
Uddannelsesparat gennem myndiggørelse?

Ulla Højmark Jensen, ph.d. og tidl. docent på Professionshøjskolen
Absalon, ulla.hojmark.jensen@gmail.com

Lene Kofoed Rasmussen, ph.d., lektor på Professionshøjskolen
Absalon, lera@pha.dk

Resumé

Denne artikel sætter fokus på myndiggørelse og subjektifikationsprocesser i udskolingen. Med afsæt i Freires begreb om empowerment og Gert Biestas begreber om subjektifikation, lærificering, pseudo-empowerment og selv-objektivering, analyseres lærernes og elevernes forståelser og praksisser i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen. I analysen ser vi, at uddannelsesparathedsvurderingen tilskynder lærerne til at udvikle en praksis, der ikke giver meget plads til, at eleverne kan blive andet og mere end objekter for andres intentioner og interventioner. Vi ser nærmere på, hvordan skolen og lærerne kan bidrage til, at eleverne bliver myndige borgere, som kan deltage i at udforme deres eget liv i forhold til at komme i uddannelse eller job samt træffe andre vigtige valg, som de er stillet overfor, når de er færdige med folkeskolen.

Nøgleord

uddannelsesparathedsvurderingen, myndiggørelse, subjektifikation, empowerment, udskolingen

Abstract

This article examines empowerment and subjectification processes in education. Based on Freire's concept of empowerment, and Gert Biesta's concepts of subjectification, learnification, pseudo-empowerment and self-objectification, we analyze teachers' and students' understandings and practices in connection with the educational readiness assessment. We argue that the readiness assessment encourages teachers to develop a practice that does not leave much room for students to become more than objects for other people's intentions and interventions. We are curious about the school and the teachers' possible contribution to how the students can experience subjectification and become empowered citizens who can take part in shaping their own lives, choosing an educational path or jobs, as well as making other important choices that they are faced with when they have finished school.

Keywords

educational readiness assessment, empowerment, subjectification, upper primary education

Årg. 8 | nr. 2 | 2023 | 21 sider

DOI: [10.7146/lup.v8i2.138292](https://doi.org/10.7146/lup.v8i2.138292)

Studier i læreruddannelse og -profession



Indledning

Skolens forberedelse af eleverne til uddannelse og arbejdsmarked blev i 2010 forsøgt styrket med uddannelsesparathedsvurderingen (UPV'en), som siden da har fundet sted i folkeskolens 8., 9. og 10. klasse. UPV'en har til formål at vurdere, om eleverne i udskolingen har de nødvendige forudsætninger for at kunne påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. Den blev indført som styringsredskab, fordi man fra politisk side ønskede at sikre, at flere unge kommer i uddannelse, og at færre oplever nederlag ved ikke at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse (UVM, 2019; EVA, 2020). Med indførelse af UPV'en rettede man opmærksomheden mod de elever, der vurderes ikke-uddannelsesparate, for at kunne sætte ind med en særlig skole- og vejledningsindsats for disse (UVM, 2020). I 2018/19 var det i snit 32 procent af eleverne i 8. klasse, der blev vurderet ikke-uddannelsesparate og 20 procent af eleverne i 9. og 10. klasse (EVA, 2020).

I Børne- og Undervisningsministeriets retningslinjer for UPV'en (UVM, 2020) skelnes der mellem elevens faglige, personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger. De praksisfaglige har til dato dog ikke meget vægt eller opmærksomhed. De personlige og sociale forudsætninger tillægges derimod betragtelig betydning i vurderingen. Eksempelvis skal de unges sociale forudsætninger vurderes ud fra tre fokusområder: samarbejdsevner, respekt og tolerance. Inden for hvert fokusområde forsøges beskrevet, hvad der skal til for at opfylde dem. Eksempelvis indeholder fokusområdet 'respekt' kriterier, som at eleven kan vise respekt over for andre elever og læreren og er i stand til at kunne anerkende og respektere andres holdninger. Læreren skal se på, om eleven har en grundlæggende situationsfornemmelse og forståelse for forskellige sociale hierarkier (UVM, 2018, s. 7). Som det fremgår af eksemplerne, har vurderingskriterierne en lav standardiseringsgrad og er meget lidt handleanvisende. Der er stor fare for, at vurderingen virker stigmatiserende, individualiserende og marginaliserende. Dette er påvist i vores egne og andres undersøgelser (EVA, 2017, 2018; Helms, 2019; Jensen & Pedersen, 2016; Jensen, 2017; Pless et al., 2016; Rasmussen, 2018; Smith et al., 2018; UVM, 2017; Jensen & Helms, 2022). I oktober 2021 har folkeskoleforligskredsen da også indgået en aftale om det fremtidige evaluerings- og bedømmelsessystem i folkeskolen, hvor det fremgår, at uddannelsesparathedsvurderingen skal ændres, og at begrebet 'ikke-uddannelsesparat' skal udgå, og i marts 2023 har børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye lagt op til, at begrebet afskaffes/erstattes. Han siger bl.a.:

Ingen kan alt, men alle kan noget. Det gælder også unge i folkeskolen. Derfor skal vi ikke stemple dem som parate eller ikke-parate. Spørgsmålet er snarere, hvilke potentialer den enkelte rummer. Det må vi som samfund kunne forklare de unge uden de komplicerede regler, som gælder i dag. (UVM, 2023)

Spørgsmålet er så, hvor meget de forståelser og praksisser, som lærere og vejledere har udviklet gennem det sidste årti med UPV'en, vil holde ved, og om de problematikker, som udsatte elever oplever i forbindelse med vurderingen, reelt forsvinder.

I denne artikel fokuserer vi på, hvilken indflydelse UPV'en har på udsko-lingselevers myndiggørelse, forstået som opbygningen af elevernes kapacitet til at kunne tage vare på sig selv, på relationer til andre og på verden omkring dem. Dette med henblik på at diskutere, om lærere kan anlægge andre vinkler og ændre praksis på en måde, der i højere grad styrker elevernes myndiggørelse end de hidtidige praksisser. Vi trækker på empiri fra en undersøgelse af læreres forståelseskategorier og praksislogikker i forhold til UPV'en og fra en undersøgelse af elevernes erfaringer med og perspektiver på UPV'en. Målet er at indkredse, hvordan skolen og lærerne kan bidrage til, at eleverne bliver myndige borgere, der fx kan deltage i at udforme deres eget liv i forhold til at komme i uddannelse eller job samt træffe andre vigtige valg, som de er stillet overfor, når de er færdige med folkeskolen.

Teoretiske perspektiver på myndiggørelse

Myndiggørelse som begreb for en proces, der gør individer i stand til at agere i og gøre sig gældende i samfundet, går tilbage til oplysningsfilosoffen Immanuel Kant (1987(1784); Honneth, 2016). For Kant er myndige borgere en forudsætning for, at et demokrati kan fungere. Myndiggørelse hænger snævert sammen med oplysning og med at bruge sin fornuft – og oplyst er man kun, hvis man frit og myndigt tør og evner at lede sig selv (Kant, 1987). For at man kan nå dertil, skal barnet ifølge Kant bearbejdes gennem forskellige faser med omsorg, disciplinering, kultivering, opdragelse og moralisering (Kant, 2012(1803)). Uden at gå ind i, hvad der ligger i disse forskellige faser, kan man konstatere, at der i Kants forståelse skal ske en omfattende bearbejdning af børnene, før de kan agere myndigt. En lignende forestilling spores i UPV'en, hvor eleverne skal være i besiddelse af en række personlige og sociale forudsætninger, før de anses for at kunne handle selv og dermed

være parate til uddannelse. Der er altså lagt op til, at eleverne skal formes på en bestemt måde ved at skulle leve op til specifikke sociale og personlige kriterier, og at de, først når det er sket, kan agere i forhold til eget liv.

Vi vil i denne artikel tage udgangspunkt i andre og senere forståelser af myndiggørelse, hvor individet ikke først skal formes, og hvor egen deltagelse er forudsætning for myndiggørelse. Vi vil diskutere og udvikle forståelsen af myndiggørelse i skolekonteksten ud fra Freires begreb om empowerment (1973), der handler om at gøre op med kontrol og disciplinering, og Biestas subjektifikationsbegreb (2011, 2013 og 2022), der handler om, at subjektet 'kommer til syne' og bliver bevidst om sin egen frihed.

Fra empowerment til subjektifikation

Empowerment-begrebet udspringer fra Paulo Freires klassiker (1973) *De undertryktes pædagogik* og er et moderne bud på myndiggørelse. Ifølge Freire kan empowerment defineres som processer, hvorigennem mennesker bliver i stand til og får mulighed for at modvirke afmagt og manglende kontrol over deres livsbetingelser og udvikle kapacitet til at forandre både samfundet og sig selv (jf. Freire, 1973).¹ I modsætning til Kant, der i høj grad ser myndiggørelse som en individuel proces frem mod et på forhånd defineret mål, lægger Freire med empowerment-begrebet vægt på den kollektive kamp for social retfærdighed mod diskrimination, fattigdom og social ulighed (Adams, 2008). I den danske kontekst har en af de toneangivende forskere i empowerment (Andersen, 2003) defineret empowerment som en proces, der er flerdimensionel, og pointerer hermed, at empowerment omfatter såvel den enkeltes identitetsproces som kollektive – fx politiske og institutionelle – processer. I forlængelse af denne definition vil vi bruge empowerment-begrebet til at gøre klart, at uddannelsesparathed bør ses som en proces, der både handler om den enkelte elevs tilblivelsesprocesser og om de institutionelle selektionsmekanismer.

Hvor Freire og hans arvtagere pointerer opgøret med og oprøret mod direkte undertrykkelse og uretfærdighed, taler Biesta om, at der er behov for, at eleverne skal møde eller erfare friheden i form af at blive klar over sin egen mulighed for "at sige ja eller nej, blive eller gå, at gå med flowet eller modsætte sig" [egen oversættelse] (Biesta, 2022, s. 45). Et sådant møde med friheden rummer muligheden for "at blive et subjekt" (Biesta 2011, s. 32), "at komme til syne i en verden af pluralitet og forskel" (Biesta, 2011, s. 97) eller slet og ret det, Biesta kalder subjektifikation.

Biesta skelner mellem skolen som opdragelse og 'indprentning' (socialisation) og skolen som orienteret mod frihed, uafhængighed og autonomi (subjektifikation) (Biesta, 2011, s. 89). I forhold til det sidste har læreren en central rolle i at lade eleverne 'komme til syne' i undervisningen som unikke individer uden en på forhånd defineret skabelon for, hvad det vil sige at være og eksistere som menneske (Biesta, 2011, s. 93).

Biesta anser skolen for at spille en vigtig rolle i produktion og reproduktion af den etablerede ordens rationelle fællesskaber, hvor eleverne gennem kvalifikation og socialisation taler med stemmer, der repræsenterer bestemte fællesskaber, traditioner, diskurser, praksisser osv. (Biesta, 2011, s. 100). Det gælder også det demokratiske fællesskab. Men her er det ifølge Biesta vigtigt, at demokratisk dannelse ikke alene sker som en *socialisering* til det demokratiske fællesskab, for at være demokratisk medborger er ikke "en eksisterende identitet, som individer blot behøver at tilslutte sig, men er en fortløbende proces, der grundlæggende er åben over for fremtiden" (Biesta, 2013, s. 15-16). Det handler ikke om at blive indført i eksisterende ordner, men om "måder at være på, der peger på uafhængighed af sådanne ordner" (Biesta, 2011, s. 32). Skolen skal ikke forsyne eleverne med et 'manuskript', der fortæller, hvad de skal sige (Biesta, 2011, s. 101), men give plads til politisk subjektifikation, hvor eleverne kan tale med 'egen stemme' og 'komme til syne' i verdenen som unikke mennesker og politiske subjekter. Det kan ifølge Biesta ikke gøres gennem en bestemt pædagogik eller intervention, men skolen kan arbejde for, at der er noget på spil for eleverne, og tilstræbe, at eleverne møder 'andethed og forskel', der kan forstyrre deres verden og fremprovokere lydhørhed og ansvarlighed.

Subjektifikation i Biestas forstand handler derfor ikke om identitetsdannelse, som grundlæggende er at identificere sig med nogen eller noget, og heller ikke om at fremelske en bestemt personlighed eller en særlig værd-sat karakter, som Kant på mange måder er fortalende for. Subjektifikation skal ifølge Biesta heller ikke koloniseres af personlighedstests og ikke være endnu en kategori for elevens præstationer, som hun eller han skal måles på (Biesta, 2022, s. 52). Det er netop en af udfordringerne for uddannelsesparathedsvurderingen, hvor eleverne vurderes på deres personlige og sociale forudsætninger.

Selvobjektivering og pseudo-empowerment

Biesta er ligesom Freire optaget af den frigørelse, der skal føre til, at børn og unge kan blive andet og mere end objekt for andres intentioner og interven-



tioner (Biesta, 2022, s. 40). Men hvor Freire og mange andre i hans samtid rettede kritikken mod undertrykkende aspekter af uddannelse og den direkte kontrol og disciplinering, som myndigheder og læreren som repræsentant herfor stod for, retter Biesta sin kritik mod en anden form for objektivisering, som ifølge ham er fremtrædende i den skole, der i de seneste årtier er blevet domineret af 'lærificering' (learnification). Lærificering indikerer, at alt væsentligt i skolen bliver gjort til et spørgsmål om læring (Biesta 2011, s. 26). Der er tale om en indirekte form for objektivisering, der sker, når eleverne i lærificeringens navn gøres ansvarlige for egen læring. At give ansvaret til eleverne bliver måske nok gjort med tanke på at myndiggøre eleverne, men ifølge Biesta er der snarere tale om pseudo-empowerment, hvor eleven blot påtager sig opgaven med at styre sig selv (Biesta, 2022, s. 53). Denne form for pseudo-empowerment består i selvobjektivering, i og med at eleverne bliver tilskyndet til at overvåge og regulere sig selv og sin adfærd. På den måde bliver eleverne objekter for egen kontrol og styring (Biesta, 2022, s. 53).

Det er imidlertid vanskeligt at læse herudfra, hvad læreren i praksis skal gøre, for at eleven kan erfare sin frihed, blive i stand til at sige fra og til og opleve, at han/hun har et valg. Derimod står det tydeligt, hvad lærerne ikke skal gøre – nemlig at møde eleverne med fordømmelse, påbyde eleven at handle mere ansvarligt, anfægte elevens 'karakter' eller 'personlighed' eller give eleven indtryk af, at han/hun 'mangler noget' og skal modtage uddannelse eller opdragelse for at rette op på 'manglerne' (Biesta, 2022, s. 47). Alt sammen noget, der står i fare for at ske, når lærerne får til opgave at tilpasse eleverne til uddannelsesparathedsvurderingens personlige og sociale forudsætninger.

I forhold til frigørelsen fra den objektivierende undertrykkelse tilføjer Biesta yderligere kompleksitet: Undertrykkelsen i en senmoderne skolekontekst handler ikke så meget om at gøre sig fri af direkte kontrol, men mere om ikke at skulle deltage i sin egen objektivisering ved at styre og kontrollere sig selv.

Begreber til analyse af uddannelsesparathed

Vi vil i analysen undersøge, om der sker selvobjektivering, i form af at eleverne ansføres til at overtage styringen af sig selv. Vi vil også undersøge, hvad der sker, når eleven skal tilpasse sig en særlig forestilling om, hvordan man skal være personligt og socialt for at være parat til uddannelse. Ligesom i Biestas forståelse af, hvordan der tænkes demokrati, bliver der her tale om socialisering til på forhånd fastlagte normer om, hvordan man er uddan-

nelsesparat. Vi vil derudover kigge efter, hvor der sker fordømmelse, pålæg om at være ansvarlig og om at skulle ændre sin personlighed, og se på, om og hvordan det modvirker subjektifikation. I forlængelse heraf vil vi kigge efter sprækker, der giver mulighed for subjektifikation der, hvor eleven får en oplevelse af at have et valg og kunne gøre sig gældende. Endelig vil vi på baggrund af analysen prøve at indkredse, hvordan eleverne kan møde eller blive mindet om deres frihed, og hvordan dette kunne føre til subjektifikation. I konklusionen vil vi forsøge at udpege nogle pejlemærker for en ny tilrettelæggelse af arbejdet med at støtte eleverne i at blive parate til uddannelse i en proces, der er åben over for fremtiden.

Empiri og metode

Artiklen er baseret på to fænomenologisk inspirerede forskningsprojekter. Dels et projekt gennemført i 2016-17 med fokus på læreres perspektiver og praksis i forhold til UPV'en og andre bestræbelser på at forberede eleverne til uddannelse og job, og dels et projekt gennemført i 2018-19 med fokus på elevperspektivet på UPV'en.² Intentionen med det første forskningsprojekt var at undersøge læreres forståelser og praksislogikker i en feltanalyse (Hammerslev & Hansen, 2009; Bourdieu & Wacquant, 1996). Igennem interview afdækkede vi, hvordan lærerne forstod deres professionelle opgave med at forberede eleverne til uddannelse og job, herunder UPV'en, med henblik på at nærme os, hvilken praksis og hvilke betingelser de forskellige tiltag på området skaber for eleverne. Det empiriske materiale er indsamlet på 5 skoler og omfatter interview med de 5 skoleledere og 7 gruppeinterview med i alt 23 lærere (se Rasmussen, 2018). Intentionen med det andet forskningsprojekt var at anlægge et elevperspektiv på UPV'en og at lade de unges stemmer komme til orde i et førstepersonsperspektiv (Jacobsen et al., 2010). Projektets empiriske materiale består af interviews med i alt 45 elever og 5 fagprofessionelle (lærere og vejledere), der fordeler sig på 8., 9. og 10. klassetrin på 3 skoler i region Sjælland.

I denne artikel har vi fokus på myndiggørelsesprocesser og har udvalgt interviewcitater, som giver os mulighed for at føre diskussionen om, hvorvidt de praksisser, som er udviklet i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen, ser ud til at understøtte myndiggørelse eller ikke. Der er ikke tale om en systematisk analyse af al empirien fra de to projekter, men om at forfølge artiklens forskningspørgsmål i lærernes praksislogikker i forhold



til at udføre uddannelsesparathedsvurderingerne og i elevernes erfaringer med at være underkastet UPV'en.

Analyse og diskussion

I det følgende vil vi først undersøge, hvordan de interviewede lærere opfatter og agerer i opgaven med UPV'en, med henblik på at se, hvilke betingelser det giver for elevernes myndiggørelse. Dernæst vil vi undersøge de interviewede elevers oplevelser og erfaringer med at blive vurderet ikke-uddannelsesparat og diskutere, hvad denne vurdering betyder for deres myndiggørelse.

Lærernes holdninger, forståelser og praksislogikker i forhold til UPV'en

Mens lærere hidtil havde haft en stor, men diffus rolle i forhold til skolens opgave med at forberede til uddannelse og job,³ fik de med UPV'en en konkret opgave med at vurdere, om eleverne er parate til uddannelse. Som nævnt var opgaven defineret som en vurdering af, om eleverne levede op til en række kriterier, der går ud over faglige kriterier, som lærerne hidtil havde vurderet efter gennem karaktergivning.

Lærernes holdninger til UPV'en

De fleste af de interviewede lærere var skeptiske over for UPV'en. Mange af lærerne mente, at der var store problemer med stigmatisering af de elever, der blev vurderet ikke-uddannelsesparate (Rasmussen, 2018). Mange så en "nyttetænkning" i UPV'en og mente, at denne tænkningskabte en unødigt objektivisering og instrumentalisering af eleverne, som ikke er forenelig med lærerens opgaver:

... den der nyttetænkning – det er ikke derfor, vi er blevet skolelærere.

Vi er ikke blevet skolelærere for at skabe, som det hedder i moderne

sprog: "soldater til konkurrencestaten", vel? Vi er blevet skolelærere,

fordi vi gerne vil hjælpe nogle unge mennesker til at have et godt liv.

(Peter, skole D)

Der var altså udbredt kritik af den objektivisering af eleverne, som sker, **når læreren skal** putte eleverne i kategorier, og når de skal sigte mod at forme eleverne efter arbejdsmarkedets krav. Der var også enkelte lærere, som gav udtryk for, at de så UPV'en som et godt redskab til at motivere eleverne. De

argumenterede for, at UPV'en kunne gøre det tydeligt for forældre og elever, hvad der er vigtigt at arbejde med, og at en vurdering som ikke-uddannelsesparat kunne give nogle elever et tiltrængt skub. Spørgsmålet er, hvordan lærernes forståelser af uddannelsesparathedsvurderingen og dens kriterier omsættes i praksis, og hvordan denne praksis påvirker elevernes mulighed for at agere myndigt.

Lærernes forståelser af UPV'ens kriterier

Flere af de lærere, som gav udtryk for skepsis over for UPV'en på et overordnet plan, havde egentlig ikke forbehold, når det kom til at vurdere elevernes sociale og personlige forudsætninger i praksis. Lærerne skal vurdere, i hvor høj grad eleverne opfylder kriterierne inden for hvert af fokusområderne for henholdsvis de sociale og de personlige forudsætninger. Når vi spurgte om, hvilke forudsætninger og dertil hørende fokusområder og kriterier lærerne lægger vægt på i uddannelsesparathedsvurderingen, fremhæver mange vigtigheden af de sociale forudsætninger:

Hvis man kan de sociale kompetencer, så kan man lære det faglige på, det ved jeg ikke, en uge. (Jonna, Skole C)

En ting vi bruger meget tid på hos os: "respektér, at andre mennesker ser anderledes ud end dig eller har andre familiestrukturer eller reagerer anderledes." (Peter, Skole D)

(Man skal være) socialt stærk i forhold til at kunne indgå i en faglig sammenhæng. Det er ikke noget med, hvor populær man er, men noget med, om man kan indgå i en hvilken som helst gruppekonstellation, som man bliver udsat for. (Betina, Skole C)

Der er også lærere, som især betoner de personlige forudsætninger: "Det er de personlige egenskaber og ens personlige indgang til det at uddanne sig, der er vigtigst, sådan som jeg ser det." (Pia, Skole D).

Adspurgt om, hvilke fokusområder for de personlige forudsætninger der er vigtige, nævner næsten alle de interviewede 'selvstændighed':

De skal være selvstændige, selv kunne søge informationer, altså først og fremmest være selvstændige, kunne tage imod informationer og arbejde videre med dem. (Finn, Skole B)



(Det er vigtigt) at man selvstændigt kan tilgå en eller anden form for undervisning, læring, fordybe sig i et emne – uden at der hele tiden er en, der skal stå og coache én og nurse én. (Pia, skole D)

Lærerne genkender mange af de mål, som de i forvejen sætter for deres pædagogiske arbejde, såsom at kunne indgå i en social sammenhæng og være selvstændige. Selvom det er velkendte mål, ser der alligevel ud til at ske noget i praksis, når disse mål bliver til vurderingskriterier, der anlægges over for den enkelte.

Praksislogikker

De forståelser, som lærerne udvikler af de personlige og sociale forudsætninger og de fokusområder, som knytter sig hertil, bliver til nogle logikker, som bliver styrende for praksis. En lærer siger: "Vi har lavet forebyggende arbejde i forhold til uddannelsesparathedsvurdering" (Jonna, Skole C), og det er gennemgående, at praksis på forskellige områder bliver rettet mod UPV'en. Her i forhold til forældrene:

Vi har også haft gjort det, i denne her omgang, at et halvt år før vi behøvede at melde dem uddannelsesparate, så begyndte vi at tage snakken med forældrene om, hvad det her dækker over, og gav nogle hints til, hvad der skulle til, for at man skulle kunne blive uddannelsesparat i første hug. Så det ikke kom som en overraskelse, at der var nogle, som ikke var det. (Jonna, Skole C)

Opgaven med uddannelsesparathed ser ud til at blive foreskrivende for den pædagogiske praksis. Lærernes opgave med at vurdere ansporer dem til at sætte ind på at tilpasse eleverne til de sociale og personlige forudsætninger og fokusområder i UPV'en. Flere ser opgaven med at gøre eleverne uddannelsesparate som et spørgsmål om at træne sociale færdigheder.

Vi sådan træner det der med, at man er mange sammen, og man skal øve sig i at lytte til hinanden og tale ordentligt, vi bruger rigtig meget energi og tid på at øve os i, hvordan siger man tingene på den rigtige måde... (Martin, Skole A)

Den pædagogiske opgave med at skabe en klassekultur, hvor man lytter til hinanden, er en del af lærerens arbejde, uanset om han eller hun skal vur-

dere eleverne uddannelsesparate eller ikke. Men måske er glidningen fra at øve sig i at lytte til hinanden til at "sige tingene på den rigtige måde" udtryk for den glidning, der sker, når man skal vurdere eleverne individuelt ud fra deres personlige og sociale forudsætninger. Dermed flyttes fokus fra at få en god klasse og elever, der trives, til at sikre at den enkelte tilpasses til bestemte normer. Med Biestas begreber kan man sige, at vægten på socialisering i form af tilpasning til givne normer sker på bekostning af elevernes mulighed for subjektifikation.

Selve vurderingen kan også blive brugt i arbejdet med at få eleverne et bestemt sted hen. Her om en elev, som to interviewede lærere valgte at vurdere ikke-uddannelsesparat i 8. klasse:

Der blev udarbejdet en handleplan for ham om, hvordan han kunne blive mere aktiv i skolen, og der stod blandt andet – nu skal jeg lige tænke mig om – der var nogle rigtig gode fagtermer for ham, der var, han, ja, men han skulle blive bedre til at inddrages i timerne, inddrage sig selv i timerne, og så blev der lagt nogle planer for, hvordan han så kunne gøre det, og han kunne blandt andet, ja, det ved jeg, du ved, nogle af de der sådan række hånden op en gang i løbet af dagen ikke, eller... (Tine, Skole A)

Målet er at få eleven til 'at inddrage sig selv', og handleplanen foreskriver, hvordan han gør det, ved at præcisere, hvor mange gange hånden skal rækkes op. Eleven skal altså objektivere sig selv og selvobjektiveringens karakter af pseudo-empowerment, hvor resultatet ikke er, at eleven agerer myndigt, men at eleven accepterer at styre sig selv ind i den af lærerne udstukne bane. I denne elevs handleplan var der endvidere tilknyttet et forløb:

.. hvor han så røg til nogle af de her samtaler med UU og ligesom blev introduceret til: 'jamen, så ryger du altså i et forløb, kammerat, at vi så skal se, hvad vi kan gøre for at komme op på et parathedsniveau'. (...) Og det gjorde rent faktisk, at han sagde: 'Jeg skal fandeme ikke ud i de der obligatoriske brobygninger.' (Martin, Skole A)

Her bliver UPV'en altså brugt som afskrækkelse, og de foranstaltninger, der sættes i værk, når man er ikke-uddannelsesparat, får karakter af en straf, som man kan undgå, hvis man retter ind og leverer det, der bliver bedt om.



De fortæller endvidere, at eleven har “et godt hoved” og “egentlig bare kunne dovne det igennem” og “har kunnet vælge til og fra, hvad han ville” og “kun gidet det, han sådan selv mente, han havde brug for.” Det er altså ved udsigten til en foranstaltning, brobygning, som lærerne godt ved, at denne elev vil opleve som en straf, at eleven forsøger at leve op til de krav, der stilles til ham om at lave lektier og deltage aktivt. De logikker, der er på spil her, handler om at blive sat på plads, samtidig med at friheden til at vælge til og fra, der kunne fremme subjektifikation, italesættes som noget negativt.

De to lærere syntes, at UPV'en var et godt redskab generelt set. Men også nogle af de lærere, som udtrykte skepsis over for UPV'en, kunne alligevel se perspektivet i at motivere ved at vurdere ikke-uddannelsesparat: “Og så bliver eleverne så store, når de får det stempel, at de begynder at blive motiveret til – uanset opbakning fra hjemmet – at begynde at tage ansvar for det selv.” (Betina, Skole C).

Både dem, der omfavnede UPV'en, og majoriteten af de interviewede lærere, som var skeptiske heroverfor, ser ud til at ændre deres pædagogiske praksis i retning af at arbejde sig hen imod at tilpasse eleverne til forudsætningerne i bekendtgørelsen. Mange af lærerne så målet for deres pædagogiske opgave med eleverne som det at gøre dem i stand til agere selvstændigt og i respekt for andre, men udvikler samtidig praksislogikker ud fra vejledningen til UPV'en, der virker objektiverende, selvobjektiverende og i nogle tilfælde som pseudo-empowerment.

Forståelser og praksislogikker objektiverer elever

Selvom mange af lærerne forholder sig kritisk til instrumentaliseringen og nyttetænkningen i UPV'en, er de forståelser af forudsætninger og kriterierne fra vejledningen, som samme lærere giver udtryk for, stærkt objektiverende. Det ser ud til, at UPV'en og dens retningslinjer ansporer lærerne til at tænke kriterierne som en helt bestemt adfærd, som eleverne skal leve op til. Lærerne omsætter kriterierne til forståelser af, hvordan den uddannelsesparate elev skal være og foretager vurderingen i forhold til, om eleverne passer til dette billede. Også selvstændighed, som kunne bestå i subjektifikation, bliver dermed en norm, som der skal leves op til på en bestemt måde. Det at være social bliver ligeledes reduceret til at kunne agere på en ganske bestemt måde, at kunne agere i enhver gruppekonstellation eller sige tingene på den rigtige måde. I den individualiserende og objektiverende praksis bliver eleverne desuden pålagt et objektiverende blik på sig selv – de skal tage sig

sammen, inddrage sig selv, være aktive, række hånden op osv. Til trods for at flere af lærerne har til hensigt at fremme elevernes empowerment, at få eleverne til at opleve, at de faktisk kan gøre noget, bliver det i praksis ofte til selv-objektivering og pseudo-empowerment.

Elevernes oplevelser og erfaringer med skolens praksislogikker

I det følgende vil vi i vores interview med udskolingselever i region Sjælland kigge efter, hvilke betingelser der er for subjektifikation og myndiggørelse i forbindelse med UPV'en. Vi ser på, hvor der sker fordømmelse, pålæg om at være ansvarlig og om at skulle ændre sin personlighed, men vi kigger også efter sprækker, der giver mulighed for subjektifikation der, hvor eleven får en oplevelse af at have et valg og kunne gøre sig gældende og komme til syne som individ.

De unge i vores interviewundersøgelse fortæller meget beskrivende om, hvordan de oplever fordømmelsen, når de får vurderingen 'ikke-uddannelsesparat'. En ung fortæller: "Jeg sad med en lidt tom følelse, da næsten alle i klassen blev erklæret [uddannelsesparate], så jeg var næsten alene om ikke at være erklæret uddannelsesparat (..) Jeg følte mig som... sådan en tom følelse" (dreng, 9. klasse).

Den unge oplever tydeligt at blive marginaliseret fra 'næsten alle i klassen'. Andre unge prøver at distancere sig fra marginaliseringen, men oplever alligevel fordømmelsen. To piger fortæller: "Jeg er lidt ligeglad, hvad folk tænker, og sådan noget, men man bliver sådan: 'Okay, folk er [parate], og jeg er ikke – nej, jeg er dum (pige 1, 9. klasse)." "Ja, så er man ikke de klogeste, man er sådan lidt dum" (pige 2, 9. klasse).

En elev, der på interviewtidspunktet går i 10. klasse, ser tilbage på, at han i både 8. og 9. klasse blev vurderet ikke-uddannelsesparat, men at han først i 9. klasse oplevede fordømmelsen og marginaliseringen. Vi kalder ham Tino, og han fortæller:

Det var ikke noget, jeg lagde vægt på så meget i ottende, det var mere i niende, hvor jeg begyndte ligesom at tage det til mig (..) Det føltes lidt, som om du fik et stempel i panden, hvor der stod: "Du er ikke god nok." Men det var sådan lidt mere i niende, at jeg fik det, altså den følelse, at jeg ikke var god nok, og at jeg ikke var en del af det normale (..) Jeg følte, det var et tabu at blive sådan lidt stemplet, at man ikke var god nok, men alligevel så følte jeg også, at jeg sådan ikke helt havde gjort, hvad jeg kunne selv for at blive uddannelsesparat (..) på en måde gav



*det mig et skub at blive erklæret ikke-uddannelsesparat fra folkeskolen
(..) Det var sådan motiverende for mig selv, men også lidt nedladende,
at andre vidste, at jeg ikke var god nok. (Tino, 10. klasse)*

Tino oplever en fordømmelse ('ikke god nok' og ikke en del af det 'normale'). Fordømmelsen omtales både som et tabu og som 'nedladende'. Tino oplever en indirekte form for objektivering, hvor han giver udtryk for, at han ikke helt havde 'gjort, hvad han kunne', og han fortæller, at hans forældre også ved, at han 'godt kan mere', end han har vist. Med Biestas begreb om lærificeringen kan man sige, at Tino oplever at blive pålagt og tager aktivt på sig at have ansvar for 'egen læring'. Han påtager sig 'at styre sig selv' (Biesta, 2022). Når Tino fortæller, at han bliver motiveret af vurderingen, kan det opfattes som en del af en myndiggørelsesproces. Men da hans motivation er bundet op på selvobjektivering, hvor han skal 'vise mere' i forsøget på at leve op til UPV'ens forudbestemte personlige og sociale kriterier, må motivationen i højere grad tolkes som pseudo-empowerment.

Tendensen til selvobjektivering ser vi ikke kun hos Tino, men i mange andre interview, hvor de unge fx siger: "Jeg føler, det er mit eget ansvar (..) Jeg skal tage mig sammen" og "Jeg tror nu, det er min egen skyld, så jeg ved ikke. Det kunne selvfølgelig også hjælpe mig, hvis jeg var aktiv."

Der er måske en sprække i Tinos fortælling, hvor han holder igen med selvobjektiveringen og siger: Jeg var jo lidt af en ballademager, så lærerne kunne ikke helt lide mig, så (jeg) tror også, det var en del af det." (Tino 10. klasse).

Man kan med Biestas begreber sige, at han går mod 'flowet' ved ikke at indordne sig under de eksisterende ordner og bliver måske mindet om sin frihed til ikke at gøre det, som forventes af ham. Når denne frihed ikke bidrager til empowerment eller myndiggørelse, kan det handle om lærernes og skolens rammesætning eller reaktion på den stemme han taler med, når han er 'ballademager'. Uden at vi kender de givne omstændigheder, kan man tolke det derhen, at skolen og lærerne ikke åbner op for det anderledes bidrag, som Tino kommer med, men definerer det som 'ballade'/uden for den eksisterende orden. Når Tino bliver vurderet ikke-uddannelsesparat, ændres 'ballademagerens' 'subjektifikations-spire' til selvobjektivering og en accept af den eksisterende orden.

Opsamlende kan man sige, at Tino som mange andre unge, der bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, oplever at blive objektiveret og accepterer

at indtræde i en selvobjektivering, hvor der bliver lagt vægt på fejl og mangler, som eleven selv har hovedansvaret for at rette op på.

Unge, gruppeinterview og den kollektive empowerment

I et gruppeinterview med piger i 9. klasse møder vi nogle af de samme tendenser som hos Tino. Eleverne oplever en fordømmelse, som for dem giver sig udslag i en manglende motivation eller det, vi i det forudgående har kaldt objektivering og manglende muligheder for subjektifikation og myndiggørelse i skolekonteksten.

I det følgende hører vi to unge pigers fortællinger om at blive vurderet ikke-uddannelsesparat. Et interview, hvor pigernes fortællinger både har fælles træk og træk, der adskiller sig fra hinanden. Vi kalder dem Maria og Sally:

Maria: Altså jeg har jo mistet motivation, jeg var sådan, så gider jeg ikke gå i skole, og sådan, (..) så var det også det der med, at jeg skal på efterskole næste år, det hjælper sådan lidt, for så har jeg noget at se frem til næste år også, fordi jeg tror, det er sådan en anden måde at gå i skole på, så jeg måske kan få en god oplevelse med det.

Sally: Ja, jeg har også mistet min motivation. Det... ja...

Interviewer: Det har du? Er du holdt op med at tro på, at du kan?

Sally: JA, det er sådan i hver time, så er det bare sådan, jeg har lyst til at sidde bagved og bare se film, fordi jeg ved, jeg ikke er uddannelsesparat, og jeg har også en følelse af, at jeg ikke bliver det, du ved, vi har stadig en gang, hvor vi får mere, ikke [UPV'en i den sidste del af 9. klasse]?

Interviewer: Hvorfor har du den følelse, (at) du ikke bliver det?

Sally: Også fordi dem, jeg går sammen med i skolen, og når vi sidder sammen, så kan vi slet ikke koncentrere os (..) nu er jeg faktisk lidt ligeglad, fordi nu er jeg jo ikke-uddannelsesparat, så nu kan jeg godt sidde sammen med dem.

Interviewer: Men du tænker ikke: Nej, jeg skal kæmpe for, at jeg bliver uddannelsesparat her i slutningen eller...

Sally: Næ, jeg tror ikke engang lærerne gider gøre mig uddannelsesparat [griner lidt, men med gråd i stemmen].

Interviewer: Hvorfor ikke?

Sally: Det ved jeg ikke.

Maria: Vi kan altid snakke med dem og spørge hvorfor, og hvad du kan gøre bedre, og sådan noget.

Sally: Lad os sige, en lærer ikke gider hjælpe en, eller sådan noget, og man er parat i timerne, og man vil gerne sige noget, men man ikke får hjælp, så er man sådan, fuck det, man bliver alligevel ikke uddannelsesparat her, og så stopper man igen med alle de ting der. (Gruppeinterview med Maria og Sally fra 9. klasse)

Fælles for Maria og Sally er, at de oplever, at de har mistet motivationen til at gå i skole, efter at de er blevet vurderet ikke-uddannelsesparate. Vi kan høre på eleverne (særlig Sally), at hun oplever en fordømmelse og en selvobjektivering, hvor det er hendes eget ansvar at ændre på den negative vurdering. Sally oplever ikke at få hjælp af lærerne. Tværtimod oplever hun, at lærerne ikke vil gøre hende uddannelsesparat. Så selv om Sally i en selv-objektiveringssproces har vendt sig fra sine venner (der gør, at hun ikke kan koncentrere sig), oplever hun ikke, at lærerne kan eller vil vurdere hende på en anden måde. Maria derimod oplever, at man altid kan tale med lærerne og få retningslinjer for selv-objektiveringen.

Sally oplever, at det er hende, der skal ændre sin personlighed (i forhold til ikke at sidde sammen med dem hun plejer). Forhold, der for Sally tydeligt modvirker subjektifikation og myndiggørelse.

Det forholder sig lidt anderledes for Maria. Selv om både Maria og Sally har oplevet manglende motivation oven på at være blevet vurderet ikke-uddannelsesparat, fortæller Maria i det første citat, at hun skal på efterskole, og dette giver hende noget at se frem til. Dette kan ses som en sprække i fortællingen. Med afsæt i Biestas subjektifikationsbegreb kan man forstå Marias fortælling som eksempel på, hvordan hun indgår i en subjektifikationsproces, hvor hun går mod 'flowet' og vælger ikke at indordne sig under de eksisterende ordner, men italesætter, at skole kan være anderledes (på efterskolen). Man kan sige, at Maria i nogen forstand blive mindet om sin frihed til ikke at gøre det, som forventes af hende. Når det alligevel ikke ser ud til at leje sig hos Maria som empowerment og myndiggørelse, handler det i høj grad om den stærke selvobjektivering og en accept af den eksisterende orden (som man bare kan tale med lærerne om), der slår igennem i skolekonteksten.

Både Sally og Maria genkender den manglende motivation, men der stopper deres fælles erfaringer på mange måder. Maria og interviewereren indtræder i en position over for Sally, hvor de indirekte objektiverer Sally ved

at gøre hende ansvarlig for egen læring. Maria siger først, at hun 'altid kan snakke med lærerne,' og senere, at lærerne skal fortælle eleverne, hvis de skal 'tage sig sammen' tidligere. Også interviewereren objektiverer Sally ved at spørge, om hun ikke oplever, at hun vil 'kæmpe for at blive uddannelsesparat.' Dette kan vi med Biestas begreber genkende som en opfordring til en pseudo-myndiggørelse, hvor Sally opfordres til at påtage sig at skulle styre sig selv og leve op til forventningerne (Biesta, 2022). Sally opfordres til selv-objektivering i stedet for subjektifikation og en socialisering til de på forhånd fastlagte normer om, hvordan man er uddannelsesparat. En norm, som Sally skal tilpasse sig for at blive vurderet uddannelsesparat, men som hun giver udtryk for, at hun ikke tror, hun vil komme til at lykkes med. I denne situation kan man måske se en sprække i forhold til Sally, idet hun så vælger at være ligeglad og på den måde bliver mindet om sin frihed til at sidde med sine venner og se film bagerst i klassen. Man kan dog diskutere, om det er en påmindelse om hendes frihed forstået som et frit valg, hvor hun i en empowerment-proces gør op med de individualiserede undertrykkende strukturer, eller om det er udtryk for, at hun ikke ser andre muligheder for, at hendes liv kan give mening i den givne kontekst.

Opsamling og konklusion

Vi har i denne artikel haft fokus på myndiggørelsesprocesser i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen og særligt interesseret os for subjektifikation og empowerment. Vi har set på, hvilke forståelser og praksislogikker som lærere har udviklet, og på, hvad det kan betyde for de unges muligheder for at opbygge kapacitet til at kunne gøre sig gældende og træffe beslutninger i eget liv. Vores teoretiske afsæt er dels den mere overordnede kritik, som Freire og mange andre i hans samtid rettede mod de undertrykkende aspekter af uddannelse og den direkte kontrol og disciplinering, som myndigheder og læreren er repræsentant for. Og dels den strukturelle kritik, som Biesta retter mod det, han kalder lærificering (learnification), idet han ser, at alt væsentligt i skolen bliver gjort til et spørgsmål om læring, og eleverne gøres ansvarlige for egen læring. Dermed udsættes de for pseudo-empowerment og ansføres til selv-objektivering. I artiklens analyse ser det ud til, at UPV'en som styringsredskab ansfører lærere til en praksis, der ikke levner meget plads til, at børn og unge kan blive andet og mere end objekt for andres intentioner og interventioner. UPV'en fremstår i vores undersøgelse som en foranstaltning, der ikke fremmer myndiggørelse, men



i højere grad lægger op til individualisering, objektivering, selv-objektivering og pseudo-empowerment.

I vores analyser ser vi, at mange af lærerne forholder sig kritisk til uddannelsesparathedsvurderingen, men det ser ud til, at UPV'en og dens retningslinjer alligevel ansporer lærerne til at tænke forudsætningerne og fokusområderne som en helt bestemt adfærd, som eleverne skal leve op til. Lærerne omsætter kriterierne til forståelser af, hvordan den uddannelsesparate elev skal være. Vi ser eksempelvis, at UPV'en i nogle tilfælde bruges som afskrækkelse, og de foranstaltninger, der sættes i værk, når man er ikke-uddannelsesparat, får karakter af en straf. Man kan kun undgå straffen ved at 'rette ind'. Lærerne siger fx, at eleven har "et godt hoved" og "egentlig bare kunne dovne det igennem" og "har kunnet vælge til og fra, hvad han ville" og "kun gidet det, han sådan selv mente, han havde brug for." De logikker, som lærerne her trækker på, handler om indordning, og samtidig italesættes friheden til at vælge til og fra som noget negativt. I en sådan individualiserende og objektiverende praksis bliver eleverne pålagt en selv-objektivering – de skal tage sig sammen og passe ind i billedet på en god elev (være aktive, række hånden op osv.).

I unge-interviewene kigger vi efter, hvilke betingelser der er for subjektifikation og myndiggørelse i forbindelse med UPV'en. Vi ser på, hvor der sker fordømmelse, pålæg om at være ansvarlig og om at skulle ændre sin personlighed, men vi kigger også efter sprækker, der giver mulighed for subjektifikation, der hvor eleven får en oplevelse af at have et valg og kunne gøre sig gældende og komme til syne som individ. Vi ser eksempelvis nogle sprækker, når en elev fortæller, at han har været en 'ballademager'. At lave ballade kan dække over mange ting, men hvis det er udtryk for at gå imod 'flowet' og ikke indordne sig under de eksisterende ordner, kan det ses som myndiggørelses- og empowermentprocesser, hvor elever bliver mindet om, at de kan eksistere som subjekt for sit eget liv og ikke alene være objekt for alle de kræfter, der 'kommer' til dem både udefra og indefra. Når elever 'laver ballade'/går imod 'flowet' kan lærerne overveje at møde dette med nysgerrighed i stedet for at straffe og på den måde åbne op for 'andethed og forskel' i undervisningen.

Ifølge Biesta kan subjektifikation, hvor eleverne kan tale med 'egen stemme' og 'komme til syne' i verdenen som unikke mennesker og politiske subjekter, ikke sikres gennem en bestemt pædagogik eller intervention, men kan dog muliggøres af "bestemte uddannelsesmæssige arrangementer og konfigurationer" (Biesta, 2011, s. 32). Uddannelsesmæssige arrangementer

og konfigurationer kan således ikke oversættes til bestemte pædagogiske tilgange eller særlige interventioner, men hviler på uddannelsespolitiske tiltag, der tilskynder til subjektifikation. Dette kan fx være, når skoler og lærere arbejder målrettet for, at eleverne møder 'andethed og forskel' i skolen, der kan forstyrre deres verden og fremprovokere lydhørhed og ansvarlighed.

For at udstikke en mulig vej for skolens arbejde med uddannelsesparathed kunne man tilstræbe en proces, som giver plads til, at eleverne kan komme til syne som subjekter, og har fokus på myndiggørelse som fælles proces i klassen. Det forudsætter, at lærerne ansføres til forståelser og praksislogikker, der handler om, at eleverne arbejder undersøgende sammen om muligheder og ønsker, og at eleverne uanset deres eventuelle personlige og sociale forudsætninger bliver sat i situationer, hvor de kan prøve sig selv af. Dette kan fx ske med dialogbaseret undervisning, hvor der blandt andet arbejdes med en 'ikke-korreksende' lærerrolle og en særlig åben spørgeteknik, der har til formål at styrke klassen/holdet/gruppen som læringsfællesskab (Risbjerg & Sørensen, 2020; Jensen, 2014, 2019) eller i forskellige former for projektorienteret undervisning, der sætter fokus på elevernes undersøgende arbejde (se fx Steffensen & Jensen, 2020; Jensen & Helms, 2022; Jensen, 2014).

Noter

- 1 Empowerment-begrebet tillægges i dag flere forskellige betydninger (Mayo & Craig, 1995). I en neoliberal tradition anlægges et samfundsbevarende perspektiv, og empowerment-begrebet bruges som en slags 'life coaching', hvor det handler om, at individet skal hjælpes til at tage ansvar for eget liv (se fx Pors, 2007).
- 2 Begge projekter er gennemført i regi af Professionshøjskolen Absalon (I det første projekt var Lene Kofoed Rasmussen projektleder, og i det andet projekt var Ulla Højmark Jensen projektleder og indgik i projektet sammen med Lene Kofoed Rasmussen og Stine Helms).
- 3 Blandt andet i et obligatorisk emne, i dag benævnt Uddannelse og Job, fag som i princippet skal varetages både i indskoling, mellemtrin og udskoling og har som andre fag en bekendtgørelse. Da faget er timeløst og ikke er placeret på bestemte klassetrin, er prioriteringen af at undervise i faget afhængigt af den enkelte lærer eller af skoledelsen.

Referencer

- Adams, R. (2008). *Empowerment, participation and social work*. Palgrave Macmillan.
- Andersen, J. (2003). *Empowerment i storbyens rum – et socialvidenskabeligt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, J. (2005). Empowerment – et spor for en kritisk handlingsorienteret socialforskning? Paper til dansk sociologikongres.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund – uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education. A view for the present*. Routledge.



- Boolsen, M. W. (2010). Grounded theory. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). *Refleksiv sociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- EVA (2017). *Fra ikke-parat til parat – analyse af uddannelsesparathedsvurderinger i 8, 9, og 10. klasse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2018). Giv UPV'en en make-over. <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/giv-upven-make>
- EVA (2020). Uddannelsesparathed og indsatser for ikke-parate elever i grundskolen. <https://www.eva.dk/grundskole/uddannelsesparathed-indsatser-parate-elever-grundskolen>
- Freire, P. (1973). *De undertryktes pædagogik*. Christian Ejlers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition*. Continuum.
- Freire, P. (2012). De undertryktes pædagogik. I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Hammerslev, O., & Hansen, J. A. (2009). *Refleksiv sociologi i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Helms, S. (2019). Du er ikke god nok. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22(2).
- Honneth, A. (2016). Pædagogik og demokratisk offentlighed. Et forsømt kapitel i den politiske filosofi. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1, 49-62.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, U. H., & Helms, S. C. (2022). Os og dem – uddannelsesparathed og elevfællesskaber i skolen. *Cepra Striben*, 30, 6-17.
- Jensen, U. H., & Pedersen, M. T. (2016). Risiko for at uddannelsesparathedsvurderingen svækker den sociale mobilitet. *Vejlederen* 4, august/september. Danmarks Vejlederforening.
- Jensen, U. H. (2019). Den meningsfulde undervisning: sociologiske refleksioner over praksis med dialogbaseret undervisning. [Meaningful teaching: sociological reflections on the practice of dialogue-based teaching]. *Kognition & Pædagogik*, 114, 46–54.
- Jensen, U. H. (2017). Uddannelsesparathed og unge uden uddannelse. I K. E. Andreasen & H. Duch (red.), *Forandringer i ungdomsuddannelserne. Overgange og indsatser*. Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, U. H. & Louw, A.V. (2016). How can upper secondary schools educate youth to become democratic and innovative? Theoretical and empirical analyses of Inquiry Based Education. *Nordic Studies in Education*, 36(3). <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-03-04>
- Jensen, U. H. (2014). Reduction of social inequality in high school – Exploring structures in the learning environment that contribute to learning opportunities for all students. I A. Bilfeldt, I. Jensen & J. Andersen (red.), *Rettigheder, empowerment og læring* (s. 63-83). Aalborg University Press.
- Kant, I. (1987(1774)). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? *Slagmark*, 9, *Tilbage til Kant?* 81-89.
- Kant, I. (2012(1803)). *Om pædagogik*. Forlaget Klim.
- Rasmussen, L. K. (2018). Uddannelsesparathedsvurderingen – en udfordring for den professionelle lærer? *Liv i Skolen*, (4), 80-89.
- Mayo, M., & Craig, G. (red.) (1995). *Community Empowerment: A Reader in Participation and Development*. Zed Books.
- Pless, M., Juul, T. M., & Katznelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv*. Center for Ungdomsforskning. Aalborg Universitet.
- Pors, B. (2007). Borgeren er ekspert i sit eget liv. *Sygeplejersken*, 25, 34-37.
- Risbjerg, M., & Sørensen, M. B. (2019). Dialogbaseret undervisning. *Kognition & Pædagogik*, 114.
- Smith, M., Skibsted, E., & Munkholm, M. (2018). Parat til uddannelse? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 1.
- Steffensen, T., & Jensen, U. H. (2020). Dannelse i undervisningen på efterskolerne. I S. T. Graf & U. H. Jensen (red.), *Efterskolernes praksis under lup: Undersøgelser af dannende undervisning og samvær* (s. 23-49). Forlaget Klim.

- UVM (2017). *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*. Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse.
- UVM (2018). *Vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger*. (Web-udgave) <file:///Users/uhj/Downloads/Praksisfaglighed-vurdering-af-eleverne-ua.pdf>
- UVM (2019). *Uddannelsesparathed – Vejledning om processerne ved vurdering af uddannelsesparathed (UPV) og ansøgning til ungdomsuddannelserne* (4. udg.). Børne- og Undervisningsministeriet.
- UVM (2020). Om vurdering af uddannelsesparathed. <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoette-muligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen>
- UVM (2021). Aftale om det fremtidige evaluerings- og bedømmelsessystem i folkeskolen fra 29. oktober 2021. <https://www.regeringen.dk/nyheder/2021/bred-aftale-om-fremtidigt-evaluering-og-bedoemmelssystem/>
- UVM (2023). Arbejdsgruppe foreslår at afskaffe uddannelsesparathedsvurdering. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/marts/230321-arbejdsgruppe-foreslaar-at-afskaffe-uddannelsesparathedsvurdering>