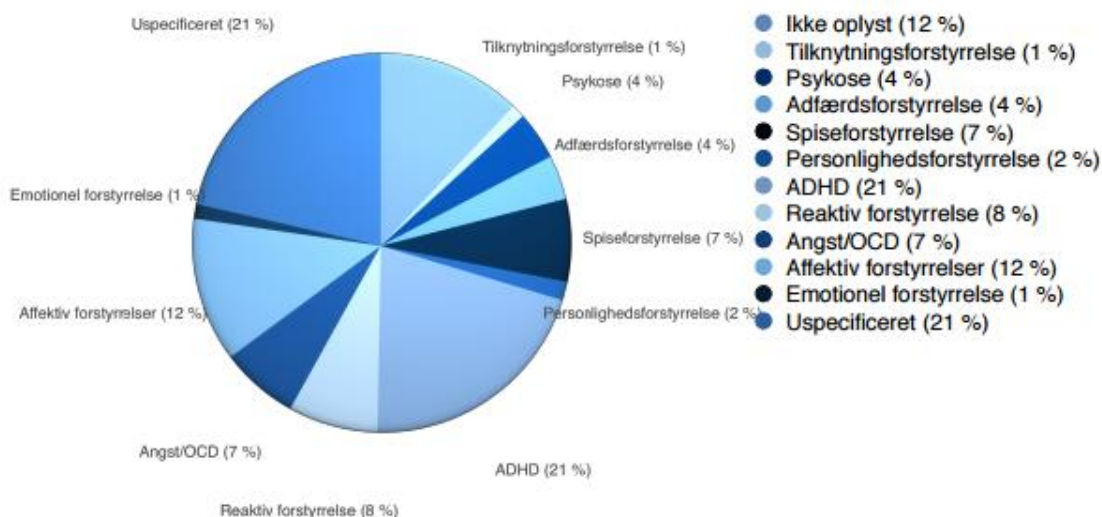
(Guldborgsund Kommune 2016A) kan man læse, at 95-procent-målsætningen er integreret i kommunens arbejde med folkeskolen. Der er fokus på anvendelse af nationale tests, karaktergennemsnit efter 9. klasse samt andelen af en årgang, der går i gang med og gennemfører en ungdomsuddannelse. Man har bedt kommunens skoler, herunder Eskilstrup Skole, om *"...at fastsætte ambitiøse lokale mål og handleplaner for karaktergennemsnit og bedre læsefærdigheder"* (Guldborgsund Kommune 2016A, 4).

Eskilstrup Skole, der ligger i Guldborgsund Kommune, har anført under deres Profil på deres hjemmeside, at *"... Det er målet at alle elever fortsætter deres skolegang på en ungdomsuddannelse."* (Eskilstrup Skole). Endvidere bliver eleverne testet i dansk og matematik efter behov. Skolen har således ved anvendelse af nationale tests og karakterer integreret aftalen om et fagligt løft i folkeskolen, og dermed 95-procent-målsætningen, i skolens mål.

Tal til psyken

Tal fra psyken (2015) er en rapport af Psykiatrifonden, som er udarbejdet på baggrund af den forrige regerings handleplan for psykiatrien fra 2014. Missionen for Psykiatrifonden er at skabe et samfund, *"... hvor færre bliver psykisk syge, og hvor flere kommer sig - eller lever et godt lidt med deres sygdom."* (Psykiatrifonden 2015, 4). Psykiatrifondens fokus er særligt på børn og unge, da det er her der er størst mulighed for at forebygge de problemer der kan føre til psykiske sygdomme.

I projektet behandler vi emner som dårlig mental sundhed, dårlig trivsel og dårligt selvværd. Disse faktorer kan være tæt forbundet med flere forskellige diagnoser, som Psykiatrifonden har illustreret i figur 1 nedenfor:



Figur 1. Diagnoser blandt børn og unge. Jørgensen, Forebyggelse af psykiske sygdomme, 2010 (Psykiatrifonden 2015, 28).

Tal for rapporten viser at op imod 80.000 børn og unge i Danmark er vokset op i familier hvor der har været nær kontakt med psykiske sygdomme. Denne gruppe børn og unge har en større risiko for selv at udvikle psykiske problemer i deres senere liv, og det estimeres at ca. halvdelen af denne gruppe får konstateret psykiske problemer. Figur 1 viser de væsentligste psykiske forstyrrelser der er i blandt børn og unge (Psykiatrifonden 2015, 28). Vi finder denne rapport relevant at inddrage, fordi den viser udviklingen af problemstillingen, hvor flere og flere børn og unge er i risiko for at udvikle dårlig mental sundhed.

Analyse

Det følgende afsnit vil omhandle en analyse af den indsamlede empiri og udvalgte teori. Analysen er delt i tre dele: 1. Eskilstrup Skole i konkurrencestaten, 2. 95-procent-målsætningens virkninger på elevernes mentale sundhed og 3. Fokus på indre værdier, mental sundhed og bæredygtighed.

Analysedel 1: Eskilstrup Skole i konkurrencestaten

Dette afsnit vil omhandle, hvordan konkurrencestaten og 95-procent-målsætningen internaliseres gennem hele systemet, fra uddannelsesministeriet til kommunerne, videre til de enkelte skoler, lærere og elever. Gennemgående for denne del af analysen vil Michel Foucaults magtbegreb i samråd med vores indsamlede sekundære og primære empiri blive anvendt. Eskilstrup Skole er en landsbyskole i Guldborgsund Kommune og er derfor underlagt kommunale og nationale mål for udarbejdelse af folkeskolens formål. Afsnittet skal

besvare følgende forskningsspørgsmål: *Hvilke styringsredskaber anvendes i udkolingen for at imødekomme konkurrencestatens 95-procent-målsætning? Hvilke teknikker og teknologier bliver anvendt på Eskilstrup skole? I hvilken grad opleves styringsredskaberne i 9. klasse i Eskilstrup Skole?*

Fra velfærdsstat til konkurrencestat

I hele den danske moderne historie har det været skolens opgave at danne det enkelte individ i fællesskabets navn, hvor folkeskolen har dannet en væsentlig ramme, og hvor folkeskolen har haft til opgave at skabe en fælles individualitet ved hjælp af disciplinering, dannelse og uddannelse (Pedersen 2014, 170). I 1991 blev det under den daværende Schlüter-regering offentliggjort, at de danske elever ikke skrev eller læste så hurtigt og godt, som de gjorde i mange andre lande. I forlængelse af dette indførte man senere hen PISA-undersøgelser, som igen konkluderede, at de danske elever stadig ikke lå i PISA-toppen, hvilket igangsatte de første spekulationer om en ny formålsparagraf for folkeskolen.

I 2006 fik man så indført en formålsparagraf for både folkeskolen, men også for gymnasieskolen. Som konsekvens af dette er der både i folkeskolen og gymnasieskolens formålsparagraf sket større ændringer, og en ny forestilling om fællesskab og individualitet ligger til grund for arbejdskravet, arbejdssevnen og arbejdslysten – arbejdet – skal binde individerne sammen til et fællesskab. Det vil altså sige, at skolerne nu tildeles det ansvar at uddanne unge til fagligt kompetente individer med færdigheder, som gør dem i stand til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet (Pedersen 2011, 170).

Det nye i folkeskolen er, at denne skal underordnes samfundsøkonomiske forestillinger, og at ungdomsuddannelserne på samme måde skal gøres til et redskab der er til gavn for den økonomiske konkurrenceevne – eleven skal nu uddannes til at bidrage til arbejde og arbejdslivet (Pedersen 2011, 188). På den baggrund kan det derfor diskuteres, om det i konkurrencestaten er folkeskolens ”... *opgave at danne den enkelte til at være borger eller deltager i et demokrati, men at udvikle den enkelte >>soldat<< i nationernes konkurrence.*” (Pedersen 2011, 172). Flere regeringer haft det mål at modernisere uddannelsessystemet, så eleverne i højere grad uddannes til øgede færdigheder og kompetencer.

Denne overgang fra velfærdsstat til konkurrencestat har bragt forskellige syn på ansvar med sig. Ansvar for det enkelte individs muligheder, herunder eksempelvis sundhed og

uddannelse, er gået fra at være et statsligt ansvar, til at individerne selv er blevet pålagt dette ansvar. Et ansvar, der er svært at bære for de socialt udsatte grupper. Konsekvensen af dette kan være med til at øge den sociale ulighed, som er tæt forbundet med ulighed i sundhed.

Presset oppefra

Danmark er i konkurrence! Dette slog en forhenværende regering, bevidst eller ubevidst fast, da man i 2010 publicerede arbejdsprogrammet *Danmark 2020* (Pedersen 2011, 239).

Danmark 2020 menes at være det første og bedste eksempel på et politisk udspil i en dansk konkurrencestat.

1. Danmark skal være blandt de ti rigeste lande i verden.
2. Det danske arbejdsudbud skal være blandt de ti højeste i verden.
3. Danske skolebørn skal være blandt de dygtigste i verden.
4. Mindst ét dansk universitet skal ligge i Europas topti.
5. Danmark skal være blandt de ti lande i verden, hvor man lever længst.
6. Danmark skal være et grønt, bæredygtigt samfund og blandt verdens tre mest energieffektive lande.
7. Danmark skal være blandt de bedste til at skabe lige muligheder.
8. Danmark skal være blandt de mest frie lande og blandt de bedste i Europa til integration.
9. Danskerne skal være et af verdens mest tillidsfulde og trygge folk.
10. Den offentlige sektor skal være blandt de mest effektive og mindst bureaukratiske i verden.

(Pedersen 2011, 239)

Med disse 10 mål ønskede den daværende regering at koble økonomisk konkurrenceevne sammen med velfærd, og social lighed sammen med tryghed og tillid (Pedersen 2011, 239). Flere af målene uddelegerede et ansvar til den offentlige sektor. *"Danmark skal være blandt de bedste til at skabe lige muligheder"*, *"Danmark skal være blandt de ti rigeste lande i verden"* og *"Danske skolebørn skal være blandt de dygtigste i verden"*, er klare eksempler på det ansvar og den forventning, som der stilles fra øverste centrale administration til den enkelte dansker, da målene i særdeleshed henvender sig til fremtidige generationer. Det er derfor relevant at kigge på folkeskolen og dennes formål. 95-procent-målsætningen kunne tænkes også at have fodstykke i denne målsætning, da målsætningens formål er, at flere skolebørn får en uddannelse, for at sikre en effektiv arbejdsstab. Endvidere stiller målsætningen også krav til den enkelte elevs kompetencer, som skal understøtte, at de danske skolebørn efterlever målet om, at danske skolebørn skal være blandt de dygtigste i verden. På

den måde formår politikken at samle uddannelsespolitik og beskæftigelsespolitik til gavn for fremtidens Danmark.

Målene fra 2010 er klare eksempler på, hvordan de seneste regeringer har haft for øje at konkurrencepræge skoleeleverne. Men for at nå målene, som de fremtidige generationer skal imødekomme, sættes der flere krav, som forudsætter, at det lykkes. Folkeskolens drift er den enkelte kommunes opgave, derved er det kommunalbestyrelsen, der skal træffe enhver beslutning, som omhandler kommunens samlede skolevæsen og den enkelte folkeskole (Undervisningsministeriet 2016C). Kommunalbestyrelsen er derved ansvarlig for, at alle børn og unge under 18 år, som bor i kommunen, kan være sikre på at få gratis undervisning i folkeskolen. Kommunalbestyrelsen har det grundlæggende ansvar for folkeskolens beføjelser og underkastes kun af gældende folkeskolelov. Således er det kommunalbestyrelsens opgave at fastlægge mål og rammer for folkeskolen, herunder økonomiske rammer, skolestruktur, skoledistrikter, antallet af skoledage og skoledagenes længde, frivillige madordninger, retningslinjer for de forskellige skolers samarbejde med lokalsamfund. Derudover er det også kommunalbestyrelsens opgave at fastsætte vedtægter for styringen af kommunens skolevæsen, udarbejde kvalitetsrapporter, som beskriver skolevæsenets og de enkelte skolers niveau, ansætte og afskedige ledere og lærere (Ibid.). Kommunalbestyrelsen har derfor det overordnede ansvar for driften, hvorimod skolelederen har ansvaret for den administrative og pædagogiske ledelse af skolen.

Når staten udsteder en 95-procent-målsætning, er det med den hensigt, at ”*Danmark skal rustes til at udnytte mulighederne i den globale økonomi*” (Undervisningsministeriet 2015). Det betyder blandt andet, at der er lavet en aftale om fagligt løft, så skoleeleverne skal konkurrere med andre landes skoleelever. I *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen* (2013) står der skrevet, at folkeskolen i samarbejde med forældrene skal fremme elevernes alsidige udvikling og dannelse samt give eleverne kundskaber og færdigheder, som forbereder og giver dem lyst til at læse videre, så eleverne i fremtiden kan bidrage til vækst i samfundet.

Ifølge aftalen er vores faglige niveau i folkeskolen ikke tilstrækkeligt højt, hvilket er en stor udfordring, hvis vi skal leve op til tidligere mål om, at den danske folkeskole skal være blandt de dygtigste i verden. Den danske folkeskole er heller ikke specielt god til at udvikle hverken de fagligt svage eller de fagligt stærke elever, og det forventes derfor, at mellem 15 og 17% af eleverne forlader folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder (Undervisningsministeriet 2013). Hvis ikke der sker en forbedring i folkeskolen med at udvikle alle eleverne, vil eleverne ikke få muligheden for at udvikle deres potentiale, som kan betyde, at Danmark ikke kan klare sig i den stigende internationale konkurrence (Ibid.).

”Danmark skal rustes til at udnytte mulighederne i den globale økonomi”

(Undervisningsministeriet 2015), sådan introducerer undervisningsministeriet til 95-procent-målsætningen. Denne glidning mellem folkeskole og arbejdsliv kan ses som Undervisningsministeriets forsøg på med 95-procent-målsætningen, at flere bliver klar til videreuddannelse og det senere arbejdsliv.

I statens 95-procent-målsætning sættes fokus på et fagligt løft i folkeskolen, som i særdeleshed skal måles via tests og sammenligning af karakterer og gennemsnit mellem de forskellige elever, de forskellige fag, mellem skolerne, både kommunalt, men også nationalt og internationalt, hvor skolernes faglige niveau offentliggøres årligt. Dette stiller krav til kommunerne, som skal redegøre for, hvorfor netop deres kommune har det laveste gennemsnit. Kommunerne stiller krav til skolerne og i særdeleshed til ledelsen og lærerne, som igen skal redegøre for deres klasser gennemsnit.

Fra Undervisningsministeriets side har man fastsat en række nationale mål og resultatmål for folkeskolen, som, man forventer, skal ske på alle niveauer i forhold til udviklingen i elevernes faglige niveau. De nationale mål skal forstås som værende retningsgivende for landets 98 kommuners kommunalbestyrelses arbejde med at højne kvaliteten af folkeskolen (Guldborgsund Kommune 2016, 4). Generelt handler de nationale mål om at højne de danske folkeskoleelevers faglige niveau, i særdeleshed i dansk og matematik, hvor flere skal opnå karakteren 2 i dansk og matematik. Endvidere forventes det, at folkeskolen skal understøtte målsætningen om, at 95% af en årgang skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse.

De nationale mål og resultatmål, som er med i aftalen om et fagligt løft af folkeskolen, indeholder blandt andet at: 1. folkeskolen skal udfordre alle elever, så de kan blive så dygtige, de kan. 2. Folkeskolen skal mindske betydningen af socialbaggrund i forhold til faglige resultater. 3. Tilliden og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. (Guldborgsund Kommune 2016, 5).

I forlængelse af den ovennævnte aftale, er man enige om, at det faglige niveau skal forbedres. Dette skal ske ved at bygge videre på aktuelle styrker i folkeskolen, men også ved at imødekomme folkeskolens udfordringer via overordnede mål og indsatsområder. Indsatsområderne stiller i høj grad krav til lærerne, undervisningen og ledelsen.

Læreren, som vi er i kontakt med, har bemærket de ændringer, der sket, og hvordan flere arbejdsopgaver og ansvarsområder er flyttet fra ledelsen ud til den enkelte lærer.

”Det er det pres, der ligger oppefra.” (Bilag 9).

Sådan udtaler læreren på Eskilstrup Skole, efter vi spørger ind til, om det i høj grad handler om at være god til at gå test snarere end om, hvor god man er til selve faget.

Konkurrencestatens fokus på optimering og væksttænkning har også ramt Eskilstrup Skole, hvor vores lærer mener, at man tydeligt kan mærke et øget pres og øgede resultatkrav til lærerne.

Presset kan stamme fra mange niveauer i folkeskolens organisering - skoleledelsen, kommunalbestyrelsen og staten? Det handler i høj grad om at blive målt, bedømt og vurderet ud fra den enkelte lærers klasseresultater. Det opleves derved, at folkeskolens egentlige formål og målsætninger skævvrider vigtigheden af udviklingen af den enkelte elevs dannelse.

Lærerne bliver bedt om at skabe et lærerigt univers, hvor både den svage og stærke elev tilgodeses. Hvis man er i en fagligt svag klasse, som man formår at rykke fra dumpet til lige bestået, kan dette ikke måles som værende konkurrencedygtigt, da klassens gennemsnit stadig vil være under gennemsnittet. Det kan have konsekvenser for den enkelte lærers

tilrettelæggelse af undervisningen, hvor folkeskolens formål og målsætning skal forenes med konkurrencestatens hastighedsoptimering og økonomiske incitamenter.

”Og det er her, hvor jeg synes, det virkelig kører skævt. Vi vil gerne ha at børnene bliver dannede og unge mennesker, der ved en masse. Men vi tæver dem igennem med at det er det her ovre, der betyder hele tiden. Og det er det jo ikke.” (Bilag 9).

Det er en balance mellem at lære børnene, hvad der kræves, og samtidig at vække deres faglige interesse for det enkelte fag. Folkeskolen skal overdrage børnene færdigheder, herunder færdigheder til at lære at lære, på den måde bliver folkeskolens formål internaliseret ned til den enkelte elev, og systemet normaliserer, at lærdom er en færdighed i konkurrencestatens navn.

”Jeg skal osse nå at lære dem det jeg synes er vigtigt. Og det er jo en balance.”(Bilag 9).

Og

”Der er ikke meget motivation i det. Få eleverne til at blive nysgerrige og lære mere.” (Bilag 9).

Det er et forsøg fra statens side på at øge faglighed med det formål, at det i fremtiden skal være den enkeltes faglighed, som i højere grad skal åbne adgangen til personlig udvikling. Staten forsøger altså at sammenkoble faglighed med personlighed. Man kan sige, at der sker et skift i menneskesynet fra den eksistentielle personlighed til det opportunistiske menneske.

Der skal skabes sammenhænge mellem fag og person. Dette kan dog ikke opfyldes, hvis pædagogikken anerkender den enkelte som en, der har interesser, men ikke færdigheder til at realisere dem. Det er vigtigt at anerkende, at den enkelte modtager undervisning, ikke for at danne en personlighed, men fordi det skal være elevens egen interesse at lære (Pedersen 2011, 193). Dette ses som værende et paradoks i forhold til den målsætning, der er i specielt i dansk

og matematik, som et fagligt-grundlæggende fundament for individets og i dette tilfælde elevens måde at udnytte sine chancer videre i livet baseret på egen nytte.

Det er også i samme kontekst, at det er besluttet af staten, at alle elever skal udarbejde en uddannelsesplan, men hvor der er en vis ulighed i forhold til, om eleven tilbydes hjælp til at vælge videre uddannelse. Læreren på Eskilstrup Skole forklarer:

”Ja, det er sådan at før i tiden, så var der jo en uddannelsesvejleder tilknyttet hver skole, der er der sådan set stadigvæk, men så havde man en uddannelsesvejleder den samme dag hver uge, en gang om ugen, så hun var her altid om torsdagen, og når ungerne, havde brug for at snakke med hende, så havde hun kontor hernede for enden, og så gik de bare ned og bankede på og lavede en aftale, har du tid klokken 11, og så, kunne man lige liste ud og snakke med hende, og det kunne man bare. Nu er det jo kun de ikke uddannelsesparate der må snakke med hende.” (Bilag 9).

En elev bekræfter situationen. Det er op til den enkelte ”almindelige” folkeskoleelev, at forstå og få udfyldt uddannelsesplanen.

”Altså, vi har vores uddannelsesvejleder, og så blev det lige forklaret, spørgsmålene hvad de betød og hvad vi skulle svare på og sådan noget. Og så var det lidt op til os selv at forstå spørgsmålene med hvad vi synes.” (Bilag 9).

95-procent-målsætningens formål er, at flere skal have en ungdomsuddannelse. Målsætningen henvender sig derfor mest til den gruppe af unge folkeskoleelever, som efter 9. eller 10. klasse ikke kommer videre i uddannelses- og beskæftigelsessystemet. Førhen var vejledningen mere generaliserende, og alle elever blev tilbudt hjælp til at komme videre i uddannelsessystemet. Denne vejledning og sparringen mellem vejleder og elever er i mellemtiden blevet fjernet og kun udbudt til de ”svageste” elever, da man forventer, at den ”almindelige” folkeskoleelev er valgparat og har færdigheder nok til selv at tage ansvar for deres eget videre uddannelsesforløb. Læreren fortæller:

”Vi stiller større krav til at de skal vælge, men vi giver dem dårligere orientering om hvad det er, fordi der skal spares penge, det synes jeg er tarveligt faktisk.” (Bilag 9).

Det gælder i konkurrencestaten som i velfærdsstaten, at der skal skabes lige muligheder, uanset den enkeltes sociale baggrund. Men i konkurrencestaten handler det i høj grad om, at det enkelte individ, den enkelte elev, bliver set ud fra sin egen nytte. Principielt giver folkeskolen alle elever ens lige muligheder, det gælder så for den enkelte selv at udnytte den enkeltes muligheder og få skabt sig nogle færdigheder.

95-procent-målsætningen i Guldborgsund Kommune

I forlængelse af ovenstående har Guldborgsund Kommune fastsat klare mål og resultatmål, som hver især indeholder succeskriterier og indikatorer til at imødekomme Undervisningsministeriets målsætninger. Det omhandler blandt andet, at folkeskoleeleverne skal have et højere karaktergennemsnit ved deres 9. klasse afgangsprøve, hvor succeskriteriet er, at skolernes karaktergennemsnit skal stige år for år.

Denne målsætning ligger godt i tråd med konkurrencestatens logikker, hvor styrket faglighed og kompetencer af eleverne i folkeskolen medvirker til en øget position internationalt. Intentionen er at klargøre eleverne til arbejdslivet efter skolen, som tilgodeser en øget konkurrence mellem nationerne i en globaliseret verden.

Ifølge Foucault er det interessant at se på den måde, systemet overvåger folkeskolerne og eleverne igennem teknikker såsom målinger og tests. Som beskrevet tidligere pointerer Foucault, at et særligt kendetegn for magt i det moderne samfund ikke fungerer ved hjælp af retten, men ved hjælp af teknikken. På den måde prøver systemet, som her er Undervisningsministeriet, at normalisere tests og nationalprøver for på den måde at overvåge, hvordan skolerne, og i særdeleshed eleverne, virker i forhold til det bestemte formål, 95-procent-målsætningen.

Tidligere har vi beskrevet, hvorfor man begyndte at indføre obligatoriske nationale tests, men hvordan bruges disse test i praksis? I Guldborgsund Kommunes *Kvalitetsrapport* (2016) står der under punkt 4., at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige de kan. Når

skolerne har gennemført de obligatoriske test, skal testens resultater bruges af de enkelte lærere og skoler til vurdering af elevernes faglige ståsted samt til at dokumentere og diskutere elevernes faglighed lærerne imellem og mellem forældre og lærer (Guldborgsund Kommune 2016, 6). Ifølge Guldborgsund Kommunes *Kvalitetsrapport (2016)* må resultaterne fra de nationale tests ikke bruges til at sammenligne skoler og kommuner. Men læreren på Eskilstrup Skole har det synspunkt og den mening, at kommunen er meget optaget af, at børnene skal teste bedre, blandt andet i de nationale tests.

”... Vores kommune er meget optaget af, at børnene skal hele tiden teste bedre. Og et af de steder de måler, det er de nationale tests. Og dem, de ligger alle klassetrin på alle elever...” (Bilag 9).

I Guldborgsund Kommunes *Kvalitetsrapport (2016)* står der, at tests og nationalprøver skal bruges til at hjælpe lærerne med at vurdere elevernes faglige ståsted. Men den lærer, som vi er i kontakt med, ved - uden hjælp fra test og prøver som ståsted - hvor den enkelte elev står. Dette kan dog ikke overføres i en sådan grad, at det kan vurderes, at alle lærere ikke bruger tests og nationalprøver i som en del af vurderingen, som også er det egentlige formål.

Vores kontaktperson, læreren på Eskilstrup Skole, har trods Guldborgsund Kommunes *Kvalitetsrapport* en fornemmelse af at en sammenligning sker, bevidst eller ubevidst.

”Men det er helt tydeligt, når vores leder har været på kommunen og har siddet sammen med de andre skoleledere og så har de siddet og kigget på en ranglisteplacerings af skolerne hernede internt, hvilken skole har klaret sig bedst...” (Bilag 9).

Læreren er altså af den overbevisning, at der sker en skævvridning i forhold til, hvad formålet er med Undervisningsministeriets nationale mål, og hvad en lærer fornemmer, at der sker i praksis. Både i forhold til hvordan skolens resultater bliver brugt til at sammenligne sig med andre skoler, men også i forhold til det egentlige formål med test og prøver, da læreren allerede på forhånd har en klar fornemmelse af elevens faglige ståsted. Det er ikke en bestemmelse, at resultaterne skal sammenlignes for de enkelte skoler, det er derimod besluttet,

at resultaterne skal være fortrolige. Der offentliggøres kun et gennemsnit for hele landet - et landsgennemsnit. Skolerne får kun adgang til deres egne resultater, og det er derfor ikke muligt at sammenligne sin egen skoles resultater, med andre skoler. Derimod kan den enkelte skole sammenligne sig med landsgennemsnittet og derved vurdere, om skolen ligger over eller under landsgennemsnittet. Kommunerne får derimod en oversigt over resultatet for den enkelte kommunes skole, som kan hjælpe kommunen til at vurdere, om der skal igangsættes særlige indsatser på enkelte skoler. Testene kan derfor ikke anvendes til dannelse og faglig læring, hvilket modsiger Undervisningsministeriets formål med nationale tests (Undervisningsministeriet).

Men dette er ikke det eneste sted, ifølge vores lærer, hvor der sker en skævvridning i forhold til forventninger fra centraladministrationen, og hvad der sker i praksis.

For at hjælpe eleverne videre i uddannelsessystemet er der iværksat endnu et mål i Guldborgsund Kommune. I forlængelse af 95-procent-målsætningen er det bestemt fra Undervisningsministeriets side, at ved afslutningen af 9. klasse skal eleven have en plan for sin videre uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet (Udenrigsministeriet 2015).

Uddannelsesplanen skal indeholde elevens overvejelser og mål for fremtiden og skal derved bidrage til at sætte realistiske mål, så man på den måde kan sikre sammenhæng og retning i elevens uddannelsesaktiviteter. Således skal man sikre, at eleven overholder pligten til at være i gang med uddannelse eller beskæftigelse indtil elevens 18. år, og det skal fremgå på den enkelte elevs uddannelsesplan. Uddannelsesplanen skal indeholde flere parametre foruden elevens overvejelser og mål for fremtiden. Endvidere skal uddannelsesplanen indeholde seneste standpunkts- og prøvekarakterer, oplysninger om brobygning, vurdering om uddannelsesparathed samt andre oplysninger, som er vigtige for den unges næste uddannelsessted.

For at gøre elever i 9. klasse mere uddannelsesparate introducerer man allerede i 7. klasse på Eskilstrup Skole de unge til, hvad uddannelsesplaner egentligt går ud på, og hvad de skal bruges til. Dette gøres ved hjælp af en uddannelsesvejleder, som ved en fælles introduktion i 7. klasse introducerer til de næste års arbejde med uddannelsesplaner.

”.. Vi har de her fællesvejledninger, med uddannelsesvejlederen, som jo kommer med de her, i 7. klasse tror jeg hun dukker op første gang og 8. klasse har lige haft besøg af hende igen, hvor der bliver arbejdet med identitet og hvem er jeg egentligt på klassebasis, og det står hun faktisk for at facilitere” (Bilag 9).

En del af arbejdet med uddannelsesplaner går ud på at vurdere, om eleven er uddannelsesparat. Dette gøres første gang i 8.klasse, hvor lærerne og uddannelsesvejlederen skal vurdere, om eleven tænkes at være uddannelsesparat efter 9. klasse.

”Og det man vurderer på i 8. klasse, der er om de er uddannelsesparate efter 9. klasse er klar, og der er som sådan også meget svært at forudse hvordan de udvikler sig, men det er det man gør og så går vi simpelthen ind og reviderer det”. (Bilag 9).

For læreren på Eskilstrup Skole er det vigtigt at pointere, at uddannelsesparathedsvurdering kan revideres hele tiden. For som læreren selv siger, er det vanskeligt at vurdere, om eleven er uddannelsesparat 1,5-2 år efter.

”og så skal læreren og uddannelsesvejlederen sætte sig sammen, efter det forløb og vurderer om eleverne i 8. klasse er uddannelsesparate. Og hvis de er erklæret uddannelsesparate, så har de, de her fællesvejledninger, og så er det det. Hvis de ikke bliver erklæret uddannelsesparate, det bliver man enige om i lærerteamet så enige om, så skal de indkaldes til en samtale med deres forældre, sammen med skolelederen og uddannelsesvejlederen og så ligger man en plan for, hvordan der skal arbejdes med det her barn for at de kan blive uddannelsesparate”. (Bilag 9).

I forhold til uddannelsesvurderingen bliver man i lærerteamet på Eskilstrup Skole enige om, hvorvidt den enkelte elev er eller ikke er uddannelsesparat. Eleven i 8. klasse vurderes ud fra faglige kriterier, hvor det vurderes, om eleven har et gennemsnit på mindst 4 af standpunktskarakteren. I 9. og 10. klasse vurderes eleven i forhold til elevens ønskede uddannelse. Det betyder, at eleven, hvis ønske er at komme på en erhvervsuddannelse, skal

have mindst 02 i dansk og matematik. Hvis eleven ønsker en gymnasial uddannelse, indgår elevens standspunkts- og prøvekarakterer i grundlaget for de faglige forudsætninger. Foruden elevens faglige forudsætninger skal elevens personlige og sociale forudsætninger vurderes. I de personlige indgår blandt andet, om eleven er selvstændig, valgparat og mødestabil. Til sidst bliver elevens sociale forudsætninger, såsom samarbejdsevne, respekt og tolerance også vurderet (Undervisningsministeriet 2016B).

Dette pres, der bliver lagt over på den enkelte elev i forhold til karakter, test, prøver m.m., kan som sagt have sundhedsmæssige konsekvenser for eleverne. Det er mentale lidelser, som f.eks. stress, dårligt selvværd samt dårlig trivsel, som blot er nogen af konsekvenserne, der bliver nævnt i diverse undersøgelser. Disse undersøgelser kommer vi nærmere ind på i analysedel 2 og 3.

Det pres, 95-procent-målsætningen afstedkommer, har konsekvenser, når det forplanter sig i magthierarkiet. Statens pres forplantes til kommunerne og ud til skolerne, og herefter ligger presset på lærerne. I sidste ende bliver eleverne presset til at nå de mål, skolen, kommunen og staten har fastsat. De skal, udover at have karakter flere gange om måneden, bedømmes til eksamener og prøver, ligesom de skal vælge, hvad de vil lave senere i livet, så de kan lave en uddannelsesplan. Som tidligere nævnt kan presset påvirke eleverne, for er de i virkeligheden klar til, allerede i udskoling, at vælge hvad de vil lave, når de kommer ud på arbejdsmarkedet?

Teaching to the Test

Med fænomenet *teaching to the test* menes, at lærere underviser med henblik på, at eleverne skal klare sig godt i test frem for at fokusere på fagets mål. Ifølge en helt ny undersøgelse om blandt andet læreres anvendelse af nationale tests lavet af Professor MSO Jeppe Bundsgaard og Morten Rasmus Puck ”...er testene blevet en stadig mere integreret del af såvel undervisningen som de politiske beslutninger omkring undervisningen. Således er resultater fra nationale test udpeget som succeskriterium for skolereformen fra 2014, lige som nationale testdata indgår i kommunernes kvalitetsrapporter og i skolernes opfølgning på undervisningen.” (Bundsgaard & Puck 2016, 5). De sammenfatter blandt andet, at lærerne fokuserer på testen i undervisningen: ”... mere end halvdelen underviser i stof der er relevant for nationale tests. Dette er en praksis som frarådes af eksperter i nationale tests fordi det kan

føre til at eleverne bliver gode til testen uden at det er et udtryk for at de er gode til det man ønsker at måle.” (Bundsgaard & Puck 2016, 6).

Om Foucaults governmentality begreb siger Deborah Lupton (1999) blandt andet, at det er en tilgang til social regulering og kontrol, samt at den sociale krop kræver forvaltning for at maksimere velstand og produktivitet (Lupton 1999, 85). Hun udtrykker endvidere om ekspertviden: *”...they are seen as pivotal to governmentality, providing the guidelines and advice by which populations are surveyed, compared against norms, trained to conform with these norms and rendered productive.”* (Lupton 1999, 87).

Som nævnt i teoriafsnittet har alle samfund og perioder i historien, ifølge Foucault, forskellige og deres helt egne og særlige magt-vidensregimer, som producerer forskellige sandheder. Magten er teknikker med tilhørende teknologier, hvor teknikken er selve handlingen, og teknologien er den tilhørende viden. Teknologien og teknikken anvendes med et givent formål og forventes at få en bestemt virkning.

Med afsæt i Foucaults tilgang til magt, teknologi og teknik kan man sige, at den moderne danske konkurrencestat anvender ekspertviden om, at mange danske skoleelever har et lavt karaktergennemsnit, når de i PISA-undersøgelser sammenlignes med andre lande, og ikke tager en ungdomsuddannelse, som teknologi til indførelse af obligatoriske nationale tests og målsætninger om højere karaktergennemsnit til at nå 95-procent-målsætningen. Staten anvender tests og sammenligninger mellem skoler som teknikker til at kontrollere, om karaktergennemsnittet stiger. Den forventede virkning af denne teknik er, at 95% af en ungdomsårgang tager en ungdomsuddannelse og således tilpasser sig statens normer. Med en Foucaultsk tilgang er nødvendigheden af at få høje karakterer og tage en ungdomsuddannelse magtproducerede forestillinger. I en disciplineringsproces, hvor den disciplinære magt kendetegnes ved et hierarkisk overblik og normalisering samt integration af magtteknikkerne, er den selvdisciplinerede virkning, at kommuner, skoleledere, lærere og elever stræber mod gennemførelse af tests med gode karakterer som resultat.

Som tidligere nævnt er skoler underlagt økonomiske rammer og resultatkrav, og centrale politiske mål skal implementeres lokalt indenfor lokale budgetaftaler (Pedersen 2014, 19). Det

betyder, ifølge Ove Kaj Pedersen, at kommunerne har ansvaret for at fordele ressourcerne til de enkelte skoler samt for resultaterne. At Guldborgsund Kommune samt skoleleder og lærere på Eskilstrup Skole internaliserer statens mål og teknikker kan blandt andet ses udtrykt på skolens hjemmeside og i nedenstående udsagn fra vores interview med læreren, samt i et tidligere nævnt citat, hvor hun forklarer, at skolelederen og kommunen ranglister skolerne efter, hvordan de har klaret sig.

”Altså, vi vil rigtig gerne ha, at alle fortsætter på en ungdomsuddannelse.”

(Bilag 9).

En virkning af internaliseringen er, ifølge dette sidste udsagn, at skolerne sammenligner sig og konkurrerer med hinanden på resultaterne af testene, når de sammen med kommunen ved hjælp af testdata fra de nationale tests følger op på undervisningen.

I Bundsgaard og Puck’s undersøgelse fremgår, at dette påvirker undervisningen. Lærerne bruger en del af undervisningen til at undervise i stof, som har relevans for en kommende national test med anvendelse af undervisningsmateriale rettet mod nationale tests, og til at tale med eleverne om testen (Bundsgaard & Puck 2016, 13).

Også det næste udsagn fra vores interview med læreren kunne tyde på, at dette påvirker undervisningen, idet lærere internaliserer 95-procent-målsætningen i deres undervisning; de underviser til en vis grad eleverne i kompetencer til at blive i stand til at gennemføre en test og påtager sig således magtens tvang. Hun problematiserer:

”Og jeg ved jo godt, det bliver jo ikk sagt højt, men jeg ved jo godt, at til februar ligger der formentlig en fyringsrunde igen (...) os der tester dårligt, hvis man får en klasse, der tester dårligt, er man så i farezonen...?” (Bilag 9).

Og

”Det betyder, at mange flere lærere, tror jeg, underviser mere efter prøven end efter, hvad der egentlig står i folkeskolens formål. Og og det er et problem, at det bliver teaching to the test...” (Bilag 9).

I dette udsagn kommer til udtryk, at der er en risiko for, at 95-procent-målsætningen får fænomenet *teaching to the test* som en virkning; lærerne bliver bange for at blive fyret, hvis deres elever ikke præsterer højere karaktergennemsnit ved tests. Derfor stræber de efter at opfylde skoleledelsens, kommunens og i sidste ende statens målsætninger om højere gennemsnit blandt udskolingseleverne. For at opfylde målet ser lærere sig nødsaget til at undervise eleverne i at tage testene, som læreren siger:

”For at man... måske er mere afslappet i prøvesituationen og dermed kan præstere sit optimale..” (Bilag 9).

Således sætter lærere fokus på, at eleverne skal præstere optimalt ved en test, i stedet for fokus på, at de skal blive gode til fagets mål og nysgerrige på at lære. Hun påpeger:

”... det er ikk det, der giver den bedste dannelse, og det er heller ikk det, der står i skolereformen, vi skal. Men det er det, vi bliver målt på.” (Bilag 9).

Ifølge resultaterne af Bundsgaard og Puck's undersøgelse anvender skolelederne i vid udstrækning resultaterne af nationale test til at sammenligne med tidligere år og skabe sig overblik og tage beslutninger om fremtidige tiltag på skolen (Bundsgaard & Puck 2016, 6). Således er testene og karakterne herfra i høj grad bestemmende for skolelederens fokus, når han eller hun skal tage beslutninger om tiltag på skolen. En del både skoleledere og lærere deler, ifølge ovenstående undersøgelse, den opfattelse, at der er for stor fokus på de nationale tests i deres arbejde, samt at testene ikke giver dem en viden, de ikke ellers ville have haft. Det store fokus på og normalisering af nationale tests og karakterer hos stat, kommune, skoleledelse og lærere påvirker også elevernes fokus. De internaliserer karakterer som en teknik til måling af deres faglige niveau og til normalisering af forestillingen om, at en god karakter er en høj karakter. I vores interview med en af eleverne kommer det således til udtryk:

”... Jeg vil helst over 4, fordi ellers synes jeg selv at det er dårligt, men det er meget forskelligt fra folk til folk, hvad de synes er dårligt for dem, men jeg vil bare helst ikke have den lave karakter, fordi så føler jeg at jeg ikke er god nok i faget.” (Bilag 9).

Og adspurgt hvad gode karakterer er, udtaler en elev:

”Det er... 10 eller 12... Øhm, sån i mine bedste fag...” (Bilag 9).

Og om karakterernes betydning:

”Det betyder en del, om jeg får karakter eller ej, fordi ja, så føler man, man bliver sån mere bedømt, når man får karakter på hvor god, man er, i forhold til hvis man ikke gør...” (Bilag 9).

Disse udsagn tyder på, at eleverne påvirkes af læreres fokus på tests og karakterer i undervisningen og internaliserer målene således, at karakterer får betydning for elevernes fokus og indsats og dermed deres selvdisciplinering. Som nævnt i vores teoriafsnit får selvdisciplinerede virkninger, ifølge Foucaults teori om magt og straf, os til at føle dårlig samvittighed, når vi afviger fra de magtproducerede forestillinger. Hvis vi tager udgangspunkt i denne teori kan man sige, at elevernes dårlige samvittighed har den selvdisciplinerede virkning, at arbejdsindsatsen tilrettelægges således, at indsatsen er større, når de ved, at de vil blive bedømt med karakterer som de gør, når de bliver testet. Adspurgt om arbejdsindsatsen er mere koncentreret i de fag og opgaver, der gives karakter i, siger en elev:

”Ja. Det tror jeg.” (Bilag 9).

Og en anden elev understøtter:

”Ja, jeg ville gå meget mere op i den jeg fik karakter for.” (Bilag 9).

Som nævnt tidligere er der sundhedsmæssige konsekvenser ved det pres, der pålægges eleverne. Men herudover, så er de store forventninger om optimering med til at øge den sociale ulighed. Dette vil vi analysere nærmere i den nedenstående analysedel.

Analysedel 2: 95-procent-målsætningens virkninger på elevernes mentale sundhed

I det følgende afsnit vil vi analysere, hvordan 95-procent-målsætningen påvirker udskolingselevs mentale sundhed. I denne del af analysen vil Axel Honneths anerkendelsesbegreb samt vores indsamlede sekundære og primære empiri blive anvendt. 95-procent-målsætningen har både fordele og ulemper. Vi vil gøre rede for, hvordan 95-procent-målsætningen bliver sat i spil i forhold til social ulighed og ulighed i sundhed. Vi ser på, hvordan målsætningen påvirker de enkelte elever, og hvilke konsekvenser det kan have for de enkelte elevs selvværd, trivsel og mentale sundhed.

Afsnittet skal besvare følgende forskningsspørgsmål: *Kan konkurrencestatens 95-procent-målsætning være med til at øge ulighed i sundhed? Hvilke mentale sundhedskonsekvenser oplever de enkelte elever? Hvordan påvirker styringsredskaberne den enkelte elev? I hvilken grad opleves styringsredskaberne i 9. klasse i Eskilstrup Skole?*

Ulighed i konkurrencestaten

Der er ifølge Ove Kaj Pedersen intet ulighedsbegreb, hverken i konkurrencestaten eller i velfærdsstaten. De opererer begge med lighedsbegrebet, men med to forskellige tilgange til hvad lighed er, og hvem der har ansvaret (Pedersen 2011, 194). I velfærdsstaten ”... er lighed det samme som de enkeltes lige værdighed, hvoraf følger statens forpligtelse til at give alle lige muligheder...” (Pedersen 2011, 195). Ifølge Konkurrencestaten derimod ”...er lighed det samme som den enkeltes mulighed for at realisere sin egennytte, hvoraf følger forpligtelsen til at give alle lige muligheder.” (Pedersen 2011, 195). Således er det i velfærdsstaten staten, der har ansvaret, mens det i konkurrencestaten er individet, der har ansvaret for at realisere sin egennytte.

Begrebet ulighed er beskrevet af Sundhedsstyrelsen på deres hjemmeside som ”... *social ulighed i sundhed beskriver det faktum, at sundhedsrisici og sygdomme er socialt skævt fordelt i samfundet.*” (Sundhedsstyrelsen 2016). Ifølge Sundhedsstyrelsen kommer den sociale ulighed i sundhed til udtryk på to måder. Den første er som en social gradient. Sundhedsrisici og sygdom i befolkningen er påvirket af den sociale position. Det vil sige, at jo lavere den sociale position er, des større sandsynlighed er der for sundhedsrisici og sygdom (Sundhedsstyrelsen 2016). Den anden måde, hvorpå ulighed kommer til udtryk, er ved social

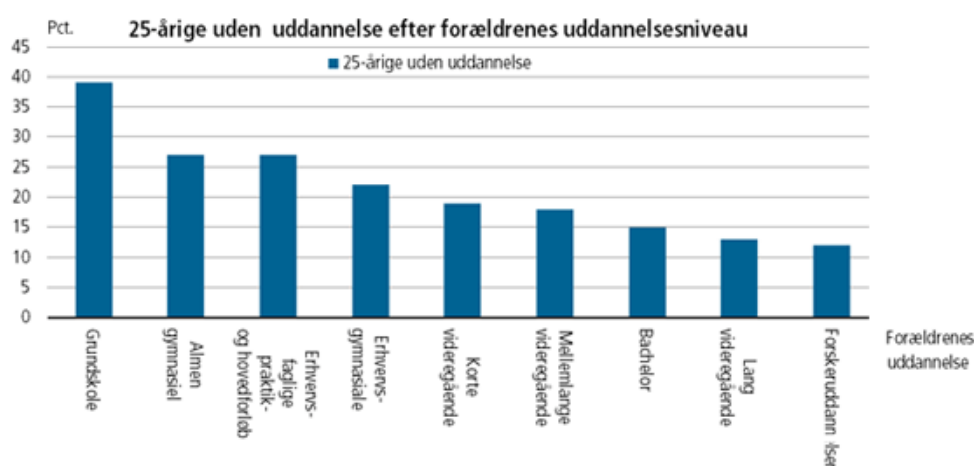
dikotomi. Det vil sige i forhold til særligt udsatte grupper, som er markant mere udsatte end andre befolkningsgrupper. Det er grupper som f.eks. hjemløse og narkomaner, der er på tale her (Sundhedsstyrelsen 2016).

Vi anvender begrebet ulighed i dette projekt, da vi ser kritisk på den måde, hvorpå konkurrencestaten lægger ansvaret over på de enkelte individer. Vi vurderer, at konkurrencestaten på den måde rammer de svage og udsatte i samfundet. Herudover antager vi ud fra vores forforståelse, at konkurrencestaten ligeledes ligger et stort pres ud på de enkelte elever på Eskilstrup Skole i forhold til deres uddannelse. Vi vurderer ligeledes, at staten utilsigtet øger denne ulighed med kravet om at imødekomme 95-procent-målsætningen.

Social ulighed

Undersøgelser fra Danmarks statistik (2014) og Sundhedsstyrelsen (2011) viser, hvordan ulighed i sundhed er påvirket af den sociale ulighed. Det er forskellige parametre som f.eks. uddannelsesniveau og indkomst, der spiller en stor rolle for de efterfølgende generationer (Sundhedsstyrelsen 2011, 42).

Danmarks statistik har lavet nedenstående undersøgelse omkring, hvordan forældres uddannelsesniveau har betydning for, hvor langt børnene kommer i uddannelsessystemet.



Figur 2: 25-årige uden uddannelse efter forældrenes uddannelsesniveau (2014)

Undervisningsministeriets skriver ligeledes på deres hjemmeside, at undersøgelser viser ”...at elevernes faglige niveau ofte hænger sammen med deres sociale baggrund.”

(Undervisningsministeriet). I den sociale baggrund indgår blandt andet forældrenes uddannelsesniveau.

Sundhedsstyrelsen har i rapporten *Danskernes sundhed – den nationale sundhedsprofil 2013* (2014) udarbejdet et skema, der sammenligner uddannelsesniveau med risikofaktorer i forhold til sundhedsadfærd (Sundhedsstyrelsen 2014, 100). Undersøgelsen viser, at 73,6% af de mennesker, der ikke har taget mere uddannelse efter grundskolen, har mellem 1 og 5 risikofaktorer (Ibid.). Konsekvenserne heraf viser, at jo flere risikofaktorer et menneske lever med, des mere stresset føler de sig, og desuden føler de sig mere ensomme. Herudover er der en tendens til, at jo flere risikofaktorer, jo højere er sandsynligheden for, at man udvikler en eller flere livsstilssygdom (Sundhedsstyrelsen 2014, 101-102). Udviklingen ser ud til at være faldende for kvinder samt for mænd med 3-5 risikofaktorer, der har en kort eller videregående uddannelse. Der er dog en stigning af mænd, der ikke kommer videre i uddannelsessystemet efter grundskolen (Sundhedsstyrelsen 2014, 102).

Ovenstående undersøgelser viser en tendens til, at uddannelsesniveau og sundhed, både fysisk og mental, hænger tæt sammen. I rapporten *Skolebørnsundersøgelsen 2014* (2015) præsenterer Statens Institut for Folkesundhed et skema over udsatte skoleelevers mentale sundhed og skoletrivsel (Statens Institut for Folkesundhed 2015, 100). De sociale grupper er opdelt i fem kategorier fra høj til lav. Herudover er der en kategori for den gruppe, hvor forældrene ikke har noget arbejde og udelukkende lever af overførselsindkomst. I det følgende tager vi udgangspunkt i socialgruppe III, fordi vi vil se på gennemsnittet. Resultater i denne undersøgelse viser bl.a., at det kun er 19%, der ikke føler sig presset af skolearbejdet, og kun 30% kan virkelig godt lide skolen. Herudover har 63% højt selvværd, 36% føler sig for tykke, og 6 % føler sig ofte eller meget ofte ensomme (Statens Institut for Folkesundhed 2015, 102).

Vores interviews af eleverne i 9. klasse på Eskilstrup Skole og ovenstående undersøgelse viser og fortæller, hvor vigtigt det er, at der handles politisk, hvor der bliver arbejdet mere med at bryde tendensen til, at børn af socialt udsatte forældre fastholdes som socialt udsatte borgere. Statens formål med 95-procent-målsætningen er, at løfte den udsatte gruppe, der ikke

kommer videre i uddannelsessystemet, samtidig med at de stiller højere og sværere krav i forhold til f.eks. karakterer og uddannelsesplaner (Undervisningsministeriet 2013, 31).

Sundhedsstyrelsen skriver, i deres rapport *Ulighed i sundhed – årsager og indsatser* (2011), at der er mulighed for at reducere ulighed i sundhed i skoleårene, hvis der bliver fokuseret på de udsatte elever (Sundhedsstyrelsen 2011, 11). Udsatte børn og unge er karakteriseret ved, at de bl.a. har en familiebaggrund med lavtuddannede og lavtlønnede forældre (Sundhedsstyrelsen 2011, 55). Herudover har udsatte børn og unge svært ved at indgå i sociale relationer, som f.eks. i skolen, og de er ikke så gode til at passe deres skole, ligesom de har svært ved de boglige fag, hvor de skal læse, skrive og regne (Sundhedsstyrelsen 2011, 56). De ovenstående undersøgelser viser, at det ofte er udsatte elever, der har svært ved at håndtere presset i folkeskolen.

Karaktergivningens tabere og vindere

På Eskilstrup Skole har eleverne tendens til at sammenligne sig med andre. Dette medfører, at de ikke får en tilfredsstillende følelse. En elev, der har en fremgang fra 00 til 02 på karakterskalaen, glæder sig ikke over at være bestået i faget, men bliver i stedet utilfreds på grund af en sammenligning med dem, der får 10 og 12 i karakter.

Læreren på Eskilstrup Skole udtaler sig om, hvordan hun oplever eleverne, når de får karakterer og resultater:

”...selvom det er bedre end sidste gang, hvor de fik 00, det er ikke den fremgang de ser, de ser i forhold til de andre har jeg 02, de begynder at måle sig i forhold til hinanden, så er det rigtigt nemt at tabe bunden, altså, det er rigtigt svært at blive glad for sit 2tal når der er nogen der får 12.” (Bilag 9).

Og

”...jeg har oplevet drenge der lyver om det, ikke så meget ved de her terminsprøver, men ved de nationale test, der placerer man sig jo ikke efter en karakter, men der får man af vide om man er under middel, eller meget under middel og sådan noget.” (Bilag 9).

Eleverne på Eskilstrup Skole sammenligner hinanden ud fra hvilke karakter og resultater, de får. En af eleverne fortæller om det:

”Det er bare, at man kommer til at sammenligne sig med andre, og jeg får det generelt dårligt fordi man føler ligesom at man ikke er god nok eller at man ligesom har det rigtig svært.” (Bilag 9).

Og konkluderer videre:

”Vi sammenligner os ret meget med hinanden uden vi egentlig tænker over det.” (Bilag 9).

Denne sammenligning med andre elever kan være svær for de svage elever, der ikke får den tilstrækkelige anerkendelse og derfor har lavt selvværd. Hvert femte barn mistrives og har dårligt selvværd, det viser undersøgelser fra Psykiatrifonden (Psykiatrifonden 2016, 2). Stress bliver fremhævet i Professor MSO Karen Wistoft artikel *Mental sundhed i skolen* (2011), her skriver hun om Børnerådets undersøgelse af mental sundhed fra 2009: *”...hvert fjerde danske skolebarn oplever stress ugentligt eller oftere, og kigger man på andelen, der oplever stress mindst én gang om måneden, er det halvdelen af alle skolebørn. Pigerne svar viser, at de oftere er mere stressede end drengene. Der er sammenhæng mellem stress og selvvurdering af dårligt helbred og sammenhæng med flere andre symptomer på mentale sundhedsproblemer, der er relateret til venner, miljø og krav fra forældre og skole.” (Wistoft 2011, 2).*

Rapporten *Børn og unges mentale helbred* (2014) viser ligeledes, at tendensen til stress for børn og unge er stigende med alderen (Vidensråd for Forebyggelse 2014, 77). Derfor er det vigtigt at sætte ind så tidligt som muligt. En undersøgelse fra samme rapport viser, at af de elever, der går i 9. klasse, oplever 46% medium stress og 8% høj stress (Vidensråd for Forebyggelse 2014, 79). Det er primært pigerne, der har tendens til at blive stresset (Vidensråd for Forebyggelse 2014, 78).

En af eleverne fra Eskilstrup Skole, som vi har interviewet, har givet indtryk af, at hun oplever stress i den daglige skolegang. Hun forklarer:

”...man kan også godt mærke på nogen at de på en måde får lidt mere stress af alle de prøver og man er lidt mere nervøse for det.” (Bilag 9).

En anden elev fortæller også, at hun bliver stresset af at blive målt, da vi spurgte hende direkte.

”Ja.” (Bilag 9).

Konsekvenserne af stress i barndommen er mange. Der er både fysiske og psykiske konsekvenser. Børn med stress oplever ofte en følelse af meningsløshed og har også større tendens til at få psykiske problemer, som f.eks. depressioner. Herudover er der større risiko for, at børnene bliver mere stressede i deres voksenliv. Fysisk har børnene med stress også andre sundhedsmæssige udfordringer, end børn der ikke har oplevet at have stress. De ryger oftere, drikker mere alkohol, sover mindre og dyrker mindre fysisk aktivitet. De stressede har ligeledes ofte et højere medicinforbrug. Herudover er overvægt også en af de konsekvenser, der er forbundet med stress i barndommen (Vidensråd for Forebyggelse 2014, 81).

Ovenstående undersøgelser omkring lavt selvværd samt Carsten René Jørgensens fortolkninger af Axel Honneths begreber om anerkendelse danner grundlag for analysen af den dobbelte problematik i nedenstående afsnit.

Den dobbelte problematik

Eleverne på Eskilstrup Skole er så at sige delt op i to grupper, hvad angår karaktergivningen og inddelingen i kategorier, f.eks. under middel eller meget under middel, ved de nationale tests. Der er de svage elever, som er dem der ligger i bunden af karakterskalaen, og der er de stærke, der får høje karakterer. De stærke elever, bliver motiveret af at få karakterer og blive bedømt. De elever, der har svært ved skolen og får dårlige karakter, har svært ved at håndtere udfordringerne og rejse sig efter oplevede nederlag.

Læreren på Eskilstrup Skole oplever det samme. Hun beskriver, hvordan hun prøver at fortælle eleverne, at karakterer ikke er alt. Hun siger bl.a.:

”At det der ensidige syn der er på de faglige resultater, det fortæller jo heller ikke noget om hvor dejlige mennesker de er.” (Bilag 9).

Læreren forsøger ligeledes at tale med de svageste af eleverne:

”Gang efter gang, selv om vi virkelig prøver at gøre noget ud af, at du er jo ikke et dårligere menneske bare fordi du har fået 2.” (Bilag 9).

Læreren mener, at det er vigtigt at fortælle eleverne, at tests og prøver kun viser, hvad de kan her og nu, og ikke anerkender dem som det hele menneske.

Ifølge Carsten René Jørgensen, der fortolker Axel Honneth, har alle mennesker et behov for at blive anerkendt og føle sig værdifulde (Jørgensen 2011, 164). Når et menneske bliver anerkendt og bekræftet af andre, kan det være med til at styrke identiteten og selvværdet. Omvendt kan det svække identiteten og selvværdet hos mennesker, hvis de ikke bliver anerkendt og bekræftet af andre (Jørgensen 2011, 167). Det er endvidere i løbende dialog og udvekslinger med andre, at jeg-identiteten bliver skabt. Det er altså kun muligt i sociale fællesskaber (Jørgensen 2011, 166). Der kan dog ligeledes ved manglende anerkendelse ske en nedbrydelse af identiteten (Jørgensen 2008, 167).

Ovenstående viser, at der er en dobbelt problematik i forhold til 95-procent-målsætningen, da den polariserer eleverne. Det vil sige, at enten bliver de stærke elever stærkere ellers bliver de svage elever svagere. For eleverne på Eskilstrup Skole betyder dette, at de stærke og dygtige elever får skabt en identitet, hvorimod de svage elever, der har svært ved at gå i skole, være med i timerne og bestå tests, ikke får den anerkendelse de har brug for, men i stedet begynder de at nedbryde deres jeg-identitet.

95-procent-målsætningens virkning på den gennemsnitlige elev

Nogle af eleverne på Eskilstrup Skole har givet udtryk for, at de ikke ved, hvad de vil efter 9. klasse. De ved, at de vil have en uddannelse, men er endnu ikke helt sikre på, hvad de gerne vil lave på arbejdsmarkedet. En af eleverne fortæller i interviewet:

”Jamen der ved jeg det faktisk ikke helt, fordi jeg ved ikke om jeg vil på gymnasiet eller om jeg vil på HTX, fordi jeg synes de begge to har noget der er rigtig interessant, men jeg har ikke rigtig besluttet mig endnu, fordi at jeg ikke ved hvad jeg vil være.” (Bilag 9).

Diskussionen og spørgsmålet er, hvorvidt folkeskoleelever, unge mennesker på 14-16 år, generelt er valgparate. At blive vurderet som værende uddannelsesparat betyder blandt andet, at eleven er valgparat. Eleven skal med andre ord have en ide om, hvilken uddannelsesvej eleven drømmer om at gå for at nå sit mål på arbejdsmarkedet. I folkeskolen, som på Eskilstrup Skole, skal man allerede i 8. klasse vurderes, om man er uddannelsesparat og dermed valgparat, som læreren beskriver herunder:

”Nogen gange, altså det, det at være uddannelsesparat, det betyder også at man skal være klar til at vide det er man egentligt gerne vil, så hvis de i princippet sidder her i 9. klasse og siger, jamen jeg ved ikke hvad jeg vil, jamen så er du faktisk ikke uddannelsesparat, for, for at være valgparat det er også en del af det.” (Bilag 9).

Formålet med vurderingen af uddannelsesparathed er at få de kommende studerende til at komme hurtigere i gennem uddannelsessystemet for på den måde at minimere, at eleverne spilder deres tid på forskellige uddannelser.

Men stiller dette større krav til eleverne, så det egentligt ødelægger mere, end det gavner? Vi har spurgt vores tre interviewpersoner (eleverne) om, hvorvidt de er afklaret med lave en uddannelsesplan, og om de ved, hvad de skal efter 9. klasse. To af eleverne svarede således:

”Jeg vil bare gerne på gymnasiet og så blive student og sådan noget, sabbatår og så finde mig en anden uddannelse. Jeg er lidt usikker.” (Bilag 9).

Og

”Ja, lidt.” (Bilag 9).

”Altså, jeg føler et pres til og skulle tage en uddannelse og at det skal gå godt og komme videre og få et godt job.” (Bilag 9).

Når elever ikke ved, hvad de vil efter folkeskolen, bliver de erklæret ikke-uddannelsesparate (Undervisningsministeriet 2016A). Dette kan betyde, at elever, der fungerer godt, men ikke har besluttet sig for en bestemt uddannelse endnu, kan opleve en negativ påvirkning af deres selvværd og troen på, at de er gode nok. Risikofaktorerne kan herefter være, at det bliver svært at håndtere presset. Herudover kan eleven blive social ekskluderet og få en dårlig kropslig sundhed (Wistoft 2011, 5). Wistoft skriver ligeledes, at undersøgelser har vist, at det ofte er piger, der er mere stressede og bekymrede end drenge. Dette, at pigerne er mere bekymrede end drengene, viste vores observation også. Da vi observerede i 9. klasse på Eskilstrup Skole, var en af de markante observationer, hvordan drenge og piger reagerede meget forskelligt på karaktererne, da de fik dem tilbage (Bilag 2). Drengene tænkte mest på, om de havde bestået terminsprøven og ikke så meget, hvilken karakter de fik. Pigerne derimod var mere påvirkede af, at den højeste karakter, der var givet til denne prøve, var et syvtal.

Mere end et tal

De fleste forskellige tests og prøver i løbet af 9. klasse bliver bedømt ud fra, hvordan eleverne har arbejdet med en bestemt opgave i en given tidsramme; en her og nu bedømmelse. Derimod bliver indsats og faglighed som en samlet vurdering kun bedømt to gange årligt med en standpunktskarakter. Her og nu bedømmelserne får eleverne flere gange om måneden, som en elev fortæller:

”...to tre gange om måneden vil jeg tro...” (Bilag 9).

Standpunktskarakter er en bedømmelse, der indeholder både de test og prøver, der er lavet i løbet af skoleåret, elevens tilstedeværelse samt elevens indsats i timerne.

Læreren fra Eskilstrup Skole vurderer, at standpunktskarakteren er et godt redskab i forhold til at guide eleverne, samtidig mener hun også, at de løbende her og nu karakterer kan gå ind og ødelægge den motivation, der kommer med standpunktskarakteren. Hun udtaler:

”For nogen af dem gør det en forskel, noget positivt, men jeg synes så egentligt at man samtidig oplever det modsatte, for dem hvor jeg synes nu er der kommet en lille smule motivation, men så viser karakteren ikke ens indsats, men ens faglige niveau, selv om du egentligt har rykket dig enormt langt og det kan godt tage modet fra dem, som egentligt skulle have mere mod.” (Bilag 9).

Med udgangspunkt i Carsten René Jørgensens fortolkning af Axel Honneths teorier er denne måde at bedømme på som nævnt en måde at anerkende de enkelte elever fra Eskilstrup Skole på. Det er gennem standpunktskarakteren, eleverne bliver bedømt både på deres faglighed, men også på deres ageren i løbet af skoleåret, set fra lærernes synspunkt.

Karakterer som motivationsfaktor

Eleverne på Eskilstrup Skole er vant til at få karakter. De får karakterer flere gange om måneden. De bliver bedømt for både hjemmeopgaver og tavleopgaver. Herudover er der de tests, prøver og uddannelsesplaner, de laver i løbet af skoleåret. En af eleverne på Eskilstrup Skole er ikke i tvivl om, hvad der er motiverende for hende, og hvad der får hende til at lave lektier hver gang og være med i diskussionerne i timen.

”Det er karakterne.” (Bilag 9).

Læreren fortæller ligeledes, at eleverne selv efterspørger at få karaktererne, så de kan få en fornemmelse af, hvordan de ligger. Det er de stærke elever, der spørger efter karakterer, hvor de svage ikke er interesseret.

”... de vil godt vide, hvor godt har jeg klaret mig, ligger jeg der jeg forventer? Men det er igen de dygtige af dem, de vil gerne. De andre de er ikke interesseret i at få det retur, det betyder jo også, at det der sker når man får den retur med en karakter på, betyder at jeg kigger ikke på min opgave, jeg skynder mig bare

at pakke den væk, så er der heller ikke meget refleksion over, hvad er det der sket med de her opgave, hvad er det der går galt for mig.” (Bilag 9).

Selvom karaktererne er en stor motivationsfaktor for den gennemsnitlige elev på Eskilstrup Skole, kan det samtidig være rigtig svært for de udsatte elever.

Analysedel 3: Fokus på indre værdier, mental sundhed og bæredygtighed

I dette afsnit vil vi primært anvende Axel Honneths teori om anerkendelse samt Steen Hildebrandts bæredygtighedsideal til at analysere vores interviewpersoners udsagn, der omhandler vores tema *Fokus på indre værdier, mental sundhed og bæredygtighed* til besvarelse af vores forskningsspørgsmål: *Hvordan kan bæredygtighedsbegrebet bidrage til at kvalificere arbejde med sundhedsfremmestrategier på udskolingsområdet?*

Ifølge WHO er skolen en afgørende setting til fremme af mental sundhed blandt unge. Derfor er det relevant at fokusere på sundhedsfremmende arbejde i denne kontekst.

“Schools are crucial in preparing children for life, but they need to be more involved in fostering healthy social and emotional development. Teaching life-skills such as problem-solving, critical thinking, communication, interpersonal relations, empathy, and methods to cope with emotions will enable children and adolescents to develop sound and positive mental health (...). A child-friendly school policy which encourages tolerance and equality between boys and girls and different ethnic, religious and social groups will promote a sound psychosocial environment (...). It promotes active involvement and cooperation, avoids the use of physical punishment, and does not tolerate bullying. It helps to establish connections between school and family life, encourages creativity as well as academic abilities, and promotes the self-esteem and self-confidence of children.” (WHO 2001, 98).

Som vi har været inde på, har test- og karaktersystemet begrænsninger i forhold til udskolingselevers evner og mentale kompetencer. Det måler kun på få parametre og for en afgrænset tidsperiode. Flere af vores interviewpersoner kommer ind på disse begrænsninger. Blandt andet siger læreren:

”Men så har jeg osse sluttet af med at sige, at det er altså en øhh, en prøve der viser, hvor god man var til at lave problemregning de tre timer, man sad der den dag. Den afgør ikk, om man er et godt menneske...” Hun siger endvidere at *”... det afgør ikk, om man får en ordentlig fremtid. Det har det ikk noget med og gøre. Det er et øjebliksbillede, hvor god du var til at gå til prøve den dag. Den viser ikke engang nødvendigvis, hvor god du er til matematik...”* (Bilag 9).

Hun taler med eleverne om, at der ligger meget andet udover den enkelte test og karakter, både fagligt men hun taler også om at være et godt menneske. Der er tilsyneladende behov for større fokus andre parametre, end de afgrænsede faglige færdigheder ved en given test. Lærerens erfaring er, at relationen til elever er vigtig:

”Jeg er den type lærer, der synes, at det at danne en relation med eleverne er væsentligt for at min undervisning virker. (...) Så jeg synes, at relationen til eleverne skal være det bærende element...” (...) *”Det er der hvor den der relation til den enkelte elev gerne skal sikre, at jeg kan formidle at uanset, hvilken karakter du får, så kan jeg faktisk godt lide dig alligevel”* (Bilag 9).

På trods af, at læreren påtager sig statens styringsredskaber, lægger hendes tilgang til eleverne og undervisningen sig op ad WHO's tilgang; hun søger at styrke elevernes faglighed og mentale sundhed via relationelt arbejde.

Som vi tidligere har været inde på kunne noget tyde på, at test- og karaktersystemet kan have en negativ virkning på elevernes mentale sundhedstilstand; dels føler eleverne sig stressede i forbindelse med tests, dels har karaktererne tilsyneladende en negativ indflydelse på de fagligt svageste elevers selvværd. En elev siger:

”Altså der er nogen der måske er pisse gode til computere eller sådan noget, men de får bare for dårlige karakterer eller måske noget andet, og det synes jeg faktisk er lidt synd...” (Bilag 9).

Det kan ses som et udtryk for, at eleverne har behov for fokus på deres særlige evner, så de kan anerkendes og få mulighed for at udfolde deres evner. Som nævnt ovenfor er muligheden for udfoldelse af egne evner en del af WHO's definition på trivsel, hvorfor et fokus på dette vil kunne bidrage til at højne elevernes trivsel.

Steen Hildebrandt beskriver, at bæredygtighedsbegrebet på det individuelle niveau handler om, *"... at jeg kan holde og opretholde mig selv."* (Hildebrandt 2014, 54). Denne beskrivelse har ligheder med vores (og Sundhedsstyrelsens og WHO's) definition på mental sundhed som *"en tilstand af trivsel hvor individet kan udfolde sine evner, kan håndtere dagligdags udfordringer og stress, på frugtbar vis kan arbejde produktivt, samt er i stand til at yde et bidrag til fællesskabet."* Den indebærer, at vi som mennesker lærer at blive i stand til at være hele, velfungerende mennesker.

Adspurgte hvad hun gerne vil anerkendes for udover sine faglige præstationer, svarer en elev:

"Så skulle det nok være på personlighed og væremåde. Hvis det skulle være noget i skolen, så skulle det være noget med hvordan man arbejder i timerne og omgives med andre." (Bilag 9).

Det kan tolkes som et udtryk for, at eleven efterspørger anerkendelse på det personlige og relationelle plan. Hildebrandt beskriver individet som *"... det helt særlige væsen, der har fået en evne, en ånd og en bevidsthed, som indebærer, at mennesket kan tænke på og have billeder af og planer for fremtiden..."* (Hildebrandt 2014, 54). Dette menneskesyn kan sidestilles med menneskesynet i velfærdstaten, hvor subjektet ses som en uerstattelig person. Ove Kaj Pedersen skriver om skolens primære opgave i velfærdstaten, at *"Skolen skulle give oplysning om tilværelsen, lære den enkelte at blive menneske blandt mennesker, hvilket kunne kun ske ved, at pædagogen anerkendte den enkelte som noget, vedkommende ikke allerede var, men altid og allerede havde potentiale til, nemlig at være menneske"* (Pedersen 2011, 180). Den tyske professor Dietrich Benner anser denne tilgang for universel (Pedersen 2011, 181), og som sådan kan den anses for gyldig også i det senmoderne samfund. Som tidligere nævnt taler Honneth om, at det er en nødvendighed for individet at få andre til at anerkende hans eller hendes identitet, da den fuldstændige identitet ikke kan skabes ved kun at lytte og kigge på sig selv.

Hildebrandts anfører, at *"Man kan ikke kontakte et andet menneske dybere, end man har kontakt til sig selv."* (Hildebrandt 2014, 56). Ifølge ham handler mellem menneskelig bæredygtighed om udvikling af følelsesmæssig, social og økologisk intelligens. Skal vi arbejde sundhedsfremmende med dette sundheds- og bæredygtighedsideal, kunne det tyde på, at vi skal have større fokus på indre værdier. Honneth taler om, at mennesket har behov for at anerkendes som et unikt individ, samt at andres anerkendelse er en forudsætning for et sundt selvværd og er med til at bestyrke individets identitet. Individet har derfor brug for at få skabt en dialog med andre. I anerkendelse ligger, at individet tilskrives værdifulde evner og egenskaber. Hvis vi arbejder med Honneths begreb om social anerkendelse af menneskets behov til styrkelse af selvforståelsen og dannelse af identiteten, så skal der være større fokus på det relationelle arbejde, når man skal arbejde sundhedsfremmende i udskolingen for at opbygge elevernes identitet og selvværd.

I en artikel om mental sundhed i skolen beskriver Karen Wistoft, der bl.a. forsker i børn og unges trivsel og mentale sundhed, at for at øge børnenes evne til at danne og forstå deres egen identitet skal der sættes ind med en målrettet indsats. *"Et sådant fokus på identitet sigter på at forbedre børnenes mentale sundhed og sigter desuden på, at børnene lærer at tackle de følelser, som manglende sociale og følelsesmæssige kompetencer kan resultere i."* (Wistoft 2011, 4). Hun skriver endvidere, at *"Begreber som social inklusion, selvtillid/selvværd, modstandskraft, livskvalitet og personlig kapacitet, dvs. evnen til at omgås andre mennesker og tage hensyn til deres følelser og sociale tilhørsforhold, er iøjnefaldende på det mentale sundhedsområde."* (Wistoft 2011, 5). En af de indsatser skolen kan gøre, er bl.a., ifølge Wistoft, at lære eleverne, *"...at det ikke gør dem til en fiasko, at tingene ikke lykkes."*(...) *"Mental sundhed kan ses som en del af elevernes alsidige og personlige udvikling."* (Ibid.). De skal tages alvorligt, og lærerne skal give sig tid til at lytte til eleverne. Hvis man relaterer denne tilgang til sundhed, er det vigtigt, at flytte fokus fra test og karakterer over på elevernes selvværd og identitet, det Hildebrandt anfører som følelsesmæssig intelligens. Wistoft slutter af med at anføre, at det er en vigtig opgave *"...at sikre elevernes deltagelse i diskussioner om skolens forhold til det fælles, det lokale, det nationale og det globale, så de kan se sig selv som en del af skolen i det samfund, de lever i."* (Wistoft 2011, 7). Det lægger sig op ad

Hildebrandts anførsel af den sociale og økologiske intelligens som vigtige parametre for mellemmenneskelig bæredygtighed.

Sammenfatning og anbefalinger

I forlængelse af den ovenstående analyse vil vi her sammenfatte analysens tre hovedtemaer. Herudover vil vi diskutere følgende forskningsspørgsmål: *Hvordan kan vores analyse være med til at kvalificere fremtidige sundhedsfremme tiltag?* Foruden analysens resultater inddrager vi andre perspektiver fra bl.a. Psykiatrifonden, som har udarbejdet rapporten *Forebyggelse af psykisk sygdom hos børn og unge* (2016), samt bogen *Trivsel og selvværd – mental sundhed i skolen* (2012) af Professor MSO Karen Wistoft.

Folkeskolen har de seneste 20 år været under forandring, hvor nye reformer, lovgivninger og formålsparagraffer genereres med det virke, at de danske skolebørn skal være blandt verdens dygtigste. De danske skolebørns faglige færdigheder og kompetencer er et omdrejningspunkt, som skiftende regeringer har problematiseret. Alle elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, de kan. Det er et af tre overordnede nationale mål i aftalen om et løft i folkeskolen. Formålet er, at mulighederne efter folkeskolen ikke skal mindskes af den enkeltes sociale baggrund.

Udfaldet af denne målsætning har resulteret i et voksende behov for målstyring og resultatkrav. I folkeskolen opleves det, at der skabes et større behov for karakterer som måleredskab for den enkelte elev, den enkelte skoles og den enkelte kommunes faglighed. Karakterer skal ikke ses som et sammenligningsgrundlag for kvalitet mellem skoler. Alligevel anvendes karakterer som sammenligningsgrundlag til iværksættelse af indsatser mod skoler og kommuner, som ikke lever op til landsgennemsnittet. At blive sammenlignet er ikke kun et fænomen, som ses fra klasse til klasse, fra skole til skole eller fra kommune til kommune. Det er i også tydeligt i klasselokalet, hvor læreren følger sig tvunget til at undervise eleverne i at gå til tests.

På Eskilstrup Skole erfarer læreren fra vores interview som nævnt, at skolen internaliserer statens mål og teknikker. Dette skal ses som et eksempel på, hvordan internaliseringen sker fra kommunen og ned til den enkelte skole. Ifølge læreren er specielt det sidste udsagn et klart

eksempel på teaching to the test, da flere af lærerne er bange for konsekvenserne, hvis ikke de lever op til skoleledelsens og kommunens mål.

Men denne tendens til at sammenligne sig selv og hinanden smitter af på eleverne. Samfundet har en forventning om, at eleverne præsterer optimalt hver gang, idet det forventes, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan. Dette gælder ikke kun i kampen om de gode faglige færdigheder, men også når det handler om at udarbejde en uddannelsesplan. Førhen var det alment, at alle elever i de ældste klasser blev tilbudt vejledning i forbindelse med optagelse på en ungdomsuddannelse. Nu er dette kun forbeholdt de elever, som ikke bedømmes som værende valgparate. At være valgparat handler om at vide, hvilken uddannelsesmæssig retning man vil gå. Dog kan enkelte elever, som måske er valgparate og fagligt stabile, blive vurderet som ikke-uddannelsesparate på baggrund af, at lærerne vurderer, at deres forældre ikke kan hjælpe dem til, hvilken retning de skal gå. Det drejer sig ofte de socialt udsatte. De elever, som vi talte med på Eskilstrup Skole, bruger kun dette redskab, fordi det er et krav. De udtaler alle tre, at de er usikre på, hvad de vil. Men fordi de skal skrive i en uddannelsesplan, hvad de forventer at lave efter 9. og 10. klasse, har de skrevet en foreløbig ide, men de ved alle endnu ikke, hvad de vil lave, når de skal ud på arbejdsmarkedet.

95-procent-målsætningen er iværksat for at understøtte at flere tager en ungdomsuddannelse. Eleverne skal gennem et fagligt løft i folkeskolen med fokus på tests og karakterer, og de skal udarbejde en uddannelsesplan for at dokumentere, at de har en plan til imødekommen af statens målsætning. Dette fokus på karakterer, tests og uddannelsesplaner medfører en dobbelt problematik; de stærke elever bliver motiveret af at få karakterer og blive bedømt, det modsatte for de svageste elever. Men for begge grupper gælder det, at der skabes et øget pres på eleverne, hvor læreren på Eskilstrup Skole i høj grad efterlyser, at der skabes mere plads til den personlige anerkendelse.

Præstationskulturen er blevet dominerende har nogle konsekvenser, bl.a. tests og andre former for målinger og evalueringer (Katznelson 2014, 155). Dette fokus på, hvordan eleverne hele tiden skal optimere, er med til at polarisere eleverne (Katznelson 2014, 158). Herudover skaber det en forståelse af, at de elever, der magter det pres, der er i konkurrencestaten, er noget, hvorimod de elever, der ikke kan leve op til de eksisterende krav, ikke er noget (Ibid.).

Hvad kan vi som sundhedsfremmere gøre?

Men hvorfor er det relevant at kigge på folkeskolens arbejdsbetingelser i et sundhedsfremmeprojekt? Kan sundhedsfremmearbejdet med mental sundhed hos udskolingselever ses som et middel til at opnå et andet mål, eksempelvis bedre trivsel og læring i folkeskolen?

Som vi har været inde på tidligere i analysen, begrænser karakterer, tests og uddannelsesplaner, den enkelte elevs selvforståelse, og deres mentale kompetencer kan forværres som følge af manglende anerkendelse af deres identitet. Ifølge WHO er skolerne en afgørende setting til at forberede børn på livet, hvor det er vigtigt at fremme den sunde sociale og følelsesmæssige udvikling. Det er i skolen og i undervisningen, at børnene skal lære metoder til at være kritisk tænkende, danne interpersonelle relationer og kunne håndtere følelser, da det vil hjælpe børnene og de unge mennesker til at udvikle en sund og positiv mental sundhed (WHO 2001, 98).

Antallet af personer med psykiske sygdomme er stigende, og det er en dyr post for den danske samfundsøkonomi. I 2015 kostede sygdomsbyrden med psykiske lidelser, såsom angst og stress, Danmark 17,37 mia. kr. i tabt produktion, og 4,78 mia. kr. i behandling og pleje (Bedre Psykiatri 2015). I 2013 skønnedes det, ifølge OECD, at hver femte i den arbejdsdygtige alder i Danmark har psykiske problemer, og at dette koster ca. 3,4% af BNP årligt (OECD 2013, 13). Men tendensen er stigende. Væksten af antal patienter i voksenpsykiatrien er fra 2009-2014 steget i alt 25 % jf. figur 3.

	Patienter i voksenpsykiatrien	Vækst i voksen-psykiatrien 2009-2014 i %
Region Nordjylland	10.136	41 %
Region Midtjylland	26.796	40 %
Region Syddanmark	28.188	18 %
Region Hovedstaden	34.637	17 %
Region Sjælland	16.237	25 %
I alt	114.860	25 %

Figur 3: Psykiatriregistret per 10. marts 2014 og Danmarks Statistik, fra Benchmarking af psykiatrien 2014, 2015 (Psykiatrifonden 2015, 19)

Men det er ikke kun blandt voksne, at antallet af patienter i psykiatrien stiger. Også hos børne- og ungdomspsykiatrien er der sket en stigning på 29% fra 2009-2012, jf. figur 4.

	Patienter i børne- og ungdomspsykiatrien	Vækst i B&U-psykiatrien 2009-2012 i %
Region Nordjylland	1.497	50 %
Region Midtjylland	5.115	15 %
Region Syddanmark	6.493	30 %
Region Hovedstaden	7.088	27 %
Region Sjælland	4.037	46 %
I alt	24.230	29 %

Figur 4: Landspatientregister per 10. marts 2013 og Danmarks Statistik, fra Benchmarking af psykiatrien 2012, 2013 (Psykiatrifonden 2015, 29)

Nyere danske undersøgelser viser, at op mod hvert femte skolebarn i alderen 11-15 år har lav livstilfredshed og mistrives i skolen (Psykiatrifonden 2016, 6). Som tidligere nævnt i analysen viser undersøgelser, at sundhedstilstanden er påvirket af, hvilket uddannelsesniveau et individ har. Hvis mistrivlsen og den dårlige mentale sundhed i skolerne ikke forbedres, kan dette påvirke de kommende generationers uddannelsesniveau og chancer på jobmarkedet og i værste fald resultere i øget social ulighed i sundhed, som kan medføre både fysiske og psykiske konsekvenser.

Den danske regering og staten, kan derfor ikke mødekomme målene i forhold til, at danske skolebørn skal være blandt verdens bedste, at Danmark skal være et konkurrencedygtigt land, og at der skal skabes lige muligheder for alle sociale klasser.

For at imødekomme de menneskelige og økonomiske omkostninger ved at lide af en psykisk sygdom er der behov for, at der iværksættes en større indsats rettet mod patienter og pårørende, som er tæt forbundet med psykiske lidelser. Ved at have fokus på at forbedre den forebyggende indsats allerede i folkeskolerne, kan man på længere sigt fremme den mentale sundhed hos de kommende generationer (Psykiatrifonden 2016, 11).

Karen Wistoft anfører i bogen *Trivsel og selvværd - mental sundhed i skolen* (2012), at der skal skabes større opmærksomhed mellem sundhedsfaglighed og pædagogisk faglighed

(Wistoft 2012, 20). Indtil nu har der været en tendens til, at man i folkeskolen kun har kigget på livsstilssygdomme i forbindelse med forskellige KRAM-faktorer i det pædagogiske felt, i forhold til at forebygge skolebørnenes sundhed i forlængelse af læring, kompetenceudvikling, trivsel og sociale relationer (Wistoft 2012, 21).

De senere år har der været større opmærksomhed på mental sundhed end nogensinde før. Mental sundhed bruges både som begreb, men også som et område inden for forebyggelse og sundhedsfremme. Arbejdet med mental sundhed kan ses som et værktøj til styrkelse af den almene sundhed. Dette kan eksempelvis ses, når målet er at fremme mental sundhed blandt en bestemt målgruppe. En stærk mental sundhed kan derfor ses som en ressource til at spise sundere og stoppe med at ryge.

Det er svært at dokumentere, at børn og unge har fået det mentalt bedre på grund af et givet sundhedsfremmetiltag, da det er svært at indikere, om det netop er denne indsats, der har resulteret i forbedringen, da mange forskellige faktorer kan spille ind, f.eks. familieforhold. Man bør drage læring af andet sundhedsfremmearbejde i folkeskoleregi efter ”best practice”-metoden for derefter at tage udgangspunkt i metoder, som har givet de bedste evalueringer. På den måde sikrer man dokumentation for en indsats, inden man sætter den i gang. På den måde vil en sammenfatning kunne leve op til evidenskriterierne, da der bliver arbejdet ud fra de resultater, som evalueringer og test har givet (Wistoft 2012, 91).

Som vi også har nævnt i analysen, føler vores lærer, at det er svært at motivere og tage hensyn til den enkelte elevs udvikling og mentale sundhed med de arbejdsværktøjer og forudsætninger, som skoleledelsen, kommunalbestyrelsen og staten tildeler de enkelte lærere. I relation til dette tænker vi, at det er nødvendigt at kigge nærmere på disse værktøjer og forudsætninger, hvis man fremtidigt vil undgå en endnu større mistrivsel blandt unge mennesker. Der bør derfor laves en grundigere analyse i Guldborgsund Kommune, som kan afdække kommunens og de forskellige skolers sundhedsprofiler med særligt fokus på elevernes selvværd, trivsel og mentale sundhed. I analysen bør der tages højde for de elementer, som kan være med til at forringe elevernes mentale sundhed (Wistoft 2012, 103). Der bør være yderligere opmærksomhed på de betingelser, som lærerne arbejder under, og

hvordan de forskellige lærere arbejder med mental sundhed, samt hvordan deres undervisning planlægges i forhold til at tage højde for alle elevers sundhed.

Konklusion

Med 95-procent-målsætningen prøver staten at sammenkoble folkeskolen med arbejdslivet, for at Danmark kan klare sig i den stigende konkurrence. Hovedformålet med 95-procent-målsætningen er at øge det faglige niveau for både stærke og svage elever og at udfolde deres potentiale fuldt ud. Men der er en skævvridning i forholdet mellem formålet og nogle konsekvenser for eleverne.

Anvendelse af nationale test og uddannelsesplaner, som teknikker til at imødekomme målet, internaliseres ned igennem magthierarkiet fra staten til Guldborgsund Kommune, Eskilstrup Skoles leder og lærere og ind i klasserummet til eleverne. Dette pres fra staten forplantes ned gennem magthierarkiet. I sidste ende bliver eleverne presset til at nå statens mål, og det kan påvirke elevers mentale sundhed.

Dels oplever elever, at de bliver presset til at lave en uddannelsesplan og tage nogle valg, de ikke er parate til. Endvidere har elevers karakterer betydning for vurdering af deres uddannelsesparathed, og dette lægger et pres på elever til at opnå høje karakterer. Dels sammenligner skolerne deres resultater, og det betyder blandt andet, at lærere i deres undervisning har fokus på at undervise med henblik på, at eleverne skal yde deres optimale i test frem for fokus på undervisning i fagets mål som beskrevet i folkeskolens formålsparagraf. Dette fokus i undervisningen påvirker elevernes fokus, når de planlægger deres arbejdsindsats, idet de prioriterer de fag og opgaver, hvor de ved, at de bliver bedømt. Dette pres, som et fokus på tests og karakterer skaber, kan være med til at skabe en følelse af stress blandt flere elevgrupper.

Undersøgelser viser, at sundhedsrisici og sygdom hænger sammen med den sociale position, samt at der er en sammenhæng mellem sundhedstilstand og uddannelsesniveau. Et af målene med 95-procent-målsætningen er at bryde ulighed i forhold til uddannelse. Men uligheden mellem stærke og svage elever påvirkes i negativ retning af 95-procent-målsætningen. Elever sammenligner sig med hinanden, når de får karakterer. Det påvirker svage elever negativt,

også selvom de udvikler sig, og har konsekvenser for deres mentale sundhed, trivsel og selvværd. Dette kan betyde, at svage elever ikke kommer videre i uddannelsessystemet.

Samlet set tegner der sig et billede af, at der er behov for et fornyet og mere nuanceret paradigme i udviklingen af folkeskolen. Som nævnt anfører WHO, at en børnevenlig skolepolitik, der lægger op til tolerance og lighed, kan fremme et sundt psykosocialt miljø samt elevers faglige evner, selvværd og selvtillid. I særdeleshed skal der udføres et tværfagligt sundhedsfremmende arbejde, hvis eleverne skal komme ud af folkeskolen som mentalt sunde og bæredygtige mennesker. Fokus på tests og karakterer skal mindskes til gavn for arbejdet med den enkeltes evner og kompetencer samt det relationelle arbejde. Man kan sige, at hvis vi skal arbejde sundhedsfremmende med at styrke udskolings elever til at blive sunde, bæredygtige mennesker og samfundsborgere, er der et behov for en højere grad af fokus på parametre som mental sundhed, trivsel og anerkendelse, således at de bliver i stand til at udfolde deres evner og lægge planer for fremtiden.

Perspektivering

Udgangspunktet for dette projekt var, at vi undrede os over, hvordan konkurrencestatens nytte- og målstyringstænkning samt menneskesyn påvirker det individuelle liv og samfundslivet. Hvordan påvirker det de unge udskolings elevernes mentale sundhed og forståelse om det gode liv? Og hvordan får vi dannet elever, hvis fokus ikke er målstyringstænkning via høje karakterer, hastighedsoptik og selvoptimering?

I artiklen *Hurtigere, højere, stærkere: Vi skal alle præstere mere - og det gør os syge* (2016), i Berlingske Tidende, beskriver lektor Anders Petersen, der har forsket i depression som samfundsfænomen og bl.a. skrevet bogen *Præstationsamfundet*, hvordan optimale præstationer ses som et universelt krav og idealet for det gode liv:

”Præstation er blevet et institutionaliseret krav. Kravet om altid at skulle præstere har sat sig i os fra barnsben i børnehaver, i folkeskolen, i gymnasiet, på universitetet, på vores arbejde og vores fritid. Præstation er blevet den eneste målestok, vi vejer og måler os selv efter, og som vi bliver vejet og målt efter i alle sammenhænge.” (Berlingske Tidende 2016).

Det er ikke vigtigt, hvad man er god til, men at man hele tiden præsterer optimalt. Vi bliver målt på vores præstation fra starten af livet og på alle områder i livet helt ind i privatsfæren.

Ifølge Petersen kan dette fokus på præstation og pres fra samfundet, som individet må håndtere og tage på sig, påvirke vores mentale sundhed. Han siger videre:

”...Præstation er blevet et ideal for det gode liv og synonymt med frihed. Men når der ligger et latent præstationskrav og forventningspres på os, så bukker flere og flere mennesker under og ender som tabere med depressioner og angst.” (Berlingske Tidende 2016).

Han bringer frihedsbegrebet i spil som en del af problematikken:

”...Vi har fået idéen om, at det er i den individuelle præstation, friheden ligger. Men der bliver vi nødt til at forstå, at frihed er noget, der ligger mellem os som mennesker, frem for i os individuelt.” (Berlingske Tidende 2016).

Hvis vi griber tankegangen om frihedsbegrebet, kunne der i en ændring af tilgangen til frihedsbegrebet ligge nogle muligheder for at arbejde med sundhedsfremme i folkeskolen. Ifølge lektor Signild Vallgård, der bl.a. har forsket i sundhedspolitik, anser den neoliberalistiske tilgang den enkeltes frihed til at selv at vælge, hvordan de vil leve, som en central værdi (Vallgård 2003, 141). Udskolingseleverne får selv ansvaret for deres egne præstationer og valg, og dette ansvar præsenteres som frihed. Men har udskolingseleverne en reel frihed til at vælge, når de tvinges ind i et tankesæt om høje karakterer, tidlig uddannelsesvalg og hurtig uddannelse? Med den neoliberalistiske tilgang til frihedsbegrebet får individet selv friheden og dermed ansvaret for konsekvenserne, hvis ikke de påtager sig strategier til at undgå risici og accepterer ansvaret (Lupton 1999, 88). Det kunne tyde på, at der er behov for at nytænke frihedsbegrebet, så de unge får en reel frihed til at vælge, hvilke værdier der skal kendetegne det gode liv, og træffe de rette og sunde valg for sig selv.

I tiden efter 2. verdenskrig og overgangen til velfærdsstaten tog nogle socialdemokratiske politikere teten i en værdikamp om skolen. I 1954 skrev socialdemokraten K.B. Andersen i den forbindelse:

”Overbetoner vi i individualismens navn den personlige udfoldelse, konkurrencementaliteten, kappestræbet og egoismen som samfundsmæssige drivkræfter, kan vi godt samtidig afskrive muligheden for at komme væk fra det bestående samfund med dets angst og utryghed. Har vi ikke mod til at gøre fællesskabet, solidariteten, samarbejdsviljen til afgørende anskuelser, kan

vi ikke gøre os noget håb om at bygge et samfund af væsentlig anden struktur end det nuværende.” (Pedersen 2011, 179).

Hans tanker har delvis gyldighed i den moderne konkurrencestat. Overbetoningen af konkurrence og det individuelle ansvar i det senmoderne samfund skaber depressioner og angst. Et paradigmeskift kræver i dag som dengang nogle modige politikere, ledere, interesseorganisationer og samfundsborgere, der tør vælge at arbejde for at fremme en sundere og mere nuanceret tilgang til det gode liv.

Nogle svenske, engelske og danske virksomheder, bl.a. det danske Translated By Us, er så småt begyndt at eksperimentere med kortere arbejdstider (Nyhederne TV2 2016). Også forskellige interesseorganisationer arbejder med et nyt syn på tilgangen til det gode liv. Eksempelvis er der i USA dannet en organisation, der hedder Take Back Your Time, der arbejder for at skaffe mere ferie og fritid. De advokerer bl.a. for et nyt syn på, hvordan vi bruger vores tid og måler livskvalitet. Et af deres primære mål er at skabe forandringer, der kan reducere stress og udbændthed samt forbedre helbredet (takebackyourtime.org).

Også, eller måske især, i folkeskolen kan der arbejdes sundhedsfremmende med en ny tilgang til det gode liv. Måske kunne et nyt menneskesyn i dannelsen af udskolingselevers identitet betyde, at vi får et samfund, hvor præstationer og selvoptimering nedtones til fordel for en mere bæredygtig tilgang til mennesker som udgangspunkt for et mere bæredygtigt samfund?

Litteraturliste

- Andersen, H. (2013): Jürgen Habermas og Axel Honneth. I: Andersen, H. og Kaspersen, L.B. (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Berlingske Tidende (Den 27. august 2016): *Hurtigere, højere, stærkere: Vi skal alle præstere mere - og det gør os syge*. Hentet den 14. december 2016 på:
<http://www.b.dk/nationalt/hurtigere-hoejere-staerkere-vi-skal-alle-praestere-mere-og-det-goer-os-syge>
- Brinkmann, S. (2010): Etik i en kvalitativ verden. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder – en grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder – en grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder – en grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Bundsgaard, J. & Puck, M.R. (2016): *Nationale test: Danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden*. DPU, Aarhus Universitet og Center for Anvendt Skoleforskning ved University College Lillebælt.
- Bedre Psykiatri (2015): *Økonomi*. Hentet den 14. december 2016 på:
<http://www.bedrepsykiatri.dk/vidensbank/oekonomi/>
- Danmarks statistik (2012): *25-årige uden uddannelse efter forældrenes uddannelsesniveau*. Hentet den 7. december 2016 på: <http://www.dst.dk/da/Statistik/bagtal/2012/2012-08-07-unge-uden-uddannelse>
- Dreyer, P. (2010): Fortælling. I: Graubæk, A (red.) *Patientologi – at være patient*. Gads Forlag

Elling, B. (2013): *Kritisk teori. I: Fuglsang, L., Olsen, P. B. og Rasborg, K Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Eskilstrup Skole. *Profil*. Hentet den 8. november 2016 på:

<http://eskilstrupskole.skoleporten.dk/sp/246835/profiles-teaching>

European Science Foundation. (2011): *The European Code of Conduct for Research Integrity*.

Hentet den 19. december 2016 på:

http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/Code_Conduct_ResearchIntegrity.pdf

Foucault, M. (1977): *Overvågning og straf*. København. RHODOS.

Glasdam, S. (red.) (2012): *Bachelorprojekter inden for det sundhedsfaglige område – indblik i videnskabelige metoder*. København. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Guldborgsund Kommune (2016A): *Oversigt over folkeskoler og landsbyordninger*. Hentet den 1. december 2016 på:

http://www.guldborgsund.dk/da/Borger/SKOLE_OG_UDDANNELSE/Folkeskole/Oversigt_over_folkeskoler.aspx

Guldborgsund Kommune (2016B): *Kvalitetsrapport for Guldborgsund Kommunes skolevæsen Skoleåret 2014-2015*. Hentet den 8. november 2016 på:

http://www.guldborgsund.dk/~media/Borger/SKOLE_UDDANNELSE/Skole/Kvalitetsrapport%20Skoleaaret%202014-2015.ashx

Hildebrandt, S. (2014): *Mellemmenneskelig og global bæredygtighed – som et alternativ til konkurrencestaten*. I: Illeris, K. (red.). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

- Hjort, K. (2014): Adgang til omsorg og læring – om nogle af konkurrencestatens konsekvenser. I: Illeris, K. (red.). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Honneth, A. (2006): *Kampen om anerkendelsen*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Højberg, H. (2013): Hermeneutik. I: Fuglsang, L., Olsen, P. B. og Rasborg, K. *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Juul, S. og Pedersen, B. K. (2012): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, C.R. (2008): *Identitets udvikling. Identitet – Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): Den sociale konstruktion af validitet. I: Kvale, S. & Brinkmann, S. *Interview – Introduktion til et håndværk*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): Interviewvariationer. I: Kvale, S. & Brinkmann, S. *Interview – Introduktion til et håndværk*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Launsø, L., Olsen, L. & Rieper, O. (2011): Det paradigmatisk bagland. I: Launsø, L., Olsen, L. & Rieper, O. *Forskning om og med mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Lindgren, S. (2007): Michel Foucault. I: Andersen, H. & Kaspersen, L.B. *Klassisk og moderne samfundsteori*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Lupton, D. (1999): Risk and Governmentality. I: Lupton, D. *Risk*. London & New York. Routledge.

Miller, T. (2004): *Karaktergivning i praksis - 13-skalaen og gymnasiet*. Hentet den 17. oktober 2016 på:

<http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/11/Karaktergivning-i-praksis.pdf>

Nielsen, P. & Gjerding, M. R. (Den 9. marts 2015): *Konkurrencestaten er en vækststat*.

Hentet den 16. december 2016 på: <https://www.information.dk/.../03/konkurrencestaten-vækststat>

Nilsson, R. (2008): *Michel Foucault – En introduktion*. København. Hans Reitzels Forlag.

Nyhederne TV2 (Den 7. november 2016): *Dansk virksomhed har indført seks timers arbejdsdag: - Det er ikke et hippieeksperiment*. Hentet den 14. december 2016 på:

<http://nyheder.tv2.dk/erhverv/2016-11-07-dansk-virksomhed-har-indfoert-seks-timers-arbejdsdag-det-er-ikke-et>

OECD (2013): *Mental health and work in Denmark*. Hentet på:

<http://www.bedrepsykiatri.dk/media/11853/mental-health-and-work-denmark-jpj.pdf>
d. 14. December 2016

Olsen, P. B. & Pedersen, K. (2003): *Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog*. Roskilde Universitets Forlag.

Olsen, P. B. (2015): *Teoretisk arbejde*. I: Olsen, P. B. & Pedersen, K. *Problemorienteret projektarbejde*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Pedersen, O. K. (2011): *Konkurrencestaten*. København. Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, O.K. (2014): *Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik*. I: Illeris, K. (red.). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

- Poulsen, B. (2016): Semistrukturerede interviews. I: Kristensen, C.J. & Hussain, M.A. *Metoder i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Psykiastrifonden (2015): *Tal til psyken - fakta om psykisk sundhed og psykisk sygdom*. Hentet den 14. december 2016 på: <http://www.psykiastrifonden.dk/media/1417569/tal-til-psyken-september-2016.pdf>
- Psykiastrifonden (2016): *Forebyggelse af psykisk sygdom hos børn og unge*. Hentet den 13. december 2016 på: http://www.psykiastrifonden.dk/media/640185/forebyggelsesplan_low.pdf
- Rasborg, K.(2013): Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I: Fuglsang, , L., Olsen, P. B. og Rasborg, K. *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Statens Institut for Folkesundhed (2015): *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. Hentet den 3. december på <http://www.hbsc.dk/downcount/HBSC-Rapport-2014.pdf>
- Sundhedsstyrelsen (2016): *Mental sundhed*. Hentet den 1. december 2016 på: <https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/mental-sundhed>
- Sundhedsstyrelsen (2011): (2015): *Ulighed i sundhed – Årsager og indsatser*. Hentet den 3. december 2016 på: <https://www.sst.dk/~media/F674C77308FB4B0CA00EB038F17E239B.ashx>
- Sundhedsstyrelsen (2014): *Danskernes sundhed – den nationale sundhedsprofil 2013*. Hentet den 3. december 2016 på <https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/~media/1529A4BCF9C64905BAC650B6C45B72A5.ashx>
- Sundhedsstyrelsen (2016A): Fakta om ulighed i sundhed. Hentet den 29. november 2016 på: <https://www.sst.dk/da/planlaegning/ulighed>

Takebackyourtime.org: *Our Goals*. Hentet den 14. december 2016 på:

<https://www.takebackyourtime.org/about-us/goals/>

Undervisningsministeriet (2010): *Fælles Mål 2009 Elevernes alsidige udvikling. Faghæfte 47. Undervisningsministeriets håndbogserie nr. 4.*

Undervisningsministeriet (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft i folkeskolen*. Hentet på linket: Aftale om et fagligt løft i folkeskolen. Hentet den 1. november 2016 på: <https://www.uvm.dk/Aktuelt/I-fokus/95-procent-maalsaetning>

Undervisningsministeriet (2015): *95-procent-målsætning*. Hentet den 1. november 2016 på: <https://www.uvm.dk/Aktuelt/I-fokus/95-procent-maalsaetning>

Undervisningsministeriet (2016A): *Uddannelsesplan*. Hentet den 3. december 2016 på: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Ungdomsuddannelse/Uddannelsesplan>

Undervisningsministeriet (2016B): *Uddannelsesparathed*. Hentet den 3. december 2016 på: <https://www.uvm.dk/.../Ung.../Uddannelsesparathed/Om-vurderingen>

Undervisningsministeriet (2016C): *Kommunens ansvar*. Hentet den 2. december 2016 på: <https://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Organisering-og-ledelse/Den-kommunale-opgave/Kommunens-ansvar>

Undervisningsministeriet: *Nationale tests*. Hentet den 29. november 2016 på: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test>

Vallgård, S. (2003): *Folkesundhed – problemer og politik. I: Vallgård, S.: Folkesundhed som politik. Danmark og Sverige fra 1930 til i dag*. Aarhus Universitetsforlag

Vidensråd for Forebyggelse (2014): *Børn og unges mentale helbred*. Hentet den 3. december 2016 på: http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforebyggelse_boern-og-unges-mentale-helbred_digital_01_0.pdf

Villadsen, K. (2013): Michel Foucault. I: Andersen, H. og Kaspersen, L.B. (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*. København. Hans Reitzels Forlag.

WHO (2001): *The WORLD HEALTH REPORT 2001 - Mental Health: New Understanding, New Hope*. Hentet den 6. december 2016 på: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_en.pdf#page=2&zoom=auto,-16,450

Willig, R. (2006): Indledning. I: Honneth, A. *Kampen om anerkendelsen*. København. Hans Reitzels Forlag

Willig, R. (2006): Jürgen Habermas og Axel Honneth: Kritikken af den illegitime magt. I: Laustsen, C. B. og Myrup, J. (red.) *Magtens tænkere*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.

Larsen, L.T. (2006): Michel Foucault: Opgøret med den essentialistiske magtopfattelse. I: Laustsen, C. B. og Myrup, J. (red.) *Magtens tænkere*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.

Wistoft, K. (2011): *Mental sundhed i skolen*. Hentet 5. december 2016 på: <http://www.sundskolenettet.dk/wp-content/uploads/2013/08/Mental-sundhed-i-skolen.pdf>

Wistoft, K. (2012): *Trivsel og selvværd – mental sundhed i skolen*. København. Hans Reitzels Forlag A/S.

Bilag

Bilag 1 – Matrix, litteratursøgning

Database	keyword	Database	Titel	Empiriens dato:	Hentet den:
www.google.com	Præstationer , Anders Petersen	Berlingske	http://www.b.dk/nationalt/hurtigere-hoejere-staerkere-vi-skal-alle-praestere-mere-og-det-goer-os-syge	27. august 2016	14. december 2016
www.google.com	Psykiatri, økonomi	Bedre Psykiatri	http://www.bedrepsykiatri.dk/vidensbank/oekonomi/	2015	14. december 2016
	Uddannelses niveau	Danmarks Statistik	http://www.dst.dk/da/Statistik/bagtal/2012/2012-08-07-unge-uden-uddannelse	2012	7. december 2016
www.google.com	Eskilstrup Skole	Eskilstrup Skole	http://eskilstrupskole.skoleporten.dk/sp/246835/profiles-teaching	2015-2016	8. november 2016
www.google.com	European science foundation	European Science Foundation	http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/Code_Conduct_ResearchIntegrity.pdf	2011	28. oktober 2016
www.google.com	Folkeskoler i Guldborgsund	Guldborgsund Kommune	http://www.guldborgsund.dk/da/Borger/SKOLE_ OG_UDDANNELSE/Folkeskole/Oversigt_over_folkeskoler.aspx	8. september 2016	21. oktober 2016
www.google.com	guldborgsund kommunes skoles resultater	Guldborgsund Kommune	http://www.guldborgsund.dk/~/media/Borger/SKOLE_UDDANNELSE/Skole/Kvalitetsrapport%20Skoleaaret%202014-2015.ashx	Februar 2016	8. november 2016
www.google.com	Tanja Miller		http://www.gymnasieforskning.dk/wp-	2004	17. oktober

<u>gle.com</u>			content/uploads/2013/11/Karaktergivning-i-praksis.pdf		2016
<u>www.google.com</u>	Kortere arbejdsdag	TV2	http://nyheder.tv2.dk/erhverv/2016-11-07-dansk-virksomhed-har-indfoert-seks-timers-arbejdsdag-det-er-ikke-et	7. november 2016	14. december 2016
<u>www.google.com</u>	Mental Health Denmark	Bedre Psykiatri	http://www.bedrepsykiatri.dk/media/11853/mental-health-and-work-denmark-jpj.pdf	2013	14. december 2016
<u>www.google.com</u>	Fakta psykisk sundhed	Psykiatrifonden	http://www.psykiatrifonden.dk/media/1417569/tal-til-psyken-september-2016.pdf	2015	14. december 2016
<u>www.google.com</u>	Forebyggelsesplan psykiatrifonden	Psykiatrifonden	http://www.psykiatrifonden.dk/media/640185/forebyggelsesplan_low.pdf	2016	13. december 2016
<u>www.google.com</u>	Skolebørnsundersøgelsen 2014	Statens Institut for Folkesundhed	http://www.hbsc.dk/downcount/HBSC-Rapport-2014.pdf	2014	3. december 2016
Sundhedsstyrelsen	Mental sundhed	Sundhedsstyrelsen	https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/mental-sundhed	23. november 2016	1. december 2016
Sundhedsstyrelsen	Livsstil, Sundhed	Sundhedsstyrelsen	https://www.sst.dk/~media/F674C77308FB4B0CA00EB038F17E239B.ashx	2011	3. december 2016
Sundhedsstyrelsen		Sundhedsstyrelsen	https://www.sst.dk/da/sundhed-oglivsstil/~media/1529A4BCF9C64905BAC650B6C45B7	2014	3. december 2016

			2A5.ashx		
Sundhedsstyrelsen	Ulighed i sundhed	Sundhedsstyrelsen	https://www.sst.dk/da/planlaegning/ulighed	21. juni 2016	29. november 2016
www.google.com	Take back your time	Take Back Your Time	https://www.takebackyourtime.org/about-us/goals/		14. december 2016
Uddannelsesministeriet	Fagligt løft	Uddannelsesministeriet	https://www.uvm.dk/Aktuelt/I-fokus/95-procent-maalsaetning	2013	1. november 2016
Uddannelsesministeriet	95-procent-målsætning	Uddannelsesministeriet	https://www.uvm.dk/Aktuelt/I-fokus/95-procent-maalsaetning	28. juni 2015	1. november 2016
Uddannelsesministeriet	Nationale test	Uddannelsesministeriet	https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test		29. november 2016
Uddannelsesministeriet	Uddannelsesplaner	Uddannelsesministeriet	https://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Ungdomsuddannelse/Uddannelsesplan	17. november 2015	3. december 2016
Uddannelsesministeriet	Organisering af folkeskole	Uddannelsesministeriet	https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Organisering-og-ledelse/Den-kommunale-opgave/Kommunens-ansvar	16. juli 2015	2. december 2016
www.google.com	Børn unge stress pdf	Vidensrådet	http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforfo	2014	3. december 2016

			<u>rebyggelse boern-og-unges-mentale-helbred digital 01 0.pdf</u>		
www.google.com	Mental health 2001 WHO	WHO	<u>http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_en.pdf#page=2&zoom=auto,-16,450</u>	2001	6. december 2016
www.google.com	Mental Sundhed – Karen Wistoft	Sund skole nettet	<u>http://www.sundskolenettet.dk/wp-content/uploads/2013/08/Mental-sundhed-i-skolen.pdf</u>	2011	5. december 2016

Bilag 2 - Observation

Velkomst på Eskilstrup Skole (9.30-10.10)

Vi har en aftale med lærerinden på Eskilstrup Skole kl. 9.45. Vi ankommer kl. 9.20, indgangssalen er åben og forholdsvis moderne i grålige nuancer, der er sofaer og små arbejdsborde. Foran os er der en stor indgang til skolens bibliotek. Vi går mod venstre, hvor indgangen til lærerværelset er. Vi kommer ind i et større lokale, et traditionelt lærerværelse, med planer, papirer, opslagstavler og dueslag. Generelt bærer lokaltet mærke af ældre inventar. Vi bliver inviteret på kaffe og the af en medarbejder. Imens vi venter, sætter vi os ved et bord. Vi snakker om dagens program, hvor vi planlægger, hvad det er, vi skal huske, hvad vi skal igennem, og hvad vi skal være opmærksomme på.

Inden vi får set os om, kommer lærerinden ind, der er lige lidt ting, hun lige skal have ordnet, inden hun kommer til os. Det er frikvarter, lærerne strømmer ind fra deres respektive klasser, tonen mellem lærerne virker opmuntrende og positiv, man får indtryk af god kollegial karma. Lærerinden sætter sig imellem os, fortæller at ”der er altid lidt ting der skal ordnes i frikvarterne, fordi tiden er så knap”. Lærerinden opdager, at der er en dreng (en elev), som går oppe på taget på en af skolens bygninger og kalder på en af den pågældende elevs lærer.

Lærerinden fortæller os lidt om det at være folkeskolelærer anno 2016, om skolens udfordringer, omstruktureringer, klasselærer versus kontaktlærer. Susanne spørger ind til, om lærerinden har adgang til nogle målsætninger, visioner og nedskrevne arbejdsrutiner, til hvordan Eskilstrup Skole arbejder med udskolingen. Lærerinden mener der ligger noget et sted, men hun er ikke sikker på hvor, og om det er opdateret. ”Før i tiden var der afsat tid til, at vi kunne opdatere sådanne ting, det er der ikke længere tid til”. Vi aftaler, at hun kan prøve at se, om hun ikke finde det i det næste frikvarter.

Det virker som om, at dette frikvarter bruges mest af alt til små ”møder” lærer og lærer imellem. Lærerinden spørger, om vi stille og roligt skal begynde at finde 9. klasses klasselokale. Vi rejser os og begynder at gå ned af skolegangen med billeder af gamle elever og plakater, lavet af skolens elever.

Observationer 9. klasse (10.10-10.40)

Da vi når klassen, ringes der samtidig ind fra frikvarter. Lærerinden åbner døren, der er høj musik, og elever der sidder på bordene i grupperinger. Lærerinden får hurtigt drengene til at

slukke for musikken med en bestemt, men stadig konstruktiv ordre. Eleverne sidder ved gruppeborde med 4-5 elever i hver gruppe, der er 5 af disse grupper i klasselokalet. Klasselokalet bærer præg af rod i hjørnerne, masser af løse papirer, kartoner, blyanter og tuscher rundt omkring. Lærerinden præsenterer os, derudover fortæller hun kort om dagens program.

9. Klasse skal i dag have deres terminskarakterer tilbage fra geografi, Lærerinden beder eleverne gå ned på XX gang for at hente en computer eller tablet. Karakterne bliver synliggjort på deres intranet, samtidig kan de se, hvilke svar de har rigtigt, og hvilke de har forkerte i testen.

Der går lidt tid med at få det hentet, men efter 5-10 minutter kommer de en efter en tilbage. Der begynder at være lidt småsnak i hjørnerne.

”Synes du testen var svær?”

”Alt over 4 er seriøst godt”

”Hvad tror du, at du har fået”

”Bare jeg er bestået”

”Jeg håber virkelig ikke, at jeg får under 10”

Lærerinden kommer som en af de sidste ind af døren. Der er blandt et par stykker af eleverne besvær med at logge ind, Lærerinden siger de skal skynde sig ned og få byttet computerne til nogle andre.

”Lærerinden, hvad er det højeste, der er givet”

”Lærerinden, hvor mange har fået 12?”

”Lærerinden, hvor mange er dumpet”

”Lærerinden, hvor kan jeg se det”

”Lærerinden, hvorfor står der ikke noget på min endnu”

Lærerinden svarer på de forskellige spørgsmål, der kommer, og som mest af alt handler om, hvordan de har klaret sig på karakterskalaen. Lærerinden fortæller, at det højeste der er givet, er 7, og der kun er én, der er dumpet, fordi hun var syg, og derfor ikke gennemførte teksten. Lærerinden fortæller, at hun ikke endnu har synliggjort karakterne, så det er derfor, at de ikke kan se deres karakter.

”What, er der kun givet 7” – bliver der spurgt chorkeret tilbage til Lærerinden

”(NAVN) det højeste der er givet, er 7” – siger en anden forbavset elev

”Jamen så er jeg i hvert fald ikke dumpet” – siger en dreng

Lærerinden trykker på sin egen computer og fortæller, at det nu er muligt at se deres karakterer.

Et øjeblik stilhed brydes med, at eleverne skiftes til at fortælle hinanden, hvad de har fået, og spørger ind til, hvad hinanden har fået, og hvor mange svar de har svaret rigtigt på. Nogle af eleverne er meget fokuseret på at offentliggøre, hvad de har fået, andre er mere stille. Der er også nogle elever, som tydeligt prøver at joke med forløsningen af at få nysgerrigheden stillet. Lærerinden beder eleverne tage et rødt lille karton, og skrive derpå hvad de godt kunne tænke sig at få gennemgået i timerne igen, ud fra de svar de ikke har svaret rigtigt. Der snakkes lidt videre ved bordene, der grines og skrives. Lærerinden samler efter lidt tid kartonerne ind og fortæller, at de nu vil arbejde videre med den kolde krig, og så vil de tre elever, som frivilligt har meldt sig, skiftevis komme ind til os i naboklasse lokalet, hvor vores interviews vil foregå.

Bilag 3 – Interviewguide til udskolingselever på Eskilstrup Skole

Introduktion

Forinden interviewets start vil vi informere interviewpersonerne om vores projekts formål og derefter spørge dem, om de vil hjælpe os med at få en forståelse for deres oplevelse af 95-procent-målsætningen og de styringsredskaber, folkeskolen anvender, såsom tests, karaktergivning og uddannelsesplaner.

Indledende spørgsmål: Kender du til 95-procent-målsætningen? (hvis nej, forklares lidt om den).

Vi vil spørge, om vi må optage interviewet og informere om, at vi vil anonymisere interviewpersonerne i transskribering samt analyse. Endvidere vil vi informere om, at interviewpersoner kan få tilsendt et resume af interviewet pr. mail.

Temaer	Interviewspørgsmål
Følgende indledende spørgsmål stiller vi for at situere interviewpersonerne og deres kontekst samt for at skabe en afslappet stemning i interviewsituationen.	
Indledende spørgsmål	<p>1. Beskriv dig selv som elev</p> <p>STIKORD: Navn, alder, yndlingsfag, hvad betyder skolen for dig, ”rolle i klassen”</p> <p>2. Kan du prøve at fortælle lidt om jeres skole og om at gå i 9. klasse</p> <p>STIKORD: God trivsel? Hvorfor arbejdes der med trivsel?</p>
<p>FORSKNINGSSPØRGSMÅL:</p> <p>Nu kommer en række interviewspørgsmål opdelt i tre temaer. Alle spørgsmål i hvert tema, er baseret på følgende forskningsspørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan bliver de forskellige styringsredskaber brugt på Eskilstrup Skole?	

<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad oplever eleverne styringsredskaberne? • Hvordan påvirker styringsredskaberne den enkelte elev? 	
<p>Tests og prøver</p>	<p>3. Hvilke tests og prøver kender du til? STIKORD: Nationale test, terminsprøver, afgangsprøver, PISA</p> <p>4. Hvordan præsenterer og forbereder lærerne jer til de forskellige tests/prøver? STIKORD: hvad bliver I bedømt på?</p> <p>5. Hvor ofte har I tests i undervisningen?</p> <p>6. Hvad tror du er formålet med at have tests, terminsprøver og afgangsprøver?</p> <p>7. Hvad synes du om at blive testet, være til eksaminer og terminsprøver? STIKORD: Bliver du stresset af at blive målt?</p>
<p>Karakternes betydning og formål</p>	<p>8. Hvad betyder karakterer for dig? STIKORD: Hvad er en god karakter for dig? Hvad er en dårlig karakter for dig? Betyder karakteren i de forskellige fag noget for den måde, du planlægger din arbejdsindsats på?</p> <p>9. Hvordan tror du tests og karaktergivningen påvirker dine læreprocesser? STIKORD: Gør du dig mere umage, når du får karakterer?</p> <p>10. Hvordan taler I om karakterer i din omgangskreds? STIKORD:</p>

	<p>Mellem venner/familie</p> <p>11. Bliver du belønnet for de resultater, du opnår i skolen? STIKORD: Belønning fra forældre? Føler du en indre belønning? Motivation?</p> <p>12. Hvordan vurderer du betydningen af karaktererne for din fremtid?</p>
<p>Livet efter folkeskolen – uddannelsesplaner</p>	<p>13. Hvordan oplever du, at skolen prøver at påvirke eleverne til at tage en ungdomsuddannelse? STIKORD: Hvordan arbejder I med uddannelsesplaner?</p> <p>14. Hvordan vurderer du betydningen af arbejdet med uddannelsesplaner for din fremtid?</p> <p>15. Føler du dig presset til at være en af de 95 %, som skal have en ungdomsuddannelse?</p> <p>16. Hvis du kunne, var der så noget du ville ændre ved din skole, i forhold til det vi lige har snakket om?</p>

Spørgsmål udarbejdet med inspiration fra Tanja Millers ph.d. afhandling ”Karaktergivning i praksis”: <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/11/Karaktergivning-i-praksis.pdf>, hentet d. 17/10-2016

Skema udarbejdet med inspiration fra Hansen A. B. G., Cueto, H. T., Bæk-Sørensen, A. S. og Curtis, T. ”Interviewguide til midtvejsevaluering” Bilag A i: ”Midtvejsevaluering af kommunale rygestop- og tobaksforebyggelsesprojekter”, Statens institut for folkesundhed, København: Syddansk Universitet, 2007.

Bilag 4 - Interviewguide til udskolingslærer på Eskilstrup Skole

Introduktion

Forinden interviewets start vil vi informere interviewpersonen om vores projekts formål, og derefter spørge om hun vil hjælpe os med at få en forståelse for hendes oplevelse af 95-procent-målsætningen og de styringsredskaber, folkeskolen anvender, såsom tests, karaktergivning og uddannelsesplaner.

Indledende spørgsmål: Kender du til 95-procent-målsætningen? (hvis nej, forklares lidt om den).

Vi vil spørge, om vi må optage interviewet og informere om, at vi vil anonymisere interviewpersonerne i transskribering samt analyse. Endvidere vil vi informere om, at interviewpersoner kan få tilsendt et resume af interviewet pr. mail.

Temaer	Interviewspørgsmål
Følgende indledende spørgsmål stiller vi for at situere interviewpersonen og hendes kontekst samt for at skabe en afslappet stemning i interviewsituationen.	
Indledende spørgsmål	<p>17. Beskriv dig selv som lærer</p> <p>18. Kan du prøve at fortælle lidt om jeres skole og om din 9. klasse</p> <p>STIKORD: God trivsel? Hvorfor arbejdes der med trivsel?</p> <p>19. Har I nedskrevet nogle målsætninger, visioner eller andet, som I arbejder efter i udskolingen på Eskilstrup Skole?</p> <p>STIKORD: Hvilke/hvordan?</p> <p>20. Hvor meget bliver fastlæggelse af målsætninger styret fra statslig og kommunal side, og hvad har I indflydelse på her på skolen?</p>

FORSKNINGSSPØRGSMÅL:

Nu kommer en række interviewspørgsmål opdelt i tre temaer. Alle spørgsmål i hvert tema, er baseret på følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan bliver de forskellige styringsredskaber brugt på Eskilstrup Skole?
- I hvilken grad oplever eleverne styringsredskaberne?
- Hvordan påvirker styringsredskaberne den enkelte elev?

Tests og prøver	<p>21. Hvordan arbejder I med tests og prøver Eskilstrup Skole i 9. klasse? STIKORD: Nationale test, terminsprøver, afgangsprøver, PISA</p> <p>22. Hvordan præsenterer og forbereder du eleverne til de forskellige tests/prøver? STIKORD: hvad bliver eleverne bedømt på?</p> <p>23. Hvor ofte har I tests i undervisningen?</p> <p>24. Hvad er formålet med at have tests, terminsprøver og afgangsprøver, efter din mening?</p> <p>25. Hvad synes du om anvendelse af test, eksaminer, terminsprøver og karakterer? STIKORD: Hvordan oplever du, det påvirker eleverne og undervisningen?</p>
Karakternes betydning og formål	<p>26. I hvilket omfang anvender I karaktergivning her på skolen?</p> <p>27. Hvordan arbejder du med karaktergivning? STIKORD: Belønning?</p> <p>28. Hvordan oplever du, eleverne reagerer på deres karakterer?</p>

	<p>STIKORD: Oplever du, at der er et konkurrenceelement i karaktergivning?</p> <p>29. Hvordan tror du tests og karaktergivningen påvirker elevernes læreprocesser og arbejdsindsats?</p> <p>30. Hvordan oplever du, der tales om karakterer blandt eleverne?</p> <p>STIKORD: Taler I om karakterer med forældrene?</p>
<p>Livet efter folkeskolen – uddannelsesplaner</p>	<p>31. Hvordan arbejder I med uddannelsesplaner her på skolen?</p> <p>STIKORD:</p> <p>Skal alle elever have en uddannelsesplan?</p> <p>Hvor meget fylder arbejdet med uddannelsesplaner?</p> <p>Hvor lang tid forløber arbejdet over?</p>

Spørgsmål udarbejdet med inspiration fra Tanja Millers ph.d. afhandling ”Karaktergivning i praksis”: <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/11/Karaktergivning-i-praksis.pdf>, hentet d. 17/10-2016

Skema udarbejdet med inspiration fra Hansen A. B. G., Cueto, H. T., Bæk-Sørensen, A. S. og Curtis, T. ”Interviewguide til midtvejsevaluering” Bilag A i: ”Midtvejsevaluering af kommunale rygestop- og tobaksforebyggelsesprojekter”, Statens institut for folkesundhed, København: Syddansk Universitet, 2007.

Bilag 5 – Transskription – lærer

Ip: interviewperson

I: interviewer

I2: Observatør og interviewer nr. 2

I: ... starter jeg med at optage her...

IP: Ja

I: ... øhm, og så skal jeg lige fortælle dig sån nogen formelle ting omkring det her. Altså, du, du har fået lidt at vide om, hvad det er vi skal skrive om... Og fokus på den her 95-procent-målsætning. Den kender du...? Udmærket. Og så skal jeg lige sån formelt sige... Nu har jeg sagt, vi optager interwievvet, vi øhh, anonymiserer dig på den måde, vi nævner ikk dit navn, øhm, vi skriver i vores opgave, det er Eskilstrup Skole i 9. klasse. Så anonymt er det (griner)...

IP: Ja, det er det

I: Ja, ja. Øhm, hvis du gerne vil ha det, så kan vi sende dig, øhh, transkribering af det her interview bagefter, så du kan sån, så du kan genkende det der er blevet sagt, hvis, hvis du ønske det, ikk? Det var sån de formelle ting.

IP: Ja

I: Nå, øhm... kan du, kan starte med og prøve at beskrive dig selv, hvordan du ser dig selv som lærer?

IP: Øhm... Jeg er den type lærer, der synes, at det at danne en relation med eleverne er væsentligt for at min undervisning virker. Så jeg vil rigtig gerne ind og ha et personligt kendskab til hver elev oog finde ud af, hvordan jeg kan rykke hver enkelt elev. Så jeg synes, at relationen til eleverne skal være det bærende element...

I: Mmm

IP: Øhh... Det kan godt gi lidt udfodringer, hvis man ikk har så meget tid sammen med eleverne, fordi det tar noget tid og lære alle godt og kende...

I: Mmm

IP: Øhh, så jeg er glad for at ha elever, som jeg har og følger over en årrække, fordi så føler jeg, vi kan nå og, og opbygge den relation...

I: Ja

IP: ... der gir mening i forhold til at jeg også ender med at føre dem op til en afgangsprøve, hvor det er rigtig vigtigt for eleverne, at jeg kender dem, for at de kan føle sig trygge...

I: Mmm

IP: Øhm... så jeg vil helst følge dem i et længere forløb...

I: Ja

IP: ... og gerne i samme fag, så jeg oss ved, hvad jeg har bygget op sammen med dem...

I: Mmm

IP: ... Deet syns jeg, er rigtig rart...

I: Ja

IP: Det med og komme ind og overtage en klasse det sidste år, det syns jeg er meget sværere...

I: Ja

IP: Det gør man en gang imellem, for så en der er blevet syg, eller nogen der skal på barsel, eller sån nogen...

I: Ja

IP: Men, jeg kan bedre li det andet, hvor jeg kan mærke, at vi har den her relation, så er der mere at bygge på, syns jeg.

I: Ja. Øhm... kan du så fortælle lidt om, om øhh, om skolen og 9. klassen, øhh, hvordan er det og være her, og hvordan trives klassen osv. Kan du sige nogen, sætte nogen ord på det...?

IP: Jamen, Eskilstrup Skole er jo en af de skoler, der for nogen år tilbage testede rigtig dårligt i trivselsundersøgelsen. Øhm... det lignede, at vores elever ikk havde det særligt godt. Og de elever, som går i 9. klasse nu har faktisk, øhh, hele deres forløb i udskolingens haft fokus på, at vi skal fungere godt socialt sammen. Det er nogen meget forskellige elever rent fagligt. Vi har nogen, der er superdygtige og har meget let ved at lære...

I: Mmm

IP: ... og så har vi nogen, der virkelig kæmper for at være med. Øhh, og det har været vigtigt, at der har været et fællesprojekt i, at vi alle sammen skal rykke os. Og deet har vi arbejdet rigtigt intensivt med...

I: Mmm

IP: ... og det syns vi faktisk oss, vi er sluppet ret godt fra. De vil faktisk gerne lære, og de er osse meget rummelige overfor hinanden og ved, jamen der er noget jeg er god til, og der er

noget, nogen andre er gode til, og så hjælper vi hinanden med tingene, fordi det bliver bedst i sidste ende, hvis vi løfter sammen...

I: Mmm

IP: Og det er lykkedes at skabe med de børn. Det betyder jo, at når man går ind i 9. klasse, at så ved man, at de vil faktisk gerne være med til at rykke. Man kan godt mærke, at vi noget af ombygningen deroppe i hovederne på dem...

I: (griner) Ja

IP: ... fordi nogen gange kan man godt blive lidt træt, hvis man går i 9. klasse...

I: Ja

IP: Men det er ikke sådn, at de på den måde øhm, er sån ude efter hinanden eller forsøger og forhindre hinanden i og lære noget. Det gør de faktisk ikk. De vil godt arbejde med, nogen gange skal de bare lige vækkes først.

I: (griner)

IP: Og der vil jeg sige, der er det en kæmpefordel, at man har kendt dem i mange år, så man ved, hvordan man liige vækker dem...

I: Ja

IP: Det gir nogen fordele...

I: Og når du mener med, når du siger vække, så mener du vække deres interesse og deres mentale nærvær...? Det er det, vi taler om?

IP: Ja, det er nogen gange mest det mentale nærvær...

I: Ja

IP: Øhm. Der vil være... og det er oss fair nok. Der vil være ting, man synes er spændende, og ting man ikk synes er så spændende. Og når man går i 9. klasse, så er man ved og være sporet så meget ind på ens interesseområder...

I: Mmm

IP: Så det er ikk sikkert, at jeg kan vække interessen for noget fagligt nu. Men jeg kan godt vække dem, i hvert fald.

I: Ja

IP: Og, og deet er jo noget med oss og indstille sig på, at jeg behøver ikk måske og være den allerbedste til det her, men der er nogen ting, jeg skal få indenfor. Det bliver jeg altså nødt til lige at arbejde med.

I: Ja

IP: Og der syns jeg egentlig oss, de har ... lidt med varieret held jo, men der er mange af dem, som har et rimeligt realistisk billede af sig selv...

I: Mmm

IP: Og det gør det faktisk lidt lettere for dem at rykke sig, fordi de faktisk godt kan erkende, hvor de lige er...

I: Mmm

IP: De ved faktisk godt, hvad de er gode til, men de ved oss godt, hvad de skal øve sig på.

I: Ja. Øhm... Nu har vi talt lidt om, inden vi begynde interviewet her, men kan du sige noget om, om der er nogen nedskrevne målsætninger eller visioner eller sån noget på skolen, noget I arbejder efter, kan du lige sætte nogen ord på det?

IP: Altså, vi vil rigtig gerne ha, at alle fortsætter på en ungdomsuddannelse...

I: Specifikt i udskolingen, taler vi om...?

IP: Ja, specifikt i udskolingen, og vi vil rigtig ha, at alle trives og er glade for at gå i skole...

I: Ja

IP: Alle skal ku gå trygge i skole og være glade for at gå i skole...

I: Er det noget, I har nedskrevet nogen steder?

IP: Jamen, jeg er sikker på, det står et sted på hjemmesiden. Det er i hvert fald noget af det, vi har arbejdet meget med. Især da vi fik en trivselsmåling, som ikk så så god ud...

I: Ja

IP: ...har vi snakke meget om, jamen hvordan kan vi sikre...

I: Mmm

IP: ... at her bliver rart og gå...

I: Mmm

IP: ... og hvordan kan vi sikre, at vi får fortalt den gode historie. For når man er på en lille skole, som vi er, så skal der ikke ret meget murren i krogene til, før at man kan komme til at lyde ude i byen, som om at vi er et frygteligt sted...

I: Mmm

IP: Der kan være en utilfreds elev med forældre, som som kan nå at fortælle rigtig mange dårlige historier...

I: Ja

IP: Og hvis ikk vi er gode til at fortælle gode historier, så kan det komme til at stå meget alene...

I: Mmm

IP: Og det tror vi egentlig lidt, vi var lidt ramt af at vi har, vi har haft nogen elever og deres forældre, som som, hvor samarbejdet ikk har fungeret. Som har valgt og flytte sig et andet sted hen...

I: Mmm

IP: Og nogen af dem har været rigtig vrede. Og det kan man godt gå ud og fortælle i byen...

I: Ja

IP: ... men men dem der er rigtig glade og rigtig tilfredse, de får ikk sagt det højt. Og der kan man sige, at byen her, altså Eskilstrup, de vil rigtig gerne beholde deres skole, så de vil gerne hjælpe med at fortælle en god historie...

I: Mmm

IP: ... Så vi har et meget, sån, aktivt samarbejde med beboerforeninger og med fritidslivet her, fordi vi vil faktisk gerne ha, at det vi gør godt, det vil vi egentlig gerne fortælle om...

I: Ja

IP: ... og alle de ting, hvor vi ku blive bedre, dem vil vi gerne arbejde med. Men vi vil helst ikk kun fortælle dårlige historier.

I: Ja. Øhm... kan du sige noget om, øhm altså, hvordan oplever du altså de målsætninger, som der er for skolen, hvordan oplever du hvor meget de bliver styret fra statslig side, fra kommunal side, eller hvor meget i selv har indflydelse på her på skolen?

IP: Jeg syns, jeg oplever det fra kommunal side, altså, statssiden kan man side, der kører i medierne noget med, at nu er der igen danske børn ikk gode nok til at læse...

I: Mmm

IP: ... det kommer egentlig med jævne mellemrum...

I: Mmm. Ja

IP: ... Men vores kommune er meget optaget af, at børnene skal hele tiden teste bedre. Og et af de steder de måler, det er de nationale tests. Og dem, de ligger jo på ens klassetrin på alle elever...

I: Mmm

IP: ... så man kan sige alle elever når jo igennem de her nationale tests. Og der kan man se, at hvis man bor inde i hovedstaden, så tester man bedre, end hvis man bor herude.

I: Hvad er jeres skole...

IP: (utydeligt)

I: ... er jeres skole mere optaget af at teste andre skoler eller hvad?

IP: Nej, det tror jeg ikk.

I: Nej. Eller jeres kommune er det jo...

IP: Det kan godt... det ved jeg så ikk helt ...

I: Nej

IP: ... for jeg ved ikk helt, hvor meget, hvordan de gør i andre kommuner...

I: Nej

IP: Men det er helt tydeligt, når vores leder har været på kommunen og har siddet sammen med de andre skoleledere og så har de siddet og kigget på en ranglisteplacering af skolerne hernede internt, hvilken skole har klaret sig bedst...

I: (udtydeligt) sammenligner

IP: ... hvorfor har de ikk klaret sig lige så godt i geografi i år, Anne...

I: Ja

IP: ...som de gjorde sidste år? De skal, og det har skoleledelsen sagt højt, de skal for hvert år klare sig bedre i national test. Og det er en, det føler jeg er en voldsomt urealistisk målsætning, fordi det er jo ikk de samme børn, man tester i de samme ting...

I: Nej

IP: Der kan jo være kæmpeforskelle på klasser og klassers faglige niveau. Man kan godt ha en klasse, man kan ha to klasser, det har vi lige nu i 8. klasse, hvor det faglige, altså de er formentlig 15% bedre i a-klassen, end de er i b-klassen...

I: Mmm

IP: Det kan vi se på deres testresultater...

I: Mmm

IP: Vi kan sige helt hvorfor...

I: Nej

IP: Vi kan ikk gå ind, og sige: Jamen der er to elever, der trækker voldsomt ned. Det er simpelthen, det er sån gennemsnitsbørn. Og det må et eller andet med klassedynamik. Måske med forældreopbakning, måske noget med hvordan, hvor nemt det er at få undervisningen til at køre, hvor aktive børnene er. Det er de samme lærere, de har i nogen af fagene, og de tester alligevel helt forskelligt. Og der er undervist på samme måde...

I: Mmm

IP: Så man kan ikk sige, at...

I: Nej

IP: Der er bare forskel på elevgrupper. Og jeg kan i hvert fald se, at når jeg bliver mødt med det krav, der hedder: Anne, de skal hvert år teste bedre i geografi. Så kan jeg sige, jamen det er jo urealistisk. Fordi de har i år kun halvt så mange geografitimer i 8. klasse, som de havde for to år siden. Så kan jeg jo ikke teste bedre med dem. Det er jo urealistisk...

I: Mmm

IP: Og og der tænker jeg så lidt. Der sidder nogen, der rigtig gerne vil ha, det ser ud som om, at kurven går så her...

I: Men det vil sige...

IP: Men virkeligheden er en anden.

I: Men som som jeg hører dig sige, så sker der det, at øh, skolelederne de samles sammen med meeed...

IP: skolechefen

I: ... ja kommunen (utydeligt)

IP: (utydeligt) Ja

I: ... og så kigger de på tallene, og så bliver de enige om, vi skal styre efter de og de mål, og så går lederne tilbage til skolen og breder det videre til lærerne?

IP: Ja

I: ... og dermed eleverne.

IP: Og på den måde man får det bredt videre er: Du skal klare dig bedre. Der er jo ikke værktøjer med...

I: Nej

IP: Vel? Og jeg har den halve tid og gøre ...

I: Der er fokus på målet?

IP: ... og så skal jeg ... bagefter så gå ud og gøre det. Og jeg ved jo godt, det bliver jo ikke sagt højt, men jeg ved jo godt, at til februar ligger der formentlig en fyringsrunde igen...

I: Ja

IP: Så uanset om det er det, de tænker, så er det så, det virker på lærerne...

I: Ja

IP: ... os der tester dårligt, hvis man får en klasse, der tester dårligt, er man så i farezonen...?

I: Ja

IP: Det betyder, at mange flere lærere, tror jeg, underviser mere efter prøven end efter, hvad der egentlig står i folkeskolens formål. Og og det er et problem, at det bliver teaching to the test...

I: Ja

IP: Det er ikk det, der giver den bedste undervisning...

I: Mmm

IP: ... det er ikk det, der giver den bedste dannelse, og det er heller ikk det, der står i skolereformen, vi skal. Men det er det, vi bliver målt på.

I: Mmm

IP: Og det er her, hvor jeg synes, det virkelig kører skævt. Vi vil gerne ha at børnene bliver dannede og bliver unge mennesker, der ved en masse. Men vi tæver dem igennem med at det er det her ovre, der betyder hele tiden. Og det er jo ikk...

I: Så man gør noget andet, end det man siger, man vil ha dem til? Ja (taler i munden på hinanden)

IP: ... (utydeligt) ... sgu ikk, der meget motivation... ja. Der er ikk meget motivation i det. Få elever til at blive nysgerrige og lære mere...

I: Ja

IP: Det forsvinder. Fordi det er et spørgsmål, om vi hele tiden kan klare den her...

I: Ja

IP: ...barriere, ikk. Og det syns jeg er utroligt ærgerligt..

I: Så der er noget der skriger op mod hinanden, som ikk harmonerer? (taler i munden på hinanden)

IP: Ja

I: ... i forhold til, hvad man gør, og hvad man siger?

IP: Ja

I: Ja, okay. Øhm, nu kommer vi så lidt øhh ... mere ind på nogen spørgsmål, der handler om tests, prøver og karakterer og til sidst uddannelsesplaner.

IP: Ja

I: Øhm, øh, vil du sige noget om, hvordan, altså hvad for nogen prøver og test, og hvordan I arbejder med dem, hvad I har her på skolen?

IP: Vi har øhh, læsetests, vi har en læsevejleder, der foretar læsetests med klasserne. Og nu er jeg ikk dansklærer, men på forskellige klassetrin...

I: Klassevis?

IP: Ja, og kan også teste elever, hvor man har mistanke om noget ordblindhed, der skal altså specialtestes. Men man tar også en generel læsetest på klassen, der så bliver gennemgået af dansklæreren og læsevejlederen, hvor man sidder og kigger på eleverne: Er der nogen, vi skal være særligt opmærksomme på, er der nogen hjælpeforanstaltninger, vi kan sætte til, hvem er det, der skal lære at læse hurtigere, hvordan gøre det...

I: Mmm

IP: ... der bliver simpelthen så en, det hedder en læsekonference...

I: Mmm

IP: ... hvor man så sidder og aftaler, hvordan det her det foregår

I: Mmm

IP: Øhm... Ligeledes har vi matematikvejleder, der kan teste på talblindhed. Det er jo ikk særligt udbredt. Så det er jo ikk noget, vi har meget. Men hun kan oss gå ind og teste, hvor er det, svaghederne ligger. Vi har et øh, en norsk test, hun selv har oversat...

I: Mmm

IP: ... som fungerer rigtigt godt til at afdække, hvor er det, det går galt. Og så kan der sættes specifikt ind og sige det er her forståelsen kikser, godt så laver vi et særligt forløb til det. Så det har vi i dansk og matematik.

I: Mm

IP: Så bruger vi de nationale tests. Og dem skal vi selvfølgelig kigge på, så det gør vi selvfølgelig osse. Og så har vi øhm... terminsprøver i 8. og 9. klasse for afgangseleverne selvfølgelig...

I: Mmm

IP: ... øhm, hvor vi afprøver denne her skriftlige prøvesituation, som selvfølgelig...

I: (afbryder) Er det for at forberede dem på afgangsprøven?

IP: (afbryder) Ja, det er for de får en fornemmelse af, hvad er det, det går ud på...

I: Ja

IP: ... men oss for at sige, dels hvordan formen er, men oss for at sige, opdager man noget om, hvad det er, jeg har svært ved, så kan det være, at det er det, jeg skal have arbejdet på inden min prøve kommer.

I: Ja

IP: Så det er både noget med at få en fornemmelse for, hvor lang tid er det egentlig. Altså, man har 3½ time til og lave en skriftlig fremstilling...

I: Mmm

IP: ... hvordan bruger jeg tiden bedst muligt på det?

I: Ja

IP: Hvis jeg har 3 timer til problemregning, hvordan skal jeg angribe det, hvad gør jeg, for at komme videre. Og de' jo, det tar altså nogen gange og vænne sig til, hvordan det sådan lige er. Så det bruger vi, og så så er der jo bare det at sidde i den der situation, for nogen er næsten angstprovokerende...

I: Ja

IP: Det er oss noget med og finde ud af og være, vi vi holder prøven i det rum, de oss ender med at være prøven i...

I: Ja

IP: Vi gør det på samme måde. Vi prøver, og holde den samme ... formelle stil, som oss vil være til afgangsprøven, sådan at det ... virker bekendt, når de sidder der, og det gælder

I: Ja

IP: For at man... måske er mere afslappet i prøvesituationen og dermed kan præstere sit optimale..

I: Ja

IP: Det vil være så ærgerligt, hvis man ikk ... kan præstere optimalt, fordi man ... bliver nervøs, for eksempel ikk...

I: Ja, jo

IP: Jeg har så oss arbejdet faktisk med udskolings elever med at lave øhm... sån noget eksamensnerve-håndtering....

I: Mmm

IP: ... hvordan gør man det...

I: Mmm. Ja

IP: Det har været sån noget frivilligt forløb, hvor eleverne har ku ligesom melde på, at det vil de gerne være med til...

I: Ja

IP: ... og det er noget med at håndtere ... det er sån næsten en slags mentaltræning, hvordan sætter man sig selv op til det her...

I: Ja

IP: hvorn skal man tænke, hvad gør man, hvis man går i stå og ...

I: Ja, ja. Okay. Øhm... Jeg skal lige tænke, om du har svaret det her med, hvordan du øhh... du præsenterer, hvordan præsenterer du prøverne for eleverne? Hvordan italesætter du det, hvad siger du om dem? ...

IP: Ja

I: ...Hvordan bliver de forberedt på ...?

IP: Ja den enkelte faglærere vil jo forberede dem på, hvordan formalia er om prøven...

I: Ja

IP: Altså hvor lang tid har man og ...

I: Ja

IP: ... hvad er det I skal, hvis det er en engelskeprøve, hvad er det...

I: (afbryder) Så noget omkring ...

IP: ... hvad sker der til prøven...

I: Ja, ja

IP: ... og det vil man, inden man sidder til terminsprøven ha en ff... ha prøvet af faktisk. Nu har jeg haft terminsprøver i geografi, og det er så en elektronisk prøve, men vi har prøvet og ha en nede i klassen så...

I: Ja, okay

IP: ... øhh, hvor man har prøvet det...

I: Så en slags generalprøve?

IP: Ja

I: Ja

IP: Og så sidder de deroppe, hvor det så gælder, ikk?

I: Ja

IP: Så, så til generalprøven, der måtte de godt række fingeren op for at spørge, jamen hvordan, hvordan får jeg den her til at flytte sig, og hvordan skal jeg, hvordan får man billede større, så har vi klikket på det og så...

I: Ja

IP: ...så ku man spørge om de der ting, der falder en ind...

I: Ja

IP: ... og så til terminsprøven har det været meget formelt med at, jeg hjælper ikk med noget, jo hvis teknikken, hvis netforbindelsen ryger, men men ellers så svarer jeg ikk på noget...

I: Ja

IP: ... fordi det er sådn, det er til prøven ...

I: Ja

IP: Øhmm. Ellers så kan man sige i 9. klasse, hvor jeg jo så oss har det her kontaktlærerjob, der øhh har jeg brugt krudt på oog ... og fortælle dem om at man skal gøre sit bedste, at det faktisk er terminsprøvernes resultater nu, der indgår i uddannelsesparathedsvurderingen...

I: Mmm, mmm, ja

IP: ... det er jo ikke den til sommer, det er faktisk nu...

I: Ja

IP: Det har jeg startet med at fortælle dem allerede for et år siden, så det er ikk, det kommer ikk der er altså nogen der lyder som om, det har jeg aldrig sagt, men...

I: (griner)

IP: ... men det har jeg faktisk sagt i et helt år (griner) øhh, så de godt har vidst det. Men så har jeg osse sluttet af med at sige, at det er altså en øhh, en prøve der viser, hvor god man var til at lave problemregning de tre timer, man sad der den dag. Den afgør ikk, om man er et godt menneske...

I: Nej

IP: ... det afgør ikk, om man får en ordentlig fremtid. Det har det ikk noget med og gøre. Det er et øjebliksbillede, hvor god du var til at gå til prøve den dag. Den viser ikke engang nødvendigvis, hvor god du er til matematik...

I: ja

IP: ... den viser, hvor godt du klarede at løse de her opgaver...

I: Ja

IP: Så selvom jeg synes, man skal gøre sit bedste, så skal man ikk gå i panik over det...

I: Mmm

IP: ... for det ka ikk svare sig...

I: Mmm

IP: Så jeg har oss prøvet sådan at ... og, og tale ned, at det ikke er, det er ikk liv og død....

I: Mmm

IP: Hvis de tænker sådn om det, så kommer de meget nemt til at låse...

I: Ja

IP: ... og det, og det er ikk særligt hensigtsmæssigt...

I: Nej

IP: ... så jeg prøver sådn, og jeg ved godt, jeg kan godt huske på mig selv, at man syns faktisk, det var en ret stor ting. Og og det har jeg prøvet og sige til dem, at det det er det ikk.

Men man må gerne gøre sit bedste, det vil være en god ide.

I: Men altså på prøverne, altså der bliver de bedømt på... deres faglige indsats, kan man sige.

Ligesom du siger...

IP: Ja

I: ... de bliver ikke målt på, hvad de, mange andre ting...

IP: Nej

I: ... de bliver målt på...

IP: Ja

I: ... altså for eksempel geografiprøven, kan du svare på lige det her spørgsmål?

IP: Ja. Og det er jo kun en lille del af faget, kan man sige

I: Ja

IP: Ja

I: Ja, så det er nogen få enkelte stikprøver, kan man sige, de bliver bedømt ud fra?

IP: Ja (afbryder). Men man kan sige, at nogle af de her prøver, for eksempel geografi, det er jo en prøve, man måske skal op i, men man ved, man helt sikkert skal op i mundlig naturfag

I: Mmm

IP: Og mundlig naturfag, der skal man diskutere, analysere og vise kommunikative færdigheder og sån noget, så det er jo noget af den anden del af faget, man kommer til at vise der...

I: Mmm, ja

IP: Så det de oss ska prøve og vide, det er at det her er kun en disciplin, eller et par af disciplinerne, man bliver testet i, når man sidder til den prøve...

I: Mmm

IP: ... og det gælder om og hive de rigtige ... kvalifikationer frem til de rigtige prøver...

I: Ja

IP: ... hvad er det, jeg skal være god til og vise her...

I: Ja

IP: Og, og det er jo, det ska de jo lære og sån navigere i...

I: Ja

IP: ... hvad er det, der kan svare sig nu. Jeg skal ikk vide alt om alt ...

I: Mmm

IP: ... når jeg sidder deroppe. Men for eksempel til matematik, så en af de store fordele, det er faktisk at til en problemregning, der må man gerne ... bruge sine gamle opgaver, man må gerne ha bogen med, man må gerne ha formelsamlinger med, man må gerne bruge lommeregner, man må gerne slå op på nettet, man må gerne se hjælpevideoer...

I: Mmm

IP: Så hvis man ved, hvor man skal lede efter tingene...

I: Ja

IP: Fordi det har man oss gjort i undervisningen...

I: Mmm

IP: Hvis man, hvis man har været god til at følge med i undervisningen, så er man rigtig godt hjulpet.

I: Ja

IP: Så den flittige elev har jo fordele, kan man sige, ikk?

I: Så der er i virkeligheden noget undervisning i, altså ikke det der med at man lærer fagligheden...

IP: Nej

I: ... men man har undervisning i at lære at gå til eksamen?

IP: Ja. Hvordan gør man det her på en smart måde...

I: (afbryder) ... hvordan når man i målene?

IP: Ja

I: Ja, ja. Øhm... Hvor, hvor meget øhh, altså hvor ofte har I tests, hvor hvor meget bruger I det, sån i løbet af et skoleår?

IP: Altså øhh, terminsprøverne, som vi har haft nu her, dem har vi to gange om året, i 8....

I: Ja

IP: Og to gange i 9. og så (den enkelte prøve – utydeligt)

I: Ja

IP: Øhm, men udover det så bliver der jo testet med jævne mellemrum i forskellige discipliner. Jeg vil, i løbet af geografifaget, jeg vil nå at køre en tre fire tests i løbet af året.

I: Mmm

IP: De tar 30 minutter, og jeg kan køre dem på en lektion

I: Ja

IP: Det vil jeg nå nogen gange i løbet af året

I: Ja

IP: Der er nogen af de der tests, hvor det passer måske til, lige nu har vi haft en hydrotermfigur, så laver vi testen kun i det

I: Ja

IP: Så vi træner de der ting

I: Og hvorfor, hvorfor laver du den test, så?

IP: Jamen dels for at vænne dem til, hvordan er de formuleret. Fordi i virkeligheden så, så handler rigtig meget om de her prøver, i hvert fald i geografi, handler om om du forstår spørgsmålet. Så det at sidde med prøvespørgsmålet flere gange gør, at man bliver bedre til at forstå, hvad er det egentlig, de mener

I: Mmm

IP: Og det er rigtigt ærgerligt, når det viser sig efterfølgende, de faktisk godt kan svare, men de har ikk forstået, hvad de blev spurgt om, det er rigtigt ærgerligt

I: Ja

IP: Øhh, og de er altså lidt kringlet skrevet

I: Ja

IP: Det, det er nogen af dem, så det er noget med at prøve og forstå, og så tidspresset når der er 30 minutter, så kan man altså meget nemt føle sig rigtig presset.

I: Så du tænker, altså, du tænker, at det er stadigvæk en forberedelse til en terminsprøve. Det er ikke så meget for dig for at se, hvor de ligger i niveau, du laver de der tests?

IP: Nej, det har jeg faktisk en klar fornemmelse af, når vi laver det.

I: Okay, så det er kun træning i at teste, altså og gå til prøver og sådan noget...?

IP: Ja. Ja

I: Ja

IP: Der kan være nogen elever, som ikk øhh, altså de elever, som aldrig rigtig har lyst til at sige noget...

I: Ja

IP: Der kan det være lidt mere tvivlsomt...

I: Ja okay

IP: ... om man har helt check på dem. Der kan det være meget sjovt og se, årh ja okay de kan faktisk godt svare på de her ting...

I: Mmm

IP: Interessant. Men det er meget sjældent, at det er langt fra, hvor jeg regner med, at de er. De de ligger mere eller mindre der, hvor jeg synes, eller der, hvor jeg tror. Hvis man har, øhh, dikt.. altså dansk diktat har også jævnligt været sådan noget, at så kører man måske en periode, så er det hver uge, at man kører en diktat

I: Mmm

IP: ... for eksempel...

I: Ja, ja

IP: Så, så nogen af de her prøveformer, de kan godt gå ind i sådan et forløb, så siger man nu er det, at vi træner at hvor hurtigt er det, at de slår op i ordbøger. Og vi bliver nødt til at træne det en gang om ugen, fordi så sidder det. Så, så der er meget forskel på, hvor hvor lang tid man ligesom bruger på hver af de her prøveformer. De prøver, der tar tre timer, de er sværere at lave sådan til hverdag, fordi man ikk lige har tre timer...

I: Ja

IP: Så det er ikke sikkert, at man laver dem så mange gange

I: Altså har I også så, nu skal jeg lige være sikker på, at jeg har forstået det rigtigt...

IP: Mmm

I: ... altså når du, hvad du tænker om tests og prøver, altså både tests, terminsprøver, afgangsprøver... Jeg synes, jeg har hørt dig sige, at det handler i høj grad om at blive god til at gå til prøve, snarere end om man egentlig er god til det man ... altså til faget?

IP: Ja

I: Er det rigtigt hørt, eller hvad?

IP: Altså det er i hvert fald det ...

I: (afbryder) Hvis vi tar den helt ud til afgangsprøverne oss

IP: Det er det pres, der ligger oppefra

I: Ja

IP: Så det skal mine kunne. Jeg skal så osse nå at lære dem det, jeg syns er vigtigt. Og det er jo en balance

I: (afbryder) Ja. Og det tænker du, det er noget helt andet?

IP: Nej, nogen gange overlapper det

I: Og du kan ikke bruge testene til til til din undervisning, øh til læring og nogen pædagogiske mål og så videre?

IP: Altså testene, når man laver tests, skriftlige tests, hvor man at man kan slippe afsted med at sætte krydser, gætte noget rigtigt, sætte to krydser, vælg to rigtig udsagn...

I: Ja

IP: Så chancen for at de gætter og gætter rigtig, den er god nok...

I: Ja

IP: ... og det betyder, at deres refleksioner omkring de ikke nødvendigvis bliver styrket af det...

I: Mmm

IP: Så jeg syns, at de her skriftlige prøver har en svaghed i forhold til at forstå, hvor bredt og mangfoldigt faget egentlig er...

I: Ja

IP: Øhh... Jeg gad godt, der var en mundlig prøve i faget i stedet for. Jeg synes, der er kæmpeforskel på de skriftlige prøver og de mundlige prøver...

I: Mmm

IP: ... hva man ligesom ... når omkring...

I: Ja

IP: ... øhm, og nogen af de her prøver bliver sån meget specifikke, så man tænker sån lidt okay ... Det ene år handlede biologiprøven den handlede om, det hele handlede om fisk. Så hvis man ikk lige har haft...

I: Ja, ja

IP: ... fisk som et emne, og det er altså ikke noget sted et krav om, det skal være. Så var man bare sån lidt, jamen det kan godt være, du bare ku overføre noget af det, fordi nå men hvis du kender koens fordøjelse, så kan man måske oss... Men altså ...

I: (griner)

IP: Når det bliver sån et ensidigt fokus...

I: Mmm. Mmm. Ja

IP: ... så gør man det svært for eleverne, syns jeg, at de egentlig får lov at vise, hvad de kan. Derfor er det jo rart, at der kommet en naturfagsprøve mundligt, hvor de faktisk skal inddrage...

I: Mmm

IP: ... geografi. Den har det bare med måske at falde lidt i baggrunden af de andre naturfag. Men, men det, jeg synes, det er positivt, at man får lov til mundtligt at hive fat i nogen ting...

I: Ja

IP: ... for der kan de bedre vise, hvad de faktisk kan...

I: Ja

IP: Og og geografifaget i folkeskolen er ikk specielt skriftligt. Så det er lidt kunstigt, at der skal være en skriftlig prøve

I: Ja

IP: Altså, det, jeg synes det er det samme med med fysikfaget... Enormt eksperimentelt fag...

I: Mmm

IP: ... og selvfølgelig er der noget teori, men det men det handler rigtig meget om forsøgene. Det er da vildt kunstigt at lave en skriftlig prøve, hvor man skal krydse noget af. Det er da ikk oplagt, men det er billigere. Og det er der, jeg synes, problemet kommer når testene bliver lavet, de siger det er bedre pædagogisk, men det kan vi ikke se. Vi kan til gengæld se det er billigere, der skal ikke betales nogen for at sidde og rette det. Det synes jeg er et problem, for så underkender man oppe fra fagets vigtighed, og det synes jeg er rigtigt ærgerligt. Det giver meget mere mening for mig at lave projektopgave, hvor børnene vælger en problemstilling og skal ind og arbejde med det, det er super svært for dem, de synes det er rigtigt vanskeligt, men det er der de rykker, det er der det bliver interessant.

I: Kan man måle på det?

IP: Hvad siger du?

I: Kan man måle på det?

IP: Om de rykker?

I: Kan man bedømme dem på det?

IP: ja, det synes jeg godt at man kan, vi giver også karaktere for projektopgaven, ja.

I: hvad tænker du generelt om anvendelsen af karaktere? Altså, hvordan, karaktergivning, hvordan fungerer det, synes du?

IP: Hos os har vi jo karaktere i 8. og 9. klasse, først, faktisk. Øhm, og jeg oplever altid, at når man når 8. klasse, så glæder de sig til at have karaktere, de synes det er spændende og de vil gerne have gode karaktere. Og det går der så nogen måneder med, at det synes de, så bliver dem som er gode til at få karaktere, de bliver ved med at synes det er spændende og dejligt, og

dem som kæmper for at få.. 4.. de mister let modet, for uanset hvor meget umage de gør sig, så bliver det ikke top. Og selv om de har gjort alt de overhoved kan, så ender de måske stadigvæk på 02, og for dem er det ikke rart at få en opgave tilbage med 02. Også selvom det er bedre end sidste gang, hvor de fik 00, det er ikke den fremgang de ser, de ser i forhold til de andre har jeg 02, de begynder at måle sig i forhold til hinanden, så er det rigtigt nemt at tabe bunden, altså, det er rigtigt svært at blive glad for sit 2tal når der er nogen der får 12.

I: Hvis nu de ikke kendte deres kammaraters karakter, tror du så det ville være lige så svært for dem der lå i bunden?

IP: Det er i hvertfald, ja, ja,

I: Vil de så ikke sammenligne sig lige så meget med de andre?

IP: De vil ikke sammenligne sig?

I: De ville ikke sammenligne sig, hvis nu de slet ikke kendte dem måske?

IP: Ja, men det vil stadigvæk være svært for dem, der gang efter gang får 02 fordi man ved der er et 12tal, man ved man kunne få noget andet, man ved at der er nok nogen andre der får noget andet end jeg. Og jeg har gjort mig så meget umage, der er desværre nogen af dem som oplever, uanset om de gør sig umage eller ikke umage, så får de den samme karakter, for selv om de gør sig umage, så er de ikke særligt dygtige. Det synes jeg... At det der ensidige syn der er på de faglige resultater, det fortæller jo heller ikke noget om hvor dejlige mennesker de er. Det synes jeg at jeg bruger meget tid på at fortælle dem som har det svært med karakterne, det definere jo faktisk slet ikke hvem du er. Men det får man ikke særligt meget kredit for, der er ikke nogen steder i karakterbladet, hvor man får kredit for at være en god kammarat eller være enorm stærk social, eller være vildt empatisk og, og virkelig være den der går ind og løser konflikter for de andre. Det får man ikke noget for.

I: Nej

IP: Men man kan godt blive en fremragende medarbejder eller leder et eller andet sted, hvis man er god til de ting. Så jeg synes, at karakterne kan godt bremse mere end de motiverer, man kan godt se motivationen den er der, lige når det er spændende

I: ja, men det er en anden effekt på nogen

IP: Ja, det kan godt have den negative effekt på nogen, og det er altså svært at motiverer sig, til en uges terminsprøver, når man ved, jamen jeg kommer ud med 2, måske 4 hvis jeg er heldig, det er svært at hive sig op til.

I: Ja

IP: Gang efter gang, selv om vi virkelig prøver at gøre noget ud af, at du er jo ikke et dårligere menneske bare fordi du har fået 2.

I: Og hvor meget bruges karaktergivningen her på skolen?

IP: Altså, de får karakter nu her, 1. december

I: Og vi taler om 8. og 9. klasser

IP: Ja. Og så får de en gang i foråret, altså i år skal de faktisk have en gang til foråret og så til sommer. Førhen har de kun fået 2 gange om året, altså til vinter og til sommer. Men der blevet lavet en ekstra.

I: Men det er sådan et blad de får, mere formelt?

IP: Ja

I: Er det så for den forløbende periode?

IP: Ja, de får for faget, kan man sige?

I: Hvis de får en karakter for geografi? Hvad er den baseret på den karakter?

IP: Den er baseret på indsats og faglighed i den forløbende periode. Så det er fra sommerferien og frem, den bliver givet, og så den næste periode fra den er givet, til den næste skal gives. Vil man kigge på. Og det kan jo godt variere. Man kan jo godt have en periode hvor man har været mega meget på, og så kan der være en periode hvor man er helt væk, man er meget syg eller der kan være sket al muligt andet og det kan selvfølgelig godt give nogle udsving. Og det kan du se på dit karakterblad, der kan du se hvad du har fået den forgående termin, så du kan jo se i dit eget blad, er jeg gået frem eller tilbage? Øhm, det plejer at være sådan, nu skal jeg passe på at jeg ikke siger noget forkert, det plejer at være sådan at man kun kan se det for indeværende skoleår, så du kan ikke se hvad du fik i dansk sidste år.

I: Der er karakterblad for 8. og for 9.?

IP: Ja, men det kan du så på afgangsbladet, der mener jeg at du kan se det hele. Men jeg mener ikke du kan det på termins faktisk, jeg tror ikke de alle sammen er der, tror kun det er den første.

I: Men er det ikke. Men. Øhm. Bliver der ikke givet karaktere ind i mellem, de får de her standpunktskarakterer?

IP: Jo, det kan der godt blive givet. Nu er jeg i den situation, at jeg ikke kan nå at rette noget, og når jeg ikke kan nå at rette noget, så kan jeg jo heller ikke give nogen karaktere. Jeg giver meget få karaktere. Jeg ved, at hvis de har haft en dansk stil for, eller haft en anden skriftlig aflevering, så kommer der en karakter på det.

I: Efterspørger eleverne det også? Hvis du nu for eksempel ikke har tid til at rette eller give dem det. Efterspørger de det så?

IP: Ja. Og, og det, øhm, de vil godt vide, hvor godt har jeg klaret mig, ligger jeg der jeg forventer? Men det er igen de dygtige af dem, de vil gerne. De andre de er ikke interesseret i at få det retur, det betyder jo også, at det der sker når man får den retur med en karakter på, betyder at jeg kigger ikke på min opgave, jeg skynder mig bare at pakke den væk, så er der heller ikke meget refleksion over, hvad er det der sket med de her opgave, hvad er det der går galt for mig. Det har man ikke så meget lyst til, så kan man sige, at man kan sidde med den enkelte og snakke om det, men det er enorm tidskrævende og det når vi ikke særligt meget af. Fordi hvor skal man nå det, man har jo en klasse man er i gang med at undervise. Så skal man sætte dem til at lave et eller andet, hvor man går ud. De færreste klasser kan bare ikke sidde selv? Det er de meget dårligt til, så man forlader dem jo ikke meget gerne.

I: Skal jeg forstå det sådan, at du faktisk ikke har tid til at differentiere din undervisning? Er det sådan..

IP: Nej, jeg har egentligt masse af tid til, ikke masser, jeg har tid..

I: Altså i forhold til niveau og sådan..

IP: Ej, det kan jeg godt, men jeg laver ikke rettetarbejdet, det kan jeg ikke nå.

I: Nej det er bare på den specifikke opgave du taler lige nu.

IP: Ja. Jeg kan ikke nå at lave. De kan ikke nå at lave en masse skriftligt til mig som jeg skal rette. Hvis vi har lavet et eller andet forløb hvor der har været nogle opgaver man skulle løse og sådan noget. Så har jeg typisk lavet en facitliste, og hængt den op forskellige steder i klassen, så kan de selv gå rundt og rette, så kan jeg godt fortælle dem hvis du har så mange rigtige, så får du den her karakter. Så kan de selv vurderer sig selv, hvis de har lyst. Og det synes jeg egentligt er en mere human indgang til det, hvor jeg siger, hvis du ikke har lyst til at vide hvad du fik, jeg skal ikke vide det, jeg ved godt hvad du kan, så jeg har ikke brug for at vide hvilken karakter de får, det spørger de nogen gange, skal du ikke vide hvilken karakter jeg har fået. Nej det ved jeg godt, men det kan godt være at du vil vide hvilken karakter du har fået. Men jeg kan simpelthen ikke nå med 26 elever at sidde med det der, så ville jeg ikke nå andet. Og med så mange forskellige ting jeg har, det kan jeg ikke, så det har jeg simpelthen måtte tage fra, det gjorde jeg tidligere, så havde man lavet et kompendie, så sad jeg og rettede dem, det, det kan jeg simpelthen ikke nå, så det gør jeg ikke rigtigt mere. Der kan man så hurtigt sige ved sådan en prøve, hvor ligger de så henne? Men det kan lige så godt være, at de

bare ikke forstod formuleringerne, så jeg skeler til de der terminsprøver, men jeg giver ikke karakter efter terminsprøverne, det er rigtigt meget efter mavefornemmelse.

I: Ja. Kunne du finde på, nu du arbejder med karaktergivning, eksempelvis at sige, øhh, hvis alle får over den og den karakter eller hvis gennemsnittet er så og så højt så belønner jeg jer. Det bruger du ikke?

IP: Nej

I: Det bruger du ikke til at motivere dem eller belønne dem?

IP: Nej, men jeg kunne godt arbejde med, at sige, hvis alle kan give mig 100 % i undervisningen så er der en belønning. Men det er noget andet, det synes jeg, at give sig alt det man kan, i stedet for at nå et bestemt tal.

I: Ja, okay. Mhhh... Øhm, hvordan oplever du at karakter, eller eleven modtager deres karaktere. Hvordan, øhm, nu har du sagt lidt om at, dem der ligger lavt, de er egentligt ikke særligt interesseret i dem. Hvordan er det imellem dem? Nu har vi set lidt i dag. Hvad foregår der, når de får karakterne? Kan du sige mere til det?

IP: Der, der er nogen der rigtigt gerne vil vide en del. De vil rigtig gerne fortælle hvad de selv har fået og vide hvad de andre har fået, især pigerne, de vil gerne lige vide hvordan det er gået med de andre. Øhh.. Drengene de skal hurtigt have slynget det ud, jeg har oplevet drenge der lyver om det, ikke så meget ved de her terminsprøver, men ved de nationale test, der placerer man sig jo ikke efter en karakter, men der får man af vide om man er under middel, eller meget under middel og sådan noget.. Og der har jeg hørt drengene lyver om hvor de er placeret, og der, der har jeg haft dem ude, efter nationaltest der har jeg haft dem ude og talt med dem. Dem der får en meget lav vurdering, der har vi talt om hvad er der sket, hvad er det for nogle slags opgaver du ikke har svaret på og hvordan har du ikke det og sådan noget. Og der har jo aftalt med dem, at det er jo ikke noget der kommer nogen ved. Så de kan sige hvad de vil, jeg afsløre dem ikke, for jeg synes ikke, at det, det har de andre ikke krav på at vide hvordan de har klaret sig . Forældrene de får det jo af vide, for de får et brev hjem, men de andre elever, og der har jeg ikke hørt pigerne, jeg har ikke hørt pigerne, pigerne digte historier, men jeg har hørt drengene. De går ikke ind og siger, jeg ligger i top, men de sørger lige for at ligge lidt tættere på accepteret, ikke, hvis de, altså hvis de ligger meget lavt. Så for drengene tror jeg ikke det handler om at lave topkarakter, det handler mere om ikke at være den dårligste.

I: Okay

IP: Og hvor pigerne er mere åbne omkring det, men det er jo ikke dem alle sammen. De er sådan meget, du havde også en dårlig dag og sådan noget, de kan godt finde på at lave undskyldninger for hinanden. Jeg oplever ikke at de er efter hinanden med det, men de ved jo godt hvor dygtige de hinanden er til de forskellige ting. Altså sådan som undervisningen den foregår i dag, så er der jo meget der handler om, og, og samarbejde om alle mulige opgaver, så de har jo faktisk et meget klart billede af, hvor ligger de andre. Så selv de der, som ikke får så gode karaktere, det ved de andre jo godt, de ved godt hvorfor der er nogen der ikke har lyst til at sige det, dem presser de ikke, fordi, det er der jo en grund til.

I: okay.. øhm.. mmh.. Tror du at det med, at der er test og karaktergivning det påvirker deres indsats og deres læseprocesser. Hvordan påvirker det hele det her læringsmiljø og indsatsen og så videre.

IP: Der er jo for nogen det her med karakter, kommer, kommer sådan snigende der i 8. klasse. For nogen betyder det, at jeg er simpelthen nødt til at gøre en indsats, jeg er simpelthen nødt til at tage mig sammen, for min mor, hun bliver skide sur, når jeg ikke har gjort det. Jeg er nødt til, så læreren siger, at jeg altså har gjort mit bedste, det bliver jeg simpelthen nødt til. Så for nogen er det altså et spark i den rigtige retning, det der bliver problematisk, det er det når det bliver et spark i den forkerte retning, dem der føler sig dunket i hovedet igen, igen og igen, men det har også en positiv effekt på de dovne synes jeg, dem der hvor man siger, kom nu, du kan nemlig sagtens, du gør det bare ikke, det er jo nemlig enormt frustrerende hvis man sidder med elever der enormt gerne vil, men ikke er særligt dygtige, og så sidder man med elever der har ret nemt ved det, men som bare er faldet fuldstændigt i søvn. Og for den grupper, som egentlig sagtens kan, men ikke lige gør det, der har det en effekt på dem, at nu kommer der faktisk en kontant afregning i den anden ende. For nogen af dem gør det en forskel, noget positivt, men jeg synes så egentligt at man samtidig oplever det modsatte, for dem hvor jeg synes nu er der kommet en lille smule motivation, men så viser karakteren ikke ens indsats, men ens faglige niveau, selv om du egentligt har rykket dig enormt langt og det kan godt tage modet fra dem, som egentligt skulle have mere mod. Det er lidt synd. Om jeg så synes man helt skal afskaffe karakterer, det ved jeg ikke rigtigt lige hvad jeg skal svare til, det synes jeg der er rigtigt meget for og imod. Jeg synes det er farligt hvis det bliver for ensidigt fokus på det, det er vigtigt det andet også er i fokus, de andre værdier, dem som ikke lige kan karakteriseres. De er også vigtige, så der bliver en balance.

I: Ja. Øhm, hvordan tænker du, taler i om forældrene om karakterer, hvordan ser de på det?

IP: Vi har skolehjem samtaler faktisk når de skal have deres karakterer, faktisk når de også skal have deres uddannelsesparathedsvurdering, vi skal have skolehjem samtaler her i slutningen af november måned. Øhm, og der vil være nogen forældre som vil spørge meget ind til det, hvordan ligger mit barn, hvordan går det med det, er det godt nok.

I: altså på karakteren spørger de?

IP: Karakteren er en god anledning til at spørge, de kan ikke altid forstå, jeg havde en far, han kunne ikke forstå hans knægt kun fik 7 i matematik, jamen så måtte vi jo pille afleveringsarket frem, han har ikke afleveret den, han har ikke afleveret den og den, den han har afleveret her fik han 12, den har havde her fik han 10, men der er tre han ikke har lavet og de giver jo i princippet -3, så kan han jo ikke få højere end 7, når ja sagde eleven, dem har jeg vidst ikke lige fået lavet, aha, faren kigger på sønnen, dem kommer du da til at lave, jaja, og så stiger karakteren for lige pludselig så kommer der noget indsats bag, det er måske bare lige dem som lige er lidt dovne og som ikke lige får lavet, der kan det være fint at have det her, til en snak med forældrene om, det er faktisk ikke fordi din søn ikke vil kunne lære det, han gør bare ikke noget. Når når, det er altså ikke det han siger derhjemme. Nej det kan så godt være, men det er så sådan det er herover, for vi skriver rent faktisk op når i afleverer. Når, jamen den er så nok også sandt nok. Det vil er være forældre der spørger ind til. Men der vil også være forældre, de forældre som har, de der, de der, drenge er det i min klasse, som ligger lige med rumpen i vandkorpen, som har lidt svært ved det hele og som nogen dage ikke kommer i skole, fordi det hele det er faktisk lidt oppe af bakke, de forældre er ikke så interesseret i det, i karakterne. De er interesseret i er der nogen forbedring at spore, går det i den rigtige retning. Og ja, så kan man jo bruge karakterne og sige, ja det går faktisk i den rigtige retning. Der kan man nogen gange sige, ja du sig godt nok kun 02 inde til terminsprøverne, men du har virkelig knoklet i timerne, så jeg har faktisk valgt at give dig 4.

I: Så den der halvårslige karakter, den kan godt gå hen og se noget anderledes ud, end prøvekarakteren?

IP: Ja det kan den godt, der er nogen gange så ser vi elever, som ja, netop panikker, så vil man jo klare sig elendigt. Nu som hende der er gået syg hjem fra terminsprøven, hun skal jo ikke have -3 i den karakter, for hun har altså deltaget i undervisningen ellers. Hun var der så ikke lige den dag, men det er jo ikke det samme som hun ikke skal bedømmes. Dem der som går fuldstændigt i panik, med tårerne ned, havde vi det ene år der var en der gjorde. Jamen så må man ind og vurderer, hvad har jeg ellers set fra vedkommende. Hvad mener jeg hendes faglige

niveau og indsats er til. Så er det det, så jeg vil sige, de der testkarakter, dem bruger jeg til at støtte mig op af, altså min generelle vurdering, så kigger jeg, passer det nogenlunde også med hvad jeg også troede, eller kan jeg forklare hvordan det ser helt anderledes ud, er der nogen særlige forhold der gør sig gældende.

I: Øhm, og så kunne vi godt tænkte os at høre lidt om uddannelsesplaner.

IP: Ja.

I: Kan du sætte nogen ord på hvordan i arbejder med det her på skolen?

IP: Altså vi har, vi har de har fælles vejledninger, med uddannelsesvejlederen, som jo kommer med de her, i 7. klasse tror jeg hun dukker op første gang og 8. klasse har lige har haft besøg af hende igen, hvor der bliver arbejdet med identitet og hvem er jeg egentligt på klassebases, og det står hun faktisk for at facilitere. Og så får de måske nogle opgaver til næste gang hun kommer, nu skal i for eksempel det og det og det, eller i skal i dansk senere, det, tage nogen ting frem og sådan. Og så bliver de introduceret for de værktøjer som de har til rådighed i Guldborgsund kommune, som man har tilgængelige i Guldborgsund kommune, hvor er det henne at online vejledningen den er, hvor er det henne at man kan indtaste sine interesser ind og så kan se hvilke jobs den foreslår og hvordan finder man egentlig ud af hvis man gerne vil være tømrer, hvor kan man det henne, det bliver simpelthen gennemgået, hvordan er det man egentligt finder rundt i hele det her system. Der er også lavet, hvis man ikke ved hvad man vil være, et systemet, hvor der hele tiden vil komme fire billeder op, og så skal man trykke på det billede man synes ser mest interessant ud og så vil den også ende med at foreslå dig, hvad du måske interesserer dig for. Øhmm, så de der værktøjer bliver gennemgået fælles, og så skal læreren og uddannelsesvejlederen sætte sig sammen, efter det forløb og vurderer om eleverne i 8. klasse er uddannelsesparate. Og hvis de er erklæret uddannelsesparate, så har de her fællesvejledninger, og så er det det. Hvis de ikke bliver erklæret uddannelsesparate, det bliver man som lærerteam så enige om, så skal de indkaldes til en samtale med deres forældre, sammen med skolelederen og uddannelsesvejlederen og så ligger man en plan for, hvordan er det der skal arbejdes med det her barn for at de kan blive uddannelsesparate. Det kan være de, vi har haft en der var uge i praktik en om ugen for at afprøve, om det her med at være mekaniker det måske var noget. Så er han simpelthen blevet taget ind i en virksomhed og så har han været afsted en gang om ugen og har så vurderet efterfølgende er det vejen at gå. Man har så nogen muligheder at afprøve, som uddannelsesvejlederen primært står for at holde styr i, hun må lige som hjælpe dem ekstra, som ikke er erklæret uddannelsesparate. Men vurdere

på nogle faglige og sociale kriterier, og man skal vurdere om de er uddannelsesparate til at, til at, til STX, til gymnasiedelen eller til eud, altså erhvervsskoledelen, eller til andet. Som er sådan lidt, det er jo ikke rigtigt, der er jo ikke rigtigt noget i den kategori, så det er egentligt lidt fjollet. Men man vurderer de to andre ting, og det kan godt være at man egentligt bliver erklæret egnet til at skulle på noget erhvervsskole, men ikke til den gymnasiale afdeling, det kan man godt, der kan godt være forskel på hvad man gør. Man kan sige hvis det er noget socialt der gør, nogle sociale parameter der gør, at man for eksempel ikke møder i skole, så kan man ikke blive erklæret uddannelsesparat, der er sådan nogle paramter man går ind og kigger på, og hvis der er for mange af dem der ligger lavt, jamen så er man ikke klar. Og det man vurderer på i 8. klasse, det er om de er uddannelsesparate efter 9. klasse er klar, og det er som sådan også meget svært at forudse hvordan de udvikler sig, men det er det man gør og så går vi simpelthen ind og revidere det, med jævnlige mellemrum, hvor er vi henne nu, er de begyndt at møde stabilt i skolen, afleverer de deres ting, kan de fungerer med andre eller kommer de altid op og slås, altså der er en hel masse parameter som man går ind og kigger på, og hvis, hvis de ikke flytter sig, det er ikke dem alle sammen der gør det.

I: Mhh

IP: Så er det uddannelsesvejlederen der holder styr på det, så er der noget mere obligatorisk brobygning de skal ud på og så er det hende der må bestemme over dem, og det kan jo ende med, at hun bestemmer at de skal i skole efter sommerferien i 9. klasse, hvis der mangler noget, for at få lob til at gå videre til det næste.

I: Altså i skole, som i 10. eller.

IP: I sommerferien

I: Okay, ja

IP: Det kan godt være der simpelthen er det her hul i matematik, som bare skal dækkes før man kan få lov til at starte på det næste. Og det, det kan hun så være den som går ind og trækker i tråde på. Man kan sige hun har egentligt kun, uddannelsesvejlederen har egentligt kun fat i de børn der ikke er uddannelsesparate, sådan, alt one and one, en til en, og hun står så til rådighed for at hjælpe dem. Nogen gange, altså det, det at være uddannelsesparat, det betyder også at man skal være klar til at vide det er man egentligt gerne vil, så hvis de i princippet sidder her i 9. klasse og siger, jamen jeg ved ikke hvad jeg vil, jamen så er du faktisk ikke uddannelsesparat, for, for at være valgparat det er også en del af det.

I: Er det ikke rigtigt mange der ikke ved hvad de vil?

IP: Jo, men det kan de jo ikke sidde og sige højt, for så er de jo ikke uddannelsesparate. Så de må jo lave, og det bruger hun meget tid på at forklare dem, de skal ligge en plan, men planer kan ændres, det er ikke en fast plan. I skal have en ide om hvad i gerne vil som det næste.

I: Og når du nu siger de gerne vil, taler du så om ungdomsuddannelsen eller

IP: Nej, altså de skal melde sig på noget ungdomsuddannelse, så det er det de skal.

I: Ser man dem som uddannelsesparate, hvis de siger at de godt kunne tænke sig at gå i gymnasiet, men at de ikke ved hvad de vil bagefter.

IP: ja, det kan de godt være-

I: Så hvis de nu siger, jeg drømmer om at være et eller andet, men jeg ved ikke rigtigt.

IP: Hvis de siger, jeg skal på efterskole, og så ved jeg ikke mere, det kan man ikke, det er ikke godt nok, der skal ligge en plan efter efterskole også.

I: men planer er til at brydes.

IP: Ja lige præcis, man har en plan til man laver en ny. Men det der med at sige jeg ved ikke noget, den går ikke i Danmark mere, det må man ikke, så man skal have en plan. Men planen kan altid laves om.

I: Jaja.

IP: der skal bare ligge en

I: Og det gælder alle, både dem der bliver erklæret uddannelsesparate og dem der ikke bliver erklæret uddannelsesparate, alle skal have en uddannelsesplan?

IP: Yes

I: Det er et krav

IP: Den bliver sendt ind til det som hedder optagelse.dk, og der bliver de gemt, og de følger barnet, så uanset hvor de kommer hen efter her, så det skal alle gøre, også speciellbørnene, de har en speciel uddannelsesvejleder, der er specielt til dem, men de skal også have en plan, de skal dog ikke skrive nær så meget, men der også udarbejdes en plan for dem også, der skal ligge en ide om hvor vil vi hen. Og man kan sige, at langt hen af vejen så skal det lette uddannelsesvejlederens arbejde ikke, fordi, når vil du stadig det, nej det vil jeg ikke, når hvad vil du så. Der skal være et udgangspunkt ikke. Og hvad startede du med at spørge om, du startede med at, du spurgte om et eller andet med hvordan det påvirker dem.

I: Ja.. Jeg kan mærke at mit hoved er ved at være træt nu, du må lige hjælpe mig, hvis der er noget jeg glemmer at få spurgt om, omkring uddannelsesplaner (Ser på Katrine). Har vi fået talt om, hvor langt tid det forløber over, det der uddannelsesplaner? Hvor meget det fylder.

I2: Du sagde noget om, at i starte i 8. klasse.

IP: ja, ja, men der er det mere sådan noget med, hvad tror jeg måske at jeg godt vil, sådan orienterer sig lidt i værktøjerne. Det er først fra starten i 9. klasse at de begynder at skrive selve planen.

I: Ja, okay

IP: Jeg tror måske at vi har været inde og åbne planen, lige inden sommerferien i 8. klasse, altså, hvor er den henne. Og så går vi ind og kigger på den, og ser, kan vi udfylde noget af det første, hvor bor du og hvad hedder de forældre, det tror jeg er det man skal udfylde i starten. Og så starter de ligesom på den i 9. klasse.

I: Hvor meget, hvor meget kan man sige at forældrene, eller hvor meget oplever du at forældrene er inde over uddannelsesplanen.

IP: Jeg synes jo det er meget forskelligt, jeg synes jo ikke i den 9. klasse at det er voldsomt. Jeg synes der er nogen af dem, som helt sikkert er gået hjem om snakker med deres forældre om det. Og så der også bare nogen som har tænkt, at det skal forældrene slet ikke blande sig i, de har nok slet ikke overvejet at sige det til forældrene. Men der har altså ligget besked på forældreintra til forældrene, at det her arbejde skal laves, sammen med deres børn, og at det forventes, at man som forældre hjælper sit barn med det, med mindre barnet er erklæret uddannelsesparat, for så tager uddannelsesvejlederen fat i de forældre og barnet. Så der kan man sige, at der er lige som en forpligtelse til uddannelsesvejlederen at sørge for at der sker noget. Og en af de steder vi også kigger, hvis vi har en fornemmelse, at her er et barn hvor ingen opbakning er hjemmefra til at kigge på de her ting, så vil det jo være et barn også har tendens til at erklære ikke uddannelsesparat, for der er ingen støtte, de børn får ingen hjælp, hvis ikke vi må sætte uddannelsesvejlederen indover, og det må vi kun hvis barnet ikke er erklæret uddannelsesparat. Så hvis vi er i tvivl, hvis det er en elev der sådan fagligt ligger lige på grænsen, men at vi har på fornemmelsen, at der er ingen opbakning hjemmefra, så bliver vi nødt til at gøre sådan for at hjælpe dem og det er nødvendigvis ikke særligt sjovt at være barn til, men så kan vi ikke hjælpe dem med noget, og det har vi jo brug for at de gør, af skolen og støtte til det her, det er nogle store beslutninger, det er da meget at sidde med selv hvis man er barn. Synes jeg.

I: Ja, at tænke så langt ud i fremtiden.

IP: Ja, det er da svært.

I: Hvad tænker du om hele det arbejde med uddannelsesplaner? Altså, hmm, hvad er der af gode og mindre gode ring ved det?

IP: Jamen det er da sikkert rigtigt sundt at begynde at overveje, hvad skal der egentlig ske, når jeg engang er færdig med at være her, det tror jeg da er rigtigt fint. Men jeg synes godt nok, at det er nogle store beslutninger som man skal tage i en meget ung alder. Og der er rigtigt mange af dem som siger, jamen jeg skal bare i gymnasiet, men det siger de, for så har jeg tre år til at tænke, det er der rigtigt mange der gør. Det der så også er interessant, det er at de kommer også ud i sådan noget obligatorisk introkursus og det er de i foråret i 8. klasse, hvor de er ude i 2 gange 2 dage på en, forskellig uddannelse, og det skal de så ind og søge om, og der har vi så praktiseret, at når man nu helt frivilligt skal ind og søge om det, så har man siddet her mellem Jane og jeg, som er vores uddannelsesvejleder, og så har vi faktisk spurgt ind til, hvad, hvad er det egentligt du kunne tænke dig at blive, hvad vil du prøve. Jaaa, Jaaa.. Hvad er det du synes er spændende, kan du godt lide og have undervisning, hvor du skal sidde meget på din numse og lytte eller kan du godt lide at stå og gå rundt, og hvad, ja så de der elever der ikke rigtigt ved hvad de gerne vil, dem har vi altså hjulpet med at vælge, hvor er det en god ide at komme hen for dig, i stedet for at de siger, jamen jeg skal bare hen samme sted som de andre. Så vi har hjulpet dem rigtigt meget, og styret dem hen, og prøve de uddannelser der er interessante. Der er også nogen der har været på gymnasiet, fordi de siger, jamen det vil jeg bare helt vildt gerne, og de kommer tilbage og siger, det skal jeg bare aldrig nogensinde. Nej, det vidste vi måske nok godt, det er også derfor at vi har sørget for at det næste du skal, det er et sted hvor du skal bruge dine hænder eller, din krop, eller noget andet. Fordi vi måske godt ved, at det her med den undervisningsform, som der er det pågældende sted, det passer ikke særligt godt til dig, men det kan man nødvendigvis ikke som elev helt overskue. Og der er det en kæmpe fordel at have en uddannelsesvejleder, som siger jeg vil godt hjælpe jer hen, styre jer hen og prøve noget forskelligt, der er ingen grund til at du skal prøve både almindeligt gymnasiet og handelsgymnasiet, hvis du absolut ikke er typen til at sidde stille og lytte, det duer ikke. Det er okay, at du vil prøve den ene af dem, men så skal den anden være noget helt andet. Hvis vi ved, at det her det er en elev, som oplagt gerne vil i gymnasiet og vil egne sig super godt til det, så kan det godt være at det er fint nok at prøve imellem de forskellige gymnasier, fordi, så får man da, er det den ene eller det andet, hvis man allerede ved at man skal i den retning. Så der kan man sige, det hjælper dem jo så, at når de skal begynde på uddannelsesplaner, så har de været med ude og sidde med på de her

uddannelser og det hjælper selvfølgelig, at man kan bedre vælge noget, som man kender mere til.

I: Har du, tænker du at der er mere at spørge om. Jeg tænker ikke.

I2: Jeg vil egentligt gerne have noteret det du sagde inden at vi begyndte at optage, det du sagde med at uddannelsesvejlederne bliver sparet væk.

IP: Ja, det er sådan at før i tiden, så var der jo en uddannelsesvejleder tilknyttet hver skole, det er der sådan set stadigvæk, men så havde man en uddannelsesvejleder den samme dag hver uge, en gang om ugen, så hun var her altid om torsdagen, og når ungerne, havde brug for at snakke med hende, så havde hun kontor henede for enden, og så gik de bare ned og bankede på og lavede en aftale, har du tid kl 11. og så, kunne man lige liste ud og snakke med hende, og det kunne man bare. Nu er det jo kun de ikke uddannelsesparate der må snakke med hende. Øhm og hun er her ikke, andet hun har aftaler, hun kommer engang imellem forbi, men hun er her ikke hele tiden og der bliver hele tiden skåret ned. Vær uddannelsesvejleder for ansvar for flere områder, hvor før i tiden, hvor uddannelsesvejlederen tog sig af al det her, så er flere og flere opgaver, lagt over til lærerne, det skal de klare, med den viden, vi så ikke nødvendigvis har om området, det skal vi så selvfølgelig sætte os ind i, men det betyder bare, at det, at den ekspertviden som uddannelsesvejlederen sidder med, den har vi jo ikke lige så godt, for uddannelsesvejlederen er jo i det her uddannelsesområde hele tiden og kender uddannelserne og er rundt og besøge, kender lærere forskellige steder, er ude og se hvordan det går. Og den viden kan man jo som lærer ikke have på samme måde. Og det betyder jo alt andet lige, at det er lettest at vejlede i noget man selv kender til, men langt de fleste skolelærere er jo uddannet i gymnasiet, og det kan da give en fuldstændigt skævvridning af et system, hvor vi egentligt gerne vil have at flere unge vælger en håndværksmæssig uddannelse, men det er jo ikke det skolelærerne har, og hvis det er skolelærerne man sætter til at fortælle om det her, så kan det da ikke motivere endnu flere, det tænker jeg er meget logisk. Men man skal spare alle steder og uddannelsesvejledning er et sted at spare som kommune, det gør mindre ondt, der er nok færre der brokker sig, så der kan det nemmere være en anden voksen man kender bedre. Men det er bare lidt synd, for den her specialviden, om hvad der kunne være godt for det enkelte barn, den går tabt. Når uddannelsesvejlederne ser eleverne mindre, så har de heller ikke nær så meget fornemmelse af at vide, hvem er børnene, hvad kunne de synes var spændende, og det havde de før, der kom de meget mere ofte. Før i tiden skulle alle elever ud til samtale med uddannelsesvejlederen, så havde man jo chancen for at spørge, hvad synes du egentligt er

spændende, hvad interessere dig, har du drømme, det er jo væk, det skal læreren overtage, men man har bare ikke den der viden om hvad de forskellige uddannelser sådan indeholder, det synes jeg er enormt ærgerligt, vi gør det svært for vores unge mennesker. Vi stiller større krav til at de skal vælge, men vi giver dem dårligere orientering om hvad det er, fordi der skal spares penge, det synes jeg er tarveligt faktisk. Og derfor kan man også godt forstå, at rigtigt mange elever de vælger det samme som deres forældre, for det er jo dem, dem og lærerne som primært vejleder. Men det er bare ærgerligt, men det er svært for mig og vejlede om en erhvervsuddannelse jeg ikke selv har gået på, og som jeg måske har besøgt en gang. For jeg har jo ikke engang tid til at tage rundt og se alle de her uddannelser, så jeg har måske været på nogle af dem, men jeg kender ikke rigtigt noget til det. Det synes jeg sådan set lidt, at vi gør dem en bjørnetjeneste, og når jeg nu siger vi, så mener jeg i virkeligheden at systemet, gør dem i virkeligheden en bjørnetjeneste, vi gør det svært. Så kan jeg indimellem godt forstå, at de synes at verdenen er uoverskueligt og stor.

I: Man beder dem egentligt om at nå nogle mål, som man egentligt ikke har værktøjerne til at nå.

IP: Ja, Ja

I2: Det her med, at det nu, øhm, det nu kræver en bestemt karakter at komme på de her uddannelser...

IP: Jamen igen, så synes jeg det er sådan lidt todelt. For dem der, som ikke lige gider at tage sig sammen, hvis de skal opnå noget bestemt for at komme derind hvor de gerne vil, så kan det godt have en positiv effekt, men man kan altså bare godt have fat i elever som, som vil være super dygtige, men som ikke har karakterne til det. Der vil være fag hvor man tænker, at det her med en gennemsnitskarakter, det er uinteressant, det er ikke vigtigt, for det som de skal bruge når de kommer herind, det er noget andet, øhm, jeg ved godt det er sådan en måde at sortere rundt i det, men jeg synes bare, at man ender med en restgruppe, hvad skal de så, hvem tager sig af dem. Hvad hvis jeg lige akkurat ikke lige klarede det, hvad så, og hvad kan de børn se hen imod og ikke begynde at betragte dem selv som sådan en slags andenrangs mennesker, for, det, det er da oplagt at man gør det, det kan da kun ende med at deres trivsel i hvert fald bliver elendig. Det kan man godt være lidt bekymret for, at man får sådan en, altså helt ud i det ekstreme, at man får sådan en gruppe der falder helt voldsomt og som slet ikke føler at de har nogen plads noget sted, det synes jeg ikke er i orden, og det synes når man er i en folkeskole, så er det altså vigtigt at her er en plads til alle. Det kan ikke være folkeskolens

opgave at lave så meget forskel på børnene, at de føler at de ikke må være her, det synes jeg er for tideligt at de skal have den oplevelse. Så derfor har jeg det sådan med karaktere, at de er gode til nogen ting, men der er også ting som de ikke dur til. Jeg ville ønske nogen gange, at det vi gav dem med videre udover, måske deres afgangskarakterer, det er da fint nok at de får dem. Jeg ville gerne lave, lave en beskrivelse af dem, hvem er de, det er sådan vi ser dig som menneske, det tænker jeg at det er noget som man kan tage med sig ud, der var faktisk nogen der så noget i mig, det synes jeg nogen gange at der mangler lidt, den der, karakteren er bare ikke alt, man kan godt have et godt liv selv om man fik virkelig dårlige karakterer i folkeskolen, man kan godt ende med at beslutte sig for, at det her synes jeg bare er vildt spændende og så kan det jo faktisk ende med at man er vildt dygtig til det. Det er lidt det der sker, er at der er nogen børn der får fornemmelsen, jeg duer slet ikke til at lære noget, det er ærgerligt. Vi har ikke alle fag i folkeskolen, så måske har vi bare ikke lige præcis det fag som du ville være dygtig til, det kan godt være at du ville være vildt god til et eller andet, men det har vi bare ikke. Så kan man gå ud af folkeskolen og have fornemmelsen at jeg er bare dårlig til alt, det er skræmmende at det kan blive sådan. Det er der hvor den der relation til den enkelte elev gerne skal sikre, at jeg kan formidle at uanset, hvilken karakter du får, så kan jeg faktisk godt lide dig alligevel, det synes jeg er vigtigt, for eller så har man da ingen mod til at gå ind til sådan en bedømmelse.

I2: det lyder som om at det være prikken over i'et

I: Ja, tak for det

IP: Velbekomme

Bilag 6 – Transskription – Interviewperson 1

I: Interviewer

IP: Interviewperson

I: Godt, xx. Har du hørt om 95-procent-målsætningen, det her med at 95 procent at alle 9. klasser skal have en ungdomsuddannelse.

IP: Ja, det kender jeg godt.

I: Så du ved at det handler om uddannelsesplaner, bestemte karaktere for at komme ind på gymnasiet og erhvervsuddannelserne, og sådan nogle ting, det kender du godt til?

IP: Ja

I: Vil du prøve at beskrive dig, dig selv som elev. Dit navn, din alder, dit yndlingsfag, hvordan er det at gå i 9. klasse på Eskilstrup skole

IP: Skal jeg sådan sige mit fulde navn eller?

I: Bare dit fornavn, det er fint.

IP: Jamen jeg hedder xx, jeg er lige fyldt 16, og, øh, jeg går i 9. klasse, og mine yndlingsfag er idræt, øh, matematik, øh historie, samfundsfag, øh ja, engelsk, biologi og øh, og jeg synes det er, jeg ved ikke lige hvad jeg skal sige.

I: Okay, og hvad med mobning og trivsel generelt, går lærerne op i det?

IP: Jeg synes ikke vi møder særligt meget mobning, i hvert fald ikke i vores klasse. Man kan godt mærke at der er nogen der er lidt uden for, men de kommer sådan heller ikke ind i fællesskabet. Og lærerne har også prøvet nogle gange, så det er lidt svært, hvis de ikke selv vil.

I: Kan du lide at gå i skole?

IP: Ja, jeg kan rigtig godt lide at gå i skole.

I: Det kan du godt?

IP: Ja

I: og ja, hvis du skal beskrive dig som, øh, som, som klassens, nu siger du for eksempel at du godt kan lide idræt, er du så klassens idræts freak, eller sådan

IP: Ja, det er jeg

I: Øh, det er du

IP: Ja, øh jeg er nok den der går mest op i det, i klassen.

I: mh

IP: af pigerne

I: Øhhhhh, kan du fortælle lidt om en almindelig skoledag, en almindelig dag i 9. klasse, altså, øh, hvordan er det, at noget som sådan, som lærerne går ekstra op i, hvordan får i , altså, hvordan at komme i, hvordan er det at gå i 9. klasse i forhold til 8. klasse?

IP: Jamen det er meget forskellige fra lærer til lærer, men vi kommer ind, vi møder, vi skal enten til at starte med, eller vi skal om mandagen ind i fællesrummet og synge morgensang, fællessamling for de store, høre om der er nogen der har fødselsdag, vigtige beskeder, og så har man frikvarter, så går vi til næste time, det kan eksempelvis være fysik, hvor vi mest skal arbejde med computere eller ipads, skolen bruger meget computere og Ipads, det er også fint nok, for der er meget vi kan lave derinde, som vi også lære noget af. Og så vil det typisk være, at vi bare skal op her, måske se en film som måske hænger sammen med noget historie eller samfundsfag, engelsk. Eksempelvis nu hvor vi har om den kolde krig, vores lærer er rigtig godt til at koordinere de forskellige fag.

I: Nu vil der komme lidt forskellige spørgsmål om indholdet i den her 95-procent-målsætning. Hvilke test og prøver kende du til?

IP: FSA og så ind på clio-online, og så for eksempel diktaterne, skriftlig fremstillinger, ja.

I: Så har i lige haft terminsprøver?

IP: Ja

I: Hvad så med sådan noget som nationale test og pisa-undersøgelser og sådan noget?

IP: PISA-undersøgelser det tror jeg ikke, men nationaltest, det har jeg ikke haft siden 7. klasse.

I: nej, okay. Hvordan øhm, præsenterer og forbereder jeres lærere jer på at komme igennem de her test? Fortæller de hvordan det kommer til at forløbe, eller hvordan?

IP: Altså sidste år til terminsprøverne fik vi meget hjælp, og, og det gjorde vi egentlig også i år, vores tysklære forklarede os lige hvad vi skulle, hvis vi nu var i tvivl om hvad vi skulle i opgaverne, så han var sikker på at vi kunne løse dem. Øhm. Vores matematiklære hun giver os nogle gange FSA'er for, gamle, så vi kan øve os på det, og øve os på at lave en FSA og sætte dem ordentligt op.

I: Kan du prøve at fortælle om de her FSA'er? Hvad det er?

IP: Jamen det er bare en opgave, hvor de er delt op i 1, 2, 3, 4 og så kan det være 1-1, 1-2 og sådan og så skal du bare lave dem hele vejen ned af, og hvis du så laver alle opgaverne, de to første opgaver i hver, så får du 4. Så ved man i hvert fald at man er sikret når man består der

I: okay, og det er i alle fag eller er det i et.

IP: Nej sådan som det fungerer der, det er kun i matematik. Og så er det i færdighedsregning også.

I: Okay. Øhm, hvor ofte har i tests og sådan nogen ting i jeres undervisning? Dagligt eller hvordan?

IP: øhh, to tre gange om måneden vil jeg tro, vi har det ikke så tit.

I:Nej.

IP: Kun hvis vi lige skal have en diktat eller en læseprøve eller en biologi test eller sådan noget.

I: Bliver i så bedømt for det?

IP: Ja så får vi karakter for det.

I: Okay. Og øhm I skal også have nogen standardkarakter på et tidspunkt.

IP: Ja.

I: Hvad går... hvad dømmer lærerne jer ud fra?

IP: Om vi rækker hånden op, om vi siger nok, om vi ved nok og også med terminsprøverne, dem tager man også med i, og hvad man også gør indsats i timerne. Fx hvis man gerne vil læse noget højt eller sådan noget, det tager man også meget med

I: Hvad tror du er formålet med at have tests, prøver, terminsprøver og afgangsprøver? Hvad tror du formålet er med det?

IP: Jeg tror det er formålet at vi gerne vil se om vi kan gøre noget bedre og hvad vi skal gøre bedre, men man kan også godt mærke på nogen at de på en måde får lidt mere stress af alle de prøver og man er lidt mere nervøse for det.

I: Altså eleverne bliver lidt mere stressede eller?

IP: Altså ikke stressede, men lidt mere nervøse på om det nu går godt og om jeg nu gør det forkert og sådan noget.

I: Okay.

IP: Nogengange altså. Ja...

I: Okay. Hvad snakker...

IP: Altså nu, så (utydeligt) ej jeg får sikkert det og det, men man tænker ikke er særlig god. Og det tror jeg også lidt er et problem, at vi ikke tror mere på os selv.

I: Ja. Okay. Hvad synes du om at blive testet, være til prøver og sådan nogen ting?

IP: Hmm, jeg bliver ikke nervøs, altså jeg kan jo ikke vide bedre en jeg gør jo.

I: Nej.

IP: Nej.

I: Hvor tit for i karakter?

IP: Det er sådan lidt forskelligt. Vores engelsklærer, hun spørger altid om man gerne vil have en karakter og så er der nogen der siger at de ikke vil have karakter.

I: Okay.

IP: Vores matematiklærer giver os nogen gange karakterer. Hun skriver fem regnestykker oppe på tavlen, og så giver hun os karakter efter om vi har løst dem.

I: Okay.

IP: Vores dansklærer, det er sådan noget med, når vi afleverer bograpporter og alt muligt, og Anne hun giver os ikke særlig, altså vores biologi og samfundslærer...

I: Hvad betyder karakter for dig? Altså hvad er en god karakter, hvad er en dårlig karakter?

IP: Øhh, det kommer an på hvad det er. Fx jeg er ordblind og i dansk er jeg ikke god, men jeg er heller ikke dårlig. Altså jeg kan sagtens læse og jeg kan sagtens skrive, alt... men det går bare lidt langsomt.

I: Ja.

IP: Så for mig, så er det sådan noget 4 plus, men i matematik, så er det sådan stort 7tal plus og i samfundsfag 10 tænker jeg.

I: Ja.

IP: Og historie 10.

I: Ja, betyder, altså nu sagde du at dit yndlingsfag er idræt, og jeg ved ikke om i får karakter i idræt.

IP: Det gør vi.

I: Det gør i. Altså jeg tænker, hvis I nu får karakter for idræt eller samfundsfag og i måske ikke får det for geografi, tror du så at din arbejdsindsats den er mere koncentreret i de fag du får karakter i?

IP: Ja. Det tror jeg. Nu får vi jo i alle sammen, men ja, der er også nogen som vi ikke skal op til prøve i, altså som bliver trukket ud, øhm, og der tror jeg næsten at vi alle sammen håber på at det bliver idræt, fordi det kan de fleste.

I: Ja.

IP: Og det er bare en god en for dem der måske ikk er så bogligt stærke, så de kan få trukket op på deres gennemsnit.

I: Okay.

IP: Gennemsnitskarakteren når vi slutter med en god idrætseksamen.

I: Okay. Hvordan øhm, hvordan tror du at karakter og tests påvirker din læreproces, hvis du skal sige sådan lidt mere om det?

IP: Hmm jeg ved ikke helt hvordan det skulle, altså det påvirker jo ikke mig, men jeg ved ikke hvordan det påvirker de andre, men der er rigtig mange der stræber efter at få et 10 og 12 tal. Men...

I: Fordi det er en god karakter?

IP: Ja, det tror jeg måske også selv jeg stræber efter, altså stræber efter det på den måde, men jeg tror ikke at jeg sådan stræber efter 12 tallet. På den måde som de andre. Og min læringsproces, ja jeg kan koncentrere mig til jeg ikke kan koncentrere mig mere jo.

I: Ja. Hvordan taler i om karakter, nu overhørte vi jo lidt herinde, hvor man godt kunne høre, at der var lidt snak om karakterer, hvordan bliver karakter italesat?

IP: Øhh...

I: Nu er vi her, men også i forhold til i din familie og venner.

IP: Øhh, altså inde i klassen og når vi har frikvarter lige efter vi har fået en karakter, så snakker vi sådan lidt op, nå hun fik 12 eller jeg fik 7, så det er sådan lidt forskelligt. Det kommer også an på hvilke fag, for hvis det er sådan noget... Fordi de fleste de siger at de tror de får sådan en rigtig dårlig karakter, hvor de godt ved at de får en god karakter. Og også sådan når folk venter et 12 tal og så de fr et 10 tal, så bliver de sure. Men samtidig er der dem der lige har fået 02, der ikke er så glade. Der kan man godt se på dem der har fået 02 at de bliver sådan lidt, ikke kede af det, men de føler sig måske lidt dårlige.

I: Ja. Så det her med at få 12, det giver mere, ikke pralende, men det bliver højere, altså man snakker mere hvis man får en højere karakter end hvis man får en lav karakter så?

IP: Mmm

I: Og hvad med hjemme i din familie? Hvordan bliver karakter italesat hjemme hos dig?

IP: Vi snakker ikke så meget om det. Jeg kan lige sige at jeg fik det eller det og så siger de, jamen det var da flot eller... Ja... Mine forældre de er ikke skuffede over mine karakter overhovedet.

I: Nej. Bliver du belønnet for de karakter du får?

IP: Nej.

I: Heller ikke for dig selv, altså jeg tænker, at man kan jo også få en indre belønning eller

sådan.

IP: Jo, altså jeg tænker selvfølgelig på det, måske et par timer efter, men så glemmer jeg fuldkommen karakteren bagefter.

I: Så det er kun lige i øjeblikket.

IP: Ja kun en time eller to og så kigger jeg lige lidt på den, og ser det jeg skal huske og gøre bedre til en anden gang, og så måske skriver jeg det ned i min kalender eller så noget, men ellers så...

I: Øhm, hvordan vurderer du, om karakteren har noget betydning for din fremtid?

IP: Altså der er nogen der måske er pisse gode til computere eller sådan noget, men de får bare for dårlige karakterer eller måske noget andet, og det synes jeg faktisk er lidt synd. Hvis man så ikke kan komme ind på sin, på en god uddannelse, hvis man ikke lige kan...

I: Ja.

IP: Også nogen, heroppe i skolen, de er jo pisedygtige selvom de ikke laver noget som helst, og det er jo...

I: Sådan er det altid.

IP: Ja, men så laver de jo heller ikke deres ting og så får de ikke særlige høje karakter i deres halvårskarakter.

I: Nej.

IP: Tænker jeg, så kan de ikke komme på gymnasiet og sådan noget hvis de gerne vil det, så det er også sådan lidt...

I: Ja. Oplever du at skolen prøver på at påvirke eleverne til at tage en ungdomsuddannelse?

IP: Øhh, ja påvirke på den måde, at vi har en studievejleder der sådan kommer ud, hun hedder Jane, og så snakker om gymnasiet og erhvervsuddannelser. Og så en erhvervsdag, hvor vi skulle bore og tømre og vi skulle VVS og alt sådan noget. Så bliver vi også præsenteret for det, hvad det indebærer og alt muligt.

I: Ja.

IP: Så har vi også været på brobygning.

I: Og øhm, hvad med dig? Hvad tænker du, som?

IP: Jeg tænker gymnasiet. Ja.

I: Ja. Hvad hedder det, hvordan arbejder i med uddannelsesplaner her på... Anne sagde at der var nogen uddannelsesplaner der skulle laves nu her.

IP: Ja, Jane var her på et tidspunkt, og så skulle i logge ind på en hjemmeside, hvor vi så skulle skrive den og ja... Det er et stykke tid siden nu tror jeg. Og så har vi bare kunne lave den derhjemme, rette lidt i den...

I: Okay, har du lavet den sammen med dine forældre eller har du lavet den er i skolen eller...

IP: Jeg har lavet den her i skolen, hvor jeg blev færdig med den. Og så har jeg snakket med mine forældre om den.

I: Okay. Hvordan vurderer du betydningen for arbejdet med uddannelsesplaner er? Bliver du mere afklaret når du ligesom arbejder med de uddannelsesplaner, altså hvad du skal, for det er jo en stor uddannelsesverden der er forude efter 9.klasse?

IP: Ja altså, ved det ikke altså...

I: Ved du hvad du vil efter 9.?

IP: Ja, jeg vil bare gerne på gymnasiet og så blive student og sådan noget, sabbatår og så finde mig en anden uddannelse. Jeg er lidt usikker

I: Ja. Øhm, føler du dig presset til at være en af de her 95%, som SKAL tage en ungdomsuddannelse.

IP: Nej.

I: Er der andre der gør det?

IP: Øhh, nogen tror jeg godt kan være lidt nervøse for ikke at kunne komme ind på måske deres drømmeuddannelse eller sådan noget, men...

I: Men det som du sagde at, de har måske nogen andre kompetencer end lige det som de bliver vurderet på?

IP: Ja.

I: Øhm, hvis der var noget du kunne ændre ved at gå i 9. klasse på Eskilstrup Skole, i forhold til det som vi har snakket om tests og karakter og sådan noget, hvad skulle det så være?

IP: Det skulle måske så være at man fik karaktererne individuelt og man ikke snakkede om dem, før man måske fik fri eller sådan noget, for der er rigtig mange der ikke vil snakke om det. Få opgaverne, måske på intra et eller andet, for der er rigtig mange der gerne vil have karaktererne for dem selv. Fx hvis vi afleverer noget på nettet, så sætter hun dem også ind på nettet igen. Og det synes jeg er en rigtig god ide, for det er ikke alle der vil snakke om deres karakter. Også selvom de har fået gode eller dårlige karakter.

I: Hvis nu at man skulle bedømmes på noget og man ikke skulle have karakter, eller hvis det ikke var inde for ens læren, altså hvis det ikke var for dansk eller matematik eller idræt, hvad kunne du så forestille dig man kunne blive bedømt på?

IP: Øhm... Nok ikke... Det er bare for det meste dansk, engelsk og matematik du bliver bedømt på. Man bliver også bedømt lidt på tysk, om vi også kan det, for man skal jo have to sprog. Det ved jeg faktisk ikke helt.

I: Hvad så med venner, altså om du er en god ven eller...

IP: Ja, det bliver vi ikke bedømt på.

I: Nej. Kunne du forestille dig, at man kunne blive bedømt på det?

IP: Ikke fagligt, nej.

I: Nej.

I: Måske hvis man skulle tage en pædagoguddannelse eller sådan noget. Det synes jeg godt. Eller en SOSU-uddannelse at man oss godt ka bli ... ikke (utydeligt) ska sige, ja hun er ikk så go til det eller det, hun er måske lidt sur nogen gange... Nej, men eller at man sådan kan sige, at hun kan godt egne sig den her uddannelse eller han...

I: Altså hun skulle være god til at have med mennesker at gøre.

IP: Ja.

I: Har du noget du vil sige?

IP: Nej (Ryster på hoved).

I: Nej, så tror jeg at det var det. Tusind tak for det.

Bilag 7 – Transskription – Interviewperson 2

I: Interviewer

IP: Interviewperson

I: Jeg skal gøre opmærksom på, at du selvfølgelig er anonym, jeg ved du er ligeglad, men ellers så er det ikke fordi vi tager et billede af dig og skal have dit CPR. Nummer og efternavn og tjekke op på om det er rigtigt det du har svaret. Så det er bare at vi stiller nogen spørgsmål og så skal du bare svare, sådan hvad du tænker i det øjeblik.

IP: Yes.

I: Det er ikke så højtideligt.

IP: Okay.

I: Altså selve... Det handler lidt om 95-procentmålsætningen, altså sådan en fra regeringens side. Har du hørt om den?

IP: Jah lidt.

I: Ja, hvad har du hørt?

IP: Det med at 95% skal videre på en uddannelse. Ja...

I: Ja.

IP: Vi har ikke haft så meget om det.

I: Nej, det kræver vi heller ikke. Men det handler om, at man fx skal have 4 for at komme ind på en gymnasial uddannelse, i matematik og dansk. Ja man skal have karakterer og uddannelsesplaner som I også laver og sådan nogen ting. Så det er det vi spørger ind til.

IP: Yes.

I: Øhm, vil du prøve at beskrive dig selv som en 9. klasses elev på Eskilstrup Skole? Øhm, navn, alder, yndlingsfag, hadefag, hvad er sjovt ved at gå i skole og...

IP: Altså jeg hedder xx og jeg er 15 år.

I: Jeg rykker lige den her, du taler lidt lavt.

IP: Nej, det er fordi jeg er hæs.

I: Okay det er også i orden.

IP: Jeg hedder xx og er 15 år. Jeg kan godt lide naturfaglige fag, især matematik og geografi og sådan noget. Jeg kan knap så godt lide engelsk, men jeg synes ikke der er sådan hadefag, fordi, altså jeg har det sådan, at de fag jeg er god til, er de fag jeg bedst kan lide. Jeg kan lide det meste, men hvis jeg skal vælge er det nok tysk eller engelsk jeg mindst kan lide.

I: Hvordan med øhh, nu har vi bedt de andre to om at lave sådan en ”jeg er klassens X”. Man kan være klassens grinebidder eller personligt, så var jeg klassens hyperaktive, fordi jeg altid sad sådan her og jeg kunne ikke sidde stille og sådan nogen ting. Altså, så er der altid en klassens sportsfreak eller klassens nørd og klassens stræber.

IP: Altså jeg er nok mest kendt som klassens stræber så (griner).

I: Hmm. Klassens stræber. Spændende. Øhm hvordan er det at gå i skole her på Eskilstrup?

IP: Jeg kan meget godt li det. Både fordi jeg synes fagene, altså jeg kan godt lide hvorn lærerne underviser og synes de er gode til at hjælpe alle og sådan.

I: Ja. Er det noget sådan specielt ved 9. Klasse? Er der noget i sådan snakker meget om i forhold til i 8. Og 7.?

IP: Altså det her med karaktererne og at man skal gøre det godt.

I: Okay, så det fylder meget?

IP: Ja det gør.

I: Vil du prøve at fortælle om, hvordan det er at, altså sådan en normal skoledag i 9. klasse?

IP: Altså jeg møder ind og så starter vi med og ha læsebånd, hvor vi sidder og læser i et kvarter og derefter, så begynder timerne, og jeg synes det går meget godt. Og i frikvarterene har jeg det meget godt sådan socialt, og det tror jeg faktisk de fleste har. Vi er delt lidt op i grupper, men alle har ligesom nogen de er sammen med og sådan noget. Ja, og så har vi timerne, og jeg synes at læreren er god til at hjælpe os og klarer tingene på en god måde.

I: Er der noget lærerne går op i, sådan udover det faglige.

IP: Altså jeg synes de går meget op i at alle er med, sådan at vi ikke bare sidder, altså hvis jeg nu ikke forstår, hvad de snakker om, så prøver han lige at forklare mig det igen og sådan noget

I: Ja.

IP: De går også op i at vi har det godt, hvis de kan se at vi ikke har det særlig godt, så spørger de ind til det og sådan noget

I: Det er også dejligt lige at få snakket om det.

IP: Ja.

I: Så bliver man lagt mærke til. Vi går lidt mere over til hvor det handler og tets og karakter og uddannelsesplaner og alt det her, ikke også. Kender du til nogen tests og prøver, som I laver her?

IP: Ja nationale tests, terminsprøver.

I: Ja, prøv at fortæl lidt om hvad er nationale tests og hvad er terminsprøver og...?

IP: Altså nationale test er på computerne og så kommer det lidt an på hvilke fag det er jo, og så skal du bare svare på en masse spørgsmål og så kender du dit niveau efter noget tid. Du kan have siddet i fem minutter og du kan have siddet i en time, altså det kommer an på hvornår du sender dit resultat.

I: ja.

IP: Nogle gange sidder vi også sådan sammen i klasserne, for det er ikke de samme spørgsmål vi får.

I: Nej. Og hvordan forbereder jeres lærer jer til at skulle tage nationale tests eller terminsprøver og sådan nogen ting?

IP: Øh, så der er ikke så meget til nationale tests, men til terminsprøver, der prøver de at gennemgå det, som vi har lidt svært ved. Fx i sidste uge havde vi terminsprøver, og så ugen op til fik vi lov at sige hvad vi synes var svært og sådan noget, som fx fag, fagord og bestemte måder at gøre tingene på og sådan noget, og så gennemgik vi det så vi ligesom fik, så vi ligesom kom til at tænke over det og huske hvad det var vi skulle gøre. Det hjalp også mig rigtig meget fx i fagene til terminsprøverne.

I: Og hvordan præsenterer lærerne så at I skal til nationale test, er det sådan, kære elever, vi skal lige igennem noget her eller vi skal lige have en test eller hvordan bliver de præsenteret?

IP: Altså terminsprøverne det ved vi på forhånd, men nationale tests, der kan de bare godt komme ind en dag og sige at i dag skal vi have denne her test. Og det er den her i det her fag. Og så skal vi bare gå ned og hente en computer og gå i gang.

I: Siger de hvorfor I skal lave dem?

IP: Nej.

I: Nej. Og hvor ofte har i de her tests? Altså hvor ofte bliver i testet? Og det behøver ikke bare være de her almindelige prøver, nationale prøver og sådan noget, men bare testet for jeres viden.

IP: Det er faktisk ret ofte, men jeg ligger ikke så meget mærke til det. Fx så får vi det i engelsk stil eller boganalyse. Uden vi sådan ligger mærke til det, så bliver vi faktisk testet rigtig meget.

I: Ja. Og hvad er formålet med det?

IP: Altså jeg tror det er at vi ligesom bliver klar til når vi skal videre og bliver trænet i de ting vi skal kunne.

I: Mmm. Hvad med afgangsprøver? Er det noget i snakker om?

IP: Ja, rigtig meget.

I: I snakker meget om det?

IP: Ja.

I: Okay. Hvad snakker i om?

IP: Altså der er rigtig mange af os der er nervøse, fordi vi er bange for at det går dårligt. Øhm. Ja.

I: Hvad synes du selv om at blive testet og...?

IP: Altså jeg er ikke rigtig så glad for det, fordi at karakter det fylder rigtig meget for mig, så jeg er sådan meget nervøs op til prøven og er bange for at det går rigtig dårligt og sådan noget.

I: Ja. Øhm, er det sådan en almindelig ting? Tror du at der er andre der har det sådan?

IP: Ja, altså af hvad jeg har hørt i klassen, så er der rigtig mange der er bange for at klare sig dårligt.

I: Hvad betyder det at klare sig dårligt?

IP: Altså for mig, der... Jeg vil helst over 4, fordi ellers synes jeg selv at det er dårligt, men det er meget forskelligt fra folk til folk, hvad de synes er dårligt for dem, men jeg vil bare helt ikke have den lave karakter, fordi så føler jeg at jeg ikke er god nok i faget.

I: Bliver du stresset af at blive målt?

IP: Ja.

I: Gør du. Hvorfor?

IP: Det er bare, at man kommer til at sammenligne sig med andre, og jeg får det generelt dårligt fordi man føler ligesom at man ikke er god nok eller at man ligesom har det rigtig svært.

I: Øhm, hvad er en god karakter, hvis vi lige skal opsummere det?

IP: Altså det kommer meget an på hvad for et fag det er, hvis vi snakker om naturfaglige, så vil jeg helst gerne op i 10-12 stykker. Men hvis det er engelsk eller sådan noget, så er jeg glad for en 7 tal. Og 4 det kan godt lige gå, men det skal helst være over 4 før at jeg er tilfreds.

I: Så 02, det er bare en dårlig karakter?

IP: Ja det er slet ikke acceptabelt.

I: Øhh, hvad hedder det, betyder karaktererne i de forskellige fag noget for hvordan du planlægger din arbejdsindsats?

IP: Det gør det lidt, fordi jeg går meget op i skolen, men især i de fag jeg er svært ved, for der prøver jeg at følge ekstra meget med, for jeg tænker jeg at jeg skal hæves, så jeg kan blive bedre i det fag. Bedre end de andre fag, fordi jeg har sværere ved dem.

I: Ja. Og hvordan tror du at tests og karaktergivning det påvirker din læreproces?

IP: Altså lidt blandet fordi det kan både være negativt i at jeg bliver bange for at komme op til prøverne og nervøs for at det går dårligt, men det kan også påvirke mig så jeg tænker at nu skal jeg kæmpe videre og blive bedre. Så det er lidt blandet, det kommer an på hvilke fag det er i.

I: Ja. Så hvis det er i naturfaglige fag, hvad så?

IP: Ja altså, hvis det går dårligt, så bliver jeg sådan lidt, ej det synes jeg ikke var så godt, men jeg kan godt lige faget, så jeg bliver sådan lidt ked af det, men hvis det er sværere, så tænker jeg, at nu skal jeg kæmpe videre. Så det er meget forskelligt.

I: Og hvad med i forhold til, øhm lad os nu sige at hvis der var to opgaver her ikke også, denne herovre, den får du karakter for, og den herovre får du ikke karakter for. Vil der være nogen forskel på din arbejdsindsats i forhold til den du fik karakter for og den du ikke fik karakter for?

IP: Ja, jeg ville gå meget mere op i den jeg fik karakter for.

I: Hvorfor?

IP: Fordi der liver jeg ligesom bedømt på hvordan det er gået, og så bruger jeg meget mere tid og mange flere kræfter på den, fordi jeg ved den bliver bedømt.

I: Okay. Hvordan taler I om karakter i din omgangskreds? Altså inde i klassen fx

IP: Altså, vi snakker meget om hvad vi får og hvad vi håber på at få og om vi er skuffede eller om vi er tilfredse, fordi vi sammenligner os ret meget med hinanden uden vi egentlig tænker over det. Hvor mange procent man fik rigtig eller den karakter man får. Så vi snakker meget om hvilke karakterer vi har fået og hvad vi synes om det.

I: Ja. Hvad med hjemme hos dine forældre? Hvad snakker I om af karakter derhjemme?

IP: Altså, jeg kommer lige over og fortæller hvad jeg har fået, så enten så siger de at de synes det var rigtig flot eller godt klaret eller dt burde du være stolt af eller også siger de, ej det er ikke så slemt, bare bliv ved med at kæmpe. Det plejer ikke at sige, ej det er dårligt, fordi de prøver at være positive, og det synes jeg er en god karakter, og i forhold til at jeg synes den var svær, så prøve at snakke med dem om det uden at være negativ og sådan snakke positivt om det, det er flot klaret eller noget.

I: Hvad vil de sige til et 7 tal? Hvad fik du i dag?

IP: Jeg fik 7.

I: Hvad ville de sige til det?

IP: Jamen så vil de sige, hvordan synes du at den gik eller hvorfor fik du ikke mere eller hvorfor fik du ikke mindre. Var den svær og er du tilfreds med dit syvtal og hvad ville du gerne have haft og sådan.

I: Ja. Bliver du belønnet for de resultater du opnår?

IP: Altså jeg bliver rost, men jeg får ikke penge eller gaver for det.

I: Så du får mere, sådan en, hvad hedder det, indre belønning? Altså du bliver belønnet og så bliver du glad? Du får ikke sådan nogen materielle goder? Tror du der er nogen der bliver belønnet for deres resultater?

IP: Ja, det ved jeg at der er fra klassen.

I: Nå. Hvordan har du det med det?

IP: Altså jeg kan godt se at de synes det er fedt, at de fx får penge for det, men alligevel, så synes jeg heller ikke at man behøver at få penge for at gøre det godt. Det er jo bare, hvordan skal jeg sige det... Man burde jo hele tiden blive belønnet for at gøre noget godt, øhm, jo det gør man, men ikke med penge eller gaver hele tiden.

I: Nej.

IP: Hvis bare man kan få ros eller god respons.

I: Hvad er en motivationsfaktor for dig?

IP: Det er karakterne.

I: Karakterne? Er der andre ting du tænker der er motiverende for at gå i skole og opnå gode resultater?

IP: Altså det er også folk omkring mig. Mine venner og hvordan jeg forbereder og hvordan læreren er, altså for hvis det er en god lærer, som forklarer mig det ordentligt, så synes jeg at det er lettere at lære, end hvis det er en lærer jeg slet ikke forstår, så har jeg slet ikke lyst til at lære det. Det kommer an på både lærere og elever.

I: Ja. Og hvordan vurderer du at karaktererne har nogen betydning for din fremtid?

IP: Jeg synes at de har rigtig meget betydning, fordi, altså måske ikke lige på gymnasiet i starten for at komme ind, men senere hen, der kan de være mere vigtige i forhold til hvilken uddannelse man skal have.

I: ja.

IP: Og jeg ved ikke hvad jeg vil være, men jeg vil gerne have et godt snit, så jeg har større mulighed for at komme ind på alt det jeg gerne vil.

I: Ja. Øhm, du har lavet en uddannelsesplan eller hvordan er det?

IP: Ja.

I: Har du lavet den her i skolen eller...?

IP: Jeg har lavet den her i skolen.

I: Ja. Har du snakket med dine forældre om den?

IP: Nej.

I: Nej. Men hvad siger de til det, altså hvad siger de til hvad... Altså hvad skal du efter 9. klasse?

IP: Jeg skal på efterskole.

I: Ja. Er det noget du har bestemt eller har de været med, eller?

IP: Altså vi har snakket om det og været ude og kigge. Altså de har ikke truet mig til at tage af sted, men de har heller ikke sagt at jeg ikke måtte. Det har ligesom været op til mig om jeg ville afsted. Men min søster har været afsted, og der synes jeg at det ville være fedt, så...

I: Ja. Hvilken efterskole skal du på?

IP: Svenstrup.

I: Idrætsefterskole? Er det ikke det?

IP: Nej, det er en boglig, men de har også fagsprog.

I: Ja. Øhm, hvordan arbejder i med uddannelsesplaner her på skolen?

IP: Altså, vi har vores uddannelsesvejleder ovre og så blev det lige forklaret, spørgsmålene hvad de betød og hvad vi skulle svare på og sådan noget. Og så var det lidt op til os selv at forstå spørgsmålene med hvad vi synes.

I: Ja, og hvordan med nu skal du på efterskole, men hvad har du svaret du skal derefter?

IP: Jamen der ved jeg det faktisk ikke helt, fordi jeg ved ikke om jeg vil på gymnasiet eller om jeg vil på HTX, fordi jeg synes de begge to har noget der er rigtig interessant, men jeg har ikke rigtig besluttet mig endnu, fordi at jeg ikke ved hvad jeg vil være.

I: Nej. Hvordan oplever du at skolen forbereder jeg til at skulle tage en ungdomsuddannelse? Eller prøver at hjælpe jer med at få skubbet jeg ud så I kan tage en ungdomsuddannelse.

IP: Altså vi har haft erhvervsdag, hvor nogen fortalte om hvad det var man kunne blive når man tog en erhvervsuddannelse, og vi har også haft vores uddannelsesvejleder ude og fortælle lidt om det og fået brochurer med hjem, så vi ligesom kan forberede os på hvad det er oh hvad vi kan komme ud til, hvis vi gerne vil.

I: Ja. Føler du et pres på at du skal være en af de 95%, som faktisk skal tage en ungdomsuddannelse?

IP: Ja, lidt.

I: Det gør du, hvorfor? Det er ikke lige dig?

IP: Nej, altså, jeg vil egentlig gerne have en uddannelse, men så føler jeg lidt at det bliver noget alle skal have for at støtte op om samfundet og ja, jeg ved ikke lige hvordan jeg skal forklare det. Altså, jeg føler et pres til og skulle tage en uddannelse og at det skal gå godt og komme videre og få et godt job.

I: Ja. Hvad er et godt job?

IP: Altså det ved jeg ikke helt, for jeg ved ikke hvad jeg vil være, men måske noget med at tjene gode penge. Og de vigtigste af alt at jeg godt kan lide at være der. For hvis jeg ikke kan lide at være der, så er der ikke rigtig noget ved at arbejde det sted.

I: Nej hvis man skal være der i 40 år i hvert fald.

IP: Ja.

I: Hvis der var noget du kunne ændre på denne her skole, og det skulle være noget i forhold til det her med tests og prøver og karakterer og uddannelsesplaner, hvad skulle det så være?

IP: Det skulle nok være at der var nogen, altså nogen tests der var mere ligesom eksamenerne, fx så ved vi slet ikke hvordan en engelsk eksamen mundtlig kommer til at se ud, og vi ved hvad vi skal op i, især i 9. Som henviser sådan til de rigtige prøver vi får.

I: Ja. (afbrydes af nogen udefra)

I: Vi er snart færdige. Hvad hedder det, øhm, hvad var det vi snakkede om, det var med at ændre noget. Synes du at der er mange, kunne du godt bruge nogen flere prøver og tests eller skulle det helst være færre prøver og tests?

IP: Altså jeg synes det passer meget godt med mængden, men det skulle være andre tests, altså som ville blev forberedt til hvad vi skulle, fordi i nogen fag har vi mange tests og i andre fag har vi slet ikke nogen, så hvis det ligesom kunne blive lidt mere jævnbyrdigt.

I: Ja.

IP: Også ja...

I: Du siger selv at du er nervøs for eksamener, prøver og tests...

IP: Ja.

I: og sådan nogen ting. Hvordan forbereder skolen jer til det?

IP: Altså vi prøver at gennemgå mange af tingene, øhm, sådan heroppe, så man ligesom, du kan godt og det her skal du lære, så jeg er forberedt på hvad det er jeg kommer op til og at jeg er klar. Så jeg synes de hjælper en ved at forberede en både mentalt men også i færdigheder.

I: Hvis der var noget du skulle bedømmes på eller anerkendes for, vil jeg hellere bruge, og det ikke skulle være dit faglige niveau, hvad vil du så gerne blive anerkendt på?

IP: Altså karakterer?

I: Nej bare måske mere som, xx du er bare en rigtig god veninde, og det er du fordi det og det.

IP: Så skulle det nok være på personlighed og væremåde. Hvis det skulle være noget i skolen, så skulle det være noget med hvordan man arbejder i timerne og omgives med andre.

I: Så det hele i en større kontekst?

IP: Ja. Det kan godt blive sådan lidt... Det går rigtig godt i skolen, og til timerne kan man det hele, men så kommer man op til tests og så bliver rigtig nervøs og så går det rigtig dårligt.

I: Ja.

IP: Så jeg synes de burde bedømme lidt mere på, altså hvordan man arbejder generelt, så man ikke lige pludselig fx ligger til et 7 tal men får 02 fordi man er så nervøs.

I: Ja. Det kan jeg godt forstå. Jeg har ikke mere, hvad med dig xx?

IP: Nej.

I: Nej, okay. Super godt. Tak for det.

IP: Det var så lidt.

Bilag 8 – Transskription – interviewperson 3

I: Interviewer

IP: Interviewperson

I: Nå, xx, var det det du hed?

Ip: Ja

I: Ja. Øh, jeg hedder Katrine, og det er Susanne, og vi går så på Roskilde Universitet, og det er sundhedsfremme på en kandidatuddannelse. Øhm, vi skal snakke lidt om det her med 95-procent-målsætningen, og hvad det betyder for altså med karakterer og tests og sådan nogen ting. Og du skal vi, at, øh, du er anonym, lige på nær at vi ved, at du hedder xx...

IP: Mmm

I: ... det skal vi nok rette. Vi optager dig, men øh, at du skal bare svare ud fra, hvad du tænker, når du, når du, når vi spørger dig...

IP: Mmm

I: ... ikk' oss?

IP: Jo

I: Ja. Kan du, øhh, ved du noget om den her 95-procent-målsætning? Har du hørt om den?

IP: Nej, det tror jeg ikk, måske

I: Det her med, at... det handler om at, øhm, 95% af dem der går i 9. klasse, de skal videre på en ungdomsuddannelse eller en erhvervsuddannelse. Øhh, så'n så at, øhh, regeringen sikrer at man ikk', øhh, ligger derhjemme på sofaen efter 9. klasse...

IP: Mmm

I: Og man aldrig kommer videre, ikk' oss'?

IP: Ja

I: Ja. Hvordan, øh, kan du prøve at beskrive dig selv som folkeskoleelev i 9. klasse?

IP: Ja

I: Ja

IP: Men øhm, jeg er rimelig, øhh, flittig, vil jeg sige. Jeg laver mine lektier

I: Ja

IP: ... og får, øhh, ikke dårlige karakterer. De er oss fine nok. Eller sån rimelig middel gode agtige

I: Mmm. Hvad med, øhh, hvor gammel er det, du er?

IP: 16

I: Du er 16 år. Hvaa... Hvad er dit yndlingsfag? Det har man vel altid...

IP: Det eerrr... dansk.

I: Dansk... Mmm. Hvorfor dansk?

IP: Det er det, jeg er bedst til

I: (griner) Det er du bedst til?

IP: Mmm

I: Okay, sån fagligt?

IP: Mmm

I: Ja. Hvad er dit hadefag?

IP: Det errr... fysik/kemi

I: Fysik/kemi, fordi du er dårligst til det...?

IP: Ja

I: ...kan jeg regne ud... Hvad øhh, hvis du sku, øhh, sætte dig selv i en rolle i klassen...

klassens stræber, eller klassens klovn, eller klassens gode ven, eller klassens idrætsfreak, eller klassens...

IP: Mmm

I: ... forfatter, når du godt kan li dansk, hva, hva, hva tænker du så...?

IP: Jeeg vil sige klassens ... øhh, det ved jeg ikk... ham, øhh ... mange ikke har noget imod, tror jeg.

I: ... klassens ham mange ikke har noget imod...?

IP: Ja

I: Mmm. Det synes jeg var meget godt...

IP: Ja

I: Kan du prøve at fortælle lidt om at gå i 9. klasse her på Eskilstrup Skole? Fortæl lidt om skolen og hvordan, hvordan det er...

IP: Øh... Det err... meget godt. Der er... gode lærere... Øhm... (utydeligt)

I: Du behøver ikke sige, der er gode lærere, bare fordi at øh vi sidder her

IP: Nej, nej...

I: (griner)

IP: ... det syns jeg der er, i hvert fald...

I: Ja

IP: ... og øh. Ja

I: Er der noget så specielt, lærerne gør noget ud af, altså udover det faglige?

IP: Øh... De øh... altså, de laver, de gør, at timerne ikke er så kedelige

I: Mmm

IP: De laver en masse forskellig ting med os

I: Noget socialt..?

IP: (utydeligt) ... sammen. Ja. Andet end at kigge i en bog og læse. Vi laver meget andet.

I: Mmm. Prøv, prøv at beskrive så en helt almindelig skoledag...

IP: Øh... Det kan være, at vi skal ha.. engelsk om morgenen, og så skal vi læse lidt om, øhh, et mobbeoffer eller et eller andet, og så skal vi selv lave en video eller et eller andet, der handler om antimobning eller et eller andet...

I: Okay

IP: ... som vi så skal fremvise for klassen og sån

I: Mmm

IP: Så ja, så kan det være, vi ska ha... geografi eller noget bagefter, og så kan det være, vi laver en kahoot eller et eller andet... med klassen (utydeligt)... så...

I: Hvordan er jeres forhold til læreren?

IP: Det er ret godt

I: Til alle lærerne?

IP: Til alle, ej, øhm eller, der altså der alle har altså alle har en yndlings og så er der nogen der, som nogen måske synes er lidt hårde, som måske ikk lige er de, øhh, sjoveste...

I: Mmm

IP: ... men ellers så øhh, så er det næsten altid, så er lærerne gode

I: Ja

IP: Der er ikk nogen, der har så meget imod så mange, vil jeg sige...

I: Nej

IP: ... af lærerne

I: Er I en god klasse?

IP: Ja, det vil jeg sige. Der, øh...

I: Mmm

IP: ...ja, der er ikk, øhh ...

I: Er der god trivsel, og...?

IP: Ja, altså alle, jeg vil sige næsten alle har venner...

I: Ja

IP: Det er bare delt op i grupper, selvfølgelig, men øhh, sån er det jo...

I: Mmm. De, øhh, næste spørgsmål, de kommer til at handle lidt mer omkring tests oog karakterer. Nu går vi sån lidt mere ind i, ind i dig, var jeg ved at sige...

IP: Mmm

I: Øhh, hvilke tests og prøver kender du til? Ellers, ja...

IP: Mm, altså, øhh terminsprøver...

I: Mmm

IP: ... og øhh, ja terminsprøver...

I: Mmm

IP: ... og det er bar det

I: Er der nogen andre ting, I bliver bedømt på end terminsprøver?

IP: Ja, det er jo sån, mmm, (utydeligt) ... vi bliver bedømt på, om vi kommer til tiden og sån noget, men det..

I: Mmm

IP: ... hvordan vi opfører os og sån noget...

I: I bliver oss bedømt på, hvordan I opfører jer...?

IP: Ja

I: Ja

IP: Og så om vi ka, ja hvor tit vi rækker hånden op og siger noget i klassen og...

I: Ja

IP: ... alt muligt.

I: Hvordan forbereder jeres lærer jer på , at I skal til terminsprøver?

IP: De, øhh, for eksempel , hvis der er noget øhm, vi føler, vi ikk er så gode til, f.eks. geografi, pladetektonik eller et eller andet, så kan det være vi siger det til læreren og så ... laver hun et forløb, hvor vi går i dybden med pladetektonik eller et eller andet, som vi føler, vi ikke er helt vildt gode til..

I: Ja. Og hvor, hvordan præsenterer lærerne, øhm, de her terminsprøver...?

IP: Jamen altså... de forklarer hvad det er, vi skal...

I: Mmm

IP: ... og sån noget. Så vil jeg sige vi, øhh, nogenlunde forstår, eller rimeligt godt forstår, hvad det er vi ...

I: Ja

IP: ... skal og sån

I: Er det noget, der bare skal overståes, eller er det, øhh...?

IP: Ja altså, terminsprøver det gider man ikk rigtigt, synes jeg...

I: Nej

IP: ... det er bar noget der skal overstås

I: Mmm. Hvor ofte har I tests oogg... og prøver i undervisningen?

IP: Øhm, vi har... det kan godt være en gang imellem vi, øhh, vi får taget en prøve

I: Mmm

IP: ... det plejer at være sån vi, øhh, så en morgen så skal vi ta en geografi øh et eller andet test, prøve

I: Mmm, og hvad tror du, er formålet med det?

IP: Jamen, det er nok og se, om vi, øhh, om vi øhh, lærer noget, måske, hele tiden checke efter med en test agtigt

I: Ja. Mmm. Øhmm, Hva, hvad synes du selv om at blive testet og prøver?

IP: Jeg synes det er... meget godt...

I: Det er meget godt...

IP: ... Jeg har ikk noget imod det.

I: Du bliver ikk sån lidt ... Du går bare igennem det? Du tænker ikk sån lige over at, nej nu skal jeg lige...

IP: Ja altså, jeg tænker at...

I: (utydeligt)

IP: ... jeg tænker, at selvom karakteren måske ikk er det vigtigste lige på den test, så tænker jeg alligevel, jeg vil ikk ha en øhh, karakter under et eller andet...

I: Ja

IP: ... for eksempel syv eller et eller andet...

I: Ja. Hvad, nu siger du selv karakter, hvad øhh, hvad betyder karakterer for dig?

IP: Det betyder rigtig meget

I: Det betyder rigtig meget...

IP: Ja

I: Hva, hva er en go karakter?

IP: Det er... 10 eller 12...

I: Ja

IP: ... det er en god karakter...

I: I alle fag?

IP: Nej. Øhm, så i mine bedste fag, dansk, engelsk og så noget, så vil jeg gerne have 10 eller 12, i fysik/kemi oogg... tysk og så noget, så synes jeg 4, 7, det er oss godkendt...

I: Det er oss godkendt...

IP: Ja

I: Mmm. Hvad, hva er så en dårlig karakter for dig i en...?

IP: Det er... altså det kommer igen an på, hvad for et fag, det er..

I: Ja

IP: ... men hvis det er min, øhh, hvis det.. Alt, 02 og alt under, det synes jeg er dårligt lige meget hvad for et fag...

I: Lige meget hvad for et fag det er...

IP: ... Altså 4, 4 i dansk og engelsk, det synes jeg oss er rimeligt dårligt..

I: Ja. Betyder karakteren noget for dig, for hvordan du planlægger din arbejdsindsats?

IP: Øh, ja. Det kan godt være, jeg tar mig mere sammen, hvis jeg for eksempel har fået en dårlig karakter i tysk og så tænker jeg, okay jeg skal lige tage mig mere sammen, for ellers så går det bare ned af bakke fra nu af.

I: Er der nogen fag, du øhh, du tænker; ej jeg behøver ikk og gøre mig så umage, fordi jeg får alligevel ikk karakterer? Eller modsat, den her prøve den ved jeg, jeg får karakterer for, så den skal jeg ligesom gøre mig mere umage med...? Betyder karakterer noget i forhold til, altså hvis du skal lave en stil, og du selv må bestemme, om du skal have karakter for ...

IP: Øh, ja. Hva skal vi sige, det betyder en del, om jeg får karakter eller ej, fordi ja, så føler man, man bliver sån mere bedømt, når man får karakter på hvor god, man er, i forhold til hvis man ikke gør...

I: Ja

IP: ... det betyder mer og få karakter

I: Øhm... Og hvordan tror du det, det er for dine læreproces igennem, i forhold til at hvis, hvis du ikk sku, hvis du ikk sku bedømmes med karakterer?

IP: Ja

I: Hvordan sku du så anerkendes som et menneske, eller som folkeskoleelev? Hvis det ikk var indenfor din faglighed, men var helt væk fra fagligheden...?

IP: Så sku det vel være, hvordan man var, hvordan man opfører sig i skolen og så noget, man ville blive bedømt ud fra og fik ros...

I: Mmm

IP: ... og sån. Men altså, hvis jeg ikk fik karakterer, så ville jeg ikk, så ville man nok læne sig mere tilbage og måske lave mindre i timerne....

I: Okay. Så karakterer betyder noget?

IP: Ja

I: Ja. Hvorn taler I om karakterer i din omgangskreds?

IP: Øhm... Altså det virker ... Der er nogen af mine venner, der synes det oss er øhh... rimeligt vigtig, at få gode karakterer, og så er der nogen af mine andre venner, der bare siger, de skal ha, øhh, 02, for det er bestået...

I: Mmm

IP: ... så det er sån lidt, det er sån lidt blandet, hvad mine venner siger...

I: Ja. Men hvordan, øhm, hvordan taler I om karakterer, altså...?

IP: Vi siger, øhh, altså de griner mer af det, hvis de får en dårlig karakter, det er ikk noget de tar sån helt vildt tungt...

I: Mmm

IP: ... de siger bar, jeg skal bar på efterskole, eller...

I: Mmm

IP: ... det er ikk så vigtigt nu...

I: Og hvordan reagerer du, hvis du få en dårlig karakter?

IP: Jamen, så siger jeg, jeg siger oss bar at det er noget lort, eller et eller andet, men altså...

I: Mmm

IP: ... det synes jeg oss det er, men øhh, ja

I: Ja. Hva med hjemme i familien... Hvordan taler I om karakterer der?

IP: Øhm... der siger vi bare, hvis jeg har fået en karakter, så siger de, hvis den var dårlig, eller hvis den ikk var så go, som den plejer at være, så siger de bar; nå okay kom igen. Og hvis den er god siger de bare, at det var flot ...

I: Mmm

IP: ... og det var godt.

I: Bliver du, øhm, bliver du bedømt for, øhm, din karakter, eller dine resultater generelt?

IP: Øhh, nej det synes jeg egentlig ikke.

I: Får du belønninger?

IP: Øhm,nej. Jeg har aldrig sån rigtig fået belønning for mine karakterer. Det kan godt være jeg gør, når øh, hen mod slutningen af 9., når vi skal op til de øhh, de helt rigtige...

I: Ja

IP: Det gjorde min søster i hvert fald...

I: Okay

IP: ... men øhh... Ja

I: Mmm. Øhm... Hva med sån, hva motiverer dig? Hva, hva er det... hvad motiverer dig i skolen til at opnå nogen gode resultater?

IP: Mmm. Det er ved at man, øhh, ikke er dum, det synes jeg er meget lækkert. Og man ikke skal, at folk går og tænker, han får en dårlig karakter.

I: Så noget anerkendelse...?

IP: Ja

I: Mmm. Vurderer du, at, at øhm, betydningen, altså betydningen af de karakterer, du får nu og her i 9. klasse, at de har nogen betydning for din fremtid?

IP: Øh, ja. Min mor siger oss altid, at det er vigtigt, at jeg får gode karakterer nu, selvom der er mange, der siger, at det måske er lige meget...

I: Mmm

IP: ... men øh. Jeg ved ikke... hvor meget det betyder...

I: Nej

IP: Det betyder nok lidt, synes jeg.

I: Mmm. Øhh... Uddannelsesplaner...

IP: Mmm

I: ... Hvad øhh, hvordan, oplever du, at skolen, øhh, er med til at påvirke jer til at tage en ungdoms-uddannelse? Hvad skal du efter 9.?

IP: Jeg skal på efterskole

I: Ja

IP: Så skal jeg på STX

I: STX. Mmm. Hvordan forbereder skolen jer til at ...

IP: Øh vi har en uddannelsesvejleder, som så kommer nogen gange og øh, og snakker med os.
Eller snakker generelt med hele klassen

I: Mmm

IP: ... Og så øhm, det er ikk helt vildt meget de snakker med de uddannelsesparate. Det er mere de ikke-uddannelsesparate, som de tar til side og snakker lidt mere med om...

I: Ja

IP: ... hvad de skal, sån

I: Så man ved godt, hvem der ikk er uddannelsesparat? Eller...

IP: Ja

I: Okay

IP: Det det (utydeligt)

I: Du ved godt, hvem der i din klasse ikke er uddannelsesparat?

IP: Ja

I: Er du uddannelsesparat?

IP: Ja

I: Hvordan bliver man bedømt på, om man er uddannelsesparat?

IP: Det gør man på, om øhh, om man kan møde til tiden, om man øhh, siger noget, om man øhh, om man kan finde ud af at høre efter i timerne, og så selvfølgelig om man får gode nok karakterer...

I: Mmm

IP: ... Det er oss rimeligt vigtigt.

I: Ja. Øhmm. Hvad med uddannelsesplaner? Var du en af dem, der havde lavet den med dine forældre, eller har du lavet den i skolen eller ...?

IP: Jeg lavede den heroppe i skolen. Da havde vi besøg af uddannelsesvejlederen. Så var der mange, der nåede at blive færdig med at lave den.

I: Okay. Har du snakket med dine forældre om den?

IP: Altså, mine forældre ved godt, hvad jeg skal, men det er ikk fordi vi sån har, øhh, siddet ned og snakket igennem om, sån det skal jeg og...

I: Nej. Det er lidt dit eget ansvar...

IP: Ja

I: ... og få det ordnet?

IP: Ja

I: Øhm... Var den, var den, var den nem at lave den uddannelsesplan?

IP: Øhh... ja altså. Lige indtil øhh.. Det var nemt op til gymnasiet. Efter gymnasiet, så ved jeg ikk, hvad jeg skal. Så lige der, begyndte det at blive lidt svært.

I: Ja. Og det skal I oss skrive i den der...

IP: Ja, så

I: Hva skrev du?

IP: Jeg skrev bare, jeg sku være journalist

I: Ja

IP: Eller et eller andet. Bare for at få et eller andet ind

I: Mmm. Øhm... føler du dig, føler du dig presset over at skulle være en af de her 95%, som skal ha en ungdomsuddannelse eller en erhvervsuddannelse?

IP: Nej...

I: Nej

IP: ... ikk rigtigt

I: Fordi du ved godt, hvad du...

IP: Ja

I: Ja. Øhm... Hvis der var noget, som du skulle lave om i forhold til det, vi har snakket om, med test og prøver og karakterer og sån nogen ting, ved din skole, hvad sku det så være?

IP: Mmm. (tænker)

I: Mindre karakterer, flere karakterer. Flere prøver, flere tests, mere snak om uddannelse i fremtiden eller mindre snak om uddannelse i fremtiden for eksempel...?

IP: Øhm... Måske kunne jeg bruge mere snak om uddannelse i fremtiden. Øhm... Selvom jeg er uddannelsesparat, så er der mange der ikk øhh helt ved, hvad øhh, det omhandler alt det der med ...

I: Mmm

IP: ... gymnasiet og efter gymnasiet og ...

I: Ja

IP: ... alt muligt. Og hvad man skal efter 9., eller efter 10., eller hvad man nu skal ...

I: Hvad kræver det at blive journalist, ved du det?

IP: Øhh, man skal på journalisthøjskolen i Århus, mener jeg.

I: Ja

IP: ... det er noget med, så ja. Efter gymnasiet der, så skal man oss ha en gymnasiel uddannelse..

I: Ja. Jeg har ikk, hva har du mere (spørger Susanne)

Susanne: (utydeligt)

I: Nej. Tak for det.

IP: Selv tak

I: Det var fint

IP: Yes

Bilag 9 – Strukturanalyse

Strukturanalyse

Meningsenheder Hvad siges der	Betydningsenheder Hvad tales der om	Tema
TEMA 1: Eskilstrup Skole i konkurrencestaten		
<p>(Lærer): Det er det pres, der ligger oppefra (adspurgt af I: ... Jeg synes, jeg har hørt dig sige, at det handler i høj grad om at blive god til at gå til prøve, snarere end om man egentlig er god til det man ... altså til faget?)</p> <p>(Lærer): ... Jeg skal så osse nå at lære dem det, jeg syns er vigtigt. Og det er jo en balance</p> <p>(Lærer): ... det er ikk det, der giver den bedste dannelse, og det er heller ikk det, der står ..., vi skal. Men det er det, vi bliver målt på.</p> <p>(Lærer): Og det er her, hvor jeg synes, det virkelig kører skævt. Vi vil gerne ha at børnene bliver dannede og bliver unge mennesker, der ved en masse. Men vi tæver dem igennem med at det er det her ovre, der betyder hele tiden. Og det er jo ikk...</p> <p>(Lærer): Der er ikk meget motivation i det. Få elever til at blive nysgerrige og lære mere...</p> <p>(Lærer): Ja, det er sådan at før i tiden, så var der jo en uddannelsesvejleder tilknyttet hver skole, det er der sådan set stadigvæk, men så havde man en uddannelsesvejleder den samme dag hver uge, en gang om ugen, så hun var her altid om torsdagen, og når ungerne, havde brug for at snakke med hende, så havde hun kontor hernede for enden, og så gik de bare ned og bankede på og lavede en aftale, har du tid kl 11. og så, kunne man lige liste ud og snakke med hende, og det kunne man bare. Nu er det jo kun de ikke uddannelsesparate der må snakke med hende.</p> <p>(Lærer): Vi stiller større krav til at de skal vælge, men vi giver dem dårligere orientering om hvad det er, fordi der skal spares penge, det synes jeg er tarveligt faktisk.</p> <p>(2) Altså, vi har vores uddannelsesvejleder ovre og</p>	<p>Konkurrencestatens væksttænkning og fokus på optimering af elevernes faglighed påvirker dannelsen af eleverne (bæredygtighed/sundhed) – analyseres op mod Læring i konkurrencestaten bl.a. er skolerne underlagt økonomiske rammer og resultatkrav – centrale politiske mål (se sekundær empiri/ Pedersen 2014, 19)</p>	<p>TEMA 1.1: Presset oppefra</p> <p>Forskningsspørgsmål: <i>I hvilken grad opleves styringsredskaberne i 9. klasse?</i></p> <p>Opmærksomhedspunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Væksttænkning • Økonomiske rammer • Resultatkrav

<p>så blev det lige forklaret, spørgsmålene hvad de betød og hvad vi skulle svare på og sådan noget. Og så var det lidt op til os selv at forstå spørgsmålene med hvad vi synes.</p> <p>(Lærer): Nej, det har jeg faktisk en klar fornemmelse af, når vi laver det. (adspurgt af I: Så du tænker, altså, du tænker, at det er stadigvæk en forberedelse til en terminsprøve. Det er ikke så meget for dig for at se, hvor de ligger i niveau, du laver de der tests?)</p> <p>(1) Sps: ...hvad dømmer lærerne jer ud fra?</p> <p>(1): Om vi rækker hånden op, om vi siger nok, om vi ved nok og også med terminsprøverne, dem tager man også med i, og hvad man også gør indsats i timerne. Fx hvis man gerne vil læse noget højt eller sådan noget, det tager man også meget med</p>	<p>Læreren har ikke anvendelse af testene i undervisningen. Tests kan ikke anvendes til dannelse og faglig læring (modsiges Undervisningsministeriet om Nationale tests (at de kan bruges til at få indblik i elevernes niveau – se uvm.dk)</p>	
<p>(Lærer): ... Men vores kommune er meget optaget af, at børnene skal hele tiden teste bedre. Og et af de steder de måler, det er de nationale tests. Og dem, de ligger jo på ens klassetrin på alle elever...</p> <p>(Lærer): Men det er helt tydeligt, når vores leder har været på kommunen og har siddet sammen med de andre skoleledere og så har de siddet og kigget på en ranglisteplacering af skolerne hernede internt, hvilken skole har klaret sig bedst...</p> <p>(Lærer): Så bruger vi de nationale tests. Og dem skal vi selvfølgelig kigge på, så det gør vi selvfølgelig osse. Og så har vi øhm... terminsprøver i 8. og 9. klasse for afgangseleverne selvfølgelig...</p> <p>(Lærer): vi har de har fælles vejledninger, med uddannelsesvejlederen, som jo kommer med de her, i 7. klasse tror jeg hun dukker op første gang og 8. klasse har lige har haft besøg af hende igen, hvor der bliver arbejdet med identitet og hvem er jeg egentligt på klassebasis, og det står hun faktisk for at facilitere.</p> <p>(Lærer): og så skal læreren og uddannelsesvejlederen sætte sig sammen, efter det forløb og vurderer om eleverne i 8. klasse er uddannelsesparate. Og hvis de er erklæret uddannelsesparate, så har de her fællesvejledninger, og så er det det. Hvis de ikke</p>	<p>Med Foucaults begreber bruges tests, terminsprøver og arbejdet med uddannelsesplaner i udskolingen som en teknik/handling til opnå en bestemt virkning (Nilsson, 2009, 78)</p>	<p>TEMA 1.2: 95-procent-målsætningens værktøjer</p> <p>Forskningsspørgsmål: <i>Hvilke styringsredskaber anvendes i udskolingen for at imødegå konkurrencestatens 95-procent-målsætning?</i></p> <p><i>Hvilke teknikker og teknologier bliver anvendt på Eskilstrup Skole?</i></p> <p>Opmærksomhedspunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teknikker: tests, uddannelsesvejleder, terminsprøver • Hvordan handles der i praksis for at imødekomme 95-procents-målsætningen på Eskilstrup Skole

<p>bliver erklæret uddannelsesparate, det bliver man som lærerteam så enige om, så skal de indkaldelses til en samtale med deres forældre, sammen med skolelederen og uddannelsesvejlederen og så ligger man en plan for, hvordan er det der skal arbejdes med det her barn for at de kan blive uddannelsesparate.</p> <p>(Lærer): Og det man vurderer på i 8. klasse, det er om de er uddannelsesparate efter 9. klasse er klar, og det er som sådan også meget svært at forudse hvordan de udvikler sig, men det er det man gør og så går vi simpelthen ind og revidere det</p>		
<p>(Lærer): Altså, vi vil rigtig gerne ha, at alle fortsætter på en ungdomsuddannelse</p> <p>(Lærer): Men det er helt tydeligt, når vores leder har været på kommunen og har siddet sammen med de andre skoleledere og så har de siddet og kigget på en ranglisteplacerings af skolerne herved internt, hvilken skole har klaret sig bedst...</p> <p>(Lærer): Og jeg ved jo godt, det bliver jo ikk sagt højt, men jeg ved jo godt, at til februar ligger der formentlig en fyringsrunde igen...</p> <p>(Lærer): ... os der tester dårligt, hvis man får en klasse, der tester dårligt, er man så i farezonen...?</p> <p>(Lærer): Det betyder, at mange flere lærere, tror jeg, underviser mere efter prøven end efter, hvad der egentlig står i folkeskolens formål. Og og det er et problem, at det bliver teaching to the test...</p> <p>(Lærer): Hvis jeg har 3 timer til problemregning, hvordan skal jeg angribe det, hvad gør jeg, for at komme videre. Og de' jo, det tar altså nogen gange og vænne sig til, hvordan det sådan lige er. Så det bruger vi, og så er der jo bare det at sidde i den der situation, for nogen er næsten angstprovokerende...</p> <p>(Lærer): For at man... måske er mere afslappet i prøvesituationen og dermed kan præstere sit optimale..</p> <p>(Lærer): ... det er ikk det, der giver den bedste</p>	<p>Anvende Foucaults begreber om magt og viden, teknologi og teknikker til normalisering og kontrol. Skolen (ledelse og lærere) påtager sig staten 95-procent-målsætning og eleverne skal optimeres. Rose anvender begreber som magt- og ledelsesteknologier til selvkontrol ved hjælp af selvteknologier, samt optimeringsteknologier til at frembringe produktive borgere (Nilsson, 2009, 85).</p> <p>Risiko for at målsætningen får teaching to the test som effekt, fordi lærerne bliver bange for at blive fyret, hvis de ikke præsterer – analyseres op mod Læring i konkurrencestaten bl.a. er skolerne underlagt økonomiske rammer og resultatkrav – centrale politiske mål (se sekundær</p>	<p>TEMA 1.3: Teaching to the test</p> <p>Forskningsspørgsmål: <i>Hvilke teknikker og teknologier bliver anvendt på Eskilstrup Skole?</i></p> <p><i>I hvilken grad opleves styringsredskaberne i 9. klasse på Eskilstrup Skole?</i></p> <p>Opmærksomhedspunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magtens teknikker og teknologier • Normalisering og kontrol • Produktiv samfundsborger • Konkurrencestatens økonomiske rammer og resultatkrav

<p>dannelse, og det er heller ikke det, der står i skolereformen, vi skal. Men det er det, vi bliver målt på.</p> <p>(2): ... karakter det fylder rigtig meget for mig ...</p> <p>(2): ... Jeg vil helst over 4, fordi ellers synes jeg selv at det er dårligt, men det er meget forskelligt fra folk til folk, hvad de synes er dårligt for dem, men jeg vil bare helst ikke have den lave karakter, fordi så føler jeg at jeg ikke er god nok i faget</p> <p>(3): Det betyder rigtig meget</p> <p>(3) Sps: Hva, hva er en god karakter?</p> <p>(3): Det er... 10 eller 12... Øhm, sån i mine bedste fag, dansk, engelsk og sån noget, så vil jeg gerne have 10 eller 12, i fysik/kemi oogså... tysk og sån noget, så synes jeg 4, 7, det er oss godkendt...</p> <p>(3): Alt, 02 og alt under, det synes jeg er dårligt lige meget hvad for et fag...</p> <p>(2) Sps: Øhm, hvad er en god karakter, hvis vi lige skal opsummere det?</p> <p>(2): Altså det kommer meget an på hvad for et fag det er, hvis vi snakker om naturfaglige, så vil jeg helst gerne op i 10-12 stykker. Men hvis det er engelsk eller sådan noget, så er jeg glad for en 7 tal. Og 4 det kan godt lige gå, men det skal helst være over 4 før at jeg er tilfreds.</p> <p>(2) Sps: Så 02, det er bare en dårlig karakter?</p> <p>(2): Ja det er slet ikke acceptabelt.</p> <p>(1): Øhh, det kommer an på hvad det er... Så for mig, så er det sådan noget 4 plus, men i matematik, så er det sådan stort 7tal plus og i samfundsfag 10 tænker jeg... Og historie 10.</p> <p>(2) Sps: Øhh, hvad hedder det, betyder karaktererne i de forskellige fag noget for hvordan du planlægger din arbejdsindsats?</p> <p>(2): Det gør det lidt, fordi jeg går meget op i skolen, men især i de fag jeg er svært ved, for der prøver jeg at følge ekstra meget med, for jeg tænker jeg at jeg skal hæves, så jeg kan blive bedre i det fag. Bedre end de andre fag, fordi jeg har sværere ved dem.</p>	<p>empiri/Pedersen 2014, 19)</p> <p><i>"Selvdisciplinerende virkninger får os til at føle dårlig samvittighed når vi afviger fra de magtproducerede forestillinger vi har om kroppen"</i> (fysiske og psykiske plager og ubehag) (Nilsson 2009, 71)</p>	
--	---	--

(1) Sps: tror du så at din arbejdsindsats den er mere koncentreret i de fag du får karakter i?

(1): Ja. Det tror jeg.

(3): Det kan godt være, jeg tar mig mere sammen, hvis jeg for eksempel har fået en dårlig karakter i tysk og så tænker jeg, okay jeg skal lige tage mig mere sammen, for ellers så går det bare ned af bakke fra nu af.

(3): det betyder en del, om jeg får karakter eller ej, fordi ja, så føler man, man bliver sån mere bedømt, når man får karakter på hvor god, man er, i forhold til hvis man ikke gør...

(3): Men altså, hvis jeg ikk fik karakterer, så ville jeg ikk, så ville man nok læne sig mere tilbage og måske lave mindre i timerne....

(2) Sps: ... Vil der være nogen forskel på din arbejdsindsats i forhold til den du fik karakter for og den du ikke fik karakter for?

(2): Ja, jeg ville gå meget mere op i den jeg fik karakter for

(2): Fordi der bliver jeg ligesom bedømt på hvordan det er gået, og så bruger jeg meget mere tid og mange flere kræfter på den, fordi jeg ved den bliver bedømt.

(2): Og jeg ved ikke hvad jeg vil være, men jeg vil gerne have et godt snit, så jeg har større mulighed for at komme ind på alt det jeg gerne vil.

(3): Min mor siger oss altid, at det er vigtigt, at jeg får gode karakterer nu, selvom der er mange, der siger, at det måske er lige meget...

(2) Sps: Hvad er en motivationsfaktor for dig?

(2): Det er karakterne.

TEMA 2: 95-procent-målsætningens virkninger på elevernes mentale sundhed

Forskningsspørgsmål:

Kan konkurrencestatens 95-procent-målsætning være med til at øge ulighed i sundhed?

Hvilke mentale sundhedskonsekvenser oplever de enkelte elever?

Hvordan påvirker styringsredskaberne den enkelte elev?

I hvilken grad opleves styringsredskaberne i 9. klasse i Eskilstrup Skole?

	Overblik over ulighed i konkurrencestaten	TEMA 2.1: Ulighed i konkurrencestaten
	Overblik over social ulighed Sekundær empiri	TEMA 2.1.2: Social ulighed
<p>(Lærer): Og det går der så nogen måneder med, at det synes de, så bliver dem som er gode til at få karakterer, de bliver ved med at synes det er spændende og dejligt, og dem som kæmper for at få.. 4.. de mister let modet, for uanset hvor meget umage de gør sig, så bliver det ikke top. Og selv om de har gjort alt de overhoved kan, så ender de måske stadigvæk på 02, og for dem er det ikke rart at få en opgave tilbage med 02. Også selvom det er bedre end sidste gang, hvor de fik 00, det er ikke den fremgang de ser, de ser i forhold til de andre har jeg 02, de begynder at måle sig i forhold til hinanden, så er det rigtigt nemt at tabe bunden, altså, det er rigtigt svært at blive glad for sit 2tal når der er nogen der får 12.</p> <p>(Lærer): ...jeg har oplevet drenge der lyver om det, ikke så meget ved de her terminsprøver, men ved de nationale test, der placerer man sig jo ikke efter en karakter, men der får man af vide om man er under middel, eller meget under middel og sådan noget.</p> <p>(Lærer): Det synes jeg... At det der ensidige syn der er på de faglige resultater, det fortæller jo heller ikke noget om hvor dejlige mennesker de er. Det synes jeg at jeg bruger meget tid på at fortælle dem som har det svært med karakterne, det definere jo faktisk slet ikke hvem du er. Men det får man ikke særligt meget kredit for, der er ikke nogen steder i karakterbladet, hvor man får kredit for at være en god kammarat eller være enorm stærk social, eller være vildt empatisk og, og virkelig være den der går ind og løser konflikter for de andre. Det får man ikke noget for.</p>	Negative effekter af karaktergivning i forbindelse med tests: Sundhedsstyrelsen rapport om mental sundhed Karen Wistoft Psykologifonden Kvantitative undersøgelser	TEMA 2.2: Karaktergivningens tabere og vindere

<p>(Lærer): Og der har jeg hørt drengene lyver om hvor de er placeret</p> <p>(2): Det er bare, at man kommer til at sammenligne sig med andre, og jeg får det generelt dårligt fordi man føler ligesom at man ikke er god nok eller at man ligesom har det rigtig svært.</p> <p>(1): Og det tror jeg også lidt er et problem, at vi ikke tror mere på os selv.</p> <p>(2) Sps: ... Hvordan taler I om karakter i din omgangskreds? ...</p> <p>(2): Vi sammenligner os ret meget med hinanden uden vi egentlig tænker over det...</p> <p>(3): Det er ved at man, øhh, ikk er dum, det syns jeg er meget lækkert. Og man ikk skal, at folk går og tænker, han får en dårlig karakter.</p> <p>(3) Sps: Så noget anerkendelse...?</p> <p>(3): Ja</p> <p>(1): Jeg tror det er formålet at vi gerne vil se om vi kan gøre noget bedre og hvad vi skal gøre bedre, men man kan også godt mærke på nogen at de på en måde får lidt mere stress af alle de prøver og man er lidt mere nervøse for det.</p> <p>Sps: Bliver du stresset af at blive målt?</p> <p>(2): Ja.</p>		
<p>(Lærer): ... men det har jeg faktisk sagt i et helt år (griner) øhh, så de godt har vidst det. Men så har jeg osse sluttet af med at sige, at det er altså en øhh, en prøve der viser, hvor god man var til at lave problemregning de tre timer, man sad der den dag. Den afgør ikk, om man er et godt menneske...</p> <p>(Lærer): ...At det der ensidige syn der er på de faglige resultater, det fortæller jo heller ikke noget om hvor dejlige mennesker de er...</p> <p>(Lærer): Gang efter gang, selv om vi virkelig prøver at gøre noget ud af, at du er jo ikke et dårligere menneske bare fordi du har fået 2.</p>	<p>Honneth: Manglende anerkendelse i den sociale sfære – eleverne sammenligner sig – nedbrydelse af selvværd, kollektiv identitet (<i>"De mennesker, der af forskellige grunde har vanskeligt ved at få anerkendt deres identitet, vil typisk mangle de sociale kompetencer, som er nødvendige for at udnytte den kulturelle frisættelses mange</i></p>	<p>TEMA 2.2.1: Den dobbelte problematik</p> <p>Opmærksomhedspunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anerkendelse i den sociale sfære • Selvværd • Den kulturelle frisættelses mange muligheder • De svageste elever kommer ikke med i de 95%

	<p><i>muligheder og konstruere en socialt anerkendt identitet.” (Jørgensen 2008, 167)).</i></p> <p>Når eleverne får lave karakterer (under 02), så bliver de ikke en del af den gruppe på 95%, som tager en ungdomsuddannelse</p> <p><i>”På samfundsniveau kan manglende anerkendelse af en befolkningsgruppe i praksis være en form for undertrykkelse, der kalder på politisk handling”.</i>(Ibid.)</p>	
<p>(2): Jamen der ved jeg det faktisk ikke helt, fordi jeg ved ikke om jeg vil på gymnasiet eller om jeg vil på HTX, fordi jeg synes de begge to har noget der er rigtig interessant, men jeg har ikke rigtig besluttet mig endnu, fordi at jeg ikke ved hvad jeg vil være.</p> <p>(Lærer): Nogen gange, altså det, det at være uddannelsesparat, det betyder også at man skal være klar til at vide det er man egentligt gerne vil, så hvis de i princippet sidder her i 9. klasse og siger, jamen jeg ved ikke hvad jeg vil, jamen så er du faktisk ikke uddannelsesparat, for, for at være valgparat det er også en del af det.</p> <p>(1) Sps: Bliver du mere afklaret ved at lave en udd.plan / Ved du hvad du skal efter 9. klasse – (1): jeg vil bare gerne på gymnasiet og så blive student og sådan noget, sabbatår og så finde mig en anden uddannelse. Jeg er lidt usikker.</p> <p>(2): Ja, lidt. (2): Altså, jeg føler et pres til og skulle tage en uddannelse og at det skal gå godt og komme videre og få et godt job. (2): jeg har ikke rigtig besluttet mig endnu, fordi at jeg ikke ved hvad jeg vil være.</p>	<p>Undervisningsministeriet</p> <p>Hastighedsoptik (Katznelson 2014, 156-157) Effektiviseringstankegangen (Pedersen 2014, 21)</p> <p>Honneth: udviklingen af elevernes sande-jeg (Jørgensen 2008, 166-168)</p> <p>Identitetsudvikling (Illeris 2014, 83)</p>	<p>TEMA 2.3: 95-procentmålsætningens virkning på den gennemsnitlige elev</p> <p>Forskningsspørgsmål: <i>I hvilken grad opleves styringsredskaberne i 9. klasse på Eskilstrup Skole?</i></p> <p>Opmærksomhedspunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hastighedsoptik • Effektiviseringstankegang • Identitetsudvikling
<p>(1): øhh, to tre gange om måneden vil jeg tro, vi har</p>	<p>Honneth (Jørgensen):</p>	<p>TEMA 2.3.1: Mere end et</p>

<p>det ikke så tit.</p> <p>(Lærer): For nogen af dem gør det en forskel, noget positivt, men jeg synes så egentligt at man samtidig oplever det modsatte, for dem hvor jeg synes nu er der kommet en lille smule motivation, men så viser karakteren ikke ens indsats, men ens faglige niveau, selv om du egentligt har rykket dig enormt langt og det kan godt tage modet fra dem, som egentligt skulle have mere mod.</p>	<p>Anerkendelse</p>	<p>tal</p>
<p>(Lærer): Den er baseret på indsats og faglighed i den forløbne periode.</p> <p>(1): Om vi rækker hånden op, om vi siger nok, om vi ved nok og også med terminsprøverne, dem tager man også med i, og hvad man også gør indsats i timerne. Fx hvis man gerne vil læse noget højt eller sådan noget, det tager man også meget med</p> <p>(2): Det er karakterne.</p> <p>(Lærer): Ja. Og, og det, øhm, de vil godt vide, hvor godt har jeg klaret mig, ligger jeg der jeg forventer? Men det er igen de dygtige af dem, de vil gerne. De andre de er ikke interesseret i at få det retur, det betyder jo også, at det der sker når man får den retur med en karakter på, betyder at jeg kigger ikke på min opgave, jeg skynder mig bare at pakke den væk, så er der heller ikke meget refleksion over, hvad er det der sket med de her opgave, hvad er det der går galt for mig. (adspurgt af I, om eleverne efterspørger karakterer)</p>		<p>TEMA 2.3.2: Den eneste motivationsfaktor</p> <ul style="list-style-type: none"> • motivationsfaktor
<p>TEMA 3: Fokus på indre værdier, mental sundhed og bæredygtighed</p>		
<p>(Lærer): men det har jeg faktisk sagt i et helt år (griner) øhh, så de godt har vidst det. Men så har jeg osse sluttet af med at sige, at det er altså en øhh, en prøve der viser, hvor god man var til at lave problemregning de tre timer, man sad der den dag. Den afgør ikk, om man er et godt menneske...</p> <p>(Lærer): ... det afgør ikk, om man får en ordentlig fremtid. Det har det ikk noget med og gøre. Det er et øjebliksbillede, hvor god du var til at gå til prøve den dag. Den viser ikke engang nødvendigvis, hvor god du er til matematik...</p> <p>(Lærer): Jeg er den type lærer, der synes, at det at</p>	<p>Problematiserer, hvad tests kan måle. Tests måler et afgrænset øjebliksbillede</p> <p>Bæredygtighed - ”Det er et hovedproblem ved det nuværende uddannelsessystem, at det i vid udstrækning er baseret på materielle værdier og ikke på indre</p>	<p>TEMA 3: Fokus på indre værdier, mental sundhed og bæredygtighed</p> <p>Forskningsspørgsmål: <i>Hvordan kan bæredygtighedsbegrebet bidrage til at kvalificere arbejde med sundhedsfremmestrategier på udskolingsområdet?</i></p> <p>Opmærksomhedspunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokus/anerkendelse

<p>danne en relation med eleverne er væsentligt for at min undervisning virker. Så jeg vil rigtig gerne ind og ha et personligt kendskab til hver elev oog finde ud af, hvordan jeg kan rykke hver enkelt elev. Så jeg synes, at relationen til eleverne skal være det bærende element...</p> <p>(Lærer): ...når man er i en folkeskole, så er det altså vigtigt at her er en plads til alle.</p> <p>(Lærer): ...Det er der hvor den der relation til den enkelte elev gerne skal sikre, at jeg kan formidle at uanset, hvilken karakter du får, så kan jeg faktisk godt lide dig alligevel, det synes jeg er vigtigt, for eller så har man da ingen mod til at gå ind til sådan en bedømmelse.</p> <p>(1): Altså der er nogen der måske er pisse gode til computere eller sådan noget, men de får bare for dårlige karakterer eller måske noget andet, og det synes jeg faktisk er lidt synd. Hvis man så ikke kan komme ind på sin, på en god uddannelse, hvis man ikke lige kan...</p> <p>(2) Sps.: Hvad er et godt job?</p> <p>(2): Altså det ved jeg ikke helt, for jeg ved ikke hvad jeg vil være, men måske noget med at tjene gode penge. Og de vigtigste af alt at jeg godt kan lide at være der. For hvis jeg ikke kan lide at være der, så er der ikke rigtig noget ved at arbejde det sted.</p> <p>(1): Måske hvis man skulle tage en pædagoguddannelse eller sådan noget. Det synes jeg godt. Eller en SOSU-uddannelse at man oss godt ka bli ... ikke (utydeligt) ska sige, ja hun er ikk så go til det eller det, hun er måske lidt sur nogen gange... Nej, men eller at man sådan kan sige, at hun kan godt egne sig den her uddannelse eller han...</p> <p>(2) Sps.: Hvis der var noget du skulle bedømmes på eller anerkendes for, vil jeg hellere bruge, og det ikke skulle være dit faglige niveau, hvad vil du så gerne blive anerkendt på?</p> <p>(2): Altså karakterer?</p> <p>(2) Sps: Nej bare måske mere som, xx du er bare en rigtig god veninde, og det er du fordi det og det.</p> <p>(2): Så skulle det nok være på personlighed og væremåde. Hvis det skulle være noget i skolen, så skulle det være noget med hvordan man arbejder i</p>	<p>værdier.” (Hildebrandt 2014, 62).</p> <p>Mellemmenneskelig bæredygtighed – vigtigt at se indad</p> <p>Menneskeligværdier kunne godt belønnes, hvis eleven havde et ønske om at uddanne sig inde for hjælpefaget.</p>	<p>på andre parametre end faglighed</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bæredygtighed/sundhed
---	---	---

timerne og omgives med andre.		
-------------------------------	--	--

Bilag 10 – Aftale om interview med elever i 9. klasse på Eskilstrup skole

9. november 2016

Aftale om interview med elever i 9. klasse på Eskilstrup skole

Vi er 3 kandidatstuderende på Sundhedsfremme på Roskilde Universitet; Katrine Burmann, Julie Vinther og Susanne Egebjerg. Vi skriver semesterprojekt, hvor vi ønsker at undersøge hvordan regeringens 95-procent-målsætning (95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse) påvirker udskolings elever i den danske folkeskole. I den forbindelse vil vi gerne interviewe udskolings elever med henblik på at få deres syn på, hvordan denne målsætning påvirker deres hverdag i skolen. Interviewet forventes at finde sted i november 2016 og tager ca. ½ time, endvidere vil interviewet blive optaget som lydfil. Nærmere aftale om tidspunktet følger. Barnet vil blive anonymiseret i selve projektet.

Jeg skriver under på, at mit barn gerne må deltage i ovenstående interview:

Dato

Forældres underskrift