



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Karakterer, kultur og tolkninger

Et kvalitativt studie blandt 57 unge i folkeskolens 9. klasse, af hvordan de tolker karaktererne med reference til forskellige sociale kontekster, og en diskussion af disse tolkede betydnings mulige konsekvenser.

Andreasen, Karen Egedal

Publication date:
2009

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Andreasen, K. E. (2009). *Karakterer, kultur og tolkninger: Et kvalitativt studie blandt 57 unge i folkeskolens 9. klasse, af hvordan de tolker karaktererne med reference til forskellige sociale kontekster, og en diskussion af disse tolkede betydnings mulige konsekvenser.* Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Karakterer, kultur og tolkninger

Karen E. Andreasen



Ph.d.-afhandling
Institut For Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet 2008

Karakterer, kultur og tolkninger

Et kvalitativt studie blandt 57 unge i folkeskolens 9. klasse, af hvordan de tolker karaktererne med reference til forskellige sociale kontekster, og en diskussion af disse tolkede betydningers mulige konsekvenser.

Karen E. Andreasen

**Ph.d.- afhandling
Institut For Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet 2008**

Karakterer, kultur og tolkninger. Et kvalitativt studie blandt 57 unge i folkeskolens 9. klasse, af hvordan de tolker karaktererne med reference til forskellige sociale kontekster, og en diskussion af disse tolkede betydningers mulige konsekvenser.

© 2008 Karen E. Andreasen

Ph.d. afhandling

ISBN 978-87-91543-71-5 (e-book)

Udgivet af

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Fibigerstræde 10

9220 Aalborg Øst

tlf. 9940 9960

fax 09156542

learning@learning.aau.dk

www.learning.aau.dk

Forsidefoto:

© Karen E. Andreasen. Privatfoto fra Wellings Landsbymuseum

Må ikke anvendes uden forudgående aftale med forfatteren.

Personligt forord

Jeg skylder mange personer tak for faglig sparring og vejledning under arbejdet med denne afhandling: Min vejleder under hele forløbet Birthe Lund, samt Palle Rasmussen, Lene Tanggaard, Roger Säljo, alle i min forskningsgruppe Center For Forskning i Uddannelse, forskergruppen for sociokulturel teori på Göteborgs Universitet, samt mine tidligere medstuderende.

Undervisning og skole er emner der interesserer mange, og ikke mindst prøver og karakterer, og det har betydet engagerede diskussioner med mange, som hver især alle har givet anledning til nye overvejelser. Særligt skylder jeg en tak til Erik, som utrætteligt og til hver en tid har stillet op til gode diskussioner, ud over dette også min mor, mine søskende og øvrige familie, - herunder nevøer og niecer i skolealderen -, samt alle, der på forskellig vis er beskæftiget med forskning i uddannelse, og som jeg har været så heldig at møde på studieophold og konferencer i Danmark, Sverige og andre steder i verden.

Endelig skylder jeg også en stor tak til alle de skoleledere og lærere, der velvilligt har taget imod mig på skolerne og i klasserne, samt alle de mange elever der har villet give en time af deres undervisningstid til de interviews, og som er forudsætningen for hele arbejdet.

Indholdsfortegnelse

Introduktion	9
Fokus på læringsmiljøet i grundskolen – og på karaktererne	9
Karaktererne som symboler - observationer i en 9. klasse	12
Om processer for in- og eksklusion og marginalisering i sociale fællesskaber	15
Karaktererne som symbol – studiets problemformulering	16
Tidligere forskning i karaktererne	18
Danske studier	18
Lidt om resultater fra studier i Danmark og udlandet	19
Mit eget studie – dets afgrænsning og problematikker	21
Studiets placering i forhold til andre lignende studier	21
Oplevelsen af mening eller indre og ydre kontrollokalisering? Om forskellige måder at forstå fænomenet motivation og perspektiverne i dem	22
Afgrænsning og problematikker	23
Kulturstudie med køn og social klasse som noget sekundært	24
Forskningsperspektiv, teorivalg og metode	27
Spørgsmålet om validitet	27
Forskningsperspektiv, teorivalg og analytisk tilgang – kultur og tolkninger	28
Menneskesyn og epistemologisk afsæt	30
Metodiske overvejelser og undersøgelsesdesign	32
Valg af informanter – mangfoldighed som fællesnævner	32
Overvejelser om udvalget af skoler	32
Overvejelser over udvalget af elever	33
Udvalgsprocedure - elever	34
Elevudvalg	35
Antallet af informanter	35
Elever med anden etnisk baggrund end dansk	36
Kontaktprocedure til skoler, lærere og forældre	37
Undersøgelsens tidsmæssige forløb	37
Metodevalg og analyse	39
At undersøge tolkninger – om valg af interview som metode	39
Metoder der er valgt fra	39
Kvalitative interviews som metode	41
Semistrukturerede kvalitative interviews - interviewguiden	42
Interviewenes forløb og interviewsituationen	43
Transskribering	46
Rapportering	46
Evaluering og brugen af karakterer i grundskolen	48
Evaluering i grundskoleforløbet i dag og brugen af karakterer	48
Brugen af karakterer - det historiske perspektiv	50
Tidlige eksamenssystemer	50
Enhedsskolen og brugen af karakterer – Ørsted´s skala	51
Skolereformer fra 1950´erne – relativ bedømmelse og 13-skalaen	54
Fra 1990´erne - absolut bedømmelse og ny karakterskala	55
Forandringer i karaktersystemet og debatten om brugen af karakterer	56
Generelle problematikker i diskussion af karaktererne og karaktergivning – antydninger og holdepunkter	60
Usikkerhed ved bedømmelser	60
Karakterbekendtgørelsen - fokus på det faglige	61
Prøveform og vurderingsgrundlag - subjektive og objektive kriterier	61
Fag hvis bedømmelse er underlagt subjektiv bedømmelse	62

Hvad udtrykker standpunktskaraktererne - subjektive vurderingskriterier	63
Den mundtlige standpunktskarakter - hvad tror eleverne de bedømmes på?	66
Karakterforskel i grundskoleforløbet	68
Piger opnår lidt højere karakterer – ikke noget nyt og ikke kun Danmark	68
Karakterer og social baggrund	72
Karakterer og etnisk tilhørsforhold	73
Karakterforskel, køn og social klasse – forskellig effekt af den sociale baggrund for piger og drenge?.....	73
Scorer på test – følger karaktererne på nogle punkter, men ikke på alle.....	75
Om valg af uddannelse efter grundskolen – selvopfattelse, forældrebaggrund og karakterniveau spiller en rolle	78
Karakterer og scorer på test – sammenfatning og problematiseringer	82
<i>Karakterer, kultur og symbol – teoretiske perspektiver.....</i>	84
Symbol og symbolisering i kulturanalysen	85
Kulturbegrebet	86
Symbolets position i teori om kultur.....	88
Symbolet og symboliseringen i kulturelle processer	89
Symbolbegrebet	89
Symbolet og det symbolske i mediationen mellem aktør og omverden.....	90
Handling, fællesskab, kultur og symbolik.....	92
Socialisering og betydningsdannelse	94
Tolkning, betydning og handlen	95
Tolkning, betydninger og diskurs	97
Emotioner, følelser, tolkning og betydning.....	98
Symbol og symbolisering i dannelse af identitet og selvopfattelse.....	100
Fortolkning, symbolisering og identitet	100
Fortolkning, symbolisering og dannelse af selvopfattelse	101
Identitet, selvopfattelse og forventningernes betydning	103
Centrale punkter i forståelsen af karaktererne som symboler og opridsning af en analyse	105
<i>Resultater og analyse.....</i>	107
<i>Tolkninger med reference til specifikke sociale kontekster</i>	108
<i>Tolkninger med reference til skolen</i>	109
Konklusioner i hovedtræk.....	109
Skolekulturen som kulturel referenceramme	109
Karaktererne i handlinger i skolekulturen.....	110
Diskursive kategorier med reference til oplevede værdier, normer og krav i skolekulturen.....	113
Tolkninger der knytter sig til vurdering af fagligt niveau	114
Tolkninger der knytter sig til vurdering af indstilling, engagement og arbejdsindsats	116
Tolkninger der knytter sig til oplevet kategorisering i forhold til personlige egenskaber.....	117
Tolkninger med reference til adfærd – ”den gode elev”	119
Karaktererne i processer for oplevet in- og eksklusion i skolen.....	120
Sammenfatning – tolkninger i forhold til skolekulturen	122
<i>Tolkninger med reference til forestillinger om fremtidigt arbejde og uddannelse</i>	123
Konklusioner i hovedtræk.....	123
Samfundet med arbejde og uddannelse som kulturel referenceramme	124
Tolkninger med reference til oplevede værdier, normer og krav i forbindelse med arbejde og uddannelse	125
Uddannelsesønskerne påvirker tolkningerne	126
En boglig eller en praktisk uddannelse og oplevelsen af karakterernes betydning	128

Diskursive kategorier knyttet til oplevet in- og eksklusion på arbejdsplads, uddannelse og i samfundet generelt.....	128
Sammenfatning – tolkninger i forhold til arbejde og uddannelse	130
<i>Tolkninger med reference til familien</i>	131
Konklusioner i hovedtræk.....	131
Familien med forældre og søskende som kulturel referenceramme.....	131
Karaktererne i handlinger i familien	132
Tolkninger med reference til oplevede værdier, normer, krav og diskursive kategorier knyttet til familiekulturen	136
Selvvurderinger og erhvervelse af status med reference til medlemmer i familien	138
Karaktererne som symbol i familiekonteksten.....	139
<i>Tolkninger med reference til de jævnaldrende i klassen</i>	140
Konklusioner i hovedtræk.....	140
De jævnaldrende i klassen som kulturel referenceramme	141
Kulturen i det kønnede fællesskab – og variationerne i den	141
Interaktion i grupper og måder at danne fællesskab – et analyseperspektiv	142
Karaktererne i handlinger i fællesskabet af jævnaldrende	143
Tolkninger med reference til oplevede værdier, normer og krav i kulturen de blandt jævnaldrende i klassen	146
Hvad spiller en rolle for venskaber, for at man kan lide at være sammen og for hvor populær man er?.....	146
Tolkninger i forhold til oplevede processer for in- og eksklusion i fællesskaberne af jævnaldrende	148
Accept og tilhør medieret af karaktererne. Har karakterer og popularitet noget med hinanden at gøre?	148
Tolkninger med reference til diskursive kategorier knyttet til fællesskabet af jævnaldrende	151
At blive opfattet eller opfatte sig selv som dum eller klog	152
Roller og identiteter i fællesskaberne af jævnaldrende	152
En positiv betydning – gode karakterer og interesse for skolen ser man positivt på. Flere piger end drenge.	154
De negative betydninger – gode karakterer og gerne at ville have dem er ikke nødvendigvis noget positivt. Flere drenge end piger.....	156
Nørd og dengse	156
Karakterer, mobning og drillerier – hvorfor?.....	161
Måder at danne fællesskab medieret af karaktererne	162
Blandt de bedste eller følge gennemsnittet	163
Konkurrence som statusmedierende aktivitet	165
Om konkurrence, læreproces og præstationer.....	166
Eleverne om konkurrence på karaktererne.....	168
De unges begrundelser for deres indstilling.....	169
De negative – forskellig argumentation blandt piger og drenge	170
Forskelle i syn på konkurrence, positionering og hierarki – hvorfor?	172
Sammenfatning – tolkninger i forhold til kulturen i gruppen af jævnaldrende	173
<i>Sammenfatning af tolkninger med reference til forskellige sociale kontekster.....</i>	174
<i>Fokus på udvalgte problematikker.....</i>	176
Karaktererne i selvvurdering, dannelse af forventninger og udvikling af selvopfattelse..	177
Karaktererne træder ind i selvvurderingerne og dannelse af selvopfattelse.....	178
Selvopfattelsen og forventningerne til karaktererne	178
En god karakter er noget relativt – en væsentlig faktor	180
Vurderinger af, hvad der er tilfredsstillende karakterer – kan give mening til at handle på forskellige måder	181

Forventninger og faglig selvopfattelse i mødet med kravene i skolekulturen – indledende overvejelser	183
God faglig selvtilid, tror at en indsats nytter og bruger tid på skolen	
– dreng med lave karakterer	183
Lav tiltro til egne evner, manglende tro på bedre vurderinger og bruger ikke megen tid på skolen	
– drenge med lave karakterer	185
Lav faglig selvtilid, men tror på at en indsats nytter og bruger tid på skolen	
– pige med lave karakterer	188
Jeg er ikke den fagligt stærkeste, og har svært ved at se, hvordan jeg skulle få bedre karakterer, men bruger en del tid på skolen – pige med lave karakterer	189
Når forestillingerne om valget efter grundskolen træder ind i tolkningen af karaktererne på utilsigtede måder	191
Det skal være noget langt væk fra bøger - valget af uddannelse kan påvirkes af selvvurderingerne	192
”ikke at jeg skal bruge det til noget”	192
Et eksempel blandt en række	196
Når karaktererne træder ind i oplevede processer for in- og eksklusion i skolen	199
”det er [...] efter, hvem han synes bedst om”	199
Når karaktererne træder ind i processer for dannelse af relationer og fællesskab internt i gruppen af jævnaldrende	202
Nørd og dengse – positionering og eksklusionen af unge med høje karakterer fra fællesskabet af jævnaldrende	202
Nørd og dengse – positionering og eksklusion af unge med lave karakterer fra fællesskabet af jævnaldrende	204
Nørd og dengse – også blandt piger	207
”Det gælder om at have den højeste karakter” – men hvad hvis ens karakterer ikke er høje?	210
Sammenfatning – karaktererne i marginaliserende processer	211
<i>Sammenfatning, konklusion og diskussion</i>	<i>214</i>
Sammenfatning om tolkninger i forhold til sociale kontekster og dannelse af selvopfattelse	215
Tolkninger i forhold til skolekulturen	215
Tolkninger i forhold til familien – forældre og søskende	215
Tolkninger i forhold til kammeraterne	216
Tolkninger i forhold til arbejde, uddannelse og samfund	218
Karakterer og selvopfattelse	219
Oplevelsen af mening i feltet mellem selvopfattelse og en tolket kultur	221
Diskussion af relevante problematikker	221
Piger opnår som gennemsnit lidt højere karakterer end drenge, - hvorfor?	223
Diskurs og fortolkninger af karaktererne	228
Karaktererne i processer for marginalisering, in- og eksklusion	230
<i>Litteraturliste</i>	<i>232</i>
<i>Dansk og engelsk resume</i>	<i>239</i>
Resume: Karakterer, kultur og tolkninger	239
Summary: Marks, Cultures and Interpretations	243

Introduktion

Eksamen har været genstand for mange studier, og karakterer som en del af eksamination har det også. Emnerne er belyst fra en mængde vinkler og med reference til forskellige uddannelsesmæssige sammenhænge. Faktisk kan man, når man som jeg også studerer emnet, spørge sig selv, om det overhovedet er muligt at sige noget nyt om dette.

Jeg mener selv, at det med nærværende studie er lykkedes mig at kaste lys over problematikker knyttet til karaktererne, som ikke tidligere har været velbelyste empirisk i en dansk kontekst. Ved at beskæftige mig med unge i 9. klasse, retter jeg for det første lyset mod en gruppe unge, som ikke tidligere i danske studier har været i fokus netop i forbindelse med studiet af karaktererne og tolkningerne af dem. Tidligere lignende studier har først og fremmest haft gymnasiestuderende som referencegruppe, mens den gruppe unge, som ikke er fortsat i en gymnasial uddannelse ikke har været omfattet, som følge af dette udvælgelseskriterium. Denne gruppe kan ventes at adskille sig på vigtige punkter fra de unge, der vælger de gymnasiale uddannelser.

Sammenlignes 9. klasse og gymnasiet, er netop 9. klasse interessant ved at markere et særligt afgørende tidspunkt i unges overgang fra grundskole til videre uddannelsesforløb eller arbejdsmarked. Det er her, at helt afgørende beslutninger træffes, beslutninger og valg som kan blive determinerende for, hvordan de unges tilværelse kommer til at forme sig fremover.

Dernæst er der heller ikke mange danske studier, der har beskæftiget sig med karakterer og deres samspil med fænomener som identitet og selvpfattelse og måder at orientere sig i sociale fællesskaber. Jeg tager med dette studie fat i disse emner og identificerer på baggrund af dette en række problematikker, som er særdeles relevante, ikke kun i forbindelse med karaktergivning generelt og eksamen ved grundskolens afslutning, men også kan være det i diskussionen af eksempelvis brug af test i grundskolen.

Evaluerings i undervisningsforløb har været et meget omdiskuteret emne gennem de senere år, ikke kun i Danmark, men i en stor del af den vestlige verden. Dette ses i den store mængde litteratur der er blevet publiceret herom indenfor de seneste ca. 10 år. Gennem livet stifter vi alle bekendtskab med eksamen, evalueringer, test og prøver i forskellig form. Ikke mindst dette betyder, at det er et emne, der ikke kun har interesse for personer som forskere, undervisere og uddannelsesplanlæggere, der beskæftiger sig professionelt med uddannelse, men også har været et emne der har optaget elever og studerende, og altså har en almen interesse. Det er mit ønske, at jeg med dette studie, i det omfang resultaterne herfra egner sig til det, på en konstruktiv måde kan bidrage til debatten om brugen af prøver, evalueringer og test generelt gennem grundskoleforløbet.

Fokus på læringsmiljøet i grundskolen – og på karaktererne

Den formaliserede undervisning af børn har til alle tider sigtet såvel mod opdragelse som mod kvalificering¹. Dette tosidede formål afspejles i de aller tidligste skolelove. I reformationens skolelov fra 1537 skrives det, at børnene i skolen skal ”optugtes”, altså opdrages, og oplæres til kristendom og til at kunne leve et ”verdsligt” liv.

¹ Jeg vil her ikke komme ind på spørgsmålet om dannelse, som, alt efter hvordan man vælger at definere begrebet, kan omfatte begge perspektiver.

Om børneskoler: i hvilke Børn kan opdrages og faa Sindet beredt til Evangeliet, ved hvilken Forberedelse den første Barndom gøres skicket til sand kristelig Guds frygt og andre Dyder og tilegner sig de Kundskaber, som har stor Betydning, naar det drejer sig om enten at lære det, som hører til Guds Ære i Kristendommen, eller at lære det, som hører til at opholde og bevare et godt civilt og verdsligt Regimente. (Den danske Kirkeordinants af 1539)

I den nu gældende lov fra 2007 ses dette også, når der dels tales om at give eleverne ”kundskaber og færdigheder”, dels tales om at forberede eleverne til ”deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter” i samfundet.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder [...].

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.

(Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 6. juni 2007)

Disse to undervisningsmæssige formål, opdragelsen og kvalificeringen, går hånd i hånd. Den faglige uddannelse foregår under omstændigheder, som har en opdragende eller disciplinerende virkning, og får samtidig sin mening i det sociale samspil.

Den opdragende eller socialiserende side af undervisningen kommer til udtryk via de krav, der stilles til elevernes adfærd i og i forhold til skolen, og de normer og værdier de afspejler. Som et typisk eksempel på dette nævnes ofte adfærdsforventningerne i en almindelig klasserumssituation, hvor børnene må svare efter tur, række hånden op mm., og herved lærer at underlægge sig en autoritet, at tilsidesætte egne behov osv. Det som har fået betegnelsen ”Den skjulte læreplan” (Bauer & Borg 1976/1993:10). Brugen af karakterer kan ses som en af de veje, hvorigennem skolen sætter sig igennem som socialiseringsagent. Spørgsmålet er da, hvilken virkning de har i forhold til elevernes dannelse af selvpfattelse, i forhold til deres fortolkning af deres omverden og dannelsen af forestillinger om, hvilke forventninger denne omverden har til dem. Dette kan diskuteres i forhold til spørgsmålet om skolens rolle i medieringen af den sociale arv, i forhold til processer for marginalisering, in- og eksklusion i samfundet, og i forhold til elevernes muligheder for at udvikle sig optimalt indenfor de rammer, som skolen giver.

Undervisning forudsætter en række valg af pædagogisk art. Hvilke arbejdsmåder skal anvendes? - skal der arbejdes selvstændigt eller i grupper, skal der være en høj grad af selvbestemmelse eller skal det være en meget lærerstyret undervisning, skal der arbejdes problemorienteret eller med fokus på indlæring af afgrænset pensum, skal der evalueres, og i så fald hvordan skal det finde sted?

Alle sådanne spørgsmål handler om de rammer, der sættes for børns og unges udvikling, udfoldelse og læreproces, og er påvirkede af det, som er undervisningens formål, og af traditioner, ideologier, antagelser og mere empirisk orienterede tilgange til forståelsen af sammenhænge mellem læreproces og læringsmiljø. At beskæftige sig med dette er væsentligt af mindst to grunde. Dels som følge af skolens rolle som én blandt mange andre vigtige kontekster for socialisering. Dels som følge af, at elever repræsenterer en meget blandet gruppe mennesker, der også møder skolen med forskellige erfaringer, som kan betyde, at de oplever skolens verden på meget forskellige måder. De kan opfatte de pædagogiske rammer, som vi sætter for deres læreprocesser på forskellige måder, tolke dem på forskellige måder, og af den grund formentlig også, hvad jeg senere skal komme ind på, forholde sig forskelligt til dem. Det er vigtigt at have opmærksomheden rettet mod dette. Både set i lyset af skolens rolle i socialiseringen, og i lyset af ønsker om at give alle elever lige muligheder og de bedste muligheder for at udvikle sig og lære, og

udvikle de kompetencer der er nødvendige for at skabe sig en tilfredsstillende tilværelse efter skolen og leve op til det moderne samfunds forventninger om at lære livet igennem. Hvis ikke vi er det, kan vi i værste fald skabe miljøer, som, set i et lærings- og udviklingsperspektiv, er gunstige for nogle, men bestemt ikke er det for andre. Spørgsmålet i forbindelse med karaktererne er da, hvordan de tolkes af eleverne, og eventuelle følger heraf.

Man har i årevis kendt til den problematik, at nogle grupper af elever systematisk klarer sig bedre i grundskoleforløbet, når dette gøres op i karakterer, end andre grupper af unge, og at der ses tilsvarende problematikker hvad angår fordelingen af uddannelse efter grundskolen (Se eks Jæger & Munk & Ploug 2003; Heinesen 1999; Andersen 2001). Det har været klart, at elever fra familier uden lang uddannelsesbaggrund, med anden etnisk baggrund end dansk og i et vist omfang også drenge, generelt ikke klarede sig helt så godt i disse sammenhænge som andre unge. Det har naturligvis været diskuteret om skolen diskriminerer disse grupper af elever, og hvorvidt og i givet fald hvordan skolens pædagogik, værdier og krav, altså skolens læringsmiljø, i sig selv skaber sådanne differentieringer. Man har eksempelvis diskuteret, om den moderne skoles undervisning og pædagogik bedre tilgodeser pigers behov end drenges (Eks Kryger 1988; Nielsen 1998/2000).

Det er af sådanne grunde relevant at studere læringsmiljøet, for at kunne vurdere, hvordan det påvirker forskellige grupper af elever, og måske favoriserer nogle og diskriminerer andre. Men læringsmiljøet består af et utal af faktorer, der hver især kan have deres egen særlige betydning og rolle i sådanne sammenhænge. Jeg har valgt at fokusere på en enkelt af disse, og her ser karaktererne ud til at kunne være en central faktor, idet de fremstår som en af de overordnede mediatorer for betydninger i skolekulturen. Det er den parameter, der sætter et mål på elevers, læreres og skolers succes med undervisningen, og derfor noget som der kan være en stor tilbøjelighed til at rette sig imod, - selv om det dog er klart, at det er i varierende omfang fra person til person. Den store betydning de tillægges fremgår eksempelvis i introduktionen til "Betænkning om indførelse af ny karakterskala til erstatning af 13-skalaen", hvor den understreges med følgende formulering:

Et karaktersystem er et helt afgørende element i et moderne uddannelsessystem. (Undervisningsministeriet 2004, Betænkning nr. 1453:7)

Evaluering har til hensigt at vurdere noget som bedre end noget andet, hvad der er godt og hvad der ikke er det, ellers ville der, som Tanja Miller formulerer det i sit studie af brugen af karakterer i gymnasiet, ikke være tale om evaluering (Miller 2004:2). Brugen af karakterer og andre lignende typer af skalerede rapporteringsformer har som sit formål på grundlag af en evaluering, at markere noget som bedre end noget andet. Og den måde, som denne vurdering, bedømmelse eller evaluering finder sted på er, som brugen af karaktergivningen i sig selv, et resultat af valg. Dette kommer eksempelvis til udtryk ved arbejdet med udvikling af en ny karakterskala. Man har her valgt, at der skal lægges absolutte bedømmelseskriterier til grund for vurderingerne, hvor der tidligere anvendtes relative. Samtidig beskrives det, at der ønskes en nærmere angivet fordeling af karaktererne, - 10% med top karakter, 25% opnår karakteren 10, 30% opnår karakteren 7 etc. (Undervisningsministeriet 2007). Med fastlæggelsen af sådanne kriterier indføres og skabes en skelnen mellem elever og studerende, som kan få vigtige konsekvenser for dem. Og ved således at fastlægge hvor store andele der skal opnå forskellige karakterer, ved vi

ikke noget om, hvor store faglige forskelle de egentlig er udtryk for. Dette skal blot nævnes for at sætte fokus på at en sådan differentiering netop er udtryk for et valg.

Det store fokus, der i disse år er på evaluering i grundskolen, bidrager til at netop dette må anses for at være særlig relevant at beskæftige sig med. Politikere og personer, der arbejder med pædagogik og undervisning, har gennem tiden blandt mange andre ting været optagede af spørgsmål om, hvordan grundskolen skaber de bedste betingelser for, at alle elever får mest muligt ud af den undervisning, som tilbydes her. En af de veje man gennem de senere år har valgt at gå, og som i høj grad har præget debatten om grundskolens undervisning og pædagogik, er at fokusere på og intensivere evalueringen af elevernes udbytte. Dette fokus har realiseret sig dels i et større fokus på karaktererne på de enkelte skoler i forbindelse med folkeskolens afgangsprøver. Noget der eksempelvis afspejles i, at karaktererne fra grundskolens prøver ved afslutningen af 9. og 10. klasse siden år 2000 har været offentlige og samlet i en offentligt tilgængelig database, samt udviklingen af en ny karakterskala. Dels i indførelsen af nationale og standardiserede faglige test på forskellige trin i skoleforløbet, som netop er under udvikling og afprøves i disse år.

I det følgende afsnit vil jeg introducere beskriver det problemområde, som jeg i mit studie bevæger mig indenfor. Jeg vil beskrive erfaringer fra de indledende dele af min undersøgelse og hvilke spørgsmål de lagde op til i relation til karaktererne, de unges måder at tolke dem, måder at forholde sig til dem på, og mulige effekter af dette. Karaktererne indtræder som mediatorer mellem kultur og individ, og gennem de følgende eksempler vil jeg introducere forholde mig til, hvordan dette kan komme til udtryk.

Karaktererne som symboler - observationer i en 9. klasse

Det er en morgen i april 2005. Jeg er ude at lave feltstudier i form af observationer i to 9. klasser². Jeg følger timerne først og fremmest i dansk og matematik. Timerne forløber som regel uden de store overraskelser. Det er dog som regel tydeligt, at nogle elever er mere koncentrerede om undervisningen end andre. Man kan sige, at nogle elever i højere grad end andre deltager på måder, der er i overensstemmelse med, hvad der vurderes som positivt i skolekulturen. I dette eksempel afspejles et meget blandet engagement i de aktiviteter der er iværksat, og en gruppe af elever viser hverken deltagelse eller engagement i de aktiviteter, som læreren har planlagt.

Feltobservationer. Onsdag den 5. april 2005. Matematik. Klokker 13.15 – 14.00.

I denne time trænes færdighedsregning. Først gennemgår Lærer-B på tavlen nogle løse ender i forbindelse med emnet ligninger. Det vises, hvordan man kan finde skæringspunkt med x- og y-akse ved at kende hældningstallet. Elever afleverer indskrivningsopgaver. Efter dette skal de gå i gang med de emner inden for færdighedsregningen, som de har problemer med, og selv finde de ark i mappen, som handler om det. Lærer-B beder Troels om at fortælle, hvad han vil gå i gang med. Går derefter går rundt til nogle der har haft problemer med indskrivningsopgaven og forklarer dette. Ret hurtigt efter begynder nogle af drengene blot at snakke og pjatte, ikke demonstrativt, men der arbejdes ikke. Ved Bent's bord sidder Ib, Bo, Arne og Troels, Heine vender sig også om. Der er nu bare snak. Ove sidder alene bagest og laver heller ikke noget. Annelise går rastløst omkring, en dreng har sat sig på hendes plads, ved siden af Heine, og hun kan ikke gå i gang, og finder ikke selv en plads. Nogle af

² Observationerne her ligger forud for de interviews som ligger til grund for dette studies analyse og resultater. De er udført i andre sammenhænge og blandt andre elever, men illustrerer hvilke iagttagelser som ligger til grund for afhandlingens studie.

eleverne arbejder: Grethe (areal), Heine (ligninger), Vera og Britta (ligninger), Brith (ligninger). Lærer-B sidder meget længe og giver hjælp til Britta og Katja. Resten af timen går på den måde. Troels gør sig klar til at gå lidt før det ringer.

Hvor deltagelse i undervisningen tilsyneladende er noget, som nogle elever udviser en svingende interesse for, er karaktererne noget, som kan få mange til at vågne op, og kan afstedkomme mange typer af emotionelle reaktioner.

Feltobservationer. Fredag den 25. februar 2005. Klassens time klokken 10.45 - 11.30.

Emner, der skal diskuteres i dag, er elever, karakterer, tur samt terminsprøver. Alle lytter opmærksomt på Lærer-D's kommentarer til alle emner. Om karaktererne gøres blandt andet opmærksom på, at nogle jo ofte kommer hjem med dårlige karakterer, og det er ikke særlig rart for dem. Der opfordrer til, at man viser hensyn til dette.

Eleverne får deres karakterark fem minutter før timens slutning. Der bliver en vældig snakken, især drengene stimler sammen og sammenligner og diskuterer, regnemaskinen bliver taget frem for at regne gennemsnit ud. Der er gennemgående en glad stemning, de fleste kommer også med et tilfreds udbrud, når de opdager, at de har fået en god karakter på arket. God stemning. Det er ikke til at se, hvad Lotte, som er fagligt svag, tænker. Otto laver en lille glad dans over en god dansk karakter, som han lige skal have bekræftet af Lærer-D.

Feltobservationer. Matematik. Mandag den 7. marts 2005. Klokken 9.00 – 9.45.

Sidste del af observationen.

De når lige at blive færdige da klokken ringer, men da de skal have karakterarket, må de blive lidt længere. Lærer-B deler ud. Der lyder en del glædesudbrud, mange reagerer begejstret. Britta har fået gode karakterer i dansk, Grith tager telefonen og ringer til en eller anden, for at fortælle, hvad hun har fået af karakterer. Flere af pigerne samles i en gruppe og snakker hurtigt resultater (Britta, Vera, Katja, Grith), det samme gør flere af drengene (Bent, Bo m.fl.). Grethe siger ikke rigtig noget, Katja siger heller ikke meget og lægger sit ark i tasken. Annelise ser ikke utilfreds ud, hun tager telefonen frem og begynder at regne gennemsnit ud, Britta har også regnet sit gennemsnit ud, Heine går, Bent regner sit gennemsnit ud, også Bo

I de to 9. klasser som jeg fulgte, var projektprøven noget der blev set frem til af mange elever. Dette fremgik af de interviews, jeg lavede med de unge, hvor alle beskrev det i positive vendinger. Men mine interviews viste også en anden ting, nemlig at karaktererne syntes at blive oplevet som noget ret afgørende og betydningsfuldt, og noget der af mange forskellige grunde kunne påvirke deres tilgang til skolen. Drengen der er citeret nedenfor taler om, at han ”lægger mere energi i det”, og begrundet det med karaktererne. Samtidig oplever han også, at der er lidt konkurrence om at klare sig godt, og dette vurderer han som sjovt. Pigen fortæller tilsvarende om at lægge et engagement i skolearbejdet, med det formål at klare sig godt vurderet på karaktererne.

Jeg synes, at man lægger mere energi i det her i niende, fordi man ved, det er en karakter, der betyder noget, det er det jo ikke i ottende, [...] i ottende der lagde jeg ikke lige så meget energi i det, som her, der kunne jeg godt pjatte meget af tiden, og så bare lade det passe sig selv, men i niende der bliver det også lidt sjovere, når man ved, at der er lidt konkurrence om, at man skal have en god karakter. (Olav)

Jamen, jeg tror bare, fordi man tænker enormt meget på, at det skal på ens karakterark, man tænker, at nu skal man også forberede sig godt og være godt med og sådan nogle ting, fordi man ved, at man skal videre efter folkeskolen, og der skal ens karakterer helst se pænt ud [...]. (Grith)

Andre elever argumenterer for, at man ikke skal gå alt for meget op i at der vurderes med karakter, og synes, ifølge deres egne beskrivelser, ikke at blive påvirket på samme måde som de to førnævnte. Pigen citeret nedenfor mener, at det vigtigste er, at man selv er tilfreds. Drengen fortæller, at han tager det stille og roligt, og begrundet det blandt andet med, at han allerede er kommet ind på den skole, som han gerne vil efter grundskolen.

[...] så længe du selv er tilfreds, med det arbejde du har lavet, og du får en god nok karakter, og sådan lidt, så er det fint nok for mig. Om det så er kommet på karakterarket eller ej, det, det betyder ikke så meget for mig, fordi det er jo bare en oplevelse på den måde. (Trine)

Bo: [...] jeg tager det bare stille og roligt, og tager det som det kommer, som jeg har sagt før, men der er mange, der er bange for det, det skal man ikke være, det tror jeg ikke, man skal være.

I: Gør du dig nogle tanker omkring det med, at det kommer på dit afgangsbrev de karakterer du får.

Bo: Nej, det gør jeg faktisk ikke, fordi jeg ved, at jeg sagtens kan klare mig, det kan være, jeg kommer til at klare mig godt, man skal bare holde selvtilliden i top, så skal man nok klare det, fordi, hvis man ikke, hvis man tror, nej jeg ved ikke, om jeg kan gøre det, hvis man tænker sådan, så går det galt, man skal bare vide, at man kan, og jeg er også kommet ind på den skole, jeg skal ind på bagefter, så ligegyldigt hvad der sker, så kommer jeg ind, så jeg er sådan, jeg er ikke ligeglad, men jeg vil bare gerne snart være færdig, og så af sted.

Ud over, at karaktererne således tolkes på måder, der kan træde ind i vurderingerne af måder at handle i forhold til skolen, så jeg, i disse indledende interviews, antydninger af, hvordan karaktererne forbinder sig med diskursive kategorier, som spiller en rolle i måder at tolke og forstå både sig selv og andre. Til tider på måder, som må anses for problematiske. Pigen, der er citeret nedenfor, taler om oplevelsen af at blive vurderet på en mere personlig måde på baggrund af karaktererne, at føle sig dum. Drengen taler om det at opfatte andre, som går meget op i skole og lektier, med reference til negativt ladede kategorier, - han taler her om at blive opfattet som en duks.

Altså karakteren kan også skubbe en lidt op synes jeg, det kan godt lige give et ekstra ryk, sådan ups, du skal lige i gang, men det kan også få en til at føle sig dum, fordi der får man at vide, ov se dig selv, jeg er dum ikke, jeg synes, at det er sådan med de tal, eller det skema der, og dem der er dernede, de er dumme, dem der er deroppe, de er gode ikke, så selvfølgelig så synes jeg, dem der er sådan lidt dum, det kan de sådan forklare alle i klassen, det ved jeg ikke, om de har gjort, at dem der ligger dernede, de er ikke dumme, men de har bare problemer, og sådan er det bare, sådan at de lige får fortalt lidt om det, sådan til den enkelte person, tror jeg, fordi jeg tror også, at der er mange der tænker, aj når hun får så dårlige karakterer, ej er hun så dum egentlig, og det sårer jo også mig, men jeg ved det jo ikke, for de siger det jo ikke til mig. (Lotte)

[...] der er nogle, som jeg måske ville kalde, nej, det er de jo ikke, hvad er det, det hedder, dukse, det er de jo ikke, men der er nogle der bare, som jeg ikke kan forstå, der er nogle i vores klasse, som ikke tænker på andet, men når man ser på dem, selvfølgelig kan det godt være fordomme, men altså det virker bare, som om de ikke har noget socialt liv, og det eneste de går op i, det er skolen, og det er nok lidt, det er nok ikke det fedeste, tror jeg ikke, og der er jo nogle, som følger med, og hele tiden hvad det så end er, så laver de fire sider om det, det skal de selvfølgelig også have lov til, men nogle gange så kan det jo blive for meget [...]. (Lars Ole)

Karaktererne synes altså også at kunne forbinde sig med sprogligt bårne kategorier. I den udstrækning sådanne kategoriseringer forbindes med karaktererne og finder vej ind i diskursen, kan de træde ind i processer for dannelse af selvopfattelse, og markering af tilhør eller ikke-tilhør til fællesskaber. Med reference til de to ovenstående eksempler er

det klart, at der knytter sig nogle problematikker netop til dette, problematikker som man bør tage alvorligt, ikke mindst fordi de kan ses som et udtryk for og være forbundet med processer for in- og eksklusion og for marginalisering af individer i sociale fællesskaber.

Om processer for in- og eksklusion og marginalisering i sociale fællesskaber

Begreberne in- og eksklusion og marginalisering refererer til fænomener som tilhør og udelukkelse i sociale fællesskaber. De kan ses som forskellige måder at perspektivere samme problematik, og anvendelsen af enten den ene eller den anden betegnelse begrundes sig muligvis også i traditioner (Munk 2002).

Ved begrebet marginalisering kan forstås det, at man indtager en kulturel position, hvor man har ringe adgang til deltagelse i de kulturelle processer som følge af begrænset adgang til kulturelle goder. I en definition, som jeg finder meget dækkende, beskrives marginalisering i skolen som processer der er

[...] innvevd i social og kulturel praksis og som bidrar til at elever på ulike måter kan bli tilsidesatt, stemplet, nedvurdert og ført ut i skolelivets ytterkant. (Arnesen 2002:21)

Marginalisering i andre kulturelle kontekster, eksempelvis samfundet, vil kunne beskrives med stort set samme ordvalg. Studeres marginalisering som en proces der forløber i et spændingsfelt mellem in- og eksklusion, kan man orientere sig i dette i forhold til to yderpunkter. Det ene repræsenteres af fysisk og organisatorisk eksklusion, udelukkelse fra det sociale fællesskab, hvad enten dette drejer sig om skolen, kammeraterne eller samfundets fællesskab. Det andet repræsenteres af accept, tilhør til og fuld deltagelse i det sociale fællesskab (Arnesen 2002:21).

Som kulturel kontekst er skolen kendetegnet ved en særlig social og diskursiv praksis, og denne praksis kan i sig selv bidrage til konstruktionen af marginaliserede elever (Arnesen 2002). Den sociale praksis henviser til forventede måder at handle i skolens rum, - læse i bøger, følge med i timerne, svare på lærerens spørgsmål etc.. Den diskursive praksis til særlige måder at tale om fænomener i skolens verden, - om forskellige typer af børn, forskellige typer af elever etc. I denne diskursive praksis lægges rammerne for, hvordan omverdensfænomener tolkes i netop denne kulturelle kontekst. Hvordan individer tolker deres omverden, vil altså være forbundet med de kulturer de hører til, og hvis værdier og normer de er socialiserede ind i. Tolkningerne kan dermed give et indblik i kulturen, som den tager sig ud fra det enkelte individs perspektiv.

Den amerikanske psykolog Ray McDermott og antropologen Hervé Varenne beskriver samme problematik, idet de peger på at praksis i skolekulturen aktivt kan blive en medskaber af vanskeligheder i skolen gennem dens sociale og diskursive praksis (Mcdermott & Varenne 1995). I den diskursive praksis kategoriseres elever med reference til værdier og normer i skolekulturen, og disse kategorier overtages af eleverne i deres vurderinger af dem selv og af de andre, og vil dermed træde ind i processer for dannelse af selvopfattelse og identiteter.

Da marginalisering ifølge sådanne forståelser er så tæt forbundet med kultur, betyder det samtidig at processer for marginalisering ikke nødvendigvis vil tage sig ud på samme måde i to forskellige sociale kontekster med hver deres særlige kulturelle kendetegn. Dét der i den ene kultur kan træde ind i processer for marginalisering, vil i princippet i den anden kunne træde ind i processer for integration og inklusion. Samtidig må man være opmærksom på, at sådanne processer for marginalisering vil kunne forbinde sig med hinanden indbyrdes mellem kulturer. Marginalisering i skolen vil eksempelvis kunne sætte sig igennem som eller åbne op for senere samfundsmæssig marginalisering.

Som det fremgik af eksemplerne fra mine observationer, er eleverne en meget blandet flok, og mange forskellige måder at tolke og forholde sig til karaktererne på er repræsenteret. Det interessante var for mig på den ene side spørgsmålet om, hvordan dette kan forstås, og hvad konsekvenserne af sådanne forskelligheder kunne være, hvordan tolkningerne kan påvirke dannelse af selvforståelser og vurderinger af mulige handlingsvalg. På den anden side, fandt jeg det interessant, hvis tolkningerne søges forstået som et udtryk for kultur, hvordan de da er forbundne med processer for markering af tilhør, in- og eksklusion og marginalisering i disse kulturer.

Jeg så her antydningen af nogle problematikker, som jeg mente var væsentlige at forfølge, og designede derfor et projekt, der havde som formål at afsøge forskelle elever i mellem. Rapporten her omhandler og diskuterer resultaterne derfra, og bygger altså på interviews med andre unge, end de hidtil citerede.

Karaktererne som symbol – studiets problemformulering

Vi tolker vores omverden. Dette er en grundlæggende antagelse indenfor den del af erkendelsesteorien, som også dette arbejde har sit afsæt i. Fænomenerne i vores omverden opleves ofte som udtryk for meget andet, end det de er, hvis man skulle henvise til definitioner i ordbøger og opslagsværk. De fremtræder som symboler for os. Når symboler indtræder i kommunikerende interaktion medierer de et budskab mellem på den ene side en formidler, på den anden side en modtager, som samtidig ventes at kunne tolke dette. Karaktererne er sådanne symboler, hvormed samfundet kommunikerer bestemte budskaber til individer, og er dermed en mediator mellem kultur og individ.

Underviserne foretager som samfundets repræsentanter bedømmelser, og søger i symbolsk form at kommunikere dette til elever og studerende via karaktererne, som dermed medierer denne bedømmelse. Underviserens tolkninger af karaktererne vil samtidig være betinget af, hvordan symbolet karakterer tolkes i de sociale sammenhænge, hvori han eller hun interagerer med andre om det, eksempelvis med andre undervisere. Eleverne forsøger som modtagerne på deres side at tolke dette budskab, men som knyttet til et symbol, er denne fortolkning dybt afhængig af de sociale sammenhænge hvori modtagerne interagerer med andre om dem, og har erfaringer med dem.

Dette er interessant. For hvad er det da, unge i grundskolens 9. klasse oplever at karaktererne kommunikerer til dem, hvad oplever de at karaktererne er et udtryk for? Hvilken rolle spiller disse tolkninger, eksempelvis i forhold til dannelse af selvopfattelse og i forhold til vurderingen af mulige handlingsvalg, og på hvilke måder træder de ind i processer for tilhør til eller marginalisering i fællesskaber?

Symboler kan optræde i forskellige kontekster. De indgår i interaktioner mellem mennesker i mange forskellige sammenhænge. Dette gælder også karaktererne. Kan de dermed som symboler få betydninger, og tolkes som udtryk for helt andre ting, som ikke egentlig har meget med skolens bedømmelse at gøre? Og hvilken rolle spiller dette i forhold til spørgsmål som de ovenstående? Hvilken rolle kan sådanne tolkninger spille i forhold til skolens formål om at ”fremme elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder”, og at udvikle ”tillid til egne muligheder”, som det formuleres i folkeskolelovens formålsparagraf? Det er sådanne spørgsmål, som jeg i denne rapport beskæftiger mig med. Studiets problematik kan dermed formuleres med følgende ord:

Hvordan tolker unge i folkeskolens 9. klasse karaktererne? I det tolkningerne ses som knyttede til kultur, diskuteres det hvilke problemstillinger der knytter sig til dette eksempelvis i forhold til dannelse af selvopfattelse og i forhold til processer for tilhør til og marginalisering i fællesskaber.

Tidligere forskning i karaktererne

Både indenfor sociologien, psykologien og pædagogikken har man beskæftiget sig med studiet af karakterer fra forskellige perspektiver og med brug af enten kvalitative eller kvantitative metoder eller en kombination af begge dele. En række temaer eller grundlæggende problematikker går igen i studiet af karaktererne:

- Karaktererne og karakterniveau og dets samspil med tilhør til bestemte grupperinger som social klasse og køn
- validiteten af karaktererne og problemer med denne, herunder studier af bias
- karakterernes (og testscorer's) effekt i forhold til selvopfattelse, indstilling og attitude i undervisningssituationen

De parametre hvorpå sådanne studier kan adskille sig fra hinanden kan være det regi de er udført i, hvilke typer af informationer der fokuseres på i relation til karaktererne (forældrebaggrund, køn, etnicitet, fortolkninger af karaktererne, beskrivelser af reaktioner på karakterer etc.), med hvilke metoder empiri er tilvejebragt, og det teoretiske afsæt for analysen, hvis der er et sådant.

Danske studier

Blandt de danske karakterstudier der kan oplistes, er mange udført i gymnasier regi. Særligt når man går tilbage i tiden, træder gymnasiet frem som det uddannelsesområde, som har haft forskeres interesse, hvad studiet af karaktererne angår. Her kan nævnes Steinar Kvale's (1980) studie af gymnasieelevers reaktioner på og tolkninger af karaktererne, Laursen & Rasmussen & Dirckinck-Holmfeldt's studie af karakterer og social baggrund (1984 og 1988), Kristensen & Hvolbøl's (1983) spørgeskemabaserede studie som har sit afsæt i Steinar Kvale's studie. Af nyere studier kan nævnes Tanja Miller's (2004) studie af karaktergivning i gymnasieskolen. Hertil kommer en lang række statistiske studier af karaktererne i gymnasiet.

I folkeskoleregiet findes ligeledes flere studier, men går man tilbage i tiden drejer det sig ikke om mange. Nielsen laver i 1970'erne et kvantitativt studie af karaktererne i realklasserne (Nielsen 1976). Seeberg & Eriksen & Petersen laver et kvalitativt betonet studie omkring 1970 (Seeberg & Eriksen & Petersen 1970). Fra 1990'erne og frem ses en række statistiske analyser samt studier, særligt efter 2000, hvor indsamling af grundskolekaraktererne systematiseres. Blandt andet CEFU (Center For Ungdomsforskning), AKF (Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut) og DPU (Danmarks Pædagogiske Universitet) står for nogle nyere interessante studier, hvor karaktererne indgår som en parameter³.

I mange af disse karakterstudier fokuseres på væsentlige differentieringsakser som social klasse, køn og etnicitet, hvor karaktererne sammenholdes med kvantificerbare kriterier så som forældrenes uddannelse, familiens indkomst, kønnet, oprindelsesland etc.

³ Eksempler på dette kunne være: forskningsprojektet "De gode eksempler" der er blevet til i et samarbejde mellem forskere fra DPU og AKF; Kofod, Anne & Nielsen, Jens Christian (2005): *Det normale ungdomsliv*. Center For Ungdomsforskning og Ungdomsringen; Pless, Mette & Katznelson, Noemi (2005): *Niende klasse og hvad så*. Center For Ungdomsforskning

Gruppen af studier der inddrager data af kvalitativ art som sit grundlag, - så som elevers beskrivelser af tolkninger af karaktererne -, er langt færre. Interessere man sig kun for danske studier er listen ikke lang. Med lidt gentagelser kan her med gymnasiet som regi nævnes Steinar Kvale's studie, Laursen & Rasmussen m.fl., samt Miller's studie. Med folkeskolen som regi er listen ligeledes kort, og hertil kommer at ingen af disse studier har form af større studier i lighed med eksempelvis Kvale, Laursen & Rasmussen, og Miller's. Der er dog masser af relevant information at hente i studierne fra CEFU og AKF, men generelt kan man sige, at folkeskolen som område ikke er særligt velundersøgt, hvis man gerne vil vide noget om, hvordan karaktererne opfattes af eleverne, hvordan de beskriver deres reaktioner på dem, og hvordan de tolkes.

Teoretisk har disse forskellige studier også meget varierende referencerammer. Flere af de studier der beskæftiger sig med social differentiering henviser til Bourdieu (Eks. Laursen & Rasmussen & Dirkinck-Holmfeldt), mens nogle studier der fokuserer på elevers tolkninger af karaktererne inddrager symbolsk interaktionisme, eksempelvis henviser Kristensen & Hvolbøl (1980) til G. H. Mead. Miller (2004) har Wenger's teori om læring i praksisfællesskaber som teoretisk afsæt.

Lidt om resultater fra studier i Danmark og udlandet

Der eksisterer en del udenlandske studier med fokus på karaktererne. Ud over naturligvis alle de mere kvantitativt orienterede, eksempelvis Bourdieu's, er der også udført en del med fokus på elevers eller studerendes tolkninger af karaktererne. I denne korte omtale af nogle danske studier udført blandt unge på gymnasium eller grundskoleniveau, nævnes samtidig nogle få udenlandske fra tilsvarende klasetrin og enkelte resultater herfra^{4 5}. Jeg henviser i denne opstilling ikke til studier der har karakter af statistiske analyser, disse og deres resultater diskuteres i et senere afsnit.

- *Nielsen (1979): Gymnasieelevens hverdag.* I denne rapport som bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt unge i gymnasiet finder man, at nogle unge konkurrerer på karakterer, - dog kun ca. en fjerdedel af informanterne -, og drengene er en anelse mere positivt indstillede end pigerne overfor dette. Ca. halvdelen af de adspurgte mener, at karakterer og eksamener øger deres arbejdsindsats på en positiv måde, drengene er lidt mere positivt indstillede end pigerne.
- *Kvale, Steinar (1980): Spillet om karakterer i gymnasiet.* Kvale finder i dette kvalitative studie blandt unge på gymnasiet, at de unge generelt, ifølge egne beskrivelser, tilpasser deres adfærd til, hvad de mener, der forventes af dem for at opnå gode karakterer. Samtidig viser studiet, at en sådan adfærd ikke nødvendigvis tolkes som noget positivt af klassekammeraterne
- *Kristensen & Hvolbøl (1983): Bivirkninger ved karaktergivning.* Hvolbøl & Pedersen finder i denne spørgeskemaundersøgelse fra gymnasiet indikationer på, at karaktererne påvirker de unges selvopfattelse, at de kan give anledning til stressreaktioner og at de ifølge elevernes egne beskrivelser kan påvirke deres handlingsvalg. Studiet kan ses som en kvantitativ efterprøvning af Kvale's resultater fra 1980.

⁴ Kendte studier som Miller & Parlett's "Up to the mark" (1974) og Howard Becker's "Making the grade" (1968) er udført blandt universitetsstuderende og nævnes derfor ikke.

⁵ For udgivelsesforlag mv. se litteraturlisten

- *Laursen, Erik & Rasmussen, Palle & Dirckinck-Holmfeldt, Lone* (1984 og 1988) har i slutningen af firserne lavet studiet "Social differentiering og elevsituationen i gymnasiet", der er udkommet i to forskellige rapporter med hver sin forfatter⁶. Forfatterne studerer her, hvordan den sociale differentiering sætter sig igennem i forhold til sociale kategorier som klasse og køn. I studiet tematiseres også implicit og i begrænset omfang de unges tolkninger af karaktererne og deres samspil med oplevet tilfredshed hermed, den beskrevne indsats i forhold til skole og lektier, hvad karaktererne udtrykker mm. (Laursen 1984:89ff & 207ff; Rasmussen 1988:132ff)
- *Miller, Tanja* (2004): *Karaktergivning i gymnasiet*. Miller finder i dette studie blandt unge i gymnasiet, at lærerne giver karakterer med reference til faglig kunnen, kundskabsstruktur, og socialiseringskriterier (Miller 2004:167). De unge tolker karaktererne delvist i overensstemmelse hermed, men Miller finder, at de lægger mere vægt på den adfærdsmæssige dimension, - altså socialiseringskriterierne -, end underviserne.
- *Reay, Diane & Wiliam, Dylan* (1999): *I'll be a nothing': structure , agency and the construction of identity through assessment*. Forfatterne finder i dette studie udført blandt elever i alderen 10-11 år i en engelsk skoleklasse, at resultaterne fra test påvirker børnenes selvopfattelse og gør nogle bekymrede og ængstelige.
- *Pollard, Andrew & Triggs, Pat* (2000): *What pupils say*. De to forfattere finder i dette studie blandt engelske børn i grundskolen blandt andet, at eleverne påvirkes følelsesmæssigt af resultater af test, og at disse vurderinger træder ind i dannelsen af selvopfattelse.
- *Denscombe, Martyn* (2000): *Social Conditions For Stress: young people's experience of doing GCSE's*. Denscombe finder i dette studie, udført blandt engelske unge i de sidste år af engelsk grundskole, at udfaldet af den afsluttende prøve, der kan sammenlignes med folkeskolens afgangsprøve, giver anledning til stress blandt mange, og at dette er et resultat af blandt andet oplevede forventninger fra familie og kammerater samt forestillinger om prøvens betydning for fremtiden.
- *Frosh, Stephen & Phoenix, Ann & Pattman, Rob* (2002): *Young masculinities*. Forfatterne finder i dette studie udført blandt engelske skoleelever i alderen 11-14 år, at karakterer og prøver kan spille en rolle i forhold til de unges opfattelser af hinanden, på måder der ikke nødvendigvis er positive, og at der kan være visse kønsrelaterede forskelle.

Sammenfattende viser disse studier at

- at eleverne generelt ifølge egne beskrivelser påvirkes af karaktererne
- at karaktererne synes at kunne spille en rolle i dannelsen af selvopfattelse, at det er forskelligt hvordan denne påvirkning sætter sig igennem, men at karakterniveauet spiller en rolle
- at gruppeprocesser og påvirkninger fra forældre, søskende, lærere og jævnaldrende kan spille en rolle i forhold til hvordan karaktererne tolkes

⁶ Der er tale om følgende to udgivelser: - Laursen, Erik (1984): *Høje piger – lave drenge*. Aalborg Universitetsforlag. - Rasmussen, Palle (1988): *Dygtige drenge. Drenge med høje karakterer i gymnasiet*. Aalborg Universitetsforlag.

- forestillinger om fremtiden kan spille en rolle i forhold til tolkninger
- at der i et vist omfang, men ikke systematisk og entydigt, kan iagttages forskelle på nogle punkter mellem nogle piger og drenge, kønnet ser ud til at kunne spille en vis rolle
- at der i et vist omfang for nogle elever kan iagttages forskelle knyttet til det sociale tilhørsforhold eller den sociale baggrund

Mit eget studie – dets afgrænsning og problematikker

Studiets placering i forhold til andre lignende studier

Jeg vil her ganske kort placere studiet i forhold til teorivalg, analysetilgang mv. Dele af dette uddybes andre steder, blandt andet i metode- og teoriafsnittet.

Regi

Studiet placerer sig indenfor de karakterstudier, der har folkeskolen som regi. Specifikt drejer det sig om unge i 9. klasse. At beskæftige sig med denne aldersgruppe ud fra mit valgte perspektiv og med fokus på dette emne, er relevant af flere grunde. Dels må de sidste år i grundskoleforløbet anses som afgørende i forhold til elevernes videre livsforløb, idet der her træffes vigtige beslutninger om uddannelse. Tolkninger af karaktererne og tolkninger af fremtiden må ventes at kunne påvirke hinanden indbyrdes på forskellige måder. I al fald træffes væsentlige afgørelser for fremtiden netop på baggrund af karaktererne. Dels kan resultaterne fra gymnasieskolen ikke uden videre overføres til elever i grundskolen, eller ventes at blive genfundet her.

For det første omfatter studierne i gymnasieregi ikke den gruppe af unge, der ikke fortsætter i en gymnasial uddannelse, og som samtidig må forventes at have større risiko for at komme til at tilhøre restgruppen.

For det andet forløber netop i de år en stor personlighedsmæssig udvikling, hvor elevernes samfundsmæssige position samtidig ændres. Dette må det ventes, at afspejle sig i ændrede tolkninger af karaktererne. Unge i 18-års alderen må altså ventes på nogle områder at tolke karaktererne anderledes end unge i 15-års alderen.

Teorivalg og analysetilgang

Jeg valgt en kulturteoretisk tilgang, idet jeg opfatter både karaktererne og tolkningerne heraf som udtryk for kultur. Karaktererne indtræder som mediatorer for menneskelig interaktion i forskellige sociale sammenhænge med forskellige kulturer. Tolkninger skal ses som sociale konstruktioner, og som noget der spiller en rolle for vurderinger og handlingsvalg. De bliver til i processer, hvori kultur og individ interagerer og påvirker hinanden, og hvori de begge bliver hinandens forudsætninger og betingelser. De er ikke og kan ikke forstås som direkte afspejlinger af en ydre omverden, og ej heller alene som noget der er fuldstændig uafhængige heraf.

I analysen anlægges såvel en strukturalistisk som en poststrukturalistisk orienteret tilgang. Jeg finder det relevant at forholde sig til sociale kategorier, særligt som følge af spørgsmålet om kultur, som jo kan afspejle sig i forhold til sådanne kategorier som eksempelvis klasse og køn. Men samtidig finder jeg det meget væsentligt at forholde sig til deres begrænsninger i forhold til faktisk at indfange en kompleks virkelighed, sådan som mange andre forskere også peger på det (Kryger 2004; Nielsen 2000).

Der anlægges i studiet et psykologisk perspektiv, idet jeg fokuserer på individers subjektive oplevelse af deres omverden, og dettes betydning i individualpsykologisk og gruppepsykologisk sammenhæng. Men dette finder dog samtidig sin relevans i perspektiver af sociologisk art. Hansen & Hermansen afgrænser psykologien fra sociologien med følgende beskrivelse, som jeg kan tilslutte mig:

Når det drejer sig om studiet af mennesker, så kan sociologi holde sig til ydre observationer af handlende aktører i samfundsmæssige netværk og mellem menneskelige relationer. Det kan psykologi ikke. Psykologiske studier har som opgave at trænge bag om menneskers fremtrædelsesformer og væren-i-relation. Psykologiske studier må bl.a. søge at komme til forståelse af de fænomenologiske forhold i netværksaktørernes mentale tanke-, viljes-, følelses- og handleunivers, som dette tager sig ud fra den enkeltes perspektiv. (Hansen & Hermansen 1999)

Hvor sociologien beskæftiger sig med studiet af samfundsmæssige strukturer, tilbyder psykologien måder at forstå, hvorfor og hvordan sådanne strukturer opretholdes og sætter sig igennem i enkelte individers hverdag, handlinger og valg, - eller måske netop ikke gør det. Samfundsstrukturene sætter sig igennem i og medieres af blandt andet dets institutioner, - det ved vi -, men det kræver en række aktører, der i deres handlingsvalg og fortolkninger af omverdenen bidrager til at dette kan ske. Gennem individperspektivet kan opnås et vist indblik i sådanne processer, som kan være væsentlige at have kendskab til, særligt i det omfang de spiller en negativ rolle. Det er her, dette studie har sit fokus.

Det sociologiske perspektiv berøres i det omfang, det kan bidrage til at pege på særlige problematikker knyttet til karakterer og skole. Eksempelvis i forbindelse med redegørelsen for karaktererne og deres fordelinger i forhold til køn og social klasse, og i forbindelse med sociale klasser og livsformer og tendenser i opdragelsesværdier.

Selv om karaktererne med reference til symbolantropologien og brugen af Sherry Ortner's begreb kan betegnes som et nøglesymbol⁷, idet de er mediatorer for centrale kulturelle betydninger og værdier, har jeg fravalgt at inddrage dette teorigrundlag. Dels fordi det kulturbegreb der afspejler sig, i al fald hos nogle af teoretikerne indenfor symbolantropologien, på visse punkter kan stå i modsætning til det som ligger til grund for dette studie. Dels fordi det kan problematiseres, hvorvidt karaktererne kan karakteriseres som sådanne nøglesymboler i andre kulturelle kontekster end skole og samfund, selv om der interageres om dem i mange sociale sammenhænge.

Empiri

I studiet fokuseres først og fremmest på elevers beskrivelser af deres oplevelser og tolkninger af karaktererne og forhold af relevans herfor, sådan som mit forskningsperspektiv også lægger op til. Det er herved placeret indenfor en hermeneutisk og fænomenologisk forskningstradition. Visse steder inddrages dog også viden om de unges forældre og deres uddannelse eller erhverv.

Oplevelsen af mening eller indre og ydre kontrollokalisering? Om forskellige måder at forstå fænomenet motivation og perspektiverne i dem

Indenfor visse retninger af motivationspsykologien er det almindeligt at skelne mellem to grundlæggende motivationelle orienteringsmåder, der beskrives som henholdsvis indre eller ydre motivation. Eksempelvis ses dette hos Steinar Kvale i hans studie af karaktererne, samt hos en række andre (Kvale 1980:118ff; Pedersen 1980). Ofte tages her

⁷ Se lidt nærmere om dette i afsnittet om kultur og symbol.

teoretisk afsæt indenfor amerikansk motivationspsykologi som har referencer til behovspsykologien⁸.

Min teoretiske tilgang er en anden, idet jeg fokuserer på hvordan eleverne tolker karaktererne, og hvordan sådanne tolkninger kan påvirke eller spille en vis rolle i forhold til oplevelsen af mening af handlinger knyttede til dem. At diskutere indre eller ydre motivation harmonerer ikke med mit teoretiske udgangspunkt.

Jeg mener, at der er en række definitions-mæssige vanskeligheder forbundet med en sådan skelnen mellem indre og ydre motivation. Mit teoretiske udgangspunkt harmonerer ikke med det, men jeg mener også at en sådan skelnen er problematisk. Hvis en elev er optaget af at få gode karakterer, for at kunne få adgang til gymnasiet (ydre motivation), så udelukker det jo på ingen måde, at man samtidig oplever det som en personlig tilfredsstillelse, når tingene lykkes (indre motivation). Tvært imod. Og ligger ens karakterer på et niveau, hvor man er nogenlunde sikker på at kunne opnå, det man ønsker, så som adgang til gymnasiet, er det nærliggende at antage, at oplevelsen af personlig tilfredsstillelse vil opleves som en motivation, som dermed kan betegnes som indre. Falder karaktererne, kan motivationen så igen få en ydre karakter, hvis et højere karakterniveau af forskellige årsager opleves som noget nødvendigt. Af sådanne årsager opfatter jeg det i denne sammenhæng som både vanskeligt og misvisende at antage, at elever som noget generelt kan være domineret af indre eller ydre motiver. Jeg mener, at det knytter sig til oplevelsen af mening, og at dette må være situationsafhængigt, noget foranderligt, og noget der knytter sig til oplevelsen af ens personlige ressourcer, relationerne til andre i de fællesskaber, man føler sig knyttet til etc. Som Frønes formulerer det, kan "motivation kun gribes gennem konteksten" (Frønes 2001:57).

Man kan også sige, at det synes så nærliggende at skelne mellem faktorer som ligger udenfor os, og deres indflydelse på engagement, - som eksempelvis uddannelser ros og belønninger -, og på den anden side forhold der kan beskrives som indre, - selvtillid, selvrespekt etc. -, og den betydning de kan opleves at have i den forbindelse. Men kulturen omkring os med dens værdier, normer og holdninger, som også repræsenteres ved uddannelser og måder at forholde sig til dem eksempelvis, vil gennem socialiseringen blive internaliseret og dermed også indtræde i vores måder at vurdere os selv, og afspejles i forhold der knytter sig til som selvopfattelse, selvrespekt etc. De bevæger de sig fra at være ydre forhold til også at være repræsenteret i vores bevidsthed og måder at forstå og selv og vores omverden. De får en indre karakter. På grund af mit teoretiske afsæt har en sådan analytisk tilgang hverken været et muligt eller et relevant valg.

Afgrænsning og problematikker

Grundskolen er en skole for alle og den skal samtidig i overensstemmelse med en demokratisk tankegang give alle lige betingelser for udvikling og læring. Væsentlige problematikker i forhold til evalueringsspørgsmålet kunne her være, hvis karakterer ved at træde ind i processer for dannelse af relationer og in- og eksklusion i fællesskaber på negative måder, marginaliserer grupper af elever eller spiller positivt sammen med læreprocesserne for nogle elever, men ikke for andre. Det er naturligvis relevant, på den ene side at undersøge om noget tyder på at uheldige og utilsigtede effekter sætter sig igennem

⁸ Dette ses til tider beskrevet med reference til eksperimenter fra 1970'erne, hvor man har studeret effekten af belønning på engagement i løsningen af opgaver (Deci 1971 ref. Geen 1995; Lepper 1973 ref. In Hogg & Vaughan 1995).

i forhold til dette, på den anden side, beskæftige med spørgsmålet om, hvad dette i så fald kan skyldes og gøre sig nogle overvejelser over, hvad der eventuelt kan gøres ved det.

Evalueringer og herunder brugen af karakterer fremtrådte, som det er vist med eksempler fra mine indledende studier, som et fænomen i elevernes omverden, der har effekter der rækker ud over det at sætte et mål på faglig kunnen. De opleves af nogle som noget meget betydningsfuldt. Dette afspejles i de emotioner som de kan give anledning til. Idet karaktererne træder ind i interaktioner i sociale sammenhænge, skabes betydninger, som kan påvirke både elevernes måder at handle på, og deres selvopfattelse og identitet, - forhold som igen påvirker hinanden. For nogle elever udvikles betydninger, som står i modsætning til skolekulturens værdier og normer, og som i visse tilfælde ikke kan ventes at spille positivt sammen med engagementet og deltagelsen i skolens aktiviteter. Samtidig synes de også at kunne bidrage til udviklingen af selvforståelser og identiteter, som heller ikke kan opfattes som positive set i en læringssammenhæng, ligesom man kan frygte, at de heller ikke vil være det set i et fremtidsperspektiv. Nogle elever synes at udvikle negative forventninger til egne præstationer og lav tiltro til egne evner. Noget der kan tænkes at spille en uheldig rolle for dem i forhold til det at turde eller have lyst til at vælge at uddanne sig efter grundskoleforløbet.

I dette studie fokuseres på denne problematik, gennem udforskningen af hvad eleverne tænker om karaktererne og med hvilke begrundelser. På baggrund af en analyse af tolkninger af karakterer, diskuteres det, hvordan forskellige elever på forskellige måder kan finde mening i handlinger i forhold til dem. Yderligere diskuteres det, hvordan karaktererne påvirker selvopfattelsen hos nogle elever, mulige konsekvenser af dette, blandt andet for forestillingerne om uddannelse og skole efter grundskoleforløbet. Et indblik i dette, kan være en vej til at forstå og forholde sig til, hvordan evaluering kan anvendes, sådan at den støtter læring positivt for alle elever.

Kulturstudie med køn og social klasse som noget sekundært

Studiet er et kulturstudie i den forstand, at jeg beskæftiger mig med et kulturelt symbol, nemlig karaktererne, og dets tolkninger i forskellige sociale sammenhænge. Sådanne tolkninger, som kan give mening til at handle på bestemte måder, er bestemt af de værdier, normer og holdninger, - den kultur -, der gør sig gældende i de sociale kontekster, hvori der interageres om dem, og de spiller en rolle. Det centrale er her, hvilken effekt dette kan få, på den måde der ageres i forhold til dette symbol, - karaktererne. I og med det kulturelle perspektiv sættes i fokus, vil kulturer der kendetegner afgrænsede grupper af unge være interessante. Da køn og social klasse på mange måder bidrager til differentieringer mennesker i mellem, til dannelse af grupper, til tilhør, socialisering og dannelse af identitet, træder dette ikke overraskende frem som en vigtig faktor.

Forskningen i tilknytning til skole og *sociale klasser*, - eller alternativt livsformer eller skolenære eller skolefjerne miljøer -, har gennem årene haft fokus på, hvordan samfundsmæssige strukturer og sociale forskelle kommer til udtryk i og opretholdes med skolen som mediator. Nogle forfattere har valgt at anvende betegnelser som henholdsvis skolenære og skolefjerne miljøer, andre igen livsformsbegrebet i diskussionen af disse problematikker (Nielsen 2000; Laursen 1984; Rasmussen 1988). Dette fokus på, hvordan sociale miljøer stiller unge forskelligt i forhold til skole og uddannelse har i princippet ikke ændret sig, blandt andet fordi sådanne problematikker stadig er meget synlige, men nye emner som eksempelvis mønsterbrydere, er dog blevet introduceret.

Forskningen i forhold til *køn* og skole var gennem 1980'erne orienteret mod spørgsmål om ligestilling og magt, dens måde at komme til udtryk på i klasseværelset og dens konsekvenser. Man var optagede af spørgsmål om kønsdiskurser, mandlig hegemoni, drenges dominans i forhold til de piger etc. (Reisby & Knudsen 2005). Dette kan formentlig ses som en afspejling af tendenser i tiden med feminisme og oprør mod undertrykkelse af kvinder. I løbet af 1990'erne har dette fokus flyttet sig i retning af studiet af kønsvariationer, nye pige- og drengetyper etc. (Reisby & Knudsen 2005). Man begynder samtidig at interessere sig for drenge og deres problemer i grundskoleforløbet (Arnesen & Lahelma & Öhrn 2008; Danmarks Evalueringsinstitut 2005). Dette kan dels ses som forbundet med, at drenge taget som et gennemsnit opnår lidt lavere karakterer end pigerne, dels at flere drenge henvises til specialundervisning. Det perspektiv hvorfra skole og køn søges diskuteret har således flyttet sig gennem årene. Der arbejdes, som Kryger beskriver det, ud fra forskellige fortællinger om køn og skole, som samtidig producerer forskellige forståelseshorisonter (Kryger 2004). Jeg har ikke placeret mig indenfor nogle af disse diskurser. Jeg forholder mig altså ikke til, og går ikke ud fra en antagelse om, at enten drenge eller piger skulle være den særligt udsatte gruppe i skolen, den ene frem for den anden. Jeg mener også, at man i forhold til spørgsmålet om magtrelationer mellem unge i klasseværelset må forholde sig til, hvad man vil forstå ved begrebet magt. I forhold til hvad realiserer den magtrelation sig, og indenfor hvilke fællesskaber? Det er muligt, at en mandlig hegemoni til tider vil sætte sig igennem i interaktionerne i klasseværelset, sådan som kønsforskning gennem 1980'erne og 1990'erne ofte diskuterede det (Reisby & Knudsen 2005). Men i forhold til skolekulturen kan sådanne eventuelle tendenser få andre betydninger. Den kultur der måske til tider kan ses blandt nogle drenge, og som kan skabe en dominans i forhold til nogle piger i klasseværelset, er ikke nødvendigvis noget, der i alle henseender, fremtræder og kan tolkes som en fordel for dem, i mødet med skolekulturens værdier og normer. Spørgsmålet er her, om en gruppe (som kunne være nogle drenge) der ud fra en bestemt forståelseshorizont tolkes og fremstår som undertrykkende (måske af nogle piger), ud fra andre forståelseshorisonter fremtræder og må tolkes som de undertrykte. Sådanne spørgsmål viser sig at være relevante også i forhold til problematikker knyttet til køn, skole og karakterer. Det er væsentligt at være åben herfor, eksempelvis når man vil forholde sig til et fænomen som ligestilling.

På baggrund af sådanne betragtninger har jeg ikke fundet det meningsfuldt at forholde mig til diskurser om hverken piger eller drenge, som de særligt udsatte i skolen. Hvorvidt man er særligt udsat er til dels noget situationelt, - man er udsat i den ene sociale sammenhæng, men ikke i den anden. Spørgsmålet for mig bliver i stedet, om der er situationer og relationer i skolen og andre sociale fællesskaber, som placerer nogle unge i marginaliserede positioner, hvorfor det mon er tilfældet, hvilke konsekvenser dette kan have, hvilken rolle karaktererne spiller i dette, og hvordan de træder ind i sådanne processer, og hvordan en udsat position i skolen for nogle måske vil kunne føre til udsathed i andre sociale sammenhænge.

Imidlertid ses i intersektionelle studier at kategorier som køn og social klasse fletter sig sammen eller krydser hinanden. Således synes nogle studier at pege i retning af, at socialiseringen af de to køn, kan være forskellig alt efter hvilken type familie eller familiebaggrund, der er tale om (Reisby & Knudsen 2005:8ff).

Problematikker knyttet til kategorier som køn og social klasse er altså relevante, men mit primære fokus er forskudt mod kultur. I studiet her forstås kønnede og andre

selvopfattelser, som sociale konstruktioner. Selv om der er biologiske forskelle, er jeg enig med Bjerrum Nielsen, når hun siger, at disse ikke bør usynliggøres, men heller ikke overdrives (Nielsen 2007). Jeg mener, at kønnede selvopfattelser i høj grad kan forstås som produkter af de kulturer, som vi lever og udvikler os i, sådan som det ses indenfor postmoderne tilgange til forståelsen af køn (Dahlerup 2003). Disse kulturer skaber horisonter, hvorfra vi fortolker spørgsmål knyttet hertil. Samtidig med, at jeg erkender betydningen af det biologiske køn (sex), positionerer jeg mig indenfor tilgange, hvor køn i høj grad betragtes som noget kulturelt (gender). Gennem et fokus på det kulturelle perspektiv, på værdier, normer etc., vil jeg nemmere kunne fastholde de forskelligheder, der er individer imellem indenfor samme gruppe og derved undgå at forholde mig til eksempelvis drenge og piger som homogene grupper, hvad jeg anser for væsentligt (Staunæs 2005). Her afspejles min orientering mod integrationen af en poststrukturalistisk analysetilgang.

Forskningsperspektiv, teorivalg og metode

I dette afsnit redegøres der for studiets forskningsperspektiv, analytiske og teoretiske afsæt, videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser, undersøgelsesdesign og spørgsmål knyttet til vurdering af validitet generelt

Spørgsmålet om validitet

Validitetsvurdering rejser grundlæggende spørgsmål om, hvad man forstår ved viden og sand viden, og hvordan man mener at kunne opnå sand viden om verden⁹ (Guba & Lincoln 2005: 191ff; Kvale 1994/1997:233; Scott & Usher 1999/2006:19ff). I en positivistisk forskningstradition har korrespondenskriteriet for sandhed været dominerende. I en sådan forståelsesramme, hvor viden, for at være gyldig, forventes at korrespondere med objektivt målelige egenskaber i omverdenen, drejer validitet sig om vurderingen af, hvorvidt ”man måler det, man tror at man måler”. I en postmoderne sammenhæng, anerkendes det, at viden ikke kan eksistere som en direkte afspejling af en objektiv omverden, men er noget der skabes, og dermed er påvirkeligt dels af de metoder, hvormed denne skabelse finder sted, dels af menneskers tolkninger, og de forhold som de igen påvirkes af. Kriteriet for sand viden vil i en sådan forståelse være forbundet med argumenters kohærens eller med pragmatiske kriterier, og knyttet til dens praktiske anvendelse og konsekvenser. Valideringen bliver derved blandt andet et spørgsmål om vurdering af argumentation, og af den grund bliver vurdering af forskningen som håndværk, altså den samlede proces, hvorved viden og argumenter er blevet til, samtidig afgørende (Kvale 1994/1997:235). Denne proces beskriver Kvale ved syv stadier, her i forkortet form (Kvale 1994/1997:232):

1. *tematisering* – vurdering af klarheden i undersøgelsens teoretiske grundlag, samt mellem teori og forskningsspørgsmål
2. *design* – vurdering af valg af design og metoder i forhold til dets formål
3. *interview* – vurdering af kvalitet af interviews og kvalitet af rapportering
4. *transskription* – vurdering af de mundtlige interviews omsat i skriftsprog
5. *analyse* – vurdering af de spørgsmål der stilles til interviewteksten, og deres gyldighed i forhold til forskningsspørgsmål
6. *validering* – vurdering af valideringsformer og validitetsprocedurer
7. *rapportering* – vurdering af rapporteringen af resultater

Med dette indfanges på en systematiseret måde de forhold, der i valideringsprocessen bør rettes opmærksomhed mod. Jeg vil i det følgende, i beskrivelsen af teoretiske, designmæssige og metodiske valg diskutere disse punkter, idet jeg dog ikke systematisk gennemgår dem et for et. Min *valideringsmetode* (jvf. punkt 6) er samtidig udtrykt i denne proces, vurdering og beskrivelse.

⁹ Nørreklit (2004) begrundes, at et veldefineret virkelighedsbegreb yderligere er en forudsætning for at kunne diskutere validitet, og beskriver samtidig en interessant model herfor. Jeg mener dog, at det er for vidtgående at præsentere den her, og kommer ikke nærmere ind på det.

Forskningsperspektiv, teorivalg og analytisk tilgang – kultur og tolkninger

Som jeg tidligere har været inde på, kan karaktererne udforskes fra flere forskellige perspektiver, og har været det gennem tiderne. I studiet her anlægger jeg et kulturelt perspektiv og diskuterer karaktererne som et kulturelt fænomen, - dette er min valgte tematisering af karaktererne (Jf. Kvale). Det gør jeg ved at fokusere på, hvordan dette kulturelle fænomen via menneskers tolkninger, træder ind i kulturelle processer, dels ved at give anledning til at handle og derved aktivt bidrage til skabelsen af kultur, dels ved at træde ind i dannelsen af selvopfattelser, som igen danner baggrund for tolkninger og vurderinger af handlingsvalg. Det er tolkningerne, der som empiri er i fokus, og disse kan på en gang ses som produkter af kultur og kulturproducerende.

Med et afsæt i kulturteori har jeg fundet det muligt, at diskutere, hvordan kultur og individ sætter sig i forbindelse med hinanden via symbolisering og tolkning, og hvilken rolle dette kan spille i forhold til individers opfattelser af sig selv og i forhold til mulige handlingsvalg. Hermed knytter teorivalg sig sammen med mit forskningsspørgsmål.

Studiet har sit analytiske afsæt i teori om kultur. Jeg tilslutter mig det, som kan betegnes som det komplekse kulturbegreb, hvori kultur forstås som noget dynamisk og foranderligt, noget der bliver til i handling (Jensen 2005).

Kultur kan på den ene side søges beskrevet ved den måde, hvorpå den bidrager til at strukturere individers tilværelse og handlinger. På den anden side ved den måde, hvorpå individer selv påvirker sådanne omverdensforhold. Folkeskolens system med karakterer, prøver og eksamener eksisterer som et sådant omverdensforhold, som virker strukturerende for og påvirker handlen, ligesom også grundskolens struktur med klasetrin, prøver og eksamener er det. Men denne materielle side af kulturen tolkes og bliver forstået af individer på forskellige måder, hvad der igen betyder, at der kan handles på mange forskellige måder i forhold til dem. Således er kultur noget, der først bliver til eller får sin egentlige eksistens, når der handles. I handlingerne realiserer eller kommunikerer vi tolkede betydninger, som igen kan tolkes af andre. Endelig påvirker individerne i disse processer selv omverdenen. Der skabes en relation mellem kultur og individ, hvor kulturen påvirker individet, samtidig med, at individet påvirker omverdenen, og de to gensidigt forudsætter hinanden.

Analysen afspejler såvel en strukturalistisk som en poststrukturalistisk tilgang. Jeg forholder mig til kategorier som køn, og i et vist omfang social klasse (gennem forældrenes uddannelsesbaggrund), men finder en poststrukturalistisk orienteret analysetilgang, med dekonstruktionen af disse kategorier, særligt relevant (Søndergaard 2001; Rønn 2006). Jeg finder det væsentligt at indfange og diskutere noget af den mangfoldighed der viser sig, når de unge grupperes efter sådanne kategorier, og med støtte i analysen søge at se ud over dem.

Af teorier eller teoretikere, der typisk har været anvendt i studiet at karakterer og problematikker knyttet hertil, kan nævnes Bourdieu og den symbolske interaktionisme, ligesom man også eksempelvis indenfor virksomhedsteori beskæftiger sig med fænomener som mening, betydning og handlen. Disse teorier er dog af forskellige grunde, som jeg kort vil angive, valgt fra.

Bourdieu's teori om forskellige former for kapital, socialisering og habitus, har været en hyppigt anvendt tilgang til analyser, eksempelvis af hvordan tilhøret til bestemte sociale kategorier givet ved køn, etnicitet og social klasse, slår igennem i forhold til elevers udbytte af skolen, som det kan opgøres med brug af karakterer, eller forsøges målt i test (Eks. Allerup & Mejding & Zeuner 2001; Hansen 1995). Bourdieu har dog ikke været et oplagt valg for mig, idet jeg først og fremmest interesserer mig for tolkninger (af karaktererne) og deres afspejling af værdier, holdninger, tænkning og motivationer i forhold til skole, uddannelse og karakterer. I analysen er således ikke inddraget en mere klart strukturalistisk orienteret analyse af, hvordan karaktererne forbinder sig med eksempelvis forskellige kapitalformer (social, kulturel eller økonomisk kapital).

Selv om den symbolske interaktionisme i høj grad handler om kultur, har jeg indenfor dette teoriområde savnet en kobling til mere ekspliciteret teori om kultur, idet fænomenernes betydninger eller tolkninger netop må anses som kulturbundne og kulturskabende¹⁰.

Leontjev beskæftiger sig i virksomhedsteorien med tolkninger og deres samspil med handlinger, og han diskuterer selv elevers tolkninger af karaktererne (Leontjev 1975/2002: 112ff). Imidlertid har jeg fundet, at virksomhedsteorien har givet begrænsede muligheder for at forstå og diskutere eksempelvis et fænomen som selvopfattelse, hvorfor den heller ikke har været et godt teorivalg.

Analyse og kontekst

I kulturstudier, som indenfor den humanistiske forskning generelt, fremhæves betydningen af at forstå fænomener i forhold til den kontekst de optræder i (Saukko 2005:346ff; Kvale 1994/1997; Bourdieu 1993/1999). I forhold til tolkninger af karaktererne er dette også væsentligt. Begrebet kontekst kan imidlertid forstås på mange måder. Vi kan tale om en tidsmæssig kontekst, med dens særlige tendenser i forhold til forståelsen af bestemte fænomener, - eksempelvis generationen. Vi kan tale om det fysiske sted, om den sociale kontekst etc. Man kan tale om selvforståelsen som en kontekst, og man kan tilsvarende søge at forstå den enkelte elevs udsagn i forhold til det hele interview, som derved også kan optræde som en kontekst. I analysen inddrages begrebet kontekst på flere måder.

For det første er elevers enkelte udsagn analyseret i forhold til sociale kontekster, som eleverne selv har henvist til, - nemlig skolen, familien, kammeraterne, uddannelse og arbejde. Denne analytiske tilgang, som udfoldes i analysens *første del*, giver en indsigt i den mangfoldighed af fortolkninger der afspejler sig, men også i eventuelle ligheder elever i mellem, når specifikke sociale kontekster som familien og de jævnaldrende fastholdes. Dette analyseperspektiv har sin relevans i forhold til begrebet kultur, idet det gør det muligt at diskutere spørgsmål om eksistensen af eksempelvis et fænomen som kønskultur som overordnet kategori. Det skal dog med det samme siges, at der ikke er tale om dybgående analyser af eksempelvis kulturen i familier. Fokus har i interviewene været på tolkninger af karaktererne, og ikke en egentlig analyse af kulturen i sociale kontekster, men den sociale kontekst inddrages i analysen, idet den i interviewene træder frem som noget det har været relevant at forholde sig til.

¹⁰ Begrebet *kultur* optræder eksempelvis ikke som opslagsord i "Sindet, selvet og samfundet" (Mead 1934/2005), selv om der dog med udtryk som *samfund* henvises til dette. Herbert Blumer diskuterer blandt andet også *group life*, som jo også kan tolkes som et udtryk for kultur (Blumer 1969/1998: 67).

For det andet er udsagn også analyseret i forhold til hele interview. Denne analytiske tilgang udfoldes i analysens *anden del*, og er i sagens natur noget mere case-orienteret end analysens første del. Her kan man sige, at det er den enkelte elevs særlige verdensbillede, selvopfattelse og fortolkede livssituation i sin helhed, der udgør konteksten. En sådan analytisk tilgang har sin relevans, netop i forsøget på at forstå, hvordan tolkninger med reference til forskellige sociale kontekster kan spille sammen og påvirke hinanden.

Kvantificering af kvalitative data

Enkelte steder har jeg valgt at inddrage en analytisk tilgang med træk fra kvantitativ forskning. Jeg har, hvor det har syntes særlig relevant, valgt at optælle forskellige typer af tolkninger eller svar og deres fordelinger på eksempelvis køn eller karakterniveau, sådan som dette (karakterniveau) er defineret af mig. En sådan analytisk tilgang i et kvalitativt studie kan i høj grad problematiseres med hensyn til validitet.

Kvale beskriver, med studiet af karakterer som eksempel, hvordan interviewguiden kan konstrueres således, at svar kan kategoriseres og kvantificeres eksempelvis gennem scoring (Kvale 1994/1997:205). Imidlertid vil der være en del tilfælde i forhold til mine interviews, hvor en sådan scoring eller kategorisering er problematisk.

For det første er der i nogle af disse tilfælde tale om svar (tolkninger), hvis kategorisering må basere sig på mit skøn. Dette afspejler sig i Bilagstabellerne. I princippet kunne man altså forestille sig at fordelingerne på forskellige kategorier kunne have set anderledes ud, hvis en anden havde skønnet, eller hvis jeg havde skønnet anderledes. Dernæst kan en kategorisering meget nemt lægge op generaliseringer, eller til sammenligninger med resultater fra større populationer, som datamaterialet ikke giver grundlag for.

Imidlertid stod jeg overfor det problem, at det jo trods alt kan synes relevant, at vide, om der blandt 57 unge, kun er en enkelt, der repræsenterer bestemte måder at tolke karaktererne, eller der er 20. Ikke mindst fordi analysen af materialet rent faktisk syntes at vise, at grupper af unge tolkede karaktererne på sammenlignelige måder.

Dernæst ville en sporing af mulige tendenser kunne danne grundlag for en sammenligning med resultater fra andre relevante studier, hvor det kunne synes relevant at danne sig en forestilling om, om mit materiale skilte sig ud herfra, eller netop synes at afspejle mønstre, der tegner sig i andre studier.

Så mit valg af at forsøge en optælling af visse tolkninger er igen truffet ud fra overvejelser om at forsøge at tilgodese præsentationen af materialet i sin helhed, og i forsøget på selv at skaffe mig et bedre overblik. Vel vidende at resultaterne fra en anden population kunne have ført til andre fordelinger, og at grundlaget for optællingen i sig selv betyder, at resultatet er behæftet med validitetsproblemer. Kvantificeringen af udvalgte tolkninger skal altså læses med mange forbehold, af grunde som beskrevet, men kan, mener jeg, trods alt bidrage i forståelsen af materialet.

Samtidig er det nok vigtigt at understrege, at der ikke drages konklusioner på grundlag heraf. Sådanne må anses for uholdbare og uden troværdighed

Menneskesyn og epistemologisk afsæt

Mit teoretiske afsæt afspejler min forståelse af mennesket som meningsføgende og fortolkende aktør. En sådan forståelse ses også generelt indenfor forskning om børn og unge, og implicerer at barnet i socialiseringen ikke skal forstås som en passiv reproducent af samfundsmæssige strukturer og betydninger, men at disse ombrydes og

omtolkes af individerne, der herved bliver medskabere af deres egen virkelighed (Eks. Sommer 2003; Sommer 2006; Corsaro 1997/2002)

Denne menings søgen afspejles i vores aktivitet, - såvel i tænkningen som i sprog og kropslig ageren i den fysiske verden. Vores forsøg på at forstå vores omverden er præget af denne søgen efter mening, vores kommunikation med omverdenen forudsætter en skabelse af mening hos modtageren, og vores handlinger giver mening i forhold til forskellige mål, der kan realiseres i omverdenen. Dette indebærer også at mennesket må forstås som karakteriseret ved egenskaber som vilje, intentionalitet, bevidsthed.

Samtidig fortolker vi også vores omverden, og disse fortolkninger bliver bestemmende for vores handlingsvalg, idet de kan give mening til at handle på bestemte måder. Det er sådanne tolkninger, som jeg i studiet har fokus på, som samtidig tolkes af mig, og som i denne søgen efter forståelse afspejler de processer, som Giddens kalder for den dobbelte hermeneutik (Giddens 1990/2000). I princippet er der tale om en ikke afsluttelig proces, hvor ny forståelse etableres og udvider tidligere forståelser. Herved placeres studiet indenfor fænomenologien og hermeneutikken.

Læring, både forstået som proces og som produkt, herunder også den form for læring som begrebet socialisering henviser til, er vores personlige mentale konstruktioner af, hvordan vores omverden er beskaffen, men afspejler samtidig den sociale omverden som disse processer finder sted i. Et sådant epistemologisk afsæt, ligger indenfor det erkendelsesteoretiske konstruktivistiske paradigme (Collin 2003: 28ff).

Når læringen forstået som en konstruktion sætter sig igennem både i forhold til læreprocessen og i forhold til dens produkt, har det en række følger. Hvis læreprocessen forløber som en form for konstruktion, indebærer det at individet er aktivt (mentalt og/eller fysisk) på et eller andet plan. Men det er klart, at en sådan aktivitet, de processer der er forbundet med den, og den læring der er resultatet, ikke nødvendigvis må forstås som noget man er bevidst om i alle led. Mange af de processer der knytter sig til socialiseringen, må netop anses for at være ikke bevidste, ligesom resultatet af socialiseringen heller ikke nødvendigvis er noget vi er os bevidste, - selv om vi måske kan blive det. Sådanne synspunkter set netop som centralt i mange teorier om socialiseringen, eksempelvis hos Bourdieu, Berger & Luckman og andre.

De aktiviteter som er læreprocessens forudsætning, finder ikke sted i et tomrum, men kan til enhver tid indsættes i en social kontekst, og give mening i forhold til forskellige sociale kontekster, hvad enten dette er den overordnede kulturelle kontekst, familien, kammeraterne, skolen osv. Hos teoretikere der forsøger at fastholde dette perspektiv, kan man tale om en social form for epistemologisk konstruktivisme, socialkonstruktivisme, som eksempelvis Jerome Bruner er en eksponent for.

En teoretiker som Kenneth Gergen kan også placeres i denne gruppe, men argumenterer samtidig for radikale konstruktivistiske synspunkter baseret på en ontologisk konstruktivisme, ved at sætte spørgsmålstejn ved verdens eksistens som en objektiv realitet, og hævde at alt er (sociale) konstruktioner i vores bevidsthed (Collin 2003). Teoretikere der placerer sig indenfor en sådan forståelse betegnes også ofte som konstruktionister. Lignende opfattelser ses hos Foucault, John Shotter, og andre.

Mit eget epistemologiske afsæt ligger indenfor konstruktivismen og den sociale konstruktivisme, men uden at glide over i de radikale udlægninger af dette. Mit ontologiske afsæt er en antagelse om, at verden eksisterer som en realitet, og at læreprocesserne udspiller sig i forhold til denne realitet. Gergen, mener jeg, har ret for såvidt, at vi agerer i forhold til de konstruktioner eller omverdensforståelser, som vi nu

har dannet, hvad enten de faktisk har noget med verden at gøre eller ej. Men omverdenen eksisterer stadig som noget, man i mange situationer ikke ”kommer udenom”. Selv om en elev er overbevist om, at karakterer kan være ligegyldige, så de det pludselig ikke når man står i en situation, hvor bestemte karakterer eller eksaminer er nødvendige for at kunne foretage sig det, man gerne vil. Og på samme måde kan man sige, at de forståelser elever har af karakterer alene er blevet til, fordi karaktererne har været repræsenteret som en realitet i deres omverden. Menneskeskabte fænomener som karakterer eksisterer samtidig som noget, der kan forandres af mennesker, hvorved konstruktionerne om dem, vores bevidstheder og forståelser også kan forandres.

Sådanne forståelser af menneske og læring har implikationer for flere af de punkter som Kvale henviser til i valideringsprocessen. Særlig tydeligt i forhold til tre af dem. Dels teorivalget, idet dette skal dele en sådan opfattelse af mennesket, dels for metodevalget, som skal egne sig til at indfange tolkninger, dels for analysen, hvor jeg i vurderingen af den må tage stilling til de forskellige perspektiver, hvorfra mine data kan tolkes, og hvor mine konklusioner må betragtes som udtryk for ét af dem.

Metodiske overvejelser og undersøgelsesdesign

Valg af informanter – mangfoldighed som fællesnævner

Mit valg af informanter er truffet med henblik på at få interviews, der afspejlede flest mulige tolkninger af karaktererne og forsøge at understøtte en høj validitet, i den forstand at netop diversiteten i tolkninger vil kunne komme til udtryk. Disse tolkninger må, sådan som jeg har argumenteret for det, ventes at være påvirkede af de kulturer der kendetegner de sociale sammenhænge, som de unge interagerer med andre i. Særlige kulturelle forhold vil kunne knytte sig til køn, etnicitet, socialt tilhør, skoleklasse og beboelsesområde, som derfor også vil være faktorer, der vil kunne spille en rolle i de unges tolkninger. Yderligere kan den enkelte elevs karakterniveau i sig selv ventes at få indflydelse på tolkningerne.

For om muligt at kunne få så mange forskellige perspektiver som muligt repræsenteret i et kvalitativt studie som dette, er informanterne valgt ud sådan, at de repræsenterer en spredning i forhold til disse faktorer. Der er næsten lige mange unge af de to køn repræsenteret, forskellige karakterniveauer, elever fra forskellige skoler placeret i forskellige typer af beboelsesområder, elever med forskellige sociale baggrunde etc.

Hvorvidt en sådan diversitet eller mangfoldighed faktisk er repræsenteret i materialet, kan der dog ikke siges noget sikkert om, da jeg jo af gode grunde ikke kender de unges tolkninger på forhånd¹¹. Men i al fald må en vis spredning være forventelig.

Overvejelser om udvalget af skoler

Der kan være store forskelle i forældrebaggrunden blandt elever på skoler, afhængigt af hvilke typer af beboelsesområder, de er placeret i. Dette kan antages at sætte sig igennem

¹¹ Når man laver denne slags studier vil der altid være en gruppe af informanter, som vil være vanskelige at få i tale, men hvis synspunkter måske ville have været interessante at få med. Det er et vilkår i al forskning med frivillig deltagelse. At tvinge informanter til deltagelse giver ikke mening, idet en negativ indstilling hertil må ventes at kunne afspejle sig på en problematisk måde, i de interviews der bliver resultatet.

i forhold til kulturen i klasserne og på skolen som sådan, og dermed også i forhold til hvordan karaktererne tolkes med reference til dette.

Jeg udvalgte skoler til kontakt sådan, at de repræsenterede væsentlige typer af bolig-miljøer. Større by, mindre og mellemstor by, forstad og landområde. Tabellen giver et overblik over skoler og det beboelsesområde, de er beliggende i.

	Byens indbyggertal*	Beskrivelse af beboelsesområde
Skoler i større byområder		
A-skolen	295.513	Blandet beboelsesområde
B-skolen	55.909	Blandet beboelsesområde
D-skolen	41.300	Blandet beboelsesområde
Skoler i mindre byer		
C-skolen	14.112	Blandet beboelsesområde
F-skolen	7.272	Forstad til større by. Blandet beboelsesområde
E-skolen	566	Blandet beboelsesområde, en del børn fra landområde
Skoler i landområde		
G-skolen	217	Blandet beboelsesområde, en del børn fra landområde

*Tal fra Danmarks Statistik pr 1. januar 2006

Jeg var ikke specifikt interesseret i problematikker knyttet til elever med anden etnisk baggrund og valgte derfor ikke skoler ud, hvor jeg vidste, at der var en høj repræsentation af denne elevgruppe. Bortset fra at jeg ikke kontaktede sådanne skoler, der er kendt for deres store andel af to-sprogede elever, tog jeg dog ikke hensyn til dette spørgsmål i valget af skoler til kontakt.

Overvejelser over udvalget af elever

Forskellige karakterniveauer repræsenteret blandt piger og drenge

Jeg havde allerede gennem mine indledende interviews kunnet konstatere, at nogle piger og drenge, sådan som det kom til udtryk sprogligt, tilsyneladende forholdt sig ret forskelligt til karaktererne, evalueringerne og andre forhold knyttet til skolegangen. Spørgsmålet der rejste sig for mig, set i lyset af den viden jeg havde omkring pigers og drenges karakterer samt en række andre problemstillinger, der knytter sig til piger og drenge i grundskolen, var, hvilken karakter sådanne forskelle havde, om der var forskelle hvis man studerede elever med forskelligt fagligt niveau (karakterniveau), og hvordan den sociale baggrund eventuelt kunne spille sammen med dette.

Det er oplagt at skelne mellem elever med høje, mellem og lave karakterer, hvis man gerne vil studere dette. Dette betød, at jeg havde seks grupper af elever, som jeg skulle have et passende antal unge til at repræsentere. En gruppe med høje, en med mellem og en med lave karakterer blandt både piger og drenge. Mit udgangspunkt var, at jeg ville have seks elever repræsenteret i hver gruppe, og altså i alt ca. 36 elever til interviews.

Gruppen af unge med mellem karakterer har jeg defineret som elever med et karaktergennemsnit på mellem 7.5 og 8.5¹². At skelne således har jeg valgt med den begrundelse, at den statistik som jeg har haft adgang til ofte viser en fordeling af

¹² Således at tal der kan rundes op til 7.5 hører med til mellem gruppen og tal der kan rundes op til 8.5 hører til gruppen med høje karakterer.

karaktererne omkring 8, med flest elever der opnåede et 8-tal og lidt færre elever der opnåede enten 7 eller 9, og færre i resterende grupper¹³.

Jeg har fundet det væsentligt også at have gruppen med mellem karakterer repræsenteret. Et udvalg af respondenter fra de to ydergrupper, - elever med henholdsvis lave eller høje karakterer -, vil måske nok på en tydelig måde gøre det muligt at fokusere på forskelle i tolkninger, både som følge af karakterniveauet i sig selv og som følge af sandsynlige forskelle med hensyn til forældrebaggrund, og en sådan tilgang ses anvendt eksempelvis af Laursen & Rasmussen & Dirkinck-Holmfeldt (1984 og 1988). Men det var min vurdering, at de elever der befandt sig i det, som efter min definition betegnes som mellemgruppen, også måtte være interessant. Man kunne eksempelvis spørge, om og på hvilke måder disse elever eventuelt adskiller sig fra elever i gruppen med lave karakterer. Ikke uventet afspejler analysen dog på visse punkter en vis polarisering mellem ydergrupperne.

Mange klasser repræsenteret - få elever fra hver

Et andet spørgsmål knyttede sig til, om jeg skulle interviewe mange elever fra få klasser, eller få elever fra mange klasser. Jeg valgte den sidste model ud fra erkendelsen af, at det man kan kalde klassekultur, måtte ventes at kunne spille en rolle i dannelsen af betydninger. Risikoen ved at vælge en model, hvor jeg talte med mange elever fordelt på få klasser var, at de forskelligheder der er fra klasse til klasse ville blive dårligt repræsenteret. Med kun eksempelvis tre klasser repræsenteret kunne jeg nemt risikere at de alle lignede hinanden med hensyn til klassekultur, dette ville ikke være så interessant.

Valget faldt derfor på den sidste model, med mange klasser og færre informanter fra hver. Hensigten var at få et indtryk af, om der kunne være klassespecifikke (skoleklasse) forhold, der kunne spille nogen rolle for elevernes fortolkninger af karaktererne.

Udvalgsprocedure - elever

Jeg havde bedt lærerne om at vælge seks elever fra den klasse, de var klasselærere i, tre piger og tre drenge, - en fra hver af grupperne med høje, mellem og lave karakterer (Se henvendelse til lærere i Bilag 4). Det blev dermed lærernes ansvar at finde elever, som gerne ville deltage i interviews. Det viste sig dog hurtigt, faktisk allerede i den første klasse jeg besøgte, at min beskrevne systematik med tre piger og tre drenge fra forskellige faglige niveauer ikke altid var lige godt tilgodeset. Enten var det sikret, at jeg talte med elever fra alle faglige niveauer, men flest piger eller flest drenge, eller også var det sikret, at der var tre piger og tre drenge, men de dækkede ikke forskellige faglige niveauer.

Et sådant broget udvalgsbillede sås i de fleste klasser. For at sikre mig, at den samlede gruppe af informanter ville repræsentere piger og drenge og de forskellige faglige niveauer ligeligt, var jeg nødt til fra starten at interviewe samtlige de elever, der havde indvilliget i at deltage, og så selv holde regnskab med, hvor mange elever jeg talte med fra forskellige elevgrupper. Dette var ikke ganske nemt. Jeg havde besluttet først at ville se deres karakterer efter interviewet, for ikke at blive påvirket af, om jeg nu sad overfor en elev med meget høje eller knap så høje karakterer. Så jeg havde ved udvælgelsen i hver klasse kun lærernes beskrivelser af det faglige niveau som en rettesnor, og den viste

¹³ Se eksempelvis: "Prøver, evaluering, undervisning 2001nr. 2. Matematik. Fysik/Kemi" (Undervisningsministeriet 2001); "Prøver evaluering undervisning 1999. Matematik Fysik/kemi. (Undervisningsministeriet 1999).

sig i rigtig mange tilfælde ikke at være så præcis. Men hovedsagen var, at få alle faglige niveauer repræsenterer, og det lykkedes.

Elevudvalg

Fordelingen af elever på klasser, skoler og fagligt niveau endte med at se således ud.

Skole	Klasse**	Interviewede elever fra klassen			Fordeling på karakterniveau					
		Piger	Drenge	I alt	Piger			Drenge		
					L	M	H	L	M	H
F-skolen		1 (1*)	4	5 (1*)	0	1	0	2	0	2
B-skolen	1	4	1	5	1	2	1	0	1	0
B-skolen	2	6 (1*)	0	6 (1*)	3	1	2	0	0	0
G-skolen		5	3	8	1	3	1	1	1	1
E-skolen		3	3	6	1	1	1	2	0	1
C-skolen	1	0 (3*)	2 (2*)	2 (5*)	0	0	0	0	1	1
C-skolen	2	3	5	8	0	2	1	3	1	1
C-skolen	3	3	4	7	0	2	1	1	1	2
A-skolen	1	2	3	5	0	1	1	1	2	0
A-skolen	2	0	1	1	0	0	0	1	0	0
D-skolen	1	1	1	2	0	1	0	0	1	0
D-skolen	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0
D-skolen	3	1	0	1	0	0	0	0	1	0
I alt		29 (5*)	28 (2*)	57 (7*)	7	14	8	11	9	8

*Tal i parentes angiver interviews der er sorteret fra **Klassens nummer hvor flere klasser deltager

Klassesammensætning i forhold til køn og elever med anden etnisk baggrund, samt antallet af interviewede elever fra klassen fordelt på køn.

Skole	Klasse	Interviewede elever fra klassen			Antal elever i hele klassen			
		Piger	Drenge	I alt	Piger	Drenge	I alt	Anden etnisk
F-skolen		1 (1*)	4	5 (1*)	5	9	14	1
B-skolen	1	4	1	5	11	11	22	0
B-skolen	2	6 (1*)	0	6 (1*)	13	5	18	1
G-skolen		5	3	8	10	6	16	0
E-skolen		3	3	6	11	15	26	0
C-skolen	1	0 (3*)	2 (2*)	2 (5*)	7	8	15	1
C-skolen	1	3	5	8	9	8	17	1
C-skolen	3	3	4	7	6	8	14	0
A-skolen	1	2	3	5	12	7	19	1
A-skolen	2	0	1	1	9	8	17	3
D-skolen	1	1	1	2	6	12	18	1
D-skolen	2	0	1	1	5	10	15	0
D-skolen	3	1	0	1	9	11	20	0
I alt		29 (5*)	28 (2*)	57 (7*)	-	-	-	-

*Tal i parentes angiver interviews der er sorteret fra **Klassens nummer hvor flere klasser deltager

Antallet af informanter

Mit udgangspunkt var som beskrevet, at jeg ville tale med 36 elever, fordelt ligeligt mellem piger og drenge og over tre karakterniveauer, - lave, mellem og høje. Af praktiske grunde kom antallet af informanter altså op på et noget højere antal, nemlig 57¹⁴.

¹⁴ Med interviews, hvoraf de fleste er af en varighed på mellem 25 og 40 minutter, er jeg dog ikke nået op mod 1000-siders problematikken i forhold til analyseudskrifter.

Man kan sige, at det var de praktiske problemer der var forbundet med bestræbelsen på at få talt med et tilstrækkeligt antal piger og drenge med lave karakterer, der resulterede i, at jeg samlet set nåede op på et for et kvalitativt studie ret stort antal informanter.

Jeg kunne ikke efterfølgende sortere i disse interviews, ingen begrundelser kunne retfærdiggøre, at jeg ville vælge nogle interviews fra og andre til. Så jeg måtte vælge at lade samtlige interviews indgå i min analyse. I alt fem er dog i den endelige analyse sorteret fra, som følge af de fysiske omstændigheder, de fandt sted under. Det samtalerum, som vi ellers skulle have siddet i, var pludselig ikke tilgængeligt da jeg ankom om morgenen, og vi blev vist ind på et kontor, der til daglig blev anvendt af skolelederen, og hvor den ene ende af lokalet var indrettet med almindelige borde. De fem interviews, som det drejer sig om, er senere sorteret fra, ikke alene på grund af lokaliteten, men også fordi der var håndværkere på etagen ovenover, som i perioder larmede en del, hvad der til tider virkede forstyrrende på interviewet¹⁵.

Om 57 informanter kan anses for mange afhænger samtidig også af perspektivet. Til sammenligning har Laursen & Rasmussen & Holmfeldt talt med lidt over 50 elever i gymnasiet¹⁶ (Rasmussen 1988:20). Frosh & Phoenix & Pattman har talt med i alt 40 drenge og 24 piger i deres engelske studie (Frosh & Phoenix & Pattman 2002:6ff).

Når jeg var interesseret i hver enkelt gruppe af elever på de tre karakterniveauer, kan man sige, at de også hver især bør være rimeligt repræsenteret. I det lys mener jeg på ingen måde, at eksempelvis et antal på syv elever fra en gruppe piger eller drenge der repræsenterer et bestemt karakterniveau, er flere end nødvendigt. Tværtimod kan det understøtte, at den diversitet, som jeg ønskede i baggrund og besvarelser, vil være der.

Elever med anden etnisk baggrund end dansk

Jeg regnede med at ville komme til at tale med enkelte elever der repræsenterede en anden kulturbaggrund end dansk, da de jo udgør en relativt stor del af danske skoleelever. Foråret 2007 drejer det sig om 59.876¹⁷ elever, der placeres i kategorien tosprogede¹⁸. Det var i første omgang min vurdering, at det, på trods af de problematikker, jeg var klar over, dette kunne give mig, var mest rigtigt, at medtage dem i mit udvalg. Principielt mener jeg, at det er både forkert og problematisk at sortere bestemte grupper af elever fra, når man laver studier blandt elever i grundskolen. Elever med anden etnisk baggrund står med nogle særlige problematikker i skolen, men det samme kan man sige om så mange andre grupper af elever. Reelt er det en form for diskrimination, som kan bidrage til at opretholde differentieringer og skel.

¹⁵ Det havde på det tidspunkt ringet ind til time, og jeg måtte i situationen blot acceptere og gå i gang, vel vidende at det kunne give problemer. Indholdsmæssigt syntes disse interviews ved den senere udskift og analyse dog ikke at skille sig ud fra øvrige interviews, men på grund af risikoen for det, er de alligevel sorteret fra. Disse interviews er i bilagstabellerne markeret med skravering.

¹⁶ De angiver selv antallet til "lidt over halvdelen" af de 102 elever der har bidraget med at skrive dagbog i studiet (Rasmussen 1988: 20)

¹⁷ Tal fra Undervisningsministeriets statistikdatabase foråret 2007. Opgørelsen om antallet af tosprogede, som omfatter elever hvis andetsprog knytter sig til en lang række lande både i og udenfor EU, med størstedelen knyttet til Tyrkiet, Asien og Mellemøsten.

¹⁸ Begrebet tosproget defineres på denne måde: "Definitionen af tosprogede elever tager udgangspunkt i folkeskolens § 4a stk. 2, som definerer tosprogede elever således: "Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk." (Undervisningsministeriets statistikdatabase 2007)

Når jeg alligevel har valgt at rette fokus på elever med etnisk dansk baggrund hænger det sammen med erfaringer tidligt i min interviewrunde. I den første klasse jeg besøgte, talte jeg med en pige med anden etnisk baggrund, som her repræsenterede gruppen af elever med lave karakterer. Dette gentog sig i den næste klasse jeg besøgte. På det tidspunkt blev jeg klar over, at jeg kunne få vanskeligheder, hvis ikke jeg fandt en måde at håndtere dette på. Det var ikke godt, hvis gruppen af elever med lave karakterer alene blev repræsenteret af unge med anden etnisk baggrund end dansk. Ikke mindst fordi der også er skoleelever med etnisk dansk familiebaggrund, som ikke er så fagligt stærke. Og dem ville jeg så savne informationer om.

Mit valg blev derfor, at jeg først og fremmest ville fokusere på ikke tosprogede elever, men eventuelt beskæftige mig med dette som en selvstændig problematik, i det omfang mine data ville tillade dette. Jeg informerede derfor på forhånd lærerne om, at jeg havde talt med et tilstrækkeligt antal tosprogede elever, og ikke behøvede at tale med flere.

Det er helt klart, at der knytter sig særlige forhold til eleverne med anden etnisk baggrund end dansk, deres særlige baggrund og position i det danske samfund må ventes at spille en meget vigtig rolle i deres fortolkninger af karaktererne og af skoleforhold. Dette blev også tydeligt, i de få interviews jeg har med elever fra denne gruppe. Der var helt særlige problematikker på spil for disse elever, problematikker som det ville være nødvendigt at diskutere separat. Da dette ville blive et ret omfattende arbejde, og række ud over mine hensigter, og jeg samtidig vurderede, at jeg havde for få data om tosprogede til at dette kunne behandles nuanceret, er dette ikke diskuteret.

Kontaktprocedure til skoler, lærere og forældre

Jeg skrev i første omgang i efteråret 2005 til skolelederne på en række skoler, og bad om deres tilladelse og accept til at gennemføre mit projekt og til at kontakte klasselærere fra 9. klasse (Bilag 3).

Til skoler, hvorfra jeg fik en positiv tilbagemelding, sendte jeg til klasselærerne en informationsmail om mit projekt, med en forespørgsel om, om de havde tid og lyst at deltage med deres klasse i foråret 2006 (Bilag 4). Jeg fik positive tilbagemeldinger fra en række lærere, hvoraf nogle tog kontakt til andre lærere på skolen, som derfor også gav deres tilsagn om deltagelse. Alle fik derefter tilsendt et udkast til forældrebreve (Bilag 5).

Adgang til elevernes karakterer kræver en forældretilladelse, og et brev til forældrene var derfor nødvendigt. I forældrebreve beskrev jeg formålet med mit studie, omstændigheder omkring interviewene og interviewenes anvendelse, og bad om deres skriftlige tilladelse til, at jeg måtte se elevernes karakterer. Forældrebreve gav yderligere mulighed for at forældrene kunne informere om deres uddannelse eller erhverv, hvad de fleste valgte at gøre.

Undersøgelsens tidsmæssige forløb

Min interesse retter sig mod spørgsmålet om, hvordan eleverne forholder sig til karaktererne, eller mere præcist, hvad tænker de om dem, hvilke personlige betydninger har de for dem, og hvordan dette kan forstås med reference til forskellige sociale kontekster og handlinger heri.

Interaktionen mellem individ og kontekst kan beskrives som en stadig fremadskridende og foranderlig proces, hvor mennesket agerer med udgangspunkt i ét sæt af forståelser af

sin omverden, får forskellige typer af respons, som ad forskellige veje ændrer omverdensforståelsen, som så igen fører til nye interaktionsmåder etc..

På den baggrund kunne det have været ganske interessant at interviewe elever i både 8. og 9. klasse. Mange elever må ventes at forholde sig ret forskelligt til karaktererne på de to klassetrin, - af mange forskellige grunde. Modenhed spiller en rolle, ligesom også forandringer i forhold til det sted man ”er” i sin tilværelse kan føre til forandrede perspektiver på omverdenen.

En undersøgelse kunne have været designet således, at man lavede sine interviews med de samme elever af (mindst) to omgange, tidsmæssigt forskudt i henholdsvis 8. og 9. klasse. Drejer det sig om studiet af karakterer kunne man eksempelvis lave interviews i 8. klasse, eleverne får så karakterer gennem et års tid. Dette må ventes at føre til nye forholdemåder, som måske kunne indfanges ved interviews udført i 9. klasse.

Jeg mener imidlertid, at man skal være varsom med på det grundlag at konkludere noget i forhold til karakterernes selvstændige betydning i forhold til sådanne processer. Eleverne har efter al sandsynlighed forskellige opfattelser af såvel skole, som betydning af karakterer i 8. og 9. klasse, - det har jeg selv en del eksempler på. Men disse forskelle kan for det første lige så vel indfanges gennem en skuen tilbage i tiden, hvor eleverne selv beskriver deres udvikling. For det andet, kan man, hvis elever giver to forskellige beskrivelser til to forskellige tidspunkter, ikke vide noget om, hvad der er grunden til dette. Der kan kun gættes på dette, og karaktererne behøver på ingen måde at spille nogen selvstændig rolle heri. Ungdomstiden er en periode med udvikling og store forandringer i den unges liv generelt, og det er ganske forventeligt, at de forandrer sig over tid. Men årsagerne til dette kan være knyttet til større modenhed generelt, påvirkninger fra alle mulige typer af sociale sammenhænge hvor den unge færdes, tanker om fremtid og uddannelse, psykisk velbefindende etc. Med andre ord ville interviews der var tidsmæssigt forskudte ikke nødvendigvis give nogle store fordele i denne sammenhæng, i forhold til interviews, hvor eleverne selv beskriver udviklingen i deres tolkninger af karaktererne og andre relevante forhold. I nedenstående citater ses eksempler på en sådan tilbageskuende reflektion, som man skal være opmærksom på, netop er en tolkning af begivenheder og oplevelser, en bestemt måde at udlægge dem.

[...] jeg har i hvert fald godt nok tænkt meget på dem, men nu er jeg sådan begyndt ikke at tænke så meget på dem, for nu tænker jeg, ved du hvad, det går som det går, jeg har gjort det jeg kan, så kan jeg ikke gøre mere, men jeg synes i 8. og også i starten af 9., der synes jeg godt nok, de betyder meget [...]. (Emma 9. klasse)

[...] i de meget små klasser, nu snakker vi om de meget små klasser, der var man jo en nørd hvis man gik op i sine lektier og så videre. [...] der var det bare, jeg laver ikke lektier, jeg er bare sej, ja uhh du er så sej, osv, men så når man så kommer op i de høje klasser, man ved at det er ved at blive alvor, så er det med at komme i gang med de der lektier der, de skal lige laves. (Emil 9. klasse)

Mit valg blev derfor, at jeg ville gennemføre mine interviews i andet halvår af 9. klasse, et stykke tid inden eksamen, i månederne januar, februar og marts. På det tidspunkt har eleverne fået deres standpunktskarakterer flere gange, de har fået en fornemmelse af, hvordan de er placeret fagligt, også i forhold til andre, og de har gjort sig en række erfaringer med, hvordan karaktererne opfattes i klassen og hvordan forskellige elever agerer i forhold til dem. Tillige har de på dette tidspunkt gjort sig nogle overvejelser over, i hvilken retning deres uddannelsesønsker går, og dette spiller en rolle for opfattelsen af karakterernes betydning.

Metodevalg og analyse

At undersøge tolkninger – om valg af interview som metode

Mit udgangspunkt er en antagelse om, at vores ageren i omverdenen er rettet af vores tolkninger af denne omverden. Unges måder at agere på i forhold til karakterer, vil i en sådan forståelsesramme, være påvirkede af, hvordan de fortolker betydningen af karakterer. Der er metodisk flere veje til at få et indblik i dette.

Man kan på den ene side rette sin udforskning mod de påvirkninger, der spiller en rolle for dannelsen af bestemte tolkninger, altså interaktioner med omverdenen. På den anden side mod tolkninger, som de beskrives af individerne. Man kan sige, at jeg med mit studie har fokus på det sidste, idet jeg først og fremmest spørger til deres bevæggrunde til at handle, føle og tænke, som de gør i forhold til karaktererne. De bevæggrunde for handlinger som Schutz kalder ”for at” og ”fordi” motiver (Schutz 1975/2005). Men samtidig beskriver de unge også de interaktioner med omverdenen, der har spillet en rolle for dem i disse processer, idet de netop refererer til de interaktioner med. Et eksempel på dette kunne være når en elev beskriver, at det er dejligt at komme hjem at vise sine karakterer til forældrene, fordi de så bliver glade. På den måde er begge perspektiver repræsenteret, - sådan som dette ser ud fra elevernes perspektiv og tolkes af dem.

Metoder der er valgt fra

I udforskning af spørgsmål som disse kan man typisk anvende en række forskellige kvalitativt betonedede metoder, som de kendes fra etnometodologien. Formålet er at indfange tolkninger og hvordan tolkninger bliver til gennem menneskers interaktioner med hinanden eller med omverdenen i almindelighed i forskellige sammenhænge. Sådanne metoder kan omfatte observation, interview, lytten til samtaler, breve og dagbøger, offentlige arkiver, gruppediskussioner og lignende kilder (Blumer 1969/1998: 40ff). Jeg vil her kort begrunde valget af interview og hvorfor andre metoder er valgt fra (Jf Kvale's punkt 2).

Observation

At studere hvordan mennesker faktisk handler er selvfølgelig et meget relevant udgangspunkt, hvis man gerne vil vide noget om deres begrundelser for at handle som de gør, og jeg har overvejet, om jeg skulle inddrage observationer. Det kunne have været relevant, men er fravalgt af flere grunde. I forhold til det formål jeg havde med mit studie, syntes data af den art ikke at være nødvendige, ligesom metoden ikke passede så godt med andre designmæssige spørgsmål.

Når vi iagttager menneskers handlinger kan vi måske nok med afsæt i vores erfaringer danne os en ide om, hvilke bevæggrunde der ligger bag. Problemet er, at det er vores personlige tolkninger. Den eneste måde vi reelt har mulighed for at få afklaret sådanne motiver, er ved at spørge den handlende, selv om man gennem yderligere iagttagelse måske nok ville kunne lave nogle kvalificerede gæt på disse begrundelser (Schutz 1975/2005).

Dette er sådanne problematikker man støder ind i, når man laver observationer i skolesammenhæng. Børns og unges ageren i skoleverdenen vil være påvirket af en lang række forhold, som i høj grad kalder på et muligt indblik i spørgsmålet om, hvorfor man agerer som man gør, og hvordan måder at fortolke sig selv og sin omverden begrundes forskellige måder at tænke og agere på.

Styrkesiden ved observationer er, at man får data, der vil kunne indgå i diskussionen af hvordan bevidsthedsindhold, eksempelvis betydninger -, faktisk ytrer sig og bliver til i praksis, - sådan som eksempelvis Eva Gulløv (1999) har gjort det i sit studie ”Betydningsdannelse blandt børn”. Dette er naturligvis meget relevant. Når jeg har fravalgt en datakilde som den, er en af grundene, at jeg som udgangspunkt gerne ville tale med et relativt stort antal unge, og at man af praktiske årsager må begrænse antallet af enheder der observeres. Og da observationsstudier tillige er tidskrævende, ville dette blive for omfattende. Samtidig må man slå sig til tåls med, at man kun kan observere og dermed få indblik i, hvad der finder sted i de perioder der observeres. Alt hvad der sker før eller efter kan man altså kun gætte sig til eller få refereret.

Betydningerne dannes i menneskers interaktioner med andre mennesker, og også gennem påvirkninger mange andre steder fra, - film, TV, blade, oplevelser i alle mulige sammenhænge, og er dermed en meget kompleks proces. Det at studere deres dannelse mener jeg derfor også må anses for en stor opgave.

Dagbogsnoter og andre skriftlige kilder

Alle skrevne kilder til indblik i elevernes tolkninger af karaktererne, forfattet af eleverne selv, er fravalgt. Begrundelsen for dette er, at jeg gennem valget af metode ikke ville henvende mig til unge, som har gode færdigheder i forhold til at kommunikere skriftlig.

Det må ventes, at unge med knap så høje karakterer dels vil opleve større vanskeligheder med at formidle dette på skrift, og at det for nogle ligefrem kunne opfattes som en meget vanskelig opgave. Dette vil i sig selv skabe problemer, idet først og fremmest unge med gode færdigheder i at formulere sig på skrift ville kunne få udtryk det de ville.

Vanskeligheder med dette, ville også kunne sætte sig igennem som en modvilje mod overhovedet at deltage, hvad der yderligere ville bidrage til, at de informationer jeg ad den vej ville kunne vente at indhente fra disse elever, ville blive begrænsede.

Interviews i grupper eller par

Interviews af elever i grupper eller par er valgt fra, idet jeg vurderede, at nogle af de forestillinger, der knyttede sig til karaktererne, var af en art, som kunne betyde, at nogle måske ville udtale sig mere forsigtigt, når andre fra klassen var til stede.

Elever med knap så høje karakterer, kan opleve det som ubehageligt at skulle fortælle om, hvordan dette opleves, med elever med lidt bedre karakterer som tilhørere. Og unge, der har gode karakterer, og som måske går meget op i at det, kan omvendt opleve, at de er nødt til at holde igen med at beskrive dette, for ikke at skille sig for meget ud fra andre i klassen, eller blive oplevet som nogle der fremhæver sig selv på andres bekostning. Den senere analyse viste, at der var belæg for sådanne antagelser.

Man kunne have forestillet sig, at have interviewet elever, hvis karakterer lå på samme niveau, parvist. Men da jeg jo var interesseret i at tale med unge fra hver klasse, hvis karakterer netop var spredt ud over hele spektret, kunne dette blive vanskeligt. Det endelige valgt faldt derfor, blandt andet af disse grunde på individuelle interviews.

Spørgeskemaer – med åbne eller lukkede svarkategorier

I spørgeskemaer med lukkede svarmuligheder er svarkategorierne på forhånd lagt fast. Denne type spørgeskemaer egner sig som metode i studier, hvor man har mulighed for at kunne fokusere ”på et mindre antal kendetegn hos mange undersøgelsesenheder” (Cit. Hansen & Andersen 2000:22). Dette forudsætter, et forudgående kendskab til det emne

der studeres, og dermed også et vist indblik i, hvilke typer af svar, de kan give på stillede spørgsmål (Robson 1993/2002:234). Dette er forudsætningen for at kunne designe skemaet med de nødvendige svarkategorier. De kvantitative studier ses da også ofte anvendt i hypotesetestning (Hansen & Andersen 2000:21). Da jeg jo netop ikke på forhånd havde et indblik i de unges måder at tolke karaktererne, var dette ikke en mulighed.

Det åbne spørgeskema giver mulighed for at respondenterne kan afgive lidt længere svar, i form af beskrivelser, forklaringer etc.. Svarmulighederne foreligger altså ikke på forhånd som kategorier (Hansen & Andersen 2000:106). Heller ikke en sådan form for spørgeskemaer ville egne sig i dette tilfælde, da jeg så kunne vente først og fremmest af få informationer fra unge med gode skriftlige færdigheder, mens unge der oplever problemer med at formulere sig skriftligt sandsynligvis ikke ville afgive megen information på den måde (Ottosen 2002:29).

Generelt kan brug af spørgeskemaer i undersøgelser blandt børn og unge, uanset arten af disse skemaer, være problematisk. Dels fordi ikke alle elever har lige gode læse- og skrivefærdigheder, dels fordi sådanne skemaer vil kunne give associationer til testsituationer i skolen, hvor det gælder om at svare "rigtigt" (Ottosen 2002:29).

Valget måtte i stedet falde på en metode, der gav mulighed for en fænomenologisk tilgang til studiet af emnet, men som ikke krævede at respondenterne skulle gøre brug af kompetencer, som ikke alle de unge kunne ventes at beherske. Kvalitative interviews blev derfor det endelige valg.

Kvalitative interviews som metode

Det kvalitative interview sigter mod at give et indblik i menneskers tanker, oplevelser, følelser og fortolkninger af deres omverden. Den skal give et indblik i, hvordan verden ser ud fra det enkelte menneskes perspektiv og er dermed inspireret af fænomenologien.

Fænomenologien har sit afsæt i den tankegang, at mennesker fortolker deres omverden, at omverdensfænomenerne ikke opleves eller træder frem for mennesker på samme måde, men på individuelle og personlige måder. Menneskers bevidstheder antages at være et produkt af interaktionen med omverdenen og tolkningsprocesser. Med fænomenologiens metoder søges et indblik i menneskers bevidstheder, og en almindeligt anvendt metode til dette er det kvalitative interview (Hastrup 2004b; Kvale 1994/1997).

Respondenters beskrivelser af deres oplevelser, tanker og følelser i interviews kan forstås som deres som fortolkede udtryk for den virkelighed, som de lever i. Fænomenologien benægter altså ikke eksistensen af noget vi kan betegne som en realitet, en materiel verden, der kan erfares og som vi interagerer med. Men erfaringerne og de bevidstheder, der etableres gennem sådanne interaktioner, er meget personlige.

I en fænomenologisk analysetilgang søges alene et indblik i respondenters verden af tanker og følelser, og ikke også en beskrivelse af den omverden, som de tanker og følelser knytter sig til. Der søges heller ikke efter kausale sammenhænge, i den forstand at man venter at kunne sige noget sikkert om, hvorvidt en begivenhed i omverdenen kan ventes at føre til en bestemt oplevelse, følelse etc. Interviewet er ganske enkelt kun kilde til fortolkninger af den omverden, som respondenterne beskriver for os.

Vi kan godt forudsætte eksistensen af fænomener som karakterer, men kan ikke vide, om hændelser som informanten beskriver i relation til dette, faktisk har fundet sted, som det beskrives, hvem der i givet fald måtte have været involveret etc. Så længe der kun er tale om interviewdata, ved vi intet om, hvad respondenterne bygger en sådan forståelse af sin omverden på. Er det på noget faktisk oplevet? Er det på noget, man har hørt fra andre? Er det rene forestillinger eller fantasier? En almindelig måde at forsøge sådanne

udsagn valideret i interviewet, hvis der opleves at kunne være brug for det, er ved netop at spørge ind til, hvad vurderinger, følelser og oplevelser bygger på.

Denne problematik i forhold til korrespondensen mellem virkeligheden og udsagnene om den, er svagheden ved den fænomenologiske tilgang, hvis formålet med analysen også er at kunne pege på en sammenhæng mellem oplevelser, tanker og følelser på den ene side og respondenters faktiske omverden, sådan som den ville kunne konstateres, hvis man selv havde været til stede og havde kunnet observere. Der kan ikke uden videre laves konklusioner om dette alene på grundlag af interviews.

Med en fænomenologisk tilgang søges adgang til respondenters virkelighedsforståelse. Der opnås ad den vej indblik i netop det, som respondenten af en eller anden årsag oplever som relevant at formidle videre. Imidlertid kan vi ikke få direkte indblik i, hvad det er der ligger bag disse tolkninger af virkeligheden, og den konstruktion af mening i erfaringer som kommer til udtryk, eller i hvorfor den formidles videre på de måder som den gør.

Semistrukturerede kvalitative interviews - interviewguiden

Min tilgang til studiet af karakterernes personlige betydninger for unge i 9. klasse var ikke forudsætningsløs, som følge af mine forstudier, noget der er forbundet såvel med fordele som med ulemper (For interviewguide se Bilag 6).

Fordelen var at der var emner, som jeg på forhånd, - blandt andet fra mit forstudie -, var klar over kunne være relevante at tage op og få belyst. Det drejede sig eksempelvis om den oplevede betydning af karakterer i forhold med familien som referenceramme, klassekammeraterne, fremtidsdrømmene etc. jeg lavede derfor en semistruktureret interviewguide, hvori alle sådanne dimensioner, som jeg gerne ville have indblik i, blev integreret (Bilag 6). Der blev tale om en meget koncentreret guide, med relativt mange spørgsmål, men hvor jeg vidste at de unge af sig selv ville komme omkring dem. Guiden skulle fungere som mit faste holdepunkt, som jeg kunne vende tilbage til under interviewet for at sikre mig, at jeg fik de informationer, som jeg gerne ville have.

Ulempen er naturligvis, at jeg, selv om min guide lagde op til stor åbenhed, alligevel har afgrænset min interesse til at pege i bestemte retninger. Og der var spørgsmål, som jeg efterfølgende kunne have ønsket at kende nogle svar på. Eksempelvis ville det have været relevant i højere grad at spørge ind til forældrenes måder at interagere med deres børn på i forbindelse med karaktererne. På den anden side, kunne guiden dårligt have været mere omfattende, og der vil altid i så åbent et studie være spørgsmål, som man oplever, at det kunne være interessant at høre svarene på.

De dimensioner som jeg lod spørgsmålene pege i retning af til senere analyse var følgende: (I afsnittet om kultur og tolkninger angives teoretiske begrundelser herfor)

- beskrivelser af emotioner knyttet til det at få karakterer, med henblik på en spørgen ind til tilknyttede kognitioner
- beskrivelser af handlinger og indstilling i forhold til skolen og karaktererne, skolens krav og aktiviteterne her
- beskrivelser af interaktioner i forskellige sociale sammenhænge med karaktererne som mediator
- beskrivelser af karakterernes betydninger i forhold til opfattelser af sig selv og andre

Interviewenes forløb og interviewsituationen

Den situation, som samtaler finder sted i, kan have stor betydning for hvad der siges, og spiller dermed også en rolle for validiteten (Jf Kvale's punkt 3). Nogle situationer lægger i højere grad end andre op til, at man åbner sig, og tør fortælle om sig selv, hvad man tænker og føler. Som interviewer er man nødt til at forholde sig til dette. Dette gøres på flere måder. Dels gennem den lokalitet der er valgt til interviewet, rummets møblering, den måde man er placeret i forhold til hinanden og den måde som teknisk udstyr (optager, mikrofon etc.) anvendes og anbringes i rummet. Dels ved at gøre sig overvejelser knyttet til det interviewspørgsmålene drejer sig om. I den forbindelse er der også særlige etiske hensyn at tage.

Interviewsituationen – det fysiske rum og relationen mellem interviewer og informant

Som blandt andet Bourdieu diskuterer det, har såvel de fysiske rammer for interviews, som den måde vi bevidst eller ikke-bevidst går ind i interviewet, interagerer med og skaber en relation med informanten, betydelig effekt på interviewets forløb, det der siges, og altså de interviews der bliver resultatet (Bourdieu 1993/1999:123ff og 607ff).

De ting der omgiver os, kan give associationer til oplevelser og fænomener, og derved blive forbundet med følelser, der kan virke forstyrrende på samtalen eller interviewet. Den måde, man er placeret på i rummet, kan rumme bestemte signaler, tolkes som bestemte måder at positionere sig overfor omverdenen, eller give uønskede associationer til relationer eller hændelser, som informanten kender andre steder fra (Schutz 1975/2005).

Interviewkonteksten kan altså få indflydelse på interviewets forløb, hvad vi fortæller og hvordan spørgsmål tolkes (Fontana & Frey 2005:717). I princippet vil altså alene det, om det finder sted på en uddannelsesinstitution eller i deltagerens hjem, kunne føre til forskelle i det der fortælles. Da jeg jo af gode grunde ikke vil kunne lave det samme interview to gange med samme informant, har jeg måttet bestemme mig for, i hvilken kontekst det skulle finde sted. Valget faldt af praktiske grunde på skolen, men med brug af lokaler, som kunne give den fornødne ro, hvor eleverne oplevede, at de ville kunne tale frit, uden at blive hørt af andre og uden risiko for forstyrrelser.

Jeg har bestræbt mig på, at interviews fandt sted i mindre lokaler, der til daglig blev anvendt til samtalerum, gruppearbejde etc.. og det lykkedes i de fleste tilfælde. Det var lokaler, som de unge kendte i forvejen og var fortrolige med brugen af, og som sikrede mig, at vi kunne tale uforstyrret.

Hvor dette ikke har kunnet lade sig gøre, har vi i stedet valgt et ledigt klasselokale (Gælder interviews fra F-skolen). Samtalerummene var hyggeligere at sidde i, men jeg vurderer ikke, at det om interviewet har fundet sted i et samtalerum eller i et ledigt klasseværelse, har bidraget med forskelle, der har afspejlet sig i interviewet. Det må dog også erkendes, at det ville være vanskeligt at påvise det, hvis dette skulle være tilfældet. Ingen af disse interviews synes imidlertid at adskille sig fra øvrige interviews¹⁹.

¹⁹ Hvis de ikke gør det, mener jeg, at det kan begrundes i, at emnet er af en art, som eleverne har gjort sig mange tanker om, og ofte vil have diskuteret med deres jævnaldrende, med forældre og lærere. De tanker og synspunkter de har i den forbindelse kan derfor menes at have en relativt stabil karakter, og derfor ikke kunne være så påvirkeligt af ydre faktorer. Jeg har ved gennemlæsning af disse interview sammenlignet med øvrige interviews ikke vurderet, at dette var et problem, eksempelvis på den måde, at de unge fortalte mere åbent i den ene situation frem for den anden, eller på andre måder.

Relationen mellem parterne i interviewsituationen er præget af magt-asymmetri (Kvale 2006; Bourdieu 1993/1999). Informantens oplevelse af denne magtrelation og dens karakter er i høj grad et spørgsmål om tolkning af situationen (Scott & Usher 1999/2006: 141ff). Sådanne tolkninger kan være knyttet til interviewerens som person, hvad man opleves at stå for og hvilken position man opleves at indtage, og det kan være knyttet til den kontekst som interviewet finder sted i, selve det fysiske rum eller andre former for sammenhænge.

Det er væsentligt at man som interviewer ikke misbruger den magtposition man i princippet indtager i interviewsituationen (Kvale 2006). Af etiske hensyn, - som jeg redegør lidt nærmere for nedenfor -, bør denne magtposition i det omfang det kan undgås ikke markeres overfor informanten, idet en sådan markering for nogle vedkommende vil kunne få dem til at handle på måder, som de ellers ikke ville have gjort. Det kan være fordi de føler sig pressede, fordi de så i højere grad vil forsøge at tilpasse sig oplevede forventninger, eller af andre grunde.

Eksistensen af magt i interviewer-informant relationen kan forsøges betonet eller netop forsøges nedtonet. Sådanne forhold som magt kan være indskrevet på symbolske måder i strukturen af det fysiske rum (Bourdieu 1993/1999:124ff). Det betyder, at alene bestemte positioner omkring et bord i et lokale for nogle, hvis man er uheldig, vil kunne give associationer til situationer, hvor de har måttet underlægge sig andres autoritet. Det kan være samtalen på skolelederens kontor, hos lægen eller i andre sådanne formelle situationer, hvor bordet til tider anvendes netop som middel til at signalere afstand og positionering. Skulle nogle føle sig påvirkede af sådanne forhold, vil det kunne påvirke samtaleforløbet.

Jeg har forsøgt ikke at markere eksistensen af en sådan magt asymmetri på uhensigtsmæssige måder, - så vidt det nu er muligt -, ved at sørge for, at respondenter og jeg ikke sad placeret direkte overfor hinanden på hver sin side af et bord. Jeg anbragte på forhånd to stole omkring et bordhjørne, så vi i praksis kun havde dette hjørne mellem os. Med dette risikerede jeg heller ikke, at vi sad alt for tæt på hinanden. Dette kan for nogle opleves som en for påtrængende intimitet, noget ubehageligt, og dermed også kunne blive noget, der i sådanne tilfælde ville kunne påvirke samtaleforløbet på en uheldig måde.

På bordet anbragte jeg mini-diskoptager, en blyant og min interviewguide. Guiden lod jeg ligge fremme, så den ikke fremstod som noget, der indeholdt noget der skulle holdes skjult for dem. Den blev skubbet til side, men lå sådan, at jeg kunne læse i den, hvis det skulle blive nødvendigt.

Det sociale rum og etiske overvejelser

Et kvalitativt interview, når det udføres, er en følsom situation, hvor man beder mennesker udlevere deres inderste tanker, følelser og oplevelser (Kvale 2006). Der må på alle måder tages hensyn til dette. Først og fremmest af almindelig hensyn og respekt for informanten, men dernæst, - og måske netop af den grund -, skaber man på den måde også de bedste betingelser for at få gode interviews. Dette stiller krav til både de fysiske og organisatoriske rammer for interviewet, og etiske hensyn i forhold til det der tales om, og måden det gøres på (Bache-Hansen 2002; Hundeide 2003).

Man kan selv gøre meget for at understøtte at informanter føler sig trygge ved situationen. Ud over hvad der gør sig gældende i almindelig omgang med andre mennesker, er åbenheden omkring, hvad det er, man som interviewer beder informanterne deltage i vigtigt. Yderligere er det naturligvis helt afgørende for en god relation i

situationen, at man er nærværende og lyttende. Begge dele sikrede jeg mig ved, som beskrevet at lade interviewguiden ligge fremme, men kun sjældent kigge i den. I de fleste tilfælde brugte jeg den først til sidst, som en slags tjekliste. På den måde kunne jeg koncentrere mig mest muligt om at lytte til de unge, og spørge ind i forhold til det de fortalte. Selv om de på forhånd var informeret om, hvad interviewene drejede sig om både gennem forældrebrev og fra deres klasselærer, indledte jeg med kort at redegøre for dette og for, hvad interviewene skulle bruges til og hvordan dette ville finde sted i praksis.

Med hensyn til det, der tales om, må man gøre sig overvejelser omkring, om dette ligger indenfor det, som mennesker (børn eller voksne) i al almindelighed bør føle og føler sig trygge ved at fortælle andre om og også kunne finde på at fortælle fremmede mennesker. Er det tilfældet er problemerne ikke så store. Men drejer det sig om emner, som man normalt vil være varsom med at videregive informationer om til andre, - måske med god grund -, må man være særlig opmærksom. Men under alle omstændigheder er det nødvendigt af etiske hensyn i interviewsituationen at udvise sensibilitet og hensyntagen, og respektere grænser der på forskellige måder signaleres. Markerer informanterne på forskellige måder, at emner er følsomme for dem, eller de ikke er så indstillede på at tale om dem, må det overvejes om man bør gøre det, og i givet fald hvordan. Først og fremmest må dette begrundes i de etiske hensyn. Hvis sådanne grænser respekteres og spørgsmål formuleres med omtanke, så de ikke opleves provokerende eller grænseoverskridende, skabes samtidig et godt grundlag for at informanter tør og har lyst at åbne sig.

Som følge af den magtrelation som interviewsituationen rummer, må man som voksen, ikke mindst når man interviewer børn og unge, være opmærksom på sin rolle. En problematik som flere har beskæftiget sig med (Eks. Hundeide 2003). Når det drejer sig om et barn, der sidder overfor en voksen, må man som voksen være særligt klar over, at barnet eller den unge, ofte vil tendere til at underordne sig i denne relation, og derfor kan handle på måder som strider mod, hvad de føler, er det rigtige. Mange børn og unge kan således føle et vist pres til at svare på spørgsmål, når de stilles af en voksen, selv når de føler dette overskrider deres grænser. Sådanne påvirkninger og de virkninger de kan have må man selv aktivt forebygge. Derfor må man nøje have gennemtænkt, hvad man selv vurderer, at det er etisk rigtigt, og at de unge overhovedet bryder sig om at dele med en vild fremmed, og på den baggrund sortere alle spørgsmål fra, som ikke lever op til dette. Som forsker må man ganske enkelt erkende og påtage sig det ansvar der følger med denne magtrelation²⁰.

Der tales i mine interviews alene om emner, som de unge af sig selv, hvis de havde lyst, kunne finde på at tale med hvem som helst om, og spørgsmål om etik har ikke været udfordret. Få elever har beskrevet mere personlige forhold for mig, som jeg har valgt ikke at udskrive, og som der heller ikke refereres til i analysen.

²⁰ I Norge har man ønsket at sikre sig at sådanne etiske hensyn respekteres, og har formuleret en række formelle krav til de omstændigheder hvorunder børn deltager som informanter i undersøgelser (NESH 1999). Der stilles her krav i forhold til børns frivillige accept af deltagelse, formidling af informationer, forældrekontakt etc.

Transskribering

Alle anvendte citater fra interviews er gengivet og transskriberet ordret. Øvrige dele af interviewene er visse steder ikke udskrevet fuldstændigt ordret, men dog i overensstemmelse med indholdet i det der siges.

I enkelte interviews optrådte perioder med, hvad man kan betegne som ”tomgangs-snak”, som jeg har gennemlyttet, men valgt ikke at skrive ud, fordi der ikke fremkom noget som bragte nyt til. Dette er markeret i interviewet.

Generelt optræder der ikke mange pauser i interviewene. De få steder der gør, er der tale om få sekunder. Dette er markeret med brug af notationen ”.....”. Udtryk som Øhh, Hm etc er skrevet ud.

Hvor jeg taler, er dette markeret med et ”?” efter sætningen, hvad enten der er tale om spørgsmål eller ikke er. Hvor eleven taler, er der ikke spørgsmålstegn.

Det er velkendt, at det transskriberede interview ikke kan yde det talte sprog fuld retfærdighed eller kan læses som en form for kopi af det egentlige interview (Bourdieu 1993/-1999:621). Tegnsætningen alene kan ændre en sætnings betydning. Tonefald, kropssprog etc., som er vanskelige at gengive i det transskriberede interview, kan føje ganske meget til det verbale sprog, og til tider signalere, at der menes noget andet, end det der siges med ord. I tilfælde, hvor udsagn således kan fremstå som egentlig dobbeltydige, kan man kun håbe på, at det er muligt ud fra interviewet som helhed at tolke korrekt, hvad der menes. Jeg har ikke observeret tilfælde af denne type problematik.

Rapportering

Rapporteringen fletter sig sammen med min analytiske tilgang. Jeg har kunnet vælge mellem forskellige rapporteringsmåder som indebærer organisering og analyse af mine data efter principper som: tema og indhold generelt, i forhold til hvilken social kontekst tolkninger knytter sig, som caseanalyse, i forhold til særlige problematikker der kunne synes relevante at diskutere, i forhold til køn, i forhold til social baggrund etc.

I dette valg har flere overvejelser været relevante. For det første var det vigtigt for mig at formidle og tydeliggøre den store variation der er, i de unges tolkninger, både set på tværs, - hvor flere individers enkeltstående tolkninger eller udsagn sammenholdes -, og set i relation til det enkelte hele interview, som en tolkning fremtræder i, og set i forhold til forskellige sociale kontekster. Mit udgangsspørgsmål var det meget åbne, at søge en afdækning af på hvilke måder unge tolker karaktererne. Svaret på dette bør derfor som sit udgangspunkt ikke orientere sig mod en selektion og præsentation af visse tolkninger frem for andre, - selv om det naturligt vil være meningsløst at præsentere alt.

En case-orienteret fremstilling har sin styrke i at kunne indfange enkelte individers livssituation i sin kompleksitet. Men en fremstilling udelukkende baseret på præsentation og diskussion af cases ville ikke i tilstrækkelig grad kunne tilgodese min målsætning om mangfoldighed. Med så stor en gruppe informanter som min, vil det være nødvendigt at vælge cases ud, hvorved andre, som sandsynligvis også ville have kunnet været interessante, måtte vælges fra.

Flyvbjerg (1991) skelner mellem fire typer af cases (Flyvbjerg 1991:150):

- ekstreme/afvigende, - usædvanlige cases som for eksempel kan repræsentere det særligt vellykkede eller det særligt problematiske

- maximum-variation cases, - udvælgelse med henblik på at opnå indsigt i betydningen af forskellige omstændigheder
- kritiske cases, - tillader logiske slutninger som ”hvis det (ikke) gælder for denne case, så gælder det for alle (ikke for nogen) cases
- paradigmatisk cases, - kan fungere som en metafor for eller danne skole for det område casen vedrører.

Hvert af disse principper kan naturligvis have sin berettigelse alt efter et studies formål og må således finde sin begrundelse her. Det ville ikke have været vanskeligt at finde cases i mit materiale, der repræsenterede enten noget ekstremt, stor variation, det kritiske tilfælde eller det paradigmatisk eller flere af disse egenskaber. Spørgsmålet var blot hvorfor jeg skulle vælge at præsentere mit materiale efter et eller flere af disse principper.

Mit endelig valg faldt efter sådanne overvejelser på en kombination af forskellige hver for sig relevante tilgange, som skulle sikre

- præsentationen af materialet i sin bredde
- en diskussion med fokus på forsøget på at forstå tolkningerne med reference til enkelte individer og sociale kontekster
- et fokus på problematikker, der kunne synes særligt relevante.

Dette gøres ved i analysens *første del* bredt at præsentere tolkningerne med reference til de sociale kontekster som de er knyttede til. I analysens *anden del* diskuteres disse tolkninger dels med reference til de særlige problematikker, som har tegnet sig og som kan synes relevante, dels med en mere case-orienteret tilgang, som giver mulighed for at forstå, diskutere og perspektivere tolkningerne med afsæt i den enkeltes livssituation. Spørgsmål om køn og socialt tilhørsforhold inddrages, hvor det er relevant. Da der samtidig fokuseres på unge med lave karakterer alene, ville der, hvis der havde været tale om en egentlig case-analyse, være tale om ekstreme cases med maximum-variation, og samtidig også omfattende paradigmatisk cases.

Jeg håber, at jeg med en sådan strukturering af materialet tilgodeser en åbenhed og loyalitet overfor mit materiale, at jeg samtidig undgår at mine egne antagelser forud for analysen får lov at tage ordet, og at jeg muliggør en diskussion af de problematikker, som synes særligt relevante i forhold til karaktererne og brugen af dem i grundskolens undervisning.

Evaluering og brugen af karakterer i grundskolen

I afsnittet beskrives karaktersystemets udvikling, og de forskellige formål der kan identificeres i forhold til karaktergivning.

Evaluering i grundskoleforløbet i dag og brugen af karakterer

Gennem de senere år har der i folkeskolesammenhæng været en støt stigende interesse for evaluering. Denne interesse har peget i flere forskellige retninger: Evaluering af undervisningen, evaluering af skolen som organisation, og ikke mindst evaluering af elevernes udbytte af undervisningen (Dahler-Larsen 2006; Bendixen 2005; Andersen 2005b).

Evalueringer af læring kan have mange forskellige former, lige fra den fælles drøftelse med klassen, af de aktiviteter man har haft, over testning af færdigheder i læsning eller andre faglige områder, og til de skriftlige og mundtlige prøver med karakterer ved folkeskolens afslutning.

I folkeskolelovens §13 og §14 fastlægges bestemmelserne for dette²¹. Her henvises til det, at forældrene regelmæssigt skal underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af undervisningen, og der henvises også til resultater fra evalueringer og til udarbejdelsen af elevplaner, hvori disse resultater også skal indgå.

§ 13. Eleverne og forældrene, jf. § 54, skal regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen. Forældrene skal underrettes skriftligt om resultaterne af test, jf. stk. 3.

Stk. 2. Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevens tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til trin- og slutmål, jf. § 10. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, jf. § 18, og for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen, jf. stk. 1. Til brug for den løbende evaluering skal hver elev have en elevplan, som indeholder resultater af og den besluttede opfølgning på evalueringen. Undervisningsministeren fastsætter regler om elevplanen.

Bedømmelsen af eleverne sker fra 8. klassetrin med brugen af karakterer. Der gives standpunktskarakterer i årets løb, samt en karakter før de afsluttende prøver.

Stk. 6. Der gives standpunktskarakterer og i faget idræt en udtalelse mindst 2 gange om året på 8.-10. klassetrin. De sidste standpunktskarakterer gives umiddelbart før de skriftlige prøver og skal udtrykke elevens faglige standpunkt på dette tidspunkt.

I diskussionen af evaluering skelnes blandt andet mellem formative og summative målsætninger. I Undervisningsministeriets (2004) udgivelse ”Betænkning om ny karakter-skala” skelnes på følgende måde mellem de to former (Undervisningsministeriet 2004:16):

Summativt – som et udtryk for eksaminandens faglige standpunkt ved afslutningen af et undervisningsforløb. Den summative vurdering er elevens/kandidatens/samfundets dokumentation for, i hvor høj grad den pågældende lever op til uddannelsens mål

²¹ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen 30/11 2006.

Formativt – som et hjælpemiddel til at støtte den studerende i dennes læreproces forud for den summative vurdering, idet man her skal hjælpe den studerende til at forbedre sine præstationer.

Vurderet med afsæt i sådanne definitioner kan brugen af standpunktskarakterer siges at have et formativt sigte. Imidlertid er en skelnen mellem de to evalueringsformer mere kompleks end som så. De forbinder sig med hinanden, idet formativ evaluering ikke kan finde sted uden en reference til en vurdering af, hvad der er godt og mindre godt. Tanja Miller formulerer det på denne måde i forbindelse med diskussionen af brugen af karakterer i gymnasiet (Miller 2004:2):

[...] formative evalueringer kan ikke stå alene uden forbindelse til summativ evaluering, idet resultaterne da ikke ville kunne skelne mellem godt og dårligt, og dermed ikke være evaluering.

Ligeledes kan man søge at skelne med reference til de informationer, de to tilgange tilvejebringer, og de muligheder disse giver for henholdsvis at vejlede (formativt) eller træffe domme (summativt). Skelnes på en sådan måde ses her, at standpunktskaraktererne lægger sig i et felt mellem de to evalueringsformer og deres forskellige formål. Det kan samtidig betvivles i hvor høj grad karakterer faktisk vil kunne leve op til formative anvendelsesmål. Miller skriver herom (Miller 2004:294):

En væsentlig forskel på den summative og den formative evalueringsanvendelse ligger netop i forskelle på de informationer, metoderne frembringer. Ved den summative evaluering viser eleven sig fra sin bedste side og skjuler bevidst og ubevidst sine svage sider. Det modsatte gør sig gældende ved den formative evaluering – her er det nødvendigt, at eleven åbenbarer og fortæller om sine svage sider, og om det vedkommende ikke forstår eller er gået i stå med. Dette indebærer, at eleven har tillid til, at ærlighed ikke kommer hans eller hendes omdømme til skade, og det kræver desuden en vis selvrefleksivitet, hvor egen andel af udbyttet af læreprocesserne medtænkes.

Med sit fokus på elevernes tolkninger af karaktererne, viser sådanne perspektiver på evalueringsspørgsmålet, sig at være relevante, idet tolkningerne kan afspejle betydninger, der således kan forbindes med enten summative eller formative mål. Hvis intentionen med brug af standpunktskaraktererne er formativt, - sådan som der lægges op til med folkeskolelovens beskrivelser -, men tolkes af de unge med betydninger knyttet til summative mål, er dette naturligvis problematisk, og væsentligt at forholde sig til.

Ud over ønsket om at ville underrette forældrene om skolens syn på deres børns udbytte af undervisningen, er formålet med brugen af netop karakterer ikke eksplicit beskrevet i bekendtgørelserne. Et studie af den debat der har fundet sted i tilknytning til udviklingen af den nye 7-trins-skala, giver imidlertid indblik i de begrundelser man giver for evalueringen og brugen af karakterer. I rapporten der knytter sig til udviklingen af den nye karakterskala, henvises der her til en række politiske aftaler, der beskrives som ”politiske pejlemærker”, og som har virket som sådanne ved at afstikke synspunkter på og rammer for undervisningssystemets udvikling og udformning. Det drejer sig om Bolognaprocesen, Københavnerdeklarationen og en række andre dokumenter der omhandler undervisningssystemet. Her peges blandt andet på vurdering af graden af målopfyldelse i forhold til fastsatte indholdsmål og på sammenlignelighed landes undervisningssystemer i mellem (Undervisningsministeriet 2004). Jeg vil berøre dette senere i kapitlet.

Evaluering i en eller anden form opfattes i dag af de fleste som en forventet del af de fleste undervisningsforløb. Men bedømmelsesformerne er i lige så høj grad som hele undervisningssystemet underlagt og påvirket af samfundets udvikling, både hvad angår

arbejdsmarked og undervisningssystem og hvad angår syn på pædagogik og læring. Hele undervisningssystemet følger sådanne udviklinger, og derfor også bedømmelsesmåderne.

Brugen af karakterer - det historiske perspektiv

Tidlige eksamenssystemer

Under Han dynastiet, som eksisterede 206 f.kr. til 220 e.kr, indførte man i Kina formelle eksaminationer i forbindelse med rekrutteringen til embeder indenfor staten. Dette system, som altså dermed havde selektion som sit formål, beskrives ofte som det tidligst kendte eksempel på brugen af formaliserede eksaminationssystemer (Korp 2003:26). I Europa kendes til formelle eksamener på universitetsniveau tilbage til 1100-tallet fra Paris og Bologna. Her i Danmark indføres sådanne mere formaliserede eksamener i forbindelse med teologi- og jurastudiet på Københavns Universitet i løbet af 1600-tallet. De var grundlaget for erhvervelsen af embedseksamen, som var blevet et krav, for at man kunne besætte bestemte offentlige embeder, og eksamen var dermed knyttet til kvalifikation frem for selektion. Også brugen af karaktergivning ses på universitetsniveau i 1600-1700-tallet²².

Kirkeordinansen fra 1537, som blev den lov som det danske skolesystem var underlagt frem til 1814, gav retningslinjer for undervisningen af børn, til de var op til seksten år. Undervisningen havde både et almindende og et selektivt sigte. Ved 12-års alderen, skrives det i Kirkeordinansen fra 1539, skulle forældrene underrettes om, hvorvidt deres børn vurderedes at have evner for at fortsætte i skolen, eller burde sættes til et andet erhverv. Ligeledes skulle de børn der fortsatte i skolen vurderes i forhold til deres evner for yderligere studier. Men her tales hverken om prøver eksamener eller brug af karakterer.

Ligeledes skal Skolemestrene med al Flid agte paa Disciplnens Nemme og altid, naar Børnene er over 12 Aar gl. give Forældrene tilkende, hvem der ikke synes at have Udbytte af Læsningen, for at de i Tide kan sættes til noget andet. Men hvem de mener har et godt Nemme, skal de lade blive i Skolen til deres sekstende Aar.

Men fra det samme Aar skal de se nøje til, hvem der til Gavns kan dele med andre det Udbytte, de har faaet af deres Læsning; og de, som synes at kunne gøre det, skal ofres til Herren og sendes til Universitetet, enten paa egen eller paa Menighedens Bekostning. Men de, som ikke saa godt egner sig, skal tages ud af Skolen og sættes til ærlig, verdslig Bestilling. (Den danske Kirkeordinants af 1539. Stykke: Om Børneskoler)

Brugen af karaktersystemer i forbindelse med undervisningen af børn og unge synes at have udviklet sig i takt med en undervisning, der gradvist er blevet mere formaliseret. En præcis datering af, hvornår karaktergivning, - eller mere systematiserede evalueringssystemer af den type -, introduceres i sådan formel undervisning, er nok reelt ikke mulig at give, men ofte nævnes Jesuitterne som de, der i Europa introducerede brugen af karakterer, og anvendte den som en integreret del af undervisning, muligvis med inspiration fra Kina. Den katolske Jesuiterorden, blev grundlagt i begyndelsen af 1500-tallet, og var blandt andet optaget af undervisning (Korp 2003:26; Kvale 1981:15ff).

Jesuitterne udviklede deres egne pædagogiske principper, som er beskrevet i *Ratio atque Institutio Studiorum Iesu* (1599). Heri fremhævede de brugen af belønning og indbyrdes konkurrence for dens positive motivationelle virkning på studierne. Det

²² De studerendes præstationer kunne gives bedømmelserne *laudabilis præ ceteris* (udmærkelse eller 1. karakter), *laudabilis* (2. karakter), *haud illaudabilis* (3. karakter), eller *non comtemnendus*. (Kilde: Københavns Universitets Fundats af 7. maj 1788).

beskrives nøje, som man kan læse i nedenstående citater, hvordan der skal uddeles priser og andre små former for belønninger eller symboler på sejr over ”rivaler”. Yderligere så de den indbyrdes konkurrence, og en stræben efter belønninger som et middel til disciplinering.

31. Class contests are to be highly valued and are to be held whenever time permits, so that honorable rivalry which is a powerful incentive to studies may be fostered. (Fra Farrell, Allan P. (1970): Ratio Studiorum).

36. [...] besides the public prizes other small tokens or symbols of victory (which the rector will provide) are awarded by the instructors in their own classes to pur on their pupils when they seem to merit distinction by besting a rival in competition or interpreting an entire book of an author or reciting it from memory or some similar noteworthy performance. (Ibid.)

39. Nothing helps discipline as much as the observance of the rules. Therefore the teacher must be especially concerned that his pupils observe everything contained in their rules and the rules respecting their studies. Faithful observance will be better secured by the hope of honor and reward and the fear of disgrace than by corporal punishment. (Ibid.)

Man anbefalede brugen af hyppige evalueringer, og foreskriver i pædagogikken også en vurdering af eleverne med brug af tal fra et til seks²³.

38. At the beginning of the year, the teacher must give the prefect a list of his pupils in alphabetical order. He should occasionally check over this list during the year to make any cessary changes, and he should do this with particular accuracy before the general xaminations. In his list he should distinguish the class standings of pupils as best, good, average, doubtful, allowed to remain in school, required to withdraw. He could also indicate these standings by numbers from 1 to 6. (Fra Farrell, Allan P. (1970): Ratio Studiorum).

Selv om Jesuitterne fremhæver den positive motivationelle og disciplinerende effekt, som de mener at vurderinger og mulighederne for indbyrdes vurderinger har, havde vurderingerne altså også et selektivt sigte, idet det blev vurderet, om eleverne skønnedes egnede til at fortsætte i skolen eller ej.

Efterhånden som den almene undervisning på grundskoleniveau her i landet udvikler sig og bliver lagt i mere og mere faste rammer, overtages også her brugen af karakterer som det kendes fra sådanne religiøse sammenhænge og fra universiteterne.

Enhedsskolen og brugen af karakterer – Ørsted´s skala

Folkeskolen som vi forstår den i dag, som et tilbud om undervisning til alle danske børn, er et relativt nyt fænomen med kun lidt over 100 år bag sig. Baggrunden for udviklingen af et sådant bredt undervisningstilbud må helt grundlæggende ses som et resultat af de udviklinger samfundet har undergået fra middelalderens samfund, hvor kun få havde behov for nogen boglig uddannelse, og til det moderne, industrialiserede, teknologiske og demokratiske samfund vi har i dag, hvor det kan være vanskeligt at begå sig, hvis ikke man har en grundlæggende skoleuddannelse bag sig. I det meste af den vestlige og industrialiserede verden har man i dag en sådan systematiseret grundskoleuddannelse efterfulgt af et organiseret og differentieret tilbud om videregående studier. Set i historisk perspektiv er dette nyt, og noget der hører det moderne samfund til.

²³ Den oversatte tekst kan her læses på engelsk:
http://www.bc.edu/bc_org/avp/ulib/digi/ratio/ratiohome.html

Helt fra middelalderen har der eksisteret skoler knyttet til kirkerne, og da det første danske universitet blev grundlagt 1479 (Københavns Universitet) havde det også religiøs uddannelse som et hovedformål. Udviklingen indenfor det man kan kalde et grundlæggende tilbud om undervisning af børn er dermed forløbet gennem flere århundreder, og har omfattet udvikling indenfor flere forskellige skoleformer, som har haft forskellige formål og fungeret under forskellige lovgivninger. Her kan nævnes skoler i byen og på landet, skoler knyttet til domkirkerne, Rytterskoler, Latinskoler, Skriveskoler etc. (Haue m.fl 1986; Brøchner 2006).

Kirkeordinansen afløstes 1814 af en lov, der foreskrev undervisning af børn frem til konfirmationsalderen og oprettelse af skoler både på landet og i byerne, hvor rammerne dog vedblev at være ret forskellige. I loven beskrives det, at eleverne to gange om året skal overhøres og gøre rede for, hvad de har lært. Som man kan læse det her i citatet fra ”Anordning for Almue-Skolevæsenet på Landet i Danmark” fra 1814, tales der her om både prøver og eksamener²⁴.

§25. Børnene skulle 2de Gange om Aaret, nemlig i April og October Maaneder, i den for Sognet anordnede Skolecommissions Nærværelse offentlig overhøres og gjøre Rede for, hvad de have lært. Ved saadan offentlig Prøve, som bør afholdes paa den af Amtsskoledirectionen opgivne Maade og i alle Skoler være fuldført forinden 1st May og 1st Novbr., skal det paaskiønnes, hvilke der i hver Classe have lært meest, og hvis Fliid, Sæder og Opførsel have været de bedste; saavelsom hvorvidt de, der ville udskrives af Skoleprotocollen, have erhvervet de fornødne Kundskaber, eller om de behøve endnu at forblive i Skolen. Lister over disse Examiners Udfald bør indsendes til Amtsskoledirectionen tilligemed de iøvrigt befalede beretninger. (Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark af 29. juli 1814)

En sådan overhøring har haft kontrol, ikke alene af elevernes fremgang, men også af lærernes undervisning, som sit formål. Først i 1899 blev det et krav, at grundskolelærerne havde en lærereksamen (Haue m.fl. 1986:46). Lærernes baggrund var derfor omkring 1800 stadig meget varieret, og undervisningen ikke altid af lige god kvalitet, så der kan have været god grund til at forsøge på den måde at vurdere, om eleverne fik en tilstrækkeligt god undervisning (Eks. Haue m.fl. 1986:26; Larsen 1899/1984:47, 60).

Sådanne systemer for kontrol af undervisning kendes fra andre lande gennem tiden, hvor man også kender til, at udfaldet af sådanne prøvninger kan påvirke underviserens løn (Korp 2003:29).

Der kommer endnu en ny skolelov 1899. I den optræder ikke nye bestemmelser angående prøverne. Det gør der til gengæld i den efterfølgende lov om ”højere Almenskoler” fra 1903 (Undervisningsministeriet 1903), som samtidig lægger grunden for enhedsskolen. I 1903 eksisterede allerede et grundlæggende, men meget uensartet tilbud om skolegang for danske børn. Der var stor forskel på tilbuddet og skolerne i byerne og på landet på alle måder. Både hvad angik de fysiske rammer, og hvad angår underviserne. Med enhedsskolen sigtedes mod et mere ensartet tilbud, som dog først blev virkelighed mange år senere. 1903-loven skabte et sammenhængende uddannelsessystem med grundskole, mellemskole, realklasse og gymnasium. Den såkaldte landsbyordnede skole eksisterede dog stadig, og blev ikke berørt af denne lovgivning (Nørgaard 2006).

²⁴ Der udarbejdes tre forskellige skolelove, alle dateret 1814. En for ”Almue-skolevæsenet på landet”, en for ”Almueskolevæsenet i Kiøbstæderne” undtagen København, og en for ”Almue- og Borgerskolevæsenet i Kjøbenhavn”. I de tre love er samme prøvebestemmelser.

I 1903-loven lægges der rammer for prøver og eksamener. Mellemskolen afsluttes med en årsprøve, der delvist kan afholdes under offentlig kontrol, og realklassen afsluttes med en prøve, helt eller delvist under offentlig kontrol (Undervisningsministeriet 1903).

§8. Mellemskolen slutter med en Aarsprøve, der delvist kan holdes under offentlig Kontrol.

I Gymnasiets Slutningsklasser og Realklassen ender Undervisningen med Afgangsprøver, som helt eller delvist afholdes under offentlig Kontrol, [...].

§10. For elever der har bestaaet Mellemskoleeksamen, Realeksamen eller Studentereksamen, udstedes Eksamensbeviser med angivelse af deres Karakterer i de enkelte Fag ved Prøverne samt Vidnesbyrd om deres forhold i skolen.

Man skelner mellem skriftlige og mundtlige prøver. Begge typer af prøver indgår i den afsluttende årsprøve for mellemskolen, hvor de skriftlige opgaver gives af ministeriet, og der ved de mundtlige eksamineres i faget af skolens lærere (§ 2).

Der var i denne lov ikke taget stilling til spørgsmålet om brug af karakterer *før* mellemskoleniveau, og der var ikke givet retningslinjer for dette (Thyssen 1977:12). Først i skoleloven fra 1937 bestemmes det, at der skal gives besked til hjemmene om elevernes flid, opførsel og *standpunkt*. Det fastlægges yderligere, at folkeskolen, - de første syv år i grundskolen, eller fem, hvis man gik i mellemskolen -, ikke afsluttes med eksamen, men hver klasse afsluttes med en årsprøve.

§13 Bortset fra de Mellemskoler, der giver Eksamenskoleundervisning, slutter Folkeskolen ikke med nogen Eksamen.

2) Den aarlige Undervisning i hver Klasse afsluttes med en Aarsprøve, hvis Ordning og Omfang bestemmes af Skolekommissionen i Forbindelse med Forældrerådet, hvor et saadant findes.

3) Skolekommissionen kan beslutte, at der skal gives Hjemmene Meddelelse om Børnenes Standpunkt, Flid og Opførsel. (Lov om Folkeskolen. 18. maj 1937)

Brugen af karakterer blev allerede fra 1850 formaliseret på De Lærde Skoler, der efter den tids skoleordning kunne afsluttes med studentereksamen (Miller 2004; Thyssen 1977). Det bestemmes her, at der i de enkelte fag ved afgangseksamen skal gives specialkarakterer (Udmærket godt, Meget godt, Godt, Temmelig godt, Mådeligt og Slet). Af disse uddrages en hovedkarakter (1., 2. eller 3. karakter), som kan ses som en parallel til de karakterer der anvendtes på Universitetet. I 1851 fremsætter H. C. Ørsted et forslag til et talsystem, hvorefter en sådan hovedkarakter skal kunne uddrages. Denne talrække som går fra 8 til -23 blev betegnet som *Den Ørstedeske Skala* (Karakterudvalget 1941²⁵).

Ørsted's skala var beregnet til absolutte bedømmelseskrav, det var en såkaldt målrelateret eller absolut skala, som gav højeste karakter, hvis man kunne det der krævedes. Skalaen havde stærk progressivitet nedad, og lav opad. Det betød at en lav karakter trak meget nedad, mens en god karakter ikke trak tilsvarende opad (Læseplanudvalget for Folkeskolen og Læseplanudvalget for Gymnasiet 14. nov. 1960).

Ørsted udviklede sin skala på en tid, hvor der ikke eksisterede noget samlet uddannelsessystem eller ensartet tilbud om grundskoleuddannelse. Flere forskellige skoleformer eksisterede side om side, - latinskolerne hvor børn fra de højere samfundsklasser gik, og den kommunale skole, hvor børn fra lavere grupper i samfundet gik. Samfundet havde ikke, som i dag, brug for at alle havde en længere grunduddannelse bag sig, og det var stadig fåtallet af borgere, der fik eller havde brug for nogen længere

²⁵ Betænkning afgivet af det af Undervisningsministeriet den 3. November nedsatte karakterudvalg. København, A.-S. J. H. Schultz Bogtrykkeri 1942.

skolegang eller uddannelse. Skolesystemet var præget af bestemte ret klart definerede krav til hvilke færdigheder eleverne skulle besidde. Derfor var det nærliggende at foretrække en normrelateret eller absolut bedømmelse, som modsvarede dette.

Da systemet med mellemskole, realklasse og gymnasium blev oprettet i 1903 (enhedsskolen), overtog man i disse dele af uddannelsessystemet Ørsted's skala, i første omgang med nogle ændringer, men fra 1919 i sin oprindelige form (Karakterudvalget 1941; Undervisningsministeriet 2004; Thyssen 1977).

Skolereformer fra 1950'erne – relativ bedømmelse og 13-skalaen

I midten af 1900-tallet havde samfundet ændret sig radikalt, og for at kunne klare sig på arbejdsmarkedet var det nu nødvendigt for de fleste at have betydeligt mere uddannelse, end da enhedsskolen blev oprettet. Så tiden og samfundet var et helt andet, da man i 1950'erne tog stilling til en modernisering af grundskolen og gymnasiet.

At grundskolen favoriserede elever fra mellemlagene og opefter, var et forhold som man var blevet opmærksom på. Visse politiske partier, blandt andet Socialdemokratiet, var særlig interesserede i sådanne spørgsmål og så det som deres mærkesag, at gøre noget for at forbedre vilkårene eller mindske diskriminationen for elever fra hjem, hvor forældrene ikke havde nogen lang uddannelsesbaggrund (Nielsen 2006).

Samtidig var uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet forandret. Mange flere havde mulighed for længere uddannelse. Differentieringen med brug af karakterer havde også tidligere haft som et af sine formål, at kun de bedste skulle fortsætte i uddannelsessystemet, men der var med ændrede samfundsforhold kommet øget fokus på dette. Formålet med vurdering og karaktergivning var dermed ændret siden Ørsted udviklede sin skala.

Samlet set var der derfor flere forskellige interesser, som man søgte at tilgodese i skoleloven fra 1958. Der blev skabt en ny karakterskala, 13-skalaen, som blev indført 1963 i folkeskole og gymnasium. 13-skalaen var beregnet til relativ bedømmelse. Eleverne skulle bedømmes i forhold til et gennemsnit for alle elever og karakterernes fordeling skulle tilstræbes at følge en normalfordeling.

Arbejdet på at forsøge at mindske effekten af problematikken med skolens favorisering af elever fra bestemte sociale baggrunde, resulterede i at man skabte mulighed for udsættelse af delingen af eleverne i en praktisk og en boglig linje. Yderligere skulle eleverne ikke have karakterer før 8. klasse. På klassetrinnene før 8. skulle standpunktet formidles med ord²⁶. Visse politikere havde helt ønsket karaktererne afskaffet, men som et kompromis vedtog man, at eleverne først fik dem sent i skoleforløbet.

§13 Stk 2. For børn der går ud af skolen ved undervisningspligtens ophør eller senere, skal skolen udfærdige afgangsbøger [...]. Meddelelsen gives for hvert af fagene i ord, den må tidligst fra 8. hovedskoleklasse være baseret på særlige afgangsprøver i fagene

§22 Stk 1. Undervisningen i realafdelingens ældste klasse afsluttes med en afgangsprøve, der betegnes realeksamen.

Stk 5. For elever der har bestået realeksamen udstedes beviser herfor med angivelse af deres årskarakterer og deres karakterer i de enkelte fag ved prøverne²⁷.

²⁶ Senere blev det dog vedtaget, at elever der forlod skolen efter 7. klasse også skulle have karakterer ved afslutningen af skolen.

²⁷ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen 18. maj 1958

Fra 1990'erne - absolut bedømmelse og ny karakterskala

Denne relative bedømmelse af eleverne fortsatte helt frem til 2000, hvor det med nedenstående formuleringer blev bestemt, at bedømmelsen atter skulle gøres absolut i grundskoleforløbet.

§ 47. Der gives standpunktskarakterer mindst 2 gange om året på 8.-10. klassetrin.

Stk. 2. Standpunktskarakterer skal udtrykke lærerens bedømmelse af elevens faglige standpunkt - kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer. De skal indføres i en standpunktsprotokol.

Stk. 3. Standpunktskarakterer på 8. og 9. klassetrin gives på grundlag af de faglige krav, der er opstillet i relation til læseplanen for det pågældende fag²⁸.

Allerede i 1992 var dette krav indført i gymnasiet (Undervisningsministeriet 2004). Problemet ved denne ændrede bedømmelsesform var, at en skala, der var udviklet til relativ bedømmelse, nu skulle anvendes med et andet formål. Dette var en af begrundelserne bag ønsket om en ny karakterskala.

I 2004 nedsættes en kommission. Dens formål beskrives i indledningen til karakterkommissionens betænkning som at ”analysere den nuværende karakterskala og anvendelsen af den og på den baggrund vurdere behovet for en ny anvendelse, en ny definition af den nuværende skala eller en ny skala” (Undervisningsministeriet 2004). Dermed var der taget fat på udviklingen af en ny karakterskala, som man fandt bedre egnet til en normrelateret og absolut bedømmelse, ligesom også en række andre krav skulle tilgodeses. Der ønskes en harmonisering med ECTS systemet og bedre sammenlignelighed med udenlandske bedømmelsessystemer, ligesom man også mener at 13-skalaen ikke i tilstrækkelig grad forhindrer karakterglidning²⁹.

Karakterkommissionen, som den efterfølgende blev kaldt, afleverede i 2004 en betænkning, hvis konklusioner blev bakket op af regeringen og kom til at danne grundlag for den nye karakterskala med syv trin fra -3 til 12, kaldet 7-trins-skalaen.

I kommissoriet henvises til et væsentligt formål med arbejdet, nemlig, som et led i Bologna-processen, at sikre sammenlignelighed lande og undervisningssystemer imellem. Men formanden for karakterkommissionen peger også på andre forhold, som en ny karakterskala skal være rettet mod. Væsentligt er det her, at det foreslås at karakterskalaen skal danne grundlag for en absolut bedømmelse, og at der derfor ”udarbejdes præcise målbeskrivelser for de enkelte fag/undervisningsforløb, således at det er muligt at karakterisere graden af målopfyldelse ved en given præstation”³⁰. Dette er en afgørende forskel i forhold til de tidligere års anvendelse af karaktererne i grundskolen, som har været relativ.

Skiftet fra relativ til absolut vurdering er ikke uvæsentligt og skal ses i lyset af, at den på det tidspunkt siddende regering (Venstre, Konservative), ønskede gennemgribende ændringer af hele grundskoleområdet. Disse tanker formuleres i udgivelsen ”Bedre uddannelser” (Undervisningsministeriet 2002).

Målsætningen er, at de danske uddannelsesstilbud skal stå mål med de bedste i verden, også når der gennemføres evalueringer og benchmarking på tværs af landene. Dette gælder både

²⁸ BEK nr 495 af 31/05/2000. Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver mv. og om karaktergivning i folkeskolen. Link: BEK nr 495 af 31/05/2000.

²⁹ I svar i folketinget juni 2006. <http://www.folketinget.dk/Samling/20051/spoergetime/US45/svar/index.htm>

³⁰ Fra pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet 3. december 2004.

<http://www.uvm.dk/nyheder/skala.htm?menuid=641015>

for de almene og de erhvervsrettede uddannelser. Forudsætningen for at nå denne målsætning er en markant styrket indsats på fem områder: *faglighed, fleksibilitet, innovation, frit valg og outputstyring*.

På det almene niveau skal alle opnå en række individuelle kundskaber og færdigheder samt forberedes til at deltage i samfundet og kende dets grundlæggende værdier. Samfundet er under hastig forandring teknisk som kulturelt. Derfor er det væsentligt at fastholde værdier som ytringsfrihed, ligeværd, tolerance og demokrati. Vi skal kende vores fortid og værdigrundlag for at kunne håndtere fremtidens udfordringer.

Uddannelse skal udvikle elever og studerende som selvstændige individer ved at fremme egenskaber som initiativ, mod, entusiasme og lyst til at lære nyt. Med den hast, hvori ny viden skabes, er det afgørende, at alle har et grundlæggende fundament af almene, personlige og sociale kompetencer, herunder lysten og evnen til at videreudanne sig. Det bliver stadig mere vigtigt at kunne tilegne sig nye kompetencer både inden for ens eget fag og i en kombination af forskellige fagområder. (Undervisningsministeriet 2002: *Bedre uddannelser*.)

Et vigtigt mål i denne forbindelse var, at forbedre elevernes udbytte af folkeskolen, samt at gøre undervisningsmålene på de enkelte klassetrin mere tydelige. De to mål mentes at gå hånd i hånd, og udmøntedes i formuleringen af hvad der først blev kaldt ”Klare mål”, senere omdøbt til ”Fælles Mål” (Undervisningsministeriet 2003).

Med udviklingen af målfastsættelser for bestemte klassetrin var det oplagt at kræve en absolut vurdering ved standpunktskarakterer og årskarakterer, nemlig i forhold til de mål der var bestemt for det pågældende klassetrin. Som yderligere et skridt i dette forløb, skal ses regeringens udvikling af test for folkeskolens undervisning. I kravspecifikationen i udbudspapirerne³¹ formuleres ønskerne:

”IT-baserede test, der på de enkelte skoler skal anvendes til evalueringer op imod udvalgte trinmål i fagene dansk/læsning (2., 4., 6. og 8. klassetrin), matematik (3. og 6. klassetrin), engelsk (7. klassetrin), naturfagene (8. klassetrin)”.

Men samtidig med, at man således ønsker en absolut karaktergivning, beskrives det også, hvordan fordelingen i forhold til andelene af elever der opnår de forskellige karakterer, skal tilstræbes at tilpasse sig et bestemt mønster. Med karakterskalaen anvendt på den måde, kan det diskuteres om der i praksis reelt er tale om absolut vurdering, hvad Undervisningsministeriet dog også selv peger på i denne beskrivelse:

[...] forventningen til fordelingen af de tildelte beståede karakterer efter 7-trins-skalaen er, at 10 % af de eksaminander, der på *landsplan og over tid* består en given prøve, får karakteren 02, at 25 % får karakteren 4, 30 % får karakteren 7, 25 % får karakteren 10, og at 10 % får karakteren 12. Nationalt og over en årrække kan skalaen på denne måde siges at være relativ. Men i den konkrete brug er det afgørende, at karakterskalaen anvendes absolut med udgangspunkt i beskrivelserne af de enkelte karakterer og i forhold til fagets og uddannelsens mål. (Undervisningsministeriet 2007)

Forandringer i karaktersystemet og debatten om brugen af karakterer

Evaluering i forskellige former anses i dag som en naturlig del af formaliseret undervisning, og spænder helt fra den enkle samtale mellem lærer og elev og til eksempelvis mere specialiserede former for testning og scoresystemer. I tidens løb har

³¹ Bilag 2. Kravspecifikationer. Undervisningsministeriets udbud – fremme af evalueringskulturen i folkeskolen. Link: <http://presse.uvm.dk/nyt/pm/06.pdf>

også rapporteringsformen været underkastet en udvikling og teknologificering der har afspejlet sig i eksempelvis udvikling af karakterer og overvejelser og også forsøg på en mere videnskabelig tilgang til diskussionen af forskellige former for skalaer, deres brug og formodede virkninger. Evalueringerne har til alle tider haft kontrol som et af sine formål, - kontrol både af elever og undervisere -, en kontrol som samtidig formodes at have effekter på adfærden blandt både elever og undervisere. Dernæst har et vigtigt formål for evalueringen i visse typer af undervisning været selektion.

Siden loven om Højere Almenskoler lagde de første rammer for en enhedsskole, har den måde eleverne bedømmes på forandret sig flere gange. Disse forandringer skal ses som resultatet af forandringer i samfundet generelt, som har afspejlet sig i undervisningssystemet, men også i en række problematikker der knyttet sig til skolens funktion i samfundet, eksempelvis dens selektive funktion.

Da enhedsskolen blev til, overtog man i dele af dette Ørsted's normrelaterede og absolutte skala, der var udviklet til brug i Den Lærde Skole, og var tilpasset den tids krav. I løbet af 1950'erne var spørgsmål om social arv og social ulighed bragt på dagsordenen, og blandt andet dette førte til, både at man foretog ændringer hvad angik, hvornår i skoleforløbet eleverne skulle bedømmes med karakterer, men også selve bedømmelsesredskabet, karakterskalaen, blev fornyet. Man ønskede nu at bedømmelsen blev relativ, ligesom fordelingen af karakterer skulle følge en normalfordeling.

I løbet af 1990'erne vendte man tilbage til spørgsmålet om relativ eller absolut bedømmelse. I 1992 blev i gymnasiet indført et krav om absolut bedømmelse, og i 2000 fulgte man efter i grundskoleforløbet, hvor karakterer nu også skulle gives efter absolutte krav. At anvende en karakterskala der var udviklet til relativ karaktergivning, fandt nogle problematisk, og gjorde det aktuelt at tage stilling til at reformere karaktergivningen atter en gang. Dette førte i 2006 til lovgivning om den nye 12-skala, der med nogle få undtagelser gradvist blev indført på alle trin i undervisningssystemet.

Brugen af karakterer i grundskolen har været et tilbagevendende emne i den offentlige og politiske debat, og har været det langt tilbage i tiden (Jensen m.fl. 1977; Undervisningsministeriet 1961³²). Emnerne i debatten har været mange og varierede: for og imod karaktergivning i grundskolen, formålene med dem i tilknytning til formative og summative mål, karakterernes selektive virkninger, negative aspekter af karakterernes motivationelle påvirkninger, karakterernes retfærdighed, ligesom også selve karakterskalaen revideres med jævne mellemrum og brugen af den diskuteres.

Denne store interesse for karaktergivning må ses som et symptom på, at karaktergivning er et pædagogisk tiltag, der opleves som betydningsfuldt, men også som noget, det kan være vanskeligt at tilpasse, sådan at det faktisk understøtter, de forskellige formål man har med brugen af dem, - hvis man overhovedet vælger at anvende dem i undervisning.

Dette afspejler sig eksempelvis i referater fra en forespørgselsdebat i folketinget 1976 (Gregersen 1977). Borgerligt orienterede partier (Fremskridtspartiet, Venstre og Konservative og Centrumdemokraterne) henviser her til karakterernes formodede motivationelle effekt, og til hvad der beskrives som et naturligt behov for at blive vurderet og for at indgå i konkurrence, samt til deres funktion i forhold til selektion af studerende til de højere uddannelser og til arbejdslivet. Det motivationelle perspektiv kommer

³² Spørgsmålet diskuteres eksempelvis i "Den Blå Betænkning". Undervisningsministeriet (1960 og 1961): *Undervisningsvejledning for Folkeskolen Bind I og II*. Betænkning Nr. 253 (1960) og 297 (1961).

eksempelvis til udtryk i denne formulering af Venstres Tove Nielsen, som samtidig tager spørgsmålet om formative anvendelsesmåder op:

Hvorfor skal vi dog tage motivationen for at præstere noget mere bort fra eleverne? Det er jo en hjælp, vi giver alle elever, så de ved, hvor de står, naturligvis også fulgt op af en forklaring på, hvad de kan gøre for eventuelt at forbedre resultaterne. Der kræves noget af os alle i samfundet. Dermed kræves der også noget af eleverne i skolen. (Gregersen 1977:48)

Andre igen (Radikale venstre og Socialdemokraterne) forholder sig her mere kritisk og skeptisk til brugen af karakterer med henvisning til deres negative effekter så som angst og skabelse af forskelle mellem elever. Socialdemokraten Erling Olsen formulerer det på denne måde, hvor han samtidig ved at pege på deres selektive virkninger, bringer spørgsmål knyttet til summative målsætninger på bane:

Vi føler nemlig, at både det at give karakterer og det at jage karakterer udvikler nogle af de dårligste egenskaber i mennesket. Ved karaktersystemet bringer vi angst, utryghed og ulighed ind i skolen, og vi lægger op til en sortering af eleverne. Vi fremelsker en hakkeorden [...](Gregersen 1977:49)

Alt dette er et udtryk for erkendelsen af og bevidstheden om, at karaktererne har effekter, der rækker ud over det at sætte et mål for fagligt niveau. Effekter som man kan diskutere om man ønsker eller måske netop ikke ønsker. I en udgivelse fra 1977, hvor netop evalueringsproblematikker fra grundskolen diskuteres, peger man eksempelvis på bedømmelsernes som led i socialisering til bestemte værdier, deres diskrimination i forhold til sociale klasser, sammenblanding af faglige og moralske vurderingskriterier ved visse bedømmelser, at lærere bedømmer forskelligt etc. (Hansen 1977; Jensen 1977). Opmærksomheden på sådanne problematikker ses allerede i Den Blå Betænkning³³, - undervisningsvejledningen der udkom i forbindelse med skoleloven af 1958, hvor man argumenterer for brugen af en 6-trins-skala frem til 8. klassestrin, som man mener, vil give større sikkerhed ved bedømmelserne.

Det har i praksis vist sig, at den karakterskala man hidtil har anvendt rummer store svagheder [...]. Ofte er det ved forsøg godtgjort, at samme præstation er blevet bedømt højst forskelligt. De små intervaller har altså ikke svaret til deres formål. Når der i forslaget bliver tale om en forenkling, skulle der være chancer for en sikrere anvendelse af skalaen [...]. (Undervisningsvejledning for folkeskolen 1958: 291).

At betydningen af karakterer er stor, afspejles ikke alene i sådanne debatter, men også i, at det er noget, som en del elever er meget optagede af de sidste år i skolen. Dette fremgår i analyseafsnittet. Også i offentligheden trækkes de frem, som noget der kan anvendes til at vurdere skoler og pædagogik. Karaktererne bliver på den måde i høj grad et udtryk for det, som man anser for at være grundskolens formål, og for noget som anses som værdifuldt i forskellige sociale sammenhænge.

Som det fremgår, har debatten om karakterer været omfattende. Diskussionerne har gået på, om de skulle bruges, hvornår i et skoleforløb de i givet fald skal bruges, hvordan, udformning af skalaer, de sociale konsekvenser etc. Alt sammen med god grund.

For at kunne finde nogle holdepunkter i diskussionen af disse spørgsmål, vil jeg i det følgende redegøre for statistik og studier, som berører dette. Det drejer sig for det første om statistik og studier af, hvad det er karaktererne måler og forskellige andre problematikker knyttet til vurderingens validitet. For det andet spørgsmålet om

³³ Undervisningsvejledning for folkeskolen: betænkning / afgivet af det af Undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg. (Betænkning; 253, 297. Kaldet Den Blå Betænkning)

karakterernes fordelinger på forskellige grupper i samfundet givet ved socialt tilhørsforhold, køn og etnicitet.

Generelle problematikker i diskussion af karaktererne og karaktergivning – antydninger og holdepunkter

Når man som jeg diskuterer karakterer og denne diskussion også omfatter forskelle i karakterniveauer, undgår man ikke at forholde sig til en række generelle problematikker, som enten direkte eller indirekte spiller en rolle heri, og som det vil være relevant at klarlægge, som grundlag for en diskussion. Det drejer sig om problematikker knyttet til følgende spørgsmål

- spørgsmålet om, hvad det er karaktererne udtrykker. Hvad er det der søges givet et mål for, eksempelvis når der gives mundtlige standpunktskarakterer, hvilke kriterier anvendes, og kan sådanne kriterier eventuelt favorisere nogle grupper af elever frem for andre?
- spørgsmålet om, hvordan karaktererne fordeler sig på forskellige grupper givet ved køn, social baggrund og etnicitet
- spørgsmålet om, hvilken rolle karaktererne spiller i forhold til valg og opnåelse af erhverv og uddannelse efter skolen

Usikkerhed ved bedømmelser

Validiteten af bedømmelser, den sikkerhed hvormed vurdering og rapporteringsform udtrykker det, som man ønsker, at den skal, er et ret centralt spørgsmål i forbindelse med vurderinger. Ved karaktergivning knytter sig en væsentlig problematik netop til dette, idet der er flere kilder til bias ved karaktergivning og bedømmelser generelt.

For det første er bedømmelser i mange tilfælde afhængige af subjektive vurderinger, som kan gøre det muligt, at bedømmelser influeres af, hvem der bedømmer, og hvem der bedømmes. For det andet kan forskellige prøver gennem deres udformning, indhold, bedømmelsesmåde etc. favorisere forskellige grupper af elever, eksempelvis enten piger eller drenge eller personer med en særlig kulturel baggrund.

I afsnittet her diskuteres forskellige problematikker knyttet til vurderingers validitet, altså den præcision og sikkerhed hvormed der kan gives en bedømmelse ved forskellige typer af prøver. Det diskuteres, hvad der kan påvirke vurderingers eller prøvers udfald.

Spørgsmålet tages op af flere grunde. Spørgsmålet om karakterernes ”sandhedsværdi”, er naturligvis væsentligt, set i lyset af, at de kan blive afgørende for unges valg af uddannelse efter grundskolen og for, hvilke typer af uddannelse, de vil kunne vælge mellem. Uanset om karaktererne således er valide mål for faglige færdigheder, kan de spille en direkte og konkret rolle i forhold til, hvordan unges tilværelse vil forme sig.

Hvis karaktererne bliver til på et på visse måder vilkårligt grundlag, betyder det samtidig, at man skal være forsigtig med at problematisere bestemte grupper af elever på grundlag af dem, - måske på bekostning af andre der i højere grad burde have været gjort til genstand for opmærksomhed. Samtidig sættes der, med en diskussion af vurderingskriterierne ved visse typer af vurderinger, fokus på, hvordan man gennem dem

aktivt kan skabe marginalisering. På grund af sådanne mønstre og sammenhænge, skal man altså træde meget varsomt i hele dette komplekse felt.

Karakterbekendtgørelsen - fokus på det faglige

Når elever får karakterer i grundskoleforløbet, hvad er det da, der bliver bedømt? Bekendtgørelsen for den nye karakterskala fastlægger, at det er elevernes præstationer i faglige sammenhænge, der underlægges en vurdering³⁴. Karaktererne gives for den gode, den jævne, den fortrinlige etc. præstation i forhold til fagets formål. Eksempelvis gives karakteren 12 for den præstation, der ”demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets formål, med ingen eller få uvæsentlige mangler”. Karakteren 4 gives for den præstation, der ”demonstrerer en mindre grad af opfyldelse af fagets formål, med adskillige væsentlige mangler”³⁵.

Det vil sige, at karakteren skal udtrykke en faglig bedømmelse i forhold til fastsatte formål med de enkelte fag. Faktorer af mere social eller adfærdsmæssig karakter, der også kan gøre sig gældende i undervisnings- og prøvesituationer, indgår ikke som noget der er beskrevet i vurderingsgrundlaget, hverken i denne eller tidligere bekendtgørelser. Spørgsmålet er så, om sådanne faktorer reelt kan spille en rolle, og hvordan undervisere og elever forholder sig til dette. Det vender jeg tilbage til.

Prøveform og vurderingsgrundlag - subjektive og objektive kriterier

Går man tilbage i tiden, har det faglige udbud i grundskolen ikke været underlagt store forandringer. Også mange af de prøveformer som vi kender og anvender i dag har været brugt allerede omkring tilblivelsen af skoleloven fra 1903, hvor der tales om mundtlige og skriftlige prøver i forbindelse med mellemskoleeksamen, realeksamen og eksamen fra gymnasiet (Undervisningsministeriet 1903). Dog har gruppe- og projektorienterede prøver som nye prøveformer fundet vej ind i skolen gennem 1990'erne. Mere test-prægede prøveformer har tidligere ikke været almindeligt udbredte i Danmark på noget tidspunkt i forbindelse med hverken de formelle prøver eller standpunktskaraktererne. Eksempelvis multiple-choice test, som er almindeligt anvendt mange steder i udlandet, har frem til begyndelsen af 2000 ikke været et meget udbredt fænomen i Danmark.

Indholdet af prøverne har naturligvis tilpasset sig skiftende tiders folkeskolelove, der har givet andre og nye rammer for undervisningen, som har afspejlet sig i prøverne.

Bedømmelsesgrundlaget i forskellige fag og ved forskellige prøver er ret forskelligt, dette har betydning for det at skulle fastsætte en karakter. En række fag har faste eller objektive bedømmelseskriterier, bedømmelsesgrundlaget ligger ret fast og kan eventuelt scores. Dette gælder eksempelvis dansk diktat eller skriftlig matematik, hvor det er helt

³⁴ Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse af 18/5 2006

³⁵ § 2. Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler. § 3. Karakteren 10 gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler. § 4. Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler. § 5. Karakteren 4 gives for den jævne præstation, der demonstrerer en mindre grad af opfyldelse af fagets mål, med adskillige væsentlige mangler. § 6. Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål. § 7. Karakteren 00 gives for den utilstrækkelige præstation, der ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål. § 8. Karakteren -3 gives for den helt uacceptable præstation. (Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse fra 18/5 2006)

klart defineret, hvad der bedømmes som rigtigt eller forkert, og hvad der kræves, for at opnå en bestemt karakter. Andre fag eller prøver bedømmes på et mindre entydigt grundlag, og kriterierne bliver derfor mere subjektive. Dette gælder alle de mundtlige fag, og visse af de skriftlige så som dansk stil. Sådanne forhold påvirker bedømmelsernes udfald.

I fag der har objektive bedømmelseskriterier, og hvor det der bedømmes muliggør dette, kan man sige, at der ikke er så meget at diskutere. Det er relativt nemt at optælle, hvor mange ord man har stavet rigtigt i en diktat, hvilke typer af fejl man har etc. Her er kriterierne helt klare og entydige såvel for bedømmer, som den der bedømmes. Dette er dog ikke nogen garanti for, at bedømmelsen ikke påvirkes af bias. Studier viser eksempelvis, at indholdet i opgaver, der anvendes ved test og prøver, kan favorisere bestemte grupper af elever, typisk piger eller drenge. Også selve prøveformen vil kunne spille en vis rolle. Eksempelvis ved man fra nordiske læsestudier, at drenge klarer sig bedre, når der er faste svarmuligheder, mens piger klarer sig bedre, når de selv skal formulere et svar (Lie m.fl 2003). Noget tilsvarende ses i andre studier (Gipps & Murphy 1994/1999: 210ff). I Sverige har man siden 1977 haft optagelsesprøve til universitetet. Man er her bevidst om, at nogle typer opgaver eller udformning af opgaver favoriserer piger, mens andre favoriserer drenge (Andersson 1999:11).

Objektive vurderingskriterier er altså ikke nogen garanti for bias-fri vurderinger. Til gengæld må man nok sige, at prøver med subjektive vurderingskriterier er særligt udsatte for påvirkninger fra forskellige kilder, der kan gøre bedømmelsen usikker. Og langt de fleste fag bedømmes efter sådanne kriterier. Studier har vist, hvordan forskellige bedømmere kan vurdere samme produkt til forskellige karakter, men også hvordan samme bedømmer kan bedømme samme produkt forskelligt på forskellige tidspunkter (Nielsen 1976:VII). Dette er også en almen erfaring, der kommer til udtryk, når elever taler om en skrap eller en ikke så skrap bedømmer. Andre undersøgelser viser eksempelvis, at eksaminators erfaring og status kan spille en rolle, ligesom også kønnet i nogle undersøgelser ser ud til at kunne spille ind (Greatorex & Bell 2004). Undersøgelser når dog frem til lidt divergerende resultater, netop hvad angår dette (Baird 1998).

Indenfor forskningen i dialekter, har man studeret hvordan sprog og dialekt kan påvirke vurderinger, blandt andet af faglige præstationer (Ladegaard 2002). Dialekten har indflydelse på, hvor intelligente mennesker bedømmes og kan tilsyneladende også påvirke vurderingen eksempelvis af en skreven stil, hvis denne læses op (Ladegaard 2002³⁶). Et forhold der kan tænkes at være relevant ved mundtlige eksaminationer og i forbindelse med standpunktskarakterer.

Disse kilder til usikkerheder ved vurderinger er relevante at hæfte sig ved, og have i baghovedet, når man diskuterer karakterproblematikker.

Fag hvis bedømmelse er underlagt subjektiv bedømmelse

Gennemgår man alle grundskolens fag, hvad angår bedømmelsesgrundlaget i 9. klasse i forbindelse med standpunktskaraktererne og prøverne, viser det sig, at en overvejende del indebærer anvendelsen af subjektive bedømmelseskriterier. En bedømmelse foretages

³⁶ Dette undersøgte to specialestuderende, idet de lod to personer, - henholdsvis en dreng fra København der talte rigsdansk, og en palæstinenser fra Vollsmose der talte med svag accent -, oplæse samme stil for lærerstuderende, med vidt forskellige bedømmelser som resultat, og en klar favorisering af den rigsdansktalende dreng. Man kan her indvende, at der ikke er tale om rutinerede bedømmere, men eksperimentet viser uanset dette, at andre forhold end de indholdsmæssige fik en effekt på vurderingen.

efter objektive kriterier, hvis det kan afgøres helt præcist, om eleven lever op til de færdigheder, som karakteren skal være et udtryk for.

Visse faglige færdigheder bedømmes på et grundlag, som giver mulighed for en bedømmelse med brug af objektive kriterier. Dette gælder faglige områder som diktat og skriftlig matematik, hvor der er klare regler for, hvad der tæller som fejl, og hvordan fejl tælles sammen. Overfor dette står en lang række fag, hvor bedømmelsen er baseret på eller inddrager subjektive vurderingskriterier, som dermed vil kunne spille en betydelig rolle i det samlede karaktergennemsnit: Dansk stil, mundtlig dansk, orden i dansk, mundtlig matematik, engelsk, tysk, fransk, mundtlig biologi, mundtlig fysik/kemi, historie, samfundsfag, latin, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab³⁷.

Dette er en meget relevant problematik i sammenhæng med de temaer, som er i centrum for denne rapport. For det første må det naturligvis problematiseres, hvad en karakter, der er blevet til på grundlag af subjektive kriterier, faktisk udtrykker. Er det elevens ”stil”, måde at udtrykke sig på, måde at ”være på” i eksamenssituationen, der også vurderes, og som så kan spille både en negativ og en positiv rolle? Er det fagligheden og forståelsen?

For det andet, hvis det kan anfægtes at karaktererne er udtryk for fagligt niveau, hvordan skal man da forholde sig til den problematik, at karaktererne kan påvirke elevers opfattelse af sig selv, deres selvtillid, lyst til at engagere sig etc.? Kan det få konsekvenser i et fremtidsperspektiv, hvis elever eksempelvis ikke anbefales til gymnasiet på et sådant vurderingsgrundlag?

Tillige kan man spørge, om der faktisk er et problem, eller der bare er tale om noget der kunne være det? Hvis der vurderes at være et reelt problem, hvor stort det i så fald er, eller kan vurderes at være?

Hvad udtrykker standpunktskaraktererne - subjektive vurderingskriterier

Et af de steder, hvor de subjektive bedømmelser kan slå igennem er i tilknytning til standpunktskaraktererne. Som det tidligere er diskuteret lægger denne bedømmelse sig i et spændingsfelt mellem den formative og den summative vurdering. Andre kriterier end rent faglige, kan, i de fag der gør dette muligt, sætte sig igennem på flere måder. Det er derfor interessant at se nøjere på, hvad lærerne fortæller om, hvad de lægger til grund for standpunktskaraktererne

Det er klart, at en vurdering baseret på subjektive kriterier kan være ganske vanskelig at udføre, og det er også klart, at mange andre forhold end rent faglige vil kunne spille en rolle. Hvordan vurderes det eksempelvis om en fremstilling virker ”sikker” eller ”selvstændig”, sådan som karakterbekendtgørelsen beskriver det? Formidlingen spiller en ikke uvæsentlig rolle, som det der medierer bedømmelsesgrundlaget, og hvordan modtages og vurderes denne formidling af forskellige bedømmere?

Tanja Miller har i skoleåret 2002-2003 fulgt en række lærere i gymnasiet for at studere blandt andet, hvad de lagde til grund for de mundtlige karakterer (Miller 2004). Hendes analyse viste, at man her kunne skelne mellem to typer af kriterier, som er refereret i nedenstående skema. De faglige kriterier, - ordforråd, udtale, faktaviden, anvendelse af viden, forståelsesgrad etc. -, og en lang række kriterier der henviste til enten mere personlige karakteristika eller adfærd i timerne, - ansvar, om de melder sig selv, arbejdsindsats, interesse, seriøsitet etc. (Skema 1.1).

³⁷ Dette er de fag, hvori der blev givet standpunktskarakterer 2007.

Skema 1.1: Læreres vurderingskriterier i forbindelse med karaktergivning i gymnasiet.*

Turde være med	Evne til diskussion
konkret tænkende	faktaviden
abstrakt tænkende	formuleringsevne
ansvar	udtale
ordforråd	flid
forståelse	anvendelse af viden
om de melder sig selv	selvstændighed
variation i sproget	trækker læsset
arbejdsindsats	overblik
engagement	åbenhed
progression	forberedelsesgrad
interesse	timeaktivitet
perspektivering	forståelsesgrad
personlig stillingtagen	seriøsitet
talent	analytisk evne

Kilde: Miller, Tanja (2004): *Karaktergivning i gymnasieskolen*. Syddansk Universitet (s.168)

* Informationerne er indsamlet med interviews blandt 12 undervisere i gymnasiet 2002-2001 (Miller 2004:33)

Der er ikke nogen grund til at antage, at kriterierne for vurderingerne i gymnasiet ved disse former for karaktergivning, adskiller sig væsentligt fra de, der ses blandt lærere i de ældste klasser i grundskolen. I et studie fra norsk grundskole finder Anne-Lise Arnesen (2002) Høgskolen i Oslo, da også, at de norske lærere vurderer eleverne med henvisning til sådanne faglige og sociale kriterier (Eks. Arnesen 2002:315).

Det samme afspejles også i de interviews, jeg har foretaget blandt lærere fra to 9. klasser i folkeskolen i fagene dansk og matematik, interviewet foråret 2005, hvor vi taler om dette emne³⁸. Deres udsagn understøtter, at fag, hvis bedømmelse indebærer anvendelsen af subjektive vurderingskriterier, giver grundlag for at vurdere andet end netop det faglige, - som jo også i sig selv kan vurderes subjektivt. Begge dele udtrykkes. Subjektive vurderinger af det faglige kan eksempelvis baseres på, om eleverne opleves som frigjorte, samt hvor selvstændige de er. Dette fortæller denne lærer om.

[...] man vurderer også noget på selvstændigheden [...], hvor frigjorte er de [...].
(Lærer C)

Også adfærden i undervisningssituationerne indgår som vurderingskriterie. Hvor der er tale om en mundtlig karakter, kommer dette ofte til at handle om den aktive deltagelse, som her kan skabe vurderingsgrundlaget. Byder en elev af forskellige årsager ikke så ofte ind i undervisningen, kan denne vurdering være vanskelig for undviserne. Flere af dem peger selv på den problematik, der knytter sig til, at nogle elever er mere tilbageholdende end andre, og derfor ikke så ofte tager ordet, selv om de er fagligt stærke.

³⁸ Lærerne, der repræsenterer både kvinder og mænd, kommer fra to skoler, den ene beliggende i et byområde i en større by, den anden i en forstad til en større by. De repræsenterer forskellige aldersgrupper, yngre der har en del års undervisningserfaring, en lærer i fyrirerne, og en lærer i halvtredserne, begge med mange års undervisningserfaring. Mit udgangspunkt var ikke, at jeg ville lave et systematisk studie af lærernes bedømmelseskriterier, men jeg mener, at der er relevant at inddrage deres beskrivelser i denne forbindelse.

En lærer beskriver meget præcist sådanne adfærdsmæssige kriterier, eksempelvis engagement, lærelyst, at man gør sig umage og deltager i timerne.

[...] jeg har sådan nogle kriterier, som jeg går ud fra, og dem har jeg også prøvet at meddele eleverne, og kriterierne er: Selvfølgelig standpunkt, altså hvor gode er de til [faget] i den mundtlige situation, men så indgår der jo også alle de her, altså engagement, og lyst til at lære, altså jeg giver også points for, den elev, der har svært ved [det faglige], at han virkelig gør sig umage, med at prøve at lære noget nyt. Øhm, og så giver jeg points for mundtlighed, folk der er gode til [faget], men ikke siger noget, det er jo, det er også en faktor, jeg kan jo ikke, jeg kan jo godt vide, at Kurt som sidder nede i hjørnet, er enormt god [...], fordi han afleverer gode [opgaver] til mig hver gang, men hvis han ikke siger noget til mig, så får han ikke nogen, så trækker det også ned i hans mundtlige karakter, selvom jeg godt ved, at han er enormt dygtig og han gør en masse for at lære noget nyt [...]. (Lærer D)

En anden lærer henviser til samme type af vurderingskriterier, og peger også på de problematikker der knytter sig til dette.

[...] jeg vurderer dem ud fra, at man deltager aktivt i det, der foregår, og det kan jo falde svært for nogle, fordi der findes jo, der er mennesketyper, der bare er mere stille end andre, og for dem, er det jo døduretfærdigt, at det er det, det kommer an på. Men altså aktiv deltagelse, og så skal der jo også være hold i det de siger, det er jo ikke bare om at snakke, men ja, aktiv deltagelse og så noget tyngde i det som man kommer med, det tror jeg, er det, som jeg vurderer ud fra [...]. (Lærer B)

[...] det er meget den daglige arbejdsproces, synes jeg, som fortæller mig hvilket standpunkt, [...]. (Lærer A)

Dette er en problematik, som man som underviser kan forsøge at forholde sig aktivt til, ved at opfordre eleverne til selv at sige mere, som denne lærer beskriver.

[...] for der sidder jo også nogle, som er rigtig dygtige, men som ikke rigtigt siger noget, og så får de jo bare sådan en middelkarakter [...], så handler det jo for mig om at prøve at opfordre dem til, provokere dem til at sige noget mere. (Lærer B)

En lærer har fokus på denne problematik og på hvordan man kan forholde sig aktivt i forhold til den. Hun peger på den sociale situation, som de unge befinder sig i i undervisningssituationerne, som noget der spiller en vigtig rolle for, hvor godt forskellige elever kommer til orde eller tør komme til orde. Denne underviser beskriver, hvordan man netop ud fra en problematisering af, at nogle elever vurderes uretfærdigt, fordi de ikke har det rum der betyder at de udfolder sig, kan arbejde med at organisere undervisningen, sådan at så mange som muligt tilgodeses.

"[...] der er jo også nogle elever der for eksempel i klassesammenhæng ikke er, de er ikke så vilde med at sige en hel masse højt i klassen, og jamen så går jeg ud, når de har gruppearbejde, og prøver ligesom at være opmærksom på, hvad er det for en samtale, der foregår her, hvad er det, de får fat på, hvad har de fat på, når jeg taler med dem, og prøver ligesom at gå den vej ind, [...] nogle lærere mener, at hvis ikke de rækker hånden op, så kan de ikke deres stof, og det er jeg dybt uenig i, altså jeg er simpelthen dybt uenig i det, for jeg mener godt, altså der sidder nogle, der ikke er modne til, og der sidder, børn er jo også typer, og der er altså nogle typer, der ikke bare taler op i en forsamling, og slet ikke når de ikke er så modne, som, og de er jo ikke så modne derinde, og så er der altid dem, når man trykker dem på maven, så kan de sige hvad som helst, øhm, og der synes jeg, at det er vigtigt, at jeg tilrettelægger min undervisning, sådan at der er plads til begge typer, eller alle typer, at alle kommer til orde i det rum, de har det bedst i, [...] det er vigtigt, at man som lærer har bredden med, og giver nogle rum, hvor forskellige elever kan komme til orde, og ikke bare, det er ikke hånden, det er det, der foregår inde i hovedet, og det er det, der kommer ud af munden, det er det, der er vigtigt. Og der skal vi skabe nogle rum, hvor alle kan komme til orde synes jeg. (Lærer C)

Karakterer, der gives på et subjektivt vurderingsgrundlag, kan altså med reference til ovenstående erfaringer problematiseres, ikke alene fordi det kan være vanskeligt at vurdere en faglig præstation, når kriterierne ikke er objektive, men også fordi forhold, der i princippet ikke har noget med det faglige at gøre, ad den vej vil kunne komme til at spille en rolle. Elevers adfærd samt særlige værdier og holdninger hos den person der bedømmer vil kunne slå igennem.

I forbindelse med denne problematik har det netop været diskuteret hvilken rolle det kan tænkes at spille, at mange lærere tilsyneladende rekrutteres fra familier med erhvervsmæssig baggrund i det, som i nogle studier betegnes som professionerne (Hansen 1999). Professionerne defineres af Erik Jørgen Hansen som den sociale klasse, der omfatter ”erhvervsstillinger, som kræver en betragtelig mængde af kundskabskapital”. I praksis, beskriver han, indeholder denne klasse i fortrinsvis akademikere og skolelærere. Værdier som gør sig gældende i disse sociale grupper, vil på forskellige måde, afhængigt af vurderingsformen, kunne slå igennem i vurderingsspørgsmål.

Den mundtlige standpunktskarakter - hvad tror eleverne de bedømmes på?

Jeg har spurgt de elever, jeg har interviewet, hvad de mener, at de bedømmes på, når lærerne giver den mundtlige standpunktskarakter. Og disse beskrivelser harmonerer fint med, hvad lærere som de ovenstående beskriver (Bilagstabel 1 og 2). Dette underkastes en mere systematisk analyse i analyseafsnittet.

Naturligvis henvises der af mange elever til indholdet, i det man byder ind med i klassen, som det der blandt andet lægges til grund for den mundtlige karakter. Som eksempelvis denne pige beskriver det.

I: Hvad så med de mundtlige karakterer, hvad er det de kigger på der?

Ditte: Om du siger noget, om det du siger, det er fornuftigt, om det er noget, der er værd at høre på, om det er noget, der giver mening. (Ditte)

Men det er tydeligt, at mange elever klart oplever, at bedømmelsen ikke alene retter sig mod den faglige og indholdsmæssige side af sagen, men også i høj grad mod, hvordan man er i timerne. Især det at være aktiv i timerne fremhæves af mange.

[...] det er noget med, hvor aktiv du er i timerne, det har ikke så meget med at gøre, hvad du siger i timerne, det er mere, at du tør at sige noget, selvfølgelig hvis du siger en masse pladder hver gang, så kan det da godt være, at du får en lavere karakter, men jeg tror i høj grad, at det har at gøre med, at du siger noget, så det er vigtigt at du åbner munden, så det tror jeg helt klart at det er. (Michael)

Den bliver givet på, hvor meget man siger i timerne og hvis man forbereder sig på noget og skriver notater og bare følger med i timerne, det er vist det, den bliver givet på tror jeg. (Sidsel)

Men også den måde man deltager på i det sociale samspil i klassen og ens attitude i undervisningssituationen peges på af nogle, som noget der kan påvirke bedømmelsen.

[...] når vi har mundtlig dansk, så er man nødt til at række hånden op, fordi det kommer til at stå på ens årskarakter, [...] hvordan man er mundtlig og socialt og sådan noget. (Sidsel)

Jeg tror, det er meget med, hvor sådan, når du kommer ind til timerne, hvis du bare lægger dig over bordet, så tror jeg, at du får en ringe mundtlig karakter, men hvis du rigtig sidder og følger med og rækker hånden ind og kommer ind med forslag, og svarer på spørgsmål og sådan noget, så tror jeg, at man får god mundtlig karakter. (Poul)

En dreng taler om, ikke alene det at vide noget, men også måden man ved det på, og får det præsenteret. Man skal føle sig sikker, beskriver han, og nærmest sælge sig selv.

Jamen, det er jo, om man turde sige noget, og om det man siger er rigtigt, og om man føler sig sikker, og ikke sidder og låser sig selv inde, men nærmest sælger sig selv. (Per)

Der er blandt eleverne delte meninger om og altså forskellige vurderinger af spørgsmålet om, hvorvidt relationen til læreren spiller en rolle for ens karakterer. Nogle mener, at dette bestemt er tilfældet, mens andre afviser det.

[...] jeg tror ikke, at det sker, at hvis man nu siger, at jeg var uvenner med hende, at hun så lader det gå ud over mine karakterer, det må hun jo ikke, så jeg tror på en måde, det er lidt lige meget, hvilket forhold man har til sin lærer, det må selvfølgelig godt være godt ikke, men altså det skal ikke gå ud over karaktererne. (Pia)

[...] hvis man har et godt forhold, så får man nok lige lidt bedre karakterer, hvis man måske ligesom siger mere i timerne og også sådan er lidt med på det hele, så får man måske lidt bedre karakter. (Jannie)

[...] de bedømmer en, ud fra de ting man har lavet, de bedømmer ikke en ud fra, ham der ham har jeg et godt venskab med, så trækker jeg en karakter op. (Poul)

I Miller's studie af karaktergivning i gymnasiet, har hun ud over lærere interviewet 24 elever, med henblik på at få beskrivelser af, hvad de oplever de bedømmes på, når lærerne giver standpunktskarakter (Miller 2004:34). Disse elever henviser på samme måde til såvel faglige som sociale og adfærdsmæssige vurderingskriterier. Millers vurdering er, at der blandt eleverne ses en forskydning mod netop den sidste type af kriterier, socialiseringskriterierne, som altså opleves som væsentlige af eleverne (Miller 2004:169). De kriterier som disse elever oplever lægges til grund for deres karakter svarer fint med de der træder frem i mine egne interviews. Miller har lavet følgende liste (Skema 1.2).

Skema 1.2: Gymnasieelevers beskrivelse af, hvad de mener lærerne lægger til grund for karaktererne

Aktivitet i timerne	Se flittig ud
Siger noget tit	Kvaliteten af afleveringer
Initiativ	Vise man er med
Hvor aktiv man er	Om vi kan vores ting
Interesseret	Hvor meget man kan deltage i undervisningen
Forberedelse	Vise interesse
At blive set	Åben
Være aktiv og have svar	Spørgsmål
Fremtoning	Lyttende
Formuleringsevne	Man skal markere sig for at blive husket
Gøre hvad læreren siger	Sjov men seriøs i indslag
Bruge begreber	Ikke snakke og larme
Flid	Er engageret i undervisningen
Have styr på sine ting	Arbejde seriøst
Ikke brokke sig	

Kilde: Miller, Tanja (2004): *Karaktergivning i gymnasieskolen*. Syddansk Universitet (s.169)

Eleverne synes altså at tolke karaktererne på måder, som svarer til det, som søges kommunikeret til dem, men dog muligvis med en forskydning mod det adfærdsmæssige.

Karakterforskelle i grundskoleforløbet

Når man ser på grupper givet ved køn, social klasse og etnisk baggrund, synes karakterer at fordele sig skævt. Chancen for at få gode karakterer i grundskoleforløbet er lidt højere, hvis man er pige, har sin familiebaggrund i samfundsgrupper med megen uddannelse og har etnisk dansk baggrund. Modsat er chancerne for at man får knap så høje karakterer større, hvis man er dreng, har sin familiebaggrund i samfundsgrupper uden længere uddannelse, og ikke har en etnisk dansk baggrund. Dette er naturligvis på alle måder problematisk og har også været gjort til genstand for mange studier og diskussioner (Bourdieu & Passeron 1970/2006; Epstein 1998; Egelund & Schindler 2005; Andersen 2001).

Blandt de spørgsmål der rejser sig er, om visse grupper af elever er bedre stillede i forhold til at klare sig godt i skolen. Eller om skolen (lærerne), - jævnfør bias ved karaktergivning -, vurderer elever forskelligt, afhængigt af om der er tale om en dreng eller en pige, en elev fra familie med megen eller ingen uddannelse, en elev med dansk eller udenlandsk etnisk baggrund. Eller om elever fra forskellige grupper tolker karakterer forskelligt, forholder sig forskelligt til dem, og forskelle kan opstå af den grund. Altså hvorvidt karaktererne og bedømmelserne influeres af ens tilhørsforhold til forskellige grupper i samfundet, og ad hvilke veje det i givet fald sker.

En forholden sig til sådanne spørgsmål er naturligvis meget relevant. Dels set i lyset af karakterernes mulige indflydelse på selvopfattelsen og forventningerne om succes, dels i lyset af virkningen af mulige interaktioner og positioneringer i gruppen af jævnaldrende, som blandt andet knytter sig til udfaldet af vurderinger i skolen. Men det må vist være klart, at der hverken er nemme eller entydige svar på sådanne spørgsmål.

Jeg refererer i det følgende forskelle i karakterer set i lyset af etnicitet, køn og social baggrund, idet der fokuseres på køn og social baggrund.

Piger opnår lidt højere karakterer – ikke noget nyt og ikke kun Danmark

Gennem en årrække har man kunnet konstatere, at drenge som et gennemsnit opnår lidt lavere karakterer i grundskolen end pigerne, og at dette har været tilfældet en del år tilbage i tiden. Forklaringerne på dette har været søgt i mange forskellige forhold som bias ved bedømmelser, kønssocialisering, individuelle ressourcer og interesser og skolens pædagogik (den feminiserede skole). Det er relevant at vurdere hvilken rolle sådanne forskellige forhold kan spille, for samtidig at vurdere hvor den tilgang jeg har valgt, nemlig elevernes tolkninger af karaktererne, placerer sig i dette. Det er spørgsmål, jeg også kort vender tilbage til i afsnittets afslutning og opsamling, og igen i studiets endelige opsamling og diskussion. Men først lidt statistik om karakterer og om resultater fra andre bedømmelsesformer så som test.

Allerede sidst i 1980'erne var problematikken med drenges og pigers karakterer sat på dagsordenen i visse lande. Dette afspejler sig blandt andet i en artikel af to svenske forskere, Emanuelsson & Fischbein (1986), der analyserede svenske skoleelevers karakterer og deres resultater på test i fagene svensk, engelsk og matematik i årene 1961 til 1981. De satte i artiklen fokus dels på drengenes lavere karakterer end pigernes i mange fag, og på, at karakterer ikke nødvendigvis er et validt mål for elevernes færdigheder, idet testscorer og karakterer ikke i alle tilfælde varierede på samme måde for de to køn.

I England og Amerika ses denne debat folde sig ud i løbet af 1990'erne. Dette ses i bogen "Failing boys? Issues in gender and achievement" der udkom 1998 (Epstein

1998/2004). I denne diskuteres forløbet i debatten i udlandet, samt forskellige fortolkninger af problematikken.

I Danmark, hvor vi indtil for nylig ikke har haft nogen tradition for hverken standardiseret national testning eller nationale databaser over karakterer, var man helt frem til dette tidspunkt ikke særlig opmærksom på denne problematik, - selv om enkelte studier havde beskæftiget sig med den (Thomsen 1977). Vanskelighederne med at samle et tilstrækkeligt datagrundlag for at lave karakteranalyser har formentlig spillet en rolle i dette. Ganske vist blev der lavet flere større test af danske elevers færdigheder i matematik og læsning, men den manglende mulighed for eller vanskelighederne med at holde dette sammen med karaktererne, har formentlig været en af årsagerne til, at de spørgsmål som en sådan sammenholdning kunne sætte fokus på, ikke fyldte meget i debatten.

Op gennem 1980'erne havde man i gymnasieskolen kunnet iagttage en større og større overvægt af piger, ligesom man også var blevet opmærksomme på, at pigerne omkring år 2000 var ved at overhale drengene hvad angår antal år i uddannelsessystemet (Undervisningsministeriet 2007³⁹). Noget der havde givet anledning til en vis bekymring, og overvejelser over, hvilke grunde der kunne ligge bag dette.

I år 2000, hvor der etableres en national database over elevers karakterer, - opdelt på køn og skoler -, bliver det imidlertid tydeligt, at danske drenge, i lighed med drenge i mange andre lande, synes at være lidt bagud for pigerne i mange fag, hvad angår karakterer. Dette spørgsmål kommer da for alvor på dagsordenen også i den danske debat, og i en række forskellige artikler diskuteres dette fra forskellige synsvinkler. Blandt andet har man diskuteret dette med reference til temaer som en mulig feminisering af skolen (Eks. Zlotnik 2005), hvilken rolle dette i givet fald kan spille, unges vilkår og socialisering i det moderne og pige- og drengeskultur, hvilken rolle elevers sociale baggrund spiller etc. (Epstein & Elwood & Hey & Maw 1998). En af disse tilgange, - som man kunne kalde for et paradigme -, tolker drengenes lidt lavere karakterer som et resultat af pige- og drengeskultur, hvor drengeskulturen udlægges som noget, der kan stille sig i modsætning til skolen og være en ulempe for nogle drenge i spørgsmålet om karakterer, mens pige-kulturen generelt er til fordel for pigerne, hvad dette angår.

Perspektivet på dette er ikke ligegyldigt. Det spiller en rolle, om man søger en problematik begrundet i skolens kultur og pædagogik, eller i egenskaber knyttet til de elever der hører til gruppen⁴⁰. Denne problematik ses eksempelvis i tilknytning til diskussionen af nogle drenges lidt lavere karakterer end nogle pigers, hvor også karaktersystemets mulige favorisering af bestemte grupper af elever tages op.

Karakterforskellene fra år 2000 og frem

I 2000 samlede Undervisningsministeriet karakterer fra alle danske skoleelever ved afslutningen af 9. og 10. klasse i en offentligt tilgængelig database. En gennemgang over karaktererne opdelt på køn viser, at piger taget som et gennemsnit opnår lidt højere karakterer end drengene i langt de fleste fag. Dette ses i nedenstående tabel over prøve- og standpunktskaraktererne for elever i 9. klasse fra alle fag opdelt på køn i 2006. Pigerne har i stort set alle fag lidt højere karakterer end drengene. Forskellen mellem de to køn er stort set den samme for både standpunkts- og prøvekarakter (Tabel 1.1).

³⁹ Undervisningsministeriets statistikdatabase 2007. UNI-C Statistik og Analyse 23. april 2007. Profilfigurer på landsplan 1980-2005.

⁴⁰ Betydeligt flere drenge end piger henvises til specialundervisning, lærere klager over urolige elever i timerne først og fremmest forårsaget af drenge osv.

Tabel 1.1: Prøve- og standpunktskarakterer for piger og drenge i 2006

Fag	Prøvekarakter			Standpunktskarakter		
	Dreng	Pige	Forskel	Dreng	Pige	Forskel
Dansk - retstavning	7.4	7.9	0.5	7.8	8.4	0.6
Dansk - skriftlig	7.6	8.3	0.7	7.8	8.5	0.7
Dansk - orden	7.6	8.0	0.4	7.8	8.4	0.6
Dansk - mundtlig	8.2	8.7	0.5	7.8	8.3	0.5
Matematik - skriftlig	7.9	7.7	0.2	8.0	8.1	0.1
Matematik - mundtlig	8.1	8.0	-0.1	7.8	7.9	0.1
Engelsk mundtlig	8.2	8.4	0.2	7.8	8.1	0.3
Tysk mundtlig	7.5	7.9	0.4	7.4	7.9	0.5
Fransk mundtlig	7.7	8.3	0.6	7.7	8.3	0.6
Biologi - skriftlig	7.8	7.6	-0.2	7.7	7.9	0.2
Biologi - mundtlig	8.1	8.3	0.2	-	-	-
Fysik/kemi -skriftlig	8.1	7.7	-0.4	7.8	7.9	0.1
Fysik/kemi - mundtlig	7.7	7.8	0.2	-	-	-
Håndarbejde	-	9.0	-	7.7	8.5	0.8
Sløjd	8.7	9.5	0.8	8.1	8.1	0.0
Hjemkundskab	8.9	9.4	0.5	8.1	8.9	0.8

Kilde: Undervisningsministeriets karakterdatabase 2006. 13-skalaen ligger til grund.

Nedenstående tabel er baseret på Undervisningsministeriets statistikdatabase, som gør det muligt at beregne forskelle fra år til år, men kun tilbage til 2000 (Tabel 1.2). Pigerne opnår systematisk lidt højere standpunktskarakterer end drengene. Tallene varierer kun lidt.

Tabel 1.2: Forskellen mellem pigers og drenges standpunktskarakterer 2000 - 2007

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007*
Dansk - retstavning	0.5	0.7	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	-
Dansk - skriftlig	0.8	0.8	0.9	0.8	0.7	0.8	0.7	-
Dansk - orden	0.9	0.7	0.7	0.7	0.7	0.6	0.6	-
Dansk - mundtlig	0.7	0.6	0.6	0.6	0.7	0.6	0.5	-
Matematik - skriftlig	0.1	0.1	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1	-
Matematik - orden	0.9	0.9	0.9	0.9	0.8	0.8	-	-
Matematik - mundtlig	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0
Engelsk mundtlig	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.3	-
Tysk mundtlig	0.5	0.5	0.5	0.5	0.6	0.6	0.5	0.5
Fransk mundtlig	0.5	0.6	0.7	0.6	0.6	0.6	0.6	0.7
Biologi	-	-	-	-	-	-	0.2	0.3
Fysik/kemi	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	-
Håndarbejde	0.7	1.0	0.5	0.3	-0.2	0.9	0.8	0.7
Sløjd	0.2	0.0	0.3	-0.3	0.1	0.2	0.0	0.7
Hjemkundskab	0.5	0.5	0.5	0.6	0.4	0.5	0.8	0.5

Kilde: Undervisningsministeriets karakterdatabase 2006 og 2007. 13 skalaen ligger til grund.

* Bedømmelser i visse fag fremgår ikke af den offentlige statistik.

Karakterforskellen mellem piger og drenge kan, som det ses, ikke lokaliseres til et enkelt år. Tendensen er klart gennem alle syv år den, at pigerne taget som et gennemsnit opnår lidt bedre karakterer end drengene i stort set alle fag. Undtagelserne er prøvekaraktererne i matematik og fysik, hvor drengene nogle år klarer sig lidt bedre end pigerne.

Imidlertid rejser der sig det spørgsmål, om den samme tendens kan ses endnu længere tilbage i tiden end år 2000. Dette synes at være tilfældet, men er lidt vanskeligere at dokumentere.

Køn og karakterforskelle før år 2000

At få et indblik i grundskoleelevers karakterer og forskelle mellem de to køn før år 2000 er lidt vanskeligere. Men der findes forskellige kilder til dette, som dog ikke er så omfattende som Undervisningsministeriets karakterdatabase, men kun giver indblik i karaktererne for enkelte år og afgrænsede grupper af elever.

I rapporten ”Køn, karakterer og karriere” (Danmarks Evalueringsinstitut 2005) har man indsamlet informationer om karakterer ved henvendelse til tilfældigt udvalgte skoler landet over, som har oplyst om elevers karaktergennemsnit i kombination med oplysninger om CPR-nummer i årene 1985 og 1997. Antallet af elever fremgår af tabellen (Tabel 1.3). Her ses samme tendenser i forhold til både standpunkts- og prøvekarakterer.

Tabel 1.3: Pigers og drenges karaktergennemsnit ved afgangsprøven 1985 og 1997

	1985			1997		
	Dreng	Pige	Forskel	Dreng	Pige	Forskel
	N= 1435	N=1467		N=594	N=647	
Prøvekarakterer	8.36	8.84	0.48	8.15	8.52	0.37

Kilde: Hansen, Erik Jørgen (2005): Køn og uddannelse. In: Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Køn, karakterer og karriere*.

Stikprøvegruppens størrelse berettiger til, at det kan antages, at forskellen kan spores tilbage til 1985⁴¹.

En anden undersøgelse (Nielsen 1976) har blandt andet set nærmere på pigers og drenges karakterer i de skriftlige fag ved realeksamen i årene 1963 – 1968⁴². Karakterskalaen er ændret i mellemtiden og prøverne har også undergået forandringer, så tallene er ikke direkte sammenlignelige. Men det væsentlige i denne sammenhæng er, at der ses samme tendenser til, at pigerne har lidt bedre års- og eksamenskarakterer i dansk, stil og engelsk, mens drengene lidt bedre karakterer i regning. I faget matematik skifter det i denne undersøgelse fra år til år, om det er drenge eller piger, der klarer sig bedst. Men tendensen

⁴¹ I 1997 er antallet af elever i folkeskolens 9. klasse 48.637 ifølge tal fra Undervisningsministeriets udgivelse ”Uddannelse på kryds og tværs” (2001). Med en population på 50.000 angiver The National Education Association at stikprøven bør være på mindst 381 (Krijcie & Morgan 1970 i Kruise 1996:27). Repræsentativitet er dog langt fra sikret som følge af stikprøvens størrelse, det væsentlige er her, at den afspejler forholdene i hele populationen. Hansen skriver om repræsentativiteten af den valgte stikprøve, at den er knyttet til overvejelser om geografisk beliggenhed, kommunestørrelse og køn (Hansen 2005:89). I undersøgelsen medvirker skoler fra 27 kommuner, der er jævnt fordelt, hvad angår størrelse og geografisk placering.

⁴² De enkelte fag repræsenteres af et antal elever på mellem 2577 og 3439 (Nielsen 1976:8)

til at pigerne opnår bedre bedømmelser, i al fald i de sproglige fag, synes altså at kunne spores så langt tilbage som til 1963.

Karakterforskelle i andre lande

Som det tidligere er nævnt, er tendensen til, at piger klarer sig lidt bedre end drengene i grundskoleforløbet, når dette gøres op i karakterer, ikke noget der er lokaliseret til Danmark. I en række andre lande som England og USA har samme problematik gennem en årrække været genstand for diskussion. I Sverige har man gennem mange år været opmærksomme på problemet, og i en artikel ses der dokumentation for, at den kan føres tilbage til mindst 1961, sådan som det tidligere er beskrevet (Emanuelsson & Fischbein 1986). Dokumentationen fra Sverige er særlig interessant i forhold til diskussionen af den danske problematik, idet de to lande på mange måder ligner hinanden kulturelt, ligesom de to landes skolesystemer også har mange lighedspunkter (Se eks. Dencik 1999:250).

I den nævnte svenske undersøgelse henvises der også til en anden problematik, som er relevant i denne sammenhæng. Artiklens gennemgående tema knytter sig nemlig til konstateringen af, at pigerne ganske vist opnår bedre karakterer generelt, men drengene klarer sig generelt bedre på test i matematik og naturfag, - men altså i mange tilfælde uden at dette slår igennem i deres karakterer. Præcis samme tendens ses nemlig i Danmark, og dette vil senere blive diskuteret.

Karakterer og social baggrund

Karaktererne varierer ikke kun med kønnet men også med den sociale baggrund, som den er givet ved uddannelse, erhverv og indtægt. Denne problematik har været kendt langt tilbage i tiden og afspejles i følgende tal, som baserer sig på karakterer fra samtlige danske skoleelever der gik til folkeskolens afgangsprøve 2005 (Glavind 2005). Karaktergennemsnittet ved afgangsprøven i fagene dansk og matematik stiger jævnt og stabilt med forældrenes uddannelseslængde (Tabel 1.4).

Tabel 1.4: Gennemsnitskarakterer 2002-2004 ved folkeskolens afgangsprøve fordelt på forældrenes uddannelsesbaggrund

Højeste erhvervsuddannelse blandt forældrene	Matematik	Dansk	Antal elever
Ingen oplyst erhvervsuddannelse	7.45	7.61	27
Erhvervsfaglig uddannelse	7.86	7.96	147
Kortere videregående uddannelse	8.24	8.3	69.542
Mellemlang videregående uddannelse	8.44	8.58	10.178
Lang videregående uddannelse	8.66	8.71	35.726
Bachelor	8.89	8.97	1.090
Forsker	9.30	9.22	15.160
I alt	8.07	8.18	1.161

Kilde: Glavind, Niels(2005): Forældrenes skolevalg. Ugebrevet A4, Arbejderbevægelsens erhvervsråd

Det samme gør sig gældende i forhold til husstandsindkomsten. Karaktergennemsnittet for dansk og matematik ved afgangsprøven 2005 var jævnt stigende med stigende indtægt^{43 44}.

⁴³ Beregningerne er baseret på data fra samtlige elever der i årene 2002, 2003 og 2004 afsluttede 9. klasse, i alt ca. 160.000. Karakteren for dansk er beregnet som et gennemsnit af følgende fire karakterer: Skriftlig dansk årskarakter, skriftlig dansk prøvekarakter, mundtlig dansk årskarakter og mundtlig dansk

Karakterer og etnisk tilhørsforhold

At unge med anden etnisk baggrund end dansk klarer sig dårligere i grundskolen end etnisk danske børn, har man tilsvarende været opmærksom på gennem en årrække⁴⁵. Mange af disse børn, hvis forældre er kommet hertil, enten for at arbejde gennem 1970'erne eller senere som flygtninge eller ved familiesammenføringer, møder skolen med sproglige vanskeligheder, ligesom der også kan være vanskeligheder generelt i mødet mellem dansk skolekultur og kulturen i hjemmet.

En opgørelse over karaktergennemsnit ved folkeskolens afgangsprøve i 2005 i fagene dansk og matematik sammenholdt med elevernes etniske baggrund viser, at etnisk danske børn generelt klarer sig bedre end børn med anden etnisk baggrund⁴⁶ (Glavind 2005).

Børn med etnisk baggrund i den sydlige del af Afrika, Tyrkiet og den arabiske verden klarer sig dårligst af alle grupper med anden etnisk baggrund end dansk. Unge med tyrkisk baggrund udgør en af de store grupper af unge med anden etnisk baggrund. I tabellen ses det, at deres karaktergennemsnit i dansk og matematik ved afgangsprøven i i perioden 2002-2004 var mere end én karakter lavere end etnisk danske unges (Tabel 1.5).

	Matematik	Dansk	Antal elever
Danmark	8.12	8.24	145.611
Tyrkiet	7.04	7.17	2.669

Kilde: Glavind, Niels (2005): Forældrenes skolevalg. Ugebrevet A4, Arbejderbevægelsens erhvervsråd
* 13-skalaen ligger til grund

Sproglige og kulturelle forhold i hjemmet må som sagt forventes at kunne forklare en stor del af sådanne forskelle. Samtidig skal det dog vise sig, at sådanne lavere vurderinger, som mange af disse elever oplever, kan få følger, som muligvis vil kunne forstærke følgerne af faglig svaghed eller vanskeligheder ved at tilpasse sig eller begå sig i dansk skolekultur.

Karakterforskelle, køn og social klasse – forskellig effekt af den sociale baggrund for piger og drenge?

Som det fremgår, varierer karaktererne med elevernes sociale baggrund, og korrelerer positivt med forældrenes uddannelse og indtægt. Variationen i forhold til køn var for

prøvekarakter. Karakteren for matematik er beregnet som et gennemsnit af følgende fire karakterer: Skriftlig matematik årskarakter, skriftlig matematik prøve karakter, mundtlig matematik årskarakter og mundtlig matematik prøve karakter (Glavind 2005:2)

⁴⁴ Det ville have været interessant at have set de skriftlige og mundtlige karakterer hver for sig, da subjektive bedømmelseskriterier har forskellige muligheder for at slå igennem i de to prøveformer.

⁴⁵ På Undervisningsministeriets karakterdatabase kan man se standpunkts- og prøve karaktererne fra elever fra Nordgårdsskolen i Århus, hvor der stort set udelukkende er tosprogede elever. Karaktererne ligger betydeligt under gennemsnittet for alle børn på årgangen. Andre udgivelser der viser dette er eksempelvis: Seeberg, Peter (2002): *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne – et 10-årigt perspektiv*. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration.

⁴⁶ Glavind anvender betegnelsen ”anden etnisk baggrund”, i modsætning til Undervisningsministeriet der taler om ”to-sprogede”. Undervisningsministeriets definition af tosprogede elever er børn, der har et andet modersmål end dansk, og først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk (Folkeskolelovens § 4 a, stk. 2). Det fremgår ikke præcist, hvad det er Glavind mener, når han henviser til den etniske baggrund, om der er tale om præcist det samme som når Undervisningsministeriet taler om to-sprogede.

karaktererne ret entydigt at pigerne blev bedømt lidt bedre, mens variationen ikke var så entydig når man så på testscorer i færdigheder som læsning, matematik og naturvidenskab.

Når familiebaggrunden således spiller en rolle og drenge som et gennemsnit opnår lidt lavere karakterer end pigerne i grundskolen, kan der være grund til at gøre sig overvejelser over, om den sociale baggrund at dømme ud fra statistikken synes at slå igennem på samme måde for piger og drenge med lave karakterer. Med andre ord: er drenge fra familier med kortere uddannelse og lavere indtægter anderledes stillet end piger fra samme type familiebaggrund. Dette kræver et studie af krydsfeltet mellem køn og social baggrund, sådan som man det ses indenfor intersektionalitetsstudier⁴⁷.

Imidlertid er der meget få danske studier, der har specifikt fokus på dette. I de fleste studier studeres kønsforskelle og forskelle relateret til socialt tilhørsforhold hver for sig, men i enkelte studier integreres de to faktorer.

I det førnævnte studie af alle danske folkeskoleelevers karakterer i årene 2002, 2003 og 2004 (Glavind 2005), er der lavet en interessant analyse baseret på registerdata om elevers karakterer ved folkeskolens afgangsprøver, køn og social baggrund. Analysen afspejlede for det første det, som vi allerede ved, at piger opnår højere karakterer end drenge i dansk, men lavere end drenge i matematik. Karaktererne stiger, og det gælder såvel drenge som piger, med forældrenes uddannelsesbaggrund. Uanset køn og forældrebaggrund er der en forskel på ca. 0.5 til forskel på karaktererne til pigernes fordel i dansk, mens den holder sig indenfor +/- 0.14 i faget matematik, i de fleste tilfælde til drengenes fordel (Glavind 2005:7).

Den jævnt stigende forskel må udlægges sådan, at der ikke er nogen særlig fordel for eksempelvis piger fra en familiebaggrund uden meget uddannelse, sammenlignet med drenge, hvad angår karakterer. Hvis der havde været det, ville karakterforskellen formentlig ikke have været jævn (omtrent lige stor), når den blev sammenholdt med forældrebaggrund.

I et studie fra gymnasieskolen udført 1979 (Kristensen & Pedersen 1980) har man sammenholdt køn og social baggrund med karakterniveauet i henholdsvis 1.g og 3.g, for alle informanter uanset linje. Her ses ikke store variationer i karakterforskellen. Med andre ord ser den sociale baggrund ikke ud til at være knyttet til hverken større eller mindre karakterforskel blandt piger og drenge, når man ikke opdeler eleverne på hvilken linje de går på.

Når eleverne deles op på, om de går på matematisk eller sproglig linje ses der forskelle knyttet til krydsfeltet mellem køn og klasse i karakterforskellen, men kun hvad angår de sproglige gymnasieelever⁴⁸. De sproglige drenge med baggrund i socialgruppe 5, viser et betydeligt lavere karaktergennemsnit end sproglige piger med samme sociale baggrund. Pigernes gennemsnit ligger på omkring 8.0, mens drengenes ligger på omkring 6.0, bedømt efter 13-skalaen. Karakterforskellen blandt piger og drenge med baggrund i socialgruppe 4 er omkring 1.0, også i pigernes favør. For de sproglige elever fra øvrige socialgrupper er karakterforskellen ikke betydelig (Kristensen & Pedersen 1980:128ff).

⁴⁷ Intersektionalitetsstudier bør også omfatte en diskussion af fænomener som identitet og selvforståelse. Jeg bevæger mig ikke ind i det område. Se eksempelvis: Crenshaw, Kimberlé Williams (1991): Mapping the margins. Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. In: Stanford Law Review 43 (6), 1991.

⁴⁸ Jeg formoder at det drejer sig om elever fra 3.g, det fremgår ikke helt klart af teksten.

Man skal her være opmærksom på at elevgrundlaget for studiet kun omfatter i alt 532 elever, 295 fra 1.g og 237 fra 3.g. Det fremgår ikke hvor mange drenge der repræsenterer gymnasiets sproglige linje, men det er formentlig ikke mange. I 1979 var andelen af drenge på sproglig linje 21% ⁴⁹.

Scorer på test – følger karaktererne på nogle punkter, men ikke på alle

Hvis man som et udgangspunkt opfatter karaktererne som udtryk for elevers faglige niveau, må man også forholde sig til andre kilder til belysning heraf. Gennem en årrække er danske skoleelever jævnlige i forskellige sammenhænge blevet testet i forhold til deres færdigheder i almindelige skolefag som læsning, matematik og naturfag. Dette kendes fra PISA studierne (Programme for International Student Assessment), IEA studierne (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) F2000 programmet⁵⁰, samt andre lignende udført af eksempelvis Socialforskningsinstituttet.

I det omfang karakterer og test forsøger eller har som sin hensigt at sætte et mål på samme fænomen, må man også vente, at scorerne grundlæggende følger hinanden. Hvis karaktererne skal tolkes som et validt udtryk for drenges og pigers faglige færdigheder i grundskolen, må man derfor vente, at testscorerne følger samme mønster som karaktererne, med pigerne som lidt højere scorende. Dette viser sig på nogle områder ikke at være tilfældet.

I studiet her diskuteres det også, hvordan bedømmelsen af fagligt niveau kan påvirke elevers måder at tænke på om sig selv, og om skole og undervisning. Der knytter sig derfor en væsentlig problematik til spørgsmålet om hvorvidt karaktererne faktisk indfanger det, de er tiltænkt, - eller noget andet. Resultaterne af de forskellige test-baserede undersøgelser giver anledning til, at man må problematisere karaktererne, og det de er et udtryk for. Som noget generelt ses det, at pigerne klarer sig bedre i læsetestning, mens drengene klarer sig bedre end piger i test, der har at gøre med det matematiske og naturfaglige område.

PISA-studierne. PISA er en forkortelse for Programme for International Student Assessment, og er et OECD program, der har som formål at vurdere, om skoleelever i de industrialiserede lande mod slutningen af grundskoleforløbet i 15-års alderen, har erhvervet sig de færdigheder, der er nødvendige for at kunne deltage som medlemmer i det moderne samfund⁵¹.

Dette forsøges vurderet ved testning af deres færdigheder i læsning, matematik, naturfag og tværgående færdigheder (CCC-færdigheder⁵²). Undersøgelsen er indtil videre

⁴⁹ Beregnet på grundlag af tal fra Undervisningsministeriets statistikdatabase. I 1979 går i alt 35.136 elever på gymnasiets matematiske linje, heraf 21.299 drenge svarende til 61%. 21.659 går på den sproglige linje, heraf 4.449 drenge svarende til 21%. [http://statportal.uni-c.dk/pls/www_ndb/ndb](http://statportal.uni-c.dk/pls/www_ndb/ndb?z_action=drill_opx2z&z_sessionid=12055187&z_logid=91495936&z_transnr=4) og http://statportal.uni-c.dk/pls/www_ndb/ndb

⁵⁰ F2000 eller "Folkeskolen år 2000" var et initiativ iværksat af Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening, som med programmet "Folkeskolen år 2000" ville sætte fokus på en række af folkeskolens områder, der skal medvirke til at styrke og synliggøre kvalitetsudviklingen i folkeskolen. (Undervisningsministeriet 1997).

⁵¹ Fremgår af PISA programmets hjemmeside:

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

⁵² CCC færdighederne, - Cross Curricular Competencies -, omfatter egenskaber knyttet til læringsstrategier, motivation og selvopfattelse. (Andersen, Annemarie Møller m.fl. (2001): Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning. AKF, DPU, SFI 2001. S. 31ff

lavet i årene 2003 og 2006. I begge år ses tendenser til, at pigerne klarer sig lidt bedre i testens læsedel, mens drengene klarer sig lidt bedre end pigerne, i den del af testen der omhandler matematik og naturfag (Tabel 1.6).

	2000			2003 ⁵³		
	Dreng	Piger	Forskel	Dreng	Piger	Forskel
Læsning	485	510	25	479	505	26
Matematik	522	507	- 15	523	506	- 17
Naturfag	488	476	- 12	484	467	- 17

Kilde: Andersen, Annemarie Møller m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. AKF, DPU og SFI, København 2001

I et studie lavet i tilknytning til projektet ”Folkeskolen år 2000” (F2000) har man testet elever på 3. og 8. klassetrin i læsning og matematik. I læsning på 3. og 8. klassetrin finder man her ikke signifikante forskelle mellem piger og drenge i undersøgelsen udført år 2000 (Allerup & Zeuner & Meiding 2001:52 og 61). Derimod findes der forskelle indenfor testningen i matematik, hvor drengene klarer sig bedre end pigerne. Da der i rapporten henvises til resultater fra en tilsvarende undersøgelse (TIMMS 1995⁵⁴), og drages sammenligninger hermed, har jeg medtaget disse resultater her også. Som det ses findes der forskelle i begge undersøgelser i drengenes favør (Tabel 1.7).

	F2000			TIMMS		
	Dreng	Piger	Forskel	Dreng	Piger	Forskel
Matematik	539.3	535.3	- 4.0	547.6	538.0	- 9.6

Kilde: Alleruo, Peter m.fl. (2001): *Færdigheder i læsning og matematik – Udviklingstræk omkring årtusindskiftet*. AFK, DPI, SFI, DLH 2001

TIMMS – The Third International Mathematics and Science Study. I TIMMS undersøgelsen ses der i 7. klasse forskelle mellem drenge og piger indenfor matematik og naturvidenskab i drengenes favør (Tabel 1.8).

	Matematik			Naturvidenskab		
	Dreng	Piger	Forskel	Dreng	Piger	Forskel
Matematik	511	494	-17	494	463	-31

Kilde: TIMMS <http://timss.bc.edu/isc/publications.html>

IEA undersøgelsen – færdigheder i læsning. I IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) undersøgelsen, der havde fokus på læsning, lå

⁵³ OECD 2003: *Learning for tomorrow's world – first results from PISA 2003*. Tabeller til kap 2 (tabel 2.5c) og tabeller til kapitel 6 (tabel 6.3). Tilgængeligt på:

http://www.pisa.oecd.org/document/5/0,2340,en_32252351_32236173_33917573_1_1_1_1,00.html

⁵⁴ TIMMS (The Third International Mathematics and Science Study) er et projekt under IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

danske skoleelever som et gennemsnit noget lavere end elever i andre nordiske lande. Der var her forskel i pigernes favør blandt både 9-årige og 14-årige, men forskellen mellem kønnene havde udlignet sig meget for eleverne i 14-års alderen, og forskellen var på dette alderstrin den mindste i de nordiske lande (Lentz & Rotbøll 2006).

Karakterer, testscorer og socialt tilhørsforholdt

Karaktererne og testscorererne varierer altså ikke helt på samme måde i forhold til køn. Det synes de derimod at gøre, når de sammenholdes med faktorer knyttet til den sociale baggrund. Sammenholdt med forældreuddannelse og indtægt, er der en helt entydig samvariation. Jo mere uddannelse og jo højere indtægt, jo højere karakterer eller testscorer.

Dette dokumenteres i flere studier. Det sås eksempelvis i Glavind's studie, som er nævnt tidligere i afsnittet, og som baserer sig på folkeskoleelevers karakterer i årene 2002, 2003 og 2004 i fagene dansk og matematik (Glavind 2005). Analysen er baseret på karakterer fra alle folkeskoleelever, der aflagde folkeskolens afgangsprøve i de tre år, og viser entydigt, at karaktererne for de to fag stiger jævnt med stigende uddannelsesbaggrund hos forældrene

Samme tendenser bekræftes i det andet tidligere nævnte studie, som går lidt længere tilbage i tiden, og som også belyser karakterforskellen sammenhæng med den sociale baggrund (Hansen 2005). Analysen er lavet på baggrund af informationer fra 2902 elevers karakterer i 1985 og 1241 elevers karakterer i 1997. Der er indhentet oplysninger om elevernes forældres uddannelse. Analysen viste i begge år en klar og jævnt stigende tendens til at karaktergennemsnittet stiger med uddannelsesniveaet hos forældrene (Hansen 2005: 110). Gennemsnittet varierede i 1985 fra 8.13 for elever med laveste forældreuddannelsesniveau til 9.44 blandt elever med højeste forældreuddannelsesniveau. I 1977 fra 7.89 til 9.09. Det vil sige i begge år lidt over en karakter til forskel afhængigt af forældrenes uddannelse.

Elevers resultater i test varierer på tilsvarende måde når dette holdes op mod forældrebaggrunden. Dette ses eksempelvis i undersøgelsen i tilknytning til projektet Folkeskolen år 2000 (F2000), hvor man testede danske skoleelevers færdigheder i læsning og matematik (Zeuner & Scheuer 2001). Scorerne på læsetesten blev analyseret i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund og viste en jævnt stigende tendens med stigende uddannelsesniveau blandt forældrene⁵⁵.

Også blandt udenlandske elever ses dette, eksempelvis i den internationale læseundersøgelse foretaget af IEA 2001 blandt elever i 3. klasse i 35 lande i alderen omkring 10 år, - hvor danske elever ikke deltog. Her følger læsescoren systematisk forældrenes uddannelsesniveau positivt (Mullis 2003:105⁵⁶ 57).

Karakterer, testscorer og etnisk baggrund

En etnisk baggrund forskellig fra dansk, spiller negativt sammen med karaktererne. Det samme gør sig gældende for scorer på test i færdigheder som læsning, matematik og naturfag. Dette ses samstemmende i alle undersøgelser, hvis resultater er baseret på test-

⁵⁵ Læseresultaterne er også analyseret i relation til Bourdieu's begreb for "kulturel kapital", og her ses der stigende læsescorer med stigende kulturel kapital (Zeuner & Scheuer 2001:111).

⁵⁶ Informationer om forældrenes uddannelse er indsamlet med spørgeskemaer til forældrene.

⁵⁷ Også i PISA-studiet og IEA's studie af matematikfærdigheder finder man disse tendenser, men her samles forældreinformationer med spørgsmål til eleverne. Når jeg ikke direkte refererer til dem er det fordi pålideligheden må anses for at være påvirket negativt i et eller andet omfang af dette.

ning af eleverne (Gipps & Murphy 1994/1999). Eksempelvis PISA studiet viser, at unge der i hjemmet taler et andet sprog, end det der testes på, scorer lavere på læsetesten, og at tosprogede som helhed scorer lavere i såvel læsning, som i matematik og naturfag (Andersen m.fl. 2001; Egelund 2005: 38). Dårligere læsefærdigheder menes i sig selv, at kunne være en vigtig kilde til dårligere testscorer i andre faglige områder (Dale 1987⁵⁸).

Studierne viser også, at testscorerne for de tosprogede børn samvarierer med både køn og social baggrund efter stort set samme mønster, som det ses blandt børn og unge med etnisk dansk baggrund, - altså de børn og unge der ikke hører ind under definitionen ”tosprogede” (Rangvid 2005).

Om valg af uddannelse efter grundskolen – selvopfattelse, forældrebaggrund og karakterniveau spiller en rolle

In- og eksklusion i samfundet knytter sig blandt andet til adgangen til deltagelse i samfundet, og medieres i høj grad af uddannelse og adgang til arbejde (Larsen 2005) Karaktererne træder på en meget direkte måde, via den måde vores uddannelsessystem er struktureret på, ind i disse processer. De kan blive afgørende for, hvilke typer af uddannelse man opnår efter grundskolen, - om nogen.

Uddannelse spiller i dag en meget væsentlig rolle i forhold til at kunne indtræde i samfundet som erhvervsaktiv. Typen og mængden af uddannelse, - det som Bourdieu blandt andet henviser til med sit begreb om kulturel kapital -, spiller yderligere en betydelig rolle ikke alene i forhold til indtægt, men også i forhold til typer af arbejde samt status i samfundsmæssig sammenhæng (Se eks. Ugebrevet A4 2006⁵⁹). En høj indtægt er dog ikke entydigt forbundet med lang uddannelse. Som selvstændig erhvervsdrivende, og uden nødvendigvis at have nogen lang uddannelse bag sig, kan man i dag opnå høje indtægter. Men karaktererne blandt elever (taget som et gennemsnit) varierer indiskutabelt positivt med mængden af kulturel kapital, eller mængde af uddannelse, hos deres forældre. Dette faktum er vist ofte i mange typer af studier, og er hævet over enhver tvivl. Begrebet ”social arv” knytter sig til dette.

De veje der vælges efter 9. klasse udgør et vigtigt led i disse processer. Vælges gymnasiale uddannelser, giver dette efterfølgende adgang til bestemte typer af uddannelser, mens uddannelserne på erhvervsskolerne ikke umiddelbart åbner op for samme muligheder. Og netop her ved afslutningen af 9. klasse slår den sociale arv tydeligt igennem i forhold til forløbet efter grundskolen (Pilegaard 2006). På gymnasiet og de uddannelser der kan følge derefter, varierer betydningen af den sociale baggrund langt mindre tydeligt end den gør ved afslutningen af grundskoleforløbet.

Karakterniveauet

De karakterer, som de unge opnår gennem sidste år i grundskolen, spiller en rolle i forhold til de valg der træffes for uddannelse derefter, og for den vejledning de unge får herom fra forældre og skolevejleder (Mehlbye 2000; Skov 1998; Undervisningsministeriet 2004). Men også forældrenes egen uddannelsesbaggrund spiller en rolle for dette valg,

⁵⁸ Dale, T. C & Cuevas, G. J. (1987: Integrating Language and Mathematics Learning. In: Crandall, J. (1987): *ESL through Content Area Instruction*. Prentice Hall. New Jersey. (Refereret i ”Dansk som andetsprog I fagene: Matematik. Integration og mangfoldighed. Københavns Kommune)

⁵⁹ Arbejdernes Erhvervsråd har lavet en undersøgelse blandt 2155 repræsentativt udvalgte danskere over 18 år, der er spurgt om deres vurdering af prestigen af 99 almindelige stillinger. Forhold som uddannelseslængde og løn tegnede sig her som faktorer der kunne påvirke dette positivt. (Ugebrevet A4 (2006): *Danskernes nye rangorden*. Arbejderens Erhvervsråd)

studier viser, at den i høj grad påvirker de forventninger de har til, hvilken type af uddannelse de unge vil opnå efter grundskolen, idet der er en tilbøjelighed til at forvente uddannelser, der ligger tæt på den type de selv har (Undervisningsministeriet 2004).

Begge dele afspejler sig også blandt de unge, som jeg har interviewet. Jeg har gennemgået disse ønsker blandt samtlige. De piger og drenge med mellem eller høje karakterer, som jeg har talt med, har stort set alle nogle forestillinger om og en plan for, hvad de gerne vil efter skolen. Nogle er dog ikke helt afklarede, men regner med at blive det i løbet af tiden på gymnasiet, som mange af dem vælger. Enkelte vælger 10. klasse, og har oftest en god forklaring på dette, enten tvivlen om, i hvilken retning man skal gå og behovet for et år til at tænke over det i, eller stor interesse for eksempelvis sport som vil kunne tilgodeses i et 10-klasse forløb.

Blandt de unge, jeg har talt med, ses der tendenser til, at pigerne med lave karakterer i højere grad end drengene har forestillinger om, hvad de kunne tænke sig med hensyn til uddannelse og har en plan for det. Drengene med lave karakterer er delt i to grupper, de drenge der er meget tvivlende om, hvad de gerne vil efter skolen, og de drenge der har bestemt sig for at fortsætte på erhvervsskolen, på en af de retninger, der er der. Dette er for dem også et realistisk valg, idet der ikke stilles krav til karaktererne for at få adgang der.

De unges tanker om og planer for uddannelse efter 9. klasse er generelt præget af forskelle der følger karakterniveauet (Tabel 1.9 og Bilagstabel 3a og 3b). Man skal, som nævnt være opmærksom på, at disse valg i høj grad er et direkte resultat af karakterniveauet. Der er krav til karakterniveauet ved overgangen til de gymnasiale uddannelser, og både forældrene og skolevejlederen forholder sig til karaktererne i deres rådgivning af de unge. Karaktererne har dermed betydning i en meget konkret forstand i forhold til de unges fremtid.

I nedenstående tabel ses, hvordan de unges forestillinger om valget efter grundskolen fordeler sig på køn og karakterniveau blandt de elever jeg har talt med (Tabel 1.9).

Tabel 1.9: Eleverne fordelt efter deres tanker og planer om uddannelse efter 9. kl og karakterniveau*

	Lave karakterer		Mellem karakterer		Høje karakterer	
	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge
10. klasse, derefter ved ikke	3	0	1	0	0	0
Erhvervsuddannelse	2	4	2	2	0	0
10. kl. derefter erhvervsudd.	1	1	0	1	0	0
Gymnasial uddannelse	1	1	6	5	5	7
10. kl. derefter gymnasial udd	0	4	3	0	2	1
Usikker på sit valg	0	0	2	1	1	0

* Se i metodeafsnit for definition af karakterniveauer

De unge med *høje karakterer* har stort set alle planer, der omfatter en gymnasial uddannelse i en eller anden form. Ingen af de elever jeg har talt med, som har høje karakterer synes rigtigt tvivlende overfor deres valg.

Blandt unge med *mellem karakterer* er der lidt større spredning i valgene. Cirka halvdelen vælger en gymnasial uddannelse. De øvrige fordeler sig på forskellige typer af erhvervsuddannelse, og så er der en gruppe af unge, der er meget tvivlende overfor, hvordan de skal vælge.

De unge med *lave karakterer* har tanker og planer for uddannelse, der for de flestes vedkommende omfatter en erhvervsuddannelse, en gruppe regner dog også med at ville fortsætte på en gymnasial uddannelse, nogle få direkte fra 9. klasse og andre efter 10. klasse.

Forældrebaggrunden blandt elever der henholdsvis vælger gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse er blandet. Det eneste mønster der kan ses i mit materiale, som også er forventeligt, er en tendens til forældre med mere uddannelse blandt unge der vælger en gymnasial uddannelse (Bilagstabel 3a og 3b).

Forældrebaggrundens betydning

Uddannelsesplanerne hos flere unge er påvirkede af forældrenes erhverv og dermed det sociale tilhørsforhold. Dette er velkendt. Lone Rahbek Christensen (2006) forklarer dette blandt andet med baggrund i livsformsanalyse, idet hun beskriver hvordan socialisering i familier med træk fra bestemte livsformer vil kunne sætte sig igennem blandt mange børn som en tendens til at søge mod samme livsform. Dette afspejles i valget af erhverv. Eksempelvis vil børn fra familier med den selvstændige livsform, også ofte vælge uddannelser der giver samme type livsform (Christensen 2006). Dette mønster afspejler sig også blandt flere af de unge, jeg har talt med.

Blandt de unge, hvis forældre har en erhvervsfaglig uddannelse, fremtræder dette mønster særligt tydeligt, blandt de unge, som jeg har talt med, og især for drengenes vedkommende, men der er også en række andre eksempler på dette blandt pigerne.

At gå i sine forældres fodspor

Jens: Jeg har tænkt mig at gå i min fars fodspor, så jeg vil gerne ud på [erhvervsskolen] og så på grundforløbet og så som [en erhvervsuddannelse].

Poul: [...] så har jeg en [slægtning] der har [en virksomhed], så der kan jeg godt komme ind og blive lærling og lære det og sådan noget.

I: Hvad er det så, der har gjort, at du [...] tænker på at blive [erhvervsuddannet]?

Martin: Jeg har en i familien, der er [erhvervsuddannet], så lyder det lidt spændende, når han fortæller om, hvor de er henne.

Steffen: Så vil jeg gerne til [erhvervsskolen] som [en erhvervsuddannelse].

[...]

I: Har du diskuteret det med uddannelse med dine forældre?

Steffen: Det har vi da snakket om sådan en gang i mellem, min far han ville hellere have at jeg skulle være [en bestemt type erhvervsuddannelse], jeg sagde nej, det gad jeg ikke.

I: Ved du hvorfor?

Steffen: Jamen jeg tror, det er fordi, min far er [erhvervsuddannet], og så har vi en anden i familien, der er [erhvervsuddannet] [...].

Ellen: [...] fordi jeg sådan har vidst, hvad jeg vil i så lang tid, så er det ikke noget, vi sådan altså har snakket om på den måde, fordi det er jo det, jeg vil altså, så det synes de jo er fint

nok, min far han [har lang videregående uddannelse] og sådan noget, så det vil de jo rimeligt gerne have, [...].

Emma: Jeg vil gerne være [mellemlang videregående uddannelse], [...] min mor hun er [indenfor den type erhverv som hun selv uddannes til] [...].

Birgitte: Der skal jeg på [erhvervsskole].

[...]

I: Og hvad er det, der betyder noget for dig, i de tanker du haft om uddannelse, hvad er det der har fået dig til at vælge lige det?

Birgitte: Det er på grund af derhjemme altså, [...] jeg hjælper derhjemme og sådan noget, og så har jeg fundet ud af, at det er det, jeg gerne vil.

Jeg har ikke lavet en generel analyse af en eventuel sammenhæng mellem forældrebaggrund og uddannelsesønsker, idet jeg finder det vanskeligt at gruppere forældrene præcist i forhold til uddannelsesbaggrund, blandt andet som følge af de data jeg har fra dem. Imidlertid er en sådan sammenhæng et forhold, der via studier er veldokumenteret, og afspejler samme tendenser.

Karakterer, selvopfattelse og studier af restgruppen og af frafald

Den gruppe af unge, der ikke opnår nogen uddannelse efter grundskolen, enten fordi de ikke er påbegyndt det, eller fordi de ikke har magtet at gennemføre, er det, man ofte betegner som restgruppen (Andersen 2005a). Denne gruppe af unge, der således udgør en samfundsmæssigt marginaliseret gruppe, er ikke lille⁶⁰ (Jensen & Pilegaard 2003). Ifølge statistik fra Undervisningsministeriet forventes således næsten 18% af den årgang af unge der afsluttede 9. klasse i 2005 ikke at have erhvervet sig nogen kompetencegivende uddannelse 15 år efter, heraf 13.9% kvinder og 21.5% mænd (Undervisningsministeriet 2005⁶¹). Ifølge et studie fra Arbejdernes Erhvervsråd er det særligt børn fra hjem hvor forældrene har lange uddannelser, der har nydt godt af det fald, der faktisk er sket i gruppens størrelse siden 1980'erne (Glavind 2005).

Med støtte i data indsamlet i PISA-projektet har man undersøgt unges valg af uddannelse efter grundskolen, og hvilke forhold der synes at spille en rolle i den forbindelse⁶². Studiet viser, at jo lavere forventninger til eget potentiale og jo lavere generel faglig selv-vurdering eleverne rapporterede i 9. klasse, jo større er chancen for, at den unge tilhører det, der betegnes som restgruppen, - de unge der ikke er påbegyndt eller som har afbrudt en uddannelse (Andersen 2005a:34). Denne gruppe af unge har også dårligere læsescorer end øvrige unge, et generelt lavt karakterniveau, mindre læselyst og interesse for læsning i fritiden og var mindre konkurrenceorienterede i skolen.

En anden undersøgelse, "Niende klasse og hvad så? En midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg", giver mere specifik indsigt i de unges uddannelsesønsker efter grundskolen og dettes samspil med den faglige selv-vurdering, som viser sig at være nært

⁶⁰ Der er lidt diskussion om gruppens størrelse.

⁶¹ Statistik fra Undervisningsministeriet 2003 baseret på estimerende beregninger: Hvor stor en andel af en årgang får en uddannelse?

<http://www.uvm.dk/statistik/tvaergaende/profilmodel/data.htm?menuid=551040>

⁶² Undersøgelsens resultater der er beskrevet i rapporten "4 år efter grundskolen" (Andersen 2005), omfatter informationer samlet med test og spørgeskemaer blandt 6901 unge født i 1983 og 1984. De er alle testet med hensyn til færdigheder i læsning og matematik som 15-årige og interviewet i 19-årsalderen.

forbundne⁶³. Rapporten viser, at unge der overvejer erhvervsskolerne eller arbejde efter 9. klasse generelt oplever, at de ikke klarer sig så godt fagligt i skolen, som de unge der overvejer andre ungdomsuddannelser⁶⁴ (Pless & Katznelson 2005: 26ff). Det bliver derfor relevant at forholde sig til, hvilken rolle skolen og eventuelt karaktererne spiller i udviklingen af sådanne selvvurderinger.

Yderligere viser studier af frafald på forskellige uddannelser så som erhvervsskolernes, at oplevelsen af for høje faglige krav, og vanskeligheder med at leve op til dem, spiller en rolle for, om man vælger at afbryde uddannelsen, ikke mindst for unge med anden etnisk baggrund end dansk (Se eksempelvis Jensen & Brown & Jensen 2008; Koudahl 2005).

Karakterer og scorer på test – sammenfatning og problematiseringer

De karakterer, som eleverne opnår gennem 8. og 9. klasse og 10. klasse er betydningsfulde af flere årsager. De spiller en rolle for, om lærerne anbefaler de unge til en gymnasial uddannelse og de påvirker den vejledning om uddannelse som forældre og skole giver. Ad den vej spiller de altså en vigtig rolle i forhold til, hvordan de unges fremtid vil forme sig.

Samtidig må vi antage, at de i et vist omfang kan tolkes som udtryk for de unges faglige niveau, på trods af validitetsproblematikker og problemer knyttet til evaluering af skolefærdigheder generelt. Og hvis der er grupper af unge, der forlader skolen med dårlige faglige færdigheder, må også dette anses for et problem, både set i et samfundsperspektiv og i et personligt perspektiv. Svage faglige færdigheder vil stille elever dårligt både hvad angår fremtidig uddannelse og arbejde. Studierne viste da også, at dette kunne være en indikator for, om man er i risiko for at komme til at tilhøre restgruppen.

Man kan sige, at karakterforskelle allerede på dette tidspunkt afspejler, hvordan en begyndende samfundsmæssig marginalisering sætter sig igennem for nogle elevers vedkommende.

Studier af karaktererne peger på en række problematikker som forbinder sig med dette. Dels karakterernes skæve fordeling på sociale kategorier som klasse, køn og etnicitet. Dels spørgsmålet om, hvad det reelt er, karaktererne kan tages som udtryk for.

Pigerne i dag opnår lidt bedre karakterer end drengene i de fleste fag i grundskolen, - en tendens, som tilsyneladende har gjort sig gældende mange år tilbage. De lidt bedre karakterer kan formentlig ses som en del af forklaringen på, hvorfor der er flere piger end drenge på de almen-gymnasiale uddannelser, som anses for mere boglige end det tekniske gymnasium (Andersen 1998).

Det ses også, at den sociale baggrund, - som det er velkendt -, spiller en rolle for elevernes karakterer, og varierer positivt med forældrenes uddannelseslængde og indtægt. Studier der undersøger relationen mellem bedømmelse, køn og social baggrund, giver imidlertid ikke umiddelbart belæg for at mene, at den sociale baggrund spiller en rolle, der er forskellig for drenge og piger, hvad angår bedømmelsen i grundskolen.

En sammenligning af testresultater og karakterniveau giver anledning til en problematisering af, hvad det egentlig er, karaktererne udtrykker eller forsøger at give et mål for.

⁶³ Undersøgelsen omfatter spørgeskemaer fra 1159 elever i 40 8. klasser, og ud over dette casestudier med blandt andet observation og interviews.

⁶⁴ Pigerne er generelt mere afklarede, synes rapporten at vise, ligesom de synes mere orienterede mod uddannelse, end mange drenge. Sådanne forhold diskuteres andre steder i denne rapport.

Selv om det helt overordnet naturligvis kan slås fast, at de to evalueringsformer ikke måler det samme, - det kan de ikke gøre, da de i givet fald ville nå frem til samme resultat. Hvad er eksempelvis grunden til, at piger generelt opnår lidt bedre standpunktskarakterer end drengene i matematik og naturfagene, når de klarer sig dårligere end drengene i test? Og hvad er grunden til, at pigerne fra familier med kort uddannelsesbaggrund, på trods af lavere resultater i matematiktest end drengene, faktisk opnår samme bedømmelse som drengene med samme familiebaggrund. Prøveformen må antages at spille en rolle, men dette må også ses som et problem. Bedre bedømmelser kan dermed ikke nødvendigvis eller alene tages som et udtryk for bedre faglige præstationer. Og hvis resultaterne har konsekvenser for den vejledning der gives, og de valg der træffes, er dette jo ikke uden relevans.

Selv om erhvervsvalget og de faktorer det påvirkes af ikke på nogen direkte måde er i fokus her, føjer viden om de faktorer, der spiller en rolle herfor, alligevel yderligere perspektiver til disse problematikker. Først kan det konstateres, at erhvervsvalget synes at påvirkes af forældrenes erhverv. Det viser studier heraf, og afspejler sig også blandt de elever jeg har talt med. I nogle af de eksempler jeg gav fra mit eget materiale sås det, hvordan forældrene direkte gennem deres tilkendegivelser giver påvirkninger, der kan få de unges valg til i sidste ende at falde ud på bestemte måder. Man kan derfor også spørge til, hvordan og om sådanne valg eller forestillinger om fremtidigt erhverv kan påvirke tolkningerne af karaktererne?

Dernæst viste studier, at den faglige selvopfattelse sig også spillede en vigtig rolle. Man må her forholde sig til spørgsmålet om, om og i givet fald hvilken rolle karaktererne kan spille for udviklingen af denne selvopfattelse, og hvilken rolle dette kan tænkes at spille i forhold til tolkningerne af karaktererne. Hvis tolkningerne i et eller andet omfang kan spille en rolle for vores handlingsvalg, eksempelvis gennem vurderingerne heraf, er dette relevant. En indsigt i sådanne forhold vil også kunne give forståelse for, på hvilke måder karaktererne kan træde ind i processer for marginalisering, in- og eksklusion for nogle elevers vedkommende

I det følgende vil jeg fra et teoretisk perspektiv diskutere spørgsmål knyttet til kultur, symbol, tolkninger, handling, dannelse af selvopfattelse og processer for dannelse af fællesskab, og i analyseafsnittet atter vende tilbage til de spørgsmål, som afsnittet her har rejst.

Karakterer, kultur og symbol – teoretiske perspektiver

Vi fortolker vores omverden. Vores forståelse af omverdenen er en fortolkning, fortolkningen er, med Gadamer's formulering, forståelsens eksplicite form (Gadamer 1986/-2004:292ff). Idet fænomenerne omkring os fortolkes, kan de optræde for os som noget andet end det de "er", de kan optræde som symboler. Alt i vores omverden har således et potentiale for, at optræde med det vi kalder symbolske betydninger, som symbol, - såvel objekter som handlinger (Heradstveit & Bjørge 1988:85ff). Symboler træder, som Gadamer beskriver det, i stedet for noget andet, det er noget, hvormed man erkender noget andet (Gadamer 1986/2004:73 og 148ff). I nogle tilfælde er symbolske betydninger personlige, deles ikke med eller forstås af andre, og kan derfor ikke optræde i kommunikerende interaktion, der giver mening for andre i omverdenen. Man kan her tale om et personligt eller privat symbol (Olsen 1995:31). Når de symbolske betydninger derimod er fælles for individer i en kultur i den forstand, at de kan optræde i kulturelle interaktioner som skabere eller medskabere af meningsfyldt kommunikation, giver det mening at tale om et kulturelt symbol (Heradstveit & Bjørge 1988:85ff). De kulturelle symboler tolkes altså med betydningsindhold, der deles af individer i en kultur, - på trods af den individualitet der netop er en følge af fortolkning. Betydningsindholdet forudsættes dog i dette tilfælde så ens for individer, at meningsfyldt kommunikation kan opretholdes.

Da vi som mennesker i vores handlinger orienterer os efter oplevelsen af mening, og denne mening etableres via vores fortolkninger af omverdenen, er symbolbrug og tolkning af symboler interessant i alle studier af mennesker. Symbol og symboliseringsevne gør det muligt for os at sætte os i forbindelse med vores omverden, på måder der kan anses som grundlæggende for skabelsen og opretholdelsen af menneskelige kulturformer (Eks. Mead 1934/2005:268ff). Som mediatorer for betydninger træder symbolerne eller det symboliserende på centrale måder ind i såvel processer for dannelse af selvopfattelse, som i kulturelle processer, der omfatter processer for markering af tilhør, in- og eksklusion og marginalisering i fællesskaber. Det er blandt andet med perspektiver som disse, at et fokus på karaktererne som symboler bliver særligt interessant og relevant.

Der kan peges på forskellige perspektiver på symboler og det symbolske. Dels det at fænomener kan optræde som egentlige konventionelle symboler, dels det at fænomener kan optræde med et symbolsk indhold, men uden at have karakter af symboler i en konventionel forstand, - eksempelvis når det drejer sig om spørgsmål om stil, måder at agere på overfor omverdenen etc -, og endelig det at erkendelsen, eller i al fald dele af den, kan beskrives som symboliserende. Disse tre perspektiver hænger sammen, og vil alle blive diskuteret. Jeg vil i det følgende beskæftige mig med nærmere med sådanne spørgsmål og teoretiske perspektiver på kultur, symbol, symbolbrug, tolkning og betydning og symbolerne i kulturelle processer.

Symbol og symbolisering i kulturanalysen

I kulturanalyse og etnografiske studier interesserer man sig blandt andet for symboler og det symbolske indhold som fænomener tolkes med. Begge dele anses for centrale i forståelsen af kulturer og menneskers handlinger heri. Dette fokus i studiet af menneske og kultur ses ikke alene indenfor kulturstudierne, men også indenfor psykologien, sociologien, filosofi og sprogvidenskab etc.

Hos den nykantianske tyske filosof Ernst Cassirer ses i første del af 1900-tallet forsøget på at udvikle en hel teori om menneskets erkendelse med symboliseringen som det centrale udgangspunkt, og han er kendt for at betegne mennesket som et *animal symbolicum*, eller *et symboliserende dyr* (Cassirer 1944/1965:33⁶⁵; Jensen 1995). Også indenfor psykologien ses tidligt i 1900-tallet denne interesse for symbolisering og symbol hos eksempelvis G. H. Mead i hans teori om symbolsk interaktion, der lagde grunden for den symbolske interaktionisme.

Interessen for og vægtningen af det symbolske perspektiv i studiet af menneske og kultur er fortsat op gennem 1900-tallet, hvor det optræder hos mange teoretikere, der på forskellig vis har sat sit præg på studierne af kultur. Der kan nævnes en lang række sociologer som Parsons, Habermas og andre (Zeuner m.fl 1998). Blandt andet Bourdieu træder frem med sin teori om symbolske kapitalformer og det symbolske perspektiv på handlen (Eks. Bourdieu 1980/2007).

I første omgang vil jeg beskæftige mig med begrebet kultur. Hvis symbolet og det symboliserende anses som noget centralt i kultur og kulturanalyse, hvad kan man da forstå ved begrebet kultur? Jeg tilslutter mig her ikke-essentialistiske udlægninger af kulturbegrebet og kulturteorier der lægger afstand til et rent materialistisk eller et rent idealistisk syn på kultur, men i stedet forsøger at integrere de to perspektiver og undgå at tage afsæt i en dualisme mellem struktur og individ (Elsass 2003:37). Det som omfattes af det komplekse kulturbegreb (Jensen 2005: 21ff)⁶⁶. Dette er væsentligt også i forhold til den teoretiske tilgang til og forståelsen af, hvordan kultur og individ interagerer med symboler og symbolisering som mediator. Symbolernes betydninger opfattes indenfor en sådan forståelse af kultur, som noget der bliver til i interaktionerne mellem individer. Ikke som noget, der kan ses som objektive størrelser.

En kort bemærkning om symbolantropologien

En særlig gren af antropologien, har med sit fokus på symbol og symbolisering fået betegnelsen symbolantropologi eller symbolsk antropologi (Eriksen & Nielsen 2002:160). Nogle teoretikere henviser her med begreber som nøglesymboler, dominante symboler og lignende til symboler, som synes at være særligt vigtige i forståelsen af kulturerne (Ortner 1973). Antropologen Sherry Ortner beskriver eksempelvis nøglesymboler som karakteriseret ved, at de lokale fortæller at fænomenet er kulturelt betydningsfuldt, de synes at være positivt eller negativt påvirket af symbolet, snarere end indifferente, fænomenet optræder i mange forskellige kontekster, der er en større kulturel udvikling knyttet

⁶⁵ Cassirer's teorier kan blandt andet problematiseres for ikke at kunne frigøre sig fra et dualistisk syn på menneske og kultur.

⁶⁶ Hos andre teoretikere optræder andre betegnelser som referer til det samme. Christian Jantzen taler eksempelvis om et *pragmatisk kulturbegreb* (Jantzen 1996:22).

til fænomenet, og der er en del kulturelle restriktioner knyttet til fænomenet, enten i form af regler, eller i alvoren af sanktioner knyttet til dets misbrug (Ortner 1973).

Det kan hurtigt konstateres, at karaktererne med reference til sådanne kriterier kan karakteriseres som et nøglesymbol i denne symbolantropologiske forstand. Både unge, lærere, forældre, og uddannelsesinstitutioner er i mange tilfælde optagede af karaktererne, opfatter og beskriver dem som betydningsfulde, og reagerer emotionelt på dem, sådan som det er beskrevet i introduktionen. Karaktererne optræder tillige i interaktioner i mange forskellige kontekster, - i fællesskabet af jævnaldrende, i familien, i forbindelse med jobsøgning og søgning af uddannelse, på skoler og uddannelser etc. Og der er kulturelle restriktioner knyttet til karaktererne, eksempelvis ses der meget alvorligt på snyd med eksamensbeviser og karakterer, der kan straffes efter straffeloven⁶⁷.

Når man som jeg positionerer mig indenfor den forståelse af kultur, der omfattes af det komplekse kulturbegreb, skal man være varsom med en introduktion af den symbolske antropologi. Symbolantropologien har med rette været kritiseret for dualismen i dens symbolbegreb (Eriksen & Nielsen 2002:151ff; McGee & Warms 1996/2004:524ff). En dualisme der dog forsøges overskredet indenfor den gren af symbolantropologien som repræsenteres af Victor W. Turner og Sherry Ortner. Jeg ser det dog stadig som problematisk i en sådan tilgang, at det, om et givent symbol kan betegnes som et nøglesymbol, faktisk afhænger af, i hvilken social kontekst det optræder. Karaktererne eksempelvis, spiller meget forskellige roller i samfund, skole, familie og blandt kammerater, og i nogle af sådanne sociale sammenhænge vil man kunne sige, at deres betydning ikke er hverken særligt tydelig eller mærkbar. Jeg vil derfor ikke beskæftige mig yderligere med symbolantropologiens analyseramme, selv om flere af de temaer den berører af andre årsager diskuteres gennem analysen.

Kulturbegrebet

Ofte peges på vanskelighederne ved at definere begrebet kultur. I tilknytning til en diskussion af kulturbegrebet opridser antropologerne Kroeber & Kluckhohn i 1952 langt over hundrede definitioner, et antal der formentlig er blevet en del større siden (Eriksen & Nielsen 2002:159). Én begrundelse for sådanne vanskeligheder kan muligvis søges i dets forskellige betydninger i forskellige tematiske sammenhænge. Kirsten Hastrup skelner eksempelvis mellem kultur som idé, orden, problem, distinktion, kundskab, arv og illusion (Hastrup 2004a). Men en anden væsentlig begrundelse må ses som knyttet til det Hans Fink betegner som dets hyperkompleksitet (Fink 1988). Begrebet refererer dels til mange forskellige fænomener, dels til forskellige forståelser af, hvordan disse mange fænomener relaterer sig til hinanden, og skaber det man kan kalde for kultur.

Kultur drejer sig på den ene side, om mennesker der handler, nogle aktører. Uden handlende aktører ingen kultur. På den anden side handler vi indenfor bestemte sociale rammer, som er kulturen i sit andet aspekt, den omverden som påvirker vores handlen, men som vi samtidig selv påvirker. Denne dobbeltsidighed afspejles også i teorierne om kultur, og går igen når man taler om kulturens struktur- og aktør-perspektiv, system og livsverden og andre dualismer (Jensen 1988; Layder 1994/2003). Når der skelnes mellem et dynamisk og et statisk kulturbegreb kan det ses som udtryk for noget tilsvarende.

⁶⁷ Straffeloven beskriver dette. § 171:” Den, der gør brug af et falsk dokument til at skuffe i retsforhold, straffes for dokumentfalsk. § 172. Straffen for dokumentfalsk er bøde eller fængsel indtil 2 år. *Stk. 2.* Er dokumentfalsk af særlig grov karakter, [...] kan straffen stige til fængsel i 6 år.

Det strukturorienterede kulturbegreb udvikledes tilbage i 1800-tallet og retter sit fokus på beskrivelsen af kulturen som mønstre af værdier, normer, adfærdsformer, vaner, symboler etc. Med reference til sådanne begreber søges en given kultur indfanget eller beskrevet. Kultur opfattes indenfor denne referenceramme som noget relativt statisk, og samtidig som noget, der kan være determinerende for menneskers udvikling og adfærd, idet den grundlæggende antagelse er, at vi socialiseres ind i vaner og mønstre for interaktion og tolkning af omverdenen (Jensen 1988:155ff).

Med et procesorienteret kulturbegreb som referenceramme drejes interessen i stedet over mod kulturen som noget levende og foranderligt, noget der bliver til i situationen. Herved forsøges det indfanget, at kultur ikke behøver at henvise til en homogen størrelse, men kan antage mange former i forskellige grupperinger og til forskellige tider. Kultur forstås her som noget, der kan etableres lokalt og komme til udtryk gennem særlige lokale måder at tolke virkeligheden, interagere, bruge og tolke symboler etc.

Disse to måder at udlægge kulturbegrebet udelukker ikke gensidigt hinanden, men kan supplere og komplettere hinanden. Hvor samfundet analyseret som kultur på visse punkter er karakteriseres ved en vis træghed og stabilitet, kan eksempelvis kulturen blandt unge antage langt mere dynamisk karakter og være noget stærk foranderligt. Det enkelte menneske kan også ses som tilhørende mange forskellige lokale kulturelle sammenhænge, og vi skifter gennem hverdagen uden problemer fra den ene til den anden, - eksempelvis mellem den kulturelle sammenhæng i familie, blandt kammerater, i skolen osv. Dermed bliver det relevant i kulturanalysen, ikke alene at beskæftige sig med kulturen som mere eller mindre stabil struktur, men også med den mangfoldighed af lokale og foranderlige kulturer, som den enkelte færdes i og føler sig knyttede til andre i, med deres særlige lokale strukturer værdier, normer, vaner, symboler og mønstre af tolkninger, betydninger og mening. Netop dette skal vise sig væsentligt i forbindelse med analysen af, hvordan unge tolker karaktererne, og hvilke konsekvenser dette kan have.

Kultur er altså i en sådan forståelse noget dynamisk og foranderligt, om end denne dynamik kan forløbe efter visse mønstre og på visse punkter med en vis træghed, der gør det muligt til tider at tale om strukturer. Det er noget der bliver til, skabes, når mennesker handler i deres omverden indenfor dens strukturer. Gennem handlingen påvirker vi disse strukturer samtidig med, at vi selv påvirkes heraf. Man kan her skelne mellem praktiske og diskursive handlinger, det vi gør og det vi siger, og det vi gør når vi siger noget.

Jantzen beskriver på denne måde kultur som:

Et både overleveret (traderet) og dynamisk repertoire af betydningsbærende og – skabende normer og værdier, forestillinger og tolkninger, symboliseringer, trosopfattelser og anskuelser, holdninger samt – og ikke mindst – adfærd (Jantzen 2002:39)

Jensen, der er eksponent for samme kulturforståelse, giver følgende definition af, hvad et komplekst kulturbegreb henviser til, idet forskere der arbejder indenfor det komplekse kulturbegreb, ifølge hende, stort set er enige om følgende (Jensen 2005:22):

- Kultur er ikke noget man *har*, kultur er noget man *gør* – kultur er noget der *skabes* mellem mennesker
- Kultur er altid i forandring
- Kultur kan ikke afgrænses til en fast enhed, men er snarere flere fællesskaber, man deler med andre, men ikke med alle

- Kulturs betydning kan aldrig forudsiges. Man må altid undersøge konkret, hvorvidt kultur spiller ind i en situation

I en sådan forståelse af kultur anerkendes det, at kulturelle kendetegn som værdier og normer der kan knyttes til den enkelte kontekst, skal ses som noget foranderligt, at det samtidig ikke er determinerende for menneskers handlemåder, men dog sætter rammerne for dem. Dette gælder også til kulturens symboler, som i denne kulturforståelse ganske vist repræsenterer de rammer der handles i og i forhold til, der bliver determinerende for handlingsvalg. Jeg vil i det følgende beskæftige mig nærmere med symbolerne.

Symbolets position i teori om kultur

Der ses indenfor kulturteoriene varierende udlægninger af symbolet og dets rolle i kulturelle processer. Jeg finder to af disse særligt relevante at forholde sig til.

Antropologen Clifford Geertz kan ses som en repræsentant for den ene. Her beskrives symbolet som noget, der har en betydning i sig selv, og som via symbolet kan kommunikeres til individer. Dette ses, når han, som i nedenstående citat, beskriver symboler som bærere af historisk overleverede strukturer af betydninger, som mennesker anvender til at kommunikere, sikre og udvikle deres viden og holdninger til livet (Geertz 1973/2000: 89).

" [...] the culture concept to which I adhere has neither multiple referents nor, as far as I can see, any unusual ambiguity: it denotes an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life." (Geertz 1973/2000: 89)

Når Geertz her beskriver symbolerne som noget der bærer og formidler kulturelle betydninger, som et system af nedarvede forestillinger, som mennesker så på deres side anvender til at forstå omverdenen, så afspejler det en dualitet. Individ og kultur betragtes her som adskilte størrelser, som dog kan nærme sig hinanden, eksempelvis gennem symbolerne, når de træder ind i individers forsøg på at forstå deres omverden.

Den anden udlægning, som er den der lægges til grund for dette studie, beskriver symbolerne som noget, der ikke har nogen betydning i sig selv, men som medierer social interaktion, ved at træde ind i kulturelle processer og interaktioner, hvorved de samtidig bliver mediatorer for betydninger mellem individ og kultur, og tilskrives betydninger. En sådan udlægning afspejler sig eksempelvis, når Berger & Luckman beskriver symboler som noget, der får sin mening gennem menneskelige interaktioner, og dermed ikke som noget, der har nogen mening eller betydning i sig selv. Dette formulerer de på denne måde:

" Alle disse repræsentationer vil imidlertid være "døde" (dvs. berøvet subjektiv virkelighed), hvis de ikke løbende "vækkes til live" gennem konkret menneskelig adfærd." (Berger & Luckman 1966/2004:114)

I en sådan udlægning afspejler sig ikke på samme måde en dualisme, og jeg arbejder her ud fra en forståelse som denne.

Symbolet og symboliseringen i kulturelle processer

Symbolbegrebet

Leksikalsk defineres *symbolet* som noget der viser ud over sig selv. I Gyldendals Leksikon formuleres det således som et:

"tegn, der viser ud over sig selv; som regel benyttet om sindbilleder på noget, der ikke selv er konkret anskueligt (fx kan en rød rose symbolisere kærlighed). Symbolets betydning er enten vedtaget ved konvention eller forstås umiddelbart i den kulturelle sammenhæng, og det kan bl.a. have poetisk, religiøs eller allegorisk karakter. Billedsprog og sproglige allegorier har også symbolske træk, jf. metafor. Symboler af individuel art optræder i drømme."

Grundlæggende kan man sige, at symbolet via betydningstilskrivningerne står for noget andet, end det det ér. Det kan være af individuel art, som i definitionen her hvor der henvises til drømmesymbolet. Det individuelle symbol har kun individuelle tolkninger, og forstås ikke af andre. Andre typer af symboler kan have betydninger der deles og forstås af individer i en kultur. I nogle tilfælde er disse betydninger fastlagt ved konvention, altså på mere formelle måder, som det ses indenfor religion, politik, poesi etc. Men betydninger behøver ikke være fastlagt på sådanne formelle måder, men kan også fremtræde som knyttet mere umiddelbart til den kulturelle sammenhæng.

Selv om der ofte henvises til semiotikken (læren om tegn og tegnsystemer) i en indkredsning af symbolbegrebet, kan denne videnskabelige retnings måde at nærme sig dette på ikke uden videre overføres til forståelsen og definitionen af symbolet i sammenhæng med kulturstudier. Dette har at gøre med flere forhold. Ogden & Richards beskriver i en almindeligt anvendt model fastlæggelsen af tegns betydning gennem de to begreber *referent* og *reference* (Rønn 2006:155ff; Fiske 1990/2004:65ff; Heradstveit & Bjørge 1988:31). I denne forståelse har ethvert symbol en (kognitiv) reference, som igen svarer til en referent (et objekt, et fænomen) i omverdenen. Saussure skelner mellem tegnets udtryk og dets indhold, og indholdssiden som noget der er fastlagt ved konvention. Det er dette, der gør kommunikation med brug af tegn mulig. Pierce definerer symbolet på en måde, der svarer til Saussures begreb for tegn (Kjørup 2006; Fiske 1990/2004:70).

Semiotikkens begrænsninger i forhold til forståelsen af symbolet og det symboliserende i kulturel sammenhæng knytter sig dermed til flere forhold. For det første kan man ikke, sådan som Ogden & Richards gør det, forudsætte at symbolet refererer direkte til noget (ting, objekter) i omverdenen. Symbolet og det symboliserende i en kulturel forstand kan henvise til mange typer af fænomener, hvis eksistens man ikke vil kunne pege på som noget med fysisk eksistens. Dernæst kan man heller ikke som noget generelt sige, at symbolet og det symboliserende set som kulturelle fænomener (og ikke alene som sproglige fænomener) optræder med betydninger der er fastlagt ved konvention. Dette er for snævert. Kulturelle symboler er netop karakteriseret ved åbenhed. De er ikke entydige men har mangeartede tolkningsmuligheder (Bech-Jørgensen 1994:146). Symbolet kan dermed være vanskeligt at fortolke præcist eller udtømmende (Nielsen 1995:105). Som antropologen Marianne Gullestad siger, vil der altid være en rest af betydning, som ikke lader sig oversætte, meget er underforstået (Gullestad 1989:42).

Begrebet symbol defineres indenfor kulturstudierne med henvisning til en mangfoldighed af betydninger, som overskrider en betydning der alene kan være fastlagt konventionelt,

selv om den også kan have et konventionelt aspekt. Dette beskrives også af Berger & Luckmann, når de definerer symbolet på følgende måde:

"Ethvert betydningsdannende tema, som på den måde spænder over flere virkelighedssfærer, kan defineres som et symbol, og den sproglige form, som gør det muligt at opnå en sådan overskridelse, kan kaldes symbolsk sprog." (Berger & Luckmann 1966/2004: 78)

Hvor symbolet indenfor semiotikken analyseres med reference til egentlige symbolsystemer, optræder det altså i kulturstudierne med en bredere betydning.

Den viden som symbolerne rummer eller formidler er ikke nødvendigvis eller udelukkende leksikalsk, selv om den godt kan være det. Det er ligeså meget en viden om værdier, normer, og andet der knytter sig til kulturen, men udtrykkes i en indirekte form, og underlægges tolkning for at blive tydet. Tillige kan betydningen være af emotionel eller motivationel art (Geertz 1973/2000:205 og 91). Men samtidig må det også forudsættes at medlemmer af kulturer kan bruge dem i interaktioner og dermed tyde deres indhold. Antropologen Marianne Gullestad beskriver det på denne måde:

"Symbolene opererer på baggrund av underforstått kunnskap mellom medlemmene i en kulturel tradisjon [...]. Symbolenes mangetydighet betyr på ingen måte meningsløshet. De kan ikke fungere som kommunikasjonsmidler og midler til å skape orden, hvis de ikke på en eller anden, om enn diffus og metaforisk, måte er "koder" som kulturens medlemmer både kan tyde og gå ut fra at andre kan følge." (Gullestad 1989:43)

Sammenfattende kan vi sige om symbolerne, at de medierer betydninger, der peger ud over dem selv, at de kan repræsenteres af et hvilket som helst fænomen, der kan underlægges tolkning, - både objekter og handlinger -, at de har vigtige kulturbærende funktioner og indgår i interaktioner, at de bidrager til erkendelsen af omverdenen, og endelig at de kan knyttes sammen med emotioner og motivationer.

Symbolet og det symbolske i mediationen mellem aktør og omverden

I kulturteoriene sættes fokus på symbolet og det symboliserende i forståelsen af udvekslingen mellem aktør og omverden. Symbolbrug og symboliseringsevne er altså noget der forudsættes, og dermed noget der indebærer en bestemt forståelse af mennesket. Jeg vil indledningsvis se lidt nærmere på psykologiens tilgange til forståelsen en sådan evne og dens oprindelse, før jeg beskæftiger mig med spørgsmålet om symbolets funktion i forhold til kultur.

Der er lidt forskellige teoretiske udlægninger og fokuspunkter i forhold til symboliseringsevnenes oprindelse og konsekvenser.

Piaget anser symboliseringsevnen for at være det, der muliggør tænkning, og han beskriver dens oprindelse som knyttet til udviklingen af fremstillingsevnen (Piaget 1964/1971: 81)⁶⁸. Vygotsky mener omvendt, at denne evne til at adskille tegn og symbol er forudsat af sproget, der netop fungerer som det redskab, der medierer vores tænkning⁶⁹. Han beskriver eksempelvis dette med henvisning til en person, der slår en knude på sit lommetørklæde, som tegn på at han skal huske et eller andet (Vygotsky 1935/-

⁶⁸ Her afspejles diskussionen mellem Piaget og Vygotsky i forhold til relationen mellem sproget og tænkningen (Se eksempelvis Vygotsky 1930/1978:24).

⁶⁹ For Vygotsky har sproget en særstatus som redskab, idet det danner grundlag for menneskets abstrakte tænkning, tænkning som er løsrevet fra konteksten. Den abstrakte tænkning giver mennesker mulighed for at reflektere over faktiske eller fantaserede begivenheder, forestille sig mulige konsekvenser af dem og af at handle på bestemte måder i forhold til dem (Vygotsky 1930/1978:24).

1978:51, 101). Knudens kulturbundne betydningsindhold er her ”knude”, men menings- siden er noget helt andet, og afspejler en adskillelse af meningen fra den handling, som den refererer til. I dette eksempel optræder symbolet med betydninger, der er personlige og formentlig ikke medierer kommunikation med omverdenen. Det besvarer dermed ikke spørgsmålet om symboliseringens funktion i spørgsmålet om kultur. Vygotsky beskæftiger sig imidlertid flere andre steder teoretisk med, hvordan symbolisering optræder i menneskers interaktioner med omverdenen, blandt andet i tilknytning til børns udvikling af sprog, idet han anser redskaberne (tools), eksempelvis sprog og symboler generelt, som mediatorer mellem individ og kultur (Vygotsky 1930/1978:24;Vygotsky 1935/1978:101).

Filosoffen og psykologen George Herbert Mead peger på menneskets evne til at sætte sig i andres sted, forestille sig hvilke tanker, oplevelser og motivationer, der rører sig i dem, som det, der muliggør menneskers anvendelse af symboler i kommunikerende interaktion (Mead 1936/1998: 53ff; Mead 1934/2005: 173 og 389). Mead interesserer sig i sin teori særligt for spørgsmål om identitet og udvikling af selv, idet han samtidig anlægger et aktørperspektiv. Han beskriver her, hvordan menneskelig interaktion grundlæggende finder sted i symbolske former, med brug af gestus. Gestusen bliver et signifikant symbol gennem menneskets evne til at kunne tage den andens synsvinkel, sætte sig i den andens sted, så at sige ”være” den anden. Ved på den måde at kunne opleve, hvordan gestus virker i kommunikationen med andre, er det, at den bliver et signifikant symbol.

Mead bevæger sig i sin teori tæt på spørgsmålet om, hvilken funktion symboliseringen har i forhold til kultur, hvordan menneske, kultur og symbol relaterer sig til hinanden, idet han samtidig er meget optaget af aktørperspektivet. I forståelsen af symboler og det symboliserende er det netop denne relation, der har særlig interesse.

Hvis kultur opfattes som noget ”der gøres”, forudsætter det en udveksling mellem kultur og aktør (Jantzen 1996:21). Symbolet og symboliseringen kan ses som det der medierer denne udveksling. Indenfor psykologien taler nogle om en symboliserende erkendeindstilling, og peger altså her på symbol og symbolisering som knyttet til de processer, hvorved vi sætter os i forbindelse med omverdenen (Nielsen 1995:105). Jantzen beskriver udvekslingen ved processer, hvorved vi tilskriver betydninger til fænomenerne omkring os og gør dem meningsfulde, for eksempel som symboler, samtidig med at fænomenerne i disse processer også gør noget ved os.

Denne udveksling tilskriver et artefakt eller en handlemåde betydning som kulturelt fænomen. Fænomenet gøres meningsfuldt, som symbol f.eks. Og idet fænomenet ”gøres”, kommer det også til at gøre noget i forhold til aktørerne. Det symboliserer dem. Det giver dem – eller deres identitet – mening. (Jantzen 1996:22)

Der er altså tale om en symboliserende funktion, hvorved noget, som Gadamer beskriver det, kommer til at stå for noget andet, og dette andet fletter sig sammen med identiteter og selvforståelser, som i disse processer både påvirker og selv påvirkes heraf. Symboliseringen tjener dermed en funktion, som Jantzen beskriver således:

”symboliseringen [tjener] en klar funktion for aktørerne, idet den er en markering og tolkningsnøgle for individets sociale og kulturelle identitet. Fænomenet fungerer som kulturelt symbol på social identitet ved at udtrykke og præcisere (for)brugerens samfundsmæssige position: hans tilhørsforhold til en bestemt social klasse eller gruppe (f.eks. et alders- eller livsstilssegment), den sociale rolle, som aktøren spiller, og de relationer han indgår i. Symbolet bidrager videre til den kulturelle identitet ved at synliggøre aktørens værdier, forestillinger og livsforventninger, så disse kan opleves som meningsfulde – ikke mindst for

aktøren selv. Som kulturelt fænomen kan et artefakt eller en handlemåde således have både en (social) "symbolværdi" og (kulturel) "oplevelsesværdi". (Jantzen 1996:22)

Når symboler træder ind i interaktioner og dannelser af identitet og selvforståelser, er det særlig interessante her, med hvilke indhold vi da tyder symbolerne, og andet der antager symbolske former. Det er dette tydede indhold, betydningerne, som aktivt bestemmer karakteren af den interaktion, som symbolet og det symboliserende medierer.

Symbolet og symboliseringen spiller dermed en kernerolle i forståelsen af kultur og individ og interaktionen mellem de to, ved at spille en rolle i vores forståelser ikke blot af os selv men også af vores omverden. Symbolet og symboliseringen materialiserer sig som en form for "tolkningsnøgle", som Jantzen beskriver det. Ikke "nøgle" forstået som et codesystem, i samme forstand som eksempelvis skriftsproget, men nøgle forstået som den måde, hvorpå vi får adgang til verden. Det er det, der gør det muligt for os, at sætte os i forbindelse med os selv og den verden, der omgiver os, ved at kunne forstå og identificere. Og denne tolkning kan formidles verbalt.

Handling, fællesskab, kultur og symbolik

Som beskrevet kan mange af hverdagens fænomener optræde som symboler, herunder også praktisk handling. Dette er væsentligt perspektiv i kulturstudier. Handlingerne som bærere af symbolsk indhold og som symboler er noget flere teoretikere har beskæftiget sig med. Da kultur forudsætter mennesker der interagerer, bliver netop handlingerne og dermed deres eventuelle symbolske betydninger, det de kan tolkes som udtryk for, interessante.

Bourdieu har om nogen beskæftiget sig med dette. Hele hans teori bygger på en antagelse om, at sociale fænomener som eksempelvis magt kan medieres i symbolske former, som vi tolker og orienterer os i forhold til (Bourdieu & Passeron 1970/2006:24; Bourdieu 1994/2004:114).

Handlingens symbolik kan ses fra to perspektiver. For det første kan det ses som handlinger, der ikke fremtræder som indstiftede ritualer, men alligevel af individer i bestemte sociale og kulturelle sammenhænge tolkes som udtryk for noget bestemt. Dette er et meget væsentligt perspektiv i forståelsen af menneskelig handling, og bekræfter mennesker i hvilke grupper de hører til, og hvilke de ikke gør. For det andet som den symbolske handling, det man kan kalde ritualer, som teoretikere som Clifford Geertz, Victor Turner og Pierre Bourdieu m.fl. har beskæftiget sig med det. Det kan være ritualer indenfor religion, politik etc., men ses også i hverdagslivet, når mennesker vælger at klæde sig pænt på til en fest eksempelvis, sådan som dette ofte forventes. Dette er festens rituelle dimension. Om ritualer kan vi sige, at det først og fremmest har bekræftelsen af tilhør som formål. At klæde sig pænt til en fest har ofte ikke noget specifikt praktisk formål, men er i langt højere grad en symbolsk handling. Bourdieu diskuterer dette i relation til hans studie af Kabylerne og deres ritualer knyttet til det at give gaver.

"[...] implicit i selv den mest ulige gaveudveksling ligger der når alt kommer til alt altid en udvekslingshandling, en symbolsk anerkendelseshandling, en anerkendelse af, at man er jævnbyrdige mennesker – og denne symbolske handling har kun værdi for den der er i besiddelse af nogle opfattelseskategorier som sætter vedkommende i stand til at opfatte udvekslingen som en udveksling og fatte interesse for udvekslingens genstand." (Bourdieu 1994/2004:185)

Andre typer af handlinger har en symbolik der i noget mindre grad er ritualiserede, men som alligevel tolkes af andre og kan mediere tilhør til grupper. Her er handlingens praktiske formål, det den realiserer, vigtigt. Men samtidig spiller den måde, vi vælger at realisere eller nå frem til det formål, en rolle. Det er det, der kan betegnes som stil. Stilen og valgene kan være symbolske udtryk for holdninger og værdier, for hvilke grupper vi gerne vi identificeres med. De kan være udtryk for normer og værdier i grupper. De har betydninger i fællesskaber, som noget man "gør" sammen med andre, og hvis betydningsindhold forstås af disse andre, men ikke nødvendigvis af personer udenfor fællesskaberne (Bourdieu 1994/2004:20ff). Sådanne handlinger er væsentlige i realiseringen af kulturer, og bekræfter menneskers tilhør til en bestemt kulturel sammenhæng.

Ud over, at vi kan søge at komme til forståelse af os selv, som individer med særlige karakteristika, kan vi altså også søge at forstå os selv, som individer der handler i omverdenen. I denne tolkning kan handlingen ses enten som noget, hvis retning er givet ved intentionaliteten, eller som noget hvis retning er givet ved samfundsmæssige strukturer. Det sidste ses eksempelvis hos fænomenologen Merleau-Ponty, der ser kroppen som allerede indlejret i kulturelle strukturer, der så at sige udlægger de mønstre, som vi handler efter, og hvor begrundelserne for disse handlinger er noget vi kan forholde os retrospektivt til i efterrationaliseringen (Zahavi 2003:37). Dette afspejles i vanen, som det kropslige mønster som vi relativt ureflekteret blot handler efter. Med et sådant synspunkt må tolkningen af handling ses som en efterrationalisering. Hvis handlingen går forud for vores intentioner, kan vi kun se tilbage og forsøge at udlede en antaget intention med handlingen.

Bourdieu, der blandt andet er inspireret af Merleau-Ponty, er med sin teori om habitus et eksempel på en teoretiker, der forsøger at overskride denne dualisme mellem struktur og aktør, og derved indtage en slag mellemstandpunkt, selv om hans teori om habitus må ses som en argumentation for, at struktur og socialisering i høj grad er det, der giver vores handling retning (Jantzen 1996:382).

Når mennesker handler efter bestemte mønstre, vil det altså kunne forstås som et udtryk for kultur, og kulturen opretholdes som følge af disse særlige handlemønstre. Når nogle unge som den største selvfølgelighed og med stor rutine tager bøger op af tasken, så snart de kommer fra skole, og derefter laver deres lektier, - eller netop ikke gør det -, er det muligt at se dette handlemønster fra to perspektiver. Det kan være udtryk for et bevidst valg af at gøre noget ud af sit skolearbejde, men lige så vel som et udtryk for at han eller hun via sit tilhør til en bestemt kultur har dannet sig en repræsentation, som sættes i kraft i denne særlige situation, og er det der handles efter. Spørger man eleven, hvorfor han eller hun laver lektier, kan man udmærket tænke sig svaret "det ved jeg ikke, det gør jeg bare", som netop udtrykker denne vanebetingende handlemåde. Et andet svar kunne være "Det gør jeg for at få bedre karakterer", men selv dette svar, som kunne tolkes som et udtryk for at der er tale om en reflekteret intentionel handling, kan lige så vel tolkes som et udtryk for en efterrationalisering, altså en plausibel forklaring på, hvorfor netop denne handlemåde er valgt. Yderligere kan denne måde at forklare sin handling tolkes som kulturbestemt, og som noget der i en bestemt social eller kulturel sammenhæng godtgør ideen med at handle på denne måde, giver handlingen mening. Bruner beskriver med et eksempel hentet fra Foucaults "Overvågning og straf", hvordan staffens praksis så

udpræget tager pladsen frem for begrundelsen for denne praksis, der syntes at blive udfoldet efterfølgende, for at begrunde praksis.

Hvis man læser Michel Foucaults fremragende Overvågning og straf, bliver man slået af, i hvilken grad straffens praksis gik forud for teorien, men også af de bestræbelser der, så snart teorien opstod, blev udfoldet for at konstruere en, der passede til praksis. (Bruner 1996/2003:240)

Disse forklaringer, som anvendes af kulturens medlemmer, og som tjener til at give mening til handlinger, forklare deres sammenhæng med andre forhold i omverdenen, indtræder i vores fortolkninger af omverdenen, og kommer til udtryk i diskursen. Diskursen kan således blive bærer af fortællinger om verden, og antagelser om dens sammenhæng (narrativer). Det er blandt andet sådanne forhold, og de konsekvenser de har, Wenger beskæftiger sig med i sin teori om læring i praksisfællesskaber (Wenger 1998/2004).

Socialisering og betydningsdannelse

Altså ens forældre vil jo altid gerne se, at du får gode karakterer, selvfølgelig, og øhm, de roser så en, de bliver så også stolte af en, man bliver også stolt selv når man, jaa, altså sådan, nu har du vist overfor dine forældre, at det kan du godt, og de bliver også selv stolte af dig, fordi du har fået en god karakter.

(Dreng 9. klasse)

Med begrebet socialisering henvises til det, at mennesker samtidig med at de udvikler sig til unikke individer også, gennem interaktionerne med andre mennesker i forskellige sammenhænge, gradvist overtager eller føres ind i det system af værdier, betydninger, moralske begreber etc., der gør sig gældende i en given kulturel sammenhæng og dermed bliver en del af den (Dencik 1999:21; Berger & Luckman 1966/2004:169; Frønes 1994/2002:19; Bourdieu 1980/2007). Denne gradvise indføring i og tilegnelse af kulturens objektive betydninger, beskriver Berger & Luckman som det, der sætter os i stand til at kommunikere med andre. Det er individets ”indføring i et samfunds eller en samfundssektors objektive verden” (Berger & Luckman 1966/2004:170).

Socialiseringen knytter sig til mange forskellige sociale kontekster, og de interaktioner der finder sted her, i forhold til bestemte værdisystemer, bestemte måder at se på og forholde sig til sin omverden og sig selv. Af sådanne væsentlige sociale kontekster kan nævnes familien, daginstitutionen, skolen, fællesskabet af jævnaldrende etc. Da kulturen i disse forskellige kontekster ofte afspejler forskelle i forhold til værdier og normer mv., skal barnet eller den unge på den måde forholde sig til flere sæt af kulturelle betydningsystemer (Dencik 1999:245ff).

Socialiseringen i familien opfattes almindeligvis som særligt vigtig. Men også eksempelvis den socialisering der finder sted i fællesskabet af jævnaldrende, - eller ligeværdige, som Ivar Frønes kalder det -, må anses for at have en meget stor indflydelse på især unges udvikling. Ungdommen er en periode for løsrivelse fra forældrene, hvorved indflydelsen fra jævnaldrende kan blive særligt stor (Frønes 1999: 273ff).

Bourdieu bruger begrebet habitus til at indfange disse processer for socialisering, de måder hvorpå kultur og individ interagerer. Gennem socialiseringen i familien og andre sociale sammenhænge, så som skolen, indlæres bestemte måder at tænke på i forhold til omverdenen, der kommer til udtryk som systemer af dispositioner i forhold til livsstil og smagspræferencer (Bourdieu 1994/2004: 20, 44). Habitus, som det defineres af Bourdieu,

er et sådant system af kognitive strukturer, ved hjælp af hvilke individet skelner mellem forskellige måder at agere på. Det er kropsliggørelsen af kulturelle betydninger, sådan som de ses i forskellige kontekster og sociale sammenhænge (Bourdieu 1994/2004: 24, 157). Habitus beskriver han som varige dispositionssystemer som frembringer handlemåder, tilpassede bestemte mål, men uden at der af den grund nødvendigvis foreligger en bevidst målsætning (Bourdieu 1994/2004:181).

De valg vi træffer, eller aktiviteter vi engagerer os i, kan i mange tilfælde vurderes, og dermed gives en værdi sammenholdt med andre lignende aktiviteter. Gymnasiet har en anden værdi end erhvervsskolen, at blive frisør en anden værdi end at blive pædagog, at blive mekaniker en anden værdi end at blive ingeniør etc. Som Bourdieu siger, har sådanne værdisystemer kun en eksistens, hvis mennesker kender til dem, og kan forholde sig til dem, og opfattes af mennesker der er i stand til at skelne (Bourdieu 1994/2004: 25). Det er disse værdisystemer som, ifølge Bourdieu, tilsammen skaber habitus, og giver hvert enkelt menneske sin måde at skelne på, i forhold til hvad der er rigtigt og forkert, god og dårlig smag, moralsk og umoralsk etc.

Mead beskriver på lignende vis, hvordan socialiseringen spiller en rolle i forhold til tolkningen af symboler, idet han siger, at symbolet viser hen til et bevidsthedsindhold hos den enkelte. Dette bevidsthedsindhold er rækker af erfaringer, som individet har gjort sig gennem tilværelsen via interaktionen med sin omverden. Det vil sige at symbolet forstås i forhold til sådanne erfarede handlingssammenhænge, det er her, det finder sin mening. Han skelner samtidig mellem dets menings- og betydningsdimension med reference til dette. Meningsdimensionen er knyttet til den handlingsmæssige kontekst eller sammenhæng, som symbolet skal ses i, mens betydningsdimensionen er knyttet til de mulige henvisninger symbolet kan have. Mening er knyttet til de konsekvenser eller de respons, som symbolet viser hen til, og meningen optræder når mennesker genkalder sig dem (Mead 1910/1998: 128).

Kulturteoriene repræsenterer divergerende måder at udlægge forholdet mellem bevidsthed og betydninger. Spørgsmålet er, i hvor høj grad betydningerne beskrives som noget der rammesætter vores erkendelse af verden, om de er strukturerende for den, eller om betydningerne i sig selv struktureres af vores bevidstheder.

Nogle kulturteorier udlægger betydninger som strukturerende for bevidsthed og erkendelse og for handlen (Jantzen 1996:353). Denne idealistiske position afspejler sig indenfor kultursemiotikken, samt den gren af den symbolske antropologi som Geertz står for. I sådanne udlægninger af samspillet mellem kultur og individ ses kulturen som noget der går forud for individet eller aktøren, og gennem betydningerne prædisponerer for bestemte måder at erkende denne verden og handle i den på.

Tolkning, betydning og handlen

Tolkning henviser til den måde, hvorpå vi udlægger fænomener, det at vi fastlægger deres betydning. Begrebet betydning er centralt i forhold til forståelsen af det symbolske perspektiv af omverdensfænomenerne, og henviser i princippet i al sin enkelhed, til det indhold som vi knytter til disse fænomener.

Betydning og tolkning er dermed i og for sig udtryk for det samme, bortset fra, at tolkning også kan referere til selve processen, og betydningernes eksplicite form. Denne proces og dermed den betydning, hvormed fænomener tolkes, er afhængig af den sammenhæng, som de optræder i. Bruner henviser til dette, når han beskriver

sammenhængen mellem eller den indbyrdes afhængighed mellem betydning, kontekst (referenceramme) og fortolkning, på denne måde:

"Betydninger af enhver kendsgerning, dom eller modsætning afhænger af det perspektiv eller referenceramme, der leverer begreberne til fortolkningen". (Bruner 1996/2003:62)

Berger & Luckman peger på sprogets særlige rolle i udviklingen af symbolske betydninger, når de beskriver, hvordan det kan skabe symboler og medvirke til, at de bliver en del af menneskers virkelighedsopfattelse. Betydningerne, altså det vi forstår ved fænomenerne, den måde de tolkes på, er i altså høj grad noget der er sprogligt formidlet, noget diskursivt. Og betydningerne, den måde vi tolker omverdenen på, spiller en afgørende rolle for, hvordan vi finder mening i forhold til at handle på bestemte måder i den.

"Sproget er ikke bare i stand til at skabe symboler, der er voldsomt abstrakte i forhold til hverdagslivets erfaringer, det kan også føre disse symboler "tilbage" og appræsentere dem som objektivt virkelige elementer af hverdagslivet. På den måde bliver symbolikken og det symbolske sprog essentielle dele af hverdagslivets virkelighed og den almindeligt udbredte virkelighedsopfattelse" (Berger & Luckmann 1966/2004: 78)

Symbolernes betydninger skabes således gennem interaktioner, og de sproglige interaktioner, de diskursive handlinger, spiller en særlig rolle heri.

Når vi starter i skolen i første klasse, har vi allerede dannet os nogle forestillinger om, hvad vi skal her, hvad man forventer af os, hvad der anses for positivt og negativt. Skolen, og de måder man handler på her, har fået betydninger for os. Når vi har det, er det jo ikke, fordi vi selv har direkte konkrete erfaringer med skolen på det tidspunkt, men fordi andre har givet os deres beskrivelser, formidlet deres erfaringer og fortolkninger, og på den måde i verbal form bidraget til en fastlæggelse af betydningen af det at gå i skole. Dette er et eksempel på, hvordan socialisering sætter sig igennem i praksis. Den fastlæggelse af betydningsindhold der således sker allerede inden vi overhovedet er begyndt i skolen, vil spille en rolle for den måde, vi møder den på i vores aktive handling, - er den et sted, hvor man skal være angst for at handle forkert, er den et sted, hvor man først og fremmest har det sjovt med jævnaldrende etc.

Betydningerne er dermed i høj grad noget sprogligt båret, men man kan her tale om sprog i en bred forstand, som alt der kan tolkes som kommunikation og kommunikerende. Særlig interessant er dog begrebet diskurs i denne sammenhæng. Jeg kommer ind på dette i et senere afsnit.

Hvis vi oplever, at vi bliver mødt med enten ros eller kritik, når vi handler på bestemte måder, vil dette også blive knyttet til handlingen som en betydning⁷⁰. Handlingen "At aflevere en stil for sent" kan betyde negativ respons, handlingen "At være velforberedt til timerne" kan betyde ros og anerkendelse. Og selve fænomenet "Dansk stil" kan, hvis vi er vant til at få et positiv feedback, tolkes med positive betydninger som selvbekræftelse og ros, mens det for den dårlige staver kan få betydning af nederlag. Det er her ikke stilen eller diktaten i sig selv, men dels den sammenhæng, som den optræder i, dels de handlinger der knytter sig til den, udført af de parter der agerer sammen i denne kontekst.

Nogle teoretikere henviser til en skelnen mellem, hvad de betegner som fænomenernes objektive og deres subjektive betydninger. Dette ses eksempelvis i virksomhedsteorien

⁷⁰ Dette var i og for sig hvad behavioristerne blandt andet udforskede.

hos Leontjev⁷¹ (Leontjev 1975/2002:112ff). Det kan imidlertid være ganske vanskelig at opretholde en logisk skelnen mellem noget, der vil kunne betegnes som et objektive betydningsindhold og et subjektivt. Man kunne vælge at betegne den leksikalske betydning, som fænomenets objektive betydning, men man støder hurtigt på problemer. For det første vil den leksikalske betydning ikke blive opfattet ens af to individer, selv om det kan være ganske tæt på. For det andet vil det, man vælger at betegne som den objektive betydning, altid være set fra et perspektiv.

De tolkede betydninger og fastlæggelsen af betydninger sætter sig igennem i forhold til alle parter, der interagerer eksempelvis i skolen. Lærerne kan indbyrdes have forskellige forståelser af undervisningssituationen. For den ene kan det være et spørgsmål om ro i timerne, der skal forløbe uden uforudsete afbrud, for den anden underviser kan det være et spørgsmål om at skabe udviklingsrum for børn, hvor det uforudsete er et velkomment afbræk i hverdagen. Uro blandt børn kan derved tolkes på forskellige måder: som udtryk for opponeren mod lærerautoriteten, som et udtryk for elever der måske har svært ved at følge med eller som keder sig. Sådanne tolkninger af fænomenerne, fastlæggelse af deres betydninger, er afgørende for, på hvilke måder man vælger at handle i forhold til dem. Tolker eleverne på deres side et krav om boglig dygtighed, som noget ligeegyldigt og intetsigende, som noget dukset og dengset, eller tolkes det som udtryk for noget man finder væsentligt, for anerkendelse og accept, vil det på lignende måder spille en vigtig rolle for, hvordan man vil tendere til at handle i forhold til dette.

Konteksten spiller en rolle, idet sådanne krav og forventninger, eller andre fænomener for den sags skyld, tolkes med reference til de sammenhænge, hvori man tolker sine egne handlinger, og hvor man oplever at andre tolker dem. Med sine handlinger kommunikerer man betydninger ind i bestemte sammenhænge, hvor bestemte personer der tolker disse handlinger og betydninger er modtagerne. I skolesammenhæng kan ens handlinger være henvendt til såvel skolens repræsentanter, lærerne, som de kan være henvendt til ens ligeværdige, kammeraterne. Og hvordan man i givet fald vil tendere til at handle, vil påvirkes af, hvem man oplever tolker ens handlinger, og hvor stor en rolle man tillægger dette.

Tolkning, betydninger og diskurs

Tolkninger baserer sig på vores omverdenserfaringer og trækker dermed samtidig på diskursen, de måder der kommunikeres på om verden i de sociale sammenhænge, hvor vi interagerer med andre. Begrebet diskurs er derfor væsentligt i forståelsen af, hvordan tolkninger dannes. Der er lidt divergerende opfattelser af, hvordan det skal defineres, men grundlæggende drejer det sig om ”en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på”, sådan som Jørgensen & Phillips beskriver det, i en foreløbig definition (Jørgensen & Phillips 1999/2006:9).

I en diskursiv analysesammenhæng ses sproget, som et medie hvorigennem vores sociale omverden, vores identitet, selvforståelser og sociale relationer, bliver til. Som Jørgensen & Phillips beskriver det

Sproget er således ikke bare en kanal, hvorigennem information om underliggende sindstilstande og adfærd formidles eller fakta om verden kommunikeres, sproget er derimod en ”maskine”, der konstituerer den sociale verden. (Jørgensen & Phillips 1999/2006:18)

⁷¹ Leontjev vælger endvidere at kalde den subjektive betydning for den personlige mening (Leontjev 1975/2002:112).

Diskursen vil dermed sætte sig igennem i vores måder at tolke omverdenen, og dermed også kunne gøre det i vores måder at tolke os selv, dannelse af selvforståelser, samt i vores handlingsvalg.

Der afspejler sig indenfor diskursteoriene forskellige udlægninger af spørgsmålet om, hvorvidt diskursen er konstituerende for bevidstheden, om diskursen er konstitueret som spejling af omverdenen, eller der er tale om en dialektik, sådan som den kritiske diskursanalyse argumenterer for, og hvis forståelse jeg deler.

Fairclough, som hører til indenfor den kritiske diskursanalyse, beskriver hvordan diskursen spiller en rolle i forhold til dannelsen af sociale identiteter, sociale relationer samt videns- og betydningssystemer.

Nogle af sådanne betydningssystemer kan ses som en afspejling af magtstrukturer, - knyttet til eksempelvis social klasse, køn, etnicitet -, og træder ind i opretholdelsen heraf. Diskurs bliver derved ideologisk. Den træder ind i hegemoniske processer, der også omfatter forhandlinger om betydninger (Jørgensen & Phillips 1999/2006:88).

Også i Basil Bernstein uddannelsessociologi optræder begrebet diskurs som noget centralt i forståelsen af etableringen og opretholdelsen af magtrelationer. I sin forståelse af begrebet diskurs er han påvirket af Foucault, og dermed den kritiske diskursteori, men fremhæver dog selv, at han har et andet fokus end Foucault (Bernstein 1990/2001:134). Spørgsmålet om forståelser af, hvad pædagogik er, hvad man i skolen skal beskæftige sig med og hvordan, vil alt sammen afspejle sig i forskellige diskurser, afhængigt af hvilken social sammenhæng man ser på. Sådanne diskurser kan stå overfor hinanden som modsætninger, der således vil afspejle den magtkamp, der kan gøre sig gældende mellem grupper af individer.

Væsentlige betydninger formidles derved i diskursen, om eksempelvis skolen, og vil igen træde ind i tolkningerne af forhold, der har med skolen at gøre.

Emotioner, følelser, tolkning og betydning

Det blev illustreret i introduktionen, hvordan mange elever reagerer emotionelt på karaktererne⁷². Når vi kan opleve en emotionel reaktion på symboler i vores omverden, skal det ses som forbundet med det, at de tolkes med reference til handlinger og intentionerne med dem. Det er det Leontjev beskæftiger sig med, når han siger om emotionerne, at de

"[...] udfører rollen som indre signaler. [...] de genspejler forholdet mellem motiverne (behovene) og den heldige realisering eller muligheden for heldig realisering af subjektets virksomhed, der svarer til dem" (Leontjev 1975:161).

Dermed knytter han emotionerne sammen med vores handlinger og vores intentionalitet.

De emotioner vi kan have overfor fænomener og begivenheder, er et udtryk for, at de betyder noget for os. Forhold som vi ikke oplever spiller nogen særlig rolle for os, vil vi heller ikke være så tilbøjelige til at reagere emotionelt på. Denne konstatering er på ingen måde triviell. Emotionaliteten er et fingerpeg om, at noget, - et fænomen, en oplevelse -, overhovedet opleves som noget, der spiller en rolle for os som personer.

⁷² I mine interviews afspejles mange udtryk for emotionelle og følelsesmæssige reaktioner på karaktererne, herunder også stressreaktioner, med udtryk som: Glad, stolt, lettet, sur, gal, ked af, skuffet, nede, træt af, vred, føle mig dum, ærgerlig, utilfreds, bekymret, nervøs, stresset, bange, frygtet, skræmmende, forskrækket, frustrerende.

Men de emotioner, der kan knytte sig til eksempelvis karakterer, er ikke noget vi ”fødes med”, eller som eksisterer uafhængigt af vores kognition og vurderinger. Det er i høj grad noget kulturbestemt (Schaffer 1996/1999:292ff). Det er ikke nogen naturlov, at man eksempelvis bliver ked af det, hvis man får en bestemt karakter, og glad hvis man får en anden. Emotioner fletter sig således ind i forhold til vores handlinger, hensigter og forståelser af omverdenen. For at forstå disse processer og deres betydning kan det være nyttigt at skelne mellem begreberne emotion og følelse.

Den særlige skelnen mellem emotion og følelse kan beskrives ved, at emotionen indebærer en kognition med tilknyttet vurdering (Poulsen 2000)⁷³. Den beskrives normalt som noget, der optræder episodisk og kortvarigt. Det er den pludselige emotionelle reaktion på en begivenhed, og har karakter af en oplevelse. Det kan være vreden over en uretfærdig bedømmelse, skuffelsen over en prøve der ikke gik som ønsket, glæden over en god bedømmelse etc.. Glæden over en god bedømmelse opstår jo netop, fordi vi kognitivt vurderer, at dette er godt i forhold til noget andet, som kunne være mindre godt, eller ikke ville give samme glæde. Poulsen definerer således emotion som:

”en erkendelse og vurdering af en situations, en hændelses, en handling eller et handlingsresultats (væsentlige) positive eller negative betydning for noget eller nogen, som vi bekyr os om eller har et stabilt engagement i – inklusive os selv”. (Poulsen 2000:130)

Emotionerne kan dermed vise hen til dels vores forståelser af, hvad der har betydning for os i vores tilværelse. De peger ud over den blotte forekomst af en oplevelse, og hen mod forståelser af os selv og vores omverden, mod hvad vi oplever, betyder noget og er vigtigt for os, hvad vi med Poulsen’s ord har ”et stabilt engagement i”. Følelserne henviser netop til dette, og kan beskrives som noget mere varigt og noget der udtrykker og knytter sig til en stabil relation til nogen eller noget. Denne tilknytning medfører at mennesker og ting kan betyde noget for os, spille en rolle for os (Fog 2000). Det, at de betyder noget, betyder også samtidig, at vi tager os af de mennesker, som giver anledning til disse følelser. Det spiller en rolle for os, om de er glade, kede af det, vrede etc., og det spiller en rolle for os, hvilken rolle vi selv spiller i dette. Sådanne processer knytter sig til evnen til empatisk indleven, - det som G. H. Mead kalder evnen til at overtage ”den andens perspektiv” (Mead 1934/2005:119).

Denne relation til nogen eller noget, skriver Poulsen, er i sig selv en følelse, og det er den, der ligger til grund for emotionerne. I den positive ende kan dette dreje sig om glæden ved sine klassekammerater, trygheden i familien, tilliden til et menneske og lignende mere varige følelser. I den negative ende om et blivende mindreværd i forhold til skolen, som kan blive resultatet af en varig oplevelse af ikke at kunne leve op til forventninger fra omverdenen. Set i det lys er de kognitive vurderinger der ligger til grund for emotionerne og de måder de dannes på interessante, idet de således kan spille en rolle i dannelsen af selvopfattelse.

⁷³ Hvordan de to begreber skal defineres har der været nogen diskussion af. Jeg holder mig her til Poulsen’s redegørelse og synspunkter.

Symbol og symbolisering i dannelse af identitet og selvopfattelse

Fortolkning, symbolisering og identitet

Mennesket er karakteriseret ved at kunne gøre sig selv og sine egne handlinger til genstand for refleksion. Det er sådanne processer G. H. Mead søger indfanget i sin beskrivelse af selvet's dannelse, hvor den del af selvet, som han kalder Mig'et gør det, som han kalder det handlende Jeg, til sin genstand (Mead 1934/2005: 166; Mead 1913/1998).

Vi kan således søge at forstå og fortolke både os selv som individer med bestemte karakteristika, potentialer og muligheder, og os selv som individer der handler. Både identiteten, - hvad enten det drejer sig om selvidentitet, social identitet etc. -, og selvopfattelsen, som jeg kommer nærmere ind på i næste afsnit, er blandt andet produktet af sådanne processer. De refererer til vores opfattelse af, hvem vi selv er, hvilke evner vi har, hvordan vi ér, samt forestillinger om os selv som hørende bestemte til sociale grupperinger, som igen danner igen grundlaget for den sociale identitet⁷⁴. Interaktionerne med omverdenen danner grundlaget for disse processer, og symboler kan også træde ind heri, i det omfang de medierer bestemte betydninger.

I definitionen af identitet er det almindeligt at referere til ordets oprindelse i det græske "idem", der betyder "den samme", idet identitet netop kan henvise til sammenhængen i vores oplevelse af os selv, til oplevelsen af at være den samme person over tid⁷⁵ (Dencik 2005: 120). Men selv om begrebet identitet henviser til en oplevelse af at være en bestemt person, kan identiteten så langt fra beskrives som noget uforanderligt. Tværtimod kan vores identiteter undergå mange forandringer over tid, ligesom vi også kan opleve af have forskellige identiteter i forskellige sociale sammenhænge. Man kan sige, at vi rummer mange forskellige latente eller mulige identiteter, idet ændrede handlingsvalg samtidig kan medføre ændrede identiteter i det sociale samvær med andre (Hogg & Vaughan 1995/1998). På den måde bliver rolletagning og identitet meget tæt beslægtede og drejer sig om samme fænomen⁷⁶.

⁷⁴ På trods af de vanskeligheder man med tiden har oplevet i forsøget på at præcisere, hvad det henviser til, mener jeg i lighed med Jenkins, at der er brug for et begreb som identitet (Jenkins 2003: 33; Poulsen 2004). Det indfanger noget, som er væsentligt at forholde sig til, for at forstå mennesker og vores måder at handle på. Og når det på trods af sin flertydighed har kunnet overleve, mener jeg at det kan hænge sammen med, at det beskæftiger sig med begrebsliggørelsen af sådanne væsentlige forhold, som ikke på samme måde synes at blive indfanget af begrebet selv. Identitet knytter sig mere entydigt til det, at vi oplever både os selv og andre i det sociale samspil gennem sociale kategoriseringer.

⁷⁵ Der er i begrebet ligheder med traditionelle opfattelser af begrebet selv, og selvet kan da også ses som et aspekt af identitetsbegrebet, nemlig som en primær eller grundlæggende identitet, den første identitet, som barnet træder ind i, som Jenkins beskriver det (Jenkins 2006:72).

⁷⁶ I Cohen's teori om gruppeidentitet indtræder symbolet og symboliseringen på denne måde også som noget centralt, i forståelsen af de processer, hvorved gruppeidentitet skabes og vedligeholdes. Hans teori kan problematiseres på visse punkter, men kan alligevel betragtes som væsentlig i forståelsen af gruppeidentitet (Jenkins 2003/2006:141). Også her beskrives symbolet, som det værktøj, hvorved en sådan udveksling kan finde sted. Han beskriver kultur som de midler, hvorved vi finder mening i vores omverden, og gør os selv meningsfyldte for omverdenen. Og han peger her på symbolet som bærer af betydninger og som værktøjet (vehicle) i denne proces (Cohen 1993:196).

Identiteten er et socialt fænomen, eksisterer i socialitet, og indebærer i grupper en skelnen mellem, hvem der hører til, og hvem der ikke gør. En skelnen som refererer til forskellige tegn, som kan markere forskelle mellem individer og dermed optræde som symboler på tilhør. Sådanne tegn kan knytte sig til påklædning og sprogbrug, men også til tegn som man er født til eller med, så som etnicitet, køn og social baggrund.

Sådanne markører kan træde ind i processer for tilhør og fællesskab. De kan på den ene side netop markere tilhør og fællesskab, men kan på den anden side samtidig give anledning til diskriminering af individer, der med reference til forskelsmarkørerne vurderes ikke at høre til gruppen. Det er sådanne forhold der sætter sig igennem og kan forklare for eksempel diskrimineringen af etniske mindretal eller personer, der af forskellige årsager skiller sig lidt ud fra flertallet (Dencik 2005: 129; Jenkins 2003/2006 s. 115; Hogg m.fl 2004: 255).

Også karaktererne og præstationer i skolen generelt kan indtræde som markører af forskelle mellem de unge. Og i det omfang disse forskelsmarkeringer opfattes som noget vigtigt i den sociale sammenhæng, vil de også kunne træde ind i processer for in- og eksklusion i disse sociale fællesskaber. Karaktererne, og alle andre forskelsmarkører, kan have mange forskellige betydninger, alt efter hvilken social sammenhæng de optræder i. Og det er netop den særlige betydning, som er afgørende for, hvordan handlinger i forhold til dem vurderes af individerne i fællesskabet.

Det at kultur og individ generelt kan være vanskelige at forholde sig til som adskilte størrelser, afspejler sig tydeligt i identitetsdiskussionen, eksempelvis i forhold til fænomenet køn. Når piger og drenge identificerer sig selv i forhold til køn, vil deres forestillinger om, hvad det vil sige at være pige eller dreng, mand eller kvinde også dannes med reference til den kultur, der omgiver dem, de måder man her fremstiller kvinder og mænd, og de måder som personer de møder i de sociale fællesskaber, de færdes i, er kvinder eller mænd på. Fællesskabet med unge af samme køn som en selv er dermed en vigtig referencegruppe, når piger og drenge udvikler deres kønsidentitet og selvopfattelse (Frønes 1994/2002: 173). Normerne for, hvad det vil sige at være pige eller dreng kan i to grupper afvige meget fra hinanden.

Fortolkning, symbolisering og dannelse af selvopfattelse

Begrebet identitet knyttes ofte netop sammen med behovet for at identificere vores omverden. Dette kommer til udtryk i kategoriseringer af, hvad der hører til hvor og sammen med hvem eller hvad, - en indvandrer, en dansker, en der er kvik, følsom etc. Det knytter sig til det at forstå sin omverden, gennem en skelnen mellem, hvad fænomenerne er, og hvad de ikke er. Men identitet drejer sig i lige så høj grad om det at forstå sig selv, søge svar på spørgsmålet: "Hvem er jeg?". Også dette er noget fundamentalt for mennesker, og også en sådan søgen efter at forstå sig selv, sker med reference til omverdenen (Jenkins 2003/2006; Dencik 2005; Hogg m.fl. 2004; Erikson 1968/1997).

På den måde afspejler spørgsmålet om identitet både processer, der retter sig indad, i en søgen efter at forstå sig selv, og udad, i en søgen efter at forstå sin omverden, og forstå

Culture, in this view, is the means by which we make meaning and with which we make the world meaningful to ourselves, and ourselves meaningful to the world. Its vehicle is the symbol. Symbols are quite simple carriers of meaning. (Cohen 1993:196)

sig selv i forhold til den omverden. Dette gør identitetsbegrebet så vanskeligt og komplekst. På den ene side taler vi om enkelte individer og deres selvforståelser, på den anden side om, hvordan de forstås af andre og forstår sig selv i forhold til andre. Og de to ting er meget vanskelige at skille ad. Udviklingen af selvopfattelse er et udtryk for sådanne processer.

Selvopfattelsen ses defineret som "the totality of the individual's thoughts and feeling having reference to himself as an object"⁷⁷ (Rosenberg 1979:7). Schaffer beskriver det som det billede barnet danner af sig selv og som indeholder svaret på spørgsmålet om, hvem man er (Schaffer 2004/2005:385ff). Skaalvik & Skaalvik definerer det som "enhver opfattelse, vurdering, forventning, tro eller viden, som en person har om sig selv" (Skaalvik & Skaalvik 2005/2007:89). Begrebet har i sådanne definitioner en del til fælles med Giddens begreb selvidentitet, som han definerer som "selv'et som det reflektivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi" (Giddens 1991/1996:67ff, 94ff). Teorierne om selvopfattelse kan siges at adskille sig herfra, ved ikke på samme måde at betone dannelsen af en selvfortælling.

Selvopfattelsen og dens dannelse er interessant i denne forbindelse, idet den omfatter forestillinger om egne evner. Den vil dermed også fungere som en grundlæggende referenceramme, når vi stilles overfor udfordringer og valg, idet man vil vurdere, hvorvidt man kan vente at kunne magte forskellige typer af opgaver og krav man således mødes med fra omverdenen (Rosenberg 1979; Skaalvik & Skaalvik 2005/2007). Og en sådan vurdering vil igen kunne spille en rolle for, hvordan man agerer i forhold hertil.

Når vi tolker os selv som individer med særlige karakteristika, er dette underlagt samme processer, som de der gælder forståelsen af omverdenen, og dermed påvirket af vores forforståelser, samt af de kategorier og begreber, som er tilgængelige for os i sådanne processer (Rosenberg 1979:9ff; Skaalvik & Skaalvik 2005/2007:85ff). Kategorierne hvorved vi kan beskrive os selv, er kulturelt bestemte, og det er dermed noget som vi tilegner os via interaktionerne med andre i forskellige sociale sammenhænge som familien, blandt kammeraterne, i skolen osv. Omend kategorierne har et indhold, som betyder at meningsfuld sproglig interaktion med brug af dem, vil være mulig, har de alligevel samtidig et stærkt personligt indhold. Hvad vi hver især reelt forstår ved et udtryk som smuk er noget helt personligt, og vores forståelse af, hvornår noget er smukt / grimt, dumt / klogt derfor individuelt. Disse personlige forståelser er samtidig noget, der er blevet til gennem interaktionerne med omverdenen, og de knytter sig derfor også til de kulturer, hvor sådanne kategorier giver mening og anvendes.

Når vi gennem de forståelsesprocesser der omfatter os selv, fortolker os selv, og danner selv, som eksempelvis Mead ville sige, så spiller sådanne kategorier en vigtig rolle, idet de træder ind i vurderingerne, og danner en referenceramme for forståelsen. De kategorier eller begreber, som er til rådighed i en given kultur, vil derfor aktivt spille en rolle for, hvordan vi forstår os selv, og gør det samtidig muligt at dele dette med omverdenen i kommunikation. Symbolerne kan træde ind i disse processer, i det omfang de medierer sådanne vurderinger, når de tolkes som udtryk for bestemte betydninger.

⁷⁷ "When we use the term "self-concept", we shall mean the totality of the individual's thoughts and feeling having reference to himself as an object". (Rosenberg 1979:7)

Som det blev beskrevet, afspejler emotionelle reaktioner blandt andet vores momentane vurderinger af os selv i forhold til sådanne kategorier, som over tid og ved gentagne påvirkninger vil kunne føre til mere varige følelser og forestillinger om, hvem vi er.

Identitet, selvopfattelse og forventningernes betydning

I de fleste sociale situationer, hvor vi omgås hinanden, har vi forventninger til eller forestillinger om, hvordan andre agerer, ligesom de har forventninger til os (Jenkins 2003/2006:151ff). Dette må anses for at være fundamentalt i forhold til det at kunne opretholde en kultur. Man kan sige, at vi opfatter os selv gennem vores bevidsthed om eller antagelser om, hvad andre forventer af os, og hvordan de opfatter os, når vi handler på bestemte måder. Mead henviser til dette, når han skriver, at et individs oplevelse af sig selv kun sker ”indirekte, nemlig enten som en afspejling af de særlige perspektiver der knytter sig til andre enkeltmedlemmer af hans sociale gruppe, eller som en afspejling af et generaliseret perspektiv knyttet til hele den gruppe han tilhører” (Mead 1934/2005: 168).

Disse forventninger kan samtidig knytte sig til vores kategoriseringer af andre, som ”nogle” der handler på bestemte og til en vis grad forudsigelige måder, og på den måde fremstår som personer, der kan beskrives på bestemte måder, og kan forventes noget bestemt af. Disse forskellige forventningsmønstre kan i sproglig sammenhæng knytte sig til eller afspejles i de kategorier (og stereotyper), som vi bruger til at fortolke omverdenen, og som vi også bruger i beskrivelse af den. Det er altså kategorier der optræder i sproglige interaktioner, og hvis betydningsindhold eksisterer som en fælles viden i den kultur, hvor man interagerer med andre.

Sådanne kategoriseringer kan dannes i forhold til mange typer af forskelsmarkører. Eksempler på disse er køn og etnisk tilhørsforhold. Kønsidentiteten og den etniske identitet kommer til udtryk ved at mennesker fra et tidligt tidspunkt i livet forholder sig til, hvad der er typisk og forventeligt, når man er enten dreng eller pige eller hører til en bestemt kultur. På den måde udvikles rollebegreber og stereotyper knyttet til køn og etnicitet, som vil præge identitetsudviklingen, og som vil spille en rolle for de forventninger man møder andre med i omverdenen og selv mødes med (Schaffer 1996/1999:235; Jenkins 2003/2006: 89; Hogg et al. 2004: 255).

Også de forestillinger vi har om os selv, og som rummes i selvopfattelsen, vil spille en rolle for, hvordan vi kan vælge at handle i bestemte situationer. Med afsæt i disse forestillinger, kan vi vurdere, hvorvidt vi magter at løse bestemte opgaver, vi stilles overfor, med succes eller ej. Sådanne forventninger, hvad enten vi taler om forventninger der rettes mod os fra omverdenen, eller forventninger som vi retter mod os selv, vil spille vigtige roller i vores handlingsvalg, og kan samtidig påvirke hinanden.

Fra eksempelvis Goffmans’ teori om roller kendes diskussionen af, hvordan de forventninger som vi mødes med af omverdenen vil kunne få indflydelse på vores selvforståelse og ad den vej også på vores måder at handle (Goffman 1959/1992). Det der til tider problematiseres i den forbindelse er, hvordan negative forventninger til elever kan føre til eksklusion af fællesskabet. Sådanne negative rolleforventninger kan knytte sig til forskellige kendetegn, der i det tilfælde bliver stigmatiserende. Dette kan være en anden kulturbaggrund, eller det kan være mange andre typer af fysiske eller psykiske markører, som læsehænder eller andre former for handicaps, en familiebaggrund der skiller sig lidt ud etc. Symboler kan som mediatorer for betydninger markere sådanne kendetegn, i det omfang individer tolker dem som udtryk herfor.

Men forventninger generelt spiller ikke kun en rolle i forhold til in- og eksklusion i fællesskaber, de kan også spille en direkte rolle i forhold til læreprocesserne. De vil kunne påvirke både selvopfattelsen og måder at forholde sig til opgaver, man stilles overfor. De krav og forventninger, vi oplever at omverdenen har til vores præstationer, kan træde ind i selvvurderingerne. Derved kan de påvirke dannelsen af selvopfattelse, og ad den vej samtidig kunne få indflydelse på ens præstationer. Målingen af præstationer, eksempelvis gennem karaktergivning, kan påvirke det billede mennesker i vores omverden danner sig af os, og få indflydelse på de forventninger og krav de stiller. Ad den vej vil evalueringen også i sig selv kunne få indflydelse på præstationerne.

I diskussionen af dette henvises ofte til Rosenthal & Jacobsens eksperiment, hvor undervisere blev fortalt om tilfældigt udvalgte elever, at de havde særlige udviklingspotentialer. Efterfølgende test viste, at dette fik indflydelse på deres præstationer. Det eneste der kunne forklare dette, var lærernes forventninger til dem, som var blevet manipulerede. Studiet har været diskuteret og kritiseret (Eks. Rosenthal 1987), men peger på en væsentlig problematik knyttet til læreprocesser, nemlig betydningen af forventningerne fra omverdenen.

Ud over, at de forventninger vi oplever kommunikerer til os fra omverdenen kan træde ind i selvvurderingerne og påvirke selvopfattelsen, kan de også ad andre veje påvirke elevernes udvikling. Men da forventningerne hos eksempelvis undervisere også kan sætte sig igennem i deres måder at handle overfor eleverne, kan de ad den vej også direkte påvirke elevernes muligheder for udvikling og læring. Good & Brophy giver en lang række eksempler på, hvordan dette kan ske i praksis (Good & Brophy 2000/2008: 54ff). Eksempelvis gennem placering af bestemte elever bagest i klaseværelset, levere svar på spørgsmål til elever de tror ikke kan svare selv, stille vanskeligere spørgsmål til elever man har højere forventninger til, oftere udsætte elever man ikke har så høje forventninger til for kritik, give dem ringere mulighed for aktiv deltagelse etc.

Læring, siger Vygotsky (Vygotsky 1935/197884), finder sted indenfor det som han kalder "zone of proximal development". Nærmeste udviklingszone er det område for udvikling og læring der ligger mellem barnets aktuelle udviklingsniveau og det niveau, som det kan nå med støtte fra omgivelserne, eksempelvis undervisere eller forældre. Udvikling finder sted indenfor det område, og for at udnytte barnets udviklings- eller læringspotentiale optimalt er det nødvendigt at forholde sig til dette. For det første til barnets niveau og potentialer, for det andet til hvordan dette udfordres og udvikling finder sted derfra. Netop forventninger til elever kan i den forståelse ses som afgørende for deres udvikling. Er udfordringerne, og dermed forventningerne, for lave, finder der ingen eller kun lidt læring sted. Er udfordringer og forventninger for høje, kan dette også blokere for læring og udvikling. Tilpasning af forventninger til børn i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen i skolen, er dermed afgørende.

Men ligesom elevernes forventninger til sig selv kan påvirkes af omverdenens, kan de også udvikles gennem deres sammenligning med ligestillede, typisk andre elever i klassen. Sammensætningen af elever i den skoleklasse, man går i, kan derfor også spille en rolle i forhold til dette. Karaktererne og andre symboler bidrager til at tydeliggøre forskelle mellem elever og indtræder derfor også i sådanne processer.

Elevernes forventninger til sig selv, kan derfor tolkes som et udtryk for eller resultat af forskellige typer af påvirkninger. Dels de forventninger der udvikles gennem erfaringerne

med, hvilke typer af opgaver, man har kunnet løse med succes. Dels de forventninger der udvikles gennem sammenligningen med andre personer, som man oplever som ligestillede. Og endelig de forventninger som vigtige voksne i omverdenen har til adfærd, udvikling og præstationer.

Når blandt andet PISA-studiet viser, at drenge taget som et gennemsnit, har en mere positiv faglig selvopfattelse end piger, på trods af at pigerne faktisk opnår bedre resultater, kan det altså tolkes fra forskellige perspektiver. Det kan tolkes enten som at drengene har lavere forventninger til egne præstationer, end pigerne har, eller at pigerne har højere forventninger til egne præstationer, end drengene har. Det kan også ses som et udtryk for, hvem eller hvad det, er man sammenligner sig selv med. Samtidig vil det kunne tolkes som mulige forskelle i de forventninger som vigtige personer i omverdenen har til pigerne og drengene, - i dette tilfælde lærere og forældre (Eks. Artelt et al. 2003). Alle tre dele kan få indflydelse på de kriterier eleverne har udviklet for, hvad der er et tilfredsstillende resultat.

Der er i al fald grund til at gøre sig overvejelser over det spørgsmål, om nogle grupper af elever, udsættes for påvirkninger, som betyder, at de udvikler sig forskelligt hvad angår forventninger til egne præstationer, og om noget sådant eksempelvis kunne sætte sig igennem i forhold til social klasse og køn.

Centrale punkter i forståelsen af karaktererne som symboler og opridsning af en analyse

Symboliseringen kan ses som et grundlæggende karakteristika ved menneskets måde at erkende sin omverden, ligesom det er grundlaget for de interaktioner hvorved kultur dannes og opretholdes. Kultur forstås her som noget der realiserer sig i handlinger, - såvel praktiske som diskursive -, de måder hvorpå vi handler i forhold til symboler kan dermed ses som udtryk for kultur, symbolerne bliver mediatorer for kultur.

De måder, hvorpå vi tolker omverdenen, og eksempelvis symboler, spiller en væsentlig rolle for, hvordan vi handler i forhold til den. Når symboler træder ind i kommunikerende interaktion kan de betydninger de opleves at mediere samtidig træde ind i vores dannelse af forståelse af, hvem vi selv er, vores selvopfattelse.

De måder som symboler tolkes på kan altså ses som udtryk for kulturelle normer og værdier, kulturelle måder at orientere sig, kulturelle måder at kategorisere og forstå omverdenen og sig selv, og kulturelle forestillinger om måder, hvorpå værdier og normer kan realiseres i praktiske og diskursive handlinger. Studiet af symboler og deres tolkninger kan dermed forsyne os med væsentlig information om den tolkede kultur i sociale fællesskaber, om deres rolle i markering af tilhøret hertil, i dannelsen af selvopfattelse, og i processer for marginalisering, in- og eksklusion.

I analysen finder jeg det væsentligt at fokusere på

- hvordan symboler (i dette tilfælde er karakterer) forbinder sig med eller bliver mediatorer for kulturelle normer, værdier, kulturens moral og måde at organisere sig på, og forbinder sig med diskursive kategorier
- forskellige kontekster for interaktioner omkring symbolet, og hvad der kendetegner dem, hvilken rolle symbolerne spiller i dem, og hvilke betydninger det optræder med

- hvordan symbolerne træder ind i processer for marginalisering, in- og eksklusion af individer i disse kontekster
- hvordan symbolerne træder ind i processer for dannelse af selvopfattelse

Analysen er bygget op på følgende måde

1. Identifikation af kontekster hvori karaktererne optræder i interaktioner
2. Analyse af de unges tolkninger af karaktererne med reference til hver af de relevante kontekster. Der fokuseres på
 - tolkningernes afspejling af karaktererne praktisk handlen
 - tolkningernes afspejling af kulturelle værdier, normer og karaktererne i diskursiv handlen
 - karaktererne i processer for in- og eksklusion, som mediatorer for accept og tilhør og dannelse af fællesskab i disse kontekster
 - karaktererne som mediatorer for selvurderinger og dannelse af selvopfattelse
3. Diskussion af tolkninger, som synes at forbinde sig med særlige problematikker så som dannelse af selvopfattelse, forestillinger om arbejde og uddannelse efter grundskolen, samfundsmæssig marginalisering etc.

Resultater og analyse

Analysen er delt i to hovedafsnit. Disse afsnit afspejler to forskellige analytiske tilgange til mit materiale, idet tolkningerne kan analyseres og fremstilles fra to perspektiver:

- Enten som enkeltstående udsagn, hvor tolkninger sammenlignes på tværs af mange cases og med reference til sociale kontekster. Der er her tale om tolkninger der knytter sig til samme fænomen, som går igen eller netop adskiller sig fra hinanden, når de som løsrevne dele af hele interviews sættes overfor hinanden. Det kunne være tolkninger af karakterernes betydninger med reference til uddannelse eller lignende
- Eller med reference til en enkelt case, hvor tolkningerne ses som dele af en helhed, dele af et helt interview, og søges forstået indenfor rammerne af dette enkelte interview, hvor man kan sige, at det er individets opfattelse af sig selv og sin omverden, der er konteksten

I analysens *første del* kan man således sige, at der anvendes en tværgående tilgang, hvor enkeltstående tolkninger fra mange unge stilles op ved siden af hinanden. Dette systematiseres således, at tolkningerne fremstilles med reference til specifikke sociale kontekster. Her præsenteres tolkningerne i deres bredde.

I hvert af de underafsnit, som tolkninger knyttet til en bestemt social kontekst repræsenterer, gøres der rede for nogle af de interaktioner, som beskrives i de unges interviews, som må antages at mediere betydninger. Afsnittet med beskrivelse af interaktioner optræder som et mindre selvstændigt afsnit. Netop disse interaktioner er væsentlige i den senere diskussion af problematikker knyttet til tolkningerne.

I analysens *anden del* fokuseres på særlige problematikker, der først og fremmest, men ikke udelukkende, diskuteres med reference til enkelte cases. Her diskuteres det, hvordan forskellige tolkninger kan forbinde sig med hinanden såvel indenfor den enkelte sociale kontekst som på tværs af dem. Præsentationen er altså her til dels case-orienteret, idet dele af cases er valgt ud med henblik på at kunne tematisere diskussionen af bestemte problematikker.

Som der er gjort rede for i metodeafsnittet kan caseudvælgelsen ses som en kombination af extremcases, multivariation og kritiske cases, ingen af dem i en ren form. Samtidig er der også eksempler på, hvad man kunne kalde paradigmatiske cases.

Tolkninger med reference til specifikke sociale kontekster

I denne del af fremstillingen af studiets resultater redegøres for tolkninger med reference til vigtige sociale kontekster. Tolkningerne diskuteres her generelt ikke med reference til de cases eller hele interviews, hvori de optræder.

Tolkningerne refererer til følgende sociale kontekster, som de unge selv henviser til, og præsenteres i denne rækkefølge

- skolen
- familien
- arbejde og uddannelse
- klassekammeraterne

Hvert af disse afsnit, som denne del af præsentationen og analysen af studiets resultater samlet set består af, rummer

- et overblik over konklusionerne
- en kort generel introduktion til konteksten som socialt fænomen
- en redegørelse for beskrevne interaktioner der medierer værdier, normer og betydninger, og som derfor kan påvirke tolkningerne
- redegørelse med fokus på tolkningerne set som udtryk for kulturelle værdier og normer, diskursive kategorier, samt de måder hvorpå de træder ind i processer for dannelse af relationer og fællesskab, for processer for in- og eksklusion

Tolkninger med reference til skolen

I dette afsnit redegøres for de unges tolkninger af karaktererne i forhold til skolen som institution, og altså ikke i forhold til klassekammeraterne og fællesskaberne med dem, som indenfor skolens fysiske rammer udgør en anden social referenceramme. Mange af disse tolkninger går igen og optræder også i diskursen i andre sociale kontekster, men refererer i sammenhængen her først og fremmest til skolekulturen, - eksempelvis når karaktererne tolkes som et udtryk for, om man er klog eller mindre klog.

Konklusioner i hovedtræk

Skolen er en samfundsinstitution, og samfundsmæssige værdier vil derfor også komme til udtryk her, blandt andet i forbindelse med vurderinger af elever. Samtidig har skolen sin egen særlige kultur, præget af egne værdier, normer og holdninger til adfærd, om end sådanne holdninger på mange måder er i overensstemmelse med, hvad der gør sig gældende i samfundet generelt, eksempelvis på arbejdspladser, hvor man forventes at møde til bestemte tidspunkter, at være dygtig til sit arbejde, yde en indsats, være en god kollega etc. Karaktererne kan som symboler i skolekulturen skabe differentieringer, der refererer til denne kultur, og indtræde i mønstre for marginalisering, in- og eksklusion heri.

- Analysen viser at karaktererne tolkes med reference til vurderingen af fagligt niveau, viden og færdigheder, og fremtræder i mange tilfælde som domme. De tolkes også med reference til oplevede forventninger til adfærd og attitude i forhold til skolen.
- De træder ind i oplevede processer for in- og eksklusion i skolens fællesskab, idet de af nogle elever tolkes som et udtryk for, om lærerne bryder sig om dem og deres handlemåder og attituder, eller ikke gør det. Ikke så gode karakterer kan af nogle elever opleves som begrundet i læreres vurdering af deres adfærd i skolen og i personlighedstræk. Dette afspejler sig eksempelvis når elever med gode karakterer kan kaldes "lærerens kæledægge", som et udtryk for den holdning, at pågældende elev får gode karakterer som belønning for adfærd og attitude, der vurderes positivt af lærerne
- Den adfærd, som de unge oplever forventes i skolen, kan tolkes som en identitet eller rolle, som de unge kan positionere sig i forhold til. De kan handle i overensstemmelse med den, eller i modsætning til den, og denne positionering kommer til udtryk som, hvad der kan tolkes som et bevidst valg blandt nogle unge.

Skolekulturen som kulturel referenceramme

Med afsæt i et komplekst kulturbegreb er det klart, at skolers kultur må og skal forstås som noget, der samlet set udgøres af eller skabes gennem mange forskellige faktoreres samspil, som er lokalt, og som er foranderligt over tid. Det at tale i generaliserende vendinger om skolekultur som noget overordnet, der gælder folkeskolen som sådan, kan man altså kun gøre med forbehold. Imidlertid er der dog samtidig forhold, som deles af alle skoler. Mange af disse kommer eksempelvis til udtryk i skolens formelle rammer (lovgivningen), hvis realisering dog samtidig forhandles lokalt, og dermed også, i al fald

i et vist omfang, kan komme til udtryk på lokalt bestemte måder, måder der er bestemte af den lokale skolekultur.

Fastsættelsen af karakterer er et udmærket eksempel på dette. Loven foreskriver betydningen af hver enkelt karakter, men karakterens endelige betydning lægges først fast, i det øjeblik den enkelte lærer træffer sin afgørelse, hvad enten det foregår alene, i en forhandling med kolleger på stedet eller med en ekstern censor (Dohn 2006).

Fælles for skoler er deres position som samfundsinstitution. Det er set med samfundets øjne vigtigt, at børn og unge lærer sig såvel de faglige som de sociale færdigheder, som betyder, at de blandt andet kan indgå i arbejdssammenhænge. Og skolen varetager begge opgaver. Succeskriterierne for skolen knytter sig altså dels til en faglig, dels en social læring, og begge dele viser sig også at finde vej ind i bedømmelserne på forskellig vis, selv om de ikke begge formelt set indgår i bedømmelsesgrundlaget ved karaktergivning.

Elevernes aktive deltagelse i de opgaver, som skolen stiller dem overfor, forventes at føre til den faglige læring. Samtidig socialiseres adfærd gennem strukturering af handlinger, forventninger til måder at interagere med andre elever og med voksne, og til måder at forholde sig til de opgaver man stilles overfor, - eksempelvis om at lytte, deltage, have orden i sine ting etc.

På et personligt plan kan hver enkelt elev vurderes på, hvorvidt han eller hun lever op til sådanne krav og forventninger, og samtidig positioneres (blive positioneret af andre eller positionere sig selv) i det sociale rum, indtage en rolle, som man opfattes af omverdenen i forhold til. Set som en social rolle kan den adfærd, der forventes, beskrives med betegnelsen ”den gode elev” eller ”en god elev”⁷⁸. Denne sociale rolle kan beskrives ved en række forskellige handlinger, som samlet set repræsenterer de forventninger, skolen og lærerne har til elevernes adfærd.

Vigtige dele af skolekulturen, når de forsøges beskrevet på et generelt niveau, er altså knyttet på den ene side til erhvervelsen af faglige færdigheder, - viden og kunnen -, på den anden side til adfærden, som omfatter måder at forholde sig til de opgaver, man stilles overfor og måder at interagere med elever og lærere. Disse kulturelle normer og værdier tolkes af eleverne og kan give mening til at handle på bestemte måder i skolekonteksten. Samtidig indtræder de i selvvurderinger og indbyrdes vurderinger og får betydning for dannelse af selvopfattelse og identitet.

Elevernes tolkninger af karaktererne med reference til skolekulturen, som den opleves af dem, er interessante ved at kunne spille en rolle for deres handlingsvalg i forhold hertil, for dannelse af selvopfattelse og for oplevelse af in- og eksklusion.

Karaktererne i handlinger i skolekulturen

Betydningerne dannes i skolen gennem forskellige typer af interaktioner med repræsentanterne for skolekulturen, der henvises her til lærere og skolevejleder. De interaktioner som eleverne beskriver, omfatter alle sproglig kommunikation formidlet i skrift

⁷⁸ Udtrykket ”den gode elev” opstod i mit tilfælde i forlængelse af spørgsmål til de unge om ”den gode lærer” og ”god undervisning”. Imidlertid optræder det også i andres studier, blandt andet Tanja Miller anvender det i sin spørgeguide (Miller 2004), og også Anne-Lise Arnesen (Arnesen 2002: 366) henviser hertil. Det fremtræder også som en stereotyp, som på en meget direkte måder giver mening for de unge, og som de nemt kan beskrive deres tanker om.

Jeg har oplevet, at eleverne ikke altid fandt det nemt at besvare spørgsmål som ”Hvordan vil lærerne gerne have, at man er i skolen?” og tilsvarende. Derimod faldt det dem nemt at forholde sig til spørgsmål, der omhandlede en forholden sig til kategorien ”den gode elev”. Det viste sig at være et udtryk der vandt genklang hos alle adspurgte, og som de uden større besvær kunne svare på.

eller tale. Denne kommunikation kan i interaktionen med lærerne dreje sig om bedømmelsen af ens præstationer, beskrivelser af hvad der skal til, for at man kan opnå en god bedømmelse, hvad man kan få ros for. I interaktionen med skolevejlederen kan den dreje sig om forhold knyttet til karakterniveau og uddannelsesvalg.

I princippet skal karaktererne, som det er blevet diskuteret, alene give et mål for de faglige færdigheder, men de bliver i visse tilfælde samtidig også et udtryk for graden af tilpasning til skolens værdier i forhold til adfærd. Man kan sige, at den del af skolens opgave, der retter sig mod socialisering af de unge, også indgår som en betydning, og karaktererne tolkes af mange unge med reference hertil.

Beskrevne interaktioner med lærerne

De kriterier som lærerne foretager deres bedømmelse ud fra, knytter sig dels til det faglige indhold, dels til adfærden i klassen og ens indstilling og attitude i forhold til skolen. Og lærerne vil i forskellige sammenhænge formidle det til eleverne.

Denne pige fortæller, at det, ifølge hendes lærer, ikke alene drejer sig om at række hånden op i timerne, og dermed være aktiv og deltagende. Det man siger bedømmes og skal være fornuftigt og rigtigt. Så giver det en højere karakter.

[...] min lærer [...] siger også, [...] det kommer ikke an på hvor mange gange man rækker hånden op, det har noget at gøre med, det du siger, om det er fornuftigt, om det er rigtigt, fordi jeg kan jo sagtens sidde og snakke i flere timer, og så det der kommer ud, det er jo bare en gang vrøvl, som ingen mening giver, [...] hvis det jeg siger, det er rigtigt og fornuftigt, og sådan ja, så giver det jo højere karakterer der i mundtlig [...]. (Sara)

Interaktionen med lærerne kan også have form af ros, der er en anden måde at kommunikere, hvad der vurderes og værdisættes som godt og positivt i konteksten. I disse to eksempler fortæller den ene elev om lærere, der roser elever, hvis karakterer ikke er så gode, når de siger noget i klassen. Dette er en interaktionsmåde, der i symbolsk form formidler betydninger i skolekulturen. En dreng fortæller om, hvordan han i mange år har snakket og larmet for meget i timerne, og dermed haft vanskeligt ved at leve op til skolens forventninger til adfærden. Han fortæller, at han har fået ros for at ændre adfærden, sådan at den er tilpasset skolekulturens betydninger og værdier.

[...] dem som altså er længere nede, hvis de lige gør lidt, hvis de ikke tør at sige så meget i klassen, og de lige pludselig siger noget, så lærerne de roser os virkelig meget, og siger, det var rigtig flot bare bliv ved, og sådan noget, det får man tit at vide, hvis man ikke lige ligger på det høje niveau. (Jasmin)

[...] jeg har haft et problem i mange år med at tie stille i timerne og larme for meget, snakke for meget, og sådan nogle ting, og det fik jeg så at vide, at det skulle jeg holde op med, og det er jeg så begyndt med, faktisk så har jeg fået ros i rigtig mange fag, det trækker selvfølgelig også op i karaktererne [...].(Nikolaj)

I forbindelse med prøver og karaktergivning kan lærerne på både skriftlige og mundtlige måder mere konkret formidle, hvad det er, der lægges vægt på og lægges til grund for bedømmelserne. Det fortæller nedenstående elever om. En pige fortæller, at deres lærer har lavet et skema med beskrivelsen af bedømmelseskriterier. En anden elev fortæller, hvordan der bliver skrevet notater op i timerne, som man så selv kan skrive ned, og vende tilbage til senere. Og en dreng fortæller, hvordan de efter nogle prøve-prøver har diskuteret med deres lærer, hvad der var godt og mindre godt.

Hvad er det egentlig, når nu lærerne giver karakterer, hvad er det de bedømmer, hvad er det man får dem på?

Ellen: [...] det er vel mange forskellige ting, regner jeg med, vi har engang fået et skema over det, det er jo alt fra grammatik til sammenhæng i tekster, og om man har forstået opgaven og sådan noget, det er vel mange forskellige ting, der spiller ind.

[...] der bliver jo tit skrevet notater op, så må man jo skrive dem ned, og hvis det er, man ikke lige kan finde ud af det, så kan man jo lige slå om [...]. (Pia)

[...] efter prøve-prøverne her, der fik vi jo en snak med lærerne om, hvad det var, som vi ikke var så gode til, og hvad vi var gode til, så jeg er begyndt ligesom at prioritere de ting, jeg ikke er så god til lidt højere end dem, jeg kan godt, så, for at forberede mig til det virkelig gælder. (Per)

Lærerne kan også på mere indirekte måder give udtryk for, hvad de vurderer som godt eller mindre godt, ved eksempelvis at fortælle eleverne, hvor de vil placere dem fagligt i forhold til andre elever. På et sådant grundlag danner eleverne deres egne forståelser af, hvad der er godt og mindre godt. Denne dreng fortæller, at han har fået at vide af lærere, at han er en af de bedste i klassen. På den måde dannes der måder at vurdere ikke bare ens egne præstationer, men også andre i klassen.

[...] jeg har fået at vide af [...] lærerne, at jeg er en af de bedste i klassen og sådan noget [...]. (Asger)

Det at følge med og lave sine lektier, fortæller flere elever, er noget som lærerne selv gør opmærksom på, indgår i bedømmelserne. Det kan ske ved, at lærerne gør sig notater om, hvad eleverne har lavet og ikke lavet, og senere lader dette indgå i fastlæggelsen af karaktererne, - så kan man se det, når man får sin karakter, som en pige fortæller. En anden elev henviser til, at lærerne har sagt direkte, at de jo ikke kan bedømme eleverne, hvis ikke de laver deres ting.

I: Lærerne kontrollerer de at I laver lektier?

Sara: Ja, de skriver det ned, de siger ikke noget til forældrene, de skriver det bare ned, og den dag vi får karaktererne, der kan vi jo godt se, at det var ikke lige så godt, og det var fordi, jeg ikke har afleveret og sådan og sådan, og lavet det og det, og det er også det, der gør, at vi kommer bagefter, hvis vi ikke laver lektierne, så følger vi jo ikke med.

De siger, at hvis I ikke laver jeres ting og sådan noget, så kan vi jo ikke øhh bedømme jer på det, og så er I bare nødt til at få den karakter, det er jo rigtigt nok, det er bare ærgerligt, hvis de ikke kan finde ud af at lave deres ting [...]. (Laura)

Beskrevne interaktioner med skolevejlederen

Også skolevejlederen kan i nogle tilfælde indtræde som en person, hvis interaktioner med eleverne kan danne grundlag for tolkninger af karaktererne. Dette sker direkte eller indirekte i forbindelse med diskussionen af valget af studie efter grundskolen, som karakterne også må ventes at spille en vis rolle for. Netop valget eller forestillingerne om uddannelse efter skolen, viser det sig senere i analysen, kan spille en vigtig rolle for tolkningen af karaktererne. Der er i mine interviews en række eksempler på sådanne interaktioner blandt unge med lave karakterer.

En dreng har eksempelvis aftalt med sin skolevejleder, at han skal forsøge at gøre en indsats for at få bedre karakterer. En anden dreng anbefales af vejlederen at tage en erhvervsuddannelse, frem for det, som er hans drøm, nemlig en mellemlang videregående uddannelse. Dette kan antages at være et resultat af hans karakterer, men naturligtvis også

andre forhold. En pige fortæller, at hun af skolevejlederen har fået at vide, at hendes karakterer ikke er gode nok til det hun har overvejet, nemlig en gymnasial uddannelse..

[...] jeg har også aftalt, jeg har været til nogle samtaler med min skolevejleder, hvor at jeg skal begynde at tage mig mere sammen [...]. (Lars)

[...] jeg har søgt om praktikplads hos [erhverv der kræver mellemlang videregående uddannelse], og så skal de komme ud at snakke med en, og der har jeg tænkt mig at spørge, hvad der vil være bedst, hvordan du vil få de bedste chancer for at [komme ind på uddannelsen], og skolevejlederen, han har da også sagt, at det nok ville være bedst, hvis jeg tog en [erhvervsuddannelse] [...]. (Bjørn)

[...] [gymnasial uddannelse] det er jo, det var noget jeg tænkte på [...] mine karakterer de passer ikke der, jeg har snakket med skolevejlederen om [det], men mine karakterer de er ikke gode nok [...]. (Inge)

Ud over dette er der flere eksempler på, at skolevejlederen har spillet en aktiv rolle i forbindelse med de unges kendskab til og dermed valg af forskellige uddannelsesretninger. Tendenserne i denne vejledning er tilsyneladende ikke helt ligegyldig. En pige fortæller, hvordan eleverne i hendes klasse, som hun oplever det, ikke fik megen information om andre uddannelsesmuligheder end de gymnasiale.

[...] vores skolevejleder han gav os en side på nettet, hvor vi kunne søge om alle de uddannelser, man kunne tage [...]. (Gitte)

I: Og for at kunne blive det, hvad skal du så vælge efter [folkeskolen]?

Per: Der vil jeg tro, at det er [erhvervsuddannelserne], jeg er ikke helt sikker, men det mener jeg, at det er, jeg har snakket lidt med vores studievejleder om det, jeg mener jeg kan huske, at han har sagt, at det var [en erhvervsuddannelse], jeg så skulle tage.

[...] det er min mor, der har hjulpet mig med at finde ud af, hvad det var, jeg egentlig ville, fordi hun er god til at vejlede, den vejleder vi har, han, jeg synes ikke, han er særlig god, vi havde ikke hørt om [erhvervsuddannelserne], og det var begrænset, hvad vi havde hørt om 10. klasser, det synes jeg egentlig, var dårligt informeret, det eneste vi havde hørt om rigtigt, det var [gymnasiale uddannelser], og det var jo ikke lige det, jeg gik og drømte om, fordi jeg netop er træt af skolen, så, altså min mor hun har været min vejleder, [...]. (Lone)

Diskursive kategorier med reference til oplevede værdier, normer og krav i skolekulturen

Som eleverne beskriver det, tolkes karaktererne som udtryk for en række personlige egenskaber. De danner dermed grundlag for vurderingen af sådanne egenskaber hos én selv og hos andre, og sådanne vurderinger danner igen grundlaget for kategoriseringer, som kan påvirke dannelsen af selvopfattelse, og kan træde ind i oplevede processer for tilhør, in- og eksklusion.

De symbolske betydninger, der træder frem i elevernes udsagn, samler sig om to typer formuleringer og vurderingsspørgsmål, som svarer til de betydninger som karaktererne havde i lærernes beskrivelser. Den ene type knytter sig til ens *adfærd og faglighed*, sådan som den opleves og kommer til udtryk i skolen (om man er god i skolen, om man er dygtig, seriøs med skolen, om man tager tingene seriøst, om man er flittig eller doven etc.). Dette udtrykkes i mange tilfælde som noget, man selv har indflydelse på, og selv har en del af ansvaret for.

Den anden type har en identitetsmæssig reference og viser hen til *kategoriseringer og stereotyper* (nørd, dengse etc.), som træder ind i selvvurderinger og indbyrdes vurderinger. Opfattes man som ”dygtig i skolen” kan man også risikere at blive opfattet i forhold til stereotypen eller kategorien ”nørd”. En sådan kategorisering spiller en betydningsfuld rolle i forhold til den indbyrdes positionering i klassefællesskabet. Noget som jeg senere vil komme nærmere ind på.

På de følgende sider beskrives dette nærmere. Alle sådanne forhold, som man opleves at blive vurderet på, kan spille en rolle i forhold til dannelsen af selvopfattelse, og i forhold til oplevede processer for in- og eksklusion.

Tolkninger der knytter sig til vurdering af fagligt niveau

En gruppe af tolkninger viser med en række forskellige udtryk hen til vurderinger af det faglige niveau. Dette kan være med formuleringer som det *at vide noget*, *at kunne noget*, *at være god til noget*, *at være dygtig* etc. Disse tolkninger ses blandt de elever, som jeg har talt med, uafhængigt af køn og karakterniveau. (Figur 1).

Figur 1: Symbolske betydninger af karaktererne der viser hen til vurdering af fagligt niveau

Ens viden
 At man kan noget
 At man er dygtig
 At man er god i skolen
 At man er god til noget
 At man er god til tingene

Et af skolens vigtige mål er at eleverne tilegner sig viden. Viden som værdi er en vigtig del af skolekulturen. Dette kommer også til udtryk i noget af det, som flere elever peger på som noget, der spiller en rolle for karaktererne.

Et symbol på at man ved noget

I: Hvad bliver karaktererne egentlig givet på, hvad er det, lærerne de bedømmer, når de giver karakterer?

Johanne: [...] ens evner, hvad du kan, ens viden om tingene, og hvad man er dygtig til og så også ens arbejde, om du har gjort nok for det.

[...] det er jo den viden, man har om det emne for eksempel, om man kan de ting. (Gitte)

[...] hvis man sidder og kigger op og smiler og fortæller, det man ved, og svarer så godt man kan, så kan de godt se, at man har lagt tid i emnet, det er også noget af det, de giver på [...]. (Olivia)

[...] [et specifikt fag], det har jeg aldrig været god til i niende, [...] det er noget, du egentlig ikke skal op og vise til eksamen, og det er ikke noget du skal bruge ud over din almene viden om det [...]. (Malte)

Tolkningen af karaktererne som udtryk for det at vide noget, kommer til udtryk i mange andre typer af formuleringer. Nogle taler om det at kunne noget. Karaktererne kan altså være et symbol på, at man kan noget, forstået som det at kunne klare de opgaver der stilles i skolen.

Et symbol på at man kan noget

[...] overfor mange lærere, der vil man også godt kunne noget, så man ikke er den der, så de

tænker, nå ja hun kan jo alligevel ikke så meget, men det er sådan set overfor mange, at man godt kunne tænke sig ikke at være den, der er længst nede i skolen. (Alberte)

Karaktererne bliver i høj grad tolket som et udtryk for, om man er dygtig i skolen. Dette kommer til udtryk blandt mange elever, både når de fortæller, hvad det er karaktererne bliver givet på, og når de fortæller om, hvorfor de gerne vil have gode karakterer. Dette ses blandt både piger og drenge og elever med lave, mellem og høje karakterer.

At denne symbolbetydning opstår, er ikke så mærkeligt. I daglig tale er det noget, der ofte henvises til af såvel lærere som forældre, når man taler med elever om, at man skal se, hvor dygtige de er, når man får ros for at være dygtig etc. En sådan måde at tale om det at være god til noget, er naturligvis integreret i de unges sprogbrug, og et udtryk for at de har tilegnet sig en sådan almen diskurs. Og karaktererne tages i et vist omfang som udtryk for, om man selv og andre er dygtige, og hvor dygtig man i givet fald er.

Mange elever henviser til, at det betyder noget at vise andre i omverdenen, at man er dygtig, og det kan karaktererne bruges til.

Et symbol på om man er dygtig

[...] jeg vil gerne vise det, hvis det er jeg får gode, for venner og familie og selvfølgelig også for lærerne, sådan at de kan se, at man faktisk er dygtig. (Johanne)

[...] jeg er ikke specielt dygtig i skolen, jeg tager mig ikke så meget sammen og sådan [...]. (Thim)

Karaktererne fremtræder altså, sammen med andre ting, i elevernes bevidsthed, som en målestok for, om og hvor god man er til at imødegå de krav, der stilles i skolen. Denne målestok anvendes både i vurderingen af en selv og af andre. De er målestokken for, om man er god. Dette ses når elever eksempelvis siger, at det er dejligt at se (på karaktererne), at man selv er god, eller at se, om man er god. Med sådanne måder at formulere sig på fremtræder karaktererne som det, der afgør, det der i disse unges vurderinger bestemmer, om man reelt er god eller ej, altså som en dom. Elevernes egen vurdering træder altså i baggrunden, det er karaktererne og lærerens bedømmelse af ens arbejde, der er det, der overordnet afgør dette. Samtidig bliver det en relativ vurdering, som i høj grad tolkes gennem sammenligningen med andre.

Et symbol på, om man er god til tingene

[...] det kommer an på så meget, i dansk der er en dårlig karakter, det er [en karakter i mellemområdet], og [en anden karakter i mellemområdet] det er sådan middel og [en karakter i det høje område] det er godt, og i matematik der [...] er [en karakter i det lave område], det er dårligt og [en karakter i mellemområdet] det er ok og deroppefter, det er rigtig godt, fordi jeg ikke er så god til matematik, jeg tror det er fordi, man ikke er så god til tingene, så ændrer det sig, og [i et bestemt fag] hvis man fik [en karakter i mellemområdet] der, så ville man også sige, at det var gode. (Thea)

Jeg tror, det er for, at hvis du har fået bedre karakter end én, så for at vise, [...] at man er lige en tand bedre end de andre, man føler sig sådan lige overglad for det, sådan lige lidt over alle andre, [...] jeg tror, at det er for at vise, at det er man god til. (Jørgen)

At være god til noget, henvises af mange unge til, som noget man kan påvirke selv, eksempelvis når elever siger, at det er godt at se, om der er noget, man ikke er så god til, for så kan man blive bedre til det. At være god til noget, er altså for nogle noget foranderligt. Det er et mål for, hvordan situationen er lige nu, men opleves i al fald af nogle, som noget der kan påvirkes og dermed ændre sig.

Noget foranderligt

Ingrid: Jeg synes, at det er fint, så får man at vide, hvor man står henne.

I: Hvad er det sådan, der er fint ved det, hvad er det, du godt kan lide ved det?

Ingrid: Det ved jeg ikke rigtigt, bare den måde, at man bliver bedømt, at man ved, hvad man er god til og ikke så god til, kan blive bedre til og sådan noget.

[...] for eksempel i [bestemt fag], der kunne jeg godt blive bedre, [...] hvis man ikke rækker hånden op, så bliver man jo ikke bedømt, det er jo mere der, den ligger, så må man jo selv tage varetægt, og så begynde at tage sig sammen i skolen. (Thim)

Det, om karaktererne tolkes som noget man selv gennem en aktiv indsats har indflydelse på, eller netop ikke har nogen særlig indflydelse på, må anses for væsentligt. Det kan påvirke oplevelsen af mening i forhold til at yde en indsats og muligvis ad den vej også spille en rolle i forhold til, på hvilke måder de kan påvirke selvopfattelsen. Tolkes karaktererne som et udtryk for, om man er dygtig eller god i skolen, og dette opleves som noget, man selv kan påvirke, vil sådanne tolkninger formentlig ikke i samme grad sætte sig igennem i ens selv vurderinger og kunne bidrage til dannelse af stabil selvopfattelse.

Tolkninger der knytter sig til vurdering af indstilling, engagement og arbejdsindsats

Mange elever henviser til karaktererne som udtryk for adfærd på to forskellige måder

- dels tolket som et udtryk for den indstilling, man har til skolen, ens attitude i al almindelighed
- dels tolket som udtryk for de handlinger, hvormed en sådan indstilling kan komme til udtryk. Dette drejer sig om den arbejdsindsats, som man yder i forbindelse med skolen, både i undervisningssituationen og når man laver sine lektier, som altså også opfattes som noget, der spiller en rolle for karaktererne og som man bedømmes på.

De tolkninger der viser hen til vurderingerne af *attituden og indstillingen* til kravene fra skolen, kommer til udtryk i formuleringer med udtryk som, om man tager tingene seriøst, om man gider, om man vil (Figur 2).

Figur 2: Tolkninger af karaktererne der viser hen til vurdering af indstilling til skolen

Om man tager tingene seriøst

Om man gider

Om man vil

De tolkninger, der viser hen til vurderingerne af ens attitude, som den kan afspejles sig i adfærden, kommer til udtryk i formuleringer som, om man er sløset, om man er flittig, om man er doven, og om man laver sine lektier (Figur 3).

Figur 3: Tolkninger af karaktererne der viser hen til vurdering af indstilling til skolen afspejlet i adfærd

Om man er sløset

Om man er flittig

Om man er doven

Om man laver sine lektier

Jeg giver her nogle eksempler på dette blandt piger og drenge fordelt over forskellige karakterniveauer. En mener, at hvis man er lidt doven og sløset, kan det trække ned i karaktererne. Andre beskriver på samme måde, hvordan de mener, at den indsats man yder, - om man følger med i timerne, om man husker at lave lektier, gør noget for karaktererne og er med i timerne -, hvordan det alt sammen kan spille en rolle i lærernes bedømmelse.

Et symbol på ens indstilling til skolen afspejlet i adfærd

[...] hvad bliver de [karaktererne] givet på?

Thea: [...] hvilken indsats, hvad man laver, hvordan man laver det, hvor god læreren synes én er og sådan, hvordan man følger med i timerne, om man gør noget for at få sine karakterer bedre, om man husker at lave lektier, og om man gør noget for det, hvis man bare sådan ikke gør noget for det, og ikke er med i timerne og ikke rigtigt siger noget, så kan lærerne ikke rigtigt bedømme, hvor god man er, så.

[...] for at bevise, at man godt kan noget, frem for at få lave karakterer, sådan at man er lidt sløset [...]. (Johan)

[...] så bliver [lærerne] ved med at sige inde i deres hoved, jamen personen er dygtig og personen skal have den karakter, eller personen gider ikke [...]. (Ditte)

Netop dette perspektiv skal vise sig at være væsentligt i forhold til nogle elevers måder at forholde sig til og opfatte elever, som får eller gerne vil have gode karakterer i skolen. Disse forholdemåder indebærer, at man er engageret i skolen og dens aktiviteter. Og en sådan adfærd og indstilling tolkes af nogle elever som noget positivt, mens det af andre ikke gør det.

Tolkninger der knytter sig til oplevet kategorisering i forhold til personlige egenskaber

Som det sås tolkes karaktererne som et udtryk for viden. I daglig tale anvendes en lang række udtryk, der er synonyme for det at have viden, at være vidende. Et af de udtryk som de unge anvender, og som må ses som et synonym herfor, er udtrykket klog. I ”Ordbog over det danske sprog” skrives der således om begrebet klog: ”(mod. dum) som har gode, udviklede åndsevner, god forstand (1); forstandig; intelligent; ogs.: som er i besiddelse af indsigt, gode kundskaber [...]”. At være klog, henviser altså til eksempelvis det at have indsigt, og det optræder som en modsætning til dum. Det er på en sådan baggrund, at en række af de udtryk, som de unge anvender, skal forstås. Det ses her, at karaktererne netop tolkes som udtryk for, om man er, hvad elevernes betegner som dum, klog, geni osv. (Figur 4).

Figur 4: Tolkninger af karaktererne der viser hen til den oplevede vurdering af personlighedstræk

- Om man er dum
 - Om man er klog
 - Om man er geni
 - Om man har talent
 - Om man har evnerne
 - Om man er skarp
-

Samtidig med, at disse udtryk er synonyme for begrebet viden, adskiller de sig fra dette, ved at henvise til andre typer af kategorier eller egenskaber, som det om man har evner

og talent. Sådanne måder at kategorisere hinanden og sig selv på og sådanne betydninger bliver til gennem sammenligningen med andre i det sociale fællesskab, hvor man vil kunne opfatte sig selv eller andre som klog, hvis man viser sig at vide mere end andre, i netop det fællesskab, eller som dum, hvis man ved mindre.

I modsætning til det at have viden, henviser sådanne betegnelser som dum, klog, geni etc. i langt højere grad til kategorier, og kan tolkes som et udtryk for personlige egenskaber, som man ikke selv har den store indflydelse på, og som det kan være vanskeligt at forandre. Det er derfor betegnelser, der kan ses som problematiske, i det omfang de optræder i diskursen blandt de unge, som betegnelser for sig selv eller andre, idet de kan træde ind i de unges dannelse af selvopfattelse på determinerende måder.

Jeg vil i det følgende give nogle eksempler på, hvordan kategorier som disse optræder i forbindelse med elevernes tolkninger af karaktererne.

Flere elever henviser til det som noget generelt, at karaktererne kan symbolisere, om man er dum eller klog. Denne målestok kan så bruges både i vurderingen af andre og i vurderingen af en selv. Denne betydning er af en anden type end det at være god og dygtig. At opleve andre eller sig selv som dum eller klog er en mere generaliserende vurdering end det at være god eller dygtig, som ofte mere retter sig mod et enkelt fagområde. Dum eller klog henviser til en generaliserende opfattelse af, hvilke egenskaber man har, og hvem man er. At opleve sig selv eller andre som dumme eller kloge vil derfor også være en mere personlig og lidt mere determinerende vurdering. I sådanne vurderinger anvendes også andre udtryk så som det at være et geni eller være skarp, som det ses blandt citaterne nedenfor.

Et symbol på personlighedstræk

[...] jeg tror for eksempel, hvis der var en fra klassen, som nærmest udelukkende kun fik sådan 6 og måske dumpede i nogle og fik 7 en gang i mellem, så tror jeg da, man ville regne den person for sådan, jeg tror ikke man ville kunne lade være med at tænke at den person var sådan lidt dum, eller hvad man skal sige, det er også derfor, at jeg synes, at karakterer kan være en rigtig dum ting, fordi jeg ved at man kan ikke lade være med at tænke det, og så hvis der er en der får nærmest kun 10-11-13, så tænker man, årh han er bare et geni, [...] så det tror jeg helt klart, at det kan ikke lade være med at påvirke ens syn [...]. (Josefine)

[...] jeg er ikke flov over mine karakterer, men der er helt sikkert nogle, der kigger anderledes på en, årh du er sgu ikke særlig klog, tænker de om en, det tror jeg helt sikkert. (Jens)

I: Hvad var det skræmmende ved det?

Michael: Jamen det var fordi, jeg har ikke altid lige været den skarpeste, hvis man kan sige det sådan, så jeg blev lidt forskrækket over, at jeg ikke lå så godt, jeg troede at jeg var bedre i forhold til, sådan husker jeg det i hvert fald, så det var sådan lidt ups, så måtte man sådan lige tage sig sammen, så man kan sige, at det var godt nok.

Men der er også eksempler på elever, der anfægter det at sætte lighedstegn mellem karaktererne og det, om man kan kategoriseres som klog eller dum.

Det er helt vildt latterligt, fordi det er jo ikke karaktererne, der viser, om man er klog, det er jo bare, hvad man er god til i det fag, fordi man har jo tusind forskellige talenter, man kan være god til, og så lige det der faglige boglige, man ikke kan finde ud af, som man så bliver bedømt på, man bliver jo ikke bedømt på det, man er god til, man bliver jo bedømt på det, der er i skolen, og hvis man så er god til det, så er det jo heldigt. (Ole)

Karaktererne og bedømmelserne kan altså give anledning til en skelnen og kategorisering af eleverne i mellem. Denne differentiering giver sig til kende såvel i elevernes opfattelse af

sig selv, som i deres opfattelser af hinanden, - andre kan opleves som dumme eller kloge, og man kan opleve sig selv som dum eller klog. Man kan sige at differentieringen er knyttet til en internalisering af den måde, hvorpå man selv placeres i forhold til denne rangordning⁷⁹. Jeg vil diskutere dette spørgsmål senere i forbindelse med tolkninger med reference til konteksten af klassekammerater.

Denne skelnen synes at være væsentlig i flere sammenhænge. Her peger eleverne selv på relationerne til kammeraterne i klassen og ens forståelse af sig selv i forhold til søskende. Enkelte henviser også til voksne familiemedlemmer.

I citaterne ovenfor henvistes netop til en sådan skelnen, som den træder frem i forholdet til klassekammeraterne. De, der ikke får så høje karakterer, tænker man, er nok ikke så kloge, mens de, der får høje karakterer, er ”genier”. Samtidig knyttes dette også sammen med selvopfattelser og måder at være på overfor andre. Den der får høje karakterer, han må være ”lidt snobbet, fordi han er så god”. I dette ligger dels en forestilling om, at man vurderer sig selv som bedre end andre, hvis man får bedre karakterer, - ellers var man ikke en snob -, og der ligger samtidig en forestilling om, hvordan denne person kunne ventes at forholde sig til andre, der ikke var lige så gode, nemlig at se lidt ned på dem. Karaktererne ventes helt klart at kunne påvirke selvopfattelsen, både ens eget syn på sig selv, og samtidig de øjne som man ser på andre med.

Tolkninger med reference til adfærd – ”den gode elev”

Lærernes forventninger til eleverne knytter sig til værdier, normer og holdninger og materialiserer sig i en adfærd, som kan beskrives via den rolle, som man kan kalde *den gode elev*. Eleverne beskriver, hvilken adfærd de oplever er ønsket og accepteret af lærerne. Eleverne svarer på dette spørgsmål på måder som er meget sammenfaldende. Det at være en god elev, beskrives det, knytter sig til adfærden generelt, samt indstilling og attitude til skolen som dette også kan afspejles i adfærden, og det rummer samtidig en rolle og en identitetsmulighed.

Man ser her mange enkelte betydninger samlet i en kombination, - indstilling til skolen og attitude, som dette kan afspejles i adfærden, ved at man deltager i undervisningen og laver sine lektier. Men også en tilpasning til generelle værdier i det sociale samvær, - at man er en god kammerat, at man er en sød og rar elev etc.

Det er en elev, der kommer i skole for at lave noget og ikke bare for ikke at lave noget, for så kunne man lige så godt blive derhjemme, men en der kommer, og er en sød og rar elev, som der følger med i timerne og sådan noget, og er en god kammerat for de andre og sådan noget, det ville jeg sige er en god elev. (Elisabeth)

At eleven er seriøs, at eleven gider være i skole, at eleven gør sit bedste, at eleven hele tiden gør sit bedste faktisk, i alt, men, ja det tror jeg, er det, det er lidt svært at sige, men hvis jeg selv var lærer ville det være det, jeg forventede af mine elever, at de gad, at de ville, at de gjorde det.. (Ditte)

En god elev, man kommer glad til timerne og man sætter sig ned, man venter ikke på at læreren siger, tag bøgerne frem, man tager bøgerne frem, man hører efter, man deltager i timerne, man er aktiv. (Poul)

⁷⁹ Undersøgelser af stereotyper og fordomme viser, at den selvopfattelse som disse kan give anledning til dannelse af ikke behøver at stemme særlig godt med det, som omverdenen faktisk tænker eller vurderer (Kuschel & Zand 2007:78)

Det er jo en, der laver sine ting afleverer sine ting, og er med i timerne uden at sidde og snakke med alle mulige forskellige og lave uro og sådan noget, det er en der tager skolen 100% seriøst, du må gerne snakke lidt for mange lærerne, bare du holder stadig seriøst, og følger med i det de siger, og sådan noget, bare du deltager aktivt. (Nikolaj)

Tolkningerne af rollen som den gode elev, stemmer blandt mange elever med beskrivelser af, hvad de mener, at karaktererne afspejler. Dette ses hos denne pige. Hendes beskrivelse af, hvad hun tror, det er lærerne bedømmer eleverne på, er næsten identisk med hendes beskrivelse af sin opfattelse af, hvad en god elev er.

I. Hvad er det sådan, de kigger efter i timerne for eksempel [når der gives karakterer]?

Mette: Det er vel, om man følger med og for eksempel i dansk, der er det nok, om man snakker sådan, formulerer sig ordentligt, om man er med i alle timerne, rækker hånden op og kommer med sine meninger, har lavet sine lektier.

[...]

I: Hvad tror du for lærerne, [...] hvad er en god elev, hvordan er en god elev?

Mette: Det er vel, at man laver sine lektier og man er ordentlig overfor læreren, og ikke er flabet og sådan noget, og at man kommer ud, og man prøver at blive bedre, og at man også er en god kammerat i klassen, vil jeg tro.

På den måde vil karaktererne også træde ind i oplevede processer for in- og eksklusion i skolekulturen. Når faglig dygtighed, og en adfærd som svarer til forestillingerne om ”den gode elev”, er noget der vurderes positivt og kan komme til udtryk i karaktererne, vil de formidle betydninger, som forbinder sig med graden af accept i skolekulturen og dermed med inklusion og eksklusion. Dette beskrives af denne pige.

[...] nogle gange kan lærerne jo godt lide mig, så er vi gode venner, andre gange så er de jo sure på mig, fordi jeg gerne vil have en diskussion med dem om et eller andet, så det vil sige, at det svinger sådan, nogle gange kan de godt lide mig, nogle gange kan de ikke lide mig ikke også, jeg har sådan mellemkarakter, jeg ligger i midten med karaktererne, [...] så det passer jo fint nok, og der er nogle, som er sådan lidt dengseagtige noget, de ligger også oppe i den høje ende, og dem som bare er dumme hele tiden og sidder og rykker bøger i stykker, eller hvad de nu kan finde på, er urolige i timerne og snakker og sådan noget, de ligger da også nede i enden med dårlige eller ikke så gode karakterer. (Thea)

Det burde det jo ikke, det burde ikke gøre nogen forskel, men jeg er da overbevist om at, hvis der er en, der kommer hen og er rigtig muggen og bander og alt muligt, så tror jeg da, at af en eller anden grund så kommer man til at give en dårligere karakter, end hvis det var en, der kom hen og var glad og sagde pænt goddag, [...] jeg tror godt, at det kan påvirke vurderingen, selv om det ikke burde. (Niklas)

Karaktererne i processer for oplevet in- og eksklusion i skolen

Eleverne kan gennem interaktionerne med andre i skolen, - elever eller lærere -, enten positionere sig eller opleve sig som positionerede som personer, der hører til skolekulturen og handler i overensstemmelse med den, eller som personer, der ikke hører til kulturen og dermed heller ikke lægger vægt på at handle i overensstemmelse med den, eller måske tager afstand fra den.

Tilhør til og accept i skolekulturen kan opnås gennem realisering af skolens mål og værdier, og anerkendelse for dette opleves af mange unge, som noget der kan formidles gennem karaktererne, men kan komme til udtryk på andre måder så som gennem ros, at få tildelt rum og tid etc. Før i tiden anvendtes også eksempelvis flidspræmier, særlige legater og lignende udtryk for, at man vurderes i særlig grad at have realiseret skolekulturens værdier og normer.

Der er eksempler blandt de unge, jeg har talt med på, at man som elev vælger at positionere sig i forhold til rollen som den gode elev, enten ved at tilpasse sig den, eller ved at tage afstand fra en sådan tilpasning.

En del, både piger og drenge, bekræfter, at de i et eller andet omfang forsøger at leve op til sådanne krav og forventninger, der udtrykkes i denne rolle. Nogle gør det med lidt forbehold og peger på, at de måske nok prøver, men at det ikke altid lige lykkes, eller mener, at det ikke er noget de gør, som en egentlig bevidst handling eller gør i nogen overdreven grad.

I: Prøver du sådan at indrette dig efter det, at gøre de ting?

Elisabeth: Jeg vil da sige, jeg sidder da ikke og ter mig i timerne og sådan noget, jeg ved da godt, når vi har time, så har vi time, [...] så skal vi da opføre os ordentligt og sådan noget, og jeg laver da også mine lektier og sådan noget, så jeg synes da, at jeg gør.

Ja, både og altså, nu er der ikke særligt lang tid tilbage af skoleåret, ja det tror jeg, man prøver, det tror jeg, at alle gør, men det er ikke altid, at det lige lykkes. (Johanne)

I: Prøver du at indrette dig efter det, som du mener, de gerne vil have?

Steffen: Nej, det vil jeg ikke sige sådan, altså jeg laver mine lektier og prøver at opføre mig ordentligt, men til gengæld, der kommer da nogle gange, hvor man lige, skal vi ikke lige prøve det, og skal vi ikke lige prøve det, og så laver vi det, og så får vi skæld ud, og så bliver vi sendt ud, og så en uge efter er det glemt, men altså, det er lidt forskelligt.

Jeg prøver da at opføre mig ordentligt altså, og selvfølgelig få noget sjovt ud af de værste ting også, [...] og det er da vigtigt at opføre sig ordentligt, og det er vigtigt at lave sine ting, så ja, det prøver man da på, og det gør jeg da også. (Michael)

Nogle elever lægger afstand til en tilpasning til en sådan rolle. Dette ses i de nedenstående citater. En sådan formuleret afstandtagen behøver dog ikke nødvendigvis at betyde, at disse elever, set fra lærerens perspektiv ikke har tilpasset sig skolen. Deres beskrivelser kan tolkes som udtryk for den måde, de gerne vil fremstille sig selv overfor omverdenen, for at de gerne vil opleves som nogle, der ikke går op i at føle tilhør til skolen og tilpasse sig dens kultur.

Imidlertid er dette, at de vælger at fremstille sig selv på denne måde og dermed give sig selv en bestemt identitet, ikke uvæsentligt. Det kan spille en rolle for deres vurderinger af egne og andres handlinger, og også påvirke de måder de selv vil være tilbøjelige til at handle. Men som det antydes hos pigen, der taler om ikke at blive opfattet som dengse, er det referencer til andre sociale sammenhænge end skolen, der spiller en rolle.

Lone: En god elev er en elev som følger med, og som laver sine ting, selvfølgelig, som selvfølgelig kan grine og græde, altså, ja, have det sjovt med en joke eller sådan noget, men at de også ved, hvornår læreren skal tages alvorligt, og sådan noget, jeg tror, at det er det.

I: Er det noget man prøver at tilpasse sig, gør du det?

Lone: Nej, jeg er den person jeg er, og det gider jeg ikke lave om på, også fordi jeg er udmærket tilfreds med, hvem jeg er, så det ville være fuldstændig åndssvagt, hvis jeg skulle til at lave mig om, det gider jeg ikke.

I: Hvad er for lærerne en god elev, hvad er det lærerne gerne vil have eleverne gør?

Inge: Nok en der ikke larmer for meget i timerne og laver for meget ballade, nok en der laver lektier hele tiden og kan finde ud af det, og ja, snakker med alle sammen rækker hånden op og siger noget, når der er noget, det er en mønster, en god elev, en englelev [...].

[...]

Inge: [...] jeg vil ikke være englelev [...].

I: Hvorfor?

Inge: For så er du en dengse, vil jeg sige [...].

[...] de lærere jeg har det godt med, dem er jeg overfor, som de er overfor mig, er de retfærdige overfor mig, så er jeg også retfærdig overfor dem, men så igen de lærere jeg ikke kan lide, og de ikke kan lide mig, som jeg ved ikke kan lide mig, dem tror jeg måske godt selv, at jeg prøver at provokere i timerne og virkelig gøre dem lidt sure, sådan, det er måske ikke det smarteste, men de der spændinger mellem en, jeg tror, at jeg kommer til at provokere dem lidt. (Charlotte)

Sammenfatning – tolkninger i forhold til skolekulturen

Karaktererne tolkes som udtryk for flere forhold: fagligt niveau, adfærd, attitude og personlige egenskaber.

- tolkninger med reference til faglige niveau kommer til udtryk i vendinger som, om man er god i skolen, dygtig etc.
- tolkninger med reference til adfærd kommer til udtryk i vendinger som, om man er flittig, doven, yder en indsats etc.
- tolkninger med reference til attitude kommer til udtryk i vendinger som, om man gider, om man vil, om man er seriøs etc.
- tolkninger med reference til personlige egenskaber kommer til udtryk i vendinger som, om man har evnerne, er geni, dum, klog etc.

Tolkningerne dannes gennem mange forskellige typer af interaktioner med repræsentanter for skolekulturen, - lærere og skolevejledere nævnes. Interaktionerne med disse voksne har form af samtaler i klassen, skriftligt materiale, vejledning, forskellige måder at møde eleverne på med ros etc.

Karaktererne træder gennem disse tolkninger ind i processer for oplevet in- og eksklusion i skolekulturen og for positionering i forhold til den.

Oplevelsen af in- og eksklusion knytter sig til det, at karaktererne tolkes med reference dels til adfærd dels til indstilling. Karaktererne tolkes som udtryk for vurdering af dette, og kan dermed også tolkes som accept eller det modsatte af én som person. Dette må anses som vigtigt, idet oplevelsen af tilhør må ventes at spille en rolle i forhold til at opleve deltagelse i skolens aktiviteter som meningsfulde. Dette vil derfor, i det omfang nogle elever ikke føler et sådant tilhør, ikke føler sig accepterede, kunne træde ind i processer for marginalisering.

Idet karaktererne tolkes med reference til in- og eksklusion i skolekulturen, kan de samtidig tolkes som noget, der kan udtrykke et tilhør eller afstandtagen til skolekulturen. Der er flere eksempler på dette, som skal forstås som forbundet med tilhøret til andre sociale fællesskaber, med normer der adskiller sig fra skolekulturens. Dette må på samme måde anses for at kunne skabe problemer, og er et emne, der vil blive yderligere diskuteret under analysen i forhold til konteksten af jævnaldrende.

Tolkninger med reference til forestillinger om fremtidigt arbejde og uddannelse

En væsentlig social kontekst, som de unge forholder sig til, ser sig selv i forhold til, er samfundet set som den sociale sammenhæng, hvori man kan indtræde som samfundsmedlem med arbejde, uddannelse, indtægter og bestemte samfundsmæssige positioner. Netop her ved afslutningen af 9. klasse står eleverne i overgangen mellem ungdomsliv og voksenliv, og er optagede af dette at skabe sig en tilværelse som voksne. Karaktererne får betydninger i forhold til dette ad flere veje. For det første er der de betydninger, der dannes i relation til mulighederne for at få adgang til uddannelse og arbejde. For det andet er der de betydninger, der knytter sig til samfundsmæssig position og status, og den rolle som erhvervelsen af det, som man kan kalde kulturel kapital spiller i den sammenhæng.

Konklusioner i hovedtræk

- Karaktererne opleves at spille en rolle i en helt konkret forstand i form af at påvirke muligheden for adgang til uddannelse og arbejde. Samtidig tolkes de også med reference til oplevede forventninger til kravene til adfærden på arbejdspladser, som et udtryk for om man kan tilpasse sig dette.
- Der afspejler sig herved samtidig tolkninger med referencer til processer for in- og eksklusion i samfundet, idet karaktererne tolkes som udtryk for, *om* man vil kunne få et arbejde, og *om* man vil kunne få adgang til en uddannelse.
- Karaktererne tolkes ligeledes med reference til mere abstrakte og normative betydninger og oplevede positioner og status i samfundet, som udtryk for om man kan ”skabe sig en god tilværelse”, om man ”bliver til noget”, som begge dele forbindes med og betinges af karaktererne.
- Overraskende i analysen er, at forestillingerne om uddannelse efter grundskolen forbindes med tolkningen af karaktererne, på den måde de gør. For nogle opleves de som noget nærmest determinerende og afgørende, for andre som noget ligegyldigt. Her bemærkes det særligt, at en gruppe elever tolker karaktererne som ”noget de ikke rigtigt skal bruge til noget”, tilsyneladende fordi de er bekendte med, at den uddannelse, de søger optagelse på, ikke stiller særlige krav til karaktererne.

Tolkningerne antyder, at der kan være en forbindelse mellem karakterniveau og forestillinger om uddannelse efter grundskolen, men der kan være tale om en reversibel proces, en proces der går begge veje, og det vil det være vanskeligt at drage konklusioner i forhold til forløbet af denne proces. Spørgsmålet er, om karakterniveauet påvirker forestillingerne om uddannelse, eller forestillingerne om uddannelse i sig selv, ved at kunne give mening til bestemte måder at handle eller undlade at handle på, kan påvirke karakterniveauet. Valget af beskæftigelse efter grundskolen kan påvirkes af mange forhold, såvel karakterniveau som påvirkninger fra forældre, lærere og vejledere. Men karakterniveauet kan i princippet i sig selv tænkes at blive påvirket, af de forestillinger man har om valg af uddannelse efter grundskolen, hvis dette enten fører til, at karaktererne tolkes som særligt

vigtige eller modsat som noget uden betydning, hvad der vil kunne påvirke oplevelsen af mening i at orientere sig på bestemte måder i forhold til dem.

Samfundet med arbejde og uddannelse som kulturel referenceramme

De handlinger, som den unge mødes med fra omverdenen, som kan påvirke valg af arbejde og uddannelse, knytter sig dels til systematiseringen af bestemte krav fra samfundets side, eksempelvis krav til karaktergennemsnit, som så formidles til de unge. Dels forskellige former for krav og forventninger fra voksne, som relaterer sig til det at kunne indtræde i samfundet som aktiv samfundsborger

In- og eksklusion i kulturer knytter sig blandt andet til dens systemer for fordeling af status og goder (Larsen 2005). I moderne vestlige kapitalistiske samfund spiller uddannelse, arbejde og penge centrale roller heri og er hver især statusgivende i sig selv. Samtidig kan uddannelse og erhverv, og den status der er forbundet hermed, også til tider afspejle sig i forhold til spørgsmålet om penge, via indtægten, selv om der ikke er en fuldstændig entydig sammenhæng. In- og eksklusionen i samfundet afspejler sig i forhold til denne fordeling og besiddelse af fundamentale goder (Larsen 2005).

Samfundsmæssig inklusion knytter sig altså blandt andet til mulighederne for at kunne få og fastholde et arbejde. Selv om arbejdspladser kan være meget varierede, i forhold til de krav de stiller til individer i form af viden og færdigheder, og for såvidt også kulturen på det enkelte arbejdssted forstået som værdier, normer og holdninger, er der alligevel en række træk, som går igen på det private arbejdsmarked og på arbejdspladser generelt. Det er kravet om, at medarbejderne er fagligt ”klædt på” til på den ene side at udfylde deres konkrete arbejdsfunktioner, på den anden side at indgå i det handlingsfællesskab, man har på en arbejdsplads. Man kan altså tale om faglige og om sociale kompetencer.

Mange af disse erhverves allerede i grundskolen. Eksempelvis vil det på det moderne arbejdsmarked være meget vanskeligt at klare sig uden grundlæggende færdigheder i læsning, ligesom dette også vil vanskeliggøre deltagelse i videre uddannelse.

Skolen danner tillige, sammen med andre sociale sammenhænge, ramme for udviklingen af en række sociale kompetencer, som også er nødvendige for at kunne indgå i det handlingsfællesskab, man har på en arbejdsplads, og bliver afgørende for, om man integreres her (Dencik 1999; Jensen & Jensen 2005; Undervisningsministeriet 2005:76ff). Man skal kunne møde til aftalte tider, kunne overholde aftaler, ofte være i stand til selv at kunne strukturere sin tid og sine opgaver, man skal kunne møde andre på en socialt accepteret måde etc. Dette er helt fundamentalt, og er man af forskellige grunde ikke i stand til dette, vil man få meget vanskeligt ved at begå sig på arbejdsmarkedet. I ordvalgene fra to tilfældigt udvalgte stillingsopslag i et byggefirma marts 2008 afspejles dette⁸⁰. Her efterspørges sådanne sociale kompetencer med vendinger som: ”du har gode samarbejdsevner og er en team-player, du er et ordensmenneske og systematisk, du er selvstændig, ansvarsbevidst og har overblik”. Og i den anden blandt andet: ”du er serviceminded, udadvendt og fleksibel, du bevarer overblikket i pressede situationer”. Ser man på forskellige typer af jobs, vil de efterspørge sådanne kompetencer i større eller mindre grad, men det at kunne tilpasse sig sådanne krav, er en forudsætning for at kunne udfylde sin rolle på en arbejdsplads.

Karaktererne tolkes af de unge med reference til sådanne faglige og sociale kompetencer, og som det sås tidligere, kan begge typer af kompetencer eksplicit faktisk finde vej ind i lærernes bedømmelser og altså blive udtrykt i karaktererne.

⁸⁰ Citeret fra stillingsopslag fra Bygma i Risskov, marts 2008

Tolkninger med reference til oplevede værdier, normer og krav i forbindelse med arbejde og uddannelse

At karaktererne tolkes af eleverne og optræder med betydninger knyttet til det at skulle søge arbejde efter skolen, kommer til udtryk på flere måder. Der er henvisninger til, at karaktererne i sig selv kan spille en rolle for, hvor godt et arbejde man kan vente at få, og der er henvisninger til, at de kan sige noget om, hvor god en arbejdskraft man vil være. Samtidig problematiserer en enkelt elev dog også en eventuel sammenhæng mellem karaktererne og spørgsmålet om, om man vil være en aktiv og engageret medarbejder på en arbejdsplads.

Karaktererne tolkes af nogle på ret konkrete måder med henvisning til de krav, de oplever, der stilles fra arbejdsgiver og skole.

En dreng beskriver dette, når han henviser til standpunktskaraktererne, som han mener, kan tolkes som et udtryk for ”hvordan man har arbejdet” (i skolen), og derfor kan lægges til grund for en kommende arbejdsplads vurdering af, om det kan betale sig at ”tage ham ind”. Selve afgangsprøven, mener han ikke på samme måde, siger noget om dette.

Så arbejdsgiveren kan se, hvordan man har arbejdet

[...] man bruger dem jo også, når man kommer videre, så arbejdsgivere eller skole kan se, hvordan du egentlig har arbejdet og se, om han arbejder måske ikke så godt i dansk, det kan ikke betale sig at tage ham ind, sådan nogle ting, så der er det jo godt at kunne se, fordi egentlig så fortæller afgangsprøven jo ikke særlig meget om, hvordan personen arbejder, det fortæller bare om, hvad han kan. (Michael)

Hvor nogle tolker karaktererne som et udtryk for, om man har været aktiv og ydet en indsats i skolen, peger andre på, at høje karakterer på ingen måde behøver at betyde, at man kan tilpasse sig kravene på en arbejdsplads, at også andre egenskaber end de faglige, som spiller en rolle. Dette afspejler en opmærksomhed på kravene til sociale kompetencer.

Pigen her fortæller, hvordan de i skolen har deltaget i en form for rollespil, hvor eleverne skulle tage stilling til, hvem de helst ville ansætte som medarbejder. De kunne vælge mellem en med høje karakterer, ”10-11 stykker”, en der havde stjålet i en butik, og en der havde fået lave karakterer, men som, udtrykt med hendes ord, ”arbejdede for det”, altså viste initiativ og ydede en indsats. Pigen konkluderer den, at arbejdspladsen ville foretrække at ansætte ham, der havde ydet en indsats, frem for ”en der kommer og bare er helt vildt klog, men en dovenrøv, der ikke laver noget”.

At kunne tilpasse sig arbejdspladsens sociale krav

[...] vi havde sådan noget i [undervisningen], så skulle vi, altså det var bare sådan for sjov, så skulle vi prøve at ansætte en, altså bare ud fra et papir, hvor der var en, han havde fået 9, og han gjorde ikke noget ved tingene og sådan noget, og der var en der havde fået 10-11 eller sådan et eller andet, 11-stykker, og det var også sådan, at hun havde stjålet i butikker og sådan noget, og så var der en, han havde fået 6 og han arbejdede for det, altså han, og så ville vi jo alle sammen helst ansætte ham, fordi han gjorde noget ved det, så det er jo også, hvis det er en der kommer og bare er helt vildt klog, men en dovenrøv og ikke laver noget [...]. (Ida)

Mange unge angiver ønsket om at få en bestemt uddannelse, eller det mere generelt ”at klare sig godt” som begrundelsen for, at de gerne vil have gode karakterer. ”At klare sig godt” henviser i denne sammenhæng netop til succes i forhold til arbejde og uddannelse.

Og de unge peger på karakterernes rolle i forhold til at få adgang til forskellige typer uddannelser efter grundskolen.

At kunne få en uddannelse

[...] man skal bruge alle sine karakter, både når man kommer i 10., for at komme ind på privatskoler eller noget, og uddannelser der skal man også hele tiden have, for eksempel handelsskolen eller gymnasiet, der skal man nogle gange ligge på et bestemt gennemsnit for at kunne komme ind. (Jasmin)

Altså, man vil jo gerne videre med uddannelse og sådan noget, og så er det også vigtigt at have en god karakter. (Ingrid)

[...] det tænker jeg lidt på, man vil jo helst have størst mulige karakterer, så man kan komme ind flere steder. (Thea)

[...] hvis det er høje karakterer, det skaffer nemmere adgang til de forskellige steder, gymnasium, universitetet og sådan. (Niels)

[...] du skal jo også have et gennemsnit på 8-9 stykker for at komme ind på de forskellige ungdomsuddannelser, så, det er nok derefter, jeg sætter mit mål. (Bjørn)

Uddannelsesønskerne påvirker tolkningerne

Karaktererne kan spille en rolle i forhold til muligheden for at kunne fortsætte på bestemte uddannelser, mens de til andre uddannelser ikke gør det, fordi der ikke er krav til karaktererne. Alt efter hvilke planer de unge har for fremtiden, kan det at engagere sig i karaktererne også synes at give mening på forskellige måder, og dermed påvirke måder at orientere sig i forhold til både skolen og karaktererne. De unges kendskab til eller forestillinger om uddannelser og adgangskrav, vil dermed kunne spille en rolle heri.

En gruppe af de unge, der vil fortsætte på uddannelser, der ikke stiller krav om et bestemt karaktergennemsnit, er forholdsvis ubekymrede om deres karakterer, og en del af dem henviser selv til karaktererne, som noget der ikke spiller nogen rolle. Det er med brug af vendinger som ”jeg skal ikke bruge dem rigtigt til noget”, ”jeg har ikke så frygteligt meget at bruge det til” og lignende.

Mine karakterer spiller ikke nogen særlig rolle for min uddannelse

De fylder ikke så meget, fordi jeg skal ikke bruge dem rigtigt til noget næste år, selvfølgelig ville det være fedt at komme af sted med en masse 13-taller, men det tror jeg ikke på [...]. (Lone)

[...] [erhvervsskolen] er frit, der er ikke nogle grænser, hvis man kan sige det sådan, der er ikke noget du skal have, for at du kan komme ind. (Thim)

[...] Jamen jeg tror egentlig ikke, at jeg har så frygteligt meget at bruge det til, altså fordi den skole jeg skal ind på, de skal bare se karakteren, men det er godt, hvis man kan vise frem, at man er dygtig. (Johan)

Blandt unge der gerne vil fortsætte på de gymnasiale uddannelser eller på andre uddannelser, der stiller krav om bestemte karakterer, ses en vis bekymring blandt de elever, der ikke har så høje karakterer, for om deres karakterer er høje nok, til at de vil kunne give adgang til det, de gerne vil. En bekymring der ikke ses tilsvarende blandt elever med mellem eller høje karakterer, blandt de unge som jeg har talt med.

I nedenstående eksempler afspejles denne bekymring blandt unge med lave karakterer for, om ens karakterer nu er gode nok til, at de drømme de har, kan realiseres. Nogle henviser til konkrete drømme i forhold til job eller uddannelse, som karaktererne får betydninger i forhold til.

Mine karakterer skulle gerne være høje nok til, at jeg kan fortsætte, med det jeg vil – unge med lave karakterer

Altså, det er måske lidt irriterende, fordi jeg vil jo gerne [have lang videregående uddannelse] eller sådan noget [...], men der skal man have et gennemsnit [i den høje ende af mellemområdet], og det ved jeg, at jeg ikke får, så jeg vil nok helst være [erhverv der kræver mellemlang videregående uddannelse], fordi jeg ved, at jeg ikke kan blive [erhverv der kræver lang videregående uddannelse], og det er der ikke nogen, der tror på, at jeg kan. (Ida)

Emma: [...] i starten der var jeg lidt bekymret for, hvad jeg ville få [...].

I: Hvad var det der bekymrede dig, sådan, ved det?

Emma: Det var nok chancen for ikke at få så gode karakterer, jeg tænkte hov, hvad nu hvis jeg ikke får det, og jeg ikke kan bruge det til det, jeg gerne vil [...].

[...] hvis man siger, du har planlagt dit liv tre år frem, og så man siger, jeg vil meget gerne på [gymnasial uddannelse], så bliver man jo nok lidt skuffet, hvis man ikke får den karakter. (John)

Samme type bekymring ses ikke blandt unge med mellem eller høje karakterer. Men nogle af disse unge udtrykker optagethed af at få gode karakterer, af grunde som også kan ses som forbundet med de forestillinger, de har om uddannelsen efter grundskolen.

At kunne realisere sin drøm for fremtiden – elever med mellem eller høje karakterer

Jeg tror da også, at grunden til at jeg gerne vil have, at det bliver bedre, det er også jeg gerne, hvis min drøm skal gå sådan, som jeg gerne vil have, jeg vil gerne være [erhverv der kræver lang videregående uddannelse] engang, og der ved jeg, at man skal jo helst have en karakter, som sådan er i orden, så der ville jeg blive ret træt af det, hvis jeg fik et 7-tal eller et eller andet, så det tænker jeg meget over, at nu må jeg lige tage mig sammen, hvis det skal gå, som jeg gerne vil. (Mette)

[...] hvis man skal læse videre, hvis jeg for eksempel skal [...], noget med noget universitet, eller hvis jeg skal læse [bestemt studie], der skal jeg vist have et gennemsnit på 8.5, så selvfølgelig tænker jeg, at skal jeg derop at ligge, når jeg kommer på [gymnasial uddannelsesretning]. (Malte)

For nogle elever betyder karaktererne, at de må træffe et valg, som kunne have været et andet, hvis de havde haft bedre karakterer. Dette fortæller to unge om i nedenstående eksempler. Pigen beskriver, hvordan hendes ønsker efter folkeskolen ikke kunne realiseres, og konkluderer selv, at karakterer i sig selv dermed kommer til at spille en rolle, for de valg der træffes. Drengen mener, at han muligvis nok havde overvejet en anden uddannelse, end den han har valgt, hvis han ”var kommet ud med et 13-tal i standpunkt”, som han selv udtrykker det. Samtidig peger han på, at valget af en erhvervsuddannelse for hans vedkommende ikke kun skal begrundes i karaktererne, men også i det som han betegner som hans ”personlighed”. Faktisk, mener han, har det valg, som han har truffet, ikke ret meget med karakterer at gøre. En konklusion der naturligvis kan tolkes som udtryk for mange forskellige forholds påvirkning.

Jeg havde måske valgt noget andet, hvis jeg have haft bedre karakterer

[...] [gymnasial uddannelse] det er jo, det var noget jeg tænkte på, fordi jeg godt kan lide

teater, og det er der jo derovre, men de kræver høje karakterer, har jeg fået at vide jo, og mine karakterer de passer ikke der, jeg har snakket med skolevejlederen om [det], men mine karakterer de er ikke gode nok, så det har også noget med karaktererne at gøre, om man kommer videre. (Inge)

[...] hvis jeg var kommet ud med et 13-tal i standpunkt i alle fag, så kan det da godt være at jeg havde valgt en eller anden boglig uddannelse, men det tror jeg aldrig nogensinde, det kan da godt være jeg får 13, men jeg tror aldrig, at jeg ville få det sådan, jeg tror heller ikke på, at jeg får 13 til sommer, [...] altså så jo, det har da nok noget med det at gøre også, men det har lige så meget at gøre med min personlighed [...]. (Michael)

En boglig eller en praktisk uddannelse og oplevelsen af karakterernes betydning

Forventningerne om at tage en erhvervsuddannelse efter grundskolen ses i den gruppe af unge, som jeg har talt med, alene blandt elever med karaktergennemsnit i mellemområdet eller det lave område (Tabel 1.9).

Når de unge taler om deres valg af uddannelse, begrundes flere, - såvel piger som drenge -, deres præference for en mere praktisk betonet uddannelse med argumenter som ”bøger det er ikke mig”, ”det skal være langt væk fra bøger” og tilsvarende. Dette ses i eksemplerne nedenfor, hvor det også ses, at nogle samtidig giver udtryk for, at de ikke har det godt med bøger, med at læse, at de ikke bryder sig om det, eller synes, at det er svært.

Man kan derfor godt tillade sig at konkludere, at væsentlige krav fra skolens side, nemlig de der har en boglig karakter, opleves som vanskelige at imødegå for en gruppe af unge, og at dette får indflydelse på deres valg af uddannelse.

I: Hvis man nu siger, at man kan tage en uddannelse der er lidt mere praktisk og en, hvor man skal læse en masse bøger, [...] hvad vil du helst?

Steffen: Så vil jeg helst noget, der er praktisk, for det med at læse bøger, det er ikke lige mig.

I: Hvorfor ikke?

Steffen: Det ved jeg ikke, jeg tror, at det er fordi, jeg har tænkt fra starten af, at bøger det er ikke mig, jeg er ikke den, der går ind for at læse, det er jeg ikke [...].

I: Hvis man nu siger, at man kan tage en uddannelse, der er praktisk, eller en hvor man skal læse mange bøger, hvad vil du så helst af de to ting?

Mathilde: En praktisk.

I: Hvorfor ikke så gerne en, hvor du skal læse mange bøger, sådan?

Mathilde: Det synes jeg bare ikke, det er mig, jeg vil hellere ud at lave noget og sådan.

Det skal være langt væk fra bøger, det skal være praktisk, hvor jeg bruger min krop, og hvor jeg oplever noget nyt hver dag, det skal ikke være at læse. (Thim)

Diskursive kategorier knyttet til oplevet in- og eksklusion på arbejdsplads, uddannelse og i samfundet generelt

De forestillinger de unge har om, hvad de skal efter 9. klasse udgør altså tydeligt en dimension, som karaktererne tolkes i forhold til. De unge er generelt optagede af valget af uddannelse efter 9. klasse, og det at få sig en uddannelse efter grundskolen og dermed kvalificere sig til at træde ind i en voksentilværelse, og dette afspejler sig i tolkningerne.

Karaktererne har betydninger på en meget konkret måde, i form af om de gør det muligt at opnå en bestemt uddannelse eller ej, og de tolkes med reference hertil. Samtidig får de

også betydninger på mere symbolske måder, idet arten af uddannelse, som de gør mulig, af nogle tolkes som et udtryk for succes i livet eller det modsatte. Dette ses, når de taler om at få sig en god uddannelse eller et godt job, som så skal ses som modsætningen til en dårlig uddannelse eller et dårligt job, som en elev eksemplificerer med skifteholdsarbejde. Dette kommer også til udtryk i anvendelsen af diskursive kategorier som at være en der ”bliver til noget”, en der ”får en fremtid” og en der ”vil noget med sit liv”. De følgende eksempler illustrerer sådanne tolkninger.

At kunne blive et samfundsmedlem, få en identitet som en person der er inkluderet i samfundet, tolkes som noget der forbinder sig med uddannelse og arbejde. Dette ses hos unge, der taler om ”at blive til noget”. Skolen, og det at få noget ud af den, omtales her, som forudsætningen for ”at blive til noget”, og altså det at erhverve sig en identitet som et inkluderet medlem af samfundet.

At blive til noget

[...] hvis de vil blive til noget, hvis de vil noget, så må de jo bare tage sig sammen. (Sidsel)

Jeg synes, det er godt [at gå i skole], altså det skal man jo for at kunne blive til noget en gang [...]. (Sara)

[...] hvis man ikke går i skole, kan man ikke blive til noget, og ja, jeg vil gerne blive noget [...]. (Thim)

Samtidig afspejles det, at det at ”blive til noget” også forbinder sig med værdier og status. Det er således ikke ligegyldigt, hvad man ”bliver til”. Noget vurderes som bedre end andet, og nogle tolker karaktererne som noget, der spiller en rolle i forhold til dette.

Drengen citeret nedenfor mener, at det, om han har høje eller lave karakterer, kan spille en direkte rolle i forhold til, om han kan få et godt eller et mindre godt arbejde. Hvis karaktererne er gode, mener han, at han kan få et ”fint nok arbejde”, mens han ikke mener at kunne få et ”ret godt arbejde”, hvis de er lave, ”5-6 stykker”. Så kan det blive ”sådan noget skifteholdsarbejde, og det vil være træls”, som han siger.

At få et godt arbejde

[...] det er fordi, der ved jeg, at jeg kan få et ok arbejde, et fint arbejde, men hvis den ligger demede ved en 5 - 6 stykker, [...] så kan man ikke få et ret godt arbejde, det er nok sådan noget skiftearbejde og sådan noget, det vil jo være lidt træls jo. (Jack)

Der ses en tilsvarende skelnen mellem det at få, hvad der vurderes som en god eller en mindre god uddannelse, og der er eksempler på, at karaktererne tolkes som noget der spiller en rolle for dette. De nedenfor nævnte er alle fundet blandt unge med lave karakterer. En fortæller, at han er bange for ikke at klare sig godt nok, ikke at få en god uddannelse, en anden, at hvis man får en god karakter, får man også en bedre uddannelse. Disse elevers karakterniveau kan muligvis ses som noget der betyder, de gør sig flere tanker om dette spørgsmål, end elever med højere karakterer gør det. Det er tættere på.

At klare sig godt

[...] jeg tror bare, jeg er bange for, at når jeg kommer ud her fra skolen, at jeg ikke skal klare mig godt nok, ikke få nogen god uddannelse [...]. (Per)

I: Hvorfor vil man gerne gøre det godt?

Jesper: Så man får bedre karakter, så man kan få en bedre uddannelse [...].

I: Hvorfor vil man gerne klare sig godt?

Inge: For at kunne komme videre i fremtiden, få nogle gode uddannelser.

Denne skelnen mellem det at få en god eller en mindre god uddannelse, og et godt eller et mindre godt arbejde, forbinder sig med oplevet samfundsmæssig status og dermed positionering og roller i samfundskonteksten. Enkelte unge udtrykker det i lidt mere direkte vendinger. Dette ses eksempelvis hos denne pige, der beskriver, hvordan en elev, som ”sidder og sover i timerne og ikke laver noget som helst” opfattes som en, der ikke vil noget med sit liv og ikke ”rigtigt har nogen god fremtid”, ikke ”får noget job og nogen penge”, i modsætning til dem der får høje karakterer, og som hun tænker om, at de ”skal være læger og sådan”.

At blive til noget, få et arbejde, tjene penge og få en fremtid

[...] vi har en i klassen, som ikke går op i sine ting og sidder og sover i timerne og ikke laver noget som helst, og ikke skriver op, når vi f.eks skal skrive noget op, som vi skal bruge til eksamen, den person den bliver bedømt på, at den vil ikke noget med sit liv f.eks., og at den går ikke op i det, det bliver sådan en af dem, som ikke får de højeste, som ikke får noget job og skal have penge af alle mulige andre, som der ikke rigtigt kommer ud i noget godt job og ikke rigtigt har nogen rigtig god fremtid, på den måde så bliver man meget bedømt på det, [...] og dem som så har rigtig høje karakterer, de bliver sådan, det er dem, som man tænker, jamen I skal være læger, og I skal være det og det, jo man bedømmer noget på karaktererne, det betyder meget [...]. (Alberte)

Sammenfatning – tolkninger i forhold til arbejde og uddannelse

Karaktererne tolkes med betydninger i forhold til det at få sig en tilværelse som voksen med arbejde og uddannelse. Der synes at kunne være tale om processer, der går to veje. Tolkningerne af karaktererne kan spille en rolle i forhold til valget af uddannelse, og omvendt kan forestillingerne om uddannelse spille en rolle for tolkningerne af karaktererne.

Nogle af de mønstre som disse processer følger, må anses som problematiske. Dels er det et problem, hvis de unge udvikler en lav faglig selvtillid og dette afholder dem fra at vælge visse typer af uddannelse, dels er det problematisk, hvis forestillingerne om uddannelse efter grundskolen får den utilsigtede konsekvens, at karaktererne opfattes som ligegyldige, og dette videre sætter sig igennem i forhold til oplevelsen af mening af at orientere sig positivt mod kravene i skolekulturen. Dette kan ses som tolkninger, der kan give anledning til, at begyndende marginalisering vil kunne sætte sig igennem, og den diskurs som disse tolkninger er bundet til, må gøres til genstand for diskussion, i det omfang den kan anses for at spille en rolle heri. Dette diskuteres yderligere senere i analyseafsnittet, i tilknytning til afsnittet om særlige problematikker.

Endelig ses det, at karaktererne også tolkes med reference til samfundsmæssig status, in- og eksklusion. Nogle unge vil derved allerede på dette tidlige tidspunkt i tilværelsen, som en konsekvens af sådanne tolkninger kunne danne opfattelser af sig selv eller andre som marginaliserede, som ekskluderede af samfundet. Også sådanne selvopfattelser må anses som problematiske, idet de kan blive determinerende for, hvordan sådanne unge vil være tilbøjelige til at vælge i forhold til uddannelse, og i forhold til, hvordan de vil møde krav og udfordringer i forbindelse hermed.

Tolkninger med reference til familien

Familien er centreret omkring det at skabe trygge rammer for børns opvækst, og at være ramme for socialisering og dermed opdragelse til den kultur som børnene senere indtræder i. Som en primær kontekst for socialisering i barneårene er familien og interaktionerne heri væsentlig for dannelsen af betydninger (Schaffer 1996/1999; Dencik 1999). Påvirkningerne her vil derfor få stor betydning for, hvordan karaktererne tolkes.

Konklusioner i hovedtræk

- Karaktererne tolkes af de unge som forbundet med positiv værdi i familie-konteksten.
- Ingen tolkninger, blandt de elever som jeg har talt med, kan ses som udtryk for at karaktererne optræder med en negativ værdi i familien.
- Karaktererne beskrives af nogle elever som forbundet med sympati og accept fra forældrene, når de (karaktererne) vurderes som gode eller gode nok, eller eksempelvis som skuffelse hos forældrene, når de vurderes som ikke så gode.
- Nogle fortæller om, hvordan de får ros af forældrene, enkelte om karakterpenge. Dette er udtryk for handlinger, der medierer værdier og normer i familiekulturen, og som af de unge kan tolkes som udtryk for forventninger og oplevede vurderinger af, hvad der fører til accept og tilhør i familien.
- Der er mange beskrivelser af emotionelle reaktioner som fremtræder som et resultat af relationen til forældrene. Nogle unge taler om, at de bliver glade, eller at de gerne vil glæde deres forældre med karaktererne, andre om at de har oplevet at skuffe dem, hvad der ikke opleves som særlig rart. Dette kan ses som et resultat af den tilknytning, der er mellem børn og forældre, af betydningen af tilhøret til familien og at karaktererne opleves at kunne træde ind i sådanne processer.
- Nogle forældre synes, som det beskrives af de unge, i højere grad end andre, at være optagede af karaktererne og have forventninger til deres børn, end andre. Det er vanskeligt på baggrund af materialet at konkludere noget med hensyn til baggrunden for og eventuelle følger af dette. Mange forhold vil kunne spille en rolle i den sammenhæng, eksempelvis kan forældrenes vurdering af de unges ressourcer spille en rolle for forventningerne.
- For nogle unge synes sammenligningen med søskende at spille en vigtig rolle i forhold til, hvordan egne resultater vurderes. Sådanne vurderinger kan på andre måder træde ind i selv vurderinger og dannelse af selvopfattelse, idet nogle unge tilsyneladende påvirkes af den måde, som de oplever at andre i familien vurderer dem i forhold til øvrige børn i familien. Dette kan for nogle unge afspejles i en oplevelse af mindreværd i forhold til søskende.

Familien med forældre og søskende som kulturel referenceramme

Dannelsen af betydninger er nært forbundet med de erfaringer, som påvirkninger og interaktioner, der finder sted mellem medlemmer i familien, lægger grunden for (Schaffer 1996/1999:309ff). Ikke kun forældrene, men også søskende, spiller en vigtig rolle heri. En sådan betydningsdannelse finder sted, når familiemedlemmer handler på bestemte måder i forhold til karaktererne, når de optræder i diskursen i familien på bestemte

måder, og der reageres på forskellige måder med glæde, skuffelse, ligegyldighed etc., eksempelvis når de unge kommer hjem og viser deres karakterark. Sådanne handlinger afspejler værdier og normer og er dermed udtryk for kultur.

Andetsteds i studiet viste jeg, hvordan forældrene aktivt kan påvirke de unges valg af uddannelse efter grundskolen. Dette er også velkendt fra andre typer af studier (Klausen 2007). Dette er relevant i forhold til karaktererne, idet, som det blandt andet viste sig, netop forestillingerne om uddannelse kan spille en rolle for tolkningerne af karaktererne (dette diskuteres yderligere i afsnittet med fokus på særlige problematikker).

Karaktererne i handlinger i familien

Sådan som de unge fortæller det, er der meget stor forskel på, hvordan der interageres i familien omkring karaktererne. Hvad der eksempelvis sker, når man kommer hjem, og viser sit karakterark, eller fortæller om en god karakter. Sådanne interaktioner må anses for væsentlige i forhold til dannelsen af betydninger blandt de unge. Hvis forældrene involverer sig meget følelsesmæssigt og går op i karaktererne, vil det kunne påvirke de unge i samme retning, - eller i modsat, hvis de ikke oplever at kunne honorere forventninger eller af forskellige årsager positionerer sig i modsætning til dem. Omvendt, hvis forældrene ikke interesserer sig synderligt for karaktererne, kan de unge også få samme indstilling. Forældrenes reaktioner må ventes at være en afspejling af deres egen socialisering og forestillinger om karakterernes betydninger, som på den måde formidles videre til deres børn. Man får her et direkte indblik i, hvordan socialiseringen finder sted, sådan som det beskrives og opleves af de unge.

Jeg har kun i ringe omfang spurgt direkte ind til interaktionen i familien omkring karaktererne, men i en del tilfælde fortæller eleverne selv om forældrenes reaktioner, hvad der sker, når de kommer hjem og fortæller om deres karakterer eller viser deres karakterark.

Mine forældre jublede

En pige med mellem karakterer, der selv går en del op i sine karakterer fortæller om hendes forældres deltagelse i, hvordan det går hende i skolen. Hun har en søskende, som ifølge hendes beskrivelse fik rigtig gode karakterer i skolen, og hun vil selv gerne være lige så god, fortæller hun.

Karaktererne synes at spille en rolle i denne familie, det er noget forældrene interesserer sig for, og går op i sammen med deres børn. Dette fremgår, når pigen fortæller om, hvordan hun ringer til sin mor, når de har fået karakterer for en opgave, og drøfter det med hende. Hendes mor bakker hende op, fortæller hun, hvis der er noget, hun ikke er helt tilfreds med. Ved en lejlighed hvor hun havde fået en god karakter i et fag, som hun synes er svært, jublede hendes forældre, fortæller hun, og de spiste fin middag for at fejre det, og for at give hende et skulderklap.

[...] [et bestemt fag], jeg har det sådan, det er et af mine sværeste fag, så fik jeg lige en aflevering tilbage her for en måned siden, og der fik jeg [en karakter i mellemområdet], og det var sådan, da jeg kom hjem, så skreg jeg bare, og mine forældre de jublede også, så spiste vi fin middag, fordi de godt kunne se, hvor glad jeg var, så det var ikke noget med, at vi spiser dårlig mad, hvis jeg får dårlig karakter, men det var fordi de syntes, at det var så flot af mig, så jeg skulle have en "keep going", bare bliv ved, så der syntes de, det var sådan flot, så jeg fik lige noget godt mad, rigtig hyggeligt. (Olivia)

Jeg kan lide, at mine forældre bliver glade – betydning blandt pigerne

Forældrenes interesse for de unges resultater i skolen kommer også til udtryk når eleverne fortæller, at deres forældre bliver glade eller stolte, når de kommer hjem med en god karakter. En gruppe af piger henviser netop til dette, når de beskriver oplevelsen af forældrenes glæde, som noget af det der spiller en rolle for, at de gerne vil klare sig godt.

Dette ses hos denne pige med høje karakterer, der fortæller at hun går op i sine karakterer, og bruger en del tid på lektier. Hun er ikke rigtigt tilfreds, med de karakterer hun har, og ville gerne have, at de var bedre. Hun vil gerne fortsætte i en gymnasial uddannelse, men har ellers ikke nogle planer for uddannelse. Hendes forældre ønsker hende bare det bedste, og at hun får en uddannelse, som hun kan være glad for og stolt af, føler hun.

[...] hvis man nu får en god karakter, så er det sådan, at komme hjem og sige det til ens forældre at man har fået en god karakter, og så bliver de glade.

[...]

[...] de fleste forældre de tænker, at man skal have en god uddannelse, man kan være glad for og stolt af, det tror jeg da, nej det ved jeg, mine forældre de gerne vil have, de ønsker mig kun det bedste. (Laura)

Så får du ros, og det er jo dejligt

Få elever (tre drenge med mellem karakterer) fortæller om det at få ros eller andre former for belønning for sine karakterer. Det synes at være noget, der spiller en vigtig rolle for dem.

En af disse drenge fortæller, hvordan hans forældre giver ham ros, når det er gået godt. Og han får også til tider karakterpenge. Det er noget, han godt kan lide, og han føler, fortæller han, at han gerne vil komme hjem og vise det til forældrene, hvor de så kan give noget. Han fortæller også samtidig, at han går en del op i sine karakterer, det er noget, der betyder noget for ham, og til tider for meget mener han. Rent praktisk oplever han også, at hans karakterer spiller en rolle, idet han gerne vil fortsætte i en gymnasial uddannelse efter folkeskolen.

Niklas: [...] det fylder rigtig meget, ikke så meget i fritiden, men når du sådan sidder og skriver lidt stil og sådan, du tænker rimeligt meget over det faktisk, mere end man måske burde gøre, men det er meget sådan, så du går efter en god karakter, du ikke bare laver et eller andet fis, fordi det her det skal bare lige overstås, det er noget der sådan fylder i ens hoved [...].

[...]

Niklas: Jamen det er jo fordi, at så får du ros, og sådan det er jo dejligt at få, i stedet for at få at vide, det var ikke så godt og sådan, og så kan det i hvert fald godt, hjemme hos mig, hvis jeg har fået en rigtig god karakter, så kan det godt udløse et eller andet, så kan det godt være, at jeg lige får en halvtredser eller noget.

I: Vil man gerne vise det overfor nogle?

Niklas: [...] man føler sådan, at du vil gerne vise det, og så er det måske godt at gå hjem og vise det til ens forældre, hvor de så kan give noget.

Det var ikke så godt, og så bare videre

For drengen citeret nedenfor med lave karakterer fylder karaktererne ikke noget særligt, næsten ikke noget, siger han selv. Sådan som han selv fortæller det, er det heller ikke noget, der har hans forældres store interesse. Når han kommer hjem med sine ikke så høje karakterer, fortæller han om sine forældre, at de siger: ”det var ikke så godt”, og sin egen reaktion efterfølgende beskrives med ordene ”nej, og så bare videre”. Det er, at domme efter denne beskrivelse, tilsyneladende ikke noget, der bliver gjort noget særligt ud af.

Hans far har en erhvervsfaglig uddannelse, og han regner med selv at tage en tilsvarende uddannelse på erhvervsskolen. Sådanne forhold kan tænkes at spille en rolle for både hans forældre og ham selv i forhold til, hvor meget man går op i karaktererne,

da der jo her ikke er bestemte adgangskrav. Forældrenes engagement vil også kunne spille sin helt egen rolle i dette og kunne spille positivt sammen med en opfattelse af, at dette ikke er noget, man skal gå så meget op i.

Det fylder næsten ikke noget, når jeg får dem, så kigger jeg dem igennem, og så siger jeg: det var ikke så godt, og så lægger jeg dem væk, og så var det bare det, så viser jeg dem til min mor og far, og så siger de: Det var ikke godt. Nej det ved jeg godt, og så, bare videre.
(Jens)

Det er vel, om man kan leve op til de forventninger, der er stillet, tror jeg

En gruppe af elever, både piger og drenge spredt på forskellige karakterniveauer, henviser til oplevelsen af, at andre forventer noget af dem, herunder forældrene. Disse forventninger, eller oplevede forventninger, fremtræder i deres beskrivelser, som en af begrundelserne for, at de gerne vil klare sig godt. Oplevelsen af forventninger fra omverdenen, hvad enten denne er begrundet i virkeligheden eller ikke, synes altså at kunne give mening til det at ville have gode karakterer og til at yde noget for det, og kommer hos nogle af eleverne til udtryk som meget høje forventninger til en selv.

Det er denne pige, hvis forældre begge har lange uddannelser bag sig, et eksempel på. Hendes karakterer ligger i det høje område, men hun beskriver dem selv som middel, og er ikke helt tilfreds med dem. De fylder til tider en del i hendes tanker, fortæller hun, dog ikke hele tiden. Hun bruger meget tid på sine lektier, og hun fortæller også, at hendes forældre nogle gange siger, at hun bruger for meget tid på det.

Hun vil, ved at få gode karakterer, også gerne vise, at hun gør sit bedste i skolen. Hun overvejer en uddannelse, som ikke er så boglig. Hendes far har sagt, han synes at hendes "hjerne skulle bruges til noget andet", men også at det er noget, som hun selv bestemmer.

I: Hvor meget fylder det i ens tanker?

Julie: Øhm, en del, tror jeg, det ved jeg ikke, altså, det er ikke noget, jeg tænker over sådan til daglig sådan, men når man afleverer en opgave og sådan noget, så tænker man meget over, hvad man får i karakter.

[...]

Julie: Det er vel, om man kan leve op til de forventninger, der er stillet til en, tror jeg, om man kan gøre det lige så godt, som man plejer og sådan noget.

I: Hvorfor vil man gerne gøre det godt?

Så, så folk kan se, at man gør ens bedste i skolen, det ved jeg ikke.

I: Og når du siger "de andre", tænker du så på nogle, hvem er det man gerne vil have ser det?

Julie: Lærere og forældre, tror jeg, og så bliver man jo glad, hvis man får høje karakterer.

[...]

Julie: [...] min far han synes, at min hjerne skulle bruges til andet end [en erhvervsuddannelse], men det er selvfølgelig mit eget valg, siger han, men der er ikke noget, hvor jeg går og tænker, det kan jeg ikke blive, det er jeg for dum til, eller det skal jeg ikke være, for det er jeg for god til, det er efter interesse og efter evne.

De bliver selvfølgelig skuffede, hvis jeg kommer hjem med en lav karakter

Men oplevelsen af forventninger fra omverdenen og forældrene, kan også betyde, at man oplever at skuffe de forventninger. Og det er ikke så rart. Det fortæller en gruppe af drenge med lave karakterer om (i alt fire). Ingen piger fortæller noget tilsvarende.

Et eksempel på det, er drengen der citeres nedenfor. Han fortæller at karaktererne fylder en del i hans tanker. Han ville oprindeligt gerne have haft en lang videregående uddannelse, men hans forældre mener, at det nok er blevet for sent nu, med de karakterer han har. At han nok skulle have fulgt med i skolen fra starten. Alternativet er, at han kan

fortsætte i et forløb på erhvervsskolen, og ad den vej også få den uddannelse, som han gerne vil have.

Han fortæller om sine forældre, at de bliver skuffede, hvis han kommer hjem med en dårlig karakter. Men selv om de gerne vil have, at han klarer sig godt, er det ikke noget de går særlig meget op i, mener han. Og karaktererne er ikke noget, han snakker så meget med dem om. Han fortæller om det at komme hjem og vise sit karakterark, at han bare kommer med det, og så siger hans mor, hvad hun vil sige, og det tager han så imod, hvis det er noget godt, hun siger.

Det samlede indtryk for denne dreng er, at han selv går relativt meget op i sine karakterer, men at det ikke er noget der interesserer hans forældre så meget, ligesom de heller ikke synes at have de store ambitioner på hans vegne.

Jesper: Det fylder ret meget, for man sidder hele tiden og tænker på, hvordan det er gået for én, hvilken karakter man får.

[...]

Jesper: [...] de [forældrene] siger, at det nok er for sent for mig at [tage lang videregående uddannelse], så skulle jeg have fulgt med fra starten af, men så prøver jeg bare følge med i timerne nu, så godt jeg overhovedet kan.

[...]

I: Hvad med dine forældre, hvad betyder det overfor dem?

Jesper: De bliver selvfølgelig skuffede, hvis jeg kommer hjem med en dårlig karakter.

I: Går de meget op i, hvad du får af karakterer?

Jesper: Nej, det gør de ikke, selvfølgelig håber de, at jeg får en god karakter.

I: Er det noget du diskuterer med dem?

Jesper: Næ, vi snakker meget lidt om det.

I: Når du nu kommer med dit karakterark derhjemme, hvordan foregår det?

Jesper: Jeg kommer bare hjem og så afleverer det, så siger hun nu, hvad hun vil sige, og så tager jeg imod det, hvis det nu er noget godt, så kan vi godt sidde og snakke lidt om det, og så går vi hver til sit igen.

Det skal du ikke være ked af – at få lave karakterer

Det er forskelligt hvordan eleverne reagerer på at komme hjem med mindre gode karakterer. Elever der synes ikke at gå så meget op i karaktererne, tager sig ikke så meget af det, mens andre, for hvem det synes at betyde mere, kan blive kede af det.

Denne pige med lave karakterer er ret påvirket af oplevelsen af, at hun ikke klarer sig så godt. Hun er slet ikke tilfreds med sine karakterer. Hendes uddannelsesplaner kan dog realiseres, på trods af hendes ikke så høje karakterer, men hun er slet ikke tilfreds med dem, og bliver også personligt påvirket, når det ikke går så godt. Hun kan føle sig dum, fortæller hun. Hendes forældre forsøger at trøste hende på forskellige måder, fortæller hun. Hendes far siger, at det skal hun ikke være ked af, at han havde det på samme måde selv, mens hendes mor siger: ”bare du gør det bedre”, underforstået, at så skal hun ikke være ked af det, og ikke tænke mere over det.

[...] min far, jeg tror ikke rigtigt, han tænker så meget over mine karakterer, fordi at jeg tror ikke han, fordi det var jo helt anderledes dengang deres karakterer, han siger, det skal du ikke være ked af Pia, sådan havde jeg det også, men altså, min mor hun siger, bare du gør det bedre, så er det jo det, men altså selvfølgelig vil jeg gerne have, du kommer op på en højere karakter, men altså du må gøre det, så godt du kan. (Pia)

Ens forældre vil jo også gerne blive glade

Der kan sagtens være en modsætning mellem den vægt som forældrene lægger på karaktererne, som det beskrives af eleverne, og den vægt eleverne selv lægger på dem.

Denne pige med lave karakterer fortæller, at hun ikke interesserer sig særligt for sine karakterer. Som hun beskriver det, bruger hun en del tid på lektier dagligt, og lektielæsningen tjekkes også dagligt af forældrene. Hun fortæller, at karaktererne måske nok fylder en del i hendes forældres tanker, mens de ikke gør det i hendes egne. De ville være stolte, hvis hun kommer hjem med en karakter i mellemområdet, oplever hun. Dette sætter hun i modsætning til en gruppe forældre, som hun mener, kan have forventninger til deres børn, der rækker ud over, hvad de kan indfri, og som hun beskriver, kan blive sure på deres børn af den grund. Det kan hun slet ikke forstå, at forældre kan finde på. Hendes egne forældre kan man sige måske nok lægger vægt på, at hun klarer sig godt, men på den anden side ikke bebrejder hende det eller sanktionerer, når hun ikke gør.

Inge: [...] jeg er ligeglad med karakterer, det interesserer mig ikke sådan, men alligevel det var lidt spændende at få det at vide jo.

[...]

Inge: [...] de fylder ikke ret meget i mine, de fylder meget i mine forældres, men ikke hos mig.

[...] ens forældre vil jo også gerne blive glade over, at det var et tital eller sådan noget, mine forældre de vil blive stolt af, at jeg bare fik [karakterer i mellemområdet], men så er der en inde fra klassen hun, hendes forældre de ville blive sure over hvis hun fik [en karakter i mellemområdet] og ikke [karakterer i det høje område og den høje del af mellemområdet], så ville hun få stuearrest, det synes jeg, det er lidt underligt at gøre sådan, man kan jo ikke skælde ud på sine børn, når de får karakterer, når man gør det, så godt man kan, så.

[...]

I: Blander dine forældre sig i sådan, hvor meget du laver lektier?

Inge: Ja, min mor gør, hun spørger altid, har du lavet lektier, ja jeg har, siger jeg så bare, det spørger hun tit om om aftenen, om jeg har lavet det, for at være sikker på det.

I: Kontrollerer de det også?

Inge: Ja, de gør, min mor gør, hun spørger, om hun må se det, for at være sikker på om jeg har lavet det.

Tolkninger med reference til oplevede værdier, normer, krav og diskursive kategorier knyttet til familiekulturen

Med forældrene som varetagere af den tidlige omsorg er familien en meget vigtig kontekst for tilknytning og tilhør. Her forløber vigtig socialisering og dermed dannelse af værdier og betydninger, som vil kunne afspejle sig i tolkningerne af karaktererne. Da oplevelsen af tilhør og accept er et fundamentalt behov, som blandt andet søges indfriet i familien, vil de måder, som de unge vurderes på her også spille en rolle, som kan sætte sig igennem i forhold til karaktererne og de måder de tolkes på.

Al forskning viser i overensstemmelse hermed, at familien, - og dermed den sociale baggrund -, spiller en betydelig rolle i forhold til udvikling af værdier, holdninger og værdier, og for senere valg i forhold til livsstil og uddannelse. Samtidig er det dog også klart, at disse sammenhænge, selv om de er der, på ingen måde er entydige. Selvom der kan ses tendenser, er der altså også store variationer i billedet. Ganske mange forhold spiller i det lange løb en rolle i forhold til, hvordan vi udvikler os som personer, - individuelle oplevelser såvel som egne ressourcer og påvirkninger fra mange forskellige sider.

Handlingerne i familien finder deres mening i etableringen og vedligeholdelsen af tilknytning, tryghed og accept. I det omfang tilhør, tryghed etc. opleves at kunne realiseres af de unge via karaktererne, vil dette kunne producere handlinger orienteret mod dette. Det synes i varierende grad at være tilfældet for mange elever, og knytter sig til kulturen

i familien med dens særlige værdier og normer for, hvad der forventes af medlemmerne, som samtidig tolkes og kan opleves forskelligt af forskellige familiemedlemmer.

Generelt træder karaktererne og det at få gode karakterer frem som noget, der har en betydning med en positiv værdi i interaktionen mellem de unge og deres forældre. At få gode karakterer tolkes af de unge som noget forældrene forholder sig positivt til, noget som repræsenterer en positiv værdi. Dette afspejles i vurderingen af og i de følelsesmæssige reaktioner som eleverne beskriver som knyttet til det at vise karaktererne til forældrene. Man vil gerne vise forældrene, at det er gået godt, det er godt at komme hjem og sige, at man har fået en god karakter, og forældrene kan blive skuffede hvis man kommer med en karakter, der ikke er god. Dette illustrerer citaterne her.

De bliver selvfølgelig skuffede, hvis jeg kommer hjem med en dårlig karakter. (Jesper)

Sine forældre vel altid, man fortæller det, hvis det er gået godt [...]. (Jeppe)

[...] det er jo godt at få det, [...] komme hjem og sige, at man har fået en god karakter. (Gitte)

[...] også overfor venner og lærere og forældrene også, altså selv om det måske egentlig ikke betyder så utrolig meget for dem, så betyder det meget for en selv, sådan at vise, at man gør det godt. (Ellen)

Forskellene familierne imellem kan optræde i forhold til, hvordan karakterernes positive værdi kommer til udtryk, hvorvidt de unge oplever, at forældrene også har mere konkrete forventninger til dem, om at klare sig godt, hvor stærke sådanne forventninger opleves, og hvordan der reageres på det, når det ikke går så godt i skolen for de unge.

Når man taler om familien som kontekst for tolkninger og betydningsdannelse, er det nødvendigt at skelne mellem forældre og søskende, som kan spille hver sin vigtige rolle i forhold hertil. Karaktererne indtræder i mønstre for positionering, og i denne positionering spiller netop søskende en vigtig rolle.

Dels kan den unge positionere sig internt i søskendeflokken. Gruppen af søskende er i princippet en gruppe af ligeværdige, - dog afhængigt af aldersforskelle og lignende. Men væsentligt er det, at fordelingen af magt og status ikke er defineret og lagt fast på forhånd, sådan som det er tilfældet i forholdet til forældrene.

Dels kan den enkelte unge positionere sig, blive positioneret eller opleve sig som positioneret i forhold til forældrene, som det barn i søskendeflokken, der i særlig grad eller i mindre grad lever op til de værdier og normer, som forældrene formidler. Dette kan have uheldige følger, hvis man som barn i familien, oplever at man, sammenlignet med andre søskende, har vanskeligt ved at klare sig i skolen, eller hvis man føler, at man ikke i så høj grad lever op til forældrenes forventninger. Hvis succes i skolen er noget der opleves af børnene som noget, der vægtes relativt højt, og der er forskel på, i hvor høj grad de unge sammenlignet med andre søskende oplever at realisere dette, kan de relative vurderinger søskende indbyrdes, som dette giver anledning til, blive en faktor, der påvirker selvopfattelsen. Sammenligningen med søskende kan så at sige fungere som en målestok for ens egen succes. Der er flere eksempler på elever, som henviser netop til dette. Blandt andet dette vil jeg se nærmere på.

Jeg vil her opridsse forskellige udtryk for tolkningerne af karaktererne i familien i forhold til såvel forældre som søskende. Samtidig afspejler eksemplerne også de måder

hvorpå værdier, normer og holdninger opleves at blive medieret gennem forskellige typer af interaktioner.

Selvvurderinger og erhvervelse af status med reference til medlemmer i familien

Familien med søskende og andre medlemmer udgør en samlet kontekst, hvor også netop brødrers eller søstres præstationer i skolen, kan blive et sammenligningsgrundlag indbyrdes i familien, som er med til at producere betydninger og påvirke tolkninger. Når søskende i familien har klaret sig godt, kan forældrene, - hvad der nok ofte vil være tilfældet -, have reageret positivt på dette på forskellig vis. Det er eksempelvis tidligere beskrevet, hvordan forældrene gav en god middag i en sådan situation. De vurderinger som andre børn i familien opnår, vil naturligt nok blive set i forhold til dette, både af forældrene og de unge selv. Dette afspejler sig i følgende eksempler blandt elever med mellem og høje karakterer.

Et par piger henviser netop til det pres eller de forventninger, der kan gøre sig gældende når ældre søskende har klaret sig godt. Dette får en betydning i forhold til deres vurdering af egne præstationer. Dette ses i disse to eksempler, hvor den ene pige taler om det af føle sig som ”det dårlige barn” i familien, og en anden om gerne at ville vise forældrene at man ”også godt kan noget”.

I: Er der nogle, man gerne vil vise overfor, at man klarer det godt?

Olivia: Jeg tror mine forældre, det er nogle af dem, jeg helst vil vise, ok jeg kan faktisk godt, for jeg har en [søskende], [som] skal [starte på lang videregående uddannelse] efter sommerferien, [som] er skide klog, [og] gik ud af [gymnasial uddannelse] med et gennemsnit på, rimeligt højt, [og] har altid været god, og mine forældre har altid sagt, du er så god, så man har det sådan lidt, jeg har også snakket med mine forældre om, selv om det er lidt træls, at være den dårlige, det dårlige barn, men man har det, lige meget hvad mine forældre siger, det er du altså ikke, lige meget hvad du får i karakter, men man vil alligevel vise, jeg kan blive som min [søskende], sådan har jeg det i hvert fald, jeg prøver på at blive lige så god [...].

I: Så hvem er det, man gerne vil vise det overfor?

Alberte: Jamen også mine forældre, fordi jeg har en [søskende], som fik 13 engang til en eksamen, [...] så vil jeg også godt vise det derhjemme, at jeg også godt kan noget [...].

Erhvervelsen af status internt i familien sker i overensstemmelse med dens kultur og værdier, og medieret af de typer af interaktioner, som kan markere dette. En sådan form for statusmarkering kan udspille sig i forhold til andre søskende, og blandt andet knytte sig til rollen som barn i denne familie, og de forventninger der opleves at være hertil.

De to ovenstående citater fra piger er eksempler på dette. I nedenstående eksempler ses noget tilsvarende hos en dreng og en pige. Drengen beskriver sine forventninger til sig selv, som netop begrundes i oplevelsen af at kunne erhverve status i forhold til søskende. Han er aktivt orienteret mod at positionere sig i forhold til dette. Pigen derimod føler sig positioneret af andre, og vurderer sine egne præstationer med reference til søskende, som hun opleverer som dygtigere end hun selv. Der er i begge de nævnte tilfælde tale om søskende, der er ældre, og som de føler sig sammenlignet med.

Johan: Jeg vil gerne bevise, at jeg er dygtig, tror jeg, det er det, også jeg har søskende og sådan noget, der er ældre end mig, og jeg vil ikke sige at jeg vil konkurrere dem ud, men jeg vil gerne være lige så god som dem, blandt andet også, bare sådan for at bevise, at man godt kan noget, frem for at få lave karakterer, sådan at man er lidt sløset og sådan.

I: Hvem er det så, man gerne vil bevise det overfor?

Johan: [...] det er ikke sådan bevidst, at jeg vil gøre det, [...] jamen også mine forældre [...].

I: Så det var ikke sådan, at du blev meget glad eller skuffet?

Laura: Nej, for jeg havde ikke nogle forventninger til det, altså min [søskende], [...] har altid fået høje karakterer, men altså og det synes jeg også var rigtig træls, fordi så følte jeg også, at jeg skulle leve op til det også, men altså, jeg får da ikke rigtig høje karakterer, men mine karakterer de ligger da, som de skal for at, jeg er glad nok for mine karakterer [...].

Søskende kan altså spille en aktiv rolle for nogle elever i forhold til, hvordan karaktererne tolkes. Men tolkningerne kan være meget forskellige, som det illustreres i citaterne fra de unge, der her er refereret. De citerede piger vil gerne vise, at de også er gode, at de også kan. Den ene pige oplever endda, at det ikke er så rart at "være det dårlige barn", som hun udtrykker det. Drengen orienterer sig også mod at være lige så god som ældre søskende, men uden at antyde muligheden for, at han ikke skulle være det. For ham appellerer dette tilsyneladende til en lyst til at præstere. Mens det at få mindre gode karakterer, af denne dreng beskrives som noget, der kan betyde at man opfattes som "sløset", og altså være forbundet med negative vurderinger fra forældrene, mens præstationslysten ikke gør det. Sammenligningen med søskende i familien må for disse elever helt klart ventes at spille en rolle for deres selvforståelse.

Karaktererne som symbol i familiekonteksten

Kulturen i familien formidles via de interaktioner, der udspiller sig mellem voksne og børn. De måder som forældre og søskende reagerer på i forhold til de unges karakterer, medvirker til dannelsen af betydninger blandt de unge. Disse betydninger må ses som knyttede til måder at realisere eksempelvis tilknytning, accept og tilhør, ved at kunne mediere værdier og normer i familien. Sådanne normer og værdier i familien er først og fremmest bestemt af forældrene, som på den måde videreformidler deres egne tolkede erfaringer og omverdensforståelser til de unge.

Langt de fleste unge, henviser af sig selv netop til relationen til forældrene, som noget der begrundes, at de gerne vil klare sig godt, - målt i karakterer. At dette spiller en rolle for mange forældre afspejles også i de følelsesmæssige reaktioner, som karaktererne giver anledning til, sådan som det opleves af de unge.

Men samtidig træder det dog også frem, at der i de unges beskrivelser synes at være meget stor variation blandt familierne i forhold til reaktionsmåder. Forskelle som samtidig i et vist omfang også kan tolkes som udtryk for, at karaktererne i nogle familier tillægges større betydning end i andre. Dette ses eksempelvis når nogle elever fortæller om forældre der bliver skuffede eller kede af det, når de kommer hjem med deres ikke så gode karakterer, mens forældrenes reaktion i en anden elevs beskrivelser fremtræder som mere svag. Og det ses når nogle elever fortæller om forældre, der bliver glade på deres vegne, mens en anden elev fortæller om forældre, der ligefrem arrangerer en fest, for at fejre en god karakter.

Også de positioner som søskende kan indtage i forhold til hinanden med karaktererne som mediator, synes at spille en rolle i nogle familier. Positioneringen kommer til udtryk i en rollefordeling, i forhold til hvad der i netop denne familie vurderes som godt. Denne positionering kan føre til rollefordelinger, som kan få en negativ virkning i forhold til selvopfattelsen. Der er flere eksempler på, at karaktererne kan spille en rolle i den sammenhæng, og føre til at man eksempelvis opfatter sig selv som det dårlige barn, som det udtrykkes af en elev. Dette indebærer en oplevelse af at have lavere status end andre i familien, og kan spille en negativ rolle for selvværd og selvopfattelse, som vil kunne sætte sig igennem på lidt længere sigt også.

Tolkninger med reference til de jævnaldrende i klassen

Karaktererne tolkes med reference til gruppen af jævnaldrende i klassen. Mange af de unges tolkninger af karaktererne knytter sig til denne kontekst, og der er store variationer i dem. Dette afsnit er derfor blevet mere omfangsrigt end afsnittene om tolkninger med reference til andre sociale kontekster.

Det er klart, at det fællesskab som dannes i den enkelte klasse, har sin egen unikke kultur, og vil adskille sig fra alle andre fællesskaber. Da jeg kun i meget begrænset omfang, har lavet analyse på klasseniveau, siger analysen her i det store og hele ikke noget om kulturen i det specifikke fællesskab af unge i konkrete klasser.

Men de enkelte tolkninger skal under alle omstændigheder ses som udtryk for kultur og tolkningen heraf. Derfor kan en tværgående analyse med fokus på enkelte tolkningsmåder, på trods af det at de optræder løsrevne fra deres kontekst, stadig være relevant. Især i det øjeblik, grupper af unge viser sig at tolke karaktererne på sammenlignelige måder, på trods af tilhør til fællesskaber i forskellige klasse-mæssige sammenhænge (skoleklasser), og tolkningerne dermed kan ses som udtryk for samme diskurs.

Der viser sig netop på flere punkter en ret stor ensartethed i de måder, hvorpå karaktererne tolkes med reference til fællesskabet af jævnaldrende, også på tværs af de enkelte skoleklasser, samtidig med at disse mønstre også afspejler forskellighederne og de store variationer i kulturen indenfor eksempelvis pige- og drengefællesskaber.

Konklusioner i hovedtræk

- Karaktererne udlægges generelt ikke af de unge som noget der lægges til grund for eller spiller nogen direkte rolle i dannelsen af venskaber. I stedet peges her på personlige egenskaber, som umiddelbart synes at svare til, hvad man har fundet i andre studier af pige- og drengekultur.
- Studiet viser, at karaktererne medierer tilhør og accept i gruppen af jævnaldrende på indirekte måder, ved at kunne mediere værdier og normer i de unges fællesskaber.
- Kulturen i nogle unges fællesskaber, synes på vigtige punkter at stå i modsætning til skolekulturen, hvorfor en positiv orientering mod skolekulturen, vil kunne tolkes af nogle unge med negative betydninger, som kan få konsekvenser for tilhør og accept.
- Karaktererne træder ind i processer for dannelse af relationer med andre. I sådanne processer kan man orientere sig enten i forhold til et lighedsprincip, hvor det gælder om ikke at skille sig for meget ud fra andre, eller i forhold til et forskelsprincip, hvor det netop gælder om at markere forskelle, markere hvem der er bedst. Karaktererne træder ind i sådanne mønstre, og der tegner sig her i et vist omfang forskelle mellem piger og drenge, - uden at det dog er muligt at generalisere.
- Nogle unge er meget optagede af, hvilke personlige egenskaber andre kan tillægge dem, med karaktererne som reference (de unge refererer her til kategorierne ”dum” og ”klog” og diskurser herom).

De jævnaldrende i klassen som kulturel referenceramme

Tilhøret til grupper af jævnaldrende synes i ungdomstiden at spille sin egen særlige rolle (Schaffer 1996/1999:382; Schaffer 2004/2005:150; Nielsen & Rudberg 1989/2001:154). Kulturen i disse fællesskaber, er ikke domineret af indflydelse fra voksne som forældre og lærere, men netop karakteriseret ved, at de værdier og normer for adfærd, der her kan gøre sig gældende, kan afvige, til tider endog ret meget, fra den der dominerer i familien, skolen og det omgivende samfund⁸¹. Ofte ses konflikter med forældre og andre repræsentanter herfor netop af den grund. Yderligere er det karakteristisk i sådanne peer-grupper, fællesskaber af jævnaldrende, at status og autoritetsforhold ikke er givet på forhånd, sådan som det er tilfældet i relationen til forældre og undervisere eksempelvis (Schaffer 2004/2005:150). De kan beskrives som fællesskaber af ligeværdige, hvor fordelingen af magt og autoritet er noget, der er til forhandling, og en forhandling som alle i fællesskabet principielt kan deltage i (Frønes 1994/2002; Frønes 1999).

De værdier og normer, der hersker i de unges fællesskaber, medieres af mange forskellige handlinger, som de deltager med andre i, - sportsaktiviteter, diskussion af tøj, computere, musik, fester, delagtiggørelsen af andre i følelser og oplevelser etc. På den måde dannes betydninger af de fænomener, som man interagerer om. Betydninger der kan referere til de værdier, som karakteriserer kulturen i gruppen. Karaktererne kan optræde som en sådan mediator for interaktion. De unge kan interagere om dem på måder, som vil være bestemt af gruppekulturen, som derved netop finder sit udtryk gennem disse interaktioner, - sådan som det også søges indfanget i det dynamiske og handlingsorienterede kulturbegreb.

Kulturen i det kønnede fællesskab – og variationerne i den

Allerede tidligt ses der tendenser til, at drenge og piger danner fællesskaber med andre af deres eget køn, - selv om de også interagerer på tværs af kønnene i leg og samvær (Maccoby 2002). Der kan være mange begrundelser for, at det er sådan, men i al fald har det mindst to konsekvenser, der er væsentlige i studiet af de kønnede fællesskaber. For det første giver det mulighed for, at der kan opstå særlige drenge- og pigekulturer. For det andet kan det føre til, at man i studierne af børn og unge fokuserer netop på dikotomien dreng-pige, på trods af, at der kan være mange fælles kulturelle træk piger og drenge imellem, og store forskelle mellem individer indenfor det kønnede fællesskab. I studiet af unge og køn problematiseres det netop, hvordan sådanne forskelle derved kan tilsløres. I en poststrukturalistisk tilgang til studiet heraf ses sådanne kategorier søgt overskredet og dekonstrueret (Knudsen 2003; Staunæs & Søndergaard 2006).

De unges beskrivelse i dette studie af, med hvem de sammenligner karakterer, hvis de gør det, viser, at piger og drenge måske nok i mange situationer interagerer med andre af deres eget køn, eksempelvis omkring karaktererne, men at mange ikke passer ind i et sådant mønster, at dømme efter deres egne beskrivelser.

⁸¹ Den amerikanske psykolog Judith Rich Harris er kendt for sine studier af børn og unge, hvor hun argumenterer for det synspunkt, at peer-gruppen er den alt afgørende kontekst for socialisering på disse alderstrin. Hun er dog meget radikal i sine holdninger til dette. Som Schaffer siger, er der nok snarere tale om, at forældre og jævnaldrende spiller hver deres rolle i forhold til at opfylde bestemte behov (Schaffer 2004/2005:150). Jeg kommer ikke nærmere ind på Harris teorier. (Harris, Judith Rich (1995): *Where Is The Child's Environment? A Group Socialization Theory Of Development*. In: *Psychological Review*. Vol 102 No. 3 p. 458-489).

Dette at sammenligne karakterer kan i en vis udstrækning tolkes som et udtryk for, med hvem man har nære relationer og derfor finder mening i at sammenligne sig med. Analysen af mine egne interviews viser her, at en del piger og drenge først og fremmest sammenligner med andre af deres eget køn, mens en anden del fortæller, at de sammenligner ”på kryds og tværs” i klassen, med både piger og drenge (Tabel 2.1 og Bilagstabel 4 og 5).

	Andre af samme køn	Både piger og drenge	Andre af modsatte køn	Nej, ved ikke, uoplyst*
Piger	10	15	0	4
Drenge	10	11	1	6

* Denne gruppe elever omfatter unge, der ikke sammenligner deres karakterer med andres, unge som ikke rigtigt ved, hvad de skal svare, og unge som ikke besvarer spørgsmålet entydigt.

Selv om jeg mange steder i analysen forholder mig til mulige tendenser i forhold til køn, hvor dette synes relevant, vil jeg dog, af grunde som de ovennævnte ikke lade en sådan analytisk tilgang dominere. Ved i stedet også at fokusere på, hvad de unge interagerer om og måden de orienterer sig mod at gøre dette på, søger jeg, så vidt det er muligt at undgå at tage afsæt i denne dikotomi. Dette viser sig at være vigtigt og relevant, for at kunne indfange de forskelle der faktisk er indenfor drengegruppen som helhed og indenfor pigegruppen som helhed. Jeg vil dermed gerne undgå, at analysestrategien i sig selv bidrager til at skabe en pige-dreng dikotomi, som tilslører de forskelle der reelt er indenfor grupperne.

Interaktion i grupper og måder at danne fællesskab – et analyseperspektiv

Studier af piger og drenge henviser ofte til, at de to køn er karakteriseret ved forskellige måder at interagere i deres fællesskaber, at de er tilbøjelige til at relatere sig til andre, interagere og knytte venskaber med andre på to forskellige måder. Dette sker naturligvis med store variationer indenfor specifikke pige- og drengegrupper. Nogle beskriver mange pigers fællesskaber som centreret omkring det at søge intimitet og lighed, mens mange drenges beskrives som centreret omkring aktiviteter og markering af forskelle og hierarki (Nielsen & Rudberg 1989/1991:138ff; Sataøen 2004/2005). Men der ses også en række andre almindeligt anvendte måder at beskrive eller nærme sig en diskussion af sådanne forskelle i kulturen i kønnede fællesskaber. Jeg mener, det er væsentligt i et sådant valg, at den åbner op for at se ud over stereotyper om køn.

Spørgsmålet om måder at danne fællesskab og relationer synes at være et relevant og centralt perspektiv i forståelsen af nogle af de tendenser, som tegner sig i de interviews, som jeg selv har samlet. Jeg sætter derfor her i indledningen fokus på forhold, der har at gøre med forskellige måder at interagere i grupper, og forskellige måder at danne fællesskaber på. De unges beskrivelser af deres måder at forholde sig til karaktererne vil blive diskuteret i forhold til de interaktionsmåder eller særlige karakteristika, som er kendetegnende for sådanne forskellige måder at indgå i fællesskaber. Det vil her også blive diskuteret, hvorvidt der synes at være forskelle de to køn i mellem.

Socialisering, køn, gruppestørrelse og interaktionsformer i grupper

Eleanor Maccoby er kendt for sine studier af køn, herunder børns og unges fællesskaber, interaktionen i dem, og hvilken rolle kønnet spiller i den forbindelse. Hun skelner mellem to grundlæggende forskellige måder at organisere sig på og danne relationer, som

til tider kan afspejle sig i de to køns fællesskaber med andre af samme køn, og som også er kendt fra gruppepsykologien, og som synes at knytte sig til gruppens størrelse (Benenson 2001; Maccoby 2002; Svedberg 2007).

I den mindre gruppe (op til ca. fire) er der på grund af antallet af relationer god mulighed for, at alle kan blive set, hørt og tilgodeset, og der kan opstå en nær kontakt mellem medlemmerne. Alle kan i princippet få indflydelse på beslutninger, og der er derfor mulighed for, hvad man kunne kalde en flad fordeling af status og magt, hvor ingen i princippet er placeret over andre, og hvor man i relationerne orienterer sig efter et princip om lighed (Eks. Svedberg 2007:114ff). En sådan gruppestruktur vil også indebære, at aktiviteter som (åbenlys) konkurrence, der kan markere forskelle, ikke vil være integrerede eller særligt accepterede måder at interagere med andre.

Den større gruppe giver ikke på samme måde mulighed for nærhed mellem medlemmerne, og der kan være mere brug for at skabe sig en identitet gennem klar markering af forskelle til andre. Dette indebærer samtidig at aktiviteter som åbenlys konkurrence, der netop kan markere sådanne forskelle, også kan blive mere integrerede og accepterede måder at interagere med andre i dannelsen af relationer. Og netop konkurrence ses hyppigere i den lidt større gruppe (Maccoby 2002). På grund af ringere muligheder for at opnå et nært kendskab til alle, kan der samtidig være større tendens til at opfatte hinanden gennem roller og tildele hinanden roller. Selv om rollefordelinger også optræder i den mindre gruppe, kan det have en mere polariserende karakter i den større gruppe, samtidig har roller ringere muligheder for at bestå i den mindre gruppe, hvor man kommer tæt på hinanden og kan se bag om dem (Svedberg 2007:121ff).

I mange såvel ældre som nyere studier beskrives det, hvordan piger ofte færdes i lidt mindre grupper, og har fokus på intimitet og lighed i deres interaktion, mens man blandt drenge, eksempelvis i deres legeaktiviteter, oftere ser en gruppestruktur, hvor man orienterer sig efter markering af forskelle (Kampman 1993; Sataøen 2004/2005:83ff; Nielsen & Rudberg 1989/1991:171; Højlund 2002; Maccoby 2002; Nielsen 2005:80; Nielsen & Larsen 1985:249ff). Drenges relationer indbyrdes i deres grupper har ofte en større spredning end pigers og bærer i mindre grad præg af intimitet. Maccoby tolker blandt andet disse forhold som et udtryk for, at drenge måske i højere grad end piger har en gruppeidentitet, altså identificerer sig med gruppen (Maccoby 1998; Maccoby 2002).

Jeg mener dog, at det her er væsentligt at understrege, at der samtidig viser sig store variationer i dette billede. Eksempelvis kan man ikke tale om, at alle drenge er orienterede positivt mod konkurrence, eller at alle piger i lige høj grad tager afstand fra dette. Men alligevel kan sådanne iagttagelser anvendes i diskussionen og forsøget på at forstå nogle af de tendenser, der tegner sig blandt de elever, jeg har talt med.

Inden jeg går over til en drøftelse af dette, vil jeg først gøre rede for de typer af interaktioner, som de unge beskriver omkring karaktererne, og hvori kulturen kan komme til udtryk.

Karaktererne i handlinger i fællesskabet af jævnaldrende

I de unges interviews beskrives mange forskellige typer af interaktioner, der knytter betydninger til karaktererne. Det drejer sig om almindelige samtaler om karakterer, om hvorvidt de er gode eller dårlige (høje eller lave), hvordan man kan gøre dem bedre og

lignende, opmuntring til elever i situationer hvor resultaterne ikke er så gode, fremvisning af karakterer, sammenligning, pral, drillerier knyttet til dem, konkurrence om dem.

Samtlige de interaktioner, der er tale om, hvad enten man selv deltager aktivt i dem eller ej, bidrager til formidling af betydninger, og er i sig selv samtidig udtryk for dannede betydninger. Man forholder sig på bestemte måder, eller beskriver i al fald dette, fordi karaktererne opleves at betyde noget bestemt.

I det daglige tales der om karaktererne i al almindelighed, eksempelvis i forbindelse med spørgsmålet om, hvordan man kan forbedre sig, gøre det bedre, som nogle udtrykker det.

Samtale

[...] mig og mine veninder, vi snakker meget om det, [...]. (Mette)

[...] det er noget vi snakker om, [...] hvad fik du der, og kan jeg gøre det bedre, skal vi gøre det bedre sammen, og skal vi til at få orden på det og sådan noget. (Sidsel)

[...] vi har da også et par heftige diskussioner, jeg ved ikke heftige, men vi har da et par gode diskussioner om det, og vi spørger hinanden, om vi synes, at det er retfærdigt, at vi har fået 7 i mundtlig dansk for eksempel, så siger vi, aj jeg synes du har været godt med, altså vi går meget rundt og sammenligner og rådfører hinanden om, hvad man nu skal gøre, og spørger hinanden om, hvorfor tror du, at det er, jeg har fået sådan en lav karakter, så snakker vi sådan sammen om det, nogle af os, det er ikke alle sammen, det er ikke alle sammen der snakker sammen om karaktererne, men det er vi en del der gør. (Bjørn)

Andre fortæller, at de helst undgår at tale for meget om det. Karaktererne opleves af disse unge som noget meget personligt, noget man helst holder lidt for sig selv.

Ikke for meget samtale om karakterer

[...] nogle af mine veninder og jeg og nogle andre fra klassen selvfølgelig, vi vil bare helst holde det tal for os selv, fordi som sagt, det er et tal, og jeg synes ikke en personlighed skal dømmes ud fra et tal, og det kan man jo godt komme til ikke, så, det synes jeg bare, man skal holde for sig selv. (Ditte)

[...] man kan se på de andre, de sidder og er helt oppe at køre, fordi de har fået høje karakterer, og jeg sidder bare lige så stille, og jeg fortæller aldrig mine karakterer. (Nick)

Hvis man har fået en dårlig karakter eller sådan noget, så kan man da godt lige diskutere det, hvis de andre også har fået dårlige karakterer i samme fag, men det er ikke noget vi går op i specielt, snakker så meget om. (Søren)

Noget af det man taler om, når der snakkes karakterer, drejer sig også om støtte til klassekammerater der oplever, at det ikke er gået så godt, at de ikke har fået de karakterer de gerne ville have eller synes, at de fortjente. Så kan man bakke hinanden op, fortælles det, sige til hinanden at man skal tage sig sammen, hjælpe hinanden, sige det var synd og man må gøre det bedre næste gang.

Opmuntring

[...] hvis man nu har fået en god karakter, så kan man gå hen og sige, at det var flot eller noget, bakker en op, vise at det var godt gået, og hvis nu det ikke lige var gået så godt, så kan man komme hen og sige, at måske var det ikke lige var ens emne, eller noget man var så god til, det der det var ikke lige ens stil, [...] hvis man får noget man ikke lige er så god til, så er det jo ikke fordi man er dårlig, det er noget, man ikke kan finde ud af. (Jack)

[...] nu er vi jo kommet op i de ældre år, altså vi står jo og fortæller, at nu må du tage dig sammen og sådan, nu må du lige række hånden op [...], men vi konkurrerer ikke. (Thim)

Ingrid: [...] hvis man har fået meget, så vil man selvfølgelig gerne sige det til alle, men hvis det er sådan, man ikke har fået meget, så holder man det lidt for sig selv

I: Er der nogle, man gerne vil vise det overfor, hvem er det?

Ingrid: Altså sine veninder og venner, dem viser jeg jo altid dem til, ja, og hvis den er dårlig, så kan man jo hjælpe hinanden med at sige, det var synd, og det gør du bedre næste gang, og hvis det var godt, så er det bare super.

Nogle af interaktionerne har sammenligning af karakterer som formål. Mange fortæller om dette. Spørgsmålet om sammenligning kommer jeg nærmere ind på senere.

Sammenligning

[...] det første vi gør, det er jo at sige, hvad vi har fået og sådan noget, aj det har jeg fået, nå har du fået det, så det er ja, helt klart, det gør man. (Hanne)

[...] hvis de andre har fået 9, og så har man selv fået 7, hvis man ikke sammenligner, så tror jeg sådan set ikke, at skuffelsen ville være så stor, men det kan man ikke lade være med. (Sabine)

[...] det at du kan fortælle til vennerne, at nu har du fået et nital, så kan man sammenligne sådan også, det synes jeg, det kan jeg godt lide. (Jørgen)

[...] nogle gange har vi da sådan nogle diskussioner og snakker om, aj jeg fik et 9 i fysik, hvad fik du og sådan noget, altså ikke for at håne, men sådan lige for at vise sig frem for de andre [...]. (Bjørn)

Andre typer af interaktioner finder sted gennem en aktivitet som konkurrence, der både kan have en åbenlys og en mere skjult karakter. Det sidste beskrives af en pige, når hun fortæller om, hvordan man kan se på ansigtsudtrykket, hvis nogle føler sig lidt bedre end andre.

Konkurrence

[...] vi konkurrerer ikke, det er der ikke noget fedt i, [...] der er en fra klassen, hvor vi prøver lidt for sjov at overgå hinanden og sådan noget. (Asger)

[...] hvis man er vant til at være god til det, vil man gerne være den bedste, især hvis man er et konkurrencemenneske, så er det næsten helt uundgåeligt, at man sammenligner [...]. (Chris)

[...] jeg har også en gang væddet med nogle af mine venner om, hvem der fik højest for en stil vi afleverede for eksempel, men altså det er jo ikke sådan, det er mest for sjov [...]. (Johan)

[...] dem man konkurrerer med, det er drengene, [...] altså piger, veninder vi er bare sådan, så har du fået mere end mig, men så kan man godt sådan lige konkurrere lidt med drengene, det er meget sjovt, altså det er ikke noget, der sådan betyder noget på den måde. (Ellen)

[...] man kan da godt se nogle gange, hvis man for eksempel når vi får standpunkts-karakterer, man så lige ser, der er en, der går hen og spørger en anden, så kan man godt se, hvis han har haft højere karakterer end den anden, sådan at den anden, så kommer der lige et lille smil, nåha yes, [...]det er jo lidt sjovere at få lidt højere end den anden, end at få lidt lavere end den anden, [...].(Josefine)

Hvor nogle, som det sås, tager afstand fra mere aktivt at tage del i aktiviteter som sammenligning og konkurrence, er der unge, der har en helt anden indstilling, og som fortæller, at de godt kan lide at vise deres karakterer frem, hvis de er gode, måske ligefrem prale lidt, og dermed markere forskelle til andre, som disse tre elever.

Pral

[...] der er mange sammenligninger mellem karaktererne i klassen, hvad har du fået? Jeg har fået 10, hø, ja, det gør de meget i, så er det fedt at kunne komme og sige, jeg har fået [en karakter i det høje område], det synes jeg bare. (Mille)

[...] jeg synes, at det var fedt, for så vidste man at, hvis man en dag havde lavet et skidt arbejde, og fået en dårlig karakter, så prøver man hele tiden at få en karakter, der er bedre, så bliver man lidt glad over den næste, kan prale lidt overfor vennerne [...]. (Per)

[...] det er også fedt nok, man kan prale lidt med ens, hvis de er bedre [...]. (Thim)

Tolkninger med reference til oplevede værdier, normer og krav i kulturen de blandt jævnaldrende i klassen

Hvad spiller en rolle for venskaber, for at man kan lide at være sammen og for hvor populær man er?

Jeg har i dette studie ikke et fokus på kulturen generelt i unges fællesskaber, men mere specifikt på, tolkninger af karakterer i forhold til en ligeledes tolket kultur også blandt jævnaldrende. Her skal dog ganske kort falde en bemærkning om det som man kunne kalde drenge- eller pigekulturen blandt unge. De unge er blevet stillet flere spørgsmål, som retter sig mod kulturen i venskaber og gruppeprocesser og karakterernes eventuelle betydninger i denne sammenhæng. Dog ikke med henblik på en formel og detaljeret analyse heraf. Der er spurgt mere generelt til, hvad der spiller en rolle i venskaber, hvad der betyder noget, for om man kan lide at være sammen, hvad der spiller en rolle for, om man er populær blandt jævnaldrende, og karakterernes rolle i dette.

Hvad angår begreber som ”populær” og ”popularitet”, er det nødvendigt at knytte nogle kommentarer hertil, når de som her er anvendt i en dansk sproglig sammenhæng. I engelsksprogede undersøgelser anvendes ofte udtrykket ”popular” i studier der beskæftiger sig med unges venskaber og fællesskaber (Eks. Frosh & Phoenix & Pattman 2002). I en dansk sproglig sammenhæng er det dog et udtryk, der er knap så almindeligt anvendt. I daglig tale vil unge nok sjældent vælge at anvende et sådant udtryk i beskrivelsen af nære venner. Er man nære venner vil man oftere beskrive en positiv relation med ord som, at man synes om hinanden, kan lide hinanden, er glade for hinanden etc. Begrebet populær i daglig tale og i en dansk sproglig sammenhæng henviser oftest til personers status i lidt større grupper, mens man i en mindre gruppe af venner, nok sjældent vil forholde sig til, om et gruppe medlem er mere populært end et andet.

Man kan derfor overveje, hvorvidt man overfor danske unge bør bruge et udtryk som dette. Imidlertid synes det at være det, der bedst og mest simpelt indfanger det fænomen, som jeg gerne vil vide noget om. Andre udtryk som ”hvem man bedst kan lide”, ”hvem der har høj status” etc., er enten for brede eller ligger for fjernt fra den sprogbrug, som unge i 9. klasse vil benytte. Og der er da heller ikke nogen elever, der har undret sig over,

hvad der mentes med spørgsmålet. Alle interviewede har med det samme fanget dets mening, hvad der afspejler sig i relevante svar.

Men tilbage til spørgsmålet om, hvad de unge beskriver, betyder noget i deres venskaber med andre unge. Sådant som dette træder frem i dette studie, synes det på ingen måde at adskille sig fra det billede, der tegnes i den række af såvel mere kvantitativt betonedede som mere kvalitativt betonedede studier, der gennem tiden er lavet heraf. Mange drenge taler om det at være god til noget, om at være sammen om aktiviteter som sport og teknik, at have noget flot tøj, at være god at være sammen med og at være sjov.

[...] det er den der med, om man er med på lidt sjov i frikvartererne, [...] hvis du går til noget sport, som de andre går til, så er du jo mere knyttet sammen jo, [...] (John)

Det har meget at gøre med, om du ved noget om computer, [...] vi snakker om computer, de nyeste computerspil, så kan vi få en god samtale om det, i stedet for at skulle fortælle, hvor fed en fest det var den anden dag hele tiden [...]. (Jørgen)

[...] dem der er meget populære, det er nok også, det er nogle gange dem, der er mest rapkæftede, kan man sige, og så andre gange er det måske dem, der er dygtige i skolen, gode til en sportsgren, er populære blandt pigerne, det er forskelligt tror jeg, men det er tit sådan noget med at være bedre end de andre til noget, der gør det, tror jeg. (Johan)

[...] det er jo de ting du gør, det tøj du går i, og altså, interesser og sådan noget. (Niels)

Mange piger henviser til det at være god at snakke med, være sød og åben, kunne forstå hinanden, se godt ud og have smart tøj.

At man snakker meget, at man sidder og snakker om alt muligt, sådan man kan forstå hinanden tror jeg, sådan det, nogle gange kan man sidde og snakke karakter og skole og alt muligt, hvad man har lavet i weekenden og sådan noget. (Pia)

At man er sød mod alle, og at man sådan er åben [...]. (Ingrid)

Personligheden meget, [...] dem jeg går med, det er da ikke fordi, de har noget fedt tøj, eller de har mange penge, så de kan give mig nogle ting eller sådan noget, det er fordi, jeg virkelig godt kan lide de piger, jeg går med [...]. (Laura)

[...] det har ikke noget med skolen at gøre, det har noget at gøre med, hvilket tøj man går i, hvis man går i et eller andet flot tøj, så synes jeg, at man bliver mere populær. Og hvis man er pæn, det andet det har ikke noget med skolen at gøre, men det er der ikke rigtigt mere, det har der været en gang, at dem der var populære, det var også dem der var pæneste, og dem der gik i det fedeste tøj, men det er det ikke mere. (Hanne)

Sådanne meget generaliserede betragtninger, kan muligvis ud fra et meget overordnet perspektiv antyde visse homogene træk i pigers- og drenges fællesskaber. Men den følgende mere detaljerede analyse viser, at der ikke kan drages sådanne konklusioner, idet der viser sig meget store variationer i kulturen indenfor det kønnede fællesskab, og store ligheder pigers og drenges fællesskaber i mellem.

Langt de fleste unge forholder sig afvisende til, at karaktererne skulle kunne spille en rolle i deres venskaber med andre unge. Som det beskrives i det følgende afsnit, mener størsteparten af de elever, jeg har talt med, ikke, at noget sådant skulle gøre sig gældende. En analyse viser imidlertid, at dette forhold er kompliceret, og at karaktererne

indtræder såvel i processer for dannelse af fællesskab, som i processer for in- og eksklusion og erhvervelsen af status i disse fællesskaber.

Tolkninger i forhold til oplevede processer for in- og eksklusion i fællesskaberne af jævnaldrende

I afsnittet her diskuteres det på grundlag af mine interviews, hvorvidt karaktererne opleves at kunne mediere accept og tilhør til fællesskabet af jævnaldrende i klassen. Den eller de typer af fællesskaber, som man selv føler tilhør til i klassen, må ventes at spille en rolle for, hvordan dette spørgsmål vurderes. Der kan som tidligere beskrevet være forskellige måder at danne fællesskab på, og tolkningerne vil kunne afspejle hvorvidt karaktererne opleves at kunne mediere dette.

Accept og tilhør medierer af karaktererne. Har karakterer og popularitet noget med hinanden at gøre?

At dømme ud fra de introducerende beskrivelser, som de er præsenteret i det foregående afsnit, opleves karaktererne tilsyneladende blandt mange ikke at indgå på nogen direkte måde i venskaber og vurderingerne af, om man synes om hinanden. De er kun i få tilfælde noget, som eleverne henviser til i den sammenhæng. Jeg har spurgt til, hvorvidt karaktererne kan bidrage til, om man opfattes som populær i klassen. Og en analyse viser, at karaktererne generelt beskrives som noget, der ikke bidrager med noget positivt i den forbindelse, men samtidig alligevel kan spille en rolle (Tabel 2.2).

Jeg har, hvor det har været relevant, lavet en sammentælling af forskellige typer af svar, og der skal her igen peges på det problematiske ved (at forsøge) at foretage en kvantitativ analyse af kvalitative data. Jeg mener dog resultatet har relevans, men i sagens natur er behæftet med validitetsproblemer, der blandt andet knytter sig til det, at de er fremkommet på basis af et skøn.

Karaktererne og popularitet i klassen

Jeg har set nærmere på de unges svar på spørgsmålet om, hvorvidt karaktererne opleves at spille en rolle i forhold til, om man er populær i klassen (Tabel 2.2 og Bilagstabel 6 og 7). Som tabellen afspejler, er der ikke mange, der vurderer at karaktererne spiller nogen rolle i forhold til, hvor populær man er i klassen.

Det skal med det samme siges, at besvarelsene heraf fint illustrerer, i hvor høj grad diskursen, den daglige måde at italesætte fænomener, - så som karakterernes betydning i venskaber og relationer til andre -, kan sætte sig igennem i svar, og delvist sløre virkeligheden eller give ureflekterede beskrivelser heraf. I modsætning til hvad man kunne antage, på grundlag af elevernes beskrivelser heraf, som ligger til grund for optællingen, så viser en nærmere analyse nemlig, at karaktererne spiller en endda meget væsentlig rolle for forhold som disse. I de unges uddybninger af deres svar eller andre steder i deres interviews, tegnes i flere tilfælde et billede, som stiller sig i modsætning til den virkelighed, der således i første omgang beskrives. En del unge giver således i første omgang udtryk for, at de ikke mener karaktererne spiller nogen rolle i venskaber og i forhold til popularitet, - det er dette der er søgt optalt nedenfor (Tabel 2.2). Kun få

(henholdsvis fire piger og seks drenge) mener således direkte adspurgt, at karaktererne spiller en rolle i forhold til, hvor populær man er.

Selv om mange altså afviser, at karaktererne skulle spille nogen rolle for, hvor populær man er i fællesskabet, viser analyser af svarene, at der ofte henvises til en oplevelse af, at karaktererne ikke spiller nogen *positiv* rolle i den forbindelse. Noget der især gælder mange drenge. Forklaringen på dette kan være den, at karaktererne ikke i sig selv opleves som noget, der med positivt resultat kan bruges til at markere tilhør blandt de jævnaldrende, og derfor, i det omfang de indtræder i positionering i gruppen og processer for dannelse af fællesskab, opleves af nogle at kunne have negative konsekvenser herfor.

	Piger	Drenge
Mener at karaktererne kan påvirke ens popularitet i klassen (positivt)	4	6
Mener ikke at karaktererne kan påvirke ens popularitet i klassen (positivt)	21	20
Kan ikke placeres	4	2

Enkelte elever - man kan godt blive populær, hvis man er dygtig

De få drenge og piger, der i deres umiddelbare svar giver udtryk for, at karaktererne vil kunne spille en rolle i forhold til popularitet, begrundet det i flere tilfælde pragmatisk med, at gode karakterer jo betyder, at man er fagligt dygtig, og det er noget som værdsættes og kan betyde, at man gerne eksempelvis vil være i gruppe med de, der har det. De er bedre end en selv, og man kan lære noget af dem, det kan være nyttigt i relevante faglige sammenhænge.

I: Kan man blive populær ved at have gode karakterer, kan det gøre noget for, om man er populær?

Martin: Ja, det kan det også.

I: Hvordan sådan?

Martin: Nå men i fysik der vil jeg gerne være sammen med en fra min klasse, fordi han er god, det er der også mange andre, der vil.

I: Den dreng der, som er god til fysik, er han populær i andre sammenhænge, har det noget at gøre med at han er god til fysik, eller er der også andre ting?

Martin: Det har mest noget at gøre med, at han er god til fysik.

I: Kan det betyde noget for, om man er populær for eksempel, om man får gode karakterer, hvordan ens karakterer er?

Jack: Ja, for eksempel [en bestemt elev], han er ekstremt god til mange ting, synes jeg, der er måske mange, der gerne vil være sammen med ham [...].

Drengen der citeres nedenfor med høje karakterer henviser selv til denne sammenhæng. Han føler sig ikke særligt populær fortæller han, men ved dog, at hans faglige dygtighed kan betyde noget, når andre har brug for hjælp i skolen. Men ellers ikke, oplever han.

[...] der er ikke nogle i klassen, der får gode karakterer der er populære, kun hvis der er andre, der skal bruge hjælp, så er de populære, men ellers så er de ikke populære, fordi de går for meget op i det, synes de åbenbart. (Asger)

Nogle få piger mener, at man med gode karakterer bliver midtpunktet for andres opmærksomhed, idet alle går og taler om det.

I: Kan man blive populær på at have gode karakterer?

Hanne: Ja, fordi at der er en i vores klasse, han er rigtig rigtig god, og han er, det ved alle, og går også og snakker om, ahh han har fået, han har bare fået det der i karakter, så det kan man godt, vil jeg sige, det kan man sagtens.

I: Kan de betyde noget for om man er populær?

Mathilde: [...] ja, det tror jeg godt lidt, hvis man får høje karakterer, så er man sådan midtpunktet, eller sådan, men ellers ikke sådan.

Man skal ikke vurderes på sine karakterer – synspunkt blandt mange piger

En del elever, især mange piger, giver udtryk for, at de ikke mener at karaktererne bør spille en rolle i forhold til venskaber og de vurderinger, der ligger til grund for dem. At man bør vurdere hinanden på helt andre ting, nemlig ”hvordan man er”. Eksemplerne nedenfor er valgt i gruppen af elever med lave og mellem karakterer.

En af pigerne formulerer det på den måde, at hun mener det væsentlige er, ”hvordan du er som person”. Det der tæller i forhold til popularitet og venskab kan, som det tidligere er beskrevet, være, om man er sød, hvordan man taler til andre etc. En pige udtrykker direkte en skelnen mellem på den ene side det faglige, som repræsenteres af karaktererne, på den anden side venskabet. Og de to ting knyttes ikke sammen, mener hun. En dreng mener tilsvarende, at de ikke for hans vedkommende spiller nogen rolle for, om han er populær i klassen. Han er selv ”rimeligt meget inde”, siger han, og antyder dermed, at karaktererne muligvis nok kunne spille en rolle, men altså ikke gør det i hans tilfælde.

Eksempler på svar på spørgsmålet: Kan man blive populær af at have gode karakterer?

Nej, vi tager efter, hvad der er indre, det er det, vi tager efter. (Marianne)

Nej, det synes jeg ikke, det kan, jeg tror ikke, det er noget, der sådan bliver tænkt over, [...] hvis der er nogle der opfatter det sådan, så synes jeg, at det er forkert, for det er ikke karakteren, det er som menneske, det er, hvordan du er som person, og hvordan du er sammen med andre [...], sådan synes jeg i hvert fald, det skal opfattes. (Emma)

[...] det har ikke noget med noget at gøre, altså vi har det faglige og så har vi venskabet og jeg tror, det har ikke noget med karaktererne at gøre [...]. (Sabine)

Ikke for mig, jeg føler mig selv rimelig meget inde, så det går jeg ikke så meget op i. (Jens)

Popularitet og høje karakterer – at være ude eller inde i fællesskabet

I uddybningen af deres svar og i opfølgende spørgsmål henviser en del elever til, at der måske nok er en vis forbindelse mellem karaktererne og ens popularitet i klassen, men at denne forbindelse langt fra behøver at være positiv. Tværtimod opleves det, at gode karakterer kan føre til drillerier og mobning⁸². Især er der mange eksempler blandt drengene på unge, som fortæller, at det kan føre til drillerier, hvis man er dygtig i klassen, og man kan blive opfattet som en nørd af de andre.

I: Kan det betyde noget for, hvor populær man er?

Elisabeth: Nej, inde i klassen der er det jo ikke alle, der snakker sammen vel, og alle dem der får høje karakterer, altså sådan, der er lige to eller tre, det er da dem, der ikke er så høje i klassen, dem der bare er for sig selv og sådan noget for det meste, så det er da ikke noget med populær og sådan noget.

⁸² De unge bruger selv udtrykket ”mobbe” om disse drillerier. Jeg har valgt derfor også at gøre det. Man kan dog diskutere, hvordan begrebet mobning skal forstås i denne sammenhæng. Blandt mange elever lyder det mere, som det man vil kalde drillerier, og altså ikke noget der kan minde om systematisk forfølgelse. Der er dog andre, der fortæller om selv at være blevet udsat for drillerier eller mobning med dette, på måder der godt kunne lyde som noget, der har karakter af egentlig mobning.

I: Kan man blive populær, hvis man har gode karakterer?

Søren: Nej, det er nok nærmere modsat tror jeg.

I: Kan man blive populær på at have gode karakterer?

Malte: Det tror jeg skam ikke, tvært imod så er der nogle der siger, nå du har da godt nok rigtigt læst det igennem, så er du da en nørd [...].

Nogle drenge mener, at det kommer an på, hvilke drenge man taler om. For nogle, mener de, kan det at få eller stræbe efter gode karakterer og være engageret i lektierne og skolen spille en positiv rolle, men for andre ikke. Dette vurderer én, er afhængigt af, hvor populær du er i forvejen. Hvis du er rimeligt populær, kan det måske spille en positiv rolle, men hvis du ikke er det, kan det i stedet føre til mobning og drillerier.

I: Kan man blive populær af at have gode karakterer?

Steffen: Det er der nok nogle der kan, men andre kan ikke [...].

[...] hvis du i forvejen er populær blandt drengene eller pigerne, så er det et positivt aspekt, men hvis du er ikke så godt set, altså de ikke synes så godt om dig, så kan det være en ting, der kan sætte mobning i gang og sådan noget. (Chris)

Temaet mobning og drillerier som følge af gode karakterer bringes her på bane, samtidig ses en adskillelse af den faglige dygtighed fra de sociale kompetencer, der spiller en rolle i venskaberne.

Karaktererne opleves af de fleste ikke at spille nogen (positiv) rolle i forhold til venskaber og popularitet

Nogle få elever giver udtryk for, at karaktererne vil kunne spille en vis rolle i forhold til venskaber, idet de kan tolkes som et udtryk for, om man er fagligt dygtig og derfor vurderes som god at være i gruppe med, og altså ad den vej kunne spille en rolle for om man i en vis forstand er populær. Men direkte adspurgt afviser mange unge i første omgang, at karaktererne skulle spille nogen rolle for eksempelvis et fænomen som popularitet. En analyse af de uddybninger, de unge giver af deres svar på dette og af svar på lignende spørgsmål andre steder i deres interviews, viser dog, at dette nok ofte skal tolkes som et udtryk for, at de ikke spiller nogen positiv rolle. Men som analysen her antyder, kan karaktererne i mange tilfælde reelt spille en endog ret vigtig rolle, der knytter sig til og medierer kulturen i de unges fællesskaber. De træder ind i processer for og interaktioner, der kan mediere status, tilhør, in- og eksklusion.

Karaktererne spiller altså ikke kun en rolle som pejlemærke for, om man er fagligt dygtig og derfor god at være i gruppe med, men medierer også måder at etablere fællesskab. I det følgende vil dette blive analyseret.

Tolkninger med reference til diskursive kategorier knyttet til fællesskabet af jævnaldrende

De måder, hvorpå vi handler i fællesskaber og de personlige egenskaber, der herved kan komme til udtryk, tolkes af andre på generaliserede måder, med reference til værdier og normer, roller og kategorier. I det omfang dette kommer til udtryk i diskursen, kan det spille en rolle for dannelse af selvopfattelse og identitet. Karaktererne kan spille en rolle i den forbindelse. Dels kan de tolkes som udtryk for bestemte personlige egenskaber, særligt det hvorvidt man opfattes af andre eller opfatter sig selv som klog eller mindre

klog, synes her at spille en rolle i forhold til de jævnaldrende i klassen. Dels kan de måder, som man forholder sig til dem, ens attitude og hele indstilling i forhold til det at få gode karakterer og gerne at ville yde en indsats for det, tolkes med reference til positionering i det sociale fællesskab, og ses i forhold til elever, der ikke har samme attitude og indstilling.

At blive opfattet eller opfatte sig selv som dum eller klog

Vurderingen af de personlige ressourcer man er i besiddelse af med henvisning til kategorier, kan referere til en position i de fællesskaber man tilhører, spille en rolle i forhold til social identitet, og de kan træde ind i dannelse af selvopfattelse.

Flere unge henviser til det at blive vurderet eller vurdere andre som mindre kloge eller ligefrem, - med det udtryk de selv anvender -, dumme. Blandt de unge jeg har talt med, er der flest eksempler på dette blandt pigerne (11 eksempler), og færre blandt drengene (4 eksempler), hvor der tales om både det at blive opfattet af andre eller selv opfatte andre som dumme eller mindre kloge (Bilagstabel 8 og 9). De ses blandt unge på alle karakter-niveauer. Nedenstående eksempler er valgt blandt elever med lave og mellem karakterer.

Det ved jeg ikke, nogle gange kan jeg godt føle mig dum, hvis jeg får [en karakter i det lave område], men alligevel, der er så mange andre ting, jeg kan, det er der ikke noget at gøre ved, jeg må bare gøre mit bedste i skolen, så er det det. (Pia)

[...] jeg er ikke flov over mine karakterer, men der er helt sikkert nogle, der kigger anderledes på en, arh du er sgu ikke særlig klog, tænker de om en, det tror jeg helt sikkert. (Jens)

[...] jeg tror for eksempel, hvis der var en fra klassen, som nærmest udelukkende kun fik sådan 6 og måske dumpede i nogle og fik 7 en gang i mellem, så tror jeg da, man ville regne den person for sådan, jeg tror ikke man ville kunne lade være med at tænke, at den person var sådan lidt dum, eller hvad man skal sige. (Josefine)

Det er relevant at forholde sig til sådanne vurderingsmåder og deres opståen, idet de kan spille en negativ rolle for dannelse af selvopfattelse, og ad den vej for forventninger til egne muligheder og præstationer. Dette vender jeg tilbage til i afsnittet med diskussion af særlige problematikker.

Roller og identiteter i fællesskaberne af jævnaldrende

Måden at forholde sig til det at få gode karakterer og gerne ville yde en indsats for det, tolkes af mange unge med reference til position i fællesskabet. Dette gælder karaktererne i sig selv, som det gælder attituden hertil og den konkrete handlen.

At engagere sig i det at få gode karakterer og gerne ville yde en indsats for det

De overordnede betydninger, der dominerer og tegner skolekulturen, knytter sig dels til det adfærdsmæssige, - engagement, deltagelse, indstilling til skolen -, dels til det faglige, - viden, kunnen, færdigheder. Skolekulturen kan beskrives ved en positiv orientering mod disse betydninger. I fællesskaberne af jævnaldrende blandt de unge kan det være andre betydninger, der tegner kulturen, og som man orienterer sig mod. Dette kan få konsekvenser for de unges tolkninger og reaktioner på bestemte måder at agere på.

Den adfærd der kommer til udtryk som en positiv orientering mod skolekulturen og dens værdier, kan tolkes forskelligt af elever, alt efter hvilke fællesskaber de identificerer sig med og føler tilhører til, og hvilke normer der tegner kulturen heri. En positiv orientering mod skolekulturen kan i det ene fællesskab tolkes som normen og noget

positivt, mens det i et andet fællesskab (og formentlig af mange forskellige grunde) kan tolkes som noget, der ikke harmonerer med gruppekulturen, måske ligefrem står i modsætning til den og har en negativ værdi.

Karaktererne kan mediere sådanne betydninger, gennem deres henvisning til attitude, indstilling og adfærd i forhold til skolekulturen. Dette fremgår, når eleverne taler om, hvordan man ser på dem, der i klassen får gode karakterer. Det illustreres i disse to eksempler, hvor drenge henviser til, hvordan elever der får gode karakterer, kan blive opfattet som nørd eller stræber, som nogle der går lidt for meget op i skolen og lektierne, - noget der ikke forbindes med noget positivt.

Martin: [...] hvis der er en, der får gode karakterer, så er der mange der synes, at han er en nørd.

I: Hvad ligger der så i det, er det noget positivt eller noget negativt?

Martin: Ja, for ham er det jo godt, men de andre synes jo nogle gange, at det kan være noget skidt, fordi han arbejder for meget [...].

I: Kan man blive populær på at have gode karakterer?

Johan: Ja, det ved jeg ikke, man kan også blive det modsatte, hvis man får rigtig høje karakterer, så kan man blive upopulær på at man er en stræber [...].

Mange elever henviser til sådanne stereotyper, i omtalen af en type af elev, som både får gode karakterer og som også arbejder hårdt med lektierne, og dermed kan tolkes som én, der indtager en positiv attitude i forhold til skolekulturen.

Med spørgsmålet om, ”hvordan man ser på” elever, der gerne vil have gode karakterer og gerne vil arbejde hårdt for det”, er der søgt indsigt i sådanne sociale kategorier. Jeg har med de formuleringer søgt at ramme disse stereotyper eller elevtyper. Der er referencer både til lektielæsningen og det at få gode karakterer, som begge dele blive vurderet som enten noget positivt eller negativt, alt efter hvilken elev, det er der fortæller. Flere forhold kan begrunde dette, og det vil jeg senere komme ind på.

Jeg har forsøgt en optælling, i forhold til elever der henviser til dette som henholdsvis en positiv eller negativ værdi (Tabel 2.3 og bilagstabel 6 og 7). Tallene skal læses med forbehold, som det tidligere er diskuteret. Det skal derfor understreges, at denne optælling alene skal belyse fordelingen blandt de unge, jeg har talt med, men ikke kan tages som udtryk for generelle tendenser. Det samme gælder for øvrige optællinger i studiet. Fordelingerne følger dog i ovennævnte tilfælde helt de tendenser, man ville kunne vente.

Om en elev er placeret i den ene eller den anden gruppe er et resultat af mit skøn og min vurdering, idet jeg har søgt at holde mig til følgende principper: Elever, der er placeret i gruppen med en positiv indstilling, er elever, der enten klart tilkendegiver en positiv indstilling til spørgsmålet, eller som selv tilkendegiver, at de godt ved, at man kan blive set ned på, men som udtrykker deres misbilligelse af heraf. Elever, der er placeret i gruppen med en negativ indstilling, er elever, der enten direkte udtrykker en afstandtagen til en positiv attitude, eller som selv beskriver, at de ved, at det kan tolkes sådan, og ikke tager afstand fra dette.

	Positiv værdi	Negativ værdi	Neutral, ved ikke
Piger	22	4	3
Drenge	6	13	9

Uanset forbehold, så mener jeg at fordelingen lidt forsigtigt kan ses som en illustration af mulige forskelle der tegner sig mellem nogle piger og drenge. Mange piger beskriver det, gerne at ville have gode karakterer og engagere sig i det, som positivt, mens mange drenge beskriver det som noget negativt. Jeg vil i det følgende gøre rede disse betydninger og for nogle af de begrundelser, som eleverne selv giver for deres indstilling. Jeg fokuserer på de positive og de negative betydninger, og giver altså ikke eksempler på neutrale.

En positiv betydning – gode karakterer og interesse for skolen ser man positivt på. Flere piger end drenge.

Mange elever tolker det, at engagere sig i skolen og gerne ville have gode karakterer, positivt. Det ses først og fremmest blandt pigerne, men der er også enkelte eksempler blandt drengene.

Denne pige fortæller, at hun synes, at det er flot, hvis man gør meget ud af skolen og får høje karakterer. Hun kan godt tænke, om de elever der drømmer om en god uddannelse, men ikke gider lave lektier, at de er nogle fjolser.

I: Hvordan ser I i jeres klasse på dem, der gør rigtig meget ved deres hjemmearbejde og får høje karakterer?

Mette: [...] jeg synes, det er flot, dem der gør rigtig meget, for eksempel hvis man ved, at der er nogle, der altid har svært ved det, så synes jeg, at det er helt vildt flot, at de gør helt vildt meget ud af det, [...] jeg kan måske godt tænke, hvis der er en, jeg ved, der har svært ved det og måske gerne vil være et eller andet, have en høj uddannelse, og så at man tænker, hvis de ikke gider at lave nogle lektier, så synes man, de er nogle fjolser, at de ikke gør det. [...].

Også blandt piger, der ikke selv er så engagerede i skolen ses denne accept af de elever, der er det. Denne pige med lave karakterer fortæller, at hun ikke selv gider gå op i skolen, men giver samtidig udtryk for, at hun synes, at det er helt fint, at der er andre, der ikke ser på det på samme måde, og fortæller, at det er noget hun respekterer.

I: Der er nogle, der går rigtig meget op i lektierne og meget gerne vil have høje karakterer, hvordan ser man på det?

Lone: Jeg synes, at det er fint, jeg synes, at det er fedt, folk, dem der gider at gå op i deres skole og gøre ekstra meget ud af det, men det gider jeg bare ikke selv, så altså, jeg respekterer folk, der vil gøre lidt det ekstra for det, men det gider jeg bare ikke selv.

En anden pige med lave karakterer mener, at der ses positivt på det på den måde, at andre så vil spørge, om man ikke lige kan forklare, hvordan man har løst opgaverne. Det forbindes ikke med noget negativt, mener hun. Derimod mener hun godt, at drenge kan se mere negativt på det og kan kalde hinanden nørd.

Pia: [...] de synes altså, synes nogle af os, så siger de, det var da godt du fik lavet det, og sådan noget ikke, for eksempel hvis jeg har lavet noget, kan du ikke lige forklare, hvordan du gjorde i din, hvordan du forklarer det, og sådan noget, de ser da positivt på det, at man laver sine lektier og passer skolen ikke, og sådan noget, de finder da ikke en, de finder da ikke mig nørd eller nogle af de andre nørder, bare fordi man går op i sin skole.

I: Hvad med drenge hvordan ser de på sådan noget tror du?

Pia: Det tror jeg da godt, de kan se lidt negativt på nogle gange, der er forskel på piger og drenge, altså, nogle drenge tror jeg da godt, at de kunne finde det lidt nørdet [...].

Når pigerne taler om det at blive opfattet som nørd, flider, dengse og lignende, er det i langt de fleste tilfælde i beskrivelsen af, at de netop ikke oplever, at få hæftet sådanne betegnelser på sig, selv om de går op i skolen og lektierne. Dette ses hos denne pige med lave karakterer, der henviser til, at alle jo gerne vil have høje karakterer, og at man derfor

ikke bliver opfattet som en dengse, hvis det er noget man går op i. Samtidig peger hun på, at det jo er derfor, man går i skole, og at man skal lave noget, for at få noget ud af det.

Emma: [...] jeg ved ikke, om det bliver opfattet ligesom dengse, det tror jeg ikke, for alle vil jo gerne have nogle gode karakterer, så jeg tror ikke, det er noget, der bliver tænkt det store over, altså der kunne man godt tænke, hej hende der hun laver godt nok mange lektier hele tiden, og sådan noget, men det er jo altså, jamen det er jo det, vi går i skole for, vi skal jo lave noget, for ellers får vi jo ikke noget ud af det, så jeg tror ikke, det er det store [...], ikke som jeg oplever det i hvert fald.

Denne pige fortæller, hvordan hun afviser eventuelle drillerier knyttet til indstillingen til dette. Hvis drengene generer hende med, at hun går meget op i skolen, og eksempelvis kalder hende dengse, svarer hun, at det er der ikke noget galt i, beskriver hun. Hun begrundes sit engagement i skolen med, at hun gerne vil lære noget.

I: Hvordan ser drengene sådan på dem, der gør meget ved lektierne, bruger tid på det og gerne vil have gode karakterer og sådan noget, hvordan ser de på det?

Jasmin: Der bruger de jo nok det der ord der dengse, og siger, åh du er dengse, du skal bare fedte for lærerne og sådan noget, men altså, det er jo bare, at man gerne vil lære noget og man gerne vil finde flere oplysninger om nogle ting og sådan noget.

I: Siger man så noget igen til dem, til drengene?

Jasmin: Så siger man bare, jeg laver bare mine lektier, det er der jo ikke noget galt i.

En pige, der erkender disse drillerier, forsøger at forklare, hvorfor dette finder sted, uden selv at acceptere dem. Hun mener, at drillerierne kan være et udtryk for misundelse, og oplever, at det er noget, der har fundet sted først og fremmest på de yngre klassetrin.

I: Hvad så med dem, der går meget op i lektierne og gerne vil have nogle gode karakterer, hvordan ser man på det, hvordan ser de andre på det?

Ditte: Jamen, der kan det så godt spille lidt socialt ind vil jeg sige, fordi mange gange så ser dem, der ikke går så meget op i det, de kan godt se lidt ned på dem, arh det er sådan nogen flidere, det er sådan nogle flittigrøve og bla bla ikke.

I: Kan de finde på at komme med kommentarer?

Ditte: Ja, i de lidt mindre klasser, der 7.-8., der kunne de godt, men det gør de ikke rigtigt mere.

I: Hvem var det, der kunne finde på at komme med sådan nogle kommentarer?

Ditte: Jamen det var nogle, der ikke fik de bedste karakterer.

I: Var det piger eller drenge?

Ditte: Det var begge dele, jeg synes, at det er forståeligt nok, selvfølgelig er det ikke acceptabelt, men det er forståeligt, hvis man ser det sådan psykologisk, ikke, at de selvfølgelig føler lidt jalousi og så videre og så videre, så det er meget forståeligt.

Der er, som omtalt tidligere, også enkelte eksempler blandt drengene på, at dette fremtræder som en positiv betydning, men i de fleste tilfælde er det med visse forbehold. Det ses hos denne dreng, der vurderer, at nogle drenge ville synes, at han var "helt åndssvag i hovedet" hvis han begyndte at bruge meget tid på lektier, mens andre ville mene, at det var "fedt".

[...] jeg tror også det er om, hvilken mening man har om lektier, men jeg tror at, hvis nu jeg gik hjem og så knoklede løs med lektier, så vidste jeg da også, at der er nogle drenge som sagde, at jeg var helt åndssvag i hovedet, fordi jeg gider sidde og bruge så meget tid på det, men selvfølgelig nogle de ville sige, det er da fedt at han gør det på den måde, og så får noget ud af skolen, i stedet for de hundehoveder, der ikke gør en skid, det tror jeg. (Steffen)

De negative betydninger – gode karakterer og gerne at ville have dem er ikke nødvendigvis noget positivt. Flere drenge end piger.

Både blandt piger og drenge er der eksempler på elever, der knytter en negativ betydning til det, gerne at ville have gode karakterer og arbejde for det. Det der henvises til, er at der kan blive set skævt til det, og man kan blive kaldt forskellige ting som flider, nørd etc. Langt de fleste eksempler på dette stammer fra drenge, men der er også enkelte eksempler blandt pigerne.

Nørd og dengse

Der er i analysen givet eksempler på, at karaktererne tolkes med reference til diskursive kategorier, og af nogle unge som følge heraf opleves at træde ind i processer for positionering og fordeling af roller. I grupper hvor man orienterer sig mod markering af forskelle, mod en skelnen i forhold til, hvem der er gode eller mindre gode, hvem der er placeret hvor i et oplevet hierarki, og markering heraf, vil dette kunne skabe mulige problemer i forhold til tolkningen af karaktererne, som derved også træder ind i processer for in- og eksklusion i fællesskabet.

Som analysen viste kunne karaktererne tolkes med henvisning til diskursive kategorier som dengse, nørd, duks, flider etc., som har en række negative konnotationer. En dreng udlægger eksempelvis udtrykket ”nørd” sådan, at det for ham, der bliver kaldt det, kan være noget godt, ”men de andre synes jo nogle gange, at det er noget skidt, fordi han arbejder for meget”. Han tilføjer her, at han ikke selv deler den holdning, men beskriver altså samtidig, hvordan han vurderer, at man kan opleves af andre, hvis man engagerer sig meget i skolen, og hvad man i så fald vil kunne risikere at blive kaldt.

Martin: [...] hvis der er en, der får gode karakterer, så er der mange, der synes, at han er en nørd.

I: Hvad ligger der så i det, når du siger sådan, er det noget positivt eller noget negativt?

Martin: Ja, for ham er det jo godt, men de andre synes jo nogle gange, at det kan være noget skidt, fordi han arbejder for meget, det synes jeg nu ikke.

I: Kan man finde på at kommentere det?

Martin: Ja, det sker nogle gange.

I: Er det noget du har hørt?

Martin: Ja.

I: Inde i jeres klasse?

Martin: Ja.

I: Hvad kan man sige for eksempel til ham?

Martin: Nå men, det er fordi han er god til matematik, så sige noget om ham og om matematik.

I: Er det så drenge eller piger, der siger noget?

Martin: Det er drengene.

Det, at være en nørd, er altså, sådan som det her beskrives, forbundet med dels at være god til noget, dels at bruge meget tid på dét, som man nu er god til. Drengen her beskriver det samme, er man god til fysik, er man en ”fysiknørd”, fortæller han, og er man god til fodbold og tennis er man en ”idrætsnørd”, som en beskriver det.

[...] hvis man er god til fysik så er man fysiknørd, god til at spille fodbold og tennis så er man idrætsnørd [...]. (Chris)

Drengen citeret nedenfor peger, som begrundelse herfor på, at drenge, - efter hans vurdering -, kan have det sådan, at man skal ikke komme og tro, at man er bedre end andre, ”så får han lige turen”, som han beskriver. Dette er noget, der ifølge hans

beskrivelse kan udspille sig mellem drenge der ”ikke er så gode”, og så drenge der er det, eller i al fald opleves at fremstille sig sådan.

I: Dem der kan finde på at drille med det, er det både piger og drenge, eller er det mest det ene eller det andet?

Lars: Jeg tror mest, at det er drenge, der ikke sådan selv er så gode, for vi andre vi tager os ikke sammen til det, [...] så kan vi jo godt lige sådan, at han skal ikke komme og tro, at han er bedre end os andre, så får han lige turen.

En dreng fra samme klasse beskriver helt tilsvarende, hvordan det i hans klasse vil kunne ske, at man kan sidde nede bagved og sige dengse til drenge, der klarer sig godt, og opleves at skilte med det, eksempelvis ved at prale.

I: Kan man blive drillet ligefrem, hvis man hører til dem, der sådan får rigtig gode karakterer, kan man blive drillet med det?

Per: Ja, i nogle sammenhænge, hvis de praler, for eksempel ved en fremlæggelse, hvor de sidder og ved mere end andre, så kan vi godt sidde nogle bag dem og ”nå dengse”, og sige lidt til dem og sådan noget, men ikke sådan decideret mobbet, men sådan nogle små tilråb i timerne kan de godt få, men det er glemt, når man er udenfor.

Hos nedenstående dreng med høje karakterer synes det særligt at være adfærden, det at gå særligt op i skolen, som begrebet dengse kan henvise til. Han beskriver, hvordan han mener, at man kan blive kaldt dengse, hvis andre er irriterede over, at man går særligt op i skolen, og han oplever, at nogle kan tænke, at det er ”overdrevent, spild af tid”, altså igen et spørgsmål om megen tid anvendt på skole og lektier.

Johan: [...] drengene de kan godt komme med dengse ord, altså ord som dengse og sådan noget, men jeg tror, at det er fordi, at dem der ikke går så meget op i det i skolen, jeg tror, at de er lidt irriterede over, at der er nogle, der går så meget op i det og sådan noget, eller over at de ikke selv er så gode [...].

[...]

I: Der er nogle, der går rigtig meget op i lektier, hvordan ser drenge på det?

Johan: [...] de tænker, at det er overdrevent, vil jeg sige, spild af tid og sådan, dengse tror jeg, så er man duks, hvis man bruger meget tid på det [...].

En dreng taler på lignende måde om det at ”tage det seriøst”, som man kan tolke som det at tage skolen og lektierne seriøst, idet en sådan indstilling eller adfærd, som han udlægger det, begrundes eventuelle gode karakterer, - han nævner karakteren 10 -, mens andre får lavere karakterer som 7.

I: Hvem er det så, der driller, er det drenge eller piger?

Nikolaj: Det er jo mine venner, drengene, som tager det knap så seriøst og siger, de forstår ikke hvorfor jeg gider og sådan nogle ting, og siger dengse eller duks, fint nok, så får du 7, så får jeg 10 [...].

Pigerne henviser også til brugen af dette udtryk, men på andre måder. En pige mener at man kan risikere at blive kaldt dengse, hvis man får gode karakterer, fordi man så vil kunne blive opfattet som ”for klog”, selv om man ”bare er heldig at have et godt hovede”. En dengse er altså også i denne forståelse en, der opfattes som alt for engageret i skolen, og ikke en der bare ”er så heldig at have et godt hoved”.

[...] en der er vildt klog, man næsten synes bliver næsten for klog, eller hvis man er rigtig klog, så skal der måske ikke så meget til, før man lige pludselig er en dengse, selv om man bare er heldig, at man har et godt hoved [...]. (Mette)

Eksempler blandt pigerne

Der er blandt pigerne enkelte eksempler på elever, der fortæller, at de enten selv er blevet drillet, at de frygter at blive drillet, eller at de selv driller andre, som er engagerede i skolen og gerne vil have gode karakterer. Pigen her oplever, at man i hendes klasse kan blive kaldt en dengse, hvis man går meget op i skolen og gerne vil have gode karakterer. Hun fortæller, at det har hun oplevet skete for en pige i klassen, der var en ”englelev”, som hun kalder det. Derfor vil hun ikke selv være det.

Inge: For så er du en dengse, vil jeg sige, så får man karakterer efter, om de synes om en, og det gider jeg ikke, der er også mange, vi havde en i klassen, [...] hun var meget engle, og hun blev også mobbet meget af de andre, fordi hun var en englelev, så jeg har aldrig været sådan en englelev, og det kommer jeg aldrig til at blive, det gider jeg ikke.

En anden pige fra samme klasse, hun har karakterer i mellemområdet, fortæller, hvordan hun selv går meget til fester i weekenden, og kan tale nedsættende til elever, der sidder med deres lektier i skolen.

I: Hvordan ser man inde i jeres klasse på dem, som går meget op i lektierne og gerne vil have nogle gode karakterer og sådan noget, hvordan ser man på det?
Elisabeth: Altså, nu er der lige mig og så to andre, vi er sådan, vi er sådan dem, der altid er til fester i weekenden og sådan noget, så vi er jo altid sammen og sådan noget, så er der også nogle, der bare sidder og laver lektier i frikvarteret, og vi sidder bare, helt ærligt kan I ikke vente med det, til I kommer hjem, så man kan godt se det mellem, hvem der laver lektier meget, og hvem der ikke gør.

Der er dog ikke mange eksempler på dette blandt pigerne. Jeg vil senere diskutere mulige begrundelser for dette.

Eksempler blandt drengene

Blandt mere end halvdelen af de drenge, jeg har talt med, er der negative betydninger af denne art, og det beskrives af drenge på alle karakterniveauer. Dette ses i nedenstående eksempler. Hvis man går meget op i karaktererne, kan man blive kaldt duks og lærerens kæledægge. Dette beskriver denne dreng med lave karakterer.

I: Er der nogle i klassen, som går meget op i lektierne?
Ole: Ja.
I: Og karaktererne?
Ole: Ja.
I: Hvordan ser I drenge på det?
Ole: [...] det ser vi som sådan en duks, som en der vil gøre, hvad læreren siger, og alle lærere kan lide, men det er jo meget tit, de flinke der er det, nørderne kan man sige, der er sådan [...].
I: Kan der komme nogle bemærkninger fra drengene nogle gange?
Ole: Ja,
I: Hvad kan det være for eksempel?
Ole: Latterligt, nååh [...].

Flere beskriver det dog samtidig som noget, der ikke nødvendigvis menes noget ondt med, det er mest for sjov fortæller nogle, og de elever det retter sig mod, kan også være nogle, som man synes godt om.

Dette ses hos drengen i nedenstående eksempel, som har selv høje karakterer. Han beskriver samtidig, hvordan han oplever, at drengene i hans klasse nærmest er delt op i grupper, - rødderne og nørderne, som han kalder dem. Rødderne, det er dem, der ikke går så meget op i skolen, og det er også dem, der kan finde på at drille og mobbe med ting

som karakterer, især går det ud over drenge der, afviger lidt fra andre, er lidt kiksede, som han beskriver det.

Bjørn: Ja, jamen de kan jo, hvis der er en der virker lidt kikset, så kan de godt drille hinanden med det, for eksempel, eller det kan også godt være med karakterer, hvor vi sådan går og driller hinanden lidt med det [...]

I: Rødderne, hvad kan de finde på at sige af drillerier?

Bjørn: Altså, det er dem, der ikke får de helt gode karakterer, så de kalder jo den anden drengegruppe for nørder, for eksempel, eller dengser eller, det er ikke fordi, de har noget imod dem, men, ja, bare for sjov, det er ikke noget seriøst, men det er noget, som man godt kan gå at drille hinanden lidt med, det er noget med karakterer og sådan noget.

I: Så hvordan har man det med det, når de siger sådan?

Bjørn: Hvis du bliver kaldt for nørd, så, der er selvfølgelig et par få stykker, som bliver lettere irriterede over at blive kaldt for nørd, det er så ganske få som sagt, men der er nogle der bare smiler til det, og så er det det.

Når disse drenge forholder sig mere eller mindre negativt til det gerne at ville have gode karakterer og arbejde for det, begrundes det også på forskellige måder. Denne dreng med lave karakterer henviser til det sociale perspektiv i klassesammenhæng, hvordan man vurderes socialt af andre (nedenstående eksempel). Hvis ikke man på dette område er så accepteret, kan det medføre drillerier med karakterer. Til gengæld mener han ikke, at man skal drilles, fordi man går op i skolen, det synes han er positivt.

Jamen altså, jeg synes, at det er fint nok, at de laver lektier, men altså, når de ikke, de kan ikke finde ud af at te sig socialt, hvis du snakker til dem, så siger de hold kæft og sådan noget, så bliver de lidt kørt på, men med deres karakterer fagligt, så synes jeg, det er fint, der skal ikke køres på dem, fordi de laver lektier. (Thim)

Flere drenge henviser til, at de drenge der går meget op i skolen, ikke bruger nok tid sammen med deres kammerater. Dette vurderes ikke positivt, og beskrives som noget der kan give anledning til drillerierne. Dette afspejler sig i nedenstående citat, og flere andre af de valgte citater. Denne dreng har mellem karakterer

Jeg tror ikke, du kan ikke blive populær på det, fordi så går du glip af meget fælles tid med andre, det er ikke så fedt, fordi altså, nej du kan ikke blive populær på det i hvert fald, [...] det er ikke sådan, at der bliver mobbet med det, sådan duks eller, men du bliver ikke populær på det. (Niklas)

Andre drenge henviser til, at man som dreng ikke skal brillere for meget eller fremhæve sig selv for meget, når det gælder karakterer, og at det er det, der kan føre til drillerier og mobning. Dette beskrives af nedenstående to drenge med lave karakterer.

Kim: Jeg kan godt lidt synes, at de går lidt for meget op i det, ellers tror jeg ikke rigtigt, at jeg kigger så meget efter det.

I: Er det noget, kan man blive drillet for det?

Kim: Hvis du går og snakker for meget om det i skolen, så kan du nok godt, hvis du går og spiller alt for klog og sådan noget.

[...] hvis de praler, for eksempel ved en fremlæggelse, hvor de sidder og ved mere end andre, så kan vi godt sidde nogle bag dem og "nå dengse", og sige lidt til dem og sådan noget [...]. (Per)

Drillerierne forandrer sig over tid

Der er drenge, nogle citeret ovenfor, der fortæller, at de selv har været aktive i forhold til drillerier. Nedenstående dreng med lave karakterer henviser til forandringen i dette over tid, idet han oplever, at det her i de store klasser er ok, at gå op i skolen, hvis blot det

ikke går ud over kammeraterne og samværet med dem. I de mindre klasser var der mere drilleri, som han selv deltog i, beskriver han. Hvis læreren gav rigtig god respons til en elev, så skulle man kaldes nørd. Men dette har ændret sig med alderen, mener han.

Emil: Man ser jo positivt på det, det er jo godt, at de vil have noget ud af deres skolegang og så videre, men altså på den anden side, så altså hvis du gør mere ud af lektierne end kammeraterne, det er ikke så godt igen, altså, så synes jeg, man skal skrue lidt ned.

[...]

Emil: Altså i de små klasser der blev du jo drillet, [...], men her i de høje klasser så er vi fuldstændig ligeglade om de går hjem og laver 5 timers lektier altså, så længe de har tid til at være sammen altså, så er det fint.

[...]

I: Så du mener, at det har forandret sig fra de små klasser til de store?

Emil: Ja, helt klart, i de små klasser, i de meget små klasser, nu snakker vi om de meget små klasser, der var man jo en nørd, hvis man gik op i sine lektier og så videre.

I: [...] hvis man var en dreng?

Emil: Ja, så der var det bare, jeg laver ikke lektier, jeg er bare sej, ja uhh du er så sej, osv, men så når man så kommer op i de høje klasser, man ved, at det er ved at blive alvor, så er det med at komme i gang med de der lektier der, de skal lige laves.

[...]

Emil: Altså jeg har selv været med til at drille, dengang vi gik i de små klasser, hvis de fik rigtig god respons fra lærerne, så var man bare en nørd, så skulle alle bare kalde ham en nørd, så, det var jeg selv med til dengang.

Drenge der selv har været ofre for drillerier eller mobning

En lille gruppe drenge med mellem eller høje karakterer oplever selv at blive mobbet med deres gode karakterer. En dreng mener, at der var flere drillerier tidligere i skoleforløbet, og at det altså et er noget, der har forandret sig, som de er blevet ældre. Han får selv kommentarer hele tiden, oplever han, men det tager han sig ikke af. De der driller, er hans venner, der, som han beskriver det, ikke tager skolen så seriøst, som han selv gør, men det ser han som deres egen sag, beskriver han.

Nikolaj: Det var værre, da vi var mindre, i 8. og 7. og sådan, der gik vi mere op i det, at der var nogle, der lavede noget og sådan noget, men i år, der synes jeg, at det er fair nok hvis folk vil lave et stykke arbejde, for det er det sidste år, [...] der var flere der blev drillet de foregående år, det er der ikke så meget mere, jeg synes, at det er fint nok.

[...]

I: Har du nogensinde selv prøvet at blive drillet med sådan noget?

Nikolaj: Ja, det gør jeg da tit, det gjorde jeg også i går, fordi jeg tager det lidt mere seriøst end andre, så får jeg kommentarer hele tiden, det må de selv om.

I: Siger man så noget igen, siger du noget igen?

Nikolaj: Jeg siger bare, ok, jeg er da ligeglad.

I: Hvem er det så, der driller, er det drenge eller piger?

Nikolaj: Det er jo mine venner, drengevenner og sådan noget, som tager det knap så seriøst og siger, de forstår ikke, hvorfor jeg gider og sådan nogle ting, og siger dengse eller duks, fint nok, så får du 7 så får jeg 10 [...].

En dreng fortæller, hvordan han blev mobbet på de mindre klassetrin, men har lært at forsvare sig, som han siger, så det ikke er så slemt mere. Mobning mener han, kan tit starte med, at man har gode karakterer. Og han har selv oplevet det. Selv om det kan være rettet både mod piger og drenge, mener han mest, at det er mod drengene.

Chris: [...] det ser man hele tiden, dem der er nørdere og dem der bliver mobbet og sådan noget, det starter tit med, at det er dem, der får gode karakterer.

I: Har du nogensinde haft sådan nogle oplevelser?

Chris: Ja, det har jeg, det forekommer ikke så meget mere.

I: Hvornår har det været i skoleforløbet?

Chris: Det var især i de mindre klasser, og det forekommer stadig i de større, men bare ikke rettet så meget mod mig, jeg har lært at forsvare mig selv og sådan noget, så det er ikke det store problem med det.

[...]

I: Hvad med dem, der laver meget lektier, kan de blive drillet også?

Chris: Jaa, der er jo et udtryk som flider og sådan noget, der retter sig specielt til dem, men jeg synes ikke, at det er et problem sådan rigtigt, det er accepteret, at man gør noget ved sine ting.

[...]

I: Hvem er det så, der siger det, er det mest drenge eller piger?

Chris: Det er mest drenge, der starter det i hvert fald, det er min opfattelse i hvert fald.

En dreng oplever, at han altid er blevet mobbet i skolen, blandt andet fordi han på grund af familiens tilhør til en særlig gruppering skilte sig ud. Senere blev det så karaktererne, han blev mobbet med, fordi han klarede sig godt, fortæller han.

Det har været meget, altså jeg er blevet mobbet gennem de første 8 år af min skoletid, det har været blandt andet, fordi jeg ikke har været en af de særligt [fysisk] høje, og på grund af [tilhør til bestemt gruppering] og sådan har de kørt på lidt forskellige ting, og nu er det med, at jeg er bedre end dem i de forskellige ting [...]. (Asger)

Karakterer, mobning og drillerier – hvorfor?

Selv om de fleste elever ikke mener, at karaktererne spiller nogen rolle i venskaberne og for, om man er populær, er det tydeligt, at de for mange elever faktisk indtræder på en vigtig måde i deres interaktioner og indbyrdes vurderinger. Det er dog ikke karaktererne i sig selv, men de betydninger de kan mediere, som her spiller en rolle. Karaktererne kan på væsentlige måder ses som udtryk for attituder, som tolkes negativt af nogle elever, afhængigt af hvilke normer de lægger til grund for deres vurderinger af handlinger.

Karaktererne kan tolkes som udtryk for en positiv orientering mod skolekulturen, og dermed samtidig markere en manglende orientering mod gruppen af jævnaldrende. I det øjeblik kulturen i fællesskabet af jævnaldrende afviger fra skolekulturen, kan dette skabe problemer, idet ens handlinger således kan tolkes som udtryk for en afstandtagen fra kulturen blandt de jævnaldrende. Handlinger der kan tolkes på sådanne måder, kan i praksis, - som nogle elever beskriver det -, have form af megen tid brugt på lektier, og af at tage karaktererne seriøst. Og reaktionerne på dette er en markering fra andre af, at man ikke hører til. Dette kan resultere i drillerier og mobning, der ses når man kan blive kaldt flider, duks, lærerens kæledægge etc. Når denne form for rollefordeling sås hyppigst blandt drenge, er en mulig forståelse af dette forbundet med spørgsmålet om dannelse af relationer i forskellige typer af grupper.

Man kan altså tale om attituden i forhold til karaktererne som en markør af tilhør til eller positiv orientering mod bestemte kulturer, - enten skolekulturen eller kammeratskabskulturen. Dette kan føre til grupperinger i klassen, der samler sig om bestemte måder at forholde sig til skolen og karaktererne, sådan som det også tidligere blev beskrevet af denne dreng med høje karakterer, som her citeres.

Bjørn:[...] de populære, de cool fyre, det er nok også dem, der heller ikke ser sådan rigtigt seriøst på deres karakterer, de der to drengegrupper, der er dem der, lad os kalde dem nørdene i gåseøjne, og så er der de andre, øh rødder, hvis vi kan bruge det ord, og der de der rødderne, det er dem de, det er ikke fordi, de er dumme i skolen eller noget, men de har ikke det samme syn på karakterer som de andre, den anden drengegruppe, de ser, den ene gruppe

har et mere seriøst syn på karakterer end den anden gruppe, så det er det delt lidt op efter.

[...]

I: Rødderne hvad kan de finde på at sige af drillerier?

Bjørn: Altså, det er dem, der ikke får de helt gode karakterer, så de kalder jo den anden drengegruppe for nørder, for eksempel, eller dengser eller, det er ikke fordi de har noget imod dem, men, ja, bare for sjov, det er ikke noget seriøst, men det er noget, som man godt kan gå at drille hinanden lidt med, når det er noget med karakterer og sådan noget.

Spørgsmålet er dog, om det primært er de elever, der ikke orienterer sig så positivt mod skolekulturen, der kan opfattes som én gruppe, mens elever der drilles eller mobbes i højere grad må ses som udenfor en gruppe, og som elever der finder sammen, netop fordi de er udenfor. Hvad enten dette kan ses som forbundet med orienteringer i skolekulturen eller andre forhold, som kan spille en rolle for, om man er ude eller inde i fællesskaberne, mobbes og drilles.

Internt i gruppen af jævnaldrende kan karaktererne tolkes som udtryk for og indtræde i kamp om status og position i et hierarki. Det er det, der kommer til udtryk, når elever henviser til, at man ikke skal tro, at man er mere end andre, og eksempelvis prale med sine karakterer. Det kan give negative reaktioner fra de øvrige. Dette kan også give sig udtryk i form af irritation over andres gode karakterer, sådan som denne med høje karakterer dreng beskriver.

I: Hvordan ser man på dem, dem som får meget gode karakterer, hvordan ser de andre på det i klassen?

Chris: Jamen altså normalt kan man jo godt blive lidt harm over det, hvis man har fået en dårlig karakter, og der er en der har fået en bedre [...].

Men det antydes, at netop den status man har i gruppen internt faktisk spiller en vigtig rolle i forhold til, om den adfærd man har i forhold til karaktererne og skolekulturen, fører til drillerier og dermed kan træde ind i processer for markering af tilhør, in- og eksklusion af gruppen. Gode karakterer er positivt for nogle, for andre ikke, som en elev formulerede det tidligere. Og denne dreng, - som også tidligere er citeret -, henviser til det, at status blandt kammeraterne kan være afgørende for om det fører til eksklusion.

[...] hvis du i forvejen er populær blandt drengene eller pigerne, så er det et positivt aspekt, men hvis du er ikke så godt set, altså de ikke synes så godt om dig, så kan det være en ting, der kan sætte mobning i gang [...]. (Chris)

Hvorvidt sådanne processer vil finde sted og sætte sig igennem i forhold til karaktererne, kan blandt andet være knyttet til de måder, hvorpå man danner fællesskab, og de måder man orienterer sig i forhold til status og fordeling af magt. Vigtige tendenser i dette vil jeg diskutere i de følgende afsnit.

Måder at danne fællesskab medieret af karaktererne

Som tidligere beskrevet kan man skelne mellem forskellige måder at danne fællesskab og relationer i grupper. Den ene måde er præget af en orientering mod markering af forskelle og individualitet. Dette betyder også, at interaktioner, der kan afgøre dette, så som konkurrence, kan være accepterede måder at interagere på, som giver mening i forhold til den måde der dannes relationer og fællesskab. Den anden måde at danne fællesskab er i højere grad præget af en orientering mod lighed og intimitet og mod ikke

at markere eventuelle forskelle. Konkurrence vil her ikke være en integreret del af de måder, man interagerer på, idet den ikke giver mening til måden at danne fællesskab.

Sådanne forskelle i gruppestrukturer synes at afspejle sig i elevernes måder at forholde sig til forskellige interaktionsmåder knyttet til karaktererne. Og dette spiller en rolle i dannelsen af betydninger, og de måder hvorpå man finder mening i at handle i forhold til det at få gode karakterer.

Blandt de bedste eller følge gennemsnittet

Hvis man positionerer sig i grupper gennem forskellige vurderbare karakteristika, er der som tidligere beskrevet flere forskellige måder at gøre dette på. Her kan man orientere sig mod toppen, det at være bedst og have de bedste karakterer sammenlignet med andre, eller man kan orientere sig mod et gennemsnit, mod midten og samtidig væk fra bunden af det hierarki der dannes i forhold til karaktererne.

Hvor ambitionen om at være bedre (mod toppen) er forbundet med et ønske om at skille sig ud og markere en forskel til andre, er ønsket om at være lige så god (mod midten) eller i al fald ikke være dårligere end andre, snarere forbundet med en hensigt om netop ikke at skille sig ud, ikke være særligt meget forskellig fra andre, i den gruppe man oplever at man hører til, eller i al fald ikke at markere en forskel, hvis den er der.

Disse to typer af hensigter kan iagttages i mine interviews, og der synes muligvis også at være forskelle mellem piger og drenge, i den gruppe elever jeg her har talt med. Blandt både piger og drenge henvises der til det at være bedre end andre, som noget der kan begrunde et ønske om at klare sig godt og få gode karakterer. Men en orientering mod at være lige så god som, ikke være dårligere end andre eller i al fald ikke høre til de dårligste kommer først og fremmest til udtryk i pigernes tolkninger

Elevernes fordeling på de to orienteringsmåder

Eleverne er ikke spurgt direkte til disse orienteringsmåder. De har selv henvist hertil, eksempelvis når de er blevet spurgt, hvorfor man gerne vil have gode karakterer. Der er altså ikke tale om, at alle elever direkte har forholdt sig til et spørgsmål om dette. Optællingen baserer sig dermed på, hvad de af sig selv har henvist til i den forbindelse (Tabel 2.4 og 2.5 og bilagstabel 8 og 9). Når udsagn, der afspejler enten den ene eller den anden orienteringsmåde, således søges optalt, er der stort set lige mange piger og drenge, der i deres interviews udtaler sig på måder, der kan tolkes som det, at de orienterer sig mod toppen, altså mod at være bedre end andre, mens der stort set alene er piger, der udtaler sig på måder, der afspejler en orientering mod midten eller væk fra bunden

Tallene skal læses med forbehold, men er værd at forholde sig til, mener jeg⁸³. I forbindelse med analysen af, hvordan de unge forholder sig til aktiviteten konkurrence, synes der nemlig at tegne sig forskelle mellem piger og drenge, som kunne antyde forskelle i betydningen af at eksternalisere en sådan orienteringsmåde gennem aktiviteter, der deles med andre i fællesskabet, eksempelvis konkurrence. Aktiviteter der på den måde skaber kultur og bliver mediatorer for kulturelle værdier og normer. Dette kunne antyde kulturforskelle i nogle af de unges fællesskaber med andre unge.

⁸³ Som tidligere omtalt.

	Piger	Drenge
Orienterer sig mod toppen – vil gerne være bedst	10	11
Orienterer sig mod midten – vil gerne være middel, lige så god som andre eller ikke dårligst	9	0

For fuldstændighedens skyld, og til brug i forbindelse med analysen af indstillingen til konkurrence, har jeg lavet en oversigt over fordelingen over de tre karakterniveauer. Denne fordeling kan og bør ikke gøres til genstand for tolkninger, idet der er ikke samme antal piger og drenge på de to karakterniveauer, antallet af elever er små osv.

	Piger				Drenge			
	I alt	L	M	H	I alt	L	M	H
Vil gerne være bedst, vil gerne have den bedste karakter	10	2	4	4	11	6	2	3
Vil ikke være dårligst, vil gerne ligge på gennemsnittet	9	2	6	1	0	0	0	0

At være bedre end andre eller den bedste – orientering mod toppen

Orienteringen mod at være bedre end andre ses som nævnt både blandt piger og drenge. Her illustreret med nogle citater. Blandt pigerne med mellem og høje karakterer i nedenstående eksempler fortæller den ene, hvordan hun sidder over bøgerne og terper, fordi hun bare vil være den bedste. Og en anden fortæller på lignende måde, hvordan hun gerne vil være blandt de bedste og kæmpe for det. En tredje på tilsvarende måde om, hvordan hun oplever, at det gjaldt om at få den bedste karakter.

[...] det er kun, når jeg sidder over bøgerne, jeg tænker det, jeg terper igennem det, fordi at, jeg skal bare, jeg vil bare være den bedste jo, eller en af de bedste. (Mille)

Det er jo nok bare, at man gerne vil være iblandt de bedste, også selv om man ikke kan, så vil man jo bare kæmpe alt, for at man kan komme opad. (Jasmin)

Det var lidt spændende, fordi det var med at få den højeste karakter, kan jeg huske, at man så frem til, når man fik karakter [...]. (Hanne)

Blandt drengene citeret i nedenstående eksempler, hvor den ene har høje og den anden lave karakterer, fortæller en om betydningen af at opleve sig selv som bedre end andre, en anden knytter det sammen med beskrivelsen og opfattelsen af sig selv som et konkurrencemenneske, som han siger.

[...] alle de vil gerne være bedre end en, og så det tal der, ha, der er helt sikkert konkurrence, man vil gerne være bedre end de andre. (Jens)

[...] hvis man er vant til at være god til det, vil man gerne være den bedste, især hvis man er et konkurrencemenneske [...]. (Chris)

At ville være lige så god som andre – orientering mod midten

Henvisningen til at man ikke gerne vil være dårligere end andre, eller helst være lige så god, ses i denne gruppe unge først og fremmest blandt pigerne. I eksemplerne her har alle pigerne mellem karakterer.

Hos pigen nedenfor træder denne orienteringsmåde tydeligt frem. Hun henviser her til det at følge niveauet i klassen som et motiv for at ”tage sig sammen” for at få bedre karakterer, samtidig med at hun afviser, at det er et udtryk for konkurrence, altså stræben efter at være bedre.

Jeg tror ikke, man konkurrerer, jeg tror mere man sammenligner lidt, sådan ok, hun fik alligevel en karakter højere end mig, så kunne det godt være, man alligevel skulle tage sig lidt sammen, ikke for at konkurrere, men for at følge med niveauet i klassen. (Charlotte)

Også hos pigen her ses dette synspunkt, når hun henviser til, at hun gerne vil have det samme som hendes veninder.

[...] måske at nogle af vennerne får bedre karakterer end en selv, så vil man gerne få det samme. (Jannie)

En tredje pige henviser til oplevelsen af, at det er pinligt at få en dårlig karakter. Når det opleves som pinligt, er det et udtryk for, at der indgår personlige vurderinger knyttet til dette, og at det af hende opfattes som noget, man ikke ser positivt på.

[...] hvis man nu får sådan en rigtig dårlig karakter, fordi man havde en dårlig dag i forvejen, så bliver man da helt sådan aj, i stedet for hvis man nu får et 9-tal eller et 10-tal, så aj det var godt nok godt, hvis du får en dårlig, så bliver du sådan, aj, det er da pinligt mand. (Elisabeth)

En pige henviser til, som begrundelse for gerne at ville have gode karakterer, at det er for at man ikke skal opfattes som dum, eller være den dårligste i klassen.

Det er for, at man ikke skal være dum, være den dårligste i klassen [...]. (Mathilde)

Netop denne orientering mod midten synes at kunne være en begrundelse for de elever, der heller ikke oplever konkurrence på karakterer som noget positivt. Denne pige henviser til, at hun ikke synes at konkurrence er fair, fordi nogle er svagere end andre.

Jeg synes ikke, at det er fair nok, for der er nogle der er svagere end andre, og der er helt klart en, der er svag inde i vores klasse og en der er utrolig stærk, så det vil jeg ikke overhovedet være med til, der vil jeg helt klart gå ud, hvis det er, det synes jeg, hvis det er for eksempel, at der er en der sidder, årh, skal vi se, hvem der har fået den bedste, det synes jeg er synd, det synes jeg, for det er lige som man bliver nedværdiggjort [...]. (Marianne)

Konkurrence som statusmedierende aktivitet

At orientere sig mod toppen, mod midten eller væk fra bunden er orienteringsmåder, som ikke bliver synlige, før de ytrer sig i handling, og på den måde kommer til udtryk i fællesskabet. Aktiviteten ”konkurrence” er en handling, hvori sådanne orienteringsmåder vil kunne få sit ydre udtryk og kunne flyttes fra den unges indre verden og ud i et fællesskab. Konkurrencen som aktivitet der deles med andre, finder således sin mening i fællesskabet, fordi andre også kan forholde sig til dens resultater.

Indstillingen, - positiv eller negativ -, til konkurrence vil derfor kunne ses som afspejlingen af den måde, hvorpå man tolker kulturen i det fællesskab, som man føler tilhør til, - er det et fællesskab hvor man oplever at konkurrence giver mening, eller er det et fællesskab, hvor konkurrence som aktivitet netop ikke opleves som meningsfyldt.

For at konkurrence på karakterer skal kunne opleves som meningsfyldt forudsættes det, at det giver mening at orientere sig mod toppen af et hierarki, der er forbundet med karakterer og også det, som de kan tolkes som udtryk for, - adfærd i skolen etc. En positiv indstilling til konkurrence må nødvendigvis må være forbundet med det gerne at ville være den bedste og have den højeste karakter. Det er selve konkurrencens ide, at kunne finde frem til, hvem der er bedst. Så det er forventeligt, at elever der har en positiv indstilling til konkurrence, også i mange tilfælde vil henvise til det at være den bedste, som noget de orienterer sig positivt mod. De to fænomener må være knyttet tæt sammen.

Men der kan ikke konkluderes omvendt. At ville være den bedste og orientere sig positivt mod dette, henviser til en måde at positionere sig i gruppen på, mens

konkurrencen er den aktivitet, som medierer denne positionering, og som gør den mulig ved hjælp af karaktererne, som netop måler noget og rangerer noget over noget andet. I princippet kan man sagtens forestille sig en orientering mod det at ville være bedst, uden at man har en positiv indstilling til konkurrence på karakterer, og dette må antages at afspejle tolkningen af kulturen i det fællesskab, som konkurrence finder sted i.

Om konkurrence, læreproces og præstationer

Blandt de unge, som jeg har talt med, ses meget forskellige måder at forholde sig til konkurrence på karakterer, som kan afspejle sådanne forskelle i kulturer og måder at danne fællesskab.

Det har gennem tiden ofte været diskuteret, hvorvidt konkurrence i læringsammenhæng kan give mening til engagement og interesse, og dermed spille en positiv rolle i forhold til læreprocesser. Og argumenterne høres både for og imod. Konkurrencen skaber vindere og tabere, den positionerer eller rangordner deltagere i forhold til hinanden, og kan dermed danne betydninger i form af sådanne positioneringer og statusfordelinger i gruppen. Hvorvidt dette vil opleves som noget, der giver mening til at opnå gode karakterer, vil afhænge af kulturen i de sociale fællesskaber, som man interagerer med andre i og på hvilke måder man danner hierarkier. Af nogle kan det opfattes som meningsfyldt og sjovt, og ad den vej skabe engagement for dem, mens det for andre opleves modsat, og tværtimod kan virke demotiverende, måske ligefrem ubehageligt og noget man derfor tager afstand fra.

Spørgsmål, som jævnligt debatteres, er eventuelle motiverende eller demotiverende effekter af konkurrence i læringssammenhæng, forskelle hvad angår køn, social baggrund, fagligt niveau, forskelle i forhold til konkurrencekontekst etc. I almindelighed finder man, som tidligere beskrevet, at drenge har en mere positiv indstilling til konkurrence end piger. I PISA studiet har man forsøgt at vurdere om og hvordan, en sådan indstilling eventuelt slår igennem i forhold til engagement i skolens aktiviteter. Eleverne er blevet bedt om at svare på spørgsmål angående deres indstilling til ”competitive learning” og ”cooperative learning”. Man finder her, at danske drenge har signifikant højere score end pigerne i forhold til præference for *competitive learning*, læring der er motiveret af konkurrence⁸⁴. Dette er i øvrigt en tendens der ses i 16 af de i alt 21 lande, der indgår i undersøgelsen⁸⁵. Der er derimod ikke nogen statistisk signifikant forskel mellem danske piger og drenge i forhold til præference for *cooperative learning*⁸⁶.

I samme PISA studie finder man, at elever der befinder sig i gruppen med de bedste scorer i læsetesten, samtidig også scorer højest i forhold til præference for *competitive learning* (OECD 2000:273). Imidlertid bør dette ikke lægges til grund for at antage, at der er en kausal sammenhæng mellem de to ting, på den måde at en positiv indstilling til konkurrence er noget, der kan føre til faglig læring og dermed gode scorer på test. Lige så sandsynligt er det, at netop de elever, der ofte oplever at klare sig godt, også vil have

⁸⁴ Dette er baseret på elevernes besvarelse af spørgsmålene: 1) jeg kan lide at prøve at være bedre end andre elever, 2) Det at prøve at blive bedre end andre, får mig til at arbejde godt, 3) I vil gerne være den bedste til noget, 4) Jeg lærer hurtigere, hvis jeg prøver at bære bedre end andre. Kilde: Artelt m.fl (2003): *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000.*

⁸⁵ Kun i et enkelt land finder man at pigerne er de mest konkurrenceorienterede.

⁸⁶ Jeg refererer her resultaterne fra Artelt (2003). I rapporten ”Forventninger og færdigheder - danske unge i en international sammenligning” (Andersen m.fl 2001), finder man at danske piger har en statistisk signifikant mere positiv indstilling til dette end drengene.

en mere positiv indstilling til at konkurrere generelt, på grund af chancerne for at gå ud af konkurrencen som den vindende part.

Vurderingen af præference for *competitive learning* bygger på spørgsmål, der drejer sig om, hvorvidt eleverne føler sig motiveret af det at føle sig bedre end andre, sådan som det blev diskuteret i foregående analyseafsnit. Men det, gerne at ville være bedre end andre, og føle sig motiveret af dette, behøver ikke nødvendigvis at ytre sig som en præference for åbne former for konkurrence, og dermed også for konkurrence på karaktererne. Der vil formentlig være mange elever, der tager afstand fra åbne konkurrenceformer, selv om de synes om og føler sig drevet af det at være bedre end andre, hvad enten det er i klassen eller blandt søskende. Så sådanne korrelationer (i PISA studiet) mellem indstilling til konkurrence og resultater på test, kan altså ikke danne baggrund for at kunne sige noget om en positiv effekt af konkurrence, hverken i dette specifikke tilfælde, eller overført til andre situationer, som eksempelvis konkurrence på karakterer.

Selv om der eksisterer en del studier, der har beskæftiget sig med, hvilken effekt konkurrence eventuelt kan have i undervisningssammenhæng på præstation og læreproces, er det vanskeligt at sige noget sikkert om dette (Gneezy 2003; Garza 1990). Resultaterne peger langt fra i samme retning (Johnson 1992). Desuden knytter der sig det problem til studiet af dette, at der ofte ikke uden videre kan drages paralleller fra indstillingen til konkurrence som sådan, til spørgsmålet om konkurrence på karaktererne, og ofte vil den kontekst, som studierne er udført i, afvige fra virkelighedens undervisningssituationer på centrale punkter. Dels i forhold til elevers og studerendes begrundelser for at deltage i konkurrenceaktiviteten, dels i forhold til dannelsen forventninger til egne præstationer forud for den. Deltagere i studier består i mange tilfælde af personer, der har meldt sig frivilligt som interesserede. De må derfor også ventes at engagere sig positivt i de opgaver, som de stilles overfor. Yderligere har de ikke, som det er tilfældet med karaktererne, forud for en given konkurrencesituation dannet sig forestillinger om resultaterne af deres egne præstationer i forhold til andres. De forestillinger elever har, om deres muligheder for at kunne gå ud af en konkurrence som den vindende, må være helt afgørende, som det der giver mening til at deltage i konkurrence. Endelig indgår forsøgspersoner i nogle studier ikke i et socialt hierarki over længere tid, på samme måde som i et klassefællesskab. Oplevelsen af, hvordan man over et længere tidsrum vil blive opfattet af andre, gennem konkurrencens hierarkisering af deltagerne, må ventes at være et betydningsfyldt element.

En undersøgelse fra Socialforskningsinstituttet fra 1999 viser, at forældre i familier med en lønarbejderlivsform er mindre positivt indstillede overfor konkurrence end øvrige familier (Andersen & Hestbæk 1999: 110ff). Sådanne forskelle i opdragelsesværdier må ventes at kunne spille en rolle, for den indstilling som børn udvikler til konkurrence.

For, at konkurrence i undervisningssituationen kan opstå, forudsætter det, at der er noget at konkurrere om. Der skal være noget der muliggør konkurrence, og kan ordne et eller andet, i forhold til hvad der er højere, bedre, dårligere etc. Men at konkurrence er mulig, behøver ikke at betyde, at den opstår. Som begrundelserne for, at den opstår i skolen, peger nogle på et læringsmiljø, der har en præstationsorienteret målstruktur (Skaalvik & Skaalvik 2005/2007). Ved dette forstås en pædagogik, der er en præget af rettedhed mod elevers præstationer, i modsætning eksempelvis til en pædagogik eller et læringsmiljø, der har en læringsorienteret målstruktur, og i højere grad retter sig mod deltagelse, aktivitet, tilegnelse af viden etc. Den præstationsorienterede pædagogik er

rettet mod individuelle præstationer og målingen af dem, dette fokus betyder samtidig, at eleverne også selv fokuserer på dette og på sammenligningen med andre. Dette kan understøtte konkurrence på eksempelvis karakterer.

Når sammenligningen med andre via konkurrence knyttes sammen med en rangordning, kan det have negative sideeffekter. I et studie heraf peger man på, at det kan føre til, at elever opfatter deres evner som årsagen til succes eller nederlag, at de bebrejder sig selv, hvis det ikke går så godt, at de sætter sig urealistisk høje mål, og det kan forstærke oplevelsen af nederlag og succes (Ames 1981). Sådanne effekter vil kunne få betydning i en læringsammenhæng, og det er derfor værd at se nærmere på, hvilke betydninger konkurrence medierer, og hvordan konkurrence ad den vej kan give mening eller måske netop ikke kan give mening til det at engagere sig i skolens aktiviteter.

Eleverne om konkurrence på karaktererne

Konkurrence knytter sig til en hierarkisering. Noget vurderes som bedre end noget andet, færdigheder vurderes i forhold til hinanden og rangordnes. For nogle er det forbundet med positive betydninger, både det at deltage i konkurrencen, naturligvis særligt det at vinde, for andre er det forbundet med negative betydninger, idet det netop markerer forskelle mellem deltagerne, og samtidig forudsætter, at der ud over vindere også er tabere.

Sådanne betydninger af konkurrence må, som beskrevet, ventes for nogle at kunne spille en rolle for engagementet og lysten til at deltage i skolens aktiviteter, idet dette således for nogle i et vist omfang vil kunne finde sin mening via karaktererne. Jeg vil derfor her se nærmere på, hvordan de unge forholder sig til konkurrence på karakterer, hvad de mener om det, om det er noget de deltager i eller tager afstand fra, og hvilke betydninger forskellige unge har dannet i forhold til dette.

En optælling viser følgende fordeling i forhold til synet på konkurrence på karakterer blandt de piger og drenge, som jeg har talt med (Tabel 2.6 og 2.7 og bilagstabel 8, 9, 10 og 11). En positiv indstilling ses både blandt piger og drenge, og det samme gør sig gældende blandt elever med en negativ indstilling. Færre drenge udtrykker en klart positiv indstilling, end drenge der udstykker en negativ indstilling. At tale om, at drenge generelt skulle være positivt indstillede til dette, er altså ikke noget der finder støtte i disse tal, i al fald ikke hvad angår denne specifikke form for konkurrence.

	Piger	Drenge
Positiv overfor konkurrence på karakterer	6	10
Negativ overfor konkurrence på karakterer	16	13
Delte i forhold til konkurrence eller kan ikke placeres	7	5

Sammenholdes indstillingen til konkurrence med det, om man orienterer sig mod at være bedre end andre (toppen) eller mod gennemsnittet (midten), ses følgende fordeling. Blandt drenge og piger, der har en positiv indstilling til konkurrence på karakterer, afspejles generelt også en orientering mod toppen, mens unge der kunne synes at orientere sig mod toppen ikke nødvendigvis udtrykker en positiv indstilling til konkurrence, - i al fald sådan som det fremstår i deres interviews.

	Piger	Drenge
Positive overfor konkurrence og orienterer sig mod toppen	5	9
Orienterer sig mod toppen	10	11

Karakterniveau og syn på konkurrence på karakterer

Deles eleverne op i forhold til deres karakterniveau synes der at være en fordeling over alle tre karakterniveauer. Både elever med lave, mellem og høje karakterer kan placeres i de tre forskellige grupper, som enten positive, negative eller hverken eller (Tabel 2.8).

Ser man på gruppen af unge med lave karakterer er en større andel af disse drenge også positivt indstillede overfor konkurrence, - seks ud af ti -, mens kun en ud af de seks piger med lave karakterer er det. Forældrene blandt de seks drenge har erhvervsfaglige uddannelser, mellemlang videregående uddannelse eller kort uddannelse (Bilag 2a og 2b).

	Positive				Delte – ved ikke				Negative			
	Alle	L	M	H	Alle	L	M	H	Alle	L	M	H
Piger	6	1	2	3	7	1	4	2	16	5	8	3
Drenge	10	6	1	3	5	0	4	1	13	5	4	4

De unges begrundelser for deres indstilling

De positive – så gør man en ekstra indsats

Den gennemgående begrundelse for at se positivt på konkurrence på karaktererne er, at det beskrives som en aktivitet, der virker stimulerende i forhold til at ville yde en indsats i skolen. Disse elever oplever, at det får dem til at yde mere, som nogle beskriver det.

Denne argumentation ses i citaterne fra disse elever, der repræsenterer de forskellige karakterniveauer. To pige, én med lave og én høje karakterer, og to drenge hvoraf den ene har lave karakterer og den anden mellem karakterer. Det er godt, at der er en lille dyst, mener den ene pige, så gør man virkelig noget for at få bedre karakterer. Den anden pige mener, at det betyder at man hele tiden gør sit bedste. En af de to drenge mener, at man så kæmper for at få en god nok karakter. Og den anden dreng beskriver, hvordan ambitionen om at være bedre end sine kammerater får ham til at stramme sig lidt an.

[...] det er jo også godt nok fordi, hvis der er nogle, der ligesom har en lille dyst der i mellem, hvem der får størst karakter, det er jo også godt, for så får man jo lavet mere, og sådan, der gør man jo virkelig noget for at få bedre karakterer. (Thea)

[...] jeg synes faktisk, det er lidt godt, ikke, for hvis der nu er lidt konkurrence om det, så yder du jo hele tiden dit bedste, du vil hele tiden være den bedste, du vil hele tiden være bedre og bedre og bedre [...]. (Ditte)

[...] det er da en god nok ide, for så får du bedre karakterer, altså så kæmper du mere for at få en god nok karakter, end hvis der ikke er. (Kim)

[...] det gør man egentlig, sådan jeg har det i hvert fald sådan at, hvis jeg får et 9 i matematik, og der er en anden der får 10, og jeg ved, at jeg er bedre end den person, så kan der godt gå lidt sport i det, og man strammer sig lidt mere an til næste karaktergivning, nu skal jeg rigtigt vise ham [...]. (Bjørn)

Konkurrence er jo netop defineret ved at forsøge at være bedst, at klare sig bedst, og dette opleves eller beskrives i al fald, af disse elever som et positivt incitament til at

arbejde for bedre karakterer. Samtidig skal det bemærkes, at man i konkurrencen på karakterer ser en adskillelse af sagen eller det man arbejder med, og så den bedømmelse der knytter sig til det.

Der er da heller ingen af de unge, der henviser til at konkurrencen får dem til at opleve det, der arbejdes med i skolen, som mere interessant eller væsentligt i sig selv. Det bliver væsentligt på grund af bedømmelsen.

Positive drenge - man er vel et konkurrencemenneske

Blandt nogle drenge ses også en henvisning til en opfattelse og beskrivelse af sig selv som "et konkurrencemenneske"⁸⁷. Denne opfattelse bruges af dem som forklaring eller begrundelse for, at de kan lide konkurrence. Disse elever opfatter konkurrence som sjovt.

Denne indstilling ses blandt andet hos disse to drenge med høje karakterer, - der også tidligere har været refereret⁸⁸.

Jo det tror jeg også, altså jeg er konkurrencemenneske, det vil jeg gerne indrømme, så jo højere, jo bedre, tænker jeg. (Johan)

I: Er der så lidt konkurrence på karaktererne?

Chris: Ja, helt bestemt, hvis man er vant til at være god til det, vil man gerne være den bedste, især hvis man er et konkurrencemenneske, så er det næsten helt uundgåeligt, at man sammenligner [...].

De negative – forskellig argumentation blandt piger og drenge

Mange elever henviser til de negative effekter af konkurrence på karakterer. Men de argumenter der bringes på bane blandt de elever, som jeg har talt med, synes at være forskellige piger og drenge i mellem.

Pigerne – det er forkert, og nogle kunne blive kede af det

De piger, der ser konkurrence på karakterer som noget negativt, betoner her det moralske perspektiv. Det er noget, man ikke bør gøre, og som man bør afholde sig fra.

Der er to typer af begrundelser for dette. Den ene henviser til de emotionelle reaktioner, der kan knytte sig til denne aktivitet. De tabende kan blive kede af det, de kan føle sig udenfor, de kan føle, at de bliver hånet etc. Langt de fleste piger henviser til netop denne begrundelse for, at denne form for konkurrence ikke er noget positivt, og den illustreres i nedenstående eksempler fundet blandt piger med lave karakterer.

Jeg synes, det er åndssvagt, fordi jeg tror bare, man godt kunne føle sig lidt udenfor, hvis man konkurrerer om karaktererne, der er jo nogle på det helt laveste niveau, nogle på det mellemste og nogle på det helt højeste, jeg synes slet ikke, at man skal konkurrere på sådan noget, lave konkurrencer om det, vædde om det, hvad man får, det synes jeg overhovedet ikke, at man skal. (Pia)

Det synes jeg, er noget underligt noget, man kan ikke konkurrere om, hvem der får mest, tænk nu hvis der var en der fik 6 og blev helt vildt ked af det, årh jeg fik 8 ha ha, det kan man jo ikke gøre, det synes jeg ikke. (Inge)

⁸⁷ Der er andre drenge, der beskriver sig selv som konkurrencemenneske i forhold til konkurrence generelt, og som tager afstand fra konkurrence på karaktererne.

⁸⁸ De her citerede drenge går ikke går i samme klasse. Så der er altså ikke tale om en særlig måde at se på dette blandt drenge i en enkelt klasse.

Ud over dette er der flere, der samtidig skelner mellem på den ene side det at yde en indsats i skolen og arbejde for at lære noget, og på den anden side det at vurdere sine karakterer i forhold til andres og konkurrere om at klare sig bedst. Disse to ting har ikke noget med hinanden at gøre, mener de. Det, som det drejer sig om, peges der på, er netop det at lære noget og blive klogere, og konkurrencen på karakterer bliver man ikke klogere af, det er ikke det, som man lærer noget af, er deres holdning. Nedenstående citater fra en pige med mellem og en pige med høje karakterer illustrerer dette.

Jeg synes, at det er lidt åndssvagt, det er synd for de mennesker, som der har den konkurrence, for det er jo ikke det, man bliver klogere af, man bliver klogere af at læse og følge med, men ikke af at konkurrere sådan yes jeg fik 11, hvad fik du ha ha, så kører det igen næste gang, ah det er snyd, du har fået så meget, det skal også være sjovt at få karakterer, lige meget hvad det er, [...] det med konkurrence det holder bare slet ikke, synes jeg. (Olivia)

Jeg synes, at det, at det er dumt at forsøge at få høje karakterer, fordi at man gerne vil være bedre end en anden, jeg synes, at man skal gøre det, fordi man gerne vil blive bedre end sig selv, blive bedre, i stedet for kun at gøre det, fordi at man kører sådan en konkurrence [...]. (Julie)

Drengene – det siger ikke noget om, hvor klog man er

Blandt drengene ses andre typer af argumenter. I nedenstående eksempler fra to drenge med lave karakterer peger den ene blandt andet på, at karaktererne jo ikke skal opfattes som et udtryk for, hvad man egentlig kan. Derfor er det dumt at konkurrere. En anden begrundelse for, at det ikke er en god form for konkurrence knytter sig, som en dreng beskriver, til, at de konkurrerende parter ikke er ligeværdige. Hvis den ene er klogere end den anden, forklares det, vil han jo automatisk få den bedste karakter, mener han.

Jeg synes, det måske er lidt åndssvagt at gå op i, [...] at man sådan skal gøre forskel på folk bare på grund af karaktererne, det er jo ikke kun karaktererne, der afspejler ens personlighed, man kan godt få gode karakterer, selv om man ikke laver så meget jo, [...] jeg synes ikke, man skal afspejle det i, at man skal gøre forskel på folk, bare på grund af karakterernes forskel. (Jack)

Det er helt vildt latterligt, fordi det er jo ikke karaktererne, der viser, om man er klog, det er jo bare, hvad man er god til i det fag, fordi man har jo tusind forskellige talenter, man kan være god til, og så lige det der faglige boglige, man ikke kan finde ud af, som man så bliver bedømt på, man bliver jo ikke bedømt på det, man er god til, man bliver jo bedømt på det, der er i skolen, og hvis man så er god til det, så er det jo heldigt. (Ole)

Opmærksomheden på den emotionelle dimension afspejler sig også blandt pigerne eksempelvis i henvisning til, at man kan føle sig nedværdiget, hvis man har en dårligere karakter end andre, som pigen her med mellem karakterer beskriver.

[...] der vil jeg helt klart gå ud, [...] hvis det er for eksempel, at der er en der sidder, årh, skal vi se, hvem der har fået den bedste, det synes jeg er synd, det synes jeg, for det er lige som man bliver nedværdiggjort [...]. (Marianne)

Ingen af drengene henviser til hensynet til andre elevers følelser, som det der betyder, at de synes, at det er en dårlig ting.

Piger og drenge – en unfair konkurrence

Blandt nogle piger og drenge, der tager afstand fra konkurrence på karakterer, argumenteres der med, at det er en unfair form for konkurrence, hvor parterne ikke er

ligeværdige. Nogle er klogere end andre, henvises der til, og den klogeste har en fordel og vil ofte få gode karakterer.

Også andre uvedkommende faktorer, som eksamensangst, kan få en uheldig indflydelse på karaktererne, hvad der jo også bidrager til at gøre det til en unfair konkurrence.

Jeg synes faktisk, det er latterligt, at de konkurrerer om, hvem der får højest karakter, for der vil altid være nogle, der er bedre i det ene fag end det andet, og sådan en bedømmelse kan man jo aldrig sammenligne, fordi man er jo bedre til noget end noget andet, [...] det er jo bare et tal, altså man kan jo lige så godt gå op til eksamen og selvom man er helt vildt dygtig, og så fordi man er eksamensangst så går man hen og får 6, så når man plejer at få 11, det kan man lige så godt gå hen at gøre. (Amalie)

I: Hvad synes du om sådan noget konkurrence?

Jesper: I karakterer der synes jeg, det er dumt, fordi at der er du ikke ligeværdige, for hvis nu den ene han er rigtigt klog, så får han automatisk højere karakterer, så det er en dum konkurrence.

Forskelle i syn på konkurrence, positionering og hierarki – hvorfor?

Som det ses, er det forskelligt, hvorvidt de unge oplever konkurrence på karaktererne som noget positivt eller som noget negativt, noget som man finder mening i at engagere sig i, eller som man tager afstand fra. I vurderingen af dette synes spørgsmål om kultur at spille en vigtig rolle.

Flere, særligt piger, henviste til, at de ikke mente at man burde trække forskelle mellem elever frem, sådan som det netop vil ske gennem konkurrence. Nogle kunne blive kede af det. Andre, både piger og drenge, finder det meningsløst og begrundet det med, at man ikke har lige forudsætninger. Andre igen mener slet og ret, at man bør koncentrere sig om sine egne karakterer, og ikke om, hvad andre får.

For at deltagelse i konkurrence på karakterer giver mening, må elever der engagerer sig i dette, også samtidig finde mening i at kunne placere sig selv og andre i et hierarki med nogle over og under andre. Konkurrence som aktivitet anses almindeligvis for at være mere accepteret og en mere integreret måde at interagere i mange drenges fællesskaber, sammenlignet med piger. Dette synes at finde støtte også i dette studie. Blandt andet kunne det antydes i dette, at kun halvdelen af de piger der vurderes at orientere sig efter toppen også ser positivt på konkurrence som aktivitet, mens de fleste drenge der vurderes at orientere sig efter toppen, også samtidig ser positivt på konkurrence på karakterer som aktivitet. Det er netop selve aktiviteten ”at deltage i konkurrence med andre” som er det væsentlige her, idet den bidrager til at positionere sig selv og hinanden i et fællesskab på en eksternaliseret måde. Det ”at have en lille konkurrence for sig selv” kan ikke ses som et udtryk for kultur på samme måde.

Flere drenge beskrev positioneringen af andre drenge gennem brug af udtryk som nørd, dengse, duks og lignende. Dette beskrives generelt som noget, der blev sat i gang af drenge med lave karakterer og gik ud over drenge med højere karakterer. Der kan synes at være en vis logik i dette. Hvis nogle drenge med lave karakterer samtidig er positivt indstillede overfor konkurrence, vil en naturlig måde at gå ind i en kamp om plads i hierarkiet, når det nu ikke kan ske med brug af deres lave karakterer, være den at sætte sig igennem, udgrænse andre og hæve sig selv op, være gennem en anden form for social magtkamp, som knytter sig til muligheden for at definere, hvem der er inde og hvem der er ude i fællesskabet. Det kan være noget sådant der afspejler sig.

Sammenfatning – tolkninger i forhold til kulturen i gruppen af jævnaldrende

De tolkninger der optræder af karaktererne med reference til kulturen i fællesskaberne af jævnaldrende, særligt i klassen, synes at spille deres egen særlige rolle. Desuden er de mønstre, hvorefter tolkningerne tilsyneladende dannes komplekse.

Den måde der dannes relationer på i det enkelte fællesskab synes at kunne spille en rolle. Man kan her skelne mellem en orientering mod lighed og en orientering mod individualitet og forskelle og markering heraf. En orientering mod lighed med fravær af konkurrence, synes i mit materiale mest udbredt blandt pigerne. Det er kun piger, der efter min vurdering formulerer en orientering mod midten, mod at være lige så god som andre, eller i al fald ikke dårligst. Men afstandtagen til konkurrence på karakterer ses blandt både piger og drenge.

En orientering mod markering af forskelle, der blandt andet kan medieres af konkurrenceprægede aktiviteter synes i mit materiale mest udbredt blandt drengene, men der ses også eksempler på det blandt pigerne.

Sådanne orienteringsmåder kan ses som afspejling af måder at danne fællesskab og derfor også som udtryk for kultur, sådan som denne tolkes af de unge. Karaktererne træder således ind i processer for positionering, in- og eksklusion i fællesskaberne med jævnaldrende. Dette afspejler sig eksempelvis i forhold til betegnelser som nørd, dengse og duks, der er negativt ladede stereotyper knyttet til det at få gode karakterer, eller det gerne at ville have det og yde en indsats for det. Altså stereotyper som udtrykker negative tolkninger af skolekulturens værdier. Disse stereotyper anvendes af unge, der på den måde kan udtrykke en positiv orientering mod fællesskabet af jævnaldrende og samtidig positionere sig i modsætning til skolekulturen.

Sådanne tolkninger kan igen spille en rolle for, hvordan man orienterer sig i forhold til karaktererne, hvad de tolkes som udtryk for, og hvordan man i sidste ende vil være tilbøjelig til at handle i forhold til dem.

Sammenfatning af tolkninger med reference til forskellige sociale kontekster

Karaktererne kunne gennem tolkning med reference til måder at handle i det sociale fællesskab, attituder og kategorier træde ind i processer for oplevet in- og eksklusion og for dannelse af selvopfattelse. Inden jeg griber fat i de forskellige problematikker som har tegnet sig gennem denne tværgående analyse af tolkninger med reference til specifikke sociale kontekster, vil jeg kort summere disse tolkninger.

Skolen

I forhold til skolen som social kontekst tolkedes karaktererne med reference til

- Måder at handle på i relation til skolen og kravene her: At være sløset, doven, flittig og lave sine lektier
- Tolkninger der viser hen til ens faglige niveau: Om man kan noget, er dygtig, er god i skolen, er god til noget, er god til tingene, ved noget
- Indstilling til skolen: Om man tager tingene seriøst, om man gider, om man vil
- Kategorier i forhold til personlighedstræk: Om man er dum, klog, geni, har talent, har evnerne, er skarp

Der var eksempler på, at karaktererne kunne træde ind i oplevet in- og eksklusion i skolen. Nogle unge tolkede eksempelvis karaktererne som udtryk for, om lærerne brød sig om dem eller ej.

Der var en række eksempler på, at karaktererne kunne påvirke selvopfattelsen negativt, idet kategorierne som dum eller klog trådte ind i selvvurderingerne.

Familien

I forhold til familien tolkedes karaktererne med reference til

- Udtryk for sympati og accept fra forældrene eller det modsatte: Ros, karakterpenge, skuffelse
- Kategorier dannet i forhold til forestillingerne om forældrenes forventninger: ”det dårlige barn”
- Søgskende og vurderinger af egne præstationer i forhold til oplevelsen af deres

Selv om børn og unge per definition altid er inkluderede i familien, med mindre helt særlige forhold gør sig gældende, kan man også her tale om processer for in- og eksklusion i tilknytning til det at opnå goder og status i familien, så som særlig opmærksomhed og ros. Blandt nogle unge beskrives karaktererne som noget, der kan træde ind i sådanne processer, mens det af andre beskrives som noget, man ikke går særligt op i i familien. Men nogle unges sammenligninger med søskende, synes at kunne spille en vigtig rolle, idet de vurderer deres egne præstationer, og i nogle tilfælde også føler sig positioneret i familien, i forhold til søskendes præstationer. Dette kan påvirke selvopfattelsen negativt, når man oplever sig selv som ”det dårlige barn”.

Arbejde og uddannelse

I forhold til forestillingerne om fremtidigt arbejde og uddannelse tolkedes karaktererne med reference til

- Om man vil kunne få et arbejde
- Tilpasningen til kravene på arbejdspladser
- Om man vil kunne få adgang til uddannelse
- Sociale kategorier: Om man vil blive til noget, få en fremtid, få en god uddannelse, få et godt arbejde

Der var eksempler på, at karaktererne kunne træde ind i oplevet in- og eksklusion i forhold til arbejde og uddannelse, blandt unge, der var nervøse for, om de ville kunne få et ”godt nok” arbejde, hvis ikke deres karakterer var gode nok. Og der var eksempler på unge, som beskrev deres karakterer som noget de ”ikke rigtigt skulle bruge til noget”, begrundet i deres viden om, at de kunne få adgang til den uddannelse, som de gerne vil, uanset deres karakterer i skolen.

De jævnaldrende i klassen

I forhold til fællesskaberne af jævnaldrende i klassen tolkes karaktererne med reference til

- sociale handlinger som det ”at være sammen med de andre” modsat det at ”være hjemme og lave lektier”, at orientere sig mod midten eller mod toppen, markere forskelle eller ligheder
- sociale kategorier som nørd, duks, dengse, flider etc.

Der var eksempler på at karaktererne kunne træde ind i processer for oplevet in- og eksklusion, når det at orientere sig positivt mod karaktererne og det gerne at ville have gode karakterer og ville arbejde for det, stillede sig i modsætning til værdierne og normerne i kulturen blandt jævnaldrende. En markering af tilhør eller det modsatte kunne ske gennem drillerier af forskellig art, og med positionering af andre i det sociale rum gennem brug af negativt ladede kategorier (nørd, duks, dengse etc.).

Tolkninger af karaktererne i processer for marginalisering

I de følgende afsnit vil jeg diskutere, hvordan disse tolkninger kan forbinde sig med hinanden og trække i forskellige retninger. Ved at gøre det, kan de træde ind i processer for samfundsmæssig marginalisering, idet de kan påvirke de måder, som de unge møder skolen på og orienterer sig på i forhold til dens aktiviteter, på måder som for nogle vil kunne få konsekvenser i et fremtidsperspektiv. Det er processer der finder sted dels som følge af karakterernes tolkninger med reference til forskellige måder at handle på, dels med reference til forskellige diskursive kategorier, som kan træde ind i dannelsen af selvopfattelse, for nogle unge med negative konsekvenser.

Fokus på udvalgte problematikker

I denne del af fremstillingen af studiets resultater diskuteres særlige problematikker knyttet til spørgsmål om dannelse af selvopfattelse, valg efter grundskolen, processer for in- og eksklusion, marginalisering etc. Det er problematikker, der bedst forstås ved at tematisere ikke blot kulturen i den enkelte sociale kontekst, men samspillet kulturer i mellem. Det diskuteres således, hvordan tolkningerne af karaktererne kan forstås med reference til flere forskellige kontekster, og hvordan de kan forbinde sig med hinanden mødes eller konfronteres på mange forskellige måder, som må ventes at kunne få indflydelse på, i hvilket omfang bestemte måder at handle på i skolen opleves som meningsfulde. Det skal understreges, at en sådan tilsyneladende oplevet mening af bestemte handlemåder, eller fraværet heraf, *ikke* vil kunne lægges til grund for konklusioner i forhold til, hvordan der rent faktisk handles i givne situationer. Men blot antyde nogle muligheder.

Jeg har valgt at fokusere først og fremmest på gruppen af *unge med lave karakterer*. Den væsentligste problematik knyttet til karaktererne er forbundet med deres rolle i processer for marginalisering, in- og eksklusion i fællesskaber. Dette må ventes at sætte sig stærkest og tydeligst igennem blandt disse unge. De ses da også at skille sig ud fra unge på de øvrige to karakterniveauer på flere relevante og væsentlige punkter. Det er således en afgrænset gruppe elever hvis tolkninger af karaktererne diskuteres i afsnittet, og hvis navne derfor går igen ved diskussionen af forskellige problematikker.

Fremstillingen er til dels case-orienteret, dog ikke i den indledende del. Casene kan ses som repræsenterende multivariation udvælgelse, extreme cases og kritiske tilfælde, idet gruppen i sig selv er en ydergruppe, variationen i gruppen forsøges indfanget, og en enkelt case vil med henvisning til karakterniveauet, der er meget lavt, kunne betegnes som kritisk. Endelig er der, hvad man kan betegne som paradigmatisk cases, i det omfang bestemte udlægninger af kulturen, dens egenart og forskellige mulige følger i fællesskaber kan forstås som udtryk for paradigmer. Imidlertid finder jeg det i den forbindelse særligt interessant, at mange cases faktisk dårligt lader sig forstå fuldt ud indenfor de fortolkningsrammer som disse paradigmer giver.

I diskussionen heraf har jeg valgt at fokusere på de særlige problematikker, der har vist sig i analysen, og som kan ses som knyttede til særlige måder at fortolke sin omverden. Da denne omverdensfortolkning samtidig blandt andet knytter sig til eller bliver til gennem sproglige interaktioner, kan opmærksomheden samtidig rettes mod diskursen, og dens rolle som mediator for betydninger, der kommer til udtryk i tolkningerne. Der fokuseres i afsnittet på disse problematikker:

- hvorledes tolkningerne gennem deres reference til diskursive kategorier træder ind i selvvurderinger og dannelse af selvopfattelse, og ad den vej kan påvirke handlingsvalg gennem forventningerne til og vurderingerne af egne muligheder
- hvorledes forestillingerne om valg af uddannelse efter grundskolen kan træde ind i tolkningen af karaktererne på utilsigtede måder, muligvis som et resultat af diskurser knyttet til sammenhængen mellem uddannelse og karakterer
- karakterernes rolle i processer for oplevet eksklusion af skolen

- karakterernes rolle i processer for dannelse af relationer og fællesskab i grupper, og dannelse af negative betydninger i forbindelse hermed

Karaktererne i selv vurdering, dannelse af forventninger og udvikling af selvopfattelse

Det er tidligere diskuteret og begrundet, hvordan selvopfattelsen kan få vigtig indflydelse på de valg, vi træffer i livet, de måder vi vælger at handle på. I dette afsnit diskuteres denne problematik. Det diskuteres, hvordan de måder, hvorpå karaktererne via reference til diskursive kategorier kan påvirke selvopfattelsen, kan forbinde sig med tolkninger af kulturen i bestemte kontekster, og give mening eller netop ikke give mening til bestemte måder at handle.

Karakterernes påvirkning af selvopfattelsen kommer til udtryk på måder, som kan blive afgørende for sådanne handlingsvalg. Dette kan både gå i en positiv retning, i form af faglig selvtilid, og det kan gå i en negativ retning og komme til udtryk som det modsatte, noget der netop ses særlig blandt flere af de unge med lave karakterer.

Det er denne sidste gruppe, som jeg her i afsnittet blandt andet vil beskæftige mig med, idet selvopfattelsen i denne gruppe synes påvirket af karaktererne på måder, der kan antages at træde ind i processer for marginalisering. Her ses udtryk for selvopfattelser, som blandt andet afspejler hvordan diskursive kategorier knyttet til karaktererne er trådt ind i dannelse af selvopfattelse, afspejlet i vendinger som:

- ”jeg er ikke så klog”
- ”jeg er ikke så god i skolen”
- ”jeg er ikke særligt god til det med bøger”
- ”jeg er ikke den skarpeste”
- ”skolen det er ikke lige mig”

Disse måder at vurdere sig selv og forstå sig selv, synes at kunne forbinde sig med og give mening eller ikke give mening til bestemte måder at handle og vælge i sociale fællesskaber, ligesom omvendt måder at interagere omkring karaktererne i det sociale fællesskab vil kunne bidrage til at producere sådanne selvopfattelser. Dette synes blandt andet at komme til udtryk i forhold til:

- forventningerne til egne præstationer
- valget af uddannelse
- måder at danne relationer i fællesskaber, hvor blandt andet det at konkurrere kan spille en rolle
- positioneringen blandt jævnaldrende gennem roller som nørd, duks, dengse, flider etc.

Jeg vil i det følgende give eksempler på dette, idet jeg samtidig har valgt så vidt muligt at præsentere noget af den mangfoldighed, der kommer til udtryk blandt de unge.

Karaktererne træder ind i selvvurderingerne og dannelse af selvopfattelse

Det må i sig selv anses for at være et problem, at en gruppe af unge påvirkes på negative måder af de indbyrdes vurderinger, som karaktererne medierer, og de måder karaktererne kan tolkes på. Dette sås eksempelvis, når tolkninger som om man ”er god i skolen”, ”er klog” etc. træder ind i selvvurderingerne, og muligvis i samspil med andre forhold medfører dannelsen af selvopfattelser, som at man ”ikke er så god i skolen”, at man ikke er så ”klog” etc.

Det, som kan være relevant at se nærmere på, er, hvilke følger sådanne selvopfattelser muligvis vil kunne have for nogle unge. Hvordan spiller de, tolket på grundlag af deres interviews, sammen med måder at orientere sig i forhold til skolens krav? Det er problematisk, hvis sådanne selvopfattelser samtidig kan betyde, at man ikke finder det meningsfyldt at investere særlig meget energi i skolen og dens aktiviteter, da det således ad den vej må antages at kunne forstærke en marginalisering, som allerede har sat sig igennem. Jeg vil gennem analysen af nogle eksempler vurdere dette spørgsmål, og hvordan dette synes at hænge sammen med den eller de kulturer, som de unge føler tilhører til og interagerer med andre i, og de diskurser der her føres om skole og karakterer.

En lav faglig selvtillid, manglende tro på egne evner og ressourcer, ses hos flere elever med lave karakterer (Bilagstabel 12). Det er elever, som i nogle tilfælde samtidig ikke mener, at de nemt ville kunne få bedre karakterer, end dem de har nu, og som beskriver sig selv som ”ikke så gode i skolen”, ”ikke så kloge” etc.

At dømme ud fra disse elevers beskrivelser af den tid de bruger på skolearbejdet og deres indstilling til dette generelt (Bilagstabel 12), synes nogle af disse elever dog alligevel at finde et positivt engagement i skolen. Blandt de elever jeg har talt med, er der kun piger, som er eksempler på dette. Den lave faglige selvtillid findes tilsvarende blandt drenge med lave karakterer, og særligt blandt disse drenge er der mange med en generelt negativ indstilling til engagement og deltagelse i skolen, - sådan som dette kan vurderes på grundlag af deres interviews og deres vurderinger af, hvor megen tid de anvender på skolearbejdet hjemme.

Dette synes at harmonere med resultater fra studier af kulturen i nogle drenge og pigers fællesskaber. Mange piger synes at orientere sig positivt mod tilpasning til forventninger og krav fra autoriteter i omverdenen, og engagement i lektierne og skolen synes generelt at være en integreret og selvfølgelig del af pigesocialiseringen, pigekulturen og mange pigers måde at forholde sig til skolen.

I det følgende gives nogle eksempler på, hvordan selvvurderinger og selvopfattelse kan forbinde sig med karakterernes betydninger i forskellige kontekster og påvirke valg og vurderinger.

Selvopfattelsen og forventningerne til karaktererne

Allerede inden eleverne begynder at få karakterer, har de dannet sig forestillinger om, hvor deres egne karakterer måske vil kunne være placeret sammenlignet med andre. For nogle fører dette til glæde, hvis de ligger over forventningerne, for andre til skuffelse, hvis de er dårligere end ventet. Men flere fortæller, sådan som nedenstående eksempler viser, at de ikke blev overraskede, over de karakterer de fik. Man kan altså sige, at for disse elever har selvopfattelsen stemt ret godt overens med, hvordan virkeligheden så

blev. En dreng tænkte, at de karakterer han fik, passede da vist meget godt til ham. En pige fortæller, at hun oplever, at hun aldrig har været helt bagude, men heller ikke foran, og at hun derfor nok har vidst, at det var dér hendes standpunkt, det var. En dreng fortæller, at han blev glad, fordi karaktererne ikke var så dårlige, som han havde ventet. Han har tilsyneladende tilpasset sine forventninger til, hvordan han oplevede at klare sig fagligt sammenlignet med andre.

Selvilledet påvirker forventningerne

I: Da I begyndte at få karakterer, havde du så gjort dig nogle tanker om, hvor dine kunne ligge henne?

Oliver: Man har altid fået at vide af lærerne, om man var god eller dårlig, det er der vist ikke blevet lagt skjul på, [...] så jeg havde en god ide om, hvor de lå henne ad.

I: Så blev du glad eller skuffet, da I fik dem første gang?

Oliver: [...] jeg tænkte vist bare, det passer lige til mig.

I: Dengang I begyndte at få karakterer, havde du så nogle tanker om, hvorhenne du kunne forestille dig, at dine egne karakterer, de ville komme til at ligge, og hvordan lå de så i forhold til det?

Mette: Jeg tror, altså mine karakterer de er sådan middel, sådan, og sådan tror jeg altid, jeg har haft det, men jeg har aldrig været helt bagude men heller ikke været sådan foran, så det har jeg nok sådan vidst, at det var det mit standpunkt var.

I: Da du så fik dem første gang, blev du så glad eller skuffet?

Kim: Jeg blev glad nok, fordi de var ikke så dårlige alligevel.

Både opfattelsen af ikke at være så klog og opfattelsen af ikke at være så god i skolen er noget der kan smitte af i forhold til de forventninger, som nogle elever har til de karakterer de kan opnå. Sådanne opfattelser dannes gennem forskellige typer af erfaringer, som eleverne får gennem skoleforløbet. Vigtige erfaringer er naturligvis respons fra undervisere på det, der har med vurderingen af ens færdigheder, evner, kompetencer etc. at gøre. Men andre erfaringer, som også bidrager til selvopfattelse og dannelse af selvopfattelse, er kommunikationen elever imellem, og de erfaringer man får gennem sammenligningen med andre. Samlet bidrager dette til en opfattelse af, hvem man er, og hvad man kan vente sig i forhold til skolen, som for nogle elever kan fungere som en forklaring på eller begrundelse for, at de får de karakterer, de nu får.

Har man dannet et billede af sig selv som en person, der magter skolens krav og normalt får positiv respons på de måder, man møder disse krav på, vil det naturligvis påvirke ens forventninger. Har man derimod dannet sig et billede af sig selv som en elev, der kun sjældent har succes i forhold til skolen, og hvis kompetencer ikke matcher skolens krav særlig godt, kan det spille en helt anden og negativ rolle. Uanset hvilken indstilling eleverne i øvrigt har til eksempelvis lektielæsning, er det klart at sådanne selvopfattelser og forventninger ikke er positive i forhold til at give mening til at yde en indsats for at forbedre sine karakterer. Der ses således eksempler på, at eleverne har dannet sig forestillinger om dem selv og deres ressourcer med reference til diskursive kategorier som de tidligere nævnte, som samtidig betyder, at de indstiller sig på eller forventer bestemte respons fra omverdenen, sådan som nedenstående citat kan være et eksempel på.

Jeg er ikke særligt klog – jeg kan ikke vente mig så høje karakterer

Ida: [...] altså jeg var jo ikke særlig klog, [...] og jeg har jo ikke været særligt god til det hele [...].
[...]

I: Hvordan er det at blive bedømt?

Ida: Altså, jeg er ligeglad, fordi at jeg ved det godt, hvad de siger, så, altså jeg er mest

overrasket over, hvis jeg får [en karakter i mellemområdet], så bliver jeg helt vildt glad.

At opfatte sig selv som dum eller klog henviser til en generel måde at opfatte sig selv. Samtidig henviser det til noget andet end det at være dygtig eller mindre dygtig, god i skolen eller mindre god i skolen. Selvom det at være dygtig eller mindre dygtig også har karakter af en dom, henviser det samtidig til noget, der kan udvikles og er i en potentiel forandring. Måske er man ikke så dygtig lige nu, men om et år kan det være, at man er blevet bedre, mere dygtig. På den måde er det ikke nødvendigvis noget statisk, men noget som man potentielt kan have grader af indflydelse på selv.

Begreberne dum eller klog, henviser derimod til personlige egenskaber, som man i princippet ikke selv har indflydelse på, det er noget man *ér*, eller man er det ikke. Det er dermed også forskelligt fra at *gøre* noget dumt eller noget klogt. At være ”dum” eller ”klog” kan tolkes som en slags personlighedstræk, noget relativt uforanderligt, og har man dannet sig en sådan opfattelse af sig selv, vil det kunne indtræde i andre vurderinger og opleves som noget, der kan begrunde eller få indflydelse på andre forhold, eksempelvis på det om man er dygtig eller mindre dygtig, på hvor stor en indsats man må yde for at opnå noget bestemt, og hvordan ens forventninger kan være til at opnå dette.

Hvor det at opfatte sig selv som dum eller klog på den måde kunne få karakter af stigma, og knyttede sig til den generelle selvopfattelse på en sådan måde, at det kunne danne baggrund for forventningerne til karaktererne, henviser det at opfatte sig selv som god eller mindre god i skolen til noget andet, og behøver ikke at forbinde sig med tolkninger af, om man er klog eller det modsatte. At være god i skolen kan stå som et udtryk for kompetencer, der er begrænset til noget, der har med skolen at gøre, og ikke nødvendigvis noget som helst andet. Man kan være ”ikke så god i skolen” og samtidig være meget god til mange andre ting. Som der tidligere er givet eksempler på, henviser en del elever præcis til dette, ved eksempelvis at sige, at så er der så meget andet de kan.

Men opfattelsen af, om man er god eller mindre god i skolen, kan have en afsmittende virkning i forhold til forventningerne til karaktererne. Dette ses hos disse to drenge citeret nedenfor. Den ene fortæller netop, at han ikke er så god i skolen, og han opfatter karaktererne lidt under middel som det normale for hans vedkommende og lidt over middel som rigtig godt. På samme måde har den anden dreng tilpasset sine forventninger til sine tidligere erfaringer med karaktererne, som han oplevede ikke var ”alt for godt”.

Jeg er ikke så god i skolen – jeg kan ikke vente mig så høje karakterer

Altså, jeg har ikke været specielt god i skolen, så hvis jeg får [karakterer i mellemområdet], det er kanon karakter for mig, og så ellers [en karakter i mellemområdet], det er normal, og [en karakter i det lave område] det er sådan lidt, det er ikke tilfredsstillende for mig, synes jeg. (Thim)

I: Er du tilfreds med de karakterer du har nu?

Poul: Nej, ikke sidste gang vi fik standpunktskarakterer, det var ikke alt for godt.

[...]

I: Hvad er for dig en god karakter, hvor du tænker når du får den, at det var en god karakter?

Poul: [...] 7 og alt over, det er jeg tilfreds med.

En god karakter er noget relativt – en væsentlig faktor

Karaktererne gør det muligt at sammenligne, vurdere og rangordne hinanden i forhold til det, som man oplever at karaktererne symboliserer. Denne sammenligning er det, der samtidig vil kunne få konsekvenser for selvopfattelse og identitet, idet man på det grundlag danner sig forestillinger om, om man er bedre, dårligere eller lige så god som

andre. Oplevelsen af, hvad der er en god karakter, bliver på den måde noget relativt, der afhænger af, hvem det er man sammenligner sig med, og hvem man har mulighed for at sammenligne sig med.

Den indbyrdes sammenligning påvirker dels ens oplevelse af egne karakterer, og vurderingen af om de er gode eller mindre gode. Dels vurderingen af en selv, og af, hvordan man er placeret i forhold til andre i netop den skoleklasse, i forhold til de egenskaber, man oplever at karaktererne er udtryk for. Dette afspejles i citaterne fra disse to elever. Pigen fortæller, at hun synes, at hun aldrig har været særlig god i skolen, og at det opleves som ubehageligt, når man gennem sammenligning med andre i klassen, kan se, at ens karakterer ligger lavere. I nogle fag oplever hun at ligge i midten i klassen. Drengen fortæller, at han oplever, at han måske nok ikke er så god i visse fag sammenlignet med andre i klassen, og mener derfor, at hans karakterer passer hermed.

En god karakter er noget relativt

Jeg er ikke særlig god til tingene i skolen, så det er sådan lidt træls, sådan på den måde at kunne se, at man ikke er så god, hvor andre de sidder med nogle meget bedre karakterer, så kan man godt se på den måde, at man ikke er lige så god som alle de andre, men altså jeg ligger nok i midten af klassen i dansk og matematik, tror jeg, ja det tror jeg, jeg er ikke en af de bedste, men jeg er heller ikke en af de aller dårligste. (Alberte)

[...] jeg ved da godt, at jeg måske ikke er så god til nogle fag som andre, og jeg kan godt se, at det passer nok egentlig godt, hvad jeg får. (Lars)

Denne oplevelse og vurdering af egne karakterer og egne evner gennem sammenligningen med andre bliver altså en relativ vurdering. Man kan opleve, at man ikke er så god, som følge af den gruppe af andre unge, som man har mulighed for at sammenligne sig med.

En dreng henviser til det, at karaktererne i sig selv kan være udtryk for relative bedømmelser. Han oplever, at det kan blive vanskeligere at få en god karakter, hvis man er i klasse, med mange der er dygtige.

[...] nogle gange, hvis du er i en klasse, hvor der er mange drenge, der er intelligente, så får du ikke så gode karakterer som dreng, eller hvis der er mange der ikke er så intelligente, og ikke får så gode karakterer, så får du bedre karakter i forhold til de andre [...]. (Chris)

Vurderinger af, hvad der er tilfredsstillende karakterer – kan give mening til at handle på forskellige måder

Det, om man oplever, at man er tilfreds eller utilfreds med sine karakterer, knytter sig til en vurdering af, hvilke forventninger man har til sig selv og sine præstationer. Er forventningerne ikke så høje, vil man også være mere tilbøjelig til at føle sig tilfreds med mindre høje karakterer. Stiller man høje krav til sig selv, eller har man høje forventninger, vil man derimod være mere tilbøjelig til at være utilfreds med sine præstationer, hvis ikke de opleves at ligge på et tilstrækkeligt højt niveau.

Selvopfattelsen er dermed helt central i dette spørgsmål. På den ene side påvirkes oplevelsen af tilfredshed, af den opfattelse man har af sig selv, på den anden side indgår de evalueringsresultater man opnår, i dannelsen af selvopfattelsen.

Langt de fleste drenge, som jeg har talt med, er tilfredse med det niveau, deres karakterer ligger på, enkelte dog med visse forbehold (Bilagstabel 13). Dette gælder også blandt

dreng med lave karakterer, hvor en enkelt dreng med meget lave karakterer, ikke er tilfreds, mens resten enten er det, eller er det med visse forbehold.

Blandt pigerne er der en større andel, der enten ikke er tilfredse, eller kun er delvist tilfredse, og altså en mindre andel, der er uforbeholdent tilfredse (Bilagstabel 13).

Disse forskelle mellem piger og drenge med hensyn til tilfredshed med karakterer afspejles også i kvantitative studier som PISA-undersøgelsen, der netop viser at drenge generelt er mere tilfredse med deres præstationer, og generelt er mere tilbøjelige end pigerne til at mene, at de normalt klarer sig godt i test (Artelt m.fl. 2003:116).

Oplevelsen af at være tilfreds knytter sig stærkt til ens oplevelse af, hvilke evner man har, hvad man vurderer, man vil kunne præstere. Hvis man er engageret i skolearbejdet, og i almindelighed forsøger at leve op til sit bedste, bliver man skuffet og utilfreds med sig selv, hvis ikke evalueringen svarer til det niveau, som man selv oplever, at den burde eller kunne. Pigen her fortæller, at hun bliver irriteret, hvis karaktererne kommer under karakterer i mellemområdet, fordi hun ved, som hun siger, at hun kan gøre det bedre.

[...] det er ok med [karakterer i mellemområdet], det er jeg helt fint tilfreds med, men hvis det bliver længere nedad, det vil jeg sige, så irriterer det mig lidt, for jeg ved, at jeg kan gøre det bedre jo, det kan man jo næsten altid. (Marianne)

Også hos denne dreng med lave karakterer ses, hvordan et engagement i skolearbejdet, og oplevelsen af, at man gør sit bedste også fører nogle forventninger eller ønsker med sig om, hvordan en sådan indsats kan afspejles i evalueringerne, og hvad man derfor vil være tilfreds med.

[...] man vil jo altid gøre sit bedste og så håbe, at der også kommer noget godt ud af det, og så hvis man får for eksempel 7, så arh, du kunne måske godt, så ville du måske godt op på 8-9 stykker og så være tilfreds. (Steffen)

Nogle begrundes vurderingen af, om de er tilfredse eller ej først og fremmest i deres egne krav og forventninger, og knytter samtidig spørgsmålet om tilfredshed sammen med, hvordan man ser på skolen. Drengen her fortæller, om de elever, der ikke er så seriøse med skolen, som han selv er, at de også er mere tilbøjelige til at være tilfredse med en lavere karakter.

[...] mine venner, [...] de tager det ikke helt så seriøst med skolen, de får lidt lavere karakterer, de er lidt mere tilfreds med et 7 tal og sådan nogle ting [...]. (Nikolaj)

De evalueringresultater man får bidrager for nogle elever til forestillinger om og dannelsen af forventninger om, hvad man burde eller kunne leve op til. Et brud med sådanne forestillinger opleves ikke positivt. Dette kan føre til, at det at få gode karakterer opleves som et pres, noget man må leve op til. Pigen her fortæller netop om det, og oplevelsen af at blive utilfreds, hvis ikke man lever op til de forventninger man har.

[...] hvis man nu får en rigtig høj karakter, så lægger det også et pres på en til næste gang, hvis man så får en lavere en, så bliver man [...] lidt utilfreds. (Ditte)

Nogle elever stiller konstant nye og større krav til sig selv og deres præstationer. Det er elever, der fortæller, at de aldrig er helt tilfredse med deres karakterer, men altid vil forsøge at gøre det bedre. Denne tilgang til karaktererne ses i mit studie blandt eleverne med høje karakterer. Pigen her er et eksempel på dette. Hun fortæller, at hun aldrig er helt tilfreds, men altid vil forsøge at gøre tingene bedre. Selv om hun får en høj karakter, kan hun ærgre sig over det, hvis hun vurderer, at hun ved at have arbejdet lidt anderledes

kunne have fået en endnu højere. Til gengæld bliver hun også skuffet, hvis ikke hun får så høj en karakter.

Jeg er ikke helt vildt tilfreds, jeg vil gerne kunne gøre det bedre, det tænker jeg altid, lige meget om jeg får en høj karakter, så vil jeg altid gerne kunne gøre det bedre, hvis man nu får at vide, du kunne godt have fået 10, hvis du lige havde gjort sådan, så vil jeg gå og ærgre mig over, at jeg ikke lige havde gjort sådan, og sådan noget, [...] hvis jeg får [en karakter i mellemområdet], så bliver jeg fuldstændig, såå det kan bare ødelægge det så meget, det og så hvis jeg får [en anden karakter i mellemområdet], så er jeg tilfreds, og hvis jeg får [en karakter i det høje område], så er jeg helt vildt glad [...]. (Laura)

Også hos drengen her ses tilfredsheden med karaktererne, som noget der også knytter sig til det, hele tiden at ville være bedre og gøre tingene bedre. Hans forventninger til sig selv afspejler de karakterer, han til tider har opnået, og hans egne krav eller forventninger til sine præstationer påvirkes heraf.

I: Er du tilfreds med de karakterer du får?

Chris: Jeg vil altid gerne kunne gøre det bedre altså, hvis det kunne være bedre, så gør jeg det ikke godt nok, så jeg forsøger altid at gøre det bedre, hvis jeg får [en karakter i det høje område], så næste gang så forsøger jeg at få [en endnu højere karakter].

I: Så, hvad er for dig en god karakter?

Chris: Det er [karakterer i det høje område], det er jeg tilfreds med, ikke under det, det er acceptabelt, men ikke noget jeg er glad for.

Forventninger og faglig selvopfattelse i mødet med kravene i skolekulturen – indledende overvejelser

En negativ selvopfattelse og lav faglig selvtillid, der afspejler sig i beskrivelser af lave forventninger til karaktererne, beskrivelser af om man opfatter sig selv som ikke så klog, ikke så god i skolen, ikke så god til det med bøger etc., må ventes at kunne spille en rolle i forhold til oplevelsen af mening i forhold til det at orientere sig positivt, mod de krav de unge mødes med i skolekulturen. Dette diskuteres her i forhold til nogle eksempler blandt piger og drenge.

Fokus er som nævnt på de problematikker, der kan knytte sig til lav faglig selvopfattelse og lave forventninger til egne præstationer i mødet med skolekulturen og de krav og forventninger, som eleverne her oplever. Der er også enkelte eksempler blandt de unge med lave karakterer på, hvad der kan tolkes som både positiv faglig selvtillid og engagement i skolens aktiviteter. For fuldstændighedens skyld, for at vise, at der faktisk er sådanne eksempler, vil jeg indlede med en beskrivelse af et sådant, før jeg diskuterer nogle af den lange række af eksempler, der er på det modsatte.

God faglig selvtillid, tror at en indsats nytter og bruger tid på skolen – dreng med lave karakterer

Handlingsvalg i forhold til karaktererne finder sin mening i mange forskellige sociale kontekster, og på samme måde må det ventes, at også tilhøret til andre i disse kontekster, kan spille en rolle for, hvordan selvopfattelsen påvirkes af dem. Lave karakterer behøver ikke, at dømme ud fra flere elevers interviews, at resultere i lav faglig selvtillid.

Per er et eksempel på dette, og et eksempel på en elev, der samtidig finder mening til det at orientere sig positivt mod karaktererne.

Per, hvis forældre begge har en kort videregående uddannelse (Se Bilag 2b), har lave karakterer. Han synes, at det var godt, at begynde at få karakterer. Han begrundet det med den oplevelse, at hvis man har fået en dårlig karakter, så ”prøver man hele tiden at få en karakter, der er bedre”. Han kan også lide, at han vil kunne prale lidt overfor vennerne, og at blive rost når man kommer hjem med en god karakter. Det føles bedre, at klare sig godt, fortæller han. Og så er han også bange for, at han ikke skal klare sig godt eller få nogen god uddannelse, når han kommer ud fra skolen

Per: [...] jeg synes, at det var fedt, for så vidste man, at for hvis man en dag havde lavet et skidt arbejde, og fået en dårlig karakter, så prøver man hele tiden at få en karakter, der er bedre, så bliver man lidt glad over den næste, kan prale lidt overfor vennerne, og hvis man kommer hjem, bliver man også rost, fordi man har fået en god karakter, og man føler sig også selv rigtigt glad.

I: Hvorfor vil man så gerne gøre det godt, hvorfor vil man gerne have en god karakter?

Per: [...] jeg tror bare, jeg er bange for, at når jeg kommer ud her fra skolen, at jeg ikke skal klare mig godt nok, ikke få nogen god uddannelse, eller man vil selvfølgelig altid gerne klare sig godt, klare sig bedst, jeg tror, det er derfor, sådan er det i hvert fald for mig.

I: Hvorfor vil man gerne gøre det godt, hvorfor vil man gerne have en god karakter?

Per: [...] det føles bedre, man får en bedre følelse.

Per beskriver, at karaktererne fylder meget i hans tanker. Men han er godt tilfreds med de karakterer, han har nu, med undtagelse af et par stykker af dem. Han vil da også kunne realisere de planer han har efter folkeskolen om måske at tage en uddannelse på erhvervsskolen.

I: Hvor meget fylder karaktererne i dine tanker?

Per: De fylder da meget, altså hvis, som jeg sagde før, hvis man får en god karakter, [...], så er man da glad et stykke tid, og så falder man ned igen [...]

I: Det niveau, de karakterer du har nu, er du tilfreds med dem?

Per: Jamen altså, alt andet end [karaktererne i bestemte fag] dem er jeg tilfreds med, så det er godt nok, men [et bestemt fag] der, men jo, jeg er tilfreds.

Han bruger en del tid på lektier, som han selv vurderer det, 1½ - 2 timer dagligt, og han synes også til tider, at det er meget hyggeligt at sidde og lave, og ”det er jo til vores eget bedste”, forklarer han.

I: Hvis man kunne tage et gennemsnit af, hvor meget tid du bruger på lektier til hverdag [...]?

Per: Puha, det ved jeg ikke, det kommer også an på, hvad det er for noget lektier, men gennemsnitligt vil jeg sige 1½ - 2 timer.

I: Hvad synes du om at lave lektier?

Per: Jamen altså, det er jo ikke alle lektier, jeg bryder mig mest om, men det skal jo laves, så det er jo fint nok, det er jo for vores eget bedste, så det er ok, synes jeg, det kan da også være meget hyggeligt at sidde og rode med et eller andet matematik eller noget engelsk eller sådan noget [...].

Han mener, at man kan opnå bedre karakterer, hvis man yder mere, og han mener også ”helt sikkert”, at han selv ville kunne opnå bedre karakterer, hvis han gjorde en indsats for det. Det er dog lidt uklart, om han mener at en forbedring af karaktererne alene vil skyldes, at lærerne vil bedømme en ekstra indsats positivt, og at dette vil afspejle sig i bedre karakterer, eller om det skyldes egentlige faglige forbedringer.

I: Mener du, er det sådan, hvis man arbejder hårdere, får man også en bedre karakter, er det sådan?

Per: Jamen altså, ja det tror jeg vel, at det er, så, hvis lærerne de kan se, at man virkelig gør noget for at gøre det bedste, så kan det godt være, at man liige kan få en karakter op, eller sådan noget, men det ved jeg ikke.

I: Tror du, at hvis du nu besluttede dig for at gøre en indsats for det, tror du så at du rimeligt nemt kunne få bedre karakterer, end dem du har?

Per: Det tror jeg helt sikkert, det tror jeg, måske ikke så meget i [et bestemt fag], men i de andre tror jeg godt, at jeg kunne rykke en lille tak op.

Per tror på, at en indsats med lektierne og engagement i skolen kan spille en rolle for karaktererne. Han tænker en del på karaktererne, og beskriver, at de betyder noget for ham. Han nævner mange grunde, ”det føles bedre” at få en god karakter, beskriver han blandt andet. Han bruger da også ifølge egne beskrivelser en del tid på lektierne, og kan faktisk også til tider synes, at det er meget hyggeligt at være beskæftiget med.

Jeg vil i forbindelse med diskussionen af andre problematikker komme nærmere ind på spørgsmålet om, hvilke forhold der i øvrigt kan tænkes at spille en rolle for det at opleve deltagelse i skolens aktiviteter som meningsfyldt.

I de følgende eksempler præsenteres flere unge, der alle synes at have en lav faglig selvtillid, og som ikke på samme måder synes at finde mening i forhold til deltagelse i de af skolens aktiviteter der blandt andet omhandler lektierne. Hvad det er, der adskiller en elev som Per fra disse elever, skal man, når alt kommer til alt, nok ikke regne med at kunne give noget endeligt svar på. Familiebaggrunden, hvor begge forældre har en kort videregående uddannelse, og ingen af dem en erhvervsfaglig uddannelse, vil dog oplagt kunne være en faktor blandt mange andre, der muligvis spiller en rolle.

Lav tiltro til egne evner, manglende tro på bedre vurderinger og bruger ikke megen tid på skolen – drenge med lave karakterer

Blandt nogle unge med lave karakterer, ses det, hvordan lav faglig selvtillid, sammen med tolkninger af karaktererne med reference til forskellige kulturelle kontekster, på en negativ måde, synes at kunne træde ind i den måde, som de møder skolekulturens krav. Særligt tolkningerne med reference til kulturen blandt jævnaldrende kan stille sig i modsætning til skolekulturen.

De eksempler, der er i mit materiale, findes alene blandt drengene. Dette afspejler formentlig det forhold, at langt de fleste piger jeg har talt med, udtrykker en positiv orientering mod skolekulturen, uanset deres karakterer. Hvad der igen vil kunne ses som et udtryk for og forbundet med kulturen i deres fællesskaber.

Her præsenteres dele af Thim's og Jens' case. Andre dele af deres case fremstilles i relation til andre problematikker. Begge drenge har en baggrund i familier hvor den ene forældre har en erhvervsfaglig uddannelse (se Bilag 2b), og de giver generelt ikke udtryk for en særligt positiv orientering mod skolen og dens krav. De to cases eksemplificerer altså unge, som orienterer sig negativt i forhold til kravene fra skolekulturen. De kan samtidig ses som paradigmatisk, som metaforer for bestemte måder at udlægge kulturen i kønnede fællesskaber og dettes mulige måder at komme til udtryk på. Jeg tænker her på kulturen i drenges fællesskaber udlagt som domineret af værdier og normer, der i

almindelighed vil stå i modsætning til skolekulturens, og denne kultur udlagt som noget der kan afspejle socialiseringen i visse familieformer.

Thim, der har lave karakterer, fortæller om sig selv, at han ikke får så gode karakterer, og ikke er specielt dygtig i skolen. Han har derfor heller ikke så høje forventninger til sine karakterer.

[...] jeg er ikke specielt dygtig i skolen, jeg tager mig ikke så meget sammen og sådan [...].

[...] jeg har ikke været specielt god i skolen, så [karakterer i mellemområdet] det er kanon karakter for mig, og så ellers [karakter i mellemområdet], det er normal, og [karakter i det lave område] det er sådan lidt, det er ikke tilfredsstillende for mig, synes jeg.

Han har ikke det store engagement i skolen, selv om han fortæller, at han synes, at det er helt fint og er taknemmelig for at kunne gå i skole. Men han fortæller om sig selv, at han bruger meget meget lidt tid på lektier, og generelt aldrig laver lektier. Han beskriver sig selv som en af de drenge og piger, der bare har ”ligget og sluppet af” i timerne. På den baggrund regner han ikke med at få så høje karakterer.

Thim: [...] jeg laver generelt ikke særlig mange lektier.

I: Hvor meget tid tror du, at du bruger på det til hverdag?

Thim: [...] jeg tror nok nærmere, at vi skal tage det om ugen, så bruger jeg måske en time, max.

Thim: [...] jeg laver generelt aldrig lektier, jeg når at lave det enten oppe i skolen, ellers så er det noget, man kan lave hurtigt næste dag på 5 minutter [...].

Der er ikke rigtigt noget dårligt ved at gå i skole, altså, jeg er taknemmelig for at kunne gå i skole.

[...] jeg har haft det sådan, at jeg har bare ligget og sluppet af, jeg har været en af de drenge, og piger, men altså her til januar, eller i begyndelsen af januar måned, der er jeg begyndt at markere mig, forklare nogle ting, det er jo nemlig der i februar vi får karakterer, så jeg skulle helst gerne få nogle gode karakterer

Han fortæller, at han her mod slutningen af 9. klasse, vil gøre en indsats og forsøge at få bedre karakterer, selv om han, som han formulerer det, ikke skal bruge det til noget. Med dette mener han, at han allerede er sikker på at kunne komme ind på den uddannelse, som han gerne vil.

[...] jeg har lovet mig selv at jeg vil, her i januar og februar, så vil jeg knokle rigtig meget, for at få det rigtig højt op, øhm, ikke at jeg skal bruge det, men bare sådan at jeg har det, jeg skal jo på [erhvervsskolen].

Jens er et andet eksempel på dette. Han har ikke nogen særlig tiltro til, at han vil kunne forbedre sine karakterer, og han yder heller ikke nogen større aktiv indsats i forhold til skolen.

Jens har lave karakterer. Karakterer interesserer ham ikke særligt, ”jeg går ikke det helt store op i karakterer”, fortæller han.

Jamen, det interesserer mig ikke særlig meget faktisk, jeg har bare taget det for et

tal, [...] jeg går ikke det helt store op i det, jeg går ikke det helt store op i karakterer.

[...] jeg har jo fået to [karakterer i det lave område] her, så det er ikke så fedt, men jeg går ikke så meget op i det alligevel, ikke når det ikke går under fuldstændig [karakterer i det lave område].

Han er generelt godt tilfreds, med de karakterer han har, med nogle få undtagelser.

I: Er du tilfreds med de karakterer du har?

Jens: Jaah, det er jeg faktisk, jeg kunne godt tænke mig at blive lidt bedre til [specifikke fag] [...].

Han oplever, at der konkurreres på karaktererne, ”man vil jo gerne være bedre end de andre”, forklarer han, og beskriver, at han jo selv er glad, når han har højere karakterer end en anden, mens det er irriterende, hvis man får dårligere karakterer end andre.

Jens: [...] jeg kan ikke forklare det, men alle de vil gerne være bedre end en, og så det tal der, ha, jeg er bedre end dig, helt sikkert altså, der er konkurrence, man vil gerne være bedre end de andre

I: Hvordan ser du på sådan noget med konkurrence på karaktererne?

Jens: Jamen, jeg er jo selv glad når jeg er højere end en, men det er jo skide irriterende, når man går mindre end en, så er det jo irriterende [...].

Han oplever, at han vurderes af de andre på grundlag af sine karakterer, ”du er sgu ikke særlig klog, tænker de om en”, mener han.

[...] der er helt sikkert nogle, der kigger anderledes på en, arh du er sgu ikke særlig klog, tænker de om en, det tror jeg helt sikkert.

Han bruger ikke særligt meget tid på sine lektier, ”et kvarter eller sådan noget, hvis ikke mindre” om dagen, og ingen tid i løbet af weekenden.

Jens: Jamen, vi har ikke så mange lektier for for tiden, så jeg vil sige et kvarter eller sådan noget, hvis ikke mindre, jeg bruger ikke særlig lang tid på det.

I: Hvad med weekender, lørdag søndag?

Jens: Der laver jeg ikke noget, der slapper jeg af.

Han oplever ikke, at man nødvendigvis ville få bedre karakterer, selv om man arbejder hårdere, ”der er jo ikke nogen der siger, at det er rigtigt, det man laver”, forklarer han. Og han tror heller ikke, at han rimeligt nemt selv ville kunne få bedre karakterer, hvis han ydede en indsats for det.

I: Er det sådan synes du, at hvis man bare arbejder hårdere, så får man også bedre karakterer?

Jens: Det tror jeg faktisk ikke, for det kan jo godt være, man arbejder hårdt, men der er jo ikke nogen, der siger, at det er rigtigt, det man laver, man skal være sikker i det man laver, selv om man arbejder hårdt [...].

I: Tror du så, at hvis du besluttede dig for, at nu ville du virkelig gøre en indsats for det, kunne du så rimeligt nemt få bedre karakterer, end dem du har nu?

Jens: Nej, det tror jeg faktisk ikke [...].

Hverken Thim eller Jens har nogen særligt høj faglig selvtillid, at dømme ud fra deres interviews. Thim fortæller om sig selv, at han ikke er særligt dygtig, og Jens begrundet sin tvivl på muligheden for at forbedre sine karakterer ved at yde en ekstra indsats med, at det jo ikke er sikkert, at det er rigtigt, det man laver.

Man kan ikke uden videre lave en kobling mellem den faglige selvtillid og dennes eventuelle udslag i forhold til engagementet og deltagelsen i skolen, men det må ventes,

at sådanne faglige selvopfattelser, sammen med andre forhold, vil kunne spille en rolle i forhold til at finde det meningsfyldt at engagere sig i skolens aktiviteter. Og den manglende tro på faglig succes må ventes at kunne trække i en negativ retning.

Begge de to drenge fortæller faktisk om deres manglende engagement i skolen. Thim fortæller om sig selv, at han generelt aldrig laver lektier, at han hører til de elever der bare ligger og sover i timerne, og Jens bruger, hvad man må betegne som et minimum af tid, omkring et kvarter, hvis ikke mindre, fortæller han. Men ikke hos alle elever afspejler sig samme mønster. I det følgende beskrives to elever, - begge piger -, som stiller sig som modsætninger hertil.

Lav faglig selvtillid, men tror på at en indsats nytter og bruger tid på skolen – pige med lave karakterer

Pia er et eksempel på en pige, der har en lav faglig selvtillid, men som tror på, at en indsats nytter og som også beskriver, at hun bruger en del tid på skolen og lektierne.

Pia har ikke nogen særligt høj faglig selvtillid. Hun kan tit føle, at de andre i klassen er bedre, end hun selv er. Hun omtaler flere gange gennem interviewet sig selv som ”dum”, en der kan stille ”dumme spørgsmål”, spørgsmål som hun beskriver, at hun godt selv kan grine af. Oplevelsen af at føle sig dum, knytter sig tydeligt netop til karaktererne, og det at hun kan sammenligne sig selv med andre. Dette ses når hun fortæller, at hun kan føle sig dum, hvis hun får en lav karakter, og også kan tænke, at de andre er bedre, end hun selv er.

[...] nogle gange kan jeg selvfølgelig godt føle mig dum, hvis jeg får [en karakter i det lave område], men alligevel altså, der er så mange andre ting, jeg kan, så det er der ikke noget at gøre ved, jeg må bare gøre mit bedste i skolen, så er det det.

[...] jeg kan da godt tænke over, sådan hvis jeg fik [en karakter i mellemområdet] eller [en karakter i det lave område] eller sådan noget, arh, så kan jeg selvfølgelig godt føle mig sådan lidt dum og tænke alle de andre, de er jo meget bedre end mig [...].

[...] nogle gange så føler jeg lidt, at jeg stiller et dumt spørgsmål eller siger et eller andet forkert, det kan jeg selvfølgelig godt føle, men jeg prøver at komme med i diskussionerne og sådan at følge med.

Hun bruger en del tid på sine lektier, og hun kan også til tider synes, at det er meget hyggeligt, at lave dem. Hun gør noget ud af det, og kan godt finde på at læse tingene igennem igen og igen, så hun er sikker på, hvad der står.

[...] hvis det er noget, der er nemt for mig, [et bestemt fag] det plejer at være nemt for mig, der plejer jeg at bruge 1½ -1 time eller sådan, men hvis der så er et eller andet, der er lidt sværere end [det fag], så kan det godt komme op på 2 timer.

[...] hvis jeg har lavet det lørdag, og der er rimeligt meget pres, så kunne jeg sagtens komme op på, hmm, næsten 3 timer, for jeg har lidt svært ved [et bestemt fag], og så har jeg det med at sidde og læse tingene igennem igen og igen og sådan noget hele tiden, sådan jeg er sikker på, hvad der står, og hvordan man gør, [...] så sidder jeg lige og retter det, måske var der lige noget, jeg kunne gøre bedre og alt sådan noget.

I: Kan du lide at lave lektier, eller hvad synes du om at lave lektier?

Pia: Jeg har ikke noget imod at lave det, finde ud af matematik og fysik, nogle gange så kan jeg godt synes, at det er hyggeligt [...], på andre måder synes jeg, det er bare virkelig træls, og sådan noget, at jeg bare ikke orker det..

Hun har en positiv tro på, at hun kan få noget ud af en indsats i skolen, og at man kan få bedre karakterer, jo mere man arbejder. Denne indstilling afspejles også i hendes beskrivelse af, at hun ikke vil lade sig gå på af det, når det ikke går så godt. Så må hun tage sig sammen synes hun, ikke blive sur, men prøve at gøre det bedre næste gang.

I: Tror du, at det er sådan, at jo mere man arbejder, jo bedre karakter får man også?
Pia: Ja, jo mere man arbejder og øver sig i sine notater og sådan noget, jo bedre bliver man, jo mere frem kommer man i timerne..

[...] jeg laver selvfølgelig mine lektier og sådan noget, og selvfølgelig er det også svært, alt det vi har for i 9., men alligevel så må jeg tage mig sammen, men alligevel så får jeg sådan en dårlig karakter, men det må jeg tage i mig, det er ikke noget jeg må blive sur over, sket er sket, så må jeg bare tænke på næste gang, så må jeg bare gøre det bedre [...].

Pia har ikke den store faglige selvtillid, og fortæller om sig selv, at hun godt kan føle sig dum. Men hun tror på, at en indsats i skolen kan betale sig, at der kan komme noget ud af det i form af bedre bedømmelser. Hun fortæller samtidig, at hun bruger en del tid på skolearbejde dagligt. Igen kan vi ikke vide noget om, hvordan relationen er mellem dette beskrevne engagement i skolen, og de forestillinger hun har om, hvad der kan komme ud af det. I al fald må en oplevelse af, at der kan komme noget ud af en indsats ventes at spille en positiv rolle, men formentlig finde sammen med andre tolkninger af karaktererne, som kan trække i samme retning.

Inden jeg kommer nærmere ind på det spørgsmål, vil jeg præsentere endnu en elev med lav faglig selvtillid. Det er en pige, som i modsætning til Pia, der netop er blevet præsenteret, ikke tror meget på muligheden af at kunne forbedre sine karakterer, men som alligevel orienterer sig positivt mod kravene i skolen.

Jeg er ikke den fagligt stærkeste, og har svært ved at se, hvordan jeg skulle få bedre karakterer, men bruger en del tid på skolen – pige med lave karakterer

Emma er et andet eksempel på en pige, der ikke har den store faglige selvtillid. Hun tror, i modsætning til Pia, ikke rigtigt på, at hun særlig nemt vil kunne få bedre karakterer, men beskriver alligevel, at hun yder en stor indsats i skolen.

Emma har lave karakterer. Hun har ikke den store faglige selvtillid. I starten da de begyndte at få karakterer var hun bekymret for, om hun fik tilstrækkeligt høje karakterer, og kunne bruge dem til det hun gerne ville, altså opnå den uddannelse som hun ønskede.

Emma: [...] i starten der var jeg lidt bekymret for, hvad jeg ville få [...] det er ikke sådan noget, jeg tænker over mere, men i 7.- 8. der var det svært, synes jeg.

I: Hvad var det, der bekymrede dig ved det?

Emma: Det var nok chancen for ikke at få så gode karakterer, jeg tænkte hov, hvad nu hvis jeg ikke får det, og jeg ikke kan bruge det til det, jeg gerne vil [...].

Selv om hun synes, at man ikke skal gå alt for meget op i sine karakterer, oplever hun

alligevel, at det kan betyde en del, hvis man oplever, at man ikke får lige så meget som sidekammeraten. For hendes eget vedkommende, mener hun ikke, at det betyder så meget, hun mener at ”det er bare at klø på”. Men hun ved, siger hun, at der er nogle, der kan blive kede af det, og føle sig dummere end andre.

[...] for mig betyder det ikke så meget, men jeg ved, at der er nogle, der kan føle, at så er jeg dummere end dem, altså sådan, man kan få et lidt nederlag på det, og det skal man jo egentlig ikke, det er bare at klø på, videre, det ved jeg i hvert fald, at der er nogle, der sådan bliver ikke så glade for det, bliver kede af det, så går de sådan lidt hen, og så vil de ikke sådan snakke, det er synd fordi, det har jo ikke noget med det at gøre, det synes jeg i hvert fald er meget negativt ved de karakterer, det gør sådan, at der bliver forskel.

Hun oplever, at hun ikke er så fagligt stærk, og bruger dette som begrundelse for, at hun bruger ”rimeligt meget tid” på lektier, som hun formulerer det. Mellem en og tre timer dagligt, til tider mere. Hun ”laver altid sine ting”, fortæller hun, og hun mener samtidig, at dette kan spille en positiv rolle i forhold til relationen til læreren. Hvis man er aktiv ”så giver du noget til læreren, og læreren giver dig noget igen”.

[...] rimelig meget tid vil jeg sige, fordi at, jeg har meget brug for at arbejde mine ting igennem, og også jeg er ikke den stærkeste, men jeg er heller ikke den svageste, så jeg bruger meget tid på at arbejde det igennem og forstå det, så hvad, 1 time, 2 timer 3, det er sådan lidt forskelligt, alt efter hvad vi har, har vi nogle afleveringer og samtidig nogle ganske almindelige hverdags lektier, så kan det godt tage længere tid [...].

[...] endelig så er der det, at jeg altid laver mine ting, det kan jeg godt sige, fordi det gør jeg, jeg laver mine ting, og er du aktiv så får du også, så giver du noget til læreren, og læreren giver dig noget igen [...].

Hun kan godt lide at lave lektier, men hun oplever ikke, at hun nødvendigvis opnår bedre karakterer, fordi hun gør mere ved sine lektier.

[...] jeg har egentlig altid syntes godt om lektier, eller ikke godt, det har altid været en ting, det skulle selvfølgelig laves, det har ikke været noget, jeg har haft noget imod, [...] jeg kan jo lige så godt gå ind til det med en positiv indstilling, fordi det går jo ikke hurtigere af, at du er sur og tænker, det gider jeg ikke, du kan jo lige så godt gå i gang [...].

I: Er det din oplevelse, at hvis du bare arbejder mere, så får du også bedre karakter ud af det?

Emma: Både ja og nej, vil jeg sige, eller det er lidt forskelligt, fordi jeg synes, jeg kan godt arbejde lang tid med en stil, hvor den ikke bliver så god, det er lidt forskelligt synes jeg, både ja og nej, man kan godt selv synes, at man har ydet en bedre indsats, men derfor er det ikke sikkert, at karakteren bliver bedre [...].

Hun har vanskeligt ved at forestille sig, at hun uden videre ville kunne opnå bedre karakterer. Hun kan ”ikke lige se hvordan”. Som hun siger ”jeg yder det jeg kan, og så er det jo svært, så skal du jo yde endnu mere, og hvad er det endnu mere, hvad er det så”, spørger hun.

[...] det tror jeg egentlig ikke, eller det kunne man måske nok, men jeg kan ikke lige se hvordan, lige nu i hvert fald, fordi jeg yder det jeg kan, og så kan man, så er det jo svært, hvad skal du så yde, skal du så yde endnu mere, og hvad er det endnu mere, hvad er det så, det kan du nok godt, men det er lige med også lige at komme videre med det, fordi du har jo mange ting, og alle ting skal jo også være ok, så der

er ikke så meget tid, der er ekstra til at yde endnu mere til det.

Emma har ikke nogen særligt høj faglig selvtilid. Hun er meget aktiv og flittig i skolen, som hun selv beskriver det, og bruger megen tid på lektier. Hun tror ikke, at hun særlig nemt ville kunne opnå bedre karakterer, både fordi hun allerede bruger megen tid på lektierne, og fordi hun vurderer, at det man afleverer, ikke nødvendigvis bliver bedre, fordi man bruger længere tid på det. En positiv indstilling til lektier og skole afspejler sig tydeligt i Emmas interview, samtidig synes hun ikke at være så modtagelig for at lade sig påvirke af, hvor høje hendes karakterer er. Det er ikke noget, man skal gå for meget op i, mener hun, selv om hun er opmærksom på, at det faktisk spiller en stor rolle, om man oplever, at man får bedre eller dårligere karakterer end ens sidekammerat.

Det vi således kan se hos disse fire unge med lave karakterer og lav faglig selvtilid er dels forskellige opfattelser af muligheden for at kunne forbedre sine karakterer, hvis det var det man ville, og dels forskellige måder at orientere sig i forhold til skolens krav. De to drenge var ifølge deres egne beskrivelser ikke særligt engagerede i skolen, mens de to piger, igen ifølge egne beskrivelser, var positivt deltagende i det omfang dette antydes blandt andet gennem tid brugt på lektier.

Det må ventes at både en positiv tro på, at det nytter noget, at en indsats kan betale sig, og en positiv orientering mod skolens krav begge vil kunne virke som en barriere i forhold til en marginalisering, ud over den der allerede har sat sig igennem i form at lave karakterer. Omvendt kan det frygtes, at det modsatte, manglende tro på nytten af en indsats og negativ orientering mod skolens krav, vil kunne forstærke processer for marginalisering. Sådanne forskelle der tegner sig mellem elever som disse kan søges forstået med reference til tolkningerne af karakterernes i forhold til andre forhold i omverdenen og kulturene i de sociale fællesskaber, som de unge færdes i.

Når forestillingerne om valget efter grundskolen træder ind i tolkningen af karaktererne på utilsigtede måder

Karaktererne tolkes i forhold til forestillingerne om valg af arbejde og uddannelse efter grundskolen. Disse tolkninger synes at kunne være påvirket af den faglige selvopfattelse. Men noget tyder på, at forestillingerne om arbejde og uddannelse, også vil kunne påvirke tolkningerne af karaktererne, og i nogle tilfælde på måder der vil kunne træde ind i processer for marginalisering. Muligvis begrundet i diskursen knyttet hertil. Flere unge der har valgt uddannelser, der ikke stiller bestemte krav til karaktererne, omtaler karaktererne som noget ”de ikke rigtigt skal bruge til noget”, og derfor heller ikke behøver at gå særligt op i. Det er her mere eller mindre underforstået, at dette samtidig betyder, at de ikke behøver at interessere sig særligt for skolen og kravene her.

Samtidig er det tidligere diskuteret, hvordan kulturen i familien kan påvirke valget af uddannelse, i nogle tilfælde på en meget synlig måde gennem forældrenes erhverv. Blandt andet sås det, at flere drenge, hvis fædre var erhvervsuddannede, forestillede sig at tage lignende uddannelser selv. Spørgsmålet om social arv synes således også at være relevant i forhold til processer for marginalisering, idet særlige grupper af unge gennem de mønstre der tegner sig i disse processer, kan tænkes mere udsatte end andre.

Det skal være noget langt væk fra bøger - valget af uddannelse kan påvirkes af selvvurderingerne

De selvopfattelser, som dannes gennem blandt andet tolkningerne af karaktererne, kan spille en rolle i forhold til valget af uddannelse, på en måde som rækker ud over den, som adgangsbegrænsning gør det. Dette ses blandt flere unge, de fleste med lave karakterer, men også nogle med mellem karakterer. Der er en stor overvægt af tolkninger, der peger i den retning, blandt de drenge jeg har talt med, sammenlignet med pigerne, hvor der kun er enkelte eksempler. Jeg har her samlet eksemplerne på dette. Samtlige de unge i eksemplerne har enten lave eller mellem karakterer.

[...] jeg er ikke så meget for at læse bøger, det skal nok mere være nogenlunde sådan noget som [erhvervsuddannelse] [...]. (Poul)

Praktisk, ikke så meget lige at læse, det er ikke lige [...]. (John)

Det skal være langt væk fra bøger, det skal være praktisk, hvor jeg bruger min krop og hvor jeg oplever noget nyt hver dag, det skal ikke være at læse. (Thim)

Kim: Så vil jeg helst have den praktiske.

I: Hvorfor ikke så gerne en, hvor man skal læse mange bøger?

Kim: Fordi jeg ikke rigtigt synes, at det er det sjoveste at sidde og læse, jeg er ikke en bogorm. (Kim)

Så vil jeg helst have en praktisk uddannelse, for det er jeg bedst til, jeg er ikke særligt god til det med bøger. (Jesper)

Steffen: Så vil jeg hellere noget, der er praktisk, for det med at læse bøger, det er ikke lige mig

I: Hvorfor ikke?

Steffen: Det ved jeg ikke, jeg tror, at det er fordi, jeg har tænkt fra starten af, at bøger det er ikke mig, jeg er ikke den der går ind for at læse, det er jeg ikke, jeg kan ikke finde på, hvis jeg keder mig, at så gå i gang med en bog, det kan jeg ikke, så vil jeg hellere lave noget andet [...].

Jeg har altid vidst, at jeg skal ikke have en boglig uddannelse, fordi det tror jeg ikke, der kommer noget godt ud af, jeg har altid vidst, at jeg skal ud at lave noget praktisk med mine hænder, og så var det lige, hvad for [en uddannelse], så tænkte jeg bare, [en erhvervsuddannelse] det er måske fint nok. (Michael)

Jeg vil nok vælge den praktiske, det vil jeg nok, jeg er ikke så meget med det at skulle sidde med hovedet nede i en bog en hel dag, det er ikke mig, [en erhvervsuddannelse] [...], sådan noget med hvor man skal gøre noget, sådan en uddannelse kunne jeg godt tænke mig, fordi jeg er ikke sådan en der er ligesom en professor og sådan noget, det er ikke mig [...] (Inge)

Sådanne selvopfattelser vil formentlig dannes gennem påvirkninger fra flere forskellige sider. Men vurderingerne i skolen og dermed også karaktererne må ventes at spille en meget vigtig rolle heri.

”ikke at jeg skal bruge det til noget”

Det er tidligere diskuteret, hvordan forskelle i værdierne i forskellige sociale kontekster som de unge agerer og interagerer med andre i, kan betyde, at det, der fører til eller opleves at føre til inklusion i én sammenhæng, kan føre til eller opleves at føre til eksklusi-

on i en anden. Inklusionen i samfundskonteksten gennem arbejde og uddannelse kan forudsætte ikke alene folkeskolens afgangsprøve og for nogle også karakterer på et bestemt niveau, men også færdigheder og kompetencer, der er tilstrækkelige, til at man vil kunne klare sig uanset hvilken form forløbet efter grundskolen antager. Også på uddannelser, som ikke stiller særlige krav til karaktererne, er det nødvendigt, at man i tilstrækkeligt omfang behersker eksempelvis læsning, for at kunne gennemføre. Dette bekræfter også studier af frafald på netop disse typer af uddannelse, som det tidligere er nævnt.

Men hvad sker der, hvis karaktererne i særlig grad, - eller måske udelukkende -, tolkes med fokus på deres funktion som adgangskort til et uddannelsesforløb? Dette synes nogle unge at gøre. Jeg vil se nærmere på dette spørgsmål, og på hvilke unge det synes at dreje sig om. Thim er et eksempel på dette, og jeg vil starte med et uddrag af hans case, som indledning til diskussion af denne problematik.

”[Erhvervsskolen] [...] der er ikke noget du skal have for at komme ind”

Thim, som har lave karakterer, mener om sine karakterer, at han ikke rigtigt skal bruge dem til noget. Han skal efter folkeskolen fortsætte på erhvervsskolen. Det er hans drømmeuddannelse, fortæller han. Hans far har en tilsvarende uddannelse, er det oplyst fra forældrene.

[...] jeg har to ting, [to typer erhvervsuddannelse], øhm, hvis de blev slået sammen, så ville det være min drømmeuddannelse [...].

På erhvervsskolen stiller de ikke rigtigt krav til karaktererne, forklarer han, ”der er jo frit, ingen grænser”.

[...] [erhvervsskolen] det er frit, der er ikke nogle grænser, hvis man kan sige det sådan, der er ikke noget, du skal have, for at du kan komme ind..

Han oplever ikke, at han skal bruge sine karakterer til noget, som han beskriver det, og forklarer dette med henvisning til, at han skal jo skal have en erhvervsuddannelse.

[...] her i januar og februar, så vil jeg knokle rigtig meget, for at få det rigtig højt op, øhm, ikke at jeg skal bruge det, men bare sådan at jeg har det, jeg skal jo på [erhvervsskolen] så.

Thim er blot et eksempel blandt en hel række af unge, der har det til fælles, at det enten beskrives direkte eller lidt mere indirekte, at de oplever, at de ikke rigtigt skal bruge karaktererne til noget. Da det jo rent faktisk er i overensstemmelse med virkeligheden, at en elev som Thim er sikret adgang til den uddannelse, han kan tænke sig, uanset sine karakterer, kan man for så vidt godt forstå en sådan måde at ræsonnere på. Imidlertid skal unge som Thim faktisk bruge det, som karaktererne tænkes som et udtryk for, til noget. De skal bruge de faglige færdigheder, som blandt andet skolen kan give dem muligheden for at tilegne sig. Og hvis en oplevelse af at man ”ikke rigtigt skal bruge karaktererne til noget” vil kunne forbindes med eller ligefrem ses som en grund, sikkert blandt mange andre, til, at man ikke finder mening i at orientere sig positivt mod skolen og deltagelse i dens aktiviteter, så må det anses for at være et problem.

Lad os se lidt på, hvordan dette kan ytre sig i netop Thim’s tilfælde. Selv om lidt af det har været beskrevet tidligere, indgår det igen her, for sammenhængens skyld.

”jeg har bare ligget og sluppet af”

Thim fortæller, at han gennem 8. og 9. klasse ikke har gjort særlig meget ved skolen. Han beskriver sig selv, som en af de drenge der ”bare har ligget og sluppet af”, men fortæller samtidig, at han her i begyndelsen af andet halvår af 9. klasse er begyndt at yde en indsats, fordi de får karakterer i februar, som han gerne vil have bliver gode.

[...] jeg har haft det sådan, at jeg har bare ligget og sluppet af, jeg har været en af de drenge, og piger, men altså her til januar, eller i begyndelsen af januar måned, der er jeg begyndt at markere mig, forklare nogle ting, det er jo nemlig der i februar vi får karakterer, så jeg skulle helst gerne få nogle gode karakterer

Han bruger ikke megen tid på lektier. Han laver generelt aldrig lektier, bruger maksimalt en time på det om ugen, vurderer han, og fortæller, at han ofte når det i skolen.

Thim: [...] jeg laver generelt ikke særlig mange lektier.

I: Hvor meget tid tror du, at du bruger på det til hverdag?

Thim: [...] jeg tror nok nærmere at vi skal tage det om ugen, så bruger jeg måske en time, max.

I: I alt, også med weekenderne?

Thim: Ja, det er med mindre vi får stil for, men det sker måske en gang om måneden, og ellers, jeg laver generelt aldrig lektier, jeg når at lave det enten oppe i skolen, ellers så er det noget, man kan lave hurtigt næste dag på 5 minutter [...].

Thim beskriver altså sig selv som ”en af de drenge og piger”, der bare har ”ligget og sluppet af” i skolen, som ikke har deltaget særlig aktivt. Denne indstilling underbygges af hans vurdering af, hvor meget tid han bruger på lektier i løbet af ugen, hvilket er minimalt. Med reference til hans lave karakterer er der god grund til at frygte for, hvor stort et udbytte Thim har fået af de sidste år i grundskolen. Og som der tidligere er gjort rede for, er dette noget der kan tænkes at skabe problemer for ham og andre unge i en tilsvarende situation i et fremtidsperspektiv.

Samtidig er der grund til at forholde sig til denne måde at fortolke karakterer og omverden. Hvorfra stammer sådanne måder at tolke omverdenen som, ”at man ikke skal bruge sine karakterer til noget”, som tilsyneladende for nogle unge, som her Thim’s tilfælde -, samtidig legitimerer, eller nærmest begrunder og retfærdiggør, at man ikke deltager særligt i skolen? Ud over at en sådan omverdensfortolkning sikkert er udbredt i de unges måder at tale med hinanden på, kan den tænkes også at være det i diskursen blandt de voksne, som de unge taler med om fremtid og uddannelse, og dette må anses for at være et problem. En sådan omverdensfortolkning eller måde at beskrive omverdenen og hvordan den hænger sammen, synes at kunne få alvorlige konsekvenser for nogle unge. Men med opmærksomhed på dette fra læreres, forældres og vejlederes side, vil i al fald de kunne gøre en indsats for at den forandres eller ikke opstår.

Man må altså overveje, om det, ikke at tage skolen så alvorligt og yde en minimal indsats, kan være en konsekvens af en sådan omverdensforståelse. Men også de lave karakterer, der kan være en følge af denne lave indsats, vil samtidig kunne forbindes med dannelsen af selvopfattelser, som heller ikke vil spille en positiv rolle i et fremtidsperspektiv. Dette ses også i Thim’s case.

”jeg har ikke været specielt god i skolen”

Thim mener om sig selv, at han ikke er særligt god i skolen, dygtig i skolen, og fortæller, hvordan han oplevede, at hans forældre blev skuffede, da han begyndte at få karakterer i skolen, fordi han kom hjem med karakterer i mellemområdet og det lave område. De forventninger han har til sig selv, er tilpasset disse erfaringer og den selvopfattelse, der med tolkningerne som mediator er dannet i relation hertil. Han fortæller om en karakter i mellemområdet, at den opleves som en ”kanon karakter” for ham, mens han vurderer en karakter i det lave område som ikke tilfredsstillende.

[...] og jeg er ikke specielt dygtig i skolen, jeg tager mig ikke så meget sammen og sådan. Så altså dengang vi begyndte at få karakterer, så da jeg kom hjem, så blev min mor og far lidt skuffede over at se de [karakterer i mellem og det lave område] [...].

[...] jeg har ikke været specielt god i skolen, så hvis jeg får [karakterer i mellemområdet], det er kanon karakter for mig, og så ellers [en karakter i mellemområdet], det er normal, og [en karakter i det lave område] det er sådan lidt, det er ikke tilfredsstillende for mig, synes jeg.

Sådanne udtryk for, hvordan han opfatter sig selv i forhold til skolen, kan være bekymrende. Selvfølgelig vil positive oplevelser i andre sammenhænge senere kunne ændre dette, men manglende selvtillid eller manglende tro på, at man kan imødegå krav af den type, der stilles i skolen, kan betyde, at man nemmere giver op, når man står overfor dem. Man må spørge sig selv, om det sætter spor, som måske vil gøre sig gældende efter skolen. Noget kan tyde på det. Lad os vende tilbage til Thim.

Thim fortæller om sin foretrukne uddannelse, at det skal være ”langt væk fra bøger, det skal være praktisk”. Det skal ikke være noget med at læse, men noget med at bruge kroppen.

I: Det du tænker med hensyn til uddannelse, tænker du så, at det skal være praktisk eller skal det være noget, hvor du læser en masse bøger?

Thim: Det skal være langt væk fra bøger, det skal være praktisk, hvor jeg bruger min krop, og hvor jeg oplever noget nyt hver dag, det skal ikke være at læse

Selv om Thim oplever uddannelserne på erhvervsskolen som sine drømmeuddannelser, må man spørge sig selv, om det er ham der har valgt uddannelserne, eller de har valgt ham, forstået på den måde, at der, med de karakterer han har, ikke har været så mange andre valg, samtidig med, at han ikke har selvtillid i forhold til uddannelser, der ville stille større krav i retning af boglige kompetencer.

For at vende tilbage til spørgsmålet om in- og eksklusion er Thim et eksempel på, hvordan oplevet inklusion i én kontekst, nemlig i forhold til arbejde og uddannelse, knytter sig sammen med en bestemt tolkning af karaktererne, og at dette, formentlig i et samspil med andre faktorer, kan begrunde handlemåder, som i et fremtidsperspektiv ville kunne føre til marginalisering. Det er muligt at Thim vil få faglige vanskeligheder på erhvervsskolen, ligesom det også er muligt, at hans faglige selvtillid er så lav, at han ikke har den tro på sig selv, der alligevel vil kunne bære ham igennem.

Et eksempel blandt en række

Thim er blot ét eksempel blandt flere unge, jeg har talt med, som synes at dele den antagelse, at ”deres karakterer ikke spiller nogen rolle”, begrundet med reference i deres fremtidsplaner. Mange af dem har andre træk til fælles, nemlig at de ikke bruger megen tid på lektier, noget der ligeledes til dels begrundes i valget af uddannelse, og at de for drengenes vedkommende, som Thim, har valgt et erhverv, som svarer andres i familien. Jeg vil give nogle eksempler.

Hos Jens ses dette mønster. Han skal fortsætte på erhvervsskolen, med henblik på en specifik uddannelse. Der er også her tale om samme type af uddannelse som hans far, og faderen synes, sådan som Jens fremstiller det, at have spillet en aktiv rolle i dette valg.

Jens fortæller, at han ikke interesserer sig særlig meget for karaktererne, det er ikke noget, han går det helt store op i, gentages det flere gange gennem interviewet.

Jamen, det interesserede mig ikke særlig meget faktisk, jeg har bare taget det for et tal, [...] jeg går ikke det helt store op i det, det gjorde jeg ikke så meget, dengang vi begyndte at få karakterer.

[...] det fylder næsten ikke noget, når jeg får dem, så kigger jeg dem igennem og så siger jeg: det var ikke så godt, og så lægger jeg dem væk, og så var det bare det, så viser jeg dem til min mor og far, og så siger de: det var ikke godt, nej det ved jeg godt, og så bare videre.

Jens vil gerne ”gå i sin fars fodspor”, fortæller han, og tage en erhvervsuddannelse. I den sammenhæng mener han, at han får brug for at være god til et bestemt skolefag. Den eneste karakter der interesserer ham, er karakteren han får i det fag, som han beskriver, som den eneste karakter han skal bruge, når han skal videre.

Jeg har tænkt, at gå i min fars fodspor, så jeg vil gerne ud på [erhvervsskolen], og så på grundforløbet og så som [specifik erhvervsuddannelse].

[...] det er bare nogle tal, jeg er god til [et bestemt fag], og det er også det, jeg skal bruge, når jeg går videre, så jeg går ikke så meget op i de andre karakterer.

[...] nu her i 9. klasse hvor jeg har bestemt, at jeg gerne vil være [erhvervsuddannelse], så der kommer [bestemt skolefag] et godt stykke ind på at være [den type uddannelse], så det er også godt at få en god karakter.

Han bruger da heller ikke særligt lang tid på sine lektier, vurderer han. Et kvarter dagligt, måske mindre, og i weekenderne ikke noget, ”der slapper jeg af” fortæller han.

Jens: [...] vi har ikke så mange lektier for tiden, så jeg vil sige et kvarter eller sådan noget, hvis ikke mindre, jeg bruger ikke særlig lang tid på det.

I: Hvad med weekender, lørdag søndag?

Jens: Der laver jeg ikke noget, der slapper jeg af.

Hans far synes at have spillet en aktiv rolle i hans valg af uddannelse. Han fortæller, hvordan han engang overvejede en uddannelse indenfor handel, men faderen argumenterede med, at han jo ”havde en god fantasi”, og han finder også selv, at han er meget opfindsom, og dette mener de er en fordel, i den type erhverv han har valgt.

[...] der var en gang, hvor jeg gerne ville [arbejde indenfor handel], men min far han har altid sagt til mig, at jeg havde en god fantasi, jeg er meget opfindsom, og det er jo sådan

set rigtigt nok, fordi jeg, sådan noget bruger [man i det erhverv] [...].

Samtidig tiltrækkes han heller ikke af de mere boglige uddannelser. Han vil helst have en mere praktisk type af uddannelse, da han ”ikke gider sidde og læse en masse bøger”. Bøger ”har aldrig sagt mig særlig meget” fortæller han.

Jens: Jeg vil nok helst have den praktiske [type uddannelse], jeg gider ikke sidde og læse en masse bøger.

I: Hvorfor ikke?

Jens: Fordi bøger de har aldrig sagt mig særlig meget [...].

Også hos Jens må man med reference til hans karakterniveau og generelle engagement i skolen bekymre sig for, hvor stort et fagligt udbytte han får af skolen, og om dette senere vil kunne give ham vanskeligheder.

Hos Poul ses samme mønster.

Poul går heller ikke særlig meget op i sine karakterer, og den gruppe af drenge som han færdes sammen med, har det til fælles, at ”vi alle sammen, vi har ikke den høje karakter, vi går ikke så meget op i skolen”, fortæller han.

Han bruger heller ikke meget tid på lektier, hvad han dog samtidig begrundes med, at han mener, at de ofte ikke har lektier for.

I: Hvor meget fylder karaktererne i ens tanker?

Poul: Ikke særlig meget, så jeg går ikke så meget op i det, karaktererne.

I: De venner du har, hvordan ser de på sådan noget med lektier og karakterer, sammenlignet med dig, ligner i hinanden?

Poul: Ja, [...] vi alle sammen vi har ikke den høje karakter, vi går ikke så meget op i skolen, men vi alle sammen vi vil selvfølgelig gerne komme ud med et godt gennemsnit.

I: [...] hvor meget tid tror du så, at du bruger til daglig på at lave lektier

Poul: Det svinger jo meget, men jeg bruger ikke mere end ½ time hver dag, der er nogle gange, der kan være en uge hvor vi ikke har lektier for, eller jeg måske skal læse en lille side, der tager 5 minutter at læse til engelsk eller sådan noget, og så når vi har dansk stil for så sidder jeg ca. ½ time hver dag og skriver.

I: Hvad med weekenderne hvor meget tid bruger du da?

Poul: Der bruger jeg ingen tid, jeg bruger ingen tid på lektier i weekenden.

Efter folkeskoleforløbet oplever han, at han er sikret uddannelsesmuligheder, idet han kan få en læreplads hos en slægtning. Den erhvervsuddannelse han derved kan få, er ganske vist ikke lige det, han går og drømmer om, men ”det er fint nok”, som han siger, og passer også fint med, at han oplever, at han ikke er ”så meget for at læse bøger, det er nok noget mere sådan noget som” en erhvervsuddannelse, som er hans foretrukne valg af uddannelse.

Der hvor jeg skal ind, der skal jeg ikke bruge mine karakterer til noget [...].

[...] jeg har muligheder, [en slægtning] han har altid sagt, at der kan jeg godt komme ind og blive lærling og prøve at lære det og sådan noget.

[...] jeg går jo ikke og drømmer om at blive [bestemt type erhvervsuddannelse], men det er jo fint nok.

[...] jeg har jo altid godt kunnet tænke mig at komme ind på [gymnasial uddannelse], men det kan jeg jo ikke, nu når jeg ikke har [de fag der kræves].

[...] jeg er ikke så meget for at læse bøger, det skal nok mere være nogenlunde sådan noget som [erhvervsuddannelse] [...]

Hos en enkelt pige, blandt de unge, jeg har interviewet, ses mønstre, der kan minde om dette, dog med den undtagelse, at familien, sådan som hun beskriver det, ikke har spillet nogen særlig rolle for valget af uddannelse. Andre forhold har gjort sig gældende. Men også her ses måder at tolke karaktererne med reference til valget af uddannelse, som muligvis vil kunne give anledning til problemer efter grundskolen.

Lone fortæller om karaktererne, at det ikke er noget, hun går så meget op i, ”det siger mig ikke så meget”, som hun formulerer det. Dette kobles sammen med de planer hun har efter 9. klasse, hvor hun skal fortsætte på en erhvervsuddannelse, dette begrundes hendes vurdering af, at hun ikke skal ”bruge dem rigtigt til næste år”.

[...] det siger mig ikke så meget, selvfølgelig vil jeg da helt klart hellere gå efter et 8-tal end et 7-tal [...].

[...] jeg er faktisk rimeligt ligeglad med dem, det er bare et tal, der skal stå på et stykke papir [...].

De fylder ikke så meget, fordi jeg skal ikke bruge dem rigtigt til noget næste år, selvfølgelig ville det være fedt at komme af sted med en masse 13-taller, men det tror jeg ikke på, og jeg har aldrig været specielt god i skolen, så i stedet for at gå at plage mig selv med det, så vil jeg hellere bare have det godt.

Jeg vil på [erhvervsskolen], og så vil jeg tage en [bestemt erhvervsuddannelse], for det synes jeg, det er skidesjovt og jeg hygger mig med det [...].

Hun bruger da heller ikke megen tid på lektier, beskriver hun. Til hverdag ”nærmest ikke noget”, eller også det, hun kan nå i skolen. Og når hendes karakterer ikke er så høje, mener hun, at det er en naturlig konsekvens af dette.

I: Hvis man nu forestillede sig, at man kunne tage et gennemsnit af, hvor meget tid du bruger på lektier til daglig, selv om det veksler, hvor meget ville det så ligge på nogenlunde til hverdag?

Lone: Til hverdag, det er lidt pinligt, for jeg tror nærmest at jeg bliver nødt til at sige, ikke rigtigt noget, eller også bare det, jeg kan nå heromme [...].

[...] jeg gør ikke det store ud af det, så jeg kan ikke forvente mere, end det jeg får [...].

Hun mener ikke, at karaktererne har spillet nogen rolle for hendes valg af uddannelse. Hvis hun ville have haft en anden uddannelse, der krævede bedre karakterer ”så gjorde jeg bare mere ud af min skole”, forklarer hun. Når hun ikke gør det, skyldes det alene dovenskab.

I: Men der hvor dine karakterer ligger, er det noget, der har spillet en rolle, for det du har besluttet dig for?

Lone: Nej, fordi hvis jeg ville være [lang videregående uddannelse], så gjorde jeg bare mere ud af min skole, ikke altså, jeg kan jo godt, det er bare fordi jeg ikke vil, det er jo dovenskab.

Karaktererne tolkes tydeligt af Lone med reference til hendes planer efter grundskolen. Og selv om hun samtidig har troen på, at hun godt kunne klare sig bedre, hvis hun ydede en højere indsats, så kan der alligevel være grund til at bekymre sig for, om hun vil kunne opleve vanskeligheder som følge af for dårlige grundlæggende skolefærdigheder.

Da erhvervsuddannelserne ofte bliver det mulige valg af uddannelse efter grundskolen, for unge med lave karakterer, kan det ikke undre, at sådanne tolkninger af karakterer som de ovenstående, altså tolkningen ”at man ikke rigtigt skal bruge dem til noget”, ofte ses netop i relation til denne type af uddannelse indenfor denne gruppe af unge. Der er dog også unge med mellem eller høje karakterer, der udtaler sig på tilsvarende måder. Men der er ikke grund til samme type af bekymringer, idet der er tale om unge, som både synes engagerede i skolen, - sådan som dette kan vurderes på grundlag af deres egne beskrivelser -, ligesom også deres faglige udbytte af skolen, at dømme efter karaktererne, er godt. Opmærksomheden må således være der i forhold til de unge, der har lave karakterer, hvor karaktererne på en bekymrende måde kan at træde ind i processer for eksklusion, ved både at begrænse mulighederne for valg af uddannelse efter skolen, og ved at de tolkes på måder, som vil kunne have som konsekvens, at de ikke får tilstrækkeligt udbytte af grundskolens undervisning.

Når karaktererne træder ind i oplevede processer for in- og eksklusion i skolen

”det er [...] efter, hvem han synes bedst om”

Det, om man føler sig som en del af skolens fællesskab, føler sig accepteret her, som den person man nu er, vil kunne få indflydelse på, hvordan man handler i forhold til skolen, og de krav man mødes med her.

Da karaktererne af de unge også tolkes som udtryk for vurderet adfærd, er det nærliggende, at de samtidig kan tolkes som udtryk for tilhør eller manglende tilhør til skolekulturen, accept eller det modsatte.

Lone har tidligere været beskrevet som et eksempel på, at karaktererne kan tolkes med reference til uddannelse, på måder der ikke nødvendigvis har virkninger som er tilsigtede. Hun er også et eksempel på, hvordan karaktererne kan tolkes som udtryk for, om lærerne bryder sig om en, om de kan lide en, idet der sættes lighedstegn mellem gode karakterer og sympati og accept, mens mindre gode karakterer så opleves at kunne udtrykke det modsatte.

Lone oplever ikke altid, at karaktererne er retfærdige. Hun mener, at lærernes vurderinger kan påvirkes af, hvem de kan lide, og hvem de ikke kan. Hun giver et eksempel med en af sine lærere, som hun oplever ”ikke kan lide mig”, som hun siger, og netop karaktererne fra denne lærer oplever hun som uretfærdige.

I: Synes du, at de er retfærdige, karaktererne?

Lone: Ikke fra [en bestemt lærers] side, men ellers synes jeg, at de er rigtig retfærdige.

I: Tror du nogle gange, at det kan spille en rolle, om det er en pige eller en dreng der bliver bedømt?

Lone: Nej, ikke pige og dreng, jeg tror mere, det er fra person til person, efter hvem [læreren] bedst synes om, det er lidt mere med personlighed at gøre, det har det i hvert fald nogle gange, [...] det er fordi, [læreren] ved jo godt, at [denne] ikke kan lide mig, og det er derfor, det synes jeg, det er for dårligt, sådan burde det ikke være.

Hun har længe været ”rimeligt træt af skolen”, og fortæller videre, at hun er ligeglad med, hvilke følger dette kan have. Om hun så skal bo på ”en kantsten” og leve et ”lousy” liv, så bekymrer det hende ikke. Skolen interesserer hende ikke, hun ”vil kun have det godt”, beskriver hun, hun ”gider ikke alt det andet”, hvormed henvises til skole, lektier og karakterer.

[...] jeg har aldrig gået særlig meget op i skole eller lektier, det har jeg ikke, også fordi jeg har været rimeligt træt af skolen, det har aldrig været det, jeg har prioriteret højst.

[...] jeg er ligeglad med, om jeg skal bo på en kantsten og leve et helt vildt et lousy liv, så er jeg ligeglad, så længe jeg har det godt, så skolen og karakterer og sådan noget det interesserer mig overhovedet ikke, for jeg vil kun have det godt, jeg gider ikke alt det andet.

Der er indikationer på, at Lone positionerer sig i modsætning til skolekulturen. Hun beskriver en god elev i lærernes øjne, som en ”som følger med, og som laver sine ting” og som ved, ”hvornår læreren skal tages alvorligt”. Men hun beskriver det som noget, hun ikke forsøger at tilgodese. Hun siger, at hun ”er tilfreds med den jeg er, så det ville være fuldstændig åndssvagt, hvis jeg skulle til at lave mig om”.

Lone: En god elev er en elev som følger med, og som laver sine ting, selvfølgelig, som selvfølgelig kan grine og græde, altså, ja, have det sjovt med en joke eller sådan noget, men at de også ved, hvornår læreren skal tages alvorligt, og sådan noget, jeg tror at det er det.

I: Er det noget man prøver at tilpasse sig, gør du det?

Lone: Nej, jeg er den person jeg er, og sådan er det, det gider jeg ikke lave om på, også fordi jeg er udmærket tilfreds med, hvem jeg er, så det ville være fuldstændig åndssvagt, hvis jeg skulle til at lave mig om, det gider jeg ikke.

At hun længe har været træt af at gå i skole fremgår også, når hun beskriver, at hun har haft en lang periode, hvor hun ”pjækkede rigtig meget”, fordi hun ikke gad i skole. Hun er glad for kammeraterne, men selve skolen gider hun ikke.

[...] det vil selvfølgelig være bedst at have en god afslutning, for så er det hele ligesom rundet af, og man skal ikke gå at mugge over et eller andet, men jeg gider ikke rigtigt, jeg havde også en periode, hvor jeg pjækkede utrolig meget, fordi jeg netop ikke gad at i skole.

[...] jeg er glad lige så snart jeg har frikvarter sammen med mine venner, men selve timerne, som jo så er skolen, det gider jeg ikke [...].

Lones beskrivelse af sin relation til skolen får hende på mange måder til at lyde som en pige, der har positioneret sig i modsætning til skolen og skolekulturen. Hun føler sig tilsyneladende ikke inkluderet i skolekulturen og skolen som institution. Hun oplever, at visse lærere ikke bryder sig om hende, hvad der blandt andet, ifølge hendes beskrivelse, kommer til udtryk i karaktergivningen. Hun mener, at lærerne til tider giver karakter efter, hvem de synes om.

Ifølge hendes egen beskrivelse forsøger hun ikke at tilpasse sig de forventninger, som hun forestiller sig at lærerne har til eleverne, det der kan samles i hendes oplevelse af, hvad en god elev er. Og det kommer på mange måder til at lyde som om, hun nærmest opfører sig i modsætning til dette, når hun henviser til, at hun er tilfreds med at være den hun er, og at det ville være "helt åndssvagt" at lave sig selv om.

Også hendes beskrivelse af, hvordan hun gennem en periode har pjækket en del, understøtter en sådan tolkning.

Hvorfor Lone har udviklet den særlige indstilling, som hun har, kan man ikke med reference til dette interview opnå noget indblik i. Men meget peger i retning af, at hun hverken føler tilhør eller accept i forhold til skolen som institution, og at dette resulterer i at hun positionerer sig i opposition til den, - at dømme efter hendes beskrivelser. Hun har en meget lav deltagelse, og man kan med god grund, både med reference til hendes lave deltagelse og hendes karakterer, bekymre sig for, om hun får et tilstrækkeligt fagligt udbytte af undervisningen, og man kan bekymre sig for, om hendes tolkninger af karakterer og skole, på længere sigt kan føre til marginalisering i samfundskonteksten.

Lone repræsenterer et relativt tydeligt eksempel på dette. Jeg vil lidt kort beskrive Charlottes situation, som et andet eksempel, der kunne svare til.

Charlotte refererer mange gange til en oplevelse af, at karaktererne ikke altid er retfærdige, men til tider af hende opleves at kunne afspejle læreres sympati eller antipati for en elev. Det er noget hun selv har oplevet, vurderer hun, men hun henviser også til andre personer, som hun mener, har oplevet dette, blandt andet en søskende.

[...] jeg tager ikke en karakter personligt, jo kun, når det er en lærer, som jeg ved ikke kan lide mig [...].

[...] der har jeg oplevet, for jeg har en [søskende] i de mindre klasser, [...] som [en bestemt lærer] heller ikke kan lide, og [denne søskende] får også dårligere karakterer end [vedkommende] burde, så, jeg tror lidt, [...] det er selvfølgelig forskelligt fra person til person, hvad de giver for, men nogle de giver efter om de kan lide personen, andre de giver omkring det faglige.

Hun oplever tilsyneladende som noget generelt, at hun ikke har "det bedste forhold" til sine lærere i skolen

Nu har jeg ikke det bedste forhold til mine lærere på skolen, så dem tænker jeg ikke over, jeg er lidt ligeglad med deres mening på den måde.

Og hun beskriver, at hun reagerer på sin oplevelse af, om hun har det godt med lærerne, og om hun oplever, at de er retfærdige overfor hende. Hvis ikke hun oplever den retfærdighed, fortæller hun, at hun "prøver at provokere i timerne og virkelig gøre dem sure", selv om hun også vurderer, at det er "måske ikke det smarteste".

Hun er ikke, som hun beskriver det, indstillet på at forandre noget, fordi lærerne giver

hende kritik, ikke ”synes om det jeg har lavet”. Det er nu engang ”min måde at lave tingene på, og det har jeg ikke lyst til at ændre”.

[...] de lærere, jeg har det godt med, dem er jeg overfor, som de er overfor mig, er de retfærdige overfor mig, så er jeg også retfærdig overfor dem, men så igen de lærere jeg ikke kan lide, og de ikke kan lide mig, som jeg ved ikke kan lide mig, dem tror jeg måske godt selv, at jeg prøver at provokere i timerne og virkelig gøre dem lidt sure, sådan det er måske ikke det smarteste [...].

[...] hvis det er, [læreren] ikke synes om det, jeg har lavet, det er min måde at lave tingene på, og det har jeg ikke lyst at ændre på, fordi én person ikke synes om det [...].

Jeg er ikke så glad for at gå i skole, øhm, jeg er meget træt af at gå i skole faktisk, jeg vil helst, jeg vil helst arbejde nu [...].

Charlotte giver udtryk for, at hun er træt af at gå i skole, og hun synes også på en vis måde at positionere sig i modsætning til skolekulturen, lærerne og skolen som institution, når hun oplever, at lærerne ikke bryder sig om hende. Og en sådan oplevelse finder hun til tider formidlet af karaktererne, idet nogle lærere, efter hendes opfattelse giver karakterer efter personlighed.

Jeg må bemærke, at det i den gruppe unge, jeg har talt med, først og fremmest er pigerne, der overhovedet forholder sig til karaktererne som et udtryk for, om lærerne bryder sig om dem eller ikke.

For en god ordens skyld skal det dog siges, at der er flere unge, både piger og drenge, der ikke mener, at de vil gøre noget aktivt, for at tilpasse sig lærernes forventninger til adfærd, men mener at ”lærerne må tage dem, som de er”, men ikke samtidig mener, at lærerne påvirkes i deres bedømmelse af, hvorvidt de bryder sig om dem eller ej.

Når karaktererne træder ind i processer for dannelse af relationer og fællesskab internt i gruppen af jævnaldrende

Karaktererne medierer processer for dannelse af relationer og for positionering i gruppen. Dette kom blandt andet til udtryk gennem konkurrence på karakterer, der kunne udspille sig blandt nogle, og kunne samtidig afspejle sig i brugen af negativt ladede stereotyper som nørd, duks og dengse.

Sådanne påvirkninger af tilhøret til fællesskabet, kan antages samtidig for nogle grupper af unge at kunne spille en rolle for handlingsvalg i forhold til skolen.

Nørd og dengse – positionering og eksklusionen af unge med høje karakterer fra fællesskabet af jævnaldrende

I analysen blev der givet eksempler på, hvordan karaktererne kan træde ind i processer for positionering indenfor fællesskabet af jævnaldrende. Der er, som det også blev nævnt i den forbindelse, grund til at tro, at dette kan spille en negativ rolle for nogle af de unge, som gennem sådanne processer kan opleve sig selv som ekskluderede af fællesskabet.

Asger har høje karakterer, og som han vurderer det, er dette for hans vedkommende trådt ind i processer for eksklusion i gruppen af klassekammerater. Han har været mobbet

gennem det meste af skoletiden, og da de begyndte at få karakterer, rettede mobningen sig mod dette, beskriver han. Han oplever ikke, at der er nogle i klassen med høje karakterer, der er særligt populære, hvad der, som han vurderer det, begrundes i, at andre oplever, at de ”går for meget op i det”, hvormed han mener, at de opleves som nogle, der går for meget op i skolen, lektierne og karaktererne.

[...] jeg er blevet mobbet gennem de første 8 år af min skoletid, det har været fordi, jeg ikke har været en af de særligt høje [fysisk], og på grund af jeg [tilhører til særlig gruppering], og sådan har de kørt på lidt forskellige ting, og nu er det med, at jeg er bedre end dem i de forskellige ting [...]. (Asger)

[...] der er ikke nogle i klassen, der får gode karakterer, der er populære, kun hvis der er andre der skal bruge hjælp, så er de populære, men ellers så er de ikke populære, fordi de går for meget op i det, synes de åbenbart. (Asger)

Også for en anden elev med høje karakterer, Chris, opleves karaktererne at træde ind i processer for eksklusion af fællesskabet af klassekammerater. Han fortæller, at han helst holder sine karakterer for sig selv, selv om han også er lidt nysgerrig i forhold til, hvad de andre har fået. Han mener, at karakterer til tider kan begrunde mobning, at det kan starte med, at man får gode karakterer. Det er noget, han selv har oplevet på de yngre klassetrin. Det forekommer stadig, men er ikke længere rettet så meget mod ham selv, oplever han, og begrundes dette med, at han, som han siger, har lært at forsvare sig.

[...] jeg holder som regel min karakter for mig selv, og jeg kan da godt finde på at høre på de andre, for at se, om der er nogle, der har fået bedre end mig eller, der er nogle der har fået en meget dårlig karakter. (Chris)

Chris: [...] dem der er nørdere og dem der bliver mobbet og sådan noget, det starter tit med at det er dem, der får gode karakterer.

I: Har du nogensinde haft sådan nogle oplevelser?

Chris: Ja, det har jeg, det forekommer ikke så meget mere.

I: Hvornår har det været i skoleforløbet?

Chris: Det var især i de mindre klasser, og det forekommer stadig i de større, men bare ikke rettet så meget mod mig, jeg har lært at forsvare mig selv og sådan noget, så det er ikke det store problem [...].

Ditte har høje karakterer. Hun oplever, at man kan blive vurderet lidt mere personligt på sine karakterer af de andre i klassen, og hun fortæller, at hun og nogle af de andre, af samme grund helst holder det for sig selv. Hun kunne aldrig finde på at vise dem sit karakterark, fortæller hun.

Samtidig fortæller hun også, at man kan blive kaldt dengse, hvis man går meget op i skolen og gerne vil have gode karakterer, selv om hun dog også mener, at det ikke er så slemt her på de lidt højere klassetrin, som det var tidligere.

Selv om det ikke formuleres så eksplicit som af de to drenge, er der grund til at tro, at det blandt andet er denne oplevelse af, at karaktererne kan træde ind i processer for tilhør, in- og eksklusion i fællesskabet, der gør sig gældende, når hun fortæller, at hun ikke har lyst at tale karakterer med de andre i klassen.

Ditte: [...] nogle af mine veninder og jeg og nogle andre fra klassen selvfølgelig, vi vil bare helst holde det tal for os selv, fordi som sagt, det er et tal, og jeg synes ikke, en personlighed skal dømmes ud fra et tal, og det kan man jo godt komme til ikke, så, det synes jeg bare, man skal holde for sig selv.

I: [...] Viser du dem til nogle af dine veninder?

Ditte: Ja, vi kan godt snakke om det og sådan noget, men jeg kunne aldrig finde på at vise dem mit karakterblad eller noget.

I: Hvad så med dem, der går meget op i lektierne og gerne vil have nogle gode karakterer, hvordan ser man på det, hvordan ser de andre på det?

Ditte: Jamen, der kan det så godt spille lidt socialt ind vil jeg sige, fordi mange gange så ser dem, der ikke går så meget op i det, de kan godt se lidt ned på dem, arh det er sådan nogen flidere det er sådan nogle flittigrøve og bla bla bla ikke

I: Kan de finde på at komme med kommentarer?

Ditte: Ja, i de lidt mindre klasser, der 7.-8., der kunne de godt, men det gør de ikke rigtigt mere.

I: Hvem var det, der kunne finde på at komme med sådan nogle kommentarer?

Ditte: Jamen, det var nogle, der ikke fik de bedste karakterer.

Disse tre unge med høje karakterer var eksempler på, hvordan karaktererne synes at kunne træde ind i oplevede processer for eksklusion i fællesskabet af jævnaldrende, og at dette sker gennem positionering af dem som marginaliserede medlemmer, medlemmer med en lav social status. Sådan opleves det i al fald af disse tre unge.

Men hvis klassekammerater med høje karakterer kan marginaliseres i fællesskabet, - hvad end bevæggrundene for dette er -, må man spørge, hvad sådanne tolkninger af karaktererne så kan betyde for unge, der ikke har høje karakterer.

Nørd og dengse – positionering og eksklusion af unge med lave karakterer fra fællesskabet af jævnaldrende

Hvis karaktererne træder ind i processer for positionering, in- og eksklusion i fællesskabet blandt de jævnaldrende i klassen, må det forventes ikke kun at sætte sig igennem i forhold til unge med høje karakterer, men også i forhold til unge med karakterer der ikke er høje, - på andre måder formentlig.

Nogle af de unge har, som det tidligere er vist, således beskrevet, hvordan de oplever, at det er unge med lavere karakterer, der driller (eller mobber) unge, der har bedre karakterer end de selv har. En dreng med mellem karakterer beskriver sin opfattelse af, hvem der driller, og hvorfor. Han mener, at det mest er drenge, og at drillerierne hænger sammen med drenges oplevelse af, at man ikke skal komme og ”tro at han er bedre end os andre, så får han lige turen”.

I: Dem, det der kan finde på at drille med det, er det piger og drenge, eller er det mest det ene eller det andet?

Lars: Jeg tror mest, at det er drenge, der ikke sådan selv er så gode, for vi andre vi tager os ikke sammen til det, [...] så kan vi jo godt lige sådan, at han skal ikke komme og tro, at han er bedre end os andre, så får han lige turen.

Nogle unge synes altså på den måde at kunne orientere sig mod det, at man ikke bør skille sig ud fra gruppen eller markere forskel fra andre gennem karaktererne. At dømme efter elevernes beskrivelser drejer det sig først og fremmest om unge med ikke så gode karakterer, der på den måde må antages at kunne understøtte en positiv selvopfattelse hos dem selv, ved således at fremstille høje karakterer som noget negativt, og noget der kan føre til eksklusion.

Noget tyder samtidig på, at drillerier af denne type kan være mere udbredte, mens eleverne er yngre, mens de aftager på de ældre klassetrin. Men mønstrene, sådanne måder at vurdere hinanden på, synes at overleve, og stadig komme til udtryk. Sandsynligvis ikke i så høj grad gennem drillerier med brug af stereotyper, men så muligvis ad de andre veje, hvorpå eksklusion kan tage form, - ignorering, manglende plads i gruppen etc. Drengen her, som har lave karakterer, fortæller om disse processer.

Emil har lave karakterer. Han fortæller om, hvordan han kan huske, at man drillede hinanden i de små klasser, noget han selv deltog aktivt i. Hvis man fik positivt respons fra læreren, blev man kaldt en nørd. Han mener dog, at dette har ændret sig i de store klasser, hvor det er blevet mere alvor med lektierne.

Emil: [...] helt klart, i de små klasser, i de meget små klasser, nu snakker vi om de meget små klasser, der var man jo en nørd, hvis man gik op i sine lektier [...].

[...]

[...] så der var det bare, jeg laver ikke lektier jeg er bare sej, ja uhh du er så sej, osv, men så når man så kommer op i de høje klasser, man ved, at det er ved at blive alvor, så er det med at komme i gang med de der lektier der, de skal lige laves

I: Har du nogensinde selv prøvet at blive drillet med sådan noget?

Emil: Nej, altså, nej, stort set aldrig.

I: Så det er bare noget du har hørt?

Emil: Altså jeg har selv været med til at drille [...] hvis de fik rigtig god respons fra lærerne og så videre, så var man bare en nørd, så skulle alle drengene bare kalde ham en nørd, så, jo det var jeg selv med til dengang.

Her i de store klasser, forklarer Emil, ser man grundlæggende positivt på de elever der går op i skolen og gerne vil have gode karakterer, men det må blot ikke af kammeraterne opleves som noget, der går ud over fællesskabet med andre. Det synes at være det centrale i Emil's udlægning af spørgsmålet.

Man ser jo positivt på det, det er jo godt, at de vil have noget ud af deres skolegang og så videre, men altså på den anden side så altså hvis du gør mere ud af lektierne end kammeraterne, det er ikke så godt igen, altså, så synes jeg, man skal skrue lidt ned..

[...]

Altså i de små klasser der blev du jo drillet, [...] men her i de høje klasser så er vi fuldstændig ligeglade, om de går hjem og laver 5 timers lektier altså, så længe de har tid til at være sammen altså, så er det fint.

Sådan som han oplever det, har der i hans klasse eller de fællesskaber han har færdedes i været tale om en "drengeting", som han beskriver det. Han tror ikke, at pigerne de "gør sådan noget".

I: Kunne I så også finde på at sige det til nogle af pigerne?

Emil: Jaa, jo, de der piger der holdt sig meget for sig selv og lavede lektier osv, dem kunne man også godt finde på at drille, helt sikkert.

I: Var der nogle af pigerne, der kunne finde på at sige, har du nogensinde hørt piger drille med sådan noget?

Emil: Altså, nej, altså jeg tror ikke pigerne, de gør så meget sådan der, jeg tror, at det er meget en drengeting, så nej, det tror jeg ikke.

Vi ved ikke, hvordan situationen har været tidligere, om han har været særlig engageret i skolen, selv om det ikke lyder sådan. Men her i 9. klasse beskriver han, at han passer sine lektier. Ifølge sin egen beskrivelse bruger han omkring en time dagligt på dette, ud over at han også laver lektier om søndagen.

I: Hvis man kunne tage et gennemsnit over hverdage på, hvor meget du laver lektier hver dag, hvor meget ville det så ligge på, jeg er godt klar over at det veksler?

Emil: Jeg ville sige gennemsnitligt en time.

I: Og i weekender?

Emil: Ja, nogle gange om søndagen kan jeg godt have en hel dag, hvor jeg bare laver lektier, fordi så har man jo været på arbejde hele weekenden, og søndag det er bare arbejdsdag, hvor man bare skal lave lektier.

Til gengæld fortæller han om sin adfærd i syvende klasse, at han ”var meget kæphøj”. Om det at have et godt forhold til sin lærer fortæller han, at det blandt andet indebærer, at man lader være med at svare igen, og at man rækker hånden op, når man vil sige noget, så man ”ikke gør læreren sur”. Og dette efterlevede han ikke i syvende klasse.

I: Kan man gøre noget selv for at have et godt forhold til sin lærer, hvad kan man gøre?

Emil: Du kan jo lade være med at være kæphøj for det første, og lade være med at svare igen, alle de der sociale ting der, og række hånden op så man ikke gør ens lærer sur for den sags skyld, jo, så skal det hele nok gå.

I: Prøver du at gøre de ting?

Emil: Ja, jeg kan tydeligt huske i 7. klasse, der var jeg meget kæphøj, altså jeg snakkede meget, og jeg rakte ikke hånden op og sådan noget, så blev lærerne sure.

På samme måde mener han om en ”mønsterelev”, at det er en elev, der rækker hånden op, har gode karakterer, laver sine lektier og er god til at diskutere. Dette er heller ikke noget han i dag forsøger at indrette sig efter, ”jeg prøver bare at have min egen personlighed, og så er det det”, siger han.

I: Hvad tror du for lærerne, hvad er en god elev, hvordan vil de gerne have at eleverne er?

Emil: Altså en mønsterelev det er jo en, der rækker hånden op, når det er og har gode karakterer, og laver sine lektier, og er god til, hvad kan man kalde det, ja udfolde sig, og snakker om, jeg vil ikke sige snakker meget, men god til at diskutere og så videre, god til det hele.

I: Er det noget, prøver du at leve op til?

Emil: Nej, jeg vil ikke sige, at jeg prøver sådan helt at leve op til det, men jeg prøver bare at have min egen personlighed, altså, og så er det det.

Efter folkeskolen kunne han tænke sig at fortsætte i en gymnasial uddannelse. Og efter dette eventuelt en lang videregående uddannelse.

I: Og efter [folkeskolen]?

Emil: Så har jeg tænkt mig at gå på [gymnasial uddannelse] [...].

I: Og hvorfor lige [en gymnasial uddannelse]?

Emil: Det er godt at have [...] vil jeg sige, så kan man komme på universitetet eller hvad man nu vil bagefter, altså det er meget godt at have for den sags skyld. (Emil)

Emil beskriver sig selv som en dreng, der tidligere i skoleforløbet har stillet sig i opposition til de elever, som har tilpasset sig skolekulturens værdier og normer. Han har selv deltaget i at drille både piger og drenge, og kaldt dem nørd og dengse. Her på de lidt højere klasetrin mener han, at det ikke er noget, man gør så ofte, fordi skolen og lektierne opleves som mere betydningsfuldt. Til gengæld beskriver han, at han ser det som problematisk, hvis der er nogle, der bruger for meget tid på lektierne, som derved går fra tiden sammen med de jævnaldrende. Det synes han ikke er positivt.

Hvad grunden er til, at han ikke har så høje karakterer, kan vi ikke vide noget om. Som han selv beskriver det, passer han skolen og lektierne. Under alle omstændigheder er der risiko for, at han, med det faglige niveau han har, ikke vil kunne klare en gymnasial uddannelse, ligesom det måske også vil blive vanskeligt for ham at kunne realisere sin fremtidsdrøm om at tage en lang videregående uddannelse.

Nørd og dengse – også blandt piger

Man kan få det indtryk, at sådanne processer først og fremmest udspiller sig i drengegrupper, og det er muligt, at det faktisk er et mere udbredt fænomen her. Men mine interviews viser, at det samme må ventes at kunne ses blandt nogle piger. I nedenstående eksempel fortæller en pige med lave karakterer om dette.

Inge har lave karakterer. Hun fortæller om sig selv, at hun er ligeglad med sine karakterer, det interesserer hende ikke. De fylder ganske vist meget i hende forældres tanker, mener hun, men ikke i hendes egne.

[...] jeg er ligeglad med karakterer, det interesserer mig ikke sådan, men alligevel det var lidt spændende at få det at vide jo.

[...] de fylder ikke ret meget i mine, de fylder meget i mine forældres men ikke hos mig.

På trods af dette oplever hun, det ikke så rart, når hun ikke får så gode karakterer. Især ikke hvis andre fremhæver deres gode karakterer. Hun karikerer andre fra klassen, som hun synes går op i deres karakterer, når de går og siger ”jææh, jeg fik et 10-tal”, og så kommer jeg her med en karakter i mellemområdet, ”det er jeg glad for”, fortæller hun. Hun kan ”ikke klare, sådan nogen, der går og snakker om deres karakterer hele tiden”.

Fordi karakterer, det er ikke lige mig, der er mange fra klassen, der går og siger jaah, jeg fik et tital, så kommer jeg her med [en karakter i mellemområdet], og det er jeg glad for, de havde håbet et ellevetal, sådan noget er jeg ligeglad med.

Man bliver selvfølgelig lidt ked af, over man kun har fået [en karakter i mellemområdet], og så de har fået et 10-tal, men alligevel synes jeg, at det er ret irriterende, at de går og siger hele tiden, jaah jeg har fået et 9-tal, jeg håbede på et 10-tal, og så får jeg [en karakter i mellemområdet], jeg håbede på [en højere karakter], jeg kan ikke klare sådan nogle, der går og snakker om deres karakterer hele tiden.

Det betyder meget for Inge, hvad hendes veninder tænker om hende. Hun fortæller om det, der betyder noget for hende i forhold til veninder: de skal kunne lide hende, og ikke må gå og bagtale hende.

[...] de skal kunne lide mig jo, og jeg skal kunne snakke med dem om alt næsten, at de ikke går og siger, bagtaler mig, sådan noget det kan jeg ikke have, hvis jeg finder ud af, at de har sagt et eller andet ondskabsfuldt om mig, jeg skal kunne snakke med dem, grine med dem, have det sjovt, sådan noget det kan jeg godt lide.

Om lærernes forventninger til eleverne, mener hun, at de gerne vil have, at man ikke larmer for meget eller laver ballade i timerne, at man laver lektier og kan finde ud af det. Alt dette forsøger hun dog ikke at leve op til, for ”så er man en dengse” beskriver hun. Hun beskriver, hvordan hun har oplevet, at dette vurderes negativt af andre fra klassen. Der har nemlig været en elev i klassen engang, som var en sådan ”englelev”, og som blev mobbet, og derfor vil hun ikke gøre det samme.

I: Hvad er for lærerne en god elev, hvad er det lærerne gerne vil have eleverne gør?
Inge: Nok en der ikke larmer for meget i timerne og laver for meget ballade, nok en der laver lektier hele tiden og kan finde ud af det, og ja, snakker med alle sammen rækker hånden op og siger noget, når der er noget, det er en mønster, en god elev, en engleelev, det er nok sådan en, de vil have.
I: Prøver du at gøre sådan?
Inge: Nej, det gør jeg ikke, jeg vil ikke være engleelev, det vil jeg ikke være.
I: Hvorfor?
Inge: For så er du en dengse, [...] så får man karakterer efter, om de synes om en, og det gider jeg ikke, der er også mange, vi havde en i klassen, [...] hun var meget engle, og hun blev også mobbet meget af de andre, fordi hun var en engleelev, så jeg har aldrig været sådan en engleelev, og det kommer jeg aldrig til at blive, det gider jeg ikke.

Hun fortæller samtidig, om en dreng fra klassen med høje karakterer, at han blev drillet med ”at han var klog”. Hun vurderer dog, at det først og fremmest er pigerne, der bliver drillet og mobbet, og at det er pigerne der mobber.

[...] han blev drillet med, at han var klog, men det var for sjov, det er ikke, det er ikke rigtigt, det er bare for sjov, der er ikke nogle af drengene, der er blevet drillet derinde sådan rigtigt, det er der ikke, det er ikke så meget drenge, der bliver mobbet, synes jeg, jeg synes mere, at det er piger, der mobber hinanden, ikke rigtigt drenge [...].

Inge passer dog lektierne, og beskriver at hun laver lektier hver dag når hun kommer fra skole.

I: Hvor meget tid bruger du i gennemsnit hjemme på lektier?
Inge: 2 3 timer bruger jeg nok på det, det kommer an på hvor meget jeg har for, og så hvor svært det er, 3 vil jeg nok sige, 3 timer.
I: Hvad med weekenderne?
Inge: [...] jeg laver mest mine lektier lige når jeg kommer hjem fra skole så jeg har hele weekenden fri, mens andre gør det om søndagen, jeg kan bedst lide at gøre det lige når jeg kommer hjem, så skal jeg ikke tænke på det resten af weekenden, så bruger jeg nok også 3 4 timer på det, det kommer an på, hvor svært det er.

Med hensyn til uddannelse ville hun gerne have taget en gymnasial uddannelse, men hendes karakterer var ikke gode nok. Så på den måde så ”har det også noget med karaktererne at gøre, hvad man vælger”, som hun siger. I stedet regner hun med at fortsætte på erhvervsskolen efter folkeskolen.

[...] [gymnasial uddannelse] det er jo, det var noget jeg tænkte på, fordi jeg godt kan lide teater, og det er der jo derovre, men de kræver høje karakterer, har jeg fået at vide jo, og mine karakterer de passer ikke der, jeg har snakket med skolevejlederen om [det], men mine karakterer de er ikke gode nok, så det har også noget med karaktererne at gøre, om man kommer videre.

Inge: [...] jeg ved ikke helt, hvad jeg skal videre, der er så meget, jeg gerne vil, men jeg er usikker [...].

I: Hvad er det så for ideer du har til efter [folkeskolen]?

Inge: Jeg har tænkt meget på [erhvervsuddannelser], [...] jeg har været ude at se [erhvervsskolen], der hvor de har [de uddannelser], det lød ret spændende, synes jeg, det har jeg tænkt meget over, det tror jeg gerne jeg vil, men jeg ved det ikke helt endnu [...].

Inge synes at skille sig lidt ud fra mange andre piger, ved at beskrive og opleve mobning, som knytter sig til adfærden i skolen og også karaktererne. Et studie af beskrivelserne fra

de unge jeg har talt med fra denne klasse, tegner også et mønster, som afviger fra det, der ellers synes at tegne sig, og som derfor er interessant.

I denne klasse skilte flere piger sig radikalt ud fra mange af de øvrige interviewede piger. Som det sås, oplevede Inge angst for mobning som følge af en for positiv orientering mod skolen. Hun fortæller også om en dreng fra klassen, som har høje karakterer, at han har været drillet, men det er, som hun oplever det, først og fremmest pigerne der er aktive i forhold til mobning.

En anden pige fra klassen, Elisabeth, som er veninde til Inge, og hvis karakterer ligger i mellemområdet, fortæller også, hvordan hun kan se ned på elever fra klassen, der går meget op i skolen og kan sige noget til dem i den forbindelse. Samtidig bliver der også, i hendes forståelse, set lidt ned på de elever der får meget høje karakterer i klassen.

[...] inde i klassen der er det jo ikke alle der snakker sammen vel, og alle dem der får høje karakterer, altså sådan, der er lige to eller tre, det er da dem, der ikke er så høje i klassen, dem der bare er for sig selv og sådan noget for det meste, så det er da ikke noget med populær og sådan noget.

[...]

[...] mig og så to andre, vi er sådan, vi er sådan dem der altid er til fester i weekenden og sådan noget, så vi er jo altid sammen og sådan noget, så er der også nogle, der bare sidder og laver lektier i frikvarteret, og vi sidder bare, helt ærligt kan I ikke vente med det til I kommer hjem, så man kan godt se det mellem, hvem der laver lektier meget og hvem der ikke gør. (Elisabeth)

Jeg talte i denne klasse med en pige, Mille, der ligeledes skilte sig ud fra mange andre piger, ved at give stærkt udtryk for sin ambitiøsitet og sit engagement i skolen, ligesom hun tog skarpt afstand fra elever, som ikke tog skolen så alvorligt. Jeg er en ”karakterstræber”, det vil jeg da gerne indrømme”, siger hun om sig selv. Det er fedt at kunne komme og sige, at jeg har fået en meget høj karakter, fortæller hun, og mener at man skal være stolt af en god karakter. Hun fortæller samtidig, at hun oplever, at klassen er delt i tre grupper, dem som laver lektier og gerne vil have gode karakterer, dem som gerne vil have det uden at lave lektier, og så en tredje gruppe der ikke er interesseret i hverken lektier eller karakterer.

[...] jeg er en karakterstræber, det vil jeg da gerne indrømme, og så føler man nok bare, at man skal give den en skalle og virkelig have en ordentlige karakterer, og hvis man får [en karakter i mellemområdet], så er det bare for dårligt altså, jeg har gået sådan, jeg er lidt stolt af mig selv, jeg har aldrig fået [en karakter i mellemområdet], det fik jeg så her til en terminsprøve, det var jeg godt sur over, men sådan er det jo, en gang skal jo være den første.

[...]

[...] der er mange sammenligninger mellem karaktererne i klassen, hvad har du fået? Jeg har fået 10, hø, ja, det gør de meget i, så er det fedt at kunne komme og sige, jeg har fået [en karakter i det høje område], det synes jeg bare.

[...]

[...] klassen er egentlig delt i tre hold, dem som der virkelig bare vil have karaktererne og som gerne vil lave lektierne, dem som gerne vil have karaktererne, men egentlig ikke gider at lave lektierne, og dem som egentligtalt bare er ligeglade, og der tænker jeg sådan lidt, jamen hvis de vil have karakterer, jamen så lav dog jeres lektier [...]. (Mille)

I klassen her spores en form for rollefordeling, der repræsenterer en modsætning mellem på den ene side en eller flere piger, der er meget ambitiøse, og giver udtryk for det, og på den anden side piger, der tager afstand fra dette, og henviser til enten, at de selv kommer med kommentarer, eller at de kan frygte mobning som følge af en (for) positiv indstilling til skolen.

Klassen er samtidig et eksempel på, at den type af drillerier, positioneringer og rollefordelinger, som her har været diskuteret, kan optræde i såvel pigers som i drenges fællesskaber. En tendens til at danne relationer ved markering af forskelle, hvor konkurrence (eller oplevet konkurrence) på karaktererne kan indtræde, synes måske at kunne spille en rolle.

”Det gælder om at have den højeste karakter” – men hvad hvis ens karakterer ikke er høje?

Det er først og fremmest blandt drengene, at man finder en positiv indstilling til konkurrence, selv om der også er eksempler blandt pigerne. Blandt de unge med lave karakterer, som jeg har talt med, er ingen piger positivt indstillede til dette, mens der er flere drenge.

Konkurrence som aktivitet har som formål at afgøre, hvem der er den bedste i relation til det, som medierer konkurrencen. Det gælder altså om at være bedst, have den højeste karakter. Spørgsmålet er så, hvad der sker, hvis man er positivt indstillet i forhold til konkurrence, men samtidig som en konsekvens af sine lave karakterer, ofte må regne med at tabe en sådan konkurrence. At dette faktisk spiller en rolle, kommer til udtryk blandt to af de drenge, jeg har talt med, som begge befinder sig i gruppen af drenge med lave karakterer. Den ene dreng beskriver, hvordan han selv har indgået væddemål med andre om, hvem der fik den bedste karakter. Han synes det er ”sjovt nok”, hvis de begge er på ”nogenlunde samme niveau”, som han beskriver det, så at sige ”skal vi vædde om hvem der får højest”. Men han understreger samtidig logikken i denne interaktionsform, nemlig den, at man skal have en chance for faktisk at kunne vinde konkurrencen ind i mellem. Han forklarer: ”Selvfølgelig går jeg ikke hen til en, som jeg ved, har et gennemsnit på ni-komma-et-eller-andet, for så kan jeg lige så godt smide pengene ud ad vinduet”.

Poul: [...] jeg har oplevet før, og jeg har også selv gjort det, lavet væddemål om, hvem der får det, hvis vi fik det at vide, for eksempel på fredag får vi standpunktskarakter, så kan det være, at jeg går ind [...] og siger, skal vi vædde en halvtredser på at jeg får højere end dig, det har jeg prøvet før, bare sådan for sjov

I: Hvad synes du om konkurrence på karaktererne?

Poul: Jeg synes, at det er sjovt nok, hvis vi begge to har ingen anelse om, hvad vi får og så går vi ind og vi ved, at vi er nogenlunde samme niveau, så går vi ind og så siger vi bare, skal vi vædde om, hvem der får højest.

I: Er det så lige med den person, du laver konkurrence, eller er det med andre?

Poul: Selvfølgelig går jeg ikke hen til en, jeg ved der får et gennemsnit på 9-komma-et-eller-andet, og siger, skal vi vædde en halvtredser, for så kan jeg lige så godt smide pengene ud af vinduet

I: Hvad synes du om konkurrence i alle mulige andre sammenhænge, for eksempel inden for sport og sådan noget?

Poul: Der kan jeg da godt lide konkurrence.

Samme problemstilling beskrives af en anden dreng. Det fremgår i hans beskrivelse, at det at se en mening med konkurrence betinges af, at man oplever sig som ligeværdige parter, og derfor indgår i konkurrence på lige vilkår. Hvis ikke dette er tilfældet ”så er det en dum konkurrence”, forklarer han, og uddyber dette med henvisning til en vurdering af de forudsætninger, man kan indgå i konkurrence med: ”hvis nu den ene han er rigtig klog, så får han automatisk højere karakterer”, og det er i denne situation, han vil betegne det som ”en dum konkurrence”.

I: Konkurrerer man også lidt på karaktererne?

Jesper: Nej, det tror jeg ikke, at man gør.

I: Hvad synes du om sådan noget konkurrence?

Jesper: I karakterer der synes jeg, det er dumt, for der er du ikke ligeværdige, fordi at hvis nu den ene, han er rigtigt klog, så får han automatisk højere karakterer, så det er en dum konkurrence.

Aktiviteterne skal altså have mening, og den måde som aktiviteten konkurrence opnår sin mening på, er ved at man oplever, at man har en chance for at vinde en gang i mellem, og dette forudsætter, at de parter der indgår i konkurrencen vurderes som ligeværdige. Konkurrence opleves altså ikke til enhver tid og under alle betingelser som en meningsfyldt aktivitet med karaktererne som mediator. Det er meget sigende, at det netop er blandt unge med lave karakterer, der kan findes eksempler på, at konkurrence på karakterer afvises, ikke fordi disse unge nødvendigvis generelt er afvisende overfor konkurrence, men fordi denne form for konkurrence ikke opleves som meningsfyldt, fordi ikke har de bedste muligheder for at vinde ind i mellem.

For unge der oplever karakterer og konkurrence på disse måder, kan man vente, at karaktererne og det på nogen måde at engagere sig i dem, kan blive frataget sit meningsindhold, - eller i al fald dele heraf -, dels fordi disse unge ikke har mulighed for ad denne vej at positionere sig i de fællesskaber, som de føler sig som en del af, dels fordi de kan blive positioneret i bunden af det hierarki, der kan dannes med reference til karaktererne. Reaktionen på dette kunne være at vende sig mod andre aktivitetstyper, som i højere grad opleves som meningsfyldte i forhold til en eventuel positionering. Den ene af de to nævnte drenge er meget interesseret i sport, som han dyrker aktivt, og bruger megen tid på, og som også spiller en rolle, i de overvejelser han har over, hvad han kunne tænke sig 9. klasse.

Sammenfatning – karaktererne i marginaliserende processer

I afsnittet her har det været sat fokus på, hvordan tolkninger af karaktererne kan spille en rolle for dannelse af selvopfattelse og forventninger og kan forbinde sig med tolkninger af forhold i omverdenen, tolkninger af kulturen i de fællesskaber hvor man interagerer med andre, på måder som kan anses for problematiske. De særlige problematikker, der er trukket frem, afspejler hvordan karaktererne kan træde ind i processer hvorved grupper af unge marginaliseres, både i det lokale fællesskab af unge, i skolekulturen og i samfundet.

- De unges opfattelser af sig selv påvirkes af deres karakterer. Dette afspejler sig i selvopfattelser som *en der ikke er så god til bøger og ikke så klog og lignede*. Selvopfattelserne vil kunne påvirke de unges orientering i forhold til at yde en indsats i skolen, idet den kan påvirke oplevelsen af mening i forhold til dette. Dette vil kunne have negative konsekvenser for unge, der har en negativ faglig selvopfattelse.
- Den selvopfattelse der dannes blandt andet gennem tolkningerne af karaktererne kan påvirke valget af uddannelse blandt nogle unge, der eksempelvis kan begrunde det med at *det skal være langt væk fra bøger, det skal være noget praktisk, fordi de har bedre evner for det praktiske og tilsvarende*.
- De forestillinger som de unge har om deres valg af uddannelse efter grundskolen, kan påvirke deres tolkninger af karaktererne. Dette ses blandt unge der ind på erhvervs-skolerne, hvor der ikke stilles krav om bestemte karakterer. Blandt nogle unge fører det til den tolkning, at *karaktererne er noget, de ikke rigtigt skal "bruge" til noget*, hvormed der henvises til en opfattelse af, at karaktererne er ligegyldige, noget de ikke behøver at være særligt optagede af. Dette synes igen at kunne smitte af i forhold til

tolkningerne af de krav de mødes med i skolekulturen, som derved også vurderes som noget, de ikke behøver at gå meget op i. Sådanne tolkninger kan ad den vej have mulige negative følger for det udbytte, som de unge får af undervisningen i grundskolen, og betyde at de står fagligt svagt ved overgangen til et uddannelsesforløb.

- Karaktererne træder ind i oplevede processer for in- og eksklusion i fællesskaberne af jævnaldrende i klassen. Dette fører til positioneringer gennem tolkningen af gode karakterer eller det gerne at ville have gode karakterer og orientere sig positivt mod dette med *brug af vendinger som nørd, duks, dengse*, og lignende udtryk med negative bibetydninger. Disse positioneringer må, blandt unge der føler sig knyttede til andre i et fællesskab, hvor karaktererne ad den vej tolkes med negative betydninger, ventes at kunne have uheldige konsekvenser i forhold til det at opleve det som meningsfyldt at orientere sig positivt mod dette, med mulige negative følger for det faglige udbytte. Sådanne tolkninger vil muligvis kunne fastlåse visse unge i en bestemt position i fællesskabet, idet de for at opretholde tilhør til deres referencegruppe vil være tilbøjelige til at orientere sig positivt mod de normer og værdier, som på den måde afspejler sig i tolkningerne af karaktererne. Noget kan antyde at sådanne tolkninger nemmere vil kunne udvikle sig i fællesskaber domineret af dannelse af relationer gennem markering af forskelle.
- Dannelse af relationer gennem markering af forskelle kan give mening til det at konkurrere blandt andet på karaktererne, fordi man her vil orientere sig mod det at *være den bedste, have den bedste karakter*. Men for at konkurrence opleves som meningsfyldt, er det en forudsætning, at man kan deltage, og altså også forvente at kunne vinde ind i mellem. For unge med mindre gode karakterer synes dette at kunne påvirke tolkningerne af karaktererne. De kan miste deres betydning, som noget det giver mening at orientere sig positivt mod, blandt andet fordi de netop ikke vil kunne deltage i dannelse af relationer medieret af en sådan aktivitet.
- Da karaktererne tolkes af unge med reference til adfærd i skolen og vurderet i forhold til skolekulturen, betyder det samtidig at de også vil kunne træde ind i oplevede processer for in- og eksklusion i skolen. Mindre gode karakterer kan dermed tolkes som *udtryk for, at lærerne ikke bryder sig om én personligt*. Dette kan resultere i oplevelsen af mindre grad af accept og tilhør til skolen, som i sig selv vil spille en væsentlig rolle i forhold til det at opleve det meningsfyldt at orientere sig positivt mod skolekulturen. Dette kan på en negativ måde sætte sig igennem i forhold til den måde, hvorpå de unge møder skolens krav, og få uheldige konsekvenser for det faglige udbytte af skolen.

Sammenfattende kan man sige, at en række måder at tolke karaktererne, sammen med den måde som disse tolkninger træder ind i diskursen i sociale sammenhænge, kan ses som noget, der vil kunne skabe vanskeligheder for nogle unge, i det omfang dette påvirker selvopfattelse, handlingsvalg og faktiske handlemåder. Det drejer sig om følgende

- karaktererne er ikke noget, jeg rigtigt skal bruge til noget, derfor behøver jeg ikke at gøre så meget ved skolen
- mine karakterer er ikke de bedste, så en uddannelse, hvor der skal læses bøger, er nok ikke rigtigt noget for mig
- jeg er ikke så klog, har ikke så gode evner for skolen etc., derfor får jeg ikke så gode karakterer
- hvis man klarer sig godt, er man en duks, en dengse, en nørd etc.

- det gælder om at have den bedste karakter, og har man ikke særligt gode karakterer må man finde noget andet at være god til
- karaktererne betyder, at læreren ikke bryder sig om mig

I studiets afslutning, diskussion og konklusion vil jeg blandt andet forholde mig til spørgsmålet om, hvordan og hvorfor sådanne tolkninger bliver til.

Sammenfatning, konklusion og diskussion

Folkeskolen har som et af sine formål, at alle børn i den undervisningspligtige alder får mulighed for at tilegne sig den viden og de færdigheder, som er nødvendig for alle, for at kunne skabe sig en tilværelse og deltage aktivt i det moderne samfundsliv. Undervisningen skal i overensstemmelse med demokratisk tankegang give alle børn lige gode betingelser for dette, og dermed også give alle lige betingelser for at udvikle deres potentialer bedst muligt. Desværre forlader mange unge folkeskolen med færdigheder, der er så utilstrækkelige, at det senere i livet kan give dem vanskeligheder. Og nogle udvikler gennem skoleforløbet manglende tro på deres evner i forhold til uddannelse efter skolen, noget der kan resultere i problemer så som frafald fra påbegyndte uddannelser, eller at man helt vælger uddannelse efter grundskolen fra.

Det miljø som skolen etablerer for læring og udvikling må derfor vedblivende gøres til genstand for studier, idet dette naturligvis må spille en rolle i heri. I dette studie fokuseres på karaktererne som faktor i det pædagogiske miljø. Fokus har været rettet mod, hvordan de unge tolker dem. Sådanne tolkninger antages på den ene side at kunne spille en rolle i forhold til oplevelsen af mening af måder at orientere sig i sociale fællesskaber, mening af bestemte handlemåder. På den anden side antages de at kunne spille en rolle i dannelsen af selvopfattelse og forventninger til egne muligheder, præstationer og ressourcer, og også ad den vej at kunne påvirke oplevelsen af mening af forskellige måder at orientere sig i forhold til den tolkede omverden. Oplevelsen af mening af bestemte måder at orientere sig i forhold til omverdenen kan ses som noget der bliver til i feltet mellem på den ene side selvopfattelsen og på den anden side omverdenen med de fællesskaber, som den unge føler tilhør til, og kulturen som den her opleves af den enkelte.

Karaktererne er menneskeskabte kulturprodukter. Kultur forstås her som noget lokalt og foranderligt, som noget der realiserer sig i praktiske og diskursive handlinger, og knytter sig til processer, hvor vi på en gang påvirkes af vores omverden, samtidig med at vi påvirker den. Tolkningerne af karaktererne kan på en gang kan forstås som kulturproducerende og produkter af de kulturer som de unge interagerer med andre i.

Særlig relevant er det, hvordan karaktererne som mediatorer for kulturelle betydninger træder ind i processer for marginalisering, in- og eksklusion i sociale fællesskaber, og hvordan de, når individer tolker dem med referencer til diskursive kategorier, ligeledes spiller en rolle i dannelsen af selvopfattelse og identitet.

Da uddannelse i dag er afgørende i forhold til adgangen til et arbejde, og samtidig også er forbundet med samfundsmæssig status, træder det ind som en vigtig faktor i processer for samfundsmæssig in- og eksklusion. Hvis man forstår marginalisering som et resultat af eller forbundet med sådanne processer, er blandt mange andre ting den måde, hvorpå karaktererne træder ind i dette relevant at beskæftige sig med.

Jeg vil indlede med et kort overblik over de tolkninger, der kommer til udtryk i de unges interviews med reference til forskellige sociale kontekster. Generelt kan det siges, at de betydninger som elever, der indgår i dette studie, har dannet i forhold til disse sociale sammenhænge er meget forskelligartede, og vil kunne give mening til mange forskellige måder at orientere sig i forhold til skole, kammerater, uddannelse etc. En kort opsummering.

Sammenfatning om tolkninger i forhold til sociale kontekster og dannelse af selvopfattelse

Karaktererne tolkes med lang række betydninger, som alle vil kunne spille en rolle for, hvordan de unge i sidste ende forholder sig til dem. Disse betydninger er først og fremmest dannet i forhold til deres tanker og forestillinger om fremtid og uddannelse, i forhold til familien med forældre og søskende, i forhold til kammeraterne og i forhold til skolen.

Tolkninger i forhold til skolekulturen

Fra samfundets perspektiv er karaktererne som symboler tiltænkt at være et udtryk for noget fagligt, elevernes færdigheder indenfor bestemte fagområder, sådan som dette beskrives i karakterbekendtgørelsen. Lærere fortæller imidlertid også, hvordan de lader mere adfærdsmæssige kriterier påvirke karaktererne, - engagement, deltagelse i timerne etc., når det drejer sig om karakterer hvor mere subjektive vurderingskriterier ligger til grund for bedømmelsen.

De fleste af de unge, som jeg har talt med, tolker også karaktererne med netop sådanne forskellige typer af betydninger, og henviser både til det faglige og til det adfærdsmæssige i deres beskrivelser af, hvad det er de mener, at karaktererne gives på. Sådanne tolkninger må forventes at kunne spille en vis rolle for, hvordan de unge handler i forhold til karaktererne og i forhold til andet, som de oplever, har med dem at gøre, men de træder også ind i processer for oplevet eller markeret tilhør til skolen og de træder ind i processer for dannelse af selvopfattelse. Påvirkninger af selvopfattelsen opsummeres som et selvstændigt punkt.

Hos nogle unge sås det, hvordan de tolkede karaktererne som udtryk for, om deres lærer brød sig om dem eller ej. Dette må ses om et udtryk for oplevet in- eller eksklusion i skolens fællesskab, og som problematisk i forhold til unge, der således, med karaktererne som mediatorer, kan opleve, at de ikke hører til her og ikke er accepterede. Oplevelsen af accept og tilhør er et væsentligt grundlag i forhold til det at orientere sig positivt mod de værdier og normer, der gør sig gældende i en kultur. Samtidig gav nogle unge også udtryk for tolkninger, der må ses som et udtryk for, at de reflekteret eller ikke-reflekteret markerer sig som i opposition til visse af skolekulturens værdier, og ad den vej samtidig markerer tilhør til andre sociale fællesskaber med andre værdier, hvortil oplevelsen af tilhør altså i øjeblikket synes at spille en vigtig rolle.

Tolkninger i forhold til familien – forældre og søskende

Familien er en af de sammenhænge, som de unge har dannet betydninger i forhold til. Og meget forskellige betydninger. Nogle elever oplever det, at kunne vise forældrene at man har gode karakterer, som noget der virkelig betyder noget for dem. De beskriver her, hvordan det opleves som dejligt at se, at forældrene bliver glade eller stolte på ens vegne. Nogle henviser også til det at få ros eller andre former for belønning, som noget der betyder noget for dem. Andre beskriver eller udlægger deres interaktioner omkring karaktererne med forældrene, på måder der i højere grad kan tolkes som udtryk for en ret afdæmpet interesse fra forældrenes side.

Sådanne interaktioner må ses som vigtige idet de medierer værdier og betydninger i familiens sociale fællesskab. Man kan sige, at dette hører til situationer, hvor socialiseringen kommer mere direkte til udtryk. Når forældrene viser deres glæde, roser,

eller måske ligefrem arrangerer en fin middag, hvis man har fået en god karakter, sådan som jeg har beskrevet et eksempel på, så er det en symbolsk måde at vise de unge, at de som forældre anser karaktererne for at være noget, der er væsentligt. Og viser forældrene ikke dette nogen større interesse, vil dette tolkes som udtryk for det modsatte. De unge vil forholde sig til sådanne værdier, og som en konsekvens af tilknytninger og identifikationer i familien, ofte i et eller andet omfang søge at tilpasse sig dem, hvorved de også samtidig kan blive deres egne.

Men dannelsen af identitet og selvopfattelse, der jo forløber i mange forskellige sociale sammenhænge, hvor de unge føler tilhør, og hvor de interagerer med andre, betyder, at der også her dannes betydninger, som vil kunne spille en betydningsfuld rolle og eventuelt trække i andre retninger. En pige med lave karakterer, fortalte om betydninger, der må tolkes som et udtryk for, at hun ikke har gjort sine forældres betydninger til sine egne og identificerer sig med dem. Hun fortæller om karaktererne, at ”det kan godt være, at de fylder meget i mine forældres tanker, men ikke i mine”.

En gruppe af drenge, alle med lave karakterer, fortæller, at det ikke er så sjovt at vise sine karakterer til forældrene, og at de bliver skuffede. Hermed fortæller de samtidig, at de oplever, at karaktererne betyder noget for deres forældre, at de har forventninger til dem, men ikke oplever at kunne leve op til disse forventninger. Om disse oplevede forventninger er reelle, eller i højere grad blot er de unges oplevelse af situationen, det kan man ikke vide noget om, men det afgørende er, at de føler, at de ikke kan honorere disse oplevede forventninger. Den skuffelse som disse drenge taler om, kan således ses som et udtryk for skuffelse over sig selv, en skuffelse over at opleve, at de ikke kan leve op til det, som de voksne i deres omverden forventer af dem, og som de måske oplever, at så mange andre af deres jævnaldrende kan. I al fald er det en betydning, der må ventes at kunne spille en negativ rolle i forhold til selvopfattelsen. Noget jeg vil vende tilbage til.

Det sås også, hvordan de unge tolkede karaktererne med reference til søskende og til oplevelsen af, hvad det vil sige at være barn i deres særlige familie. Der var eksempler på unge, der fortalte, at det ikke var så rart at få dårlige karakterer, når ens ældre søskende oplevedes at klare sig bedre. En talte her om at opleve sig selv som ”det dårlige barn”. Karaktererne opleves altså også af nogle at træde ind i processer for in- og eksklusion i familiens sociale fællesskab. Dette vil formentlig kunne spille en uheldig rolle i forhold til dannelsen af selvopfattelse og i værste fald kunne bidrage til udvikling af lavt selvværd.

Tolkninger i forhold til kammeraterne

Hvor betydningerne i mange tilfælde beskrives mere direkte af de unge i forhold til forældre, fremtid og uddannelse, træder de i forholdet til kammeraterne generelt frem på mere indirekte måder. Der er helt klart, som analysen også viser, mange og stærke betydninger i forhold til denne sociale kontekst, men kun ganske få elever vil udtrykke det på den måde, at karaktererne spiller en direkte og konkret rolle i forhold til kammeraterne. Studiet her viser imidlertid tydeligt, at det gør de faktisk, men af grunde, der i mange tilfælde afviger fra de, der eksempelvis gør sig gældende i familien.

Begrundelsen for dette skal søges i de unges indbyrdes sammenligninger på grundlag af karaktererne, og den positionering, vurdering og hierarkisering som kan knytte sig til dette. Denne indbyrdes sammenligning finder sted, hvad enten de unge selv er aktivt opsøgende i forhold til dette eller ej. Der ses i denne forbindelse nogle ret klare forskelle mellem nogle piger og nogle drenge, - og samtidig en del ligheder.

Mange piger henviser til, at det gælder om at være lige så god som de andre, følge et gennemsnit, eller i al fald ikke have den dårligste karakter. Man kan tolke dette som en orientering mod markering af lighed, eller man kan kalde dette en positionering omkring et gennemsnit eller omkring midten, med karaktererne som mediator.

Ingen drenge formulerer sig på en tilsvarende måde. Derimod taler flere af dem, - men også enkelte piger -, om at have den bedste karakter, være den bedste, være bedre end de andre og lignende. Dette vil kunne tolkes som en orientering mod markering af forskelle, eller betegnes som en positionering mod toppen, en positionering over andre, medieret af karaktererne.

Som en parallel hertil er også en langt større andel af drenge end af piger, positivt indstillede overfor konkurrence på karaktererne. Konkurrencen kan netop ses som en interaktionsmåde, hvor igennem man kan markere forskelle og positionere sig selv over andre, mod toppen.

Yderligere bemærkes det, at størstedelen af drengene kan fortælle om mobning og drillerier af de elever i klassen, der får gode karakterer, eller som er meget engagerede i skolen og gerne vil have gode karakterer. Disse drillerier retter sig næsten udelukkende mod drenge, fortæller de. Kun få piger fortæller om noget tilsvarende.

De fællesskaber, som man interagerer med andre i, hvad enten det er hele klassen set som et fællesskab, gruppen af drenge, gruppen af piger, eller gruppen af nære kammerater, kan ses som en arena for forhandlinger om magt, status og positionering. Man kan her skelne mellem to grundlæggende forskellige principper for fordeling af status og magt i fællesskaber, som vil spille en rolle i dannelsen af relationer, og som kan bruges som referenceramme for at forstå disse forskelle mellem grupper af elever.

Den ene type er præget af en hierarkisk magt- og statusfordeling, med nogle i toppen der har størst status og størst magt, og nogle i bunden, uden megen status. I dannelsen af relationer i et fællesskab af den type, vil det være naturligt at orientere sig mod markering af forskelle, og orientere sig positivt mod aktiviteter der kan realisere dette formål. Den anden er præget af et hierarki, hvor alle formelt set har samme status, - også selv om de reelt ikke har det. Man orienterer sig mod lighed, og i dannelsen af relationer vil man derfor også i højere grad orientere sig mod ikke at markere forskelle og ikke forholde sig positivt til aktiviteter der kan mediere en sådan markering.

Sådanne måder at organisere sig på vil kunne medieres af mange forskellige typer af aktiviteter eller måder at interagere, og karaktererne kan naturligt træde ind i dette. For unge der hører til grupper, hvor dannelsen af relationer er påvirket af betydningen af at markere lighed, vil man således ikke på synlige måder søge at positionere sig *over* andre. Men samtidig gælder det trods alt om ikke at være dårligere end andre, i al fald ikke dårligst, idet man jo netop søger mod ligheden. Og for de mange piger der netop henviser til sådanne forholdemåder, er det at få rimelige karakterer, noget der har betydning, og det er derfor forventeligt, eller i al fald ikke overraskende, hvis de fleste i al almindelighed vil orientere sig positivt mod karaktererne, idet kulturen i det sociale fællesskab, de føler sig knyttede til andre i, således vil kunne give mening til dette.

For unge der hører til fællesskaber, hvor man orienterer sig mod markering af forskelle, må dette ventes at give mening til andre måder at forholde sig til karaktererne, i det omfang de kan træde ind i sådanne processer. Hører man til gruppen af unge, der får gode eller nogenlunde gode karakterer, kan både konkurrence på karaktererne og det at orientere sig mod toppen give mening. Man vil til tider kunne være den bedste. For unge, der ikke får så gode karakterer, vil det derimod ikke på samme måde opleves som

meningsfyldt. Da denne organiseringsform netop lægger op til aktiviteter og interaktionsmåder, der kan markere magt og positioner, vil det give mening, for elever der rangerer i bunden af et sådant hierarki, at finde andre måder at markere status på. Dette kan eksempelvis ske ved med forskellige midler at stille de unge, der ligger højt i karakter-hierarkiet i et dårligt lys. Dette kan ses som en blandt flere mulige begrundelser for, at mange drenge kan fortælle om mobning og drillerier, hvis man får gode karakterer eller hvis man hører til de drenge, der går meget op skolen og gerne vil have det.

En anden mulig måde at fortolke samme fænomen kunne være, at man kan tale om forskellige hierarkier eller forskellige fællesskaber i det store i fællesskab. Der kan være et hierarki, hvor det er karaktererne og det at klare sig godt i skolen, der giver status, og som der derfor interageres om, og der kan være et hierarki, hvor det er andre typer af sociale færdigheder, som er de afgørende. Hvis sådanne forskellige hierarkier ikke repræsenterer samme syn på karakterer, eller samme orienteringsmåde, så vil det indebære, hvad man kan kalde en "værdikamp", som kan komme til udtryk på den måde, at nogle unge vil tage afstand fra og nedvurdere aktiviteter, der er forbundet med det at få gode karakterer eller søge at få gode karakterer. Det er forklaringsmåder som denne der kommer til udtryk i eksempelvis Willis's (1977) studie af magtkampene mellem grupper af drenge i engelsk skole.

Der er således mange mulige måder at forklare og forstå, hvorfor et fænomen som dette opstår. Samtidig må man også være opmærksom på følgen af forsøg på at finde måder at forholde sig til egen oplevelse af nederlag. Under alle omstændigheder vil følgen for nogle elever være den, at det set i relation til kammeraterne ikke giver megen mening at arbejde for gode karakterer. Tværtimod kan de måske nærmere opleve at få eller bevare deres status ved at lægge afstand til dette.

Hvis sådanne processer bidrager til, at grupper af unge ikke finder mening i at deltage aktivt i skolens aktiviteter, er det klart, at det er problematisk, idet det er muligt, at det kan få negative konsekvenser i forhold til deres udbytte af skolen, og dermed også negative konsekvenser i et fremtidsperspektiv. Og sammen med effekterne på selvopfattelsen kan der blive tale om virkninger, som kan forstærke hinanden.

Tolkninger i forhold til arbejde, uddannelse og samfund

Stort set alle tolker karaktererne som noget, der på en eller anden måde spiller en rolle for deres fremtid og ønsker for uddannelse. For unge der ønsker en gymnasial uddannelse eller en anden form for uddannelse, hvor karaktererne spiller en rolle, sås det, at det i mange tilfælde medvirkede til, at karaktererne blev tolket eller oplevet, som noget der kunne give anledning til en vis bekymring, og som man går op i, ud fra overvejelser over, at de gerne skulle være høje nok. En sådan bekymring sås dog især blandt elever med mellem karakterer og med lave karakterer, mens en del elever med høje karakterer følte sig sikre på, at deres planer nok skulle blive til noget, men dog stadig oplevede karaktererne som noget betydningsfuldt for dem.

En gruppe af unge har planer for uddannelse, hvor karaktererne ikke spiller nogen direkte rolle, idet de er sikret adgang uanset karaktergennemsnit. Nogle af disse unge, især piger, gik op i karaktererne og det at klare sig godt. En anden gruppe, især drenge men dog også enkelte piger, syntes at have antaget en meget anvendelsesorienteret indstilling, som afspejlede sig i formuleringer som "jeg skal jo ikke rigtigt bruge dem til noget". Det at karaktererne ikke spiller en praktisk rolle for, om de kan realisere, de planer de har, synes at træde ind som én begrundelse, formentlig blandt mange andre, for disse elever for, at de ikke behøver at bekymre sig om deres karakterer. Samtidig viste

analysen, at det i mange tilfælde var elever, som ikke brugte særlig meget tid på lektier og generelt ikke gik meget op i skolen og aktiviteterne her. Eventuelle adgangskrav på disse typer af uddannelser ville formentlig have som konsekvens at mange af netop denne gruppe unge, helt ville afstå fra vælge at uddanne sig, måske allerede tidligt i skoleforløbet.

Ønsker man at forstå, hvorfor en gruppe af elever således ikke synes at finde mening i forhold til et engagement i skolen, skal begrundelsen formentlig søges i en række af forhold, der spiller sammen. Faglige problemer må ventes at spille en væsentlig rolle for nogle, hertil kommer kulturen i nogle af de unges fællesskaber. Hvis dette på et tidligt tidspunkt i skoleforløbet fører til dårlige resultater og lav faglig selvtillid, opstår en dårlig cirkel, som kan resultere i, at man vender skolen ryggen.

Karakterer og selvopfattelse

Selvopfattelsen kan påvirkes af karaktererne blandt andet via de indbyrdes vurderinger og sammenligningerne med de jævnaldrende og via karakterernes referencer til diskursive kategorier. Selvopfattelsen påvirkes på to væsentlige måder. Dels i forhold til de forventninger man har til sig selv og sine evner, dels i forhold til opfattelsen af, hvilke personlige egenskaber man har.

Forventningerne

Karaktererne vil uvilkårligt med tiden påvirke de forventninger, man har til sig selv. Hvis man ofte får en bedømmelse på et bestemt niveau, vil man i mange tilfælde tilpasse sine forventninger til dette. Dette ses blandt elever på alle karakterniveauer. Disse selvvurderinger danner også grundlaget for ens oplevelse af, hvad der er en god karakter og en mindre god karakter. Ligger den over det, man oplever, at man plejer at få, er den god, ligger den under, er den ikke.

Det at opleve om man er tilfreds med sine karakterer, knytter sig også til disse vurderinger. I den gruppe af unge, som jeg har talt med, ses det, at flere drenge end piger er tilbøjelige til at være tilfredse med de karakterer de får. Mange pigers forventninger til sig selv må altså være højere end mange drenges. Dette er værd at bemærke, men der er flere tolkningsmuligheder.

På den ene side kan disse højere forventninger blandt pigerne være en afspejling af generelt høje, og måske for høje, krav til sig selv, og krav som det måske i nogle tilfælde kan være vanskeligt at indfri. Dette er ikke positivt, da det kan resultere i en overdrevent selvkritisk indstilling til egne præstationer. Modsat kan man sige, at sådanne forventninger kan være en drivkraft i forhold til det at engagere sig i karaktererne og skolen, en drivkraft som også vil komme disse piger til gode, hvad angår det faglige udbytte af skolen.

Drengenes større tendens til at være tilfredse med deres karakterer *kan* tolkes som et udtryk for, at de ganske enkelt har lidt lavere forventninger til sig selv, end mange piger har. Men baggrunden for dette vil det nok være vanskeligt at afklare. En begrundelse kunne være, at de ofte oplever, at de ikke har fået de karakterer, som de havde håbet på, at de ikke har fået det ud af deres indsats, som de havde ventet, og ganske enkelt tilpasser deres forventninger til dette. En større grad af tilfredshed blandt drengene vil også kunne afspejle en indstilling blandt mange drenge, der generelt adskiller sig noget fra indstillingen blandt mange piger. Lavere forventninger vil også kunne være en afspejling af lavere forventninger fra de voksne i de unges omgivelser, - forældre og undervisere.

Selvopfattelsen rummer også forestillinger om, hvorvidt man selv vil kunne påvirke sine karakterer, og om man derfor overhovedet vil kunne finde det meningsfyldt at handle i overensstemmelse med en sådan intention. Eleverne danner sig med tiden sådanne forestillinger. Langt de fleste mener, at de ville kunne få lidt bedre karakterer, hvis de gjorde en indsats for det. Men der er undtagelser. Flere elever med meget høje karakterer mener, at det vil kunne være svært for dem at få karakterer, der er bedre, end dem de har nu, og dette begrundes med deres aktuelle karakterniveau. Dette kan man sige måske en vurdering, der er en realistisk afvejning af, hvad der er muligt.

Mere problematisk er det, at der blandt en gruppe elever med lave karakterer ses den opfattelse, at de ikke vil kunne forbedre deres karakterer, eller i al fald ikke har nogle forventninger om, at det uden videre vil kunne lade sig gøre. Dette må ses som et problem. De manglende forventninger om, at man, hvis man ville det, kan hæve sine karakterer, vil helt naturligt påvirke oplevelsen af mening i forhold til at yde en indsats i forhold til karaktererne.

Opfattelsen af egne ressourcer i forhold til diskursive kategorier

De indbyrdes vurderinger, som de udspiller sig blandt andet på baggrund af karaktererne, medfører også, at eleverne tolker sig selv og andre i forhold til diskursive kategorier, som karaktererne tolkes som udtryk for. Her refereres blandt eleverne til kategorier som dum eller klog, god eller ikke god i skolen etc.

Det er almindeligt at tale om andre, både blandt kammerater, og formentlig også i mange andre sociale sammenhænge, hvor de unge færdes som nogle der er dumme eller kloge, gode eller ikke gode i skolen. Derimod vil det nok kun yderst sjældent forekomme, - om overhovedet -, at man siger dette direkte henvendt til de personer, der således vurderes. Men disse kategoriseringer integreres i de unges måde at fortolke både deres omverden og sig selv. Især en del piger i dette studie fortæller, at det gælder om ikke at blive opfattet som dum, at man endelig ikke må opleves af andre som dum, eller at man kan tænke om andre, at de er dumme eller ikke så kloge, hvis de får karakterer, der ikke er så høje. En dreng med lave karakterer fortæller, at han godt kan føle, at de andre tænker om ham, at han ikke er så klog, når de hører om hans karakterer.

Sådanne kategoriseringer kan for nogle elever få indflydelse på deres måde at tænke om sig selv. Dette er naturligvis ikke positivt. Og da det ikke at være så klog eller ikke være så god i skolen samtidig ses forbundet med forestillinger om, hvad man kan forvente sig, hvad ens evner rækker til, vil det kunne påvirke de forventninger, man har til sig selv, samtidig med at det også for nogle kan bruges som "forklaringen" på, at man ikke får så høje karakterer.

"Jeg er ikke så klog, derfor får jeg ikke så høje karakterer, og forventer mig heller ikke så meget". En sådan og andre tilsvarende følgeslutninger ses hos en lille gruppe af elever med lave karakterer. Man kan sige, at de har dannet en forestilling om sig selv, eller et billede af sig selv, som nogle der ikke er så kloge eller ikke er så gode i skolen. Dette opleves som en slags uomgængeligt faktum, og fungerer som noget der for dem forudsiger, hvad der kan komme ud af en indsats i forhold til lektierne og skolen, nemlig ikke særlig meget. Sådanne forestillinger ses i dette studie hos en enkelt pige og en gruppe drenge omfattende cirka fire.

Dannelsen af sådanne begreber om, hvem man selv er og hvilke konsekvenser dette kan have i et fremtidsperspektiv, er dybt problematisk. Det må ventes at være noget, der vil kunne påvirke disse elever og deres forventninger til egen succes i en periode, der rækker langt ud over grundskoleforløbet. Kun erfaringer, der modsiger eller afkræfter sådanne

forestillinger, vil kunne forandre et sådant selvbillede. Men den manglende tillid til egne evner og til, at de selv kan påvirke deres situation, kan man frygte vil medføre manglende incitament til at forsøge at forandre sin situation, og dermed blive selvbekræftende.

Oplevelsen af mening i feltet mellem selvopfattelse og en tolket kultur

Oplevelsen af mening i forhold til bestemte måder at orientere sig i omverdenen ses som noget, der bliver til i processer, der udspiller sig mellem på den ene side selvopfattelse, forventninger til og forestillinger om til egne muligheder, præstationer og ressourcer og på den anden side værdier og normer i en tolket kultur. Disse processers udfald er naturligvis relevante at beskæftige sig med, nok særlig i forhold til skolekulturen og i forhold til valgene af uddannelse efter grundskolen.

Det sås her, at karaktererne aktivt gennem deres reference til diskursive kategorier og ved at blive lagt til grund for sammenligninger med andre unge bidrager til dannelse af selvopfattelse, forestillinger om og forventninger til egne præstationer, ressourcer og evner. De diskursive kategorier og deres optræden i diskursen kan dermed ses som noget helt afgørende i denne proces.

Disse forestillinger træder ind i mødet med de kulturer der handles i, og spiller en rolle i vurderinger af mulige handlingsvalg og måder at orientere sig i fællesskaber. En lav faglig selvopfattelse *kan* optræde som noget, der i sig selv ikke vil give mening til positiv orientering mod karaktererne. Spørgsmålet er, hvilken rolle dette kan spille i individets møde med kulturerne i sociale fællesskaber. Hvis vi føler tilhør til kulturer, hvor det at orientere sig positivt mod karaktererne er forbundet med en positiv værdi, og anses som noget, der kan mediere og markere et tilhør til fællesskabet, vil dette kunne give mening til tilsvarende måder at orientere sig på. En lav faglig selvtillid vil således kunne tænkes ikke at ville sætte sig så stærkt igennem, og træde ind i processer for marginalisering på samme måder, som det vil kunne ske, hvis vi føler tilhør til fællesskaber, hvor en positiv orientering mod karaktererne, og det de forbindes med, tolkes som en negativ værdi.

Tilhør til sociale fællesskaber med en kultur der afspejler en positiv orientering mod karaktererne og det de kan forbindes med, kan altså opfattes som en ressource, som således mobiliserer sig i forhold til og hindrer en forstærkning af processer for marginalisering, mens tilhør til fællesskaber, hvor det modsatte gør sig gældende, omvendt kan manifestere sig på forstærkende måder. Socialisering i familier med bestemte livsformer vil på den måde tydeligt kunne markere sig som en positiv eller negativ ressource, ligesom også tilhøret til forskellige fællesskaber af unge vil kunne gøre det. Dette er helt parallelt med tænkningen hos Bourdieu i hans teori om forskellige former for kapital og deres positive og negative roller i forhold til eksempelvis forløbet gennem skole og uddannelse.

Diskussion af relevante problematikker

I de indledende afsnit pegede statistik knyttet til karakterforskelle mellem piger og drenge og studier af uddannelsesmønstre hen mod en række problematikker knyttet til karaktererne, så som forskelle i karakterniveauer og dets forbindelse med tilhør til forskellige sociale grupperinger givet ved eksempelvis køn, klasse og etnicitet, vurderingsproblematikker generelt, karakterer og risiko for at tilhøre restgruppen etc. I analyseafsnittet trådte andre problematikker frem, som knyttede sig til karakterernes

tolkninger med reference til forskellige sociale sammenhænge. Disse problematikker kan diskuteres i forhold til hinanden.

Karaktererne påvirker, viste det sig, selvopfattelsen, de forventninger man har til sig selv, de forestillinger man danner om egne evner, hvad man kan, og hvilke muligheder man har i forbindelse med skole og uddannelse.

Dette må i sig selv ses som noget, der kan være et problem. Men yderligere et føjes til, når det samtidig er tydeligt, at karaktererne er en bedømmelsesform, der ofte involverer vurderingskriterier, der indebærer en subjektiv bedømmelse, og hvor bedømmeres særlige værdier og normer derfor vil kunne sætte sig igennem.

Med afsæt i sådanne konstateringer bliver det relevant at forholde sig til en række aktuelle problemer knyttet til karaktererne

- spørgsmålet om karakterernes rolle i forhold til valgene efter grundskoleforløbet
- spørgsmålet om betydningen af oplevede forventninger fra omgivelserne i forhold til karaktererne og måder at orientere sig i forhold til dem
- spørgsmålet om betydning, konsekvenser og mulige måder at forstå karakterforskelle mellem grupper af elever
- spørgsmålet om særlige diskurser der knytter sig til karaktererne og deres rolle i forhold til tolkningerne

Man har gennem en årrække bekymret sig om det forhold, at en gruppe af unge ikke opnår nogen uddannelse efter grundskolen. I dag er mænd i lidt større risiko end piger for at havne i restgruppen, ligesom de ikke uddanner sig så meget som piger gør, og i mindre grad vælger boglige uddannelser. Den faglige selvtillid syntes her at spille en central rolle, ligesom også scorer i læsetest kunne være en indikator i forhold til sådanne valg.

Men hvordan kan man forstå dette set i relation til det, at drenges faglige selvtillid som et gennemsnit er højere end pigernes, på trods af lavere karakterer. Dette er et vanskeligt spørgsmål. Jeg mener ikke, at der kan rejses tvivl om, at den faglige selvtillid påvirkes af karaktererne, dette viser også min analyse. Et forhold, der muligvis vil kunne bruges i forståelsen af den modsætning, at nogle drenge har lavere karakterer, men høj faglig selvtillid, findes i det, at mange drenge generelt også er mere tilfredse med deres karakterer, end piger er, - som flere studier viser. En høj tilfredshed kan afspejle, at man ikke har så høje forventninger til sig selv. Hvis ikke man har det, så vil man også være i mindre risiko for at give svar, der kan tolkes som lav faglig selvtillid. Men det behøver ikke samtidig at betyde, at man vurderer sine faglige evner som nogle, der vil kunne honorere kravene på mere boglige uddannelser.

Samtidig skal uddannelsesvalget efter grundskolen også ses som et konkret resultat af karaktererne, - hvor nogle drenge jo måske på flere punkter er stillet lidt dårligere end nogle piger. Konkret i den forstand at det dels betyder noget i forhold til, om man anbefales til en gymnasial uddannelse, dels betyder noget når der diskuteres fremtidig uddannelse med forældre og skolevejleder. Begge parter vil nok være mere tilbøjelige til at anbefale ikke gymnasiale studieforbøb til unge, hvis karakterer ikke ligger så højt.

Sådanne spørgsmål vil jeg diskutere i det følgende. Der refereres til generelle problematikker forbundet med karaktergivning og vurdering i skolen, som her tematiseres i forhold til spørgsmålet om nogle pigers lidt højere karakterer end nogle drenge.

Piger opnår som gennemsnit lidt højere karakterer end drenge, - hvorfor?

At piger i dag som et gennemsnit opnår lidt højere karakterer i grundskolen end drenge, har man som tidligere beskrevet været opmærksom på i nogle år. Problematikken er relevant at forholde sig til, idet lavere karakterer naturligvis kan spille en rolle for, om man anbefales til en gymnasial uddannelse, ligesom det også vil spille en rolle for dannelse af selvopfattelse.

Imidlertid er det også et meget vanskeligt spørgsmål at søge et svar på. Det er klart, at der er tale om en meget kompleks problematik, i den forstand at mange faktorer må ventes at kunne spille en rolle hver for sig og i samspil. Samtidig mener jeg, det er et problematisk spørgsmål at tage op. Dels i kraft af at karaktererne kan ses som ret diskutabile mål for faglige færdigheder. Dels fordi jeg mener, at det grundlæggende tenderer til at flytte fokus fra de mere fundamentale problemer og spørgsmål, forbundet med, hvordan man skaber det bedste læringsmiljø for alle elever i skolen. Men som faktor i læringsmiljøet kan det synes vanskeligt at komme udenom en forholden sig til karaktererne og dermed også den problematik.

Som det er beskrevet tidligere (se afsnittet ”Karakterforskelle i grundskoleforløbet”), har mange forskellige tilgange til forståelsen af dette været bragt på banen, og mange forskellige faktorer synes hver især og måske særligt i et samspil, at kunne begrunde dette, også set i lyset af resultaterne af mine data og min analyse. Jeg vil her gennemgå nogle af de forskellige argumenter, som har været fremført.

Bedømmes pigerne mere positivt end drengene, når der gives karakterer?

Resultaterne når test blev sammenholdt med standpunkts- og prøvekarakterer syntes at antyde, at piger i nogle situationer bedømmes mere positivt end drenge, - eller omvendt at drenge i nogle situationer bedømmes hårdere. Selv om drenge i mange tilfælde scorede bedre end piger på test i matematik, opnåede pigerne alligevel ofte bedre eller lige så gode karakterer end drengene, både standpunktsvurderinger og prøve-karakterer. Dette sås for de danske elever eksempelvis i tilknytning til PISA-undersøgelsen sammenholdt med karaktererne i de tilsvarende år.

Problemet i forhold til at skulle kunne drage klare konklusioner om dette knytter sig til at der anvendes to forskellige bedømmelsesformer. I stedet kunne dette nemlig pege på det forhold, at piger ofte vil klare sig bedre ved prøver der involverer en mundtlig del og hvor de har tid at forberede sig, som man har i skolen, når der afleveres skriftlige opgaver. En sådan antagelse understøttes dels af pigernes bedre scorer på sproglige test og af, som studier sædvanligvis finder, at de som et gennemsnit bruger mere tid på lektier, end mange drenge.

De afgørende forhold synes dermed at kunne være på den ene side en meget sprogligt orienteret skoleform, på den anden side, at mange piger bruger mere tid på skolearbejdet, lektierne.

En feminiseret skole - hvad er det, og er det noget, der er i pigers favør?

Til tider fremføres det argument, at skolen er blevet feminiseret, og at dette skulle kunne være en fordel for mange piger, men en ulempe for mange drenge (Epstein m.fl. 1998/2004:8; Reisby & Knudsen 2005). Imidlertid rejser diskussionen af skolens pædagogik med afsæt i begreber om femininitet og maskulinitet og modsætninger mellem dem, nogle problemer. Det kan diskuteres, hvad man overhovedet kan eller vil

forstå ved de to begreber, såvel generelt som i forhold til en diskussion af forhold i skolen, og der udfoldes da også flere forskellige perspektiver i debatten. Begrebet ses eksempelvis anvendt med reference til pigers og drenges roller i klasseværelset, og lærernes indflydelse herpå, til normer for adfærd, diskurser knyttet til skolens faglige indhold etc.(Bjerg 2007).

Yderligere kan det diskuteres, hvordan sådanne diskursive kategorier som maskulint og feminint faktisk kommer til udtryk i en undervisningssituation og i skolens pædagogik generelt. Køn må i postmoderne forståelser forstås som konstruktioner, det er et kulturelt fænomen. Sådanne tilgange betyder, at køn må forstås som noget foranderligt og noget der forhandles, både når man taler om unges konstruktion af kønnede identiteter, og køn som det eventuelt ville kunne komme til udtryk i en given pædagogik. To læreres pædagogik kan således være meget forskellig og bidrage til to forskellige miljøer for læring. At tale i generaliserede vendinger om én kønnet skole eller én kønnet pædagogik er derfor problematisk.

Taler man imidlertid i stedet om træk ved pædagogikken og det rum den skaber for læring, den mulighed den skaber hos grupper af elever for at få adgang til at lære, bliver det nemmere at fastholde det, som det kan dreje sig om (Christensen & Jensen 2006).

En af de problematikker, der henvises til i diskussionen af dette, er overvægten af kvinder i grundskolen. Ifølge en opgørelse fra Danmarks Lærerforenings medlemsregister marts 2008 er andelen af mænd faldet støt fra ca. 40% i slutningen af 1980'erne til nu ca. 30%⁸⁹. En opgørelse fra Undervisningsministeriet viser, at andelen af mandlige undervisere på over 55 år er lige knap 40% (Undervisningsministeriet 2002). Vi kan ikke vide, hvor mange kvindelige og mandlige lærere, der i årenes løb er søgt over i andre erhverv, men dette kunne antyde, at andelen af mandlige undervisere har ligget netop på omkring de 40% så langt tilbage som til 1950'erne.

I tilknytning til dominansen af kvindelige undervisere, er argumentationen den, at dette skulle få som konsekvens, at kvindelige normer skulle få dominans i skolen, og at piger ad den vej også samtidig bedre skulle kunne identificere sig med skolen og den kultur der hersker her. Og det må være forventeligt at de normer, som kvindelige undervisere har, faktisk vil sætte sig igennem i undervisningen. Imidlertid ved vi ikke meget om, hvor meget normerne blandt de kvindelige undervisere reelt afviger fra de mandliges, på relevante punkter, ligesom studier der viser, at drenge ofte opnår mere taletid i klasseværelset end piger gør, eksempelvis kan siges at harmonere dårligt med en sådan argumentation (Eks. Öhrn 1990 i Reisby & Knudsen 2005).

Op gennem 1900-tallet og særligt fra 1960'erne har de dominerende pædagogiske tanker og den pædagogiske praksis i skolen forandret sig radikalt. Man har bevæget sig fra en autoritær pædagogik over mod en demokratisk orienteret og langt mindre autoritær pædagogik. Det er dermed berettiget at tale om en forandring i skolens værdier, som ofte betegnes som mere feminine. Det er værdier præget af orientering mod lighed, samarbejde etc. Har et sådant kultur- og værdiskifte været til fordel for pigerne? Trives nogle piger bedre end nogle drenge i et sådant miljø? Man kunne være tilbøjelig til at tro det, og mange har netop problematiseret dette. Blandt andet henvises her til de

⁸⁹ Kan ses på dette link:

<http://www.dlf.org/files/DLF/Om%20Danmarks%20Lærerforening/Fakta%20om%20lærerne/Statistik%20om%20lærerne/lærer-tab%205-udvikl%20andel%20mænd.pdf>

problemer, som lærere gennem en årrække har oplevet med at opretholde arbejdsro i klasserne. Dette har i al fald hidtil været et problem, man i særlig grad har forbundet med drengene (Undervisningsministeriet 1997), selv om der på dette område er sket forandringer i retning af en udligning mellem kønnene.

En pædagogik der orienterer sig mod samarbejde og mod selvstændigt arbejde, kan absolut tænkes at være en fordel for mange piger. Pige-kulturen er netop præget af en orientering mod at samarbejde, ligesom det at orientere sig positivt mod krav fra voksne i omverdenen anses for positivt. Dette ses blandt mange piger, - dog i varierende grad og ikke blandt alle -, men det vil kunne tegne en tendens, som igen vil afspejle sig i, dels at nogle piger har nemmere end nogle drenge ved at imødegå skolens krav, dels ved at de bedømmes bedre ved karaktergivning, da dette jo også i flere tilfælde omfatter subjektive vurderingskriterier.

Inddrages resultater fra min egen analyse, der viser at kultur forstået som værdier, normer og holdninger, spiller en vigtig rolle for vores valg og oplevelse af tilhør og accept, er det nærliggende at antage, at i al fald nogle drenge vil opleve skolen som et kulturelt miljø, hvor de ikke rigtigt hører til eller er så accepterede. At dette i højere grad skulle kunne berøre drenge der har deres baggrund i familier, hvor forældrene har erhverv, som ikke kræver længere uddannelse, er nærliggende at antage. Dette støtter en antagelse om, at særligt drenge fra sådanne familier vil være udsatte, og se sig selv som i modsætning til den moderne skolekultur.

Kulturen blandt nogle drenge som kilde til lavere karakterer

Min analyse viste, at nogle drenge var mere tilbøjelige til at orientere sig mod værdier og interaktionsformer, som ses i grupper, hvor man orienterer sig mod markering af forskelle i dannelsen af relationer i fællesskabet. I en sådan kultur er det væsentligt at positionere sig som god til noget, gerne bedre end andre, og dette noget, kan, som det blev afspejlet i drengenes interviews, og også fremgår at mange andre studier, være alle mulige typer af færdigheder indenfor sport, teknik, humor etc.

I en sådan kultur kan også karaktererne bruges eller opfattes som noget, der bruges til at markere forskelle. Dette kan bruges til at forstå tendensen i drengegrupper til at danne grupper, som står i opposition til hinanden, og hvor den ene gruppe netop orienterer sig negativt mod skolens værdier, mod det at yde en indsats i skolen og arbejde for gode karakterer. En sådan orienteringsmåde kunne, at dømme efter elevernes beskrivelser, medføre eksklusion i nogle drengefællesskaber. Sådanne forholdemåder var velkendte for de fleste drenge, og mange beskrev, hvordan de forholdt sig aktivt til dem. Dette betyder, at det for mange drenge kan opleves som omkostnings- og modsætningsfyldt at orientere sig positivt mod skolen og mod at engagere sig i den og yde en indsats. Prisen opleves som det at kunne miste status i drengegruppen. Dette vil, mener jeg, helt klart kunne begrunde, dels at mange drenge yder en mindre indsats i forhold til skolen end mange piger, dels at nogle af den grund opnår lavere karakterer. Enkelte af mine refererede cases falder indenfor en sådan fortolkningsramme, - eller paradigme om man vil.

Samtidig kan drengeskulturen som sådan drages ind i et forsøg på at forstå samspillet mellem skolekultur og kulturen i nogle drenges fællesskaber. Her bliver argumentet, at det ikke er en eventuel feminisering af skolen, der producerer en opponering fra nogle drenge, men drengeskulturen der i sig selv frembringer grupper, der vil stille sig i opposition til skolekulturen i al almindelighed, og muligvis mere eller mindre uafhængigt af, hvilke værdier der præger den. I al fald kan dette ses som én mulig forklaring, blandt mange andre.

Kan forskelle i forventninger fra lærere og forældre spille en rolle?

Som det er beskrevet, vil de forventninger, som omverdenen retter mod os påvirke vores vurdering af egne præstationer og handlemåder. Forventninger der er tilpasset vores ressourcer, sådan at vi udvikler os, og ikke enten har for lave eller for høje forventninger til os selv, er derfor meget vigtige i læringssammenhæng, både fra forældre og undervisere. De er relevante at forholde sig til, og kan tænkes at kunne sætte sig igennem i forhold til mange forskellige faktorer, herunder etnicitet, forældrenes baggrund etc.

Hvis man studerer resultater fra undersøgelser af forældres værdier i opdragelsen af piger og drenge, er der visse ting, der kunne pege i retning af forskelle i forventninger til piger og drenge blandt *nogle* forældre. Og det er vigtigt at fastholde, at det kun drejer sig om nogle, og så langt fra alle. Sådanne kønsrelaterede forskelle i opdragelsesværdier ses i mange studier (Eks. Schaffer 2004/2005), ligesom studier i kønsstereotyper også viser forskelle i opfattelse af kvinder og mænd, piger og drenge, som vil kunne sætte sig igennem eksempelvis i opdragelse. Jeg mener man skal træde meget varsomt, når man taler om kønsstereotyper i relation til forhold som disse, idet det nemt fører over i en diskurs, hvor pigers og drenges fællesskaber optræder som relativt homogene størrelser, men jeg finder alligevel spørgsmålet om opdragelse relevant. I et studie fra 1996 (Sigsgaard & Varming 1996:116ff) finder man således, at pige-forældre (forældre til piger) i højere grad en drenge-forældre (forældre til drenge) prioriterer værdier som ”at vide hvad man må og ikke må”, ”en fast rytme i dagligdagen”, at kunne indordne sig” etc. Forfatterne angiver, at forældre til både drenge og piger har et værdihierarki, der svarer til pige-forældres. Nogle drenge-forældre og nogle pige-forældre tenderer således til i et vist omfang at lægge forskellige værdier til grund for opdragelsen af deres drenge og piger. Og værdier som for drenges vedkommende kan synes at være mindre præget af krav og forventninger til adfærd tilpasset til en ydre struktur. Undersøgelsen siger ikke noget om forventninger til præstationer i skolen, og om sådanne forskelle også vil sætte sig igennem her, kan vi ikke vide. Samtidig skal man være opmærksom på, at mange pige- og drenge-forældre også har haft mere eller mindre sammenfaldende opdragelsesværdier, ligesom nogle forældres mulige højere forventninger til nogle piger i høj grad kan problematiseres, og måske ses som en medvirkende årsag til oplevelse af stress i forbindelse med prøver og eksamen.

Hvis man samtidig inddrager resultater fra studier, der synes at vise, at normerne for opdragelse kan variere med familiekulturen, sådan som den er studeret med reference til livsformerne (Andersen & Hestbæk 1999), og kombinerer dette med mulige forskelle i opdragelsen af de to køn, kan man forestille sig, at køn vil kunne spille en forskellig rolle for nogle elever i forhold til tilgangen til og tolkningerne af skole og karakterer, alt efter familiekulturen. Nogle af de cases jeg præsenterede kan tolkes indenfor en sådan forståelsesramme, eller falde indenfor for et sådant paradigme.

Stress og copingstrategier

Stress og reaktioner herpå kan være relevant at se lidt nærmere på. Som vi har set beskriver mange unge forskellige former for stressreaktioner i tilknytning til karaktererne. Richard B. Lazarus er en vigtig teoretiker indenfor moderne forskning i stress. Han understreger forbindelsen mellem handling, betydning og emotion idet han siger, at emotioner altid er responser på relationel betydning (Lazarus 1993:13).

[...] emotions are always a response to relational meaning. The relational meaning of an

encounter is a person's sense of the harms and benefits in the particular person-environment relationship. (Lazarus 1993:13)

Psykologisk stress definerer Lazarus i overensstemmelse med dette, som reaktionen på en oplevet ufavorabel relation mellem menneske og omgivelser (Lazarus 2004:8ff). Lazarus nævner således en række emotioner, der kan komme til udtryk ved sådanne oplevede ufavorable relationer til omverdenen: vrede, angstelse, frygt, skyld, skam, sorg, misundelse, jalousi og afsky. Og stress kan altså samtidig være et resultat af underliggende følelser, som følelse af ikke at slå til, af ikke at leve op til forventninger etc..

Der er forskellige måder at forsøge at cope med sådanne situationer, sådan at man befries for oplevelsen af stress. Lazarus skelner her mellem problemfokuseret og emotionsfokuseret coping. Den problem-fokuserede copingstrategi retter sig mod praktisk at ændre situationen, altså løse den ved praktiske tiltag. Hvis det var oplevelsen af ikke at klare sig tilstrækkeligt godt i et fag, kunne et praktisk tiltag eksempelvis være det at yde en mere koncentreret indsats, spørge sin lærer til råds etc.

Den emotions-fokuserede copingstrategi retter sig mod ændring af den måde, hvorpå situationen fortolkes (Lazarus 1993:8). Eksempelvis kan det være særdeles effektivt at forsøge at tænke positivt om en situation, der har skuffet os. Skuffes vi over et resultat fra en prøve, kan vi forsøge at tænke anderledes om det. Vi kan eksempelvis tænke, at vi blot har været særlig uheldige den dag, at vi var trætte, at prøven var særligt vanskelig, at vi kan lære af det, og således klare os bedre næste gang etc.

Men denne strategi kan også anvendes eller komme til udtryk på mindre fremadrettede måder, hvis vi eksempelvis i stedet vælger at forstå aktiviteten eller situationen som noget, der ikke betyder noget for os. Ved på den måde at ændre vores relation til fænomenet, vil vi samtidig kunne ændre vores emotionelle reaktion på det. Men selv om der er tale om en mulig effektiv måde at cope med stressoplevelsen, kan den få uheldige følger i det lange løb, hvis aktiviteten eller situationen reelt spiller en rolle.

Selv om Lazarus teori kan problematiseres i forhold til den grundlæggende antagelse, der kommer til udtryk, at vi kan handle bevidst, selv i situationer hvor vi oplever stress, kan der være god grund til at forholde sig til forskellige elevers eventuelle forskellige måder at reagere netop på den stress, som evalueringer kan give anledning til.

Flere forhold kan virke sammen i skolekultur og drenge- og pigekultur

Jeg tror ikke man skal regne med at kunne besvare spørgsmålet om, hvorfor drenge taget som er gennemsnit generelt opnår lidt lavere bedømmelser i grundskolen end piger gør. Men en diskussion af spørgsmålet finder sin relevans i det forhold, at karaktererne kan ses at spille en rolle både for udviklingen af selvopfattelse og for forestillingerne om valg af uddannelse efter skolen, ligesom de trods validitetsproblematikker muligvis kan tages som et udtryk for nogle elevers lave faglige udbytte af skolen.

Men at fordybe sig i et spørgsmål om, hvorvidt nogle grupper af elever opnår lidt højere eller lidt lavere karakterer end andre grupper af elever, kan dreje diskussionen i en forkert retning. Fokus bør rettes på spørgsmålet om, hvordan man generelt opnår, at elever får det optimale udbytte af skolen, og hvordan man skaber det miljø, der understøtter den deltagelse og det engagement, der er grundlaget herfor. Her synes karaktererne for nogle elevers vedkommende, at dømme ud fra deres tolkninger heraf, at kunne forbinde sig med måder at orientere sig i forhold til skolen, der for nogles vedkommende vil kunne understøtte det, for andre vedkommende tænkes ikke at gøre det. Et af de væsentlige

spørgsmål i den forbindelse er diskursen om karaktererne, som den udspiller sig i forskellige sociale fællesskaber.

Diskurs og fortolkninger af karaktererne

Jeg har i analysen først og fremmest forholdt mig til elevernes tolkninger som de træder frem i deres interviews, og i langt mindre grad til hvordan sådanne tolkninger bliver til, da mit empiriske materiale kun i meget begrænset omfang lægger op til en sådan analyse.

Kultur skal, i den forståelse der ligger til grund for arbejdet her, forstås som noget der bliver til gennem praktiske og diskursive handlinger. Og tolkningerne refererer til eller trækker på det erfaringsunivers, som de unge har og som er blevet til gennem sådanne praktiske og diskursive interaktioner med omverdenen. Jeg har gennem analysen i mindre omfang gjort rede for nogle af de praktiske handlinger, som de unge selv beskriver, og som indgår i de erfaringer som deres tolkninger bliver til på grundlag af. Men da tolkningerne også referer til sproglige interaktioner, og altså den diskurs der føres mellem mennesker, som man interagerer med, betyder det, at man må rette opmærksomheden mod diskursen mellem de parter der interagerer, - de unge, forældrene, undervisere, vejleder etc.

Basil Bernstein beskæftiger sig i sin uddannelsessociologi med diskursens betydning. Han ser ”uddannelse som overførselsmekanisme for magtrelationer”, og diskuterer diskursens rolle heri, og hvordan den kan sætte sig igennem i forhold til skolens undervisning og pædagogik og spille en rolle i den kulturelle reproduktion (Bernstein 1990 i Chouliaraki & Bayer 2001:137). Jeg vil ikke beskæftige mig nærmere med Bernstein’s meget detaljerede teoretiske diskussion af dette, men et fokus på diskursen synes dog i denne sammenhæng meget interessant. Relevante spørgsmål er blandt andet, hvordan diskurser knyttet til køn, etnicitet, skole etc. påvirker eller kan påvirke de unges måder at forstå sig selv, skolen og karaktererne. Som tidligere beskrevet positionerer jeg mig her indenfor den kritiske diskursteori, idet jeg ikke mener, at diskurs og fysisk omverden er to fuldstændig uafhængige størrelser. Diskursen refererer til noget, i dette tilfælde karaktererne. Denne vil kunne sætte sig igennem i de måder, hvorpå vil tolker omverdenen, og dermed også i vores måder at tolke os selv, dannelse af selvforståelser, samt i vores måder at orientere os i forhold til omverdenen.

Analysen viste, at en gruppe af elever har meget enslydende måder at beskrive deres måder at forholde til karaktererne og skolens krav og værdier på. Dette gælder særligt gruppen af unge, som henviser til negative tolkninger af det at få gode karakterer, det gerne at ville have det, og det at engagere sig i skole og karakterer generelt. Der kan derfor være grund til netop at forstå dette som knyttet til en diskurs, der udspiller sig mellem de unge, og som kommer til udtryk på denne måde.

Det er fortolkninger og forholdemåder, som ikke spiller sammen med læreprocessen på en positiv måde, og som også optræder i den enkelte elevs måder at forklare og begrunde sine måder at agere på i forhold til karaktererne. Det kan være relevant her at forstå det som et udtryk for gruppekultur og diskurs, som kommer til udtryk i de individuelle fortolkninger. Denne diskurs indtræder i de unges personlige måder at forstå sig selv og deres relationer til omverdenen. Jeg vil her give nogle eksempler på tolkninger, som jeg mener kan ses som udtryk for en sådan kontekstbundet diskurs, som kan komme til at spille en vigtig rolle for selvopfattelse og vurdering af mulige handlingsvalg. Set i lyset af at det er muligt at forandre sådanne diskurser, kan der være grund til at være opmærksom på, om de folder sig ud blandt unge, med den varige effekt dette vil kunne få

i forhold til de deres måder at forstå sig selv og hinanden, og samtidig være opmærksom på at søge ikke at understøtte og forstærke dem.

- *Hvis man ikke får så gode karakterer, er man dum.* Hvis karaktererne i diskursen i det offentlige rum, optræder som udtryk for ens mentale evner, kan dette indtræde i dannelsen af selvforståelse på måder, der kan få meget negative konsekvenser. Som der tidligere er givet eksempler på, er der flere unge, blandt de elever jeg har talt med, der opfatter sig selv og taler om sig selv som ikke så gode i skolen, ikke så kloge etc.. Dette mener jeg kan ses som et udtryk for, at diskursen knyttet til karaktererne er trådt ind i dannelsen af selvopfattelse. Optræder karaktererne i diskursen på denne måde, kan det ad flere veje træde ind i og forstærke processer for marginalisering. Den kan påvirke dannelsen af selvopfattelse på måder, som set både i skole-sammenhæng og i et fremadrettet perspektiv, vil kunne spille en meget uheldig rolle. Netop troen på egne evner og ressourcer spiller en rolle for de unges valg efter grundskolen, og for hvordan det senere går dem uddannelsesmæssigt. Den vil kunne påvirke eleverens indbyrdes måder at forstå hinanden, og derfor også deres måder at forholde sig til hinanden, i retninger, som muligvis vil kunne forstærke en marginalisering, fordi omverdenens forventninger påvirkes heraf. Der kan være mange begrundelser for, at man ikke opnår så høje karakterer. Manglende indsats i skolen spiller her en helt central rolle. Selv om eleverne jo nok erkender dette, og er klar over det, kan en sådan diskurs få en meget stor styrke, og på den måde ikke understøtte oplevelsen af mening i forhold til at engagere sig i skolen.
- *Når man søger ind på visse uddannelser, skal man ikke "bruge" sine karakterer til noget særligt, og behøver derfor ikke at bekymre sig om dem.* Flere elever siger om deres karakterer, at de ikke betyder så meget, fordi "ikke skal bruge dem til noget". Dette er underforstået, at de kan komme ind på den uddannelse, som de gerne vil uanset karakterniveauet. De negative konsekvenser af en sådan måde at tolke karaktererne har tidligere været diskuteret, og den må ventes for nogle unge, at kunne træde forstærkende ind i processer for marginalisering. Det drejer sig om nogle af de unge, der i forvejen har lave karakterer, og hvis uddannelsesvalg er begrundet heri. Sådanne fortolkninger kan ses som noget, der refererer til en diskurs, som formentlig blandt andet kommer til udtryk i interaktionerne med de voksne med hvem der diskuteres skole og uddannelse. Det vil sige forældre, lærere og skolevejledere. Det kunne foreslås at understrege betydningen af, at man fokuserer på *læring* og ikke på *karakterer* i sådanne samtaler. Unge vil uden videre ofte overtage den indstilling som de voksne kommunikerer.
- *Hvis man orienterer sig positivt mod skolen og får gode karakterer er man en duks, dengse, flider etc.* En gruppe af elever, - både drenge og piger, men i dette studie først og fremmest drenge -, taler om, at man kan blive opfattet som en duks og en dengse mv., hvis man engagerer sig for meget i karaktererne og skolen. En sådan diskurs knyttet til karaktererne må ventes for nogle at have en meget uheldig effekt i forhold til det at opleve det som meningsfyldt at orientere sig positivt mod skole og karakterer, og vil derfor også for nogle elever kunne bidrage til en forstærkning af processer for marginalisering.

- *Det gælder om at være den bedste, have den bedste karakter.* Blandt nogle elever ses en optagethed at spørgsmålet om, hvordan man med reference til karakterer er placeret i forhold til andre. For unge med lave karakterer kan en sådan diskurs have negative konsekvenser, idet netop det, at opleve sig selv som placeret i bunden af et sådant karakterhierarki vil kunne påvirke selvopfattelsen negativt, ligesom det også vil kunne spille en rolle i forhold til oplevelsen af mening af at orientere sig positivt mod skolen og kravene her.

Disse beskrevne måder at fortolke sig selv og den virkelighed man er omgivet af, går igen hos en del elever. Jeg mener, at det kunne være relevant at undersøge, hvordan sådanne diskurser etableres, hvordan de afspejler sig i diskurser knyttet til køn, social klasse, etnicitet etc., og hvilken effekt de har i forhold til elevers måde at finde mening i forhold til det at orientere sig positivt mod skolen og aktiviteterne her. Yderligere må det være meget relevant at studere, hvordan de voksne der omgiver de unge, forældre, lærere og skolevejledere kan påvirke dannelsen af dem, og hvordan de eventuelt kunne bidrage til at forandre dem.

Karaktererne i processer for marginalisering, in- og eksklusion

Karaktererne og deres rolle i skolens læringsmiljø og konsekvenser for individer kan diskuteres fra mange forskellige perspektiver. Niels Kryger peger i sit studie af ”De skrappe drenge og den moderne pædagogik”, på fire sådanne perspektiver, som fint indfanger dette, nemlig: et socialpsykologisk, et individualpsykologisk, samfundsmæssigt og sociologisk og et didaktisk dannelsesmæssigt (Kryger 1988:64).

Som det fremgår gennem analysen i dette studie, er disse analyseniveauer forbundet med hinanden. På et samfundsmæssigt niveau kan man tale om, at der er truffet beslutninger om brug af karakterer i grundskoleforløbet, og dermed om en differentiering mellem og rangordning af eleverne, hvor nogle i sagens natur må høre til i gruppen med ikke så gode vurderinger. Samfundsmæssig marginalisering er stærkt forbundet med adgangen til arbejde og uddannelse, og karaktererne spiller allerede i grundskoleforløbet på flere måder en central rolle i dette.

Karaktererne får didaktiske og dannelsesmæssige konsekvenser i undervisningen. Noget vurderes som bedre end noget andet, og dette omfatter ikke alene faglige spørgsmål, men også sociale og adfærdsmæssige. Det vil sige, at de værdier af social og adfærdsmæssig art, som lærerne påvirkes af i deres karaktergivning, - i det omfang dette kan spille en rolle -, altså også vil få betydning i forhold til, hvem der opnår gode eller mindre gode vurderinger, og hvem der således risikerer at marginaliseres.

På det individualpsykologiske niveau får karaktererne betydning gennem dannelse af selvopfattelse. Selvopfattelsen viste sig at spille en vigtig rolle i forhold til ikke blot valgene efter grundskolen, men også i forhold til fravalg af uddannelse eller afbrydelse af en påbegyndt uddannelse. Den selvopfattelse, der dannes med skolen som referenceramme spiller altså en vigtig rolle i forhold til marginalisering, men den betydning karaktererne får i den forbindelse, er stærkt afhængig af den måde, hvorpå de indtræder i de sociale interaktioner med andre i familien, blandt klassekammeraterne osv. I den sammenhæng syntes diskursen at kunne spille en rolle, som man må være

opmærksom på, idet den tilsyneladende kunne bidrage til en forstærkning af sådanne processer for marginalisering.

Den virkning, som karaktererne har på det individuelle niveau, afspejler sig altså i sidste ende på det samfundsmæssige niveau, blandt andet når unge vælger uddannelse, eller når de måske netop fravælger eller opgiver dette.

Karaktersistemet skaber i sig selv kategorier og rangordner eleverne. Men som studiet her har vist, kan en sådan differentiering antage et forskelligt forløb for forskellige elever, og for nogle træde ind i processer for marginalisering, hvor nogle unge synes mere udsatte end andre. I nogle tilfælde kan processer for dannelse af fællesskab i grupper, for markering af tilhør og for in- og eksklusion træde forstærkende ind i sådanne mønstre, blandt andet via diskursen om karaktererne. Der ligger en særlig opgave hos de voksne aktører, som spiller en rolle i disse processer gennem deres indflydelse på læringsmiljøet, på diskursen og gennem deres interaktioner med de unge, at modvirke sådanne negative processers forløb. Ikke mindst indførelsen af test allerede fra de yngste klassetrin må give anledning til et særligt fokus på dette. Der synes med baggrund i erfaringerne fra dette studie at være god grund til at pege på betydningen af at være særligt opmærksom på, at sådanne processer ikke vil sætte sig igennem allerede tidligt i skoleforløbet, og dermed frem for at styrke elevers udbytte af skolen, tværtimod vil bidrage til forstærkning af processer for marginalisering.

Litteraturliste

- Allerup, Peter & Mejding, Bent & Zeuner, Lilli (2001): *Færdigheder i læsning og matematik – udviklingstræk omkring årtusindskiftet*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Socialforskningsinstituttet, Danmarks lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Ames, Carole (1981): Competitive versus Cooperative Rewards Structures: The Influence of Individual and Group Performance Factors on Achievement and Affect. In: *American Educational Research Journal*. Fall 1981, Vol. 18, No. 3, pp. 273-287
- Andersen, Dines (1998): Uddannelsesvalg efter 9. klasse. In: *AKF Nyt* 1998-3
- Andersen, Dines & Hestbæk, Anne-Dorthe (1999): *Ansvar og værdier. En undersøgelse i børnefamilier*. Socialforsknings Institut.
- Andersen, Annemarie Møller et.al (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Socialforskningsinstituttet, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut
- Andersson, Kerstin (1999): *Att måta språkförmåga*. Rapport fra en konferens i Umeå den 10. juni 1999
- Andersen, Dines (2005a): *4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget
- Andersen, Michael (2005b): *Intern evaluering af undervisningen*. Gyldendalske Boghandel.
- Arnesen, Anne-Lise & Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabeth (2008): Travelling discourses on gender and education. In: *Nordisk Pedagogik. Nordic Educational Research*. Nr. 1 2008
- Arnesen, Anne-Lise (2002): *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og social bakgrunn – en etnografisk studie av social og diskursiv praksis i skolen*. Høgskolen i Oslo.
- Artelt, Cordula et al. (2003): *Learners for life*. Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000. OECD 2003
- Bache-Hansen, Elisabeth (2002): Barns deltagelse i spørreskjemaundersøkelser sett i forhold til generelle, forskningsetiske krav. In: Andersen, Dines & Ottesen, Heidi (2002): *Børns som respondenter*. Socialforskningsinstituttet. København
- Baird, Jo-Anne (1998): What's in a name? Experiments with blind marking in A-level examinations. *Educational Research*, Vol 40, number 2 1998.
- Bauer & Borg (1976/1993): *Den skjulte læreplan. Skolen socialiserer men hvordan?* Unge Pædagoger. København
- Bech-Jørgensen, Birthe (1994): *Når hver dag bliver til hverdag*. Akademisk Forlag
- Bendixen, Carsten (2005). *Evaluering og læring*. Kroghs Forlag.
- Benenson, Joyce F et.al. (2001): The Influence of Group Size on Children's Competitive Behavior. In: *Child Development*, May/June 2001, Vol 72, 3, Pages 921-928.
- Berger & Luckman (1966/2004): *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. Akademisk Forlag
- Bernstein, Basil (1990): Social konstruktion af pædagogisk diskurs. In: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (2001): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs, magt*. Akademisk
- Bjerg, Helle (2007): *Is school gendered? A discourse analysis of the feminisation thesis*. Conferencepaper. Danmarks Pædagogiske Institut
- Blumer, Herbert (1969/1998): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. University Of California Press.
- Bourdieu, Pierre (1993/1999): Understanding. In: Bourdieu, Pierre m.fl: *The Weight of the World*. Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1993/1999): Site Effects. In: Bourdieu, Pierre m.fl: *The Weight of the World*. Polity Press.
- Bourdieu (1994/2004): *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970/2006): *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.

- Bourdieu, Pierre (1980/2007): *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag
- Brøchner, Karl (2006): Kursen mod enhedsskolen. In: Kettel, Lars (Red.) (2006): *Skolen i samfundet – analyser og perspektiver*. Billesø & Baltzer.
- Bruner, Jerome (1996/2003): *Uddannelseskulturen*. Hans Reitzels Forlag
- Cassirer, Ernst (1944/1965): *Et essay om mennesket*. Munksgaard
- Christensen, Lone Rahbek (2006): Arbejdsbegreber, familietyper og børn i forskellige livsformer. In: Kettel, Lars (Red.): *Skolen i samfundet – perspektiver og analyser*. Billesø & Baltzer.
- Christensen, Søren & Jensen, Poul-Erik Daugaard (2006): *Kontrol i det stille – om magt og deltagelse*. Samfundslitteratur
- Collin, Finn (2003): *Konstruktivisme*. Roskilde Universitetsforlag
- Corsaro, William A. (1997/2002): *Barndommens sociologi*. Gyldendal Uddannelse. København
- Dahler-Larsen, Peter (2006): *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dahlerup, Drude (2003): Ligestilling i dødvande – den ulidelige modstilling af lighed og forskel. In: Borchorst, Anette & Dahlerup, Drude: *Ligestillingspolitik som diskurs og praksis*. Samfundslitteratur
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Køn, karakterer og karriere*.
- Denscombe, Martyn (2000): Social Conditions For Stress: young people's experience of doing GCSE's. In: *British Educational Research Journal*, Vol 26, No. 3 2000.
- Dencik, Lars (1999): Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. In: Dencik, Lars & Jørgensen, Per Schultz: *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Dencik (2005): *Mennesket i postmoderniseringen – om barndom, familie og identiteter i opbrud*. Billesø & Baltzer
- Dohn; Nina Bonderup (2006): Karaktergivning – intuitiv ekspertise eller ”viden i praksis”? In: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Nr. 1 2006
- Egelund, Niels & Schindler, Beatrice (2005): *PISA-København*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Socialforskningsinstituttet, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut
- Elsass, Peter (2003): *Håndbog i kulturpsykologi. Et fag på tværs*. Gyldendal.
- Emanuelsson, Ingemar & Fischbein, Siv (1986): Vive la Difference? A Study on Sex and Schooling. In: *Scandinavian Journal Of Educational Research*. Taylor & Francis
- Epstein, Debbie & Elwood, Janette & Hey, Janet & Maw, Janet (1998): Schoolboy frictions: feminism and failing boys. In: Epstein, Debbie m.fl (Red.) (1998): *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Open University Press.
- Epstein, Debbie (Red.) (1998/2004): *Failing Boys? Issues in gender and Achievement*. Open University Press
- Eriksen & Nielsen (2002): *A History of Anthropology*. Pluto Press. London
- Erikson (1968/1997): *Identitet. Ungdom og kriser*. Hans Reitzels Forlag
- Fink (1988): Kulturen og det ubetinget absolutte. Kultur, kulturbegreb og kulturel relativisme. . In: Hauge, Hans & Horstbøll, Henrik (1988) (Red.): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Fiske (1990/2004): *Kommunikationsteorier. En introduktion*. Wahlström & Widstrand. Uppsala
- Flyvbjerg (1991): *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskab. Bind 1*. Akademisk Forlag
- Fog, Jette (2000): *Mening, følelsesmæssige bånd og empati*. In: Høgh-Olesen, Henrik (2000): *Ånd og natur*. Dansk Psykologisk Forlag 2000.
- Fontana, Andrea & Frey, James H (2005): The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In: Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna S.: *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Sage Publications.
- Frosh, Stephen & Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002): *Young masculinities*. Palgrave, UK
- Frønes, Ivar (1999): Kammeraterne og moderniteten. In: Dencik, Lars & Jørgensen, Per Schultz: *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Frønes (2001): *Handling, kultur og mening*. Fakkbokforlaget. Bergen
- Frønes, Ivar (1994/2002): *De ligeværdige. Om socialisering og de jævndrenendes betydning*. Forlaget Børn & Unge.

- Gadamer, Hans-Georg (1986/2004): *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime Academic. Viborg
- Garza, Raymond T & Borchert, Jill E (1990): Maintaining Social Identity in a Mixed-Gender Setting: Minority/Majority Status and Cooperative/Competitive Feedback. In: *Sex Roles*, Vol 22, No 11/12, 1990.
- Geertz (1973/2000): *The Interpretation of Cultures*. Basic Books. New York
- Giddens (1991/1996): *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag. København
- Giddens (1990/2000): *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag. København
- Gipps, Caroline & Murphy, Patricia (1994/1999): *A fair test? Assessment, achievement and equity*. Open University Press. Philadelphia
- Glavind, Niels (2005): Forældrenes skolevalg. *Ugebrevet A4*. Arbejderbevægelsens erhvervsråd.
- Gneezy, Uri & Niderle, Muriel & Rustichini, Aldo (2003): *Performance In Competitive Environments: Gender Differences*. In: *The Quarterly Journal of Economics*, august 2003.
- Goffman (1959/1992): *Vore rollespil I hverdagen*. Hans Reitzels Forlag
- Good, Thomas L & Brophy, Jere E. (2000/2008): *Looking in Classrooms*. Pearson Education. Tenth Edition
- Greatorex, Jackie & Bell, John (2004): *Does the gender of examiners influence their marking?* In: *Research In Education* No.71.
- Gregersen (1977): *Prøver! Karakterer! Pædagogik? en debatbog*. Gyldendal København
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (2005): Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In: Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna S.: *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Sage Publications.
- Gullestad, Marianne (1989): *Kultur og hverdagsliv: på sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget
- Gulløv, Eva (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*. Gyldendal.
- Hansen, Erik Jørgen & Andersen, Bjarne Hjort (2000): *Et sociologisk værktøj. Introduktion til den kvantitative metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Jan Tønnes & Hermansen, Mads (1999): Sociologisk udfordring til psykologien – introduktion. In: Hansen, Jan Tønnes & Hermansen, Mads (Red.): *Sociologisk udfordring til psykologien*. Klim
- Hansen, Vagn Rabøl (1977): For og imod karakterer og eksamen. In: Jensen, Jesper (1977) (Red.): *Evalueringsproblemer*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation blev voksen*. Socialforsknings Institutet.
- Hansen, Erik Jørgen (1999): *Social arv og uddannelse*. Socialforskningsinstitutet. Arbejdsrapport om social arv nr 22
- Hansen, Erik Jørgen (2005): Køn og uddannelse. In: *Køn, karakterer og karriere*. Danmarks Evalueringsinstitut 2005.
- Hastrup, Kirsten (2004a): *Kultur. Det fleksible fællesskab*. Univers.
- Hastrup, Kirsten (2004b): Antropologiens vendinger. In: Hastrup, Kirsten (Red.): *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Haue, Harry & Nørsgaard, Ellen & Skovgaard-Petersen, Vagn & Thiedecke, Johnny (1986): *Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag*. Systime.
- Heinesen, Eskil (1999): *Den sociale arvs betydning for unges valg og resultater i uddannelsessystemet*. Socialforskningsinstitutet. Arbejdsrapport 2 om social arv
- Heradstveit, Daniel & Bjørge, Tore (1988): *Politisk kommunikation. Introduktion til semiotik og retorik*. Samfundslitteratur.
- Hogg, Michael A. & Vaughan, Graham M. (1995/1998): *Social Psychology*. Prentice Hall
- Hogg, Michael A. & Abrams, Dominic & Otten, Sabine & Hinkle, Steve (2004): The Social Identity perspective: Intergroup relations, Self-Conception, and Small Groups. In: *Small Group Research* 2004, 35, p. 246. Sage Publications
- Højlund, Susanne (2002): *Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. Gyldendal Uddannelse.
- Hundeide, Karsten (2003): *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Akademisk Forlag.
- Jæger, Mads Meier & Munk, Martin D. & Ploug, Niels (2003): *Ulighed og livsløb. Analyser af betydningen af*

- social baggrund*. Socialforskningsinstituttet.
- Jantzen, Christian (1996): *Selvfølgeligheder. Kulturanalyse som praxis*. Institut For Kommunikation. Aalborg Universitet
- Jantzen, Christian (2002): *En kulturforsker i Australien. Den kulturanalytiske praksis*. Institut For Kommunikation. Aalborg Universitet.
- Jensen, Torben Pilegaard & Brown, Rikke & Jensen, Stig H. (2008): *IT-uddannelser – de studerendes vurderinger og frafald*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut.
- Jensen, Iben (2005): *Grundbog i kulturforståelse*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, Jesper (1977) (Red.): *Evalueringsproblemer*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Jensen, Hans Siggaard (1995): Symbolets dimensioner. In: *Psyke & Logos* 1995, Årgang 16, nr 1
- Jensen, Johan Fjord (1988): Det dobbelte kulturbegreb – den dobbelte bevidsthed. In: Hauge, Hans & Horstbøll, Henrik (1988) (Red.): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, Ulla Højmark & Jensen, Torben Pilemark (2003): *Hvor gik det galt?*. Socialforskningsinstituttet: Arbejdsrapport 6, Vidensopsamlingen om social arv
- Jensen, Ulla Højmark & Jensen, Torben Pilemark (2005): *Unge uden uddannelse. Hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* Socialforskningsinstituttet.
- Jenkins, Richard (2003/2006): *Social identitet*. Academica.
- Johnson, Charlene & Engelhard, George Jr. (1992): Gender, Academic Achievement, and preferences for Cooperative, Competitive, And individualistic learning Among African-American Adolescents. In: *The Journal of Psychology*, 1992, 126(4), pp. 385-392.
- Jørgensen & Phillips (1999/2006): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg
- Kampmann (1993): Kønnets betydning i småbørns relationsdannelse. In: Nielsen m.fl. (Red.): *Køn i forandring. Ny forskning om køn, socialisering og identitet*. Forlaget Hyldespjæt. København
- Karakterudvalget (1941): *Betænkning afgivet af det af Undervisningsministeriet den 3. November nedsatte karakterudvalg*. København, A.-S. J. H. Schultz Bogtrykkeri 1942
- Kjørup, Søren (2006): *Semiotik*. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag
- Klausen, Trond Beldo (2007): Mor og far bestemmer. In: *Tidsskriftet Ungdomsforskning*, 3, 2007, s. 27-30.
- Knudsen, Susanne V. (2003): *Kønsparadokser i skolen*. In: NIKK 2003, nr.2.
- Korp (2003): *Kundskapsbedömning – hur, vad, varför*. Forskning i fokus, nr 13. Myndigheten för skolutveckling
- Koudahl, Peter (2005): *Frifald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer*. Undervisningsministeriet.
- Kristensen, Ole Steen & Pedersen, Carl Hvolbøl (1980): *Karakterer – mål og middel ved indlæring*. Psykologisk Skriftserie Århus
- Kristensen, Ole Steen & Hvolbøl Pedersen, Carl (1983): *Bivirkninger ved karaktergivning*. Psykologisk Institut Århus Universitet
- Kryger, Niels (1988): *De skrappe drenge og den moderne pædagogik*. Unge Pædagoger.
- Kryger (2004): Mesterfortællinger og pædagogisk feltforskning i Danmark fra 1970'erne til i dag – brudstykker af en historie. In: Madsen, Ulla Ambrosius (Red.) *Pædagogisk antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*. Hans Reitzels Forlag
- Kuschel, Rolf & Zand, Faezeh (2007): *Fordomme og stereotyper*. Frydenlund.
- Kvale, Steinar (1981): *De modsigelsesfyldte karakterer. Varedeklaration og varekarakter*. Psykologisk Institut, Århus Universitet.
- Kvale, Steinar (1994/1997): *Interview*. Hans Reitzels Forlag
- Kvale, Steinar (1980): *Spillet om karakterer i gymnasiet*. Munksgaard København
- Kvale, Steinar (2006): Dominance Through Interviews and Dialogues. In: *Qualitative Inquiry*, 2006, 12;480. Sage Publications
- Ladegaard, Hans Jørgen (2002): Sprog skaber folk: Sprogholdninger og stereotyper i Danmark. In: *Sprogforum* Nr. 22, Vol 8, 2002 <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr22/ladegaard.html>
- Larsen, Joakim (1899/1984): *Bidrag til den danske skoles historie. Bind 3*. Unge Pædagoger

- Larsen, Jørgen Elm (2005): *Fattigdom og social eksklusion*. Socialforskningsinstituttet.
- Laursen, Erik (1984): *Høje piger – lave drenge*. Aalborg Universitetsforlag
- Layder, Derek (1994/2003): *Understanding Social Theory*. Sage Publications London.
- Lazarus, R. B. (1993): From Psychological Stress to Emotions: A History of Changing Outlooks. In: *Annual Review of Psychology*:1993; 44
- Lentz, Lisbeth & Rotbøll, Charlotte (2006): *Læsefærdigheder i Norden – Studie 4*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Leontjev, A. N. (1975/2002): *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Hans Reitzels Forlag
- Lie m.fl. (2003): *Northern Lights on PISA*. University of Oslo 2003
- Maccoby, Eleanor (2002): Gender and Group process: A Developmental Perspective. In: *Current Directions In Psychological Science*. Vol 11, 2, April 2002, pp 54-58.
- Maccoby, Eleanor (1998): *The Two sexes. Growing Up Apart, Coming Together*. Harvard University press.
- McDermott, Ray & Varenne, Hervé (1995): Culture as Diasability. In: *Anthropology & Education Quarterly* 26 (3):324-348. American Anthropological Association
- McGee & Warm's (1996/2004): *Anthropological Theory. An Introductory History*. McGraw Hill. Higher Education
- Mead, George Herbert (1913/1998): Det sociale selv. In: Vaage, Sveinung : *Å ta andres perspektiv*. Abstrakt Forlag
- Mead, George Herbert (1922/1998): En behavioristisk redegjørelse for det signifikante symbol. In: Vaage, Sveinung: *Å ta andres perspektiv*. Abstrakt Forlag.
- Mead, George herbert (1910/1998): Hvilke sociale objekter må psykologien forudsatte? In: Vaage, Sveinung: *Å ta andres perspektiv*. Abstrakt Forlag.
- Mead, George Herbert (1936/ 1998): Samfunn som problem – hvordan vi bliver selv. In: Vaage, Sveinung: *Å ta andres perspektiv*. Abstrakt Forlag
- Mead, George Herbert (1934/2005): *Sindet, selvet og samfundet*. Akademisk Forlag
- Mehlbye, Jill & Hagensen, Pauline & Halgren, Tue (2000): *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut
- Miller, Tanja (2004): *Karaktergivning i praksis – 13-skalaen og gymnasiet*. Ph.d.-afhandling. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.
- Mullis, Ina V. S. (2003): PIRLS 2001 International Report. International Study Center. Lynch School of Education, Boston College
- Munk, Martin (2002): *Køn, marginalisering og social eksklusion*. EU-Conference 25-26 September, SFI, Arbejdspapir 19b: 2002
- Nielsen, Harriet Bjerrum & Lorentzen, Jørgen (2007): Integreerede perspektiver på køn. In: *Ugeskrift for læger* 169/25. Juni 2007
- Nielsen, Harriet Bjerrum (1998/2000): Sophie og Émile i klasseværelset. In: Bjerg, Jens (Red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, Torsten Ingemann (1995): Symbol og virkelighedsnærver. In: 1995: Symboler, Årg. 16, Nr. 1.
- Nielsen, Svend Aage (1976): *Er skolens karakterer retfærdige. En undersøgelse af karaktererne i de skriftlige fag ved realeksamen 1963 – 1969*. Københavns Kommunale Skolevæsen, forsøgsafdelingen 1976.
- Nielsen, Vagn Oluf (2006): Socialdemokratiet, velfærdssamfundet og folkeskolen. In: Kettel, Lars (Red.) (2006): *Skolen i samfundet – analyser og perspektiver*. Billesø & Baltzer.
- Nielsen, Harriet Bjerrum & Larsen, Kirsten (1985): *Piger og drenge i klasseoffentligheden. En analyse af pigers og drenges deltagelse i klasseundervisningen på 1. og 3. klassetrin*. Pædagogisk Forskningsinstitut. Universitetet i Oslo.
- Nielsen & Rudberg (1989/1991): *Historien om piger og drenge – kønssocialisering i et udviklingspsykologisk perspektiv*. Gyldendal
- Nielsen, Helle Schellerup (2005): *Samvær og marginalisering*. Gyldendal.
- Nielsen, Rasmus (1979): *Gymnasieelevens hverdag. Resultater fra undersøgelsen "Gymnasieelevens hverdag"*. GLO

- Nørgaard, Ellen (2006): Noget om tidligere skolereformer. In: Kettel, Lars (Red.) (2006): *Skolen i samfundet – analyser og perspektiver*. Billesø & Baltzer.
- Nørreklit, Lennart (2004): Hvad er virkelighed? In: Christensen, Jens: *Vidensgrundlag for handlen*. Aalborg Universitetsforlag
- OECD (2000): *Knowledge and Skills For Life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*.
- Olsen, Ole Andkjær (1995): Symboler i psykologien: nogle introducerende overvejelser. In: *Psyke & Logos* 1995, Årg. 16, Nr. 1
- Ortner, Sherry (1973): On Key Symbols. In: *American Anthropologist*, New series, Vol. 75, No. 5. (Oct. 1973), pp. 1338-1346
- Ottosen, Mai Heide (2002): Forskning og erfaringer på feltet. In: Andersen, Dines & Ottosen, Mai Heide: *Børn som respondenter*. Socialforskningsinstituttet.
- Piaget, Jean (1964/1971): *Barnets psykiske udvikling*. Hans Reitzels Forlag
- Pilegaard, Torben (2006): Fra grundskolen til ungdomsuddannelserne. In: *Uddannelse*, nr. 6, 2006. Undervisningsministeriet
- Pless, Mette & Katznelson, Noemi (2005): *Niende klasse og hvad så? En midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Center For Ungdomsforskning.
- Pollard, Andrew & Triggs, Pat (2000): *What pupils say. Changing Policy and Practice in Primary Education.. Findings from the PACE project*. Continuum. London
- Poulsen, Henrik (2000): Menneskelige emotioner og følelser. In: Høgh-Olesen, Henrik (2000): *Ånd og natur*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Poulsen, Arne (2004): Identitet. Opslagsord i: Bjerg, Jens (red.): *Gads Psykologi Leksikon*. Gyldendal 2004.
- Rangvid, Beatrice Schindler (2005): *Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA-Copenhagen*. Arbejdsrapport. AKF.
- Rasmussen, Palle (1988): *Drenge med høje karakterer i gymnasiet*. Ålborg Universitetsforlag.
- Reay, Diane & Wiliam, Dylan (1999): I'll be a nothing': structure, agency and the construction of identity through assessment. In: *British Educational Research Journal*, Vol. 25, No. 3, 1999.
- Reisby, Kirsten & Knudsen, Anne V. (2005): *Køn, ligestilling og skole 1990-2004*. Nordisk Ministerråd. NIKK
- Robson, Colin (1993/2002): *Real World Research. A Resource For Social Scientists and practitioner-researchers. Second edition*. Blackwell Publishing.
- Rønn, Carsten (2006): *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne*. Alinea. København
- Rosenberg, Morris (1979): *Conceiving The Self*. Basic Books Inc. Publishers. New York
- Rosenthal, Robert (1987): Pygmalion Effect: Existence, Magnitude and Social Importance. *Educational Researcher*, december 1987
- Rutter, Marjorie (1993): *Den livslange udvikling*. Hans Reitzels Forlag 1997
- Sataøen, Svein Ole (2004/2005): *Drengeliv. I familie børnehav skole og blandt venner*. Akademisk Forlag.
- Saukko, Paula (2005): Methodologies for Cultural Studies: An Integrative Approach. In: Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna S.: *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Sage Publications.
- Schaffer, Rudolph H (1996/1999): *Social udvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- Schaffer, H. Rudolph (2004/2005): *Børnepsykologi*. Gyldendal. København
- Schutz, Alfred (1975/2005): *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Scott, David & Usher, Robin (1999/2006): *Uddannelsesforskning. Data, metoder og teori til undersøgelse af uddannelse*. Klim.
- Seeberg, T. & Eriksen, B. & Petersen, I (1970): Men hvad mener børnene om karakterer? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Nr. 18, 1970, pp. 365-373.
- Sigsgaard, Erik & Varming, Ole (1996): *Voksnes syn på børn og opdragelse. Grænser eller ej*. Hans Reitzels Forlag.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2005/2007): *Skolens læringsmiljø. Selvfølelse, motivation og*

- læringsstrategier*. Akademisk Forlag. 2007.
- Skov, Poul (1998): *Unge fremtid – meget afgøres tidligt. Erfaringer fra en forløbsundersøgelse*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Sommer, Dion (2002): Værdier i videnssamfundet? Forældres uddannelse, opdragelsessyn, sanktioner og børns temperament. In: Hermansen, Mads & Poulsen, Arne (Red.): *Samfundets børn*. Klim
- Sommer, Dion (2003): Børnesyn i udviklingspsykologien. Er et børneperspektiv muligt?. In: *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2003, Årg 8 Nr. 1-2, pp 85-100
- Sommer, Dion (2006): *Barndomssociologi som børneperspektiv? – en udviklingspsykologisk vurdering*. BIN Norden. Webpublikation. www.bin-norden.net/publikationer.html
- Søndergaard, Dorthe Marie (2001): Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret forskning. In: Haavind, Hanne (Red.): *Kjøn og fortolkende metode. Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Gyldendal Akademisk
- Staubæs, Dorthe (2005): ”Pæne piger og dumme drenge”. Pædagogik med (den selvfølgelig) forskel som diktat og gennemsnittet som rettesnor – er det særlig smart. In: *Kvinder, køn og forskning*, Nr. 3 2005
- Staubæs, Dorthe & Søndergaard, Dorthe Marie (2006): Intersektionalitet – udsat for en teoretisk justering. In: *Kvinder, køn og forskning*, nr. 2-3, 2006
- Svedberg, Lars (2007): *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer og ledarskab*. Studentlitteratur
- Thomsen, Erik (1977): Nogle problemer ved vurdering og karaktergivning. In: Jensen, Jesper (1977) (Red.): *Evalueringsproblemer*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Thyssen, Sven (1977): Nogle træk af karaktersystemets historie. In: Jensen, Jesper (1977) (Red.): *Evalueringsproblemer*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Ugebrevet A4 (2006): *Danskernes nye rangorden*. Arbejderens Erhvervsråd. Ugebrevet A4, nr 36 2006
- Undervisningsministeriet (1903): *Lov om højere Almenskoler mm.*
- Undervisningsministeriet (1997): *Elever der forstyrrer undervisningen for sig selv eller andre i folkeskolen*. Redegørelse til Folketinget. Undervisningsministeriet april 1997
- Undervisningsministeriet (2003): Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål (fælles mål). Bekendtgørelse Nr. 571 af 23.06.2003
- Undervisningsministeriet (2002): *Folkeskolen i tal. Planlægningstal 1999/00*.
- Undervisningsministeriet (2004): *Undersøgelse af forældre og vejledning*. København
- Undervisningsministeriet 2004: *Betænkning om indførelse af en ny karakterskala til erstatning af 13-skalaen*. Afgivet af Karakterkommissionen november 2004. Betænkning nr. 1453
- Undervisningsministeriet (2005): *Det nationale kompetenceregnskab*. Hovedrapport.
- Undervisningsministeriet (2007): *7-trins-skalaen*. <http://www.uvm.dk/nyheder/7b.htm?menuid=6410>
- Vygotsky, Lev S. (1930/1978): Tool and Symbol in Children’s development. In: Cole, Michael m.fl.: *Mind in Society. The Development of Higher Social Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev Semenovitj (1935/1978): Interaction between Learning and Development. In: Cole, Michael et.al (Eds.): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wenger, Etienne (1998/2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labour. Why working class kids get working class jobs*. Farnborough. Saxon House.
- Zahavi, Dan (2003). *Fænomenologi*. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.
- Zeuner, Lilli m.fl. (1998): *Sociologisk teori om social integration*. Socialforskningsinstituttet.
- Zeuner, Lilli & Scheuer, Klara (2001): Børns læsning i lyset af familiens sociale og kulturelle kapital. In: Allerup m.fl. (2001): *Færdigheder i læsning og matematik*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut, Socialforskningsinstituttet 2001.
- Zlotnik, Gideon (2005). Kendsgerninger og konsekvenser. In: Danmarks Evalueringsinstitut: *Køn, karakterer og karriere*.

Dansk og engelsk resume

Resume: Karakterer, kultur og tolkninger

Overordnet tema og problemstilling

Grundskolen er en skole for alle og den skal samtidig i overensstemmelse med en demokratisk tankegang give alle lige betingelser for udvikling og læring. Væsentlige problematikker i forhold til evalueringsspørgsmålet kunne her være, hvis karakterer ved at træde ind i processer for dannelse af relationer og in- og eksklusion i fællesskaber på negative måder, marginaliserer grupper af elever eller spiller positivt sammen med læreprocesserne for nogle elever, men ikke for andre.

Evalueringer og herunder brugen af karakterer fremtræder som et fænomen i elevernes omverden, der har effekter der rækker ud over det at sætte et mål på faglig kunnen. De opleves af nogle som noget meget betydningsfuldt. Dette afspejles i de emotioner som de kan give anledning til. Ved at træde ind i interaktioner i sociale sammenhænge, skabes betydninger af karaktererne, som kan påvirke både elevernes måder at handle på, og deres selvopfattelse og identitet, - forhold som igen påvirker hinanden. For nogle elever udvikles betydninger, som står i modsætning til skolekulturens værdier og normer, ligesom nogle af disse tolkninger synes at kunne bidrage til udviklingen af selvforståelser og identiteter som heller ikke kan opfattes som positive set i en læringssammenhæng, ligesom man kan frygte, at de heller ikke vil være det set i et fremtidsperspektiv.

I dette studie fokuseres på denne problematik, gennem udforskningen af hvad eleverne tænker om karaktererne og prøverne, og med hvilke begrundelser. På baggrund af en analyse af tolkninger af karakterer, diskuteres det, hvordan forskellige elever på forskellige måder kan finde mening i handlinger i forhold til dem. Yderligere diskuteres det hvordan karaktererne påvirker selvopfattelsen hos nogle elever, mulige konsekvenser af dette, blandt andet for forestillingerne om uddannelse og skole efter grundskoleforløbet. Et indblik i dette, kan være nøglen til at forstå og forholde sig til, hvordan evaluering kan anvendes, sådan at den støtter læring positivt for alle elever. Studiets problematik kan dermed formuleres med følgende ord:

Hvordan tolker unge i folkeskolens 9. klasse karaktererne, og hvilke problemstillinger rejser dette i forhold til dannelse af selvopfattelse og i forhold til vurderinger og tolkninger af handlinger, der på forskellige måder er forbundet med karaktererne?

Teorivalg og videnskabsteoretisk afsæt

Jeg vil her placere studiet i forhold til teorivalg, analysetilgang mv.

Regi

Studiet placerer sig indenfor de karakterstudier, der har folkeskolen som regi. Specifikt drejer det sig om unge i 9. klasse. At beskæftige sig med denne aldersgruppe ud fra mit valgte perspektiv og med fokus på dette emne, er relevant dels fordi de sidste år i grundskoleforløbet må anses som afgørende i forhold til elevens videre livsforløb, dels

fordi resultater fra studier udført med gymnasieskolen som regi ikke uden videre kan overføres til elever i grundskolen, eller ventes at blive genfundet her, idet der netop i de år forløber en stor personlighedsmæssig udvikling og elevernes samfundsmæssige position samtidig ændres.

Teorivalg og analysetilgang

Jeg valgt en kulturteoretisk tilgang, idet jeg opfatter såvel karaktererne som tolkningerne heraf som udtryk for kultur. Karaktererne indtræder som mediatorer for menneskelig interaktion i forskellige sociale sammenhænge med forskellige kulturer. Tolkninger skal ses som sociale konstruktioner, og som noget der spiller en rolle for vurderinger og handlingsvalg. De bliver til i processer, hvori kultur og individ interagerer og påvirker hinanden i processer, hvori de begge bliver hinandens forudsætninger og betingelser. De er ikke og kan ikke forstås som direkte afspejlinger af en ydre omverden, og ej heller alene som noget der er fuldstændig uafhængige heraf.

Studiet anlægger et psykologisk perspektiv, idet jeg fokuserer på individers subjektive oplevelse af deres omverden, og dette betydning i individualpsykologisk og gruppepsykologisk sammenhæng. Men dette finder dog samtidig sin relevans i perspektiver af sociologisk art. Det sociologiske perspektiv berøres i det omfang, det kan bidrage til at pege på særlige problematikker knyttet til karakterer og skole.

I analysen afspejles såvel en strukturalistisk som en poststrukturalistisk orienteret tilgang.

Empiri

Empirien er blevet til gennem semistrukturerede interviews udført foråret 2006 blandt 57 unge i 9. klasse i dansk folkeskole. Eleverne fordeler sig på 29 piger og 28 drenge, og der er en spredning over alle karakterniveauer, således at såvel elever med lave, som med mellem og høje karakterer er repræsenteret. Ligeledes er mange forskellige typer af familiebaggrunde repræsenteret blandt de unge.

I studiet fokuseres først og fremmest på elevers beskrivelser af deres oplevelser og tolkninger af karaktererne og forhold af relevans herfor. Det er herved placeret indenfor en hermeneutisk og fænomenologisk forskningstradition. Visse steder inddrages dog også viden om de unges forældre og deres uddannelse eller erhverv.

Konklusion og resultater

Karaktererne træder som bærere af kulturelle betydninger ind i processer for in- og eksklusion i sociale fællesskaber. Gennem referencer til diskursive kategorier spiller de ligeledes en rolle i dannelsen af selvopfattelse og identitet.

I dannelsen af selvopfattelse spiller de indbyrdes vurderinger og sammenligninger, som karaktererne danner grundlaget for, en vigtig rolle. Selvopfattelsen dels i forhold til de forventninger man har til sig selv og sine evner, dels i forhold til opfattelsen af, hvilke personlige egenskaber man har. Karakterernes påvirkning af selvopfattelsen ses både at kunne gå i en positiv og en negativ retning, i form af faglig selvtilid eller det modsatte. Det sidste ses blandt unge med lave karakterer, hvor det kan komme til udtryk i vendinger som.

- ”skolen det er ikke lige mig”
- ”jeg er ikke så klog”

- ”jeg er ikke så god i skolen”
- ”jeg er ikke særligt god til det med bøger”
- ”jeg er ikke den skarpeste”

Disse måder at vurdere sig selv og forstå sig selv, synes at kunne forbinde sig med og give mening eller ikke give mening til bestemte måder at handle i det sociale fællesskab, og træde ind som forstærkende i de processer for marginalisering, der allerede har sat sig igennem på dette tidlige tidspunkt i deres uddannelsesforløb. Omvendt vil også måder at interagere omkring karaktererne i det sociale fællesskab kunne bidrage til at producere sådanne selvopfattelser. Dette synes blandt andet at komme til udtryk i forhold til:

- forventningerne til egne præstationer
- valget af uddannelse
- måder at danne relationer i fællesskaber, hvor blandt andet det at konkurrere kan spille en rolle
- positioneringen blandt jævnaldrende gennem roller som nørd, duks, dengse, flider etc.

Familien er en af de sammenhænge, som de unge har dannet betydninger i forhold til. Og meget forskellige betydninger. Nogle elever oplever det, at kunne vise forældrene at man har gode karakterer, som noget der virkelig betyder noget for dem. Det opleves som dejligt at se, at forældrene bliver glade eller stolte på ens vegne. Nogle henviser også til det at få ros eller andre former for belønning, som noget der betyder noget for dem.

Hvor betydningerne ofte beskrives mere direkte af de unge i forhold til forældre, fremtid og uddannelse, træder de i forholdet til kammeraterne i mange tilfælde frem på en mere indirekte måde. Analysen viser klart, at der er mange og stærke betydninger, men kun ganske få elever vil udtrykke det på den måde, at karaktererne spiller en direkte og konkret rolle i forhold til kammeraterne. Imidlertid viser studiet her viser tydeligt, at det gør de faktisk, men af andre grunde, end de der eksempelvis gør sig gældende i familien.

Begrundelsen for dette skal søges i de unges indbyrdes sammenligninger på grundlag af karaktererne, og den positionering, vurdering og rangordning som kan blive effekten af dette. Der ses i den forbindelse nogle ret klare forskelle mellem mange piger og mange drenge. Denne indbyrdes sammenligning finder sted, hvad enten de unge selv er aktivt opøgende i forhold til dette eller ej.

Stort set alle tolker karaktererne som noget, der på en eller anden måde spiller en rolle for deres fremtid og ønsker for uddannelse. For unge der gerne vil have en gymnasial uddannelse eller en anden form for uddannelse, hvor karaktererne spiller en rolle, kan det i mange tilfælde medvirke til at karaktererne tolkes eller opleves som noget betydningsfuldt, noget som man bekymrer sig om og går op i, ud fra overvejelser over, at de gerne skulle være høje nok.

En gruppe af unge har planer for uddannelse, hvor karaktererne ikke spiller nogen rolle. Nogle af disse unge, især piger, gik op i karaktererne og det at klare sig godt. En anden gruppe, - i dette studie især drenge, men dog også enkelte piger -, syntes at have antaget en meget anvendelsesorienteret indstilling, som afspejlede sig i formuleringer som ”jeg skal jo ikke rigtigt bruge dem til noget”.

Det at dannelse af betydninger og dermed tolkninger i så høj grad synes at være medieret af sproglige interaktioner, sætter fokus på det at rette opmærksomheden mod diskursen mellem de parter der interagerer, - de unge, forældrene, undervisere, vejleder etc.

Summary: Marks, Cultures and Interpretations

General theme and hypothesis

Primary school is for everyone, and in accordance with democratic philosophy it is supposed to provide equal opportunities for development and learning for all children. Important issues in connection with evaluation could be whether marks, by playing a role in the formation of relationships and inclusion or exclusion in communities, in negative ways marginalise groups of students or promote learning processes for some students but not for others.

Evaluations, including the use of marks, constitute a phenomenon in the world of the students with consequences that go beyond the measurement of academic skills. Marks are experienced by some students as something very important. This is reflected in the emotions they cause. By being part of interactions in social contexts, marks create meanings that can affect not only the ways the students act but also their self-image and identity – factors that in turn influence each other. For some students, meanings develop that are contrary to the values and norms of school culture and some of the interpretations seem to contribute to the development of self-knowledge and identities that also cannot be regarded as positive in a learning context. In addition, there is reason to fear that they will also not be positive in the long term.

This study focuses on this issue by exploring what students think about marks and examinations and what their arguments are. On the basis of an analysis of the interpretations of marks, I discuss how different students in different ways can find meaning in actions relating to the marks. I also discuss how the marks influence some students' self-image and possible consequences of this, including the students' perceptions of education following their primary school years. Insight into these aspects can be the key to understanding and deciding how the evaluation process can be used in a manner that positively supports learning for all students. The hypothesis of this study can therefore be formulated as follows:

How do young people in year 9 of the Danish Folkeskole interpret marks and what are the issues that arise in relation to the formation of self-image and the assessments and interpretations of actions associated with the marks in different ways?

Choice of theory and scientific basis

In this section, I discuss the study's theory, analytical approach, etc.

Framework

The study should be seen in the context of studies of marks within the framework of the Danish Folkeskole (primary and lower secondary school). It specifically involves young people in year 9. The study of this age group is relevant on account of my chosen perspective and topic, in part because the last years of primary school are decisive for the students' future and in part because the results from studies at upper secondary school level do not necessarily apply to students in primary school nor can similar results be expected here, as considerable development of the students' personalities and changes in social position take place during the upper secondary school years.

Choice of theory and analytical approach

I have chosen an approach based on cultural theory, as I perceive the marks and their interpretation as cultural expressions. The marks act as mediators for human interaction in different social contexts with different cultures. Interpretations should be seen as social constructions and as something that plays a role for evaluations and choices of action. They are the result of processes in which culture and individuals interact and influence each other and become the prerequisites and preconditions of each other. They are not and cannot be understood as direct reflections of the surrounding world nor as something completely independent of it.

In the study I adopt a psychological perspective in that I focus on the individuals' subjective experience of the world around them and the importance of this experience in the context of individual and group psychology. However, this is also relevant from sociological perspectives. I touch upon the sociological perspective to the extent it can contribute to highlighting specific issues relating to marks and schooling.

The analysis reflects both a structuralistic and a post-structuralistic approach.

Empirical data

The empirical data are the result of semi-structured interviews carried out in spring 2006 of 57 young people in year 9 of the Danish Folkeskole. The students comprise 29 girls and 28 boys with all levels of marks represented, i.e. the study includes students with low, medium as well as high marks. The students also represent many different types of family background.

The study primarily focuses on the students' descriptions of their experience and interpretation of the marks and related matters. The study is therefore placed in a hermeneutic and phenomenological research tradition. However, certain sections also draw on information about the students' parents and their education or profession.

Conclusion and results

The marks play a role in processes of inclusion and exclusion of social communities as carriers of cultural meaning. Via references to discursive categories, they also play a role in the formation of self-image and identity.

In the formation of self-image, the mutual assessments and comparisons based on the marks play an important role: self-image partly in terms of the expectations the students have for themselves and their abilities and partly in terms of their perception of their personal characteristics. The influence of marks on self-image can be positive or negative, in the form of academic confidence or the opposite. The lack of confidence is seen among young people with low marks where it is reflected in expressions like:

- "School isn't for me"
- "I'm not very bright"
- "I'm not very good at school"
- "I'm not very good with books"
- "I'm not the brightest".

These forms of personal assessment and understanding seem to be connected with and give meaning or not give meaning to specific forms of behaviour in the social community, and reinforce the processes of marginalisation that are already visible at this early stage of their education. Different forms of interaction around marks in the social

community can also contribute to such self-images. This seems to be the case in connection with e.g.:

- expectations for own achievements
- choice of education
- the way relationships are formed in communities where competition plays a role
- the positioning amongst fellow students in the form of roles like geek, teacher's pet, bookworm, etc.

The family is one of the contexts in which the young people create meanings. And very different meanings. Showing the parents good marks is experienced as something very important by some students. They enjoy seeing their parents happy or proud on their behalf. Some students also refer to praise or other forms of rewards as something that matters to them.

While these meanings are often described very directly by the students in relation to parents, future and education, they are described much more indirectly in the relationship with fellow students. The analysis clearly shows that the meanings are many and strong but only few students say that the marks play a direct or specific role in their relationship with their fellow students. This study nevertheless shows that they do play such a role, but for other reasons than those that apply to the family.

The meaning relates to the comparison of marks between the students and the positioning, assessment and hierarchy that can result from this comparison. In that context, there are clear differences between many girls and boys. This comparison takes place whether the young people actively seek it or not.

Almost all students interpret marks as something that has an impact on their future and their choice of education in one way or another. For young people who want to complete upper secondary school or another form of education in which marks play a role, the marks are often interpreted or experienced as something important; something they worry about and attach importance to based on considerations that the marks need to be high enough.

Some young people have plans for an education in which marks play no role. Some of these young people, especially the girls, attached importance to the marks and to doing well. Another group – in this study especially the boys, but also a couple of girls – seemed to have adopted a very practical approach, reflected in statements like “I don't really need them”.

The fact that the creation of meanings and therefore interpretations to a large extent seem to be mediated by linguistic interaction draws attention to the discourse between the interacting parties: the young people, their parents, teachers, supervisor, etc.