

En undersøgelse af uddannelsesvejledning målrettet unge fra
udsatte boligområder

Kandidatspeciale i Uddannelsesvidenskab

Vejleder: Rie Thomsen

Nanna Lundager Als

Studienummer: 201606790

Mail: 201606790@post.au.dk

Antal anslag: 187.984

Abstract

This thesis explores how young students, who by their schools are assessed to be ready for continued youth education (uddannelsesparate), value and appreciate the career guidance, that is provided to them in relation to a focused career development intervention given to students living in vulnerable neighbourhoods. More specifically, the thesis examines both the importance of the general and specific legal framework and conditions, and the value and meaningfulness of the individual career guidance conversations provided to the students and their parents.

The theoretical and methodological framework of the assessment is based on critical psychology and practice research theory, and is inspired by Danish research traditions, in which focus is on participant involvement in the assessment and subsequent potential for change. The focus is on the relation between the knowledge (production) and practice, and on joint development of knowledge (Dreier, 1993). In addition, the framework builds on an understanding that social challenges are best assessed within the specific context.

The findings of the thesis are based on fieldwork carried out in spring 2022, including both observations and interviews with 9th grade students from a school in Mjølnerparken. With this focus, it was possible to concentrate the assessment on their considerations in relation to choosing youth education or employment.

Based on the analyses and discussions of the thesis, the main conclusion is that the provided youth career guidance conversations are assessed in several different ways by the students and their parents. Many students express that the main benefit of the guidance was helpful to “explain” their choice to their parents, while others perceive the guidance conversation, as a possibility to obtain facts on different youth educations, without relating to opinions from and expectations of parents, siblings and friends. Another conclusion is the significance of older siblings with educational experience. Furthermore, the influence of the UPVs (assessment of readiness for continued youth education) on the possibilities for meaningful career guidance is discussed.

Indhold

Kapitel 0: Læsevejledning	4
Kapitel 1: Præsentation af undersøgelsesfokus og problemformulering.....	5
Beskrivelse af projektet og baggrund	5
Specialets rammesætning	7
Undersøgelsesfokus og -metode.....	8
Kapitel 2: Lovgivning med betydning for indsatsen.....	10
Ungdommens Uddannelsesvejledning og den Kommunale Ungeindsats i Københavns Kommune	10
Den ’almindelige vejledning’ i relation til indsatsen	11
Lovgivning omkring de udvalgte boligområder	12
Differentiering af vejledningsindsatsen og kobling til Uddannelsesparathedsvurderingerne.....	13
Vejledningsaktiviteter for elever der er vurderet uddannelsesparate	15
Kapitel 3: Forskningsoversigt.....	16
Søgestrategi	16
Erfaringer fra vejledningsindsatser målrettet udsatte boligområder	17
Uddannelsesmønstre og chanceulighed blandt unge fra udsatte boligområder	20
Vejledningens mulighed for at øge adgang til uddannelse	23
Kapitel 4: Introduktion til den kritiske psykologi.....	26
Handlesammenhænge og deltagelse.....	28
Daglig livsførelse.....	28
Selvforståelse.....	29
Handleevne og rådighed over livsbetingelser	29
Kapitel 5: Metodisk tilgang og empiri – kritisk psykologisk praksisforskning	30
Anvendelse og dokumentation af observationer.....	31
Overblik over lydoptagelser og interview	32
Lydoptagelser af samtaler.....	32
Gruppeinterview med elever	33
Transskribering.....	34
Kvalitetskriterier, etik og refleksion over metode	34
Analytisk fremgangsmåde	35
Kapitel 6: Analyse.....	37
Vejledning – for forældre eller elever?.....	38
Det er svært at forklare, når man selv er forvirret.....	40
At vælge ud af ”stress”	43
Gymnasiernes optagelsessystem som betingelse.....	44
Han har større chancer fordi han har søskende.....	46

Viden fra venner og vejledningen.....	48
Boligområdet som betingelse for indsatsen.....	51
Afrundende opsamling på analysen.....	56
Kapitel 7: Perspektiverende diskussion.....	58
Vejledningens mulighed for at bidrage til lige muligheder for uddannelse.....	58
Diskussion af forældres muligheder for at deltage i uddannelsesvalg.....	61
Kapitel 8: Konklusion.....	63
Litteraturliste.....	66

Kapitel 0: Læsevejledning

I det følgende afsnit vil jeg indlede med at give et overblik over specialets kapitler og opbygning.

Specialet tager afsæt i et samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) i Københavns Kommune i forbindelse med, at UU har igangsat en særlig uddannelsesvejledningsindsats målrettet unge fra tre udvalgte udsatte boligområder. På den baggrund vil jeg i kapitel 1 starte med at præsentere indsatsens formål, rammer og organisering. Herefter vil jeg redegøre for min tilknytning til indsatsen og præsentere min problemformulering samt redegøre for mit valg af undersøgelsesfokus og -metode.

I kapitel 2 vil jeg redegøre for lovgivning og rammer, der er relevante for den vejledningsindsatsens igangsættelse og udformning. Konkret er dette lovgivning i relation til de udvalgte boligområder samt lovgivning og rammer inden for vejledningsområdet, som er relevante for mit undersøgelsesfokus.

I kapitel 3 vil jeg præsentere perspektiver indenfor forskningen, der relaterer sig til min problemstilling, samt inddrage erfaringer og viden fra tidligere eller igangværende lignende projekter. Jeg inddrager dels undersøgelser og forskning med fokus på viden om vejledning eller vejledningsindsatser, der relaterer sig til udsatte boligområder, samt mere generelle perspektiver om hvilke udfordringer og barrierer der kan identificeres i forhold til deltagelse i uddannelse for målgruppen. Derudover inddrager jeg forskning, der omhandler vejledningens mulighed for at øge lige adgang til uddannelse.

Kapitel 4 indeholder en præsentation og begrundelse for opgavens teoretiske og metodiske udgangspunkt, herunder en redegørelse for specialets afsæt i kritisk psykologisk praksisforskning, introduktion til det videnskabsteoretiske afsæt og centrale analysebegreber, mens kapitel 5 indeholder en præsentation af specialets empiriske materiale og min konkrete metodiske tilgang og analysemetode.

I kapitel 6 vil jeg præsentere specialets analyse. Analysen har fokus på at belyse den særlige vejledningsindsats fra et elevperspektiv. I den sammenhæng er jeg interesseret i at få viden om, hvordan elever og forældre i indsatsens målgruppe indgår i og gør brug af indsatsen, samt hvilken betydning rammer, ressourcer og lovgivning omkring indsatsen har for praksis.

I kapitel 7 vil jeg diskutere analysens fund i sammenhæng med projektets formål om at understøtte, at flere unge fra områderne påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse med afsæt i perspektiver fra forskningsoversigten og øvrig forskning. Fokus i diskussion vil være på, hvordan perspektiver fra analysen af indsatsen kan bidrage med mere generelle perspektiver på vejledningens mulighed for at øge lige adgang til uddannelse. Afslutningsvis vil jeg i kapitel 8 samle op på centrale pointer fra analyse og diskussion samt konkludere på opgavens problemformulering.

Kapitel 1: Præsentation af undersøgelsesfokus og problemformulering

Beskrivelse af projektet og baggrund

Som beskrevet vil jeg i det følgende afsnit indlede med at beskrive formål, rammer og organisering omkring den vejledningsindsats, som specialets problemstilling tager afsæt i.

Københavns Børne- og ungdomsforvaltning har fra skoleåret 2020/21 afsat midler til en særlig vejledningsindsats målrettet de tre udsatte boligområder Mjølnerparken, Tingbjerg/Utterslevhuse og Aldersro/Sigyngsgade. Baggrunden for indsatsen er, at der i områderne er en større gruppe af unge, som hverken er i uddannelse eller beskæftigelse. Derudover er der færre unge i områderne, der vurderes uddannelsesparate i udskolingsårene sammenholdt med det generelle niveau i København. To af områderne er i henhold til statens såkaldte ”ghettoliste” udpeget som ”hårde ghettoer”, mens det tredje område er i risiko for at blive udpeget som ”hård ghetto” fra 2021, hvilket vil medføre et krav om, at boligforeningen skal nedbringe andelen af almene familieboliger med 60 %¹ (Københavns Kommune, 2021, p. 13; Regeringen, 2018). Antallet af beboere i uddannelse eller beskæftigelse indgår som kriterier, der har betydning for udpegningen af områderne. Formålet med indsatsen er dels af sikre, at flere unge med adresse i områderne får målrettet hjælp til at komme i uddannelse og dels, at Københavns Kommune får færre udsatte boligområder (Københavns Kommune, 2021).

Indsatsen bliver varetaget af Ungdommens Uddannelsesvejledning og skal målrettes elever med bopæl i de udvalgte områder, der går i 8. 9. og 10. klasse fra skoleåret 2020/21, samt unge der ikke er i uddannelse eller beskæftigelse efter grundskolen. Der er afsat midler frem til 2024.

Af indsatsens opdrag fremgår det, at indsatsen skal bestå af aktiviteter inden for de tre følgende områder:

1. Individuel vejledning til alle unge.
2. Opfølgning på de unge i 12 måneder efter at de er startet på en ungdomsuddannelse eller et forberedende tilbud efter 9. hhv. 10. klasse.
3. Evt. samarbejde med eksterne aktører – f.eks. uddannelsesarrangementer i boligområder, på skoler mm. (Bilag 1: Intern mail).

Af nedenstående opgørelse fremgår den samlede gruppe af unge, der er omfattet af indsatsen (opgjort 1. juni 2021). Ud af disse er der samlet 69 elever i 8. klasse og 163 elever i 9. klasse fordelt på 56 forskellige skoler i Københavns Kommune (Bilag 10: Statistik over unge i områderne).

¹ To af de pågældende områder, Mjølnerparken og Tingbjerg/Utterslevhuse, er i løbet af indsatsperioden blevet underlagt krav om at andelen af almene boliger skal nedbringes til 40 % inden 2030.

Tabel 1. Placering over unge i de udsatte områder (n=1.436)

Statusgruppe 1. juni 2021	15-17årige	18-24årige	Hovedtotal
Grundskole ¹	232		232
10. klasse	47	7	54
Ungdomsuddannelse	149	283	432
Forberedende aktiviteter	19	113	132
Opsøgende vejledning	8	98	106
Gennemført ungdomsuddannelse		480	480
Hovedtotal	455	981	1436

Kilde: UU Københavns vejledningssystem pr. 1. juni 2021

De elever, som indsatsen omfatter, er således spredt ud på en del forskellige skoler med mange forskellige vejledere (28 i alt). Antallet af elever fra de udvalgte områder på de forskellige skoler og klasser varierer, så der på nogle skoler kun går en enkelt elev, mens der på andre skoler går et større antal elever i indsatsens målgruppe (Bilag 26: PP: Målrettet vejledningsindsats i udvalgte boligområder). Dette skaber forskellige forudsætninger for, hvilke aktiviteter vejlederne på de forskellige skoler har mulighed for at tilbyde i forbindelse med den særlige indsats, og hvad der opleves som meningsfuldt.

Det beskrives, at indsatsen dels skal bestå af ”klassisk UU-vejledning” og dels af en mere håndholdt indsats i områderne, samt at der skal være fokus på fastholdelse og opfølgning (Københavns Kommune, 2021). Projektet er organisatorisk forankret i en følgegruppe, der afholder møder en gang månedligt med henblik på erfaringsdeling og udvikling af indsatsen. Følgegruppen består af UU Københavns leder, tre grundskolevejledere der er tilknyttet skoler med en større andel af elever fra områderne, en vejleder fra UU’s ungeteam samt en koordinator. Da jeg blev tilknyttet projektet, var indsatsen forholdsvis ny og stadig under udvikling. Indsatsen har derfor i perioden været præget af prøvehandling, løbende udvikling og identifikation af udfordringer, og min undersøgelsesinteresse har heraf også udviklet sig undervejs. I starten af projektperioden blev der f.eks. truffet beslutning om, at UU ikke skulle være initiativtagere i den opsøgende del, men stå til rådighed ved eventuelle aktiviteter organiseret af boligafdelinger eller ungevejledere. Denne del af indsatsen har derfor været forholdsvis ”spontan” (Bilag 8: Noter fra følgegruppemøder 12/11 og 6/12). Derudover har der løbende været overvejelser omkring, hvilke aktiviteter der skulle igangsættes, hvilke aktiviteter der hører under indsatsen, hvordan det registres, hvordan indsatsen italesættes overfor elever og forældre og løbende udvikling af f.eks. fælles retningslinjer omkring opfølgning ved overgang til ungdomsuddannelse (Bilag 16: Opsamling på møde, Bilag 11: Procedurer/arbejdsgange i overgange).

Indsatsen skal derudover forstås i sammenhæng med, at der er igangsat en række andre projekter og indsatser rettet mod målgruppen i regi af blandt andet jobcenteret, ungdomsskolen, SSP,

boligforeninger, helhedsplaner og forskellige organisationer (f.eks. Røde kors og Fisken). Dette er eksempelvis fritidsjob- og lømpeordninger, rollemodels-forløb, idrætsprojekter, lærepladsindsatser og lignende, som alle på forskellige måder har til formål at understøtte, at flere af de unge i målgruppen kommer i uddannelse eller beskæftigelse (Bilag 27: Møde om fritidsjobindsats). Derudover har der tidligere været igangsat en lignende ”Boligsocial ungevejlederindsats”, som var forankret i boligafdelingerne, og der er i indsatsens periode også taget initiativ til en ny indsats, der i højere grad skal have form af en fremskudt, opsøgende indsats i boligområderne (Bilag 8: Noter fra følgegruppemøder, Bilag 17: Mail 12. januar kvantitativ opfølgning FAC, Bilag 21: Referat fra møde om lærepladsindsats) (Madsen et al., 2021)

Specialets rammesætning

I forbindelse med igangsættelsen af indsatsen var UU interesserede i at have en praktikant eller specialestuderende tilknyttet projektet med henblik på at skabe viden om indsatsen til gavn for de unge i målgruppen og eventuelle fremtidige lignende indsatser (Bilag 12: Oplæg til samarbejde med DPU). Som en del af den ekstra indsats har man valgt at tilbyde en styrket vejledningsindsats til uddannelsesparate elever og deres forældre (Bilag 1: Intern mail). I forbindelse med et indledende møde gav UU udtryk for, at de gerne ville have viden om, hvordan vejledningen kan skabe værdi for denne gruppe af elever. Jeg har valgt at afgrænse mit fokus i specialet til denne del af indsatsen, altså første punkt i indsatsbeskrivelsen, der omfatter en styrket individuel vejledningsindsats til uddannelsesparate elever og deres forældre.

Som yderligere rammesætning for opgavens fokus er det vigtigt at forstå en række faktorer, der har betydning for den vejledning, der gives. Der er i løbet af de sidste 20 år sket en differentiering og målretning af vejledningsressourcerne mod unge, som er i risiko for at få vanskeligheder med at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2010, pp. § 1, stk 2; Skovhus, 2018, p. 24). Siden 2014 har differentieringen været forbundet til vurderingen af elevernes uddannelsesparathed i forbindelse med, at man afskaffede muligheden for gruppe- og individuel vejledning for uddannelsesparate elever. Uddannelsesparathedsvurderingerne har således betydning for hvilke muligheder for vejledning den enkelte tilbydes (Regeringen, 2014, p. 50).

Samtidig kan der peges på, at der er væsentlige forskelle i unges forudsætninger for at træffe et valg om ungdomsuddannelse eller beskæftigelse. F.eks. peger en nyere undersøgelse på, at der er store forskelle på de unge og deres forældres uddannelsesforventninger og deres overgang til videre uddannelse afhængigt af social baggrund. Dette gør sig også gældende, når der tages højde for de unges karakterer, hvilket er et centralt vurderingskriterium i forhold til vurdering af uddannelsesparathed. Blandt elever med samme karakterer fra grundskolen er der således langt højere sandsynlighed for, at børn af højtuddannede forældre påbegynder en gymnasial uddannelse, end at børn af kortuddannede forældre gør det samme. Samtidig er der også store forskelle på, hvor godt et kendskab de unge og deres forældre

har til det danske uddannelsessystem, og hvilke muligheder forældrene har for at støtte deres børn (Thomsen, 2022, p. 7; Thomsen et al., 2020, p. 5). Som det beskrives af Skovhus, kan differentieringen af muligheden for vejledning, på baggrund af uddannelsesparathedsvurderingerne, heraf føre til en skævhed i forbindelse med elevernes forudsætninger for at træffe et uddannelses- eller karrierevalg (Skovhus, 2018, p. 150).

Eleverne i indsatsens målgruppe der er vurderet uddannelsesparate, bliver af UU beskrevet som ”broget”, hvor nogle elever lige er kommet over karakterkravet for at blive vurderet uddannelsesparate, men ikke vurderes tilstrækkeligt fagligt stærke til, at kunne gennemføre en gymnasial uddannelse (som er den ungdomsuddannelse de fleste søger), mens andre klarer det fagligt godt. Derudover beskrives det, at der kan være behov for at udfordre elevernes uddannelsesvalg og i højere grad informere om de muligheder, der er indenfor erhvervsuddannelserne. UU oplever i den sammenhæng, at der kan være særlige kulturelle barrierer i forhold til projektets målgruppe i form af, at forældre med anden etnisk baggrund end dansk kan have andre erfaringer med de erhvervsfaglige uddannelser, og at der derfor kan være behov for at informere om, hvordan erhvervsuddannelserne er organiseret i Danmark, og hvilke beskæftigelsesmuligheder der eksisterer. Omvendt italesættes en modstand fra vejledernes side mod på forhånd at udpege nogle elever som særligt udfordrede på baggrund af deres adresse i et udsat boligområde og en bekymring for, at det kan virke stigmatiserende for eleverne, særligt i de klasser hvor der kun går enkelte elever. Derudover er der en skepsis omkring, at nogle elever skal ”udfordres” særligt meget i deres uddannelsesvalg (Bilag 1: Introduktion til projektet, Bilag 28: Indledende møde, egne noter).

Undersøgelsesfokus og -metode

Med afsæt i ovenstående rammesætning vil jeg i specialet have fokus på at få viden om, hvornår vejledningsindsatsen opleves som meningsfuld for de uddannelsesparate elever i målgruppen. Herunder vil jeg også have fokus på, hvordan boligområdet som udvælgelseskriterie får betydning for indsatsen. Dette gøres ud fra en betragtning om, at målgruppen for offentlig ”service” og politiske beslutninger kan bidrage med relevante perspektiver og viden i forhold til udviklingen af indsatser og politikker (Plant, 2006).

På baggrund af ovenstående ambition tager specialet teoretisk og metodisk afsæt i kritisk psykologisk praksisforskning (Dreier, 1993). Jeg er i den forbindelse særligt inspireret af den danske udvikling af kritisk psykologisk praksisforskning, hvor der har været tradition for at inddrage brugerne i belysningen af forskellige problematikker og fænomener (Mørck, 1995, p. 34). Praksisforskning kan overordnet forstås som et metodologisk udgangspunkt og blik på forholdet mellem vidensproduktion og praksis, hvor fokus er på at skabe viden sammen med praksis frem for at skabe viden om praksis (Joubert &

Webber, 2020, p. 15). Derudover bygger det på en forståelse af, at sociale udfordringer er komplekse og ikke nødvendigvis mulige at indfange med en entydig definition, hvorfor det må forstås i sammenhæng med den specifikke kontekst, som det udfolder sig i. Formålet med specialet er, i den sammenhæng, ikke at få viden om hvorvidt indsatsen virker eller ikke virker, men i stedet at få viden om hvornår, hvordan og under hvilke betingelser indsatsen opleves som meningsfuld af eleverne og deres forældre med henblik på at afdække relevante problemstillinger og pege på nye muligheder i praksis.

På baggrund af ovenstående undersøgelsesinteresse og det teoretiske og metodiske afsæt, har jeg fulgt to 9. klasser, hvor en større andel af klassernes elever er i indsatsen målgruppe. Konkret er dette elever, der har adresse i Mjølnerparken. Ved at følge de elever der går/har gået i 9. klasse i foråret 2022, har jeg fået mulighed for at følge en årgang (årgang 2006), der både har været en del af indsatsen i 8. og 9. klasse, og som også vil blive fulgt efterfølgende (i efteråret 2022) (Bilag 9: Evalueringsmøde med analyseenheden i BUF). Derudover har jeg valgt at fokusere på 9. klasse, da dette har givet mig mulighed for at følge dem i deres aktuelle proces med at skulle vælge ungdomsuddannelse eller beskæftigelse efter 9. klasse.

Som beskrevet er der forskel på, hvilke konkrete vejledningsaktiviteter eleverne bliver tilbudt indenfor indsatsen, afhængigt af behov, hvad den enkelte vejleder finder meningsfuldt at igangsætte og hvor mange elever fra målgruppen, der er i klasserne (Bilag 14: Mail 10. november 2021, beskrivelse af aktiviteter). På den pågældende skole er de uddannelsesparate elever i indsatsperioden blevet tilbudt individuelle vejledningssamtaler og er derudover blevet inviteret til en individuel vejledningssamtale sammen med deres forældre forud for ansøgningsfristen for ansøgning til ungdomsuddannelse eller 10. klasse (Bilag 6: Møde på skole 1 om i-up elever, Bilag 22: Mail invitation til forældresamtale). Derudover er der blevet afholdt fire uddannelsescaféer i boligområdets fælleshus i løbet af januar og februar, hvor eleverne og deres forældre har kunne komme forbi med spørgsmål om uddannelse og hjælp til ansøgning (Bilag 34: Opslag uddannelsescafé i Mjølnerparken).

Specialet afsæt i følgende problemformulering:

Hvordan kan betydninger af uddannelsesvejledning set fra et deltagerperspektiv forstås på grundlag af en undersøgelse af en særlig vejledningsindsats rettet mod uddannelsesparate elever fra et udsat boligområde?

Med henblik på at understøtte en besvarelse af problemformuleringen, har jeg udarbejdet de to nedenstående undersøgelsesspørgsmål.

- *Hvordan indgår uddannelsesparate elever og deres forældre i individuelle vejledningssamtaler, og hvilke deltagelsesmuligheder skaber vejledningssamtalerne for eleverne?*
- *Hvordan tillægges rammer og lovgivningsmæssige betingelser omkring den særlige indsats betydning?*

Det første undersøgelsesspørgsmål skal i den sammenhæng bidrage til at belyse den betydning som eleverne, i samspil med deres forældre, tillægger deres deltagelse i den særlige vejledningsindsats, mens det andet undersøgelsesspørgsmål skal bidrage til at belyse hvordan rammerne omkring den særlige indsats får betydning for elevernes deltagelse. Analysen baserer sig på optagelser af vejledningssamtaler med elever og forældre, interview med uddannelsesparate elever i målgruppen og observation af forskellige kollektive vejledningsaktiviteter og møder omkring indsatsen.

Eleverne i indsatsens målgruppe bliver derudover fulgt af København kommune med henblik på at få viden om indsatsens betydning for elevernes fastholdelse ved overgangen til ungdomsuddannelse. Elevernes uddannelsesstatus bliver i den forbindelse opgjort henholdsvis 3 og 15 måneder efter opstart på en ungdomsuddannelse og sammenholdt med de øvrige unge i Københavns Kommune (Bilag 16: Opsamling på evalueringsmøde).

Kapitel 2: Lovgivning med betydning for indsatsen

I de følgende afsnit vil jeg redegøre for lovgivning og rammer, der er relevante for den særlige indsats igangsættelse og udformning. Konkret er dette dels lovgivning i relation til de udvalgte boligområder samt lovgivning og rammer inden for vejledningsområdet, som er relevant for mit undersøgelsesfokus.

Ungdommens Uddannelsesvejledning og den Kommunale Ungeindsats i Københavns Kommune

Da indsatsen er forankret i og varetages af Ungdommens Uddannelsesvejledning i Københavns Kommune, vil jeg i det følgende afsnit kort introducere til de lovgivningsmæssige rammer omkring Ungdommens Uddannelsesvejledning, og hvordan dette er organiseret i Københavns Kommune.

Ungdommens Uddannelsesvejledning blev etableret i 2003, i forbindelse med en større vejledningsreform (ikrafttræden 1. august 2004), på baggrund af en ambition om at skabe en mere sammenhængende vejledningsindsats, der skulle være uafhængig af de enkelte uddannelser, institutioner og sektorer (Undervisningsministeriet, 2003, p. 3). I den forbindelse skulle Ungdommens Uddannelsesvejledning varetage vejledningen i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse eller erhverv, mens Studievalg Danmark blev etableret med henblik på at vejlede om valg af videregående uddannelse. UU-centrene blev organisatorisk forankret i kommunerne. I forbindelse med etableringen af den nye Forberedende Grunduddannelses (FGU) i 2017 blev kravet om, at den

kommunale uddannelsesvejledning skulle foregå i regi af Ungdommens Uddannelsesvejledning fjernet. Med oprettelsen af den kommunale ungeindsats (KUI) fik kommunerne det fulde ansvar for at *”gøre alle unge under 25 år parate til at gennemføre en ungdomsuddannelses eller komme i beskæftigelse”* (Regeringen, 2017, p. 15). Man ønskede at skabe en fælles indgang for de unge på tværs af jobcenterindsatser og aktiviteter i regi af UU og gjorde det i den forbindelse valgfrit for kommuner, om de ville bibeholde det kommunale UU-center.

I Københavns Kommune har man bibeholdt organisering med et selvstændig UU-center som en organisation under Børne- og Ungdomsforvaltningen. UU-centeret er derudover opdelt i en grundskoleenhed, der varetager vejledning for elever fra 7.-9. klasse samt en unge-enhed, der varetager vejledning for unge mellem 15 og 24 år, der ikke er begyndt en ungdomsuddannelses eller er i beskæftigelse, og er derudover yderligere inddelt i mindre afdelinger efter de forskellige geografiske områder i Københavns Kommune (Københavns Kommune, u.å.). Indsatsen varetages primært af UU's grundskoleenhed, der også står for den opfølgende del af indsatsen for unge, der starter på en ungdomsuddannelse eller et forberedende tilbud efter 9. klasse. Elever, der starter i 10. klasse eller frafalder en påbegyndt ungdomsuddannelse/forberedende tilbud, overgår til unge-afdelingen (Bilag 11: Procedurer/arbejdsgange i overgange).

Den 'almindelige vejledning' i relation til indsatsen

Af vejledningsbekendtgørelsens formålsbeskrivelse fremgår det, at *”vejledningen skal bidrage til, at valg af uddannelse og erhverv bliver til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet, herunder at alle unge gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse”,* samt *”bidrage til at frafald og omvalg begrænses mest muligt, og at den enkelte fuldfører den valgte uddannelse med største muligt fagligt og personligt udbytte”*. Derudover fremgår det, at *”vejledningen i særlig grad skal målrettes unge, som uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021a, pp. § 1, stk. 2-7).

Som beskrevet er formålet med den særlige vejledningsindsats at understøtte, at flere unge fra de udvalgte boligområder påbegynder og gennemfører en uddannelse. På baggrund af at der er færre unge fra områderne, der er i uddannelse eller beskæftigelse sammenholdt med andre unge i Københavns Kommune, har man derfor valgt igangsætte en særlig indsats. Der kan med afsæt i dette peges på, at formålet med den særlige vejledningsindsats understøtter vejledningens formål, som det er beskrevet i bekendtgørelsen. Samtidig tager bekendtgørelsen og indsatsen dog også afsæt i forskellige definitioner af hvilken gruppe af unge, der kan have behov for noget ekstra. Som beskrevet er vurderingen af, om en ung har behov for en særlig vejledningsindsats i lovgivning afhængig af den unges uddannelsesparathedsvurdering, mens det i indsatsen er afhængigt af den unges bopæl i et udsat boligområde.

På den baggrund vil jeg i det følgende beskrive hvilke rammer for vejledning, der normalt gør sig gældende med henblik på at redegøre for, hvordan indsatsen adskiller sig fra (og ligner) den vejledning, som folkeskoleelever normalt bliver tilbudt. Indledningsvis vil jeg redegøre for kriterierne for udvælgelsen af de boligområder, som målgruppen er udvalgt på baggrund af. Herefter vil jeg redegøre for uddannelsesparathedsvurderingernes betydning for vejledningen samt beskrive hvilke rammer for vejledning, der normalt gælder for de uddannelsesparate elever.

Lovgivning omkring de udvalgte boligområder

Udvælgelsen af indsatsens målgruppe baserer sig på statens opgørelser over udsatte boligområder, den såkaldte ghettoliste, fra 2020. I følgende afsnit vil jeg derfor opridse hvilke kriterier, der gør sig gældende for udvælgelsen af områderne.

I 2018 blev den politiske aftale *Ét Danmark uden parallelsamfund - Ingen ghettoer i 2030* vedtaget. Som det fremgår af navnet, er aftalens overordnede ambition at nedbryde de såkaldte parallelsamfund (Regeringen, 2018, p. 6). Der har siden 1994 været igangsat en række 'ghettopakker', men aftalen fra 2018 adskiller sig blandt andet ved at være den første, der målretter indsatsen og lovgivning, således at de kun gælder for de udvalgte områder (Regeringen, 2018, p. 7; Ritzau, 2018). For områderne gælder således en række særlige regler inden for overskrifterne: "*Fysisk nedrivning og omdannelse af udsatte boligområder*", "*Mere håndfast styring af hvem der kan bo i udsatte boligområder*", "*Styrket politiindsats og højere straffe skal bekæmpe kriminalitet og skabe mere tryghed*" samt "*En god start på livet for alle børn og unge*" (Regeringen, 2018, p. 10).

Som en del af aftalen blev kriterierne for udvælgelse af de udsatte boligområder derudover revideret. Kriterierne gælder for fysisk sammenhængende boligområder med mindst 1000 beboere og opgøres på baggrund af nedenstående parametre.

1. Andelen af beboere i alderen 18-64 år, der er uden tilknytning til arbejdsmarkedet eller uddannelse, overstiger 40 pct. opgjort som gennemsnit over de seneste 2 år.
2. Andelen af beboere i alderen 30-59 år, der alene har en grundskoleuddannelse, overstiger 60 pct.
3. Den gennemsnitlige bruttoindkomst for skattepligtige i alderen 15-64 år i området eksklusive uddannelsessøgende udgør mindre end 55 pct. af den gennemsnitlige bruttoindkomst for samme gruppe i regionen.
4. Andelen af beboere på 18 år og derover dømt for overtrædelse af straffeloven, våbenloven eller lov om euforiserende stoffer udgør mindst 3 gange landsgennemsnittet opgjort som gennemsnit over de seneste 2 år.

5. Andelen af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande overstiger 50 pct.

Mens områder der lever op til mindst to af kriterierne fra 1 til 4 betegnes som *Udsatte boligområder*, betegnes områder der opfylder mindst to af kriterierne fra 1 til 4, og derudover opfylder kriterium 5 som *Ghettoområder*. Derudover gælder det, at områder der har været betegnet som *Ghettoområder* i fire år, vil blive kategoriseret som *Hårde ghetter* (Udlændinge- og Integrationsudvalget 2017-18, 2018, p. 2). Kategoriseres et område som *hård ghetto*, medfører det et krav om, at boligforeningen skal nedbringe andelen af almene familieboliger til højst 40 % (Regeringen, 2018, p. 13).

Mjølnerparken er udpeget på baggrund af kriterie 2, 3, 4 og 5. I den samlede beboergruppe er der 74,5 pct. der alene har en grundskoleuddannelse, 48,3 pct. der har en bruttoindkomst, der udgør mindre end 55 pct. af den gennemsnitlige indkomst, 2,34 pct. der er dømt for overtrædelse af straffeloven (grænseværdien er 2,27 pct.) og 83,2 pct. indvandrere eller efterkommere fra ikke-vestlige lande (Boligministeriet, 2020, p. 2). Beboerne i området har således et lavere uddannelsesniveau, lavere indkomst, højere andel af straffede og en større andel af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere sammenlignet med det generelle niveau i befolkningen.

Den 23. november 2021 blev et nyt lovforslag om parallelsamfund vedtaget (Regeringen, 2021). Med lovændringen indføres en ny kategori af boligområder, der betegnes som *Forebyggelsesområder*. (Regeringen, 2021, p. 3). Grænsen for hvornår et boligområde bliver betegnet som *hård ghetto*, ændres derudover fra fire til fem år. Derudover er det besluttet, at betegnelsen "ghetto" ikke længere anvendes. *Ghettoområder* vil derfor fremover blive betegnet som *parallelsamfund*, mens *hårde ghettoområder* betegnes som *omdannelsesområder* (Regeringen, 2021, p. 4).

Differentiering af vejledningsindsatsen og kobling til

Uddannelsesparathedsvurderingerne

Som beskrevet indledende er der i løbet af de seneste 20 år (siden vejledningsreformen fra 2003) sket en øget differentiering og målretning af vejledningsressourcerne mod "*unge med særlige behov for vejledning om valg af uddannelse og erhverv*" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2003, pp. § 1, stk. 2; Skovhus, 2018, p. 24).

I 2010 blev Uddannelsesparathedsvurderingerne indført (fremadrettet UPV) i forbindelse med *Ungepakke 2. Aftale om flere unge i uddannelse og job* (Regeringen, 2009). Det blev i den forbindelse et krav, at alle elever i 9. og 10. klasse skulle have vurderet deres faglige, personlige og sociale forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Vurderingen skulle foretages i forhold til to grupper af ungdomsuddannelser, de gymnasiale uddannelser eller erhvervsuddannelserne (eller begge) afhængigt af elevens uddannelsesønsker og skulle varetages af UU i samarbejde med skolen (Børne-

og Undervisningsministeriet, 2010, p. § 4). Siden 2014 har UPV'en haft en ressourcefordelende funktion i forhold til muligheden for vejledning, da det blev besluttet at afskaffe individuel vejledning til elever, der er vurderet uddannelsesparate. De uddannelsesparate elever skulle i stedet tilbydes vejledning i form af kollektive vejledningsaktiviteter (Regeringen, 2014, p. 50; The Boston Consulting Group, 2013, p. 2). Derudover ønskede man at forbedre vejledningsindsatsen for de elever, der ikke blev vurderet uddannelsesparate i 8. klasse. For denne gruppe gælder det, at der fra 8. klasse skal igangsættes særlige skole- og vejledningsindsatser, for at *"sikre at eleven er uddannelsesparat ved folkeskolens afslutning"* (Regeringen, 2014, p. 50). Udover muligheden for individuelle samtaler er det op til skole og vejleder at afgøre, hvilken skole- og vejledningsindsats der skal igangsættes for de elever, der ikke er vurderet uddannelsesparate. Det varierer således, men kan eksempelvis være praktikforløb, brobygning i 9. klasse, tværkommunale indsatser eller øget forældresamarbejde (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019b, p. 101). I forbindelse med lovændringen skete der således en kobling mellem vurderingen af elevens uddannelsesparathed og de muligheder for vejledning, som den enkelte elev tilbydes. Lovgivningen fastsætter således rammer for hvilke elever, der kan tilbydes hvilke former for vejledning. Derudover ses en bevægelse i retning af, at vejledningen i højere grad skal rettes mod unge, der vurderes at være i risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en uddannelse frem for at have et mere bredt fokus på læring om uddannelse og job (Skovhus, 2018, p. 27).

Rammerne for UPV er efterfølgende blevet ændret flere gange. Herunder er det blevet et krav, at eleverne skal vurderes både i 8. og 9. klasse (og evt. 10. klasse), og vurderingskriterier for de personlige og sociale forudsætninger er specificeret. Derudover er de faglige forudsætninger i form af karakterkrav løbende blevet ændret. Vurderingen af elevernes uddannelsesparathed, og heraf også mulighed for vejledning, afhænger derudover af hvilken type af ungdomsuddannelse, den unge ønsker at søge. Elever, der vil søge en tre-årig gymnasial uddannelse, skal således have et gennemsnit på mindst 5 i standpunktskarakterer for at blive vurderet uddannelsesparate, mens karakterkravet for den 2-årige HF er 4. For erhvervsuddannelserne gælder det, at eleverne i 8. klasse vurderes uddannelsesparate, hvis de har et gennemsnit på mindst 4 i standpunktskarakterer, mens kravet ændres i 9. og 10. klasse, så eleven kan vurderes uddannelsesparat, hvis der opnås et gennemsnit på mindst 2 i fagene dansk og matematik (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b; Regeringen, 2014). Fra 1. august 2018 blev der derudover indført et krav om, at eleverne også skulle vurderes på praksisfaglige kompetencer (Undervisningsministeriet, 2017, pp. §1, stk. 2).

I forbindelse med aftalen *Fra folkeskole til faglært. Erhvervsuddannelser til fremtiden* (2018) ønskede man at ligestille de tre typer af ungdomsuddannelser med henblik på, *"at eleven åbner uddannelsesvalget op og forholder sig til flere ungdomsuddannelser"* (Undervisningsministeriet, 2018, p. 8). Eleverne skulle på baggrund af dette uddannelsesparathedsvurderes til både de treårige gymnasiale uddannelser, 2-årig HF og erhvervsuddannelserne uafhængigt af valg af ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet, 2018, p. 8). Mulighederne for en ekstra

vejledningsindsats i form at individuel er dog fortsat afhængigt af, om eleven vurderes parat til den uddannelse, som han/hun har ønsker om at søge.

De gældende rammer for UPV'en er således at eleverne skal uddannelsesparathedsvurderes til henholdsvis de tre-årige gymnasiale uddannelser, 2-årig HF og erhvervsuddannelserne i 8. og 9. klasse på baggrund af de tidligere nævnte karakterkrav, samt personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, p. § 5). Karakterkravet til de faglige forudsætninger er ufravigelige i helhedsvurderingen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, p. 7).

I forbindelse med UU Københavns særlige indsats tilbydes uddannelsesparate elever en vejledningsindsats, som adskiller sig fra det, som de uddannelsesparate elever normalt tilbydes. I den sammenhæng gøres der brug af vejledningemetoder, som normalt tilbydes ikke-uddannelsesparate elever i form af individuelle vejledningssamtaler. På skolen deltager UU-vejlederen derudover normalt i de ikke-parate elevers skolehjem-samtaler. I forbindelse med den ekstra indsats får de uddannelsesparate eleverne også tilbud om at deltage i en individuel vejledningssamtale med deres forældre og en vejleder (Bilag 14, mail 10. november 2021, beskrivelse af aktiviteter). Derudover er der blevet afholdt en række uddannelsescaféer i Mjølnerparkens fælleshus i løbet af januar og februar, hvor eleverne og deres forældre har kunne komme forbi med spørgsmål om uddannelse og hjælp til ansøgning (Bilag 34:Opslag uddannelsescafé i Mjølnerparken). Denne del af indsatsen adskiller sig fra de vejledningsformer, som både uddannelsesparate og ikke-uddannelsesparate elever normalt bliver tilbudt, og henvender sig også til begge grupper af elever.

Derudover er det værd at nævne, at rammerne for 9. klassernes afgangsprøve er ændret i år grundet covid-19 og nødundervisningen. Det gælder derfor, at eleverne vil få deres standpunktskarakter overført til deres eksamensbevis, i tilfælde af at standpunktskarakteren er højere end prøvekarakteren (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, p. 2). Prøvekaraktererne, for de elever jeg har fulgt i forbindelse med specialet, vil derfor ikke have indflydelse på elevernes UPV på samme måde, som det normalt gør sig gældende.

Vejledningsaktiviteter for elever der er vurderet uddannelsesparate

Udover det ovenstående er der også forskellige vejledningsaktiviteter, som alle elever bliver tilbudt indenfor den almindelige lovgivning, og som specialets målgruppe også har deltaget i - udover den særlige indsats.

Alle elever skal fra 7.-9. klasse og evt. 10. klasse tilbydes kollektiv vejledning i klasserne, hvor eleverne bl.a. skal introduceres til de forskellige ungdomsuddannelser. Den kollektive vejledning skal bygge ovenpå og fungere i samspil med det obligatoriske emne Uddannelse og Job (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b, p. § 3). Derudover skal alle elever på introduktionskursus i 8. klasse. I forbindelse med en lovændring i 2017 blev det gjort obligatorisk, at eleverne skal deltage i

introduktionskurser på minimum én erhvervsuddannelse eller erhvervsgymnasial uddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021a, p. § 10a). I Københavns Kommune skal eleverne deltage i en Skills Stafet Introdag på en ungdomsuddannelse i efteråret og to gange to dages besøg på hhv. en erhvervsuddannelse og en gymnasial uddannelse i foråret (UU København, u.å.).

I 8. klasse påbegyndes også arbejdet Studievalgsp portefolien, der er et redskab, der skal understøtte elevernes refleksion omkring de vejledningsaktiviteter, som de deltager i i løbet af 8. og 9. klasse. Studievalgsp portefolien skal derudover vedhæftes elevernes ansøgning til en ungdomsuddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, p. § 12; 2021a, pp. § 2c, stk. 7). Derudover skal alle elever have en Uddannelsesplan ved udgangen af 9. klasse. Der er også mulighed for, at eleverne kan komme i erhvervspraktik eller på virksomhedsbesøg på alle tre klassetrin. Derudover skal vejlederen afholde informationsmøder for forældre og elever samt introducere til uddannelsesguiden.dk og eVejledningen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b, p. § 4).

Kapitel 3: Forskningsoversigt

I det følgende afsnit vil jeg præsentere forskellige perspektiver indenfor forskningen, der relaterer sig til min problemstilling samt erfaringer og viden fra tidligere eller igangværende lignende projekter.

Første del af forskningsoversigten baserer sig på studier og undersøgelser, der omhandler uddannelsesrelateret forskning om unge med adresse i udsatte boligområder. Jeg inddrager primært dansk forskning ud fra et perspektiv om, at de kriterier som målgruppen for indsatsen og mit speciale er udvalgt på baggrund af, i sammenhæng med udvælgelseskriterierne for boligområderne, er danske fænomener. I anden del af min forskningsoversigt inddrager jeg forskning, der omhandler vejledningens mulighed for at øge lighed i uddannelseschancer. Jeg inddrager studier, der omhandler effekten af vejledning og studier, der forholder sig til, hvordan vejledning kan øge uddannelsesmobilitet.

Søgestrategi

Som afsæt for forskningsoversigten har jeg foretaget en systematisk søgning i Det Kongelige Biblioteks søgesystem. Med afsæt i følgende søgestreng har jeg søgt efter forskning med fokus på viden om vejledning eller vejledningsindsatser, der relaterer sig til udsatte boligområder.

- *(uddannelsesvejledning* OR vejledning* OR karrierevejledning* OR uddannelsesparat* OR uddannelsesvalg*) AND (ghetto* OR "udsatte boligområder" OR "socialt boligbyggeri" OR "almene boligbyggeri" OR "almene boliger")*.

Søgning gav 39 resultater, men ingen der omhandlede uddannelsesvejledning. Jeg har derfor også foretaget nedenstående søgning for at finde anden uddannelsesrelateret forskning om unge fra udsatte

boligområder, med henblik på at identificerer eventuelle forskelle i adgangen til uddannelse, hvilke udfordringer og barrierer der kan identificeres, og hvilke forklaringer der ses i forskningen.

- *(uddannelse* OR skole*) AND (ghetto* OR "udsatte boligområder" OR "socialt boligbyggeri" OR "alment boligbyggeri" OR "almene boliger")*

Søgningen gav 322 resultater. Med afsæt i ovenstående interesse og kriterier var fire af disse relevante. Jeg har derudover søgt efter relevante udgivelser hos henholdsvis Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE), Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), Undervisningsministeriet og Center for boligsocial Udvikling (CFBU)² med henblik på at få viden om eventuelle lignende indsatser eller andre relevante erfaringer og viden fra projekter. Søgeord fremgår af bilag (Bilag 33 – overblik over litteratur søgning).

Anden del af forskningsoversigten tager udgangspunkt i to systematiske forskningsreview, henholdsvis *Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning. Et systematisk review* (Larsen et al., 2011) og *Karrierevejledning og karrierelæring for social retfærdighed* (Felby et al., 2020). Forskningsoversigterne inkluderer både dansk og international forskning.

Erfaringer fra vejledningsindsatser målrettet udsatte boligområder

Som beskrevet har jeg ikke fundet dansk peer-reviewed forskning, der omhandler viden om vejledning til unge fra udsatte boligområder. Generelt er der da også forsket meget lidt i sammenhængen mellem vejledning og social mobilitet, og den viden, der er indenfor området, udspringer i højere grad af udviklingsprojekter, der forholder sig til vejledningens mulighed for at hjælpe børn og unge i udsatte positioner (Felby et al., 2020, p. 6). Dette gør sig også gældende bredt indenfor vejledningsområdet, hvor der generelt er en stor mængde af rekvirerede undersøgelser, indsatser og projekter, men kun en mindre del af undersøgelser der er udført af forskningsinstitutioner (Skovhus, 2018, p. 36). Det følgende afsnit baserer sig heraf på viden fra projektet Brug for alle unge (fremover BFAU) og undersøgelser fra CFBU.

BFAU blev oprindeligt etableret som en kampagne under Integrationsministeriet i 2003 med det formål at understøtte tosprogede unges muligheder for at påbegynde og gennemføre en uddannelse og opnå beskæftigelse gennem en række tiltag som lektiecafeer, rollemodels-indsatser og job- og uddannelsesbazarer. Det er efterfølgende lagt under Børne- og Undervisningsministeriet. I perioden 2011-2014 havde indsatsen særligt fokus på unge fra udsatte boligområder – fortsat primært på unge med etnisk minoritetsbaggrund og med et særligt fokus på drenge. Baggrunden for dette fokus var dels,

Center for Boligsocial Udvikling (CFBU), er oprettet med formålet om at vurdere effekten af tidligere og igangværende boligsociale indsatser og indsamle viden der skal rådgive beslutningstager og praktikere om virkningsfulde indsatser.

at unge drenge med etnisk minoritetsbaggrund havde den laveste gennemførelsesprocent på ungdomsuddannelserne, samt at man ud fra erfaringer fra de tidligere projektperioder mente, at indsatsen for de mest udsatte unge kunne styrkes ved at arbejde med en mere helhedsorienteret tilgang med inddragelse af forældre, skoler, forening og helhedsplaner³ (Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2015, p. 6; Cubion & Schultz, 2015, p. 7). Foruden de ovenfor beskrevne tiltag blev der i perioden arbejdet med ung-til-ung metoder, kultur- og idrætsprojekter, forældreinddragelse og intensive vejlednings- og læringsforløb. Aktiviteterne er udviklet i samarbejde med lokale aktører og de unge selv i seks udsatte boligområder, og der er derfor stor variation i hvilke konkrete aktiviteter, der er igangsat i de forskellige boligområder (Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2015, p. 5). Formålet med indsatsen var at styrke de unges faglige, sociale og personlige kompetencer (og hermed styrke uddannelsesparathed), at styrke forældrenes deltagelse i deres børns uddannelsesvalg, at udvikle vidensbaserede metoder der styrker motivation og forudsætninger for at gennemføre en uddannelse hos de unge og at klæde uddannelsesaktørerne på til mødet med de unge (Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2015, p. 2).

Aktiviteterne under BFAU adskiller sig fra UU Københavns særlige indsats på flere måder. Dels består BFAU's indsats af en række forskellige aktiviteter, der har til formål at understøtte udviklingen af forskellige kompetencer hos de unge. Til forskel fra dette består UU's indsats af "klassisk UU-vejledning" i form af individuelle vejledningssamtaler på skolen med de unge og deres forældre. Derudover er UU's indsats forankret i og varetages af UU og foregår primært på skolerne og ikke i boligområderne som BFAU's indsatser. Et andet perspektiv, der er relevant at pege på, er, at aktiviteterne i regi af BFAU bl.a. har til formål at understøtte, at eleverne bliver vurderet uddannelsesparate. Til forskel fra dette er eleverne i specialets målgruppe vurderet uddannelsesparate, og formål og fokus er heraf et andet. Projektet kan dog alligevel give et indblik i, hvilke udfordringer og barrierer der kan identificeres i relation til gruppen af unge, samt hvilke problemforståelser og løsninger der ses i lignende indsatser.

BFAU har i projektperioden haft et særligt fokus på at udvikle og igangsætte aktiviteter, der retter sig mod at inddrage forældre i forhold til deres børns skolegang og valg af uddannelse (Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2015, p. 23). Dette begrundes med, at forundersøgelser og evalueringer af de tidligere BFAU-indsatser viste, at der generelt var en begrænset viden hos forældrene om det danske uddannelsessystem. Det beskrives, at den viden som særligt

³ Boligorganisationer kan i samarbejde med kommunen ansøge Landsbyggefonden om støtte til en boligsocial indsats i et udsat alment boligområde. Den boligsociale indsats skal målrettes følgende indsatsområder: *Uddannelse og livschancer, Beskæftigelse, Kriminalitetsforebyggelse* eller *Sammenhængskraft og medborgerskab*.

minoritetsforældre har om uddannelsesområdet begrænser sig til "*de klassiske højprestige uddannelser som advokat, læge og ingeniør*" samt, at en del af målgruppens forældre ønsker, at deres børn tager en uddannelse, der har høj status i deres hjemland, hvilket der argumenteres for kan skabe et forventningspres hos eleverne (Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2015, pp. 23, 36). Samtidig beskrives det også, at målgruppens forældre generelt har en stor interesse i, at deres børn får en god uddannelse. På baggrund af dette blev der igangsat en forældreindsats i samarbejde med den lokale helhedsplan, der havde form af en række oplæg og informationsaftener, kombineret med en etablering af et frivilligt forældretnetværk, der skulle sikre lokal forankring (Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2015, p. 25). Foruden dette blev der etableret en national oplysningskampagne *Sådan får dit barn succes*, der skulle fremme etniske minoritetsforældres kendskab til de forskellige ungdomsuddannelser med særligt fokus på erhvervsuddannelserne (Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2015, p. 36).

Indsatserne er efterfølgende evalueret. I evalueringen undersøges det med afsæt i registerdata, om der kan dokumenteres ændringer i de unges uddannelsessøgning og gennemførelse. Derudover indgår observationer og interview med unge, lærere, pædagoger, UU-vejledere, skoleledere, projektledere, frivillige og forældre, der skal bidrage til at belyse sammenhængen mellem de igangsatte aktiviteter og eventuelt observerede ændringer (Cubion & Schultz, 2015, pp. 7-8). På tværs af indsatserne i de seks boligområder konkluderes det overordnet, at indsatserne har bidraget til at øge de unges sociale, personlige og faglige kompetencer. Derudover beskrives det, at det indenfor projektperioden ikke har været muligt at identificere ændringer i uddannelsesstatistikkerne i forhold til de unges søgning og fastholdelse i uddannelse.

Der er igangsat en række lignende indsatser med fokus på at understøtte skolegang og uddannelse for børn og unge i forskellige boligområder, som er evalueret af CFBU. Ligesom det ses i BFAU er disse forankret i boligområdernes helhedsplaner og varetages af boligsociale medarbejdere og adskiller sig dermed fra UU's indsats. Der er heller ingen af evalueringerne, der bidrager med erfaringer fra lignende vejledningsindsatser. Flere indsatser har dog fokus at understøtte børn og unges skolegang, dels gennem øget forældreinddragelse og dels gennem et styrket samarbejde mellem f.eks. helhedsplaner og skole eller helhedsplaner og UU. Undersøgelsernes fokus på at styrke samarbejde på tværs begrundes med afsæt i erfaringer om, at det dels kan være svært at komme i kontakt med de unge og dels, at mange skoler med elever fra udsatte boligområder også oplever udfordringer i forhold til at få kontakt til og engagere sårbare forældre i deres børns skolegang. Der peges på en række mulige årsager til dette, herunder at både elever og forældre kan være personligt, socialt eller kulturelt udfordrede eller kan have dårlige skoleoplevelser, sprogbarrierer eller mangle kendskab til skolesystemet. Derudover oplever nogle skoler, at deres status som myndighed kan skabe en barriere i kontakten til forældrene (Lunar &

Sonne-Frederiksen, 2016, p. 2; Madsen et al., 2016; Mygind, 2021; u.å., p. 5; Mygind et al., 2015, p. 6).

Som det ses i det ovenstående, har flere af indsatserne et særligt fokus på unge fra minoritetsfamilier og deres forældre. Jeg forstår dels dette fokus i sammenhæng med, at BFAU's indsats oprindeligt har været udformet som en integrationsindsats. Derudover indgår andelen af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande som et centralt kriterium i udpegningen af områderne.

Uddannelsesmønstre og chanceulighed blandt unge fra udsatte boligområder

Da jeg kun har kunne identificere få undersøgelser, der omhandler viden om vejledning indenfor området, vil jeg i det følgende afsnit mere bredt præsentere viden om adgangen til uddannelse for de unge i målgruppen. I afsnittet inddrager jeg både forskningsartikler og andre typer af undersøgelser.

I en undersøgelse fra 2015 har CFBU undersøgt uddannelsesmønsteret for unge i udsatte boligområder. Udsatte boligområder er defineret som boligområder i Danmark, der har eller har haft en helhedsplan med et boligsocialt indhold. I analysen omfatter det 170 boligområder i hele landet med i alt 268.126 beboere. Undersøgelsen baserer sig på registerdata og har fulgt to årgange af unge der var 15 år i henholdsvis 2003 og 2008, med formålet om at undersøge om uddannelsesmønsteret for unge med adresse i boligområderne følger samme udvikling som ungdomsgenerationerne generelt (Larsen & Avlund, 2015, p. 2). Det konkluderes, at udviklingen i uddannelsesmønstre følger landsgennemsnittet således at andelen af 20-årige, der har afsluttet eller er i gang med en ungdomsuddannelse, er steget med 10 pct. (fra 56 pct. Til 66 pct.) fra 2008-2013 for unge fra udsatte boligområder, mens landsgennemsnittet i samme periode steg med 7 pct. (fra 74 pct. Til 81 pct.). For begge grupper gælder det, at en større del påbegynder en videregående eller gymnasial uddannelse, mens færre starter på en erhvervsuddannelse. Derudover er der 7 pct., der som 25-årige har en gymnasial uddannelse, men ikke har bevæget sig videre i uddannelsessystemet og derfor betragtes som en del af "rest-gruppen". Det samme gør sig gældende for landsgennemsnittet. Samlet er der dog en større del af de unge med adresse i et udsat boligområde, der ikke får en erhvervskompetencegivende uddannelse – 27 pct. sammenholdt med landsgennemsnittet på 13 pct.

Undersøgelsen viser derudover, at mens efterkommere generelt klarer sig dårligere i uddannelsessystemet sammenholdt med etniske danskere, forholder det sig omvendt for efterkommere med adresse i boligområderne, der klarer sig bedre end unge med etnisk dansk baggrund. Undersøgelsen peger i den sammenhæng på, at den ulige adgang til uddannelse er et udtryk for udsathed frem for etnisk/kulturel baggrund (Larsen & Avlund, 2015, p. 3). En lignende konklusion finder Vive i en nyere undersøgelse (fra 2022), hvor det beskrives at en større andel af de 16-30-årige fra MENAPT-lande⁴,

⁴ Denne betegnelse dækker over indvandrere og efterkommere med etnisk herkomst i et af følgende lande: Syrien, Kuwait, Libyen, Saudi-Arabien, Libanon, Somalia, Irak, Qatar, Sudan, Bahrain, Djibouti, Jordan, Algeriet,

med adresse i et udsat boligområde (80 pct.), er i gang med en uddannelse (eller grundskole), mens det samme gælder for 60 pct. af unge med ikke-MENAPT-baggrund. I den sammenhæng peges der på, at en mulig årsag kan være, at de boligsociale helhedsplaner i højere grad er lykkedes med at løfte børn og unge med anden etnisk baggrund end andre børn og unge fra områderne (Christensen et al., 2022, p. 141). Undersøgelsen baserer sig på registerdata og undersøger chanceulighed i udsatte boligområder og de boligsociale helhedsplaners bidrag til at forbedre børn og unges livschancer i perioden 2015-2018. En tilsvarende undersøgelse er lavet for perioden 2011-2014 (Christensen et al., 2018). Ligesom undersøgelsen fra CFBU konkluderes det, at der kan ses en stigning i antallet af unge fra områderne, der får en uddannelse, ligesom det gør sig gældende for de samlede ungdomsårgange, men at der samtidig er flere unge fra boligområderne, der befinder sig i NEET-gruppen (Not in Education, Employment or Training) – 22 pct. i forhold til landsgennemsnit på 12 pct. (Christensen et al., 2018, p. 37). Opsamlede peger undersøgelseerne altså på, at flere unge fra områderne får en ungdomsuddannelse sammenlignet med tidligere. Stigningen skyldes at flere unger påbegynder en gymnasial uddannelse eller videregående uddannelse, mens der er sket et lille fald i andelen af unge, der vælger en erhvervsuddannelse. En lignende tendens ses også i den generelle uddannelsessøgningen (Larsen & Avlund, 2015, p. 5). Samtidig er der dog fortsat er en større andel af de unge, der ikke får en uddannelse, sammenholdt med landsgennemsnittet.

Undersøgelseerne peger på en række forskellige faktorer, der kan have betydning for uddannelseschancer for unge med adresse i et udsat boligområde. Det beskrives blandt andet, at en større del af børn og unge fra udsatte boligområder, der ikke trives i skolen, har et højere fravær og får et lavere karaktergennemsnit i afgangsprøverne (4,8 sammenlignet med landsgennemsnittet på 6,5 for 2013), samt at skolerne i højere grad oplever, at det kan være svært at få en god kontakt til forældrene. Derudover belyses det, at en større andel har forældre, der ikke er i beskæftigelse, ikke har en (dansk) uddannelse og lever under den økonomiske fattigdomsgrænse (4 ud af 10) (Avlund & Kuipers, 2015, p. 14; Christensen et al., 2022, p. 143; Christensen et al., 2018, pp. 39-41). Derudover peges på perspektiver, der omhandler til- og fraflytningsmekanismer til områderne. Dels beskrives det, at der er en koncentration af social udsathed i områderne som følge af segregering på boligmarkedet (Christensen et al., 2018, p. 6). Et andet relevant perspektiv, der belyses, er den såkaldte elevator-effekt, der beskriver tendensen til, at eksisterende beboere fraflytter, når de opnår flere økonomiske ressourcer (Clements & Lund, 2021, p. 8). Andre undersøgelser peger på *negative nabolags-effekter*, der belyser, at en koncentration af udsathed i et område kan forstærke negative konsekvenser i form af et lavere uddannelsesniveau og dårligere chancer på arbejdsmarkedet, samt at der kan være en tendens til sociale overdrivelser og negative forventninger om områderne, også fra de unge selv, hvilket har betydning for

Forenede Arabiske Emirater, Tunesien, Egypten, Marokko, Iran, Yemen, Mauretanien, Oman samt Afghanistan, Pakistan samt Tyrkiet.

de unges risikoadfærd og tilknytning til skolen (Balvig et al., 2017, p. 5; Nielsen & Jepsen, 2020, p. 47).

En anden undersøgelse, der forholder sig til boligområdets betydning for uddannelsesmuligheder, er David Thore Graversen Ph.d-afhandling fra 2012, der undersøger boligkvarterets betydning for unges uddannelsespositioneringer. I undersøgelsen inddrages "sted" eller territorialitet som et analytisk blik, der skal give mulighed for at forstå de sammenhænge, der kan være, imellem det bykvarter man er vokset op i og de positioneringer, man senere i sin ungdom foretager i form af valg af videregående uddannelse (Gravesen, 2012, p. 3). Empirisk bygger undersøgelsen på interview med 24 unge fra tre boligområder med forskellig socioøkonomisk status. Undersøgelsen anlægger en sociologisk komparativ tilgang med afsæt i Bourdieu. Graversen finder i sin undersøgelse tre forskellige uddannelsesstrategier, som forbindes til de tre bykvarterer. I den forbindelse beskrives det, at de unge, der er vokset op i et socialt belastet område, gør brug af en uddannelsesstrategi, der betegnes som "at assistere og hjælpe andre". I denne betegnelse ligger en forståelse af, at unge fra udsatte områder ofte træffer et studievalg indenfor socialt arbejde og servicebranchen og overordnet vælger uddannelser, der er let tilgængelige og ikke-adgangs begrænsede (Gravesen, 2012, p. 277).

Udover ovenstående undersøgelser der forholder sig til uddannelsesmønstre for unge, der bor i udsatte boligområder, er det værd at nævne, at der er et større forskningsfelt, særligt indenfor (by-)sociologisk og etnografisk forskning, der beskæftiger sig med udviklingen i de udsatte boligområder bl.a. med fokus på marginaliseringsprocesser, sociale kampe omkring boligområderne, integrationsarbejde, risiko for territorial stigmatisering og stedidentitet (Delica, 2011; Jensen & Christensen, 2012; Larsen, 2009, 2012, 2018; Sand et al., 2020; Wacquant, 2013; Weatherall et al., 2016). I relation til denne forskning er der to perspektiver, som jeg finder særligt relevant af belyse. Dels beskæftiger flere undersøgelser sig med, hvad der beskrives som en områdebaseret forståelse af problemerne i boligområderne. I den forbindelse peges der på, at der de seneste år er sket en udvikling i måden, man forholder sig til boligområdernes udfordringer på, så man er gået fra at behandle problemerne på et overordnet nationalt niveau til i højere grad at overgive ansvaret for områderne til kommunerne og boligselskaberne. I den forbindelse beskrives det, at det kan medføre en risiko for, at man opfatter problemerne som noget, der relaterer sig til det geografiske område frem for at omhandle udfordringer relateret til social ulighed (Larsen, 2018, p. 14). Et andet perspektiv, jeg finder relevant at belyse, er pointen om, at de områder, som i projektbeskrivelsen (og i lovgivningen indtil for nylig), bliver beskrevet som henholdsvis ghetto'er og "hårde ghetto'er", ikke i sociologisk forstand kan betragtes som en ghetto. For at et område i denne forstand kan beskrives som en ghetto, forudsætter det, at der er en høj koncentration af en etnisk homogen gruppe, hvilket ikke gør sig gældende i de danske boligområder, hvor der tværtimod er en stor etnisk diversitet (Delica, 2011, p. 34). Således er det vigtigt at have for øje, at kategoriseringerne af områderne er defineret ud fra politisk besluttede kriterier. På baggrund af

dette vil der også være forskel på, hvilken beboergruppe og udfordringer der er i et dansk "ghetto-område" og f.eks. et udsat boligområde i USA eller Frankrig.

Foruden ovenstående undersøgelser, der direkte forholder sig til uddannelsesmønstre for unge med fra udsatte boligområder, er der en stor mængde forskning, der undersøger uddannelsesmobilitet og ulighed i uddannelsesmuligheder/chancer, og hvordan det relaterer sig til forskellige baggrundsfaktorer som køn, etnicitet, forældres uddannelsesniveau og socioøkonomiske baggrund. Dette vil jeg ikke komme nærmere ind på i denne forskningsoversigt. I det følgende afsnit vil jeg dog præsentere forskning, der omhandler vejledningens mulighed for at øge social mobilitet og vil i den forbindelse også berøre perspektiver, der omhandler sociale baggrundskarakteristika.

Vejledningens mulighed for at øge adgang til uddannelse

Eftersom indsatsen har til formål at fremme uddannelse for en specifik gruppe af unge gennem vejledning, vil jeg i følgende afsnit præsentere forskning, der omhandler effekten af uddannelses- og erhvervsvejledning samt forskning, der omhandler vejledningens mulighed for at øge lighed i uddannelseschancer. Afsnittet tager afsæt i to eksisterende forskningsoversigter og skal give et indblik i hvordan betydningen af vejledning undersøges i den øvrige forskning, samt hvilken betydning vejledning og forskellige vejledningsmetoder har for muligheden for deltagelse i uddannelse. Med afsæt i indsatsens målgruppe har jeg særligt fokus på perspektiver, der omhandler betydningen af socioøkonomisk og etnisk baggrund i relation til vejledningen, samt viden om vejledningens betydning for unge fra uddannelsessvage baggrunde.

Indledende inddrager jeg perspektiver fra forskningskortlægningen *Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning. Et systematisk review*, som er udarbejdet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning i 2011 (Larsen et al., 2011). Reviewet kortlægger dansk, nordisk og international forskning publiceret i perioden 2000-2011 med fokus på, hvilke vejledningsmetoder/redskaber der kan påvises at bidrage bedst til vejledning i forbindelse med unges overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse, unges overgang fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse samt voksne i beskæftigelse. Studier, der omhandler fastholdelsesvejledning, er ikke inkluderet (Larsen et al., 2011, p. 6). Reviewet omfatter 39 studier.

I undersøgelsen defineres effekt som enten:

1. Afklaring – i form af hhv. afklaring som en subjektiv fornemmelse af at føle sig oplyst eller afklaring som handlings- og beslutningskompetence.
2. Effekt forstået som påbegyndelse af uddannelse – baseret på mål der er foretaget umiddelbart efter påbegyndelse på en uddannelse.
3. Effekt i form af gennemført uddannelse.

Det belyses i kortlægning, at sidstnævnte mål kan være problematisk, da det kan være svært at skelne mellem, om gennemførelsen skyldes virkningen af en vejledningsindsats eller forhold på uddannelsen (Larsen et al., 2011, p. 22). De forskellige mål for effekt undersøges herefter ud fra forskellige typer af vejledningsinterventioner, herunder gruppevejledning, individuel vejledning, vejledning som erfaringer (f.eks. brobygning og praktik), vejledningsredskaber (f.eks. computerbaserede programmer og skriftligt materiale) og andet (Larsen et al., 2011, p. 45).

Med afsæt i en syntese af de inkluderede studier konkluderes det, at mange af de undersøgelser, der har ”beslutningskompetence” og ”oplevelse af afklaring” som effektmål, fremhæver, at individuelle samtaler har stor betydning, og er det enkeltstående vejledningstiltag, som elever oplever som mest værdifuldt (Boyd & McDowall, 2003; Mittendorff et al., 2008; Rothman & Hillman, 2008; Smith et al., 2005). Den personlige relation mellem vejleder/lærer og den vejledte er i den forbindelse af væsentlig betydning, og det er afgørende at samtalen tilpasses den enkelte elevs behov (Larsen et al., 2011, p. 60). I en nyere undersøgelse udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut fremhæves det, at individuel vejledning har størst betydning for udsatte elever (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017, p. 6).

Gruppevejledning (forstået som klassebaseret vejledning) fremhæves som en vejledningsform, der er velegnet til at formidle information og oplæg fra udefrakommende. Samtidig beskrives det også, at nogle elever bliver mere usikre af denne form for vejledning, fordi de oplever de mange informationer som forvirrende (Larsen et al., 2011, p. 60). Anvendelse af redskaber til vejledning som skriftlige materialer, hjemmesider og vejledningsfora kan også være brugbare særligt for elever fra uddannelsesfremmede miljøer (Boyd & McDowall, 2003). Det er dog vigtigt, at det kombineres med andre og mere relationelle former for vejledning. Erhvervspraktik beskrives også som en vejledningsintervention, der har en væsentlig betydning for de unges beslutningskompetence, særligt for de svageste elever (Buland & Havn, 2000; Larsen et al., 2011, pp. 62-64; Lødding & Borgen, 2009; Vilhjaldsdottir, 2007).

En del af studierne forholder sig også til indflydelse fra forældre, som tillægges stor betydning som ”uformelle vejledere” for de unge. Det beskrives, at elever med veluddannede forældre havde færrest udfordringer med at skulle vælge en fremtidig uddannelse og størst tiltro til egen formåen (Buland & Havn, 2000; Fowkes, 2007; Smith et al., 2005). Der peges i den forbindelse på, at forældre med fordel kan inddrages mere i formelle vejledningsforløb (Larsen et al., 2011, p. 73).

Reviewet peger opsamlende på, at vejledning har størst betydning for elever fra uddannelsesfremmede hjem, men at vejledning ikke i sig selv kan bryde med negativ social arv. Derudover beskrives det, at der ikke kan identificeres nogle særlige faktorer, der forbinder sig til etnicitet, kun hvis dette er forbundet med sociale problemer.

Udover det ovenstående review har jeg taget afsæt i den nyere forskningskortlægning *Karrierevejledning og karrierelæring for social retfærdighed* (Felby et al., 2020). Forskningsoversigten har kortlagt dansk, nordisk og international forskning udgivet i perioden 1999-2019, der beskæftiger sig med, hvordan vejledning og karrierelæring kan bidrage til en øget social retfærdighed for forskellige grupper i samfundet. Social retfærdighed forstås som øget formel lighed (equality), øget resultatlighed (equity) eller øget social inklusion. Den inkluderede forskning omhandler både, hvordan vejledningen kan bidrage til en større grad af lige muligheder, men også hvordan vejledningen kan bidrage til en øget forståelse for egen situation og viden om eventuelle vilkår, der kan gøre det svært at forandre situationen (Felby et al., 2020, p. 4). Alle de inkluderede studier undersøger en konkret praksis, som er informeret af teorier fra uddannelses- og karrierevejledningsfeltet og omhandler elever i udskolingen eller på gymnasiale uddannelser (Felby et al., 2020, p. 5). Reviewet inkluderer samlet 85 studier, heraf fem der er skrevet i en dansk kontekst. Der beskrives en overordnet tendens til, at studierne undersøger aktiviteter rettet mod udvalgte målgrupper med et formål om at undersøge effekten af indsatserne for disse. Forskningsoversigten er heraf inddelt i afsnit, der omhandler vejledningsaktiviteter rettet mod forskellige målgrupper på baggrund af henholdsvis køn, etnicitet, socioøkonomi og geografi. Jeg inddrager i de følgende perspektiver, der omhandler undersøgelser relateret til etnicitet og socioøkonomisk baggrund (Felby et al., 2020, p. 9).

Etnisk baggrund som barriere for deltagelse i uddannelse og arbejde er særligt behandlet indenfor den amerikanske forskning med fokus på uligheder mellem majoritets- og minoritetsbefolkningen f.eks. i form af større frafald, dårligere muligheder for at blive optaget på videregående uddannelser og manglende rollemodeller. Forskningsoversigten beskriver i den forbindelse indsatser, der arbejder med fastholdelse i uddannelse gennem udvikling af de unges selvstændighed og tilhørsforhold til uddannelsen samt øge indsigt i karrieremuligheder og -identitet (Felby et al., 2020, p. 13). Derudover fremhæves et svensk studie, der peger på, at vejledere ubevidst kan være med til at støtte (nytilkomne) indvandrere til mindre attraktive karriereveje, og der derfor kan være behov for at dels af gentænke vejledningens form væk fra individualiserede samtaler samt at have blik for forskellige former for uligheder og strukturel magt (Sundelin, 2015).

I forhold til socioøkonomiske baggrund belyser forskningsoversigten, at den (negative) betydning som forældres uddannelsesbaggrund og beskæftigelsesstatus har for unges uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder i nogen grad kan modvirkes gennem vejledning og rollemodeller i de unges nære familie og netværk (Felby et al., 2020, p. 15). Der peges bl.a. andet på analyser, der viser, at særligt gymnasieelever med ufaglærte forældre tillægger vejledningen og deres lærere betydning i forhold til deres valg af en længere uddannelse (Clausen, 2008).

Et andet perspektiv der fremhæves er, at unge med lav socioøkonomisk status generelt har en lavere grad af overensstemmelse mellem karriereambitioner og uddannelsesambitioner end andre elever,

og derfor i højere grad træffer valg der ikke er oplagte i forhold til deres ønsker (Berger et al., 2019). Flere andre inkluderede studier forholder sig til, hvordan indsatser, med fokus på at give viden om videregående uddannelse og karrieremuligheder til unge fra hjem med lav socioøkonomiske status, kan understøtte at flere får en videregående uddannelse. I reviewet beskrives det, at undersøgelserne peger på forskellige resultater. Således peger nogle af undersøgelserne på, at aktiviteterne fører til at flere søger en videregående uddannelse, mens andre af undersøgelserne belyser, at eleverne tager informationerne til sig, men at det ikke har nogen betydning for deres uddannelsessøgning. På den baggrund peger reviewet på, at leveringen og indholdet af de informationer der gives, kan have en betydning (Felby et al., 2020, p. 18). En afsluttende pointe i afsnittet er derudover, at undersøgelserne har fokus på, at understøtte at flere unge fra socioøkonomisk svage baggrunde får mulighed for at læse på college. I den sammenhæng peges der på, at der til forskel fra dette i Danmark er en politisk målsætning om, at flere unge skal vælge en erhvervsuddannelse (Felby et al., 2020, p. 19). Et perspektiv der også kommer til udtryk i indsatsen og i andre undersøgelser om boligområderne, hvor det ses et fokus på at forældre og elever skal opnå en større kendskab til erhvervsuddannelserne (Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2015, p. 36; Larsen & Avlund, 2015, p. 3).

Kapitel 4: Introduktion til den kritiske psykologi

Den kritiske psykologi blev udviklet i Vestberlin i slutningen af 1960'erne med Klaus Holzkamp som central person. Retningen udsprang som en kritik af eksisterende psykologiske retninger, herunder psykoanalysen, humanistisk psykologi og behaviorismen og stod derudover også i opposition til den kritiske teori (Frankfurterskolen) (Jartoft, 1996, p. 182). En central ambition var at gøre op med, hvad der beskrives som en kontekstuel løvrevet og subjektløs psykologi og i stedet udvikle en forskningspraksis, der havde blik for de samfundsmæssige og sociale rammer, som mennesker og psykologiske fænomener er en del af. Dette som et forsøg på at overkomme strukturblindhed og udfordre individualiserede forståelse af fænomener. Således problematiserer den kritiske psykologi opfattelsen af, at mennesket er styret af indre drifter, som det ses i psykoanalysen, samt at mennesket determineres af ydre betingelser, som det ses i behavioristisk teori. I stedet argumenteres der for, at menneskers behov er udviklet i et historisk samspil mellem individer og deres handlemuligheder, samt at mennesker har mulighed for at ændre på og påvirke deres livsbetingelser. Derfor må handlinger og udvikling forstås i sammenhæng med tid og rum (Jartoft, 1996, p. 185).

Videnskabsteoretisk tager den kritiske psykologi afsæt i historisk-materialisme med en forståelse af, at den materielle virkelighed påvirker menneskets mulighed for erkendelse, men at mennesket samtidig har mulighed for at påvirke de materielle forhold. Derudover trækker teoriretningen på den kulturhistoriske skole (Sovjetpsykologien) (Jartoft, 1996, p. 182). Viden og videns skabelse forstås på denne baggrund som noget, der er situeret i den daglige verden og socialt forankret (Schraube, 2017, p. 27). Den kritiske psykologi beskrives som et psykologisk paradigme snarere end egentlig teori og

betegnes også som *Det subjektvidenskabelige paradigme*. Kritisk psykologi skal i den sammenhæng forstås som et teoretisk grundlag og system af videnskabelige grundbegreber, som kan tages afsæt i med henblik på at analysere og skabe forståelse for psykologiske fænomener i sammenhæng med den kontekst og praksis, som de indgår i (Jartoft, 1996, p. 182; Schraube, 2017, p. 31).

Formålet med en undersøgelse fra et subjektvidenskabeligt standpunkt er at forstå konkrete livsbetingelser, herunder samfundsmæssige rammer, som de opfattes af individerne afhængigt af deres specifikke situation og de handlemuligheder, der er til rådighed (Osterkamp, 2000, p. 8). I denne forståelse står menneskers handlinger centralt, som det der forbinder individer og samfund. Mennesket handler således indenfor en samfundsmæssig kontekst med objektive livsbetingelser og nødvendigheder, som har betydning for mulige handlinger, men er samtidig subjekt for egne handlinger og er herigennem med at skabe, opretholde og forandre egne livsbetingelser (Jartoft, 1996, p. 183). Individet skal i kraft af dette forstås ud fra de konkrete udviklingssammenhænge, som han/hun er en del af med analytisk fokus på subjekters perspektiver, handlinger og standpunkter (Schraube, 2017, p. 25). "Den menneskelige natur" forstås i den sammenhæng som almene potentialer til at deltage i en samfundsmæssig praksis under særlige betingelser (Jartoft, 1996, p. 187).

Frem for at undersøge og forklare psykologiske fænomener med fokus på individet anlægges, som følge af dette, i stedet et analytisk fokus på de muligheder for handling, der gør sig gældende i forskellige sammenhæng (Jartoft, 1996, pp. 205-207). Dette fokus tager også afsæt i et kritisk blik på personaliserende tilgang, hvor man både gør individerne ansvarlige for deres problemer og samtidig ser individerne som skyld i deres egne problemer (Osterkamp, 2000, p. 9). Derimod forstås individers handlinger inden for den kritiske psykologi som begrundede med afsæt i de samfundsmæssige sammenhænge og eventuelle modsætninger. På den baggrund beskrives det, at en kritisk psykologisk analyse må udarbejdes som en decentreret analyse frem for en centreret analyse. I dette ligger der en kritik af opfattelsen af forskerens blik som udenforstående og objektivt. I stedet ønsker man at inkludere sine informanter som subjekter i projektet. Heraf betegnes forskningssubjekterne som *medforskere* ud fra en ambition om at inkludere gensidige perspektiver og standpunkter. Derudover skal det ses som en forsøg på at undgå at objektetgøre deltagere i et forskningsprojekt (Schraube, 2017, p. 33). Dette vil jeg uddybe i sammenhæng med, at jeg udfolder min metodiske tilgang i form af praksisforskningen og beskriver mit undersøgelsesdesign.

Forud for dette vil jeg i det nedenstående introducere centrale begreber fra den kritiske psykologi, som jeg inddrager i mit speciale.

Handlesammenhænge og deltagelse

Handlesammenhænge defineres af Nissen som en ”*organisering af praksis i bestemte mål-middel sammenhænge i menneskers umiddelbare handlen med en genstand*” (Nissen, 1996, p. 267). Heri ligger der en forståelse af, at handlesammenhænge dannes lokalt i samspillet mellem de deltagere, der indgår i situationen og i sammenhæng med den genstand, som man er sammen om. Samtidig er handlesammenhængen også formet af de samfundsmæssige mål og midler, som handlesammenhængen indgår i. I analysen forstår jeg vejledningssamtalen som en handlesammenhæng og er på den baggrund interesseret i at forstå, hvordan samtalerne deltagere indgår i samtalen og hvilken betydning, de tillægger betingelserne omkring den særlige vejledningsindsats. Jeg forstår vejledningssamtalen som én handlesammenhæng blandt andre, som deltagernes handlemåder og begrundelser også må forstås i forhold til. I denne sammenhæng er begreberne deltagelse, perspektiv og ståsted også relevante at inddrage.

Deltagelsesbegrebet tager afsæt i en forståelse af menneskers liv som et spørgsmål om deltagelse i sociale fællesskaber og belyser, hvordan ”*mennesker handler og skaber sammen i og med sociale strukturer*” (Højholt, 2005, p. 31). Således bygger det på en forståelse af strukturer som lokalt forankrede i forskellige typer af fællesskaber, hvor mennesker handler sammen og strukturerer hinandens muligheder for at handle og dermed udgør hinandens betingelser (Højholt, 2005, p. 31). Fokus er i den forbindelse på at få viden om hvilke muligheder og begrænsninger for deltagelse, der gør sig gældende i en konkrete praksis – i dette tilfælde individuelle vejledningssamtaler med uddannelsesparate elever og deres forældre (Højholt, 2005, p. 43).

Begreberne ståsteder og perspektiver belyser, at individer deltager i handlesammenhænge med afsæt i forskellige indbyrdes forbundne ståsteder og perspektiver. Sammenhængen mellem deltagernes ståsteder og perspektiver i den konkrete handlesammenhæng og deres øvrige liv skaber bestemte deltagelsespræmisser og -muligheder, hvorfra individet danner en subjektiv begrundet deltagelsesmåde (Nissen, 1996, p. 228). Begreberne kan således hjælpe med at belyse hvilke deltagelsesmuligheder, samtalerne skaber for eleverne i samtalerne og i andre relevante handlesammenhænge.

Daglig livsførelse

Et centralt perspektiv i den kritiske psykologi er begrebet om *daglig livsførelse*. Daglig livsførelse beskrives som den ”*mest konkrete form, i hvilken subjekter strukturerer deres liv*” og som et begreb, der i sin udformning forholder sig til individets handlen som samfundsmæssigt indlejret og dermed søger at overvinde modstillingen mellem individ og samfund (Osterkamp, 2000, p. 5).

Livsførelse beskrives som: ”*en aktivitet ”hver eneste dag”, for at organisere, integrere og konstruere dagligdagen på en sådan måde, at de forskellige og modstridende krav, der her kommer individet*

imøde, kan forenes og "ordnes" (Holzkamp, 1998, p. 27). I dette ligger en forståelse af, at mennesker ikke lever livet i endimensionelle processer, men er en del af forskellige livsområder med forskellige og nogle gange modstridende krav, som individet må fortolke og integrere på en måde, der gør det muligt at leve et sammenhængende liv (Holzkamp, 2016, p. 70). Integration foregår både i forhold til en *"tidsmæssig organisering af dagligdagen"*, altså koordinering og planlægning, en *"sagligt-arbejdsdelt organisering"*, hvilket indebærer en afstemning af individuelle muligheder og fordelingen af opgaver og ressourcer, og *"social organisering"* af dagligdagen, altså en afstemning og regulering af sociale kontakter og relationer (Holzkamp, 1998, p. 9). I begrebet ligger der en forståelse af, at subjektet altid har mulighed for at handle aktivt, om end det kan være under forskellige grader af frihed (Holzkamp, 2016, p. 69). Afhængigt af om den daglige livsførelse tjener til realisering af egen eller fremmede interesser, kan det opleves som frigørende eller begrænsende (Osterkamp, 2000, p. 19).

I min anvendelse af begrebet har jeg primært fokus på at forstå perspektiver omkring livsførelsen som en social organisering, med fokus på hvordan eleverne forholder sig til og integrerer de krav, som de møder i forskellige livsområder herunder i en skolekontekst og hjemmefra.

Selvforståelse

Selvforståelse er et begreb, der beskriver subjektets proces med *"at komme til forståelse med sig selv"* og andre mennesker i sammenhæng med den daglige livsførelse (Holzkamp, 1998, p. 21). Begrebet har fokus på de praktiske og processuelle aspekter af det levede liv, hvor selvforståelse anskues med afsæt i den praktiske funktion i forhold til subjektets deltagelse i en samfundsmæssig praksis. Det analytiske fokus er således ikke på at udlede selvforståelsen som en indre repræsentation af selvet eller at undersøge personlighedens struktur eller fragmentering (Dreier, 2001, p. 52). Derimod skal selvforståelse opfattes som en altid igangværende og i princippet uafsluttelig proces, hvor fokus er på individets måde at leve sit liv på og begrundelser herfor. Herved adskiller selvforståelse sig fra et begreb om identitet.

Handleevne og rådighed over livsbetingelser

At fokusere på handling, beskrives som *"at udforske menneskers liv som konkret praksis"* (Jartoft, 1996, p. 195). I sammenhæng med dette er begrebet *subjektiv handleevne* centralt. Begrebet er oprindeligt udviklet af Holzkamp og beskriver individets personlige forudsætninger og muligheder for i fællesskab med andre at udvide rådigheden over egne livsbetingelser. Begrebet er således tæt forbundet med begrebet *rådighed over livsbetingelser*, som jeg vil udfolde i det efterfølgende afsnit.

Subjektiv handleevne skal opfattes som et potentiale, ikke forstås som en indre evne, men som et analytisk begreb der kan belyse hvordan menneskers tænkning, følelser og handlinger formes og ændres i sammenhæng med bestemte livsbetingelser (Jartoft, 1996, p. 196). Den menneskelige handleevnes

potentiale opnås ved, at subjekter opnår fælles rådighed over de samfundsmæssige betingelser, som er relevante for deres daglige livsførelse

I den forbindelse skelnes mellem *restriktiv handleevne* og *udvidet handleevne* (Schraube, 2017, p. 33). Udvidet handleevne beskriver individets mulighed for at forholde sig bevidst til og gribe ind i et forsøg på at ændre fælles livsbetingelser. Der kan dog være situationer, hvor det er umiddelbart mere fordelagtigt for individet at tilpasse sig de eksisterende muligheder, f.eks. hvis ændringer medfører en risiko for konflikter eller gør forholdene værre. I denne sammenhæng kan individet vælge at handle kortsigtet i forhold til de umiddelbare betingelser, hvilket betegnes som restriktiv handleevne (Schraube, 2017, p. 33).

Livsbetingelser er det handlerum, som mennesker har i form af muligheder og begrænsninger, der skaber betingelser, som individet kan handle i forhold til. Samtidig påvirker individets handlinger de muligheder og begrænsninger, der er tilgængelig, og de påvirker derfor gensidigt hinanden (Jartoft, 1996, p. 196). Rådighed over egne livsbetingelser betyder i den sammenhæng, at den enkelte har mulighed for at udvikle råderummet over betingelserne for egen livsførelse. Det er således ikke tilstrækkeligt at kunne sikre varetagelsen af umiddelbare behov (Schraube, 2017, p. 32). Individets selvbestemmelse er heraf betinget af mulighederne for indflydelse på relevante livsbetingelser (Osterkamp, 2000, p. 10).

I analysen inddrager jeg begreberne med henblik på at undersøge, hvorvidt den særlige vejledningsindsats kan bidrage til en udvidelse af elevernes handleevne og dermed en udvidet rådighed over egne livsbetingelser.

Kapitel 5: Metodisk tilgang og empiri – kritisk psykologisk praksisforskning

Som tidligere beskrevet tager opgaven afsæt i kritisk psykologisk praksisforskning som metodisk tilgang.

Den kritisk psykologiske praksisforskning beskrives som "*en solidarisk deltagende kritik*" (Mørck, 2007, p. 231). Dette forudsætter dels, at jeg som forsker/specialestuderende har deltaget i den praksis, som jeg undersøger. Derudover er der en ambition om at omdefinere rollerne mellem forsker (mig), praktikere og brugere, med henblik på at deltagere i processen inddrages i forhold til at udpege relevante undersøgelsesproblematikker og perspektiver (Mørck, 2007, p. 220; Schraube, 2017, p. 33).

Jeg har på den baggrund forsøgt at inddrage UU's erfaringer og viden i mit speciale ved at deltage i evaluerings- og følgegruppemøder omkring indsatsen. Jeg har også løbende haft kontakt med en vejleder, hvilket har givet mig mulighed for sparring omkring relevante fokusområder og problematikker samt bidrag til f.eks. at sammensætte interviewgrupper på en hensigtsmåde - og få kontakt til eleverne. Derudover har jeg observeret forskellige vejledningsaktiviteter, herunder kollektiv

vejledning i forskellige klasser, forældremøder, møde med klassens lærere om uddannelsesparathedsvurderinger, og jeg har observeret og optaget vejledningssamtaler med elever og deres forældre med henblik på at få viden om praksis. Med henblik på at inddrage elevernes perspektiver i den analytiske proces, har jeg derudover interviewet eleverne og har i den forbindelse præsenteret mine indledende analysetemaer for dem. Dette vil blive uddybet i det nedenstående.

Anvendelse og dokumentation af observationer

I følgende afsnit vil jeg beskrive rammerne for mine observationer, og hvordan de inddrages i specialet. Indenfor observationsmetoden findes en række forskellige tilgange og former. I Kristiansen og Krogstrups typologi over observationsstudier beskrives henholdsvis graden af struktur i det observerede felt på et kontinuum mellem laboratorieforsøg og observation i naturlige omgivelser samt graden af struktur i dataindsamlingen på et kontinuum fra struktureret observation til ustruktureret observation (Krogstrup & Kristiansen, 2015, p. 46). I sammenhæng med mit metodiske og teoretiske afsæt i den kritisk psykologiske praksisforskning vil jeg karakterisere min tilgang som ustruktureret observation i naturlige omgivelser. Således har jeg ikke på forhånd udarbejdet en struktur for mine observationer, men har gået eksplorativt til værks med et formål om at få viden om den kontekst, som forskellige vejledningssituationer kan udspille sig i. Mit fokus har i den forbindelse været at få viden om, hvad der optager eleverne og evt. forældre (deres meningsunivers), herunder hvad de synes er svært, spændende eller undrer sig over, samt hvordan en kollektiv vejledningssituation i det hele taget forløber, herunder hvad det er for et rum, hvilken information der bliver givet, og hvilke spørgsmål der bliver stillet og er plads til (Krogstrup & Kristiansen, 2015, p. 47). Dette hænger ligeledes sammen med min baggrund og position, hvor jeg ikke har haft forudgående viden om, hvordan vejledningen udspiller sig i en konkret praksis. Jeg har i samarbejde med vejlederen udvalgt nogle forskellige vejledningssammenhæng, som jeg har deltaget i og vil på den baggrund karakterisere min deltagelse partiel deltagelse (Krogstrup & Kristiansen, 2015, p. 52). Min adgang til feltet er foregået igennem vejlederen og til dels også klassernes lærere, der har fungeret som såkaldte ”gatekeepers” (Krogstrup & Kristiansen, 2015, p. 132).

I forbindelse med mine observationer har jeg nedskrevet feltnotater enten undervejs eller umiddelbart efter (Bilag 3: Noter fra forældremøde, Bilag 4: Kollektiv vejledning skole 1, Bilag 5: Kollektiv vejledning skole 2, Bilag 7: Kollektiv vejledning skole 1: Bilag 6: Møde på skole 1 om i-up elever). Jeg inddrager perspektiver fra mine observationer af kollektive vejledningssituationer i analysen. Observationerne har derudover været med til at forme min undersøgelsesinteresse, og har i sammenhæng med mit afsæt i praksisforskningen haft betydning for, hvad jeg har fundet relevant at fokusere på i specialet samt bidraget til at informere min interviewguide. Derudover har det også fungeret som en indgangsvinkel i forhold til at deltage i de individuelle vejledningssituationer, og har

dermed været en måde at opnå legitim adgang i og med at elever, vejleder og lærere tidligere har mødt mig (Krogstrup & Kristiansen, 2015, p. 128).

Overblik over lydoptagelser og interview

Foruden min deltagelse i de beskrevne kollektive vejledningssituationer har jeg deltaget i og lydoptaget individuelle vejledningssamtaler på den pågældende skole med uddannelsesparate elever og deres forældre. Derudover har jeg gennemført opfølgende gruppeinterview med de elever, der er blevet tilbudt en vejledningssamtale i forbindelse med indsatsen. I nedenstående ses et overblik over min empiri. Elever og vejleders navne er ændret med henblik på at sikre anonymitet.

Tabel 2: Overblik over samtaler og interview

Elever	Forældresamtale	Interview
Amir	Ja	Ja - gruppe 1
Wasim	Ja - men dukkede ikke op	Ja - gruppe 1
Masoud	Ja	Nej - gruppe 1
Sana	Ja	Ja - gruppe 2
Adnan	Ja	Ja - gruppe 2
Sofia	Ja	Ja - gruppe 2
Noor	Nej	Ja - gruppe 3
Rashad	Ja	Ja - gruppe 3
Aida	Nej	Nej - gruppe 3

Lydoptagelser af samtaler

Som det fremgår af oversigten, var i alt 9 uddannelsesparate elever på den pågældende skole omfattet af indsatsen fordelt i de to 9. klasse. 7 af eleverne og deres forældre valgte at tage imod tilbuddet om en individuel samtale, mens to takkede nej. En af eleverne mødte ikke op på dagen, og jeg har derfor samlet deltaget i og optaget 6 samtaler. Forud for samtalerne fik elever og forældre tilsendt en mail, hvor de blev informeret om, at jeg ville deltage i samtalerne, hvis elever og forældre godkendte dette. I forbindelse med samtalen fortalte jeg kort om mit formål med at være til stede. Jeg havde derudover udarbejdet en samtykkeerklæring til indsamling og behandling af personoplysninger, hvor forældre og elever kunne godkende 1) at jeg måtte deltage i samtalen, 2) at jeg måtte optage samtalen og 3) at jeg

måtte interviewe eleven på et senere tidspunkt (Bilag 29: Ansøgning om samtykke til indhentning og behandling af personfølsomme informationer). Jeg fik godkendelse til at deltage i og optage alle samtalerne. Jeg har nedskrevet få observationsnoter undervejs, hvis der var noget jeg fandt særligt relevant, som ikke umiddelbart blev fanget på lydoptagelserne. Noterne har jeg efterfølgende skrevet ind i mine transskriberinger af samtalerne.

Gruppeinterview med elever

Da flere eleverne gav udtryk for, at de var usikre omkring at skulle interviewes alene, besluttede jeg i samarbejde med vejlederen at tilrettelægge interviewene som gruppeinterview. Der kan her skelnes mellem fokusgruppeinterview og gruppeinterview. Ved fokusgruppeinterviewet er formålet at skabe empirisk data på gruppeniveau, typisk med en interesse for hvordan sociale grupper interagerer og fortolker fænomener i fællesskab. Gruppeinterview skal derimod forstås bredere og kan således også gennemføres i en form, der minder om individuelle interviews, hvor der i højere grad er en interaktion mellem interviewer og interviewpersoner med mere direkte spørgsmål og svar og i mindre grad er fokus på interaktion mellem interviewpersonerne (Halkier, 2002, p. 11). På baggrund af denne skelnen vil jeg betegne min tilgang som et gruppeinterview, da jeg i min undersøgelse og spørgsmål primært har haft fokus på at skabe blik for de enkelte elevers fortolkninger og perspektiver. Dermed ikke sagt at eleverne ikke også interagerer og fortolker interviewsituationen og spørgsmålene i fællesskab.

Forud for interviewet udarbejdede jeg en semistruktureret interviewguide, opbygget af en række overordnede temaer med tilhørende underspørgsmål, som jeg har bragt ind i samtalen, når jeg har fundet det nødvendigt. I valget af en semistruktureret interviewguide, frem for en mere ustruktureret tilgang, er jeg derudover inspireret af metodeforskning med inddragelse af børn, hvor en større grad af støtte og styring samt deltagelse af flere interviewpersoner samtidig kan anvendes som middel til at skabe en mere tryk interviewsituation (Kampmann, 1998, p. 24). Interviewene foregik en uge efter fristen for ansøgning til ungdomsuddannelse eller 10. klasse. I interviewet har jeg, efter en kort præsentationsrunde, spurgt ind til elevernes overordnede oplevelser med at skulle finde ud af, hvad de skal efter 9. klasse, hvorfor de valgte forældresamtalen til eller fra, hvordan de oplevede samtalen, hvordan de ellers har gjort brug af vejledning, og i hvilken grad de har involveret deres forældre i processen. I sammenhæng med min ambition om at inddrage eleverne som medforskere i projektet, har jeg herefter præsenteret dem for mine indledende overvejelser om analytiske temaer, som jeg blev opmærksom på ved min deltagelse i forældresamtalerne, for at spørge til elevernes tanker om dette (Bilag 30: Interviewguide).

Som det fremgår af tabellen, har jeg gennemført 3 fokusgruppeinterview med 2-3 elever i hver (i alt 7 elever). Af disse deltog fem af eleverne i forældresamtalerne, mens to af de interviewede elever havde takket nej til samtalen, og en af de elever, der deltog i forældresamtalen, ikke ønskede at deltage i interviewet.

Transskribering

Umiddelbart efter min deltagelse i vejledningssamtalerne transskriberede jeg lydfilerne (Bilag a-i). Da det primære fokus i min analyse er på at udlede meningsindhold, har jeg valgt at en enkel transskriberingsstrategi, og har altså ikke angivet tonefald, stemmевolumen osv. som det eksempelvis gøres ved konversationsanalyser (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 43). Sideløbende med transskribering har jeg nedskrevet mine umiddelbart indtryk af temaer og perspektiver, der gik igen i samtalerne. Som det beskrives af Tanggaard og Brinkmann, kan processen med at transskribere, således ses som de indledende skridt i mit analysearbejde, og har derudover bidraget med perspektiver ind i de opfølgende gruppeinterview (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 43). Jeg har ligeledes transskriberet gruppeinterviewene efter samme fremgangsmåde.

Kvalitetskriterier, etik og refleksion over metode

Gennem ovenstående afsnit har jeg forsøgt at skabe transparens omkring min metodiske tilgang og det teoretiske afsæt for specialet (Justesen & Mik-Meyer, 2010, p. 49).

Indenfor den kritisk psykologiske praksisforskning arbejdes der derudover ud fra kriterier om relevans og gyldighed (Dreier, 1996, p. 119). Gyldighed skal i den sammenhæng forstås som en specifik form for gyldighed, der gør eller kan gøre sig gældende i en social kontekst frem for en mere abstrakt form for gyldighed (Mørck & Nissen, 2009, p. 133). I den sammenhæng er det koblingen til eksisterende problemer i praksis og en ambition om at afdække handlemuligheder for deltagerne, der har betydning for praksisforskningens relevans og gyldighed. Analysen skal på den baggrund vurderes ud fra, om de bidrager med relevant viden og skaber udviklingsmuligheder for teori og praksis (Jartoft, 1996, p. 206).

Ovenstående forståelse af begreberne relevans og gyldighed skal ligeledes forstås i sammenhæng med den tidligere beskrevne ambition om at inddrage informanterne i projektet, altså eleverne, som medforskere frem for "forskningsobjekter". Jeg har i den sammenhæng inddraget indsatsens "brugere" i dele af den analytiske proces. Jensen beskriver, at man som forsker har ansvar for at kvalificere sine medforskere, hvor de inddrages på en måde, som tager hensyn til medforskernes forudsætninger og interesser (Jensen, 2009, p. 114). Med henblik på at gøre undersøgelsen mindre abstrakt, og i lyset af at mine informanter er børn/unge, har jeg forsøgt at understøtte elevernes mulighed for at indgå og bidrage med perspektiver, ved at præsentere dem for konkrete analytiske temaer/perspektiver fra vejledningssamtalerne, for at kunne høre deres tanker og overvejelser om de generelle analytiske fund (Kousholt, 2018, p. 241; Mørck, 2007, p. 220).

Et andet centralt kvalitetskriterie er, at analysen baserer sig på en teoretisk og metodisk konsistent tilgang. Dette betyder dels, at de begreber der anvendes i analysen skal være sammenhængende og fri

for teoretiske modsætninger (Mørck, 2007, p. 221). Derudover arbejdes der ud fra et begreb om ”genstandsadækvathed”, hvilket betyder, at den metodiske tilgang der anvendes, skal kunne indfange det felt eller fænomen der undersøges. Som tidligere beskrevet må fænomener således forstås i sammenhæng med den konkrete kontekst de foregår i, og undersøgelsesmetoderne må tilpasses denne forståelse (Jensen, 2009, p. 112). Jeg vil heraf redegøre for min konkrete analysemetode, og hvordan jeg forstår og inddrager de analytiske begreber i sammenhæng med hinanden i det nedenstående afsnit. Derudover har jeg forsøgt at indfange mit undersøgelsesfænomen i form af den særlige vejledningsindsats fra forskellige perspektiver ved at inddrage forskellige typer af empirisk materiale, herunder observationer, lydoptagelser og interview, samt forskelligt materiale omkring indsatsen i form af forskellige beskrivelser og dokumenter og mails, referater og noter fra møder.

Afsluttende vil jeg klargøre, at jeg som specialestuderende indgår i projektet med egne interesser og problemforståelser, der også retter sig mod andre perspektiver end praksisudvikling og som må forventes at adskille sig fra de forståelser og interesser som henholdsvis Københavns Kommune, UU, elever og forældres har. Mørcks beskriver således, at det kan være problematisk, hvis forskeren fremstilles som en neutral deltager, da det kan ”komme til at mystificere og dække over alvorlige samfundsmæssige modsætninger, herudover at lokal praksis reelt er omstridt, som en del af historiske og samfundsmæssige vedværende kampe” (Mørck, 2007, p. 220). Jeg forstår således ikke min undersøgelse som en ”ren” gengivelse af en eksisterende virkelighed, men som en undersøgelse der er formet af bestemte teoretiske begreber og forståelser, min specifikke undersøgelsesinteresse og projektets udformning og rammer.

Analytisk fremgangsmåde

I min analytiske tilgang er jeg inspireret af den såkaldte betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse. Tilgangen er oprindeligt udviklet af Klauz Holzkamp (1983) og er efterfølgende operationaliseret i forbindelse med udviklingen af ”praksisportrættet”, et analytisk redskab der blev udviklet med henblik på at systematisere beskrivelser af psykologers praksis, men senere er blevet brugt i forskellige andre sammenhænge (Markard et al., 2004, p. 5). I min anvendelse af tilgangen er jeg inspireret af Kristine Bagge Kousholt og hendes undersøgelse af børns perspektiver på test i grundskolen. Kousholt beskriver således, hvordan hun empirisk arbejder med observationer og interview frem for medforskernes eget skriftlige materiale, som det gør sig gældende, når analysetilgangen anvendes sammen med praksisportrættet (Kousholt, 2018, pp. 237-241). Tilsvarende baserer mine analyser sig på observationsnotater og transskriberinger af vejledningssamtaler og interview.

Med afsæt i Markard, Holzkamp og Dreier beskriver Kousholt betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalysen i følgende to analyseskridt. Opdeling i analyseskridt skal ikke forstås som en

konkret metodisk fremgangsmåde, men som teoretiske grundforståelser og analysegreb og vil heraf blive præsenteret sammenhængende i analysen.

1. *Betydningsanalyse: en analyse af betingelsernes betydning for subjektet.*
2. *Begrundelsesanalyse: en analyse af subjektets grunde til at handle, som det gør i forhold til disse betingelser og sine egne behov og interesser (Kousholt, 2018, p. 242).*

Betingelser skal forstås som ”de sociale og samfundsmæssige forhold, der præger menneskers handlemuligheder og liv i samspil med andre” og kan f.eks. være lovgivning, ressourcer som et område er tildelt, faglig baggrund eller forskellige aktørers interesser (Thomsen, 2012, p. 79). Fokus er i den forbindelse på at forstå, hvordan verden fremstår for de subjekter, man gerne vil lære mere om, altså hvordan betingelser forstås som muligheder og begrænsninger for subjekterne (Kousholt, 2018, p. 239; Skovhus, 2018, p. 107).

Betydninger skal forstås som de betydninger, subjektet tillægger betingelserne evt. i fællesskab med andre. De betydninger, der tillægges de forskellige betingelser, har indflydelse på hvilke handlemuligheder og udfordringer, som subjektet oplever at have (Skovhus, 2018, p. 108). I tråd med det kritisk psykologiske afsæt er analysebegrebet derudover et forsøg på at overkomme deterministiske forklaringer eller rent sociologiske og potentielt reduktionistiske forklaringer på menneskers handlinger (Jartoft, 1996, p. 203).

Begrundelser skal forstås som subjektets grunde til at handle på den valgte måde i sammenhæng med den betydning som betingelserne tillægges og subjektets andre behov og interesser (Skovhus, 2018, p. 108). Formålet med at analysere begrundelserne er at skabe blik for, hvordan de subjektive begrundelser forbinder sig til de overordnede samfundsmæssige betingelser med henblik på at kunne belyse fænomener fra et problemorienteret perspektiv frem for et individorienteret perspektiv (Holzkamp, 1998, p. 27).

Jeg er ligeledes inspireret af Kousholts beskrivelse af hendes konkrete analytisk fremgangsmåde, hvor det empiriske materiale læses *på tværs, i dybden og på langs*. Kousholt beskriver således, hvordan hun indledningsvis har læst på tværs af den samlede empiri med henblik på at systematisere materialet i en række overordnede indholdsmæssige temaer. Formålet med dette er dels at få et overblik over og kendskab til materialet og derudover at få viden om temaer og perspektiver, der går igen eller skiller sig ud fra det samlede materiale (Kousholt, 2018, p. 249). På baggrund af temaerne foretager Kousholt en dybdelæsning med henblik på at identificere temaer med empirisk *fyldighed* – enten ved at der er mange eksempler på det samme tema, eller i form af et eksempel der kan belyse særlige perspektiver, der er relevante for undersøgelsesfokusset. Herudover gennemgås det empiriske materiale på langs i form af caseorienterede analyser med afsæt i de enkelte personer.

Med afsæt i dette har jeg indledningsvis gjort brug af det kvalitative analyseværktøj *NVivo*. På baggrund af mine indledende gennemlæsninger og transskriberingerne har jeg oprettet en række (lukkede) koder/temaer for henholdsvis vejledningssamtaler og interview. Jeg har efterfølgende gennemgået materialet med afsæt i koderne, og har herpå samlet temaerne på tværs i et dokument for henholdsvis vejledningssamtaler og interview (Bilag 31: Koder samtaler, Bilag 32: Koder interview). Dette har givet mig mulighed for at få et indblik i hvilke overordnede perspektiver og problemstillinger, som elever, forældre og vejleder finder det relevant at bringe op i vejledningssamtalerne. Derudover har jeg med afsæt i inddelingen i indholdsmæssige temaer efterfølgende foretaget en dybdelæsning af temaerne.

I denne del af analyseprocessen har jeg dels haft fokus på at få viden om, hvordan betingelser i form af rammer, ressourcer og lovgivning omkring indsatsen tillægges betydning af eleverne, og hvordan deltagelse og handlinger begrundes i den sammenhæng. Derudover er jeg interesseret i at forstå de betingelser for deltagelse som forældre, vejleder og elever skaber for hinanden i de konkrete vejledningssamtaler. Med afsæt i de kritisk psykologiske begreber om handlesammenhænge og deltagelse er mit analytiske fokus på at forstå, hvordan deltagerne i de forskellige samtaler deltager og handler sammen og dermed strukturerer hinandens muligheder for at indgå i samtalerne. Mit primære fokus er på at forstå, hvilke muligheder for deltagelse samtalerne skaber for eleverne, samt hvordan de efterfølgende begrunder og forstår denne deltagelse. I den forbindelse har jeg særligt fokus på at belyse, hvornår vejledningen kan bidrage til en udvidelse af handleevne og øget rådighed over livsbetingelser hos eleverne. Jeg inddrager derudover begrebet daglig livsførelse med henblik på at belyse, hvordan vejledningen indgår og spiller sammen med andre områder af elevernes livsførelse. På den baggrund har jeg også analyseret vejledningssamtaler og interview i sammenhæng med afsæt i de enkelte elever, og jeg er i den forbindelse inspireret af, hvad Kousholt beskriver som en læsning på langs.

Kapitel 6: Analyse

Analysen bidrager til en samlet besvarelse af undersøgelsesspørgsmålene:

- *Hvordan indgår uddannelsesparate elever og deres forældre i individuelle vejledningssamtaler, og hvilke deltagelsesmuligheder skaber vejledningssamtalerne for eleverne?*
- *Hvordan tillægges rammer og lovgivningsmæssige betingelser omkring den særlige indsats betydning?*

Som beskrevet i det ovenstående forstår jeg vejledningssamtalerne som en praksis hvor forældre, vejleder og elever udgør hinandens betingelser, og er i den sammenhæng interesseret i at få en forståelse for, hvilke deltagelsesmuligheder samtalerne skaber for eleverne. I analysen inddrager jeg perspektiver

fra vejledningssamtalerne med de uddannelsesparate elever og deres forældre. Derudover inddrager jeg perspektiver fra de opfølgende interview med eleverne med henblik på, at afdække perspektiver der omhandler elevernes deltagelse i andre handlesammenhænge, herunder andre vejledningsaktiviteter og samtaler med familie og venner som eleverne tillægger betydning. Med afsæt i en forståelse af at den handlesammenhæng som vejledningssamtalerne udgør, også er formet af de samfundsmæssige mål og midler, som de indgår i, er jeg derudover interesseret i at få en forståelse for, hvordan lovgivning og ressourcer samt opdrag og rammer omkring indsatsen tillægges betydning.

Vejledning – for forældre eller elever?

Vejledningssamtalerne indledes med, at vejlederen spørger til, om eleverne eller deres forældre har nogle spørgsmål, eller noget som de har tænkt over eller talt om derhjemme, som de gerne vil bruge samtalen på (Bilag a: l. 40-43, Bilag b: l. 7, Bilag c: l. 6, Bilag d: l. 18, Bilag e: Bilag d). Dette danner det indledende afsæt for samtalen og giver et overordnet indblik i, hvordan forældre og elever forstår formålet med indsatsen.

Overordnet kan der peges på, at formålet med samtalerne forstås på forskellige måder af forældre og elever, hvilket også afspejles i den måde de indgår i samtalerne. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at det i nogle af samtalerne primært er forældrene, der har spørgsmål, særligt til de forskellige gymnasiale uddannelser, og samtalen fremstår i den forbindelse som en vejledningssamtale eller informationsformidling til forældrene, mens det i andre samtaler i højere grad er eleverne, der har spørgsmål til forskellige perspektiver omkring deres forestående uddannelsesvalg.

Et eksempel på det første er i samtalen med Amir og hans far, der indledes med at Amir fortæller, at han har planer om at søge en STX, hvorefter hans far spørger ind til de forskellige uddannelsesmuligheder.

Far(F): Der står tre år, tre år, tre år (kigger på oversigt over de forskellige gymnasiale uddannelser).

Vejleder(V): Ja, men STX er en af de gymnasieretninger...

F: Det er den bedste?

V: Det er ikke den bedste, det er bare en af dem, og for nogle er det den bedste, for andre er HHX den bedste eller HTX, det er forskelligt. Man kan sige, det her er mere teknisk og naturvidenskabeligt, med fysik/kemi og sådan noget. Det her er mere business og økonomi, handel.

F: Nårh okay.

V: Og STX, den minder rigtig meget om skolen her, og så er det selvfølgelig bare sværere, det er på et højere niveau.

(...)

Amir: Jeg havde ikke rigtig tænkt på at tage en HTX. Men jeg er meget interesseret i en HHX

nemlig, pga. jeg gerne vil måske på et tidspunkt opbygge min egen business, som min egen far.

F: (Mumler noget).

Amir: Det er, kan du huske den der butik du åbnede, det er næsten det samme. Og så er der STX, det er noget alle andre også vælger, men det er også den der åbner, af hvad jeg har researchet allerflest muligheder. (Bilag f: l. 15-23).

Af uddraget ses det, at Amirs far gerne vil have viden om, hvad der er den bedste uddannelse, eller det bedste valg, og at han i den forbindelse forsøger at få en forståelse for, hvilke forskelle der er mellem de forskellige gymnasiale uddannelser. Jeg forstår Amirs fars deltagelsesmåde, med afsæt i at han indgår i samtalen fra et ståsted, hvor han ikke har viden om de forskellige gymnasiale uddannelser og et perspektiv, hvor han optaget af, at Amir får en god uddannelse. Amir deltager i den forbindelse i samtalen ved at hjælpe sin far med at få en forståelse for de forskellige gymnasiale uddannelser. Amir giver udtryk for, at han er interesseret i en HHX, fordi han på sigt gerne vil være selvstændig ligesom sin far. Samtidig siger han dog, at han regner med at søge en STX, der tillægges betydning som den ungdomsuddannelse, der åbner for flest muligheder, og samtidig er den, som alle andre tager. Amir begrundet på den baggrund sit valg med, at han ikke ved, hvad han vil efterfølgende, og han forstår heraf STX som det mest fornuftige valg (Bilag f: l. 59-64).

I det efterfølgende interview med Amir giver han udtryk for, at han ikke rigtig selv havde brug for vejledning, men at han kom fordi hans forældre gerne ville.

Amir: Jeg tog selv til vejledning fordi mine forældre gerne ville have det hele at vide, selvom jeg har en storesøster der går på gym, ikke. Og som har et relativt højt gennemsnit ift. at gå på gym. Men hun kunne ikke rigtig finde ud af at forklare det, så mine forældre ville gerne herud, for at tjekke det der vejledning, men så endte vi bare med at gå tilbage til at de ikke forstod det alligevel. Så blev jeg nødt til at forklare det for dem (Bilag g: l. 113-117).

Som det ses i ovenstående, forstår Amir (og hans forældre) vejledningssamtalen som et sted, hvor *de kan få det hele at vide*. Amir tillægger det i den forbindelse betydning, at han har en storesøster, der går i gymnasiet (der har et højt karaktergennemsnit), som en betingelse der kan give hans forældre bedre forudsætninger for at forstå, hvad han skal efter 9. klasse. Som det fremgår, fortæller Amir, at vejlederen forklarede om de forskellige uddannelser, men at hans far stadig ikke forstod det, og at han derfor blev nødt til at forklare det før, under og efter vejledningen (Bilag g: l. 257-262).

Amir: Ja, jeg sad med dem én halv time eller sådan noget, hvor jeg skulle forklare dem, jeg gider ikke at tage en HF, jeg gider ikke at tage det her, det her og det her, pga. at jeg ikke bare, jeg føler ikke det er godt for mig. Jeg vil gerne have så mange muligheder åbent som muligt og det skulle jeg så også sidde at forklare dem, hvad for nogle muligheder jeg gerne vil have åbne (Bilag g: l. 138-143).

Af det ovenstående uddrag ses det, at måden hvorpå Amir inddrager sine forældre i processen, med at skulle finde ud af hvad han skal efter 9. klasse, er ved, at ”forklare” hvorfor han vælger, som han gør. Med afsæt i begrebet livsførelse forstår jeg dette i sammenhæng med, at han beskriver, at hans forældre ikke helt ved, hvad han laver, og at ”forklaringen” deraf bliver en måde hvorpå Amir fortolker og integrerer de krav, som han møder i henholdsvis skolekontekst og hjemmefra ved at få ”godkendt” sit valg. Således er der et krav fra skolen/uddannelsessystemet om, at han skal træffe et valg om, hvad han skal efter 9. klasse senest 1. marts, mens derhjemmefra er et krav om, at Amir træffer et godt og fornuftigt uddannelsesvalg, der giver ham nogle gode fremtidsmuligheder f.eks. indenfor IT (Bilag g: l. 127-135). Samtidig giver Amir udtryk for, at han ikke ved hvad han vil fremadrettet, og måden, hvorpå han integrerer de forskellige krav og egne interesser, bliver heraf at fortælle om, ”hvilke muligheder han vil holde åbne” og på den måde træffe et valg, som både han selv og hans forældre opfatter som fornuftigt. Amir beskriver i den forbindelse, at hans forældre bare var glade for, at han ikke valgte en erhvervsuddannelse og ”blev nedslidt som 40-årig” (Bilag g: l. 257-262).

Det er svært at forklare, når man selv er forvirret

Et andet eksempel på hvordan vejledningen tillægges betydning er samtalen med Sofia og hendes far. Her kommer Sofias far til samtalen uden Sofia, og fortæller at hun ikke mente, at hun skulle deltage i samtalen. Vejlederen opfordrer til, at hun kommer ned, og hendes far ringer hjem for at få Sofia til at komme hen til skolen. Nedenstående er et udsnit fra første del af samtalen, hvor Sofia ikke deltager. Vejlederen indleder med at fortælle, at der vil være nogle vejledningscaféer i boligområdets fælleshus, hvor man kan komme forbi, hvis man har spørgsmål.

F: Okay, er det forældre der skal det bruge det her eller er det barnet der skal bruge det?

V: Både de unge og forældrene. Så dem der har behov for det, de kan komme ned og i kan også komme ned sammen.

F: Ja, jeg tror mest at det er Sofia der har brug for vejledning til hvor hun skal søge og hvordan hun skal søge. Men vi skal også, forældrene skal også søge med, eller hvad gør vi så? Hvem skal skrive ansøgningen? Er det kun alene...?

V: Sofia skal selv starte med at sende ansøgningen, men i sidste ende skal i jo sætte en underskrift.

F: Ja ja ja, når hun er klar.

V: Ja, og hvis, det skal i jo tale sammen om, hvis hun har brug for mere hjælp fra jer, så hjælper i hende mere, og hvis i har brug for hjælp fra mig til at hjælpe hende, så kontakter i også mig.

F: Okay, hvad er det vi kan hjælpe med fra forældreside? (Bilag e: l. 14-39).

Med afsæt i det ovenstående uddrag kan der peges på, at Sofia, hendes far og vejlederen har forskellige forståelser af formålet med vejledningssamtalen og uddannelsescaféerne, og hvem det er rettet imod.

Sofias far forstår således vejledningen som noget, der enten er til elever eller forældre, mens vejlederen forstår samtalerne og vejledningscaféerne, som en praksis hvor forældre og elever kan deltage sammen. Sofias far mener på den baggrund, at det mest er Sofia, der har brug for vejledning og forstår vejledningen som noget, skolen står for. Derudover giver han udtryk for, at han er i tvivl om, hvad der forventes, at de som forældre gør i forhold til deres datters videre uddannelse.

Der kan i den sammenhæng peges på, at vejledningsreformen fra 2014 har medført strukturelle ændringer, der betyder at forældre forventes at have en mere eksplicit rolle i deres børns valg af ungdomsuddannelse. Dels fordi de uddannelsesparate elever normalt ikke bliver tilbudt individuel vejledning, og derfor må drøfte deres overvejelser med andre, og dels fordi ansvaret for tilmelding til ungdomsuddannelserne er blevet lagt over på forældrene og eleverne selv (Pless et al., 2016, p. 73).

Ovenstående peger dog på, at det ikke er alle forældre, der er klar over dette. Dette ses både i forhold til ansøgningsprocessen, hvor det er uklart for Sofias far, hvad de skal gøre, og om de skal ”søge med”, samt i forhold til vejlederens opfordring til at de hjælper Sofia, hvis hun har brug for det. Ligesom i samtalen med Amir og hans far, forstår jeg denne tvivl i den sammenhæng, at Sofias far ikke har det store kendskab til de forskellige ungdomsuddannelser og derudover mangler kendskab til, hvor man kan søge mere viden om de forskellige ungdomsuddannelser og de specifikke gymnasier, som Sofia overvejer, hvorfor vejlederens opfordring til at hjælpe fremstår abstrakt (Bilag e: l. 143-165, 205-235). Samtidig er han interesseret i at få mere viden og deltager i samtalen ved at spørge ind til de forskellige uddannelser, og hvor man kan søge mere viden (Bilag e: l. 218-268).

I den sammenhæng kan der peges på, at det er en del af den ”almindelige” vejledning, at der skal afholdes informationsmøder for forældre og elever, hvor der introduceres til de forskellige ungdomsuddannelser og informationssider som uddannelsesguiden.dk og eVejledningen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b, p. § 4). Sofias far oplever dog, ikke at han har denne viden. Der kan i den sammenhæng peges på, at den viden, der formidles på forældremøder, primært er introducerende til uddannelsessystemets opbygning og overordnede forskelle mellem de forskellige gymnasiale uddannelser, EUX og erhvervsuddannelserne, og at der kan være viden, der tages for givet, f.eks. hvad en uddannelsesplan eller studievalgportefolio er (Bilag 3: Noter fra forældremøde, Bilag 36: Præsentation forældremøde 9. klasse). Med afsæt i perspektiver fra forskningsoversigten kan der derudover peges på, at tidligere erfaringer viser, at nogle forældre kan være svære at få kontakt til igennem traditionelle forældremøder, og at det derudover kan være sværere for forældre og elever fra uddannelsessvage baggrunde at relatere til og omsætte den mere generelle information, der bliver givet på forældremøder (Lunar & Sonne-Frederiksen, 2016, p. 2; Madsen et al., 2016; Mygind, 2021; u.å., p. 5; Mygind et al., 2015, p. 6; Pless & Juul, 2018, p. 14).

En central pointe i forhold til dette er, at vejledningssamtalen fremstår som et rum, hvor Sofias far kan få en mere konkret hjælp til, hvordan han kan hjælpe Sofia. F.eks. ved at vejlederen sender et link til Uddannelsesguiden.dk direkte til hans mailadresse og giver guiding til, hvor de skal starte med at kigge, skriver vigtige informationer ned på et papir, som de får med hjem og informere om, hvor man kan få mere viden om de forskellige STX-uddannelser, hvordan man kommer til åbent hus, og at det f.eks. kan være en god idé at tilmelde sig på gymnasiernes hjemmesider (Bilag e: l. 206-259).

Sofia dukker op cirka halvvejs inde i samtalen, og vejlederen spørger ind til Sofias uddannelsesplaner. Hun svarer, at hun gerne vil starte på en STX. Sofias far spørger, om det er det almindelige gymnasium og ligesom i samtalen med Amir, indgår Sofia i samtalen ved, sammen med vejlederen, at fortælle sin far om de forskellige gymnasiale uddannelser (Bilag e: l. 142-158). I det efterfølgende interview fortæller Sofia da også, at hun kom til vejledningen, fordi hendes forældre gerne ville komme, og at hun selv ”*allerede vidste de fleste ting*” (Bilag h: l. 135-136). Hun oplever, at vejledningen hjalp med at give hendes forældre et indblik i, hvad hun vil efter 9. klasse.

Sofia: Ja, fordi jeg sagde til ham at jeg gerne ville tage STX og så sagde han, okay så du vil gerne have den normale eksamen og så sagde jeg ja, altså sådan, han har mere indblik i det nu, tænker jeg (Bilag h: l. 138-139).

Sofia fortæller, at hun ikke har talt så meget med sine forældre om sit uddannelsesvalg, fordi hun selv har været forvirret. Hun oplever, at det er svært at forklare sine forældre om, hvad hun vil, når hun ikke selv har været afklaret.

Sofia: Altså, da vi gik hjem, så fortalte min far det til min mor, og, det samme som Adnan, jeg fortæller ikke så meget, når jeg kommer hjem, så min mor var også glad for at hun kunne vide noget mere og min far var også glad. Altså fordi, de sagde til mig at de var helt forvirrede. Og det er ikke godt hvis de er forvirrede, når jeg også er forvirret, så er vi alle sammen forvirrede. Så ja, det var godt.

(...)

I: Hvordan kan det være at du ikke har snakket så meget med dem ellers om det?

Sofia: Altså, når min mor spørger, så siger jeg bare, ja, jeg er i gang med at finde ud af det. Og så går jeg bare ud. Og det samme med min far. Men min far, han er lidt mere persistent tænker jeg. Han spørger igen og igen og igen. Og så nogle gange, så tænker jeg bare, okay, så fortæller jeg det. Og ja, så sagde jeg til ham, at jeg var forvirret. Så sagde han, lad os tale med Cecilie (vejleder), og så kom det der med vejledningen og så tog vi chancen.

I: Så det er også det med, at hvis du selv har været lidt forvirret, så er det svært at fortælle om?

Sofia: Ja, og det er også svært at forklare det, fordi jeg ikke selv vidste det (Bilag h: l. 265-278).

Ovenstående uddrag belyser nogle af de udfordringer, der kan opstå, når unges måde at inddrage forældre i overvejelser om uddannelse har karakter af, at de skal ”forklare” deres valg. Hvis ovenstående

forstås med afsæt i begrebet restriktiv handleevne, kan der peges på, at Sofia vælger ikke at inddrage sine forældre, og at hun i stedet fortæller dem, at hun er i gang med at finde ud af det, selvom hun egentlig selv er forvirret. Jeg forstår Sofias måde at handle på i sammenhæng med, at hun ikke oplever at kunne forklare eller begrunde sine overvejelser og derfor vælger at holde dem for sig selv.

Samtidig kan der peges på, at Sofia også har givet udtryk for at hun *"allerede vidste det hele"* og derfor ikke oplevede, at det var for hendes skyld, at hun deltog i vejledningssamtalen. Det kan derfor diskuteres, om samtalen bidrager til at udvide Sofias handleevne. Samtalen fremstår dog som en praksis, der kan give forældrene større indsigt og dermed bedre forudsætninger for at kunne hjælpe deres børn i forhold til de overvejelser, de står med, hvilket der kan argumenteres for kan bidrage til en udvidelse af handleevne og mulighed for at øge indflydelse på egne livsbetingelser i form af et fremtidigt uddannelsesvalg for eleverne. Derudover kan der argumenteres for, at samtalerne kan hjælpe med at *"oversætte"* eller skabe sammenhæng mellem de forskellige handlesammenhænge, som eleverne indgår i, og dermed bidrage til en sammenhængende livsførelse.

At vælge ud af "stress"

Samtidig kan der også peges på, at elever der har forældre med erfaring fra det danske uddannelsessystem også oplever, at det kan være svært at inddrage deres forældre i de overvejelser de har.

I interviewet med Adnan fortæller han, at han har været vurderet uddannelsesparat i både 8. og 9. klasse, og derfor ikke kunne få (individuel) vejledning, men *"ikke vidste hvad han skulle gøre"* og ikke havde lyst til at tale med sin familie eller andre om deres erfaringer. Adnan begrundede dette med, at han selv var forvirret og derfor var nervøs for at blive mere forvirret, hvis han talte med sin familie. Adnan valgte derfor at holde det for sig selv og håbede på at få hjælp i skolen. På baggrund af den særlige vejledningsindsats er han blevet tilbudt og har deltaget i flere individuelle samtaler med vejlederen. Han giver i den forbindelse udtryk for, at *"de der ekstra penge de fik, det hjalp rigtig meget"*, og han nok ellers bare havde valgt noget *"ud af stress. Det ville være en dum beslutning, måske ville jeg fortryde det, når jeg bliver ældre."* (Bilag h: l. 167-178). I den videre samtaler beskriver Adnan sin forvirring på nedenstående måde:

Adnan: jeg vidste ikke hvad forskellen var på STX og HHX og alle de forskellige, HF. Jeg vidste ikke hvad forskellen var på dem. Og folk prøver at forklare det, jeg kunne slet ikke følge med, det gav ikke mening. Så Cecilie hjalp mig med at sige, det her er et alment gymnasium, det her er mere hvis du skal erhvervsuddannelser osv. Så fik jeg mere et overblik over det. Og så derefter kunne jeg tage mine beslutninger og så tale med andre. Fordi der vidste jeg hvad de forskellige ting var, så der kunne jeg godt få viden uden at jeg blev forvirret (Bilag h: l. 180-185).

Adnan giver her udtryk for, at han var forvirret over, hvad forskellen på de forskellige uddannelser var, og at det ikke gav mening for ham, når andre prøvede at forklare ham det. Jeg forstår ovenstående som et udtryk for, at Adnan forstår vejledningssamtalen som et mere neutralt rum, hvor man kan få ”fakta” om uddannelserne. Vejledningen opfattes i den sammenhæng som noget, der kan understøtte at man tager ”sit eget valg”. Samtidig peger ovenstående udsagn på, at vejledningssamtalerne har skabt et afsæt for, at Adnan oplever at kunne forholde sig til venners og families erfaringer og viden om de forskellige uddannelser på en måde, der støtter ham. Og at samtalerne dermed også gør, at han i højere grad føler, at han kan gøre brug af de ressourcer, der er i de andre handlesammenhæng, han indgår i. På spørgsmålet om, hvorvidt Adnan tænker, at det har haft en betydning i forhold til hans uddannelsesvalg, svarer han nedenstående:

Adnan: Altså jeg havde altid en tanke om at tage alment gymnasium, selvom jeg ikke rigtig vidste hvad det var og hvad forskellene var på dem, men det er det man mest hører om og det de fleste har taget. Så det var det jeg ville vælge, men lad os nu sige, at det så ikke var mig, at jeg bare have valgt, fordi jeg ville have det overstået, så ville jeg fortryde det (Bilag h: l. 188-191).

Som det fremgår, tillægges vejledningen ikke betydning i forhold til selve uddannelsesvalget. Ovenstående kan dog også forstås med afsæt i begreberne restriktiv og udvidet handleevne. Således beskriver Adnan, at han nok ville have valgt en STX under alle omstændigheder, også selvom han ikke helt vidste, hvad det var, og måske ville fortryde det senere. Adnans uddannelsesvalg er i det tilfælde præget af, at han ville vælge noget ”ud af stress” og gerne vil ”have det overstået” og kan forstås med afsæt i begrebet om restriktiv handleevne, hvor den enkelte handler kortsigtet i forhold til de umiddelbare betingelser – altså i dette tilfælde manglende kendskab til de forskellige uddannelser, hvor STX opleves som det bedste valg, fordi det er det, man hører mest om, og det flest har taget, og at Adnan derfor tager et valg for at ”få det overstået”. Til forskel fra dette kan der peges på, at Adnan oplever, at vejledningssamtalerne har givet ham et bedre grundlag for at kunne tage sin egen beslutning og for at vide, hvad det er han til- eller fravælger. Der kan i den sammenhæng argumenteres for, at vejledningssamtalen bidrager til en udvidelse af handleevne, hvor Adnan i større grad har mulighed for at forholde sig bevidst til sin fremtid og egne livsbetingelser.

Gymnasiernes optagelsessystem som betingelse

Adnan deltager derudover også i forældresamtalen med sin mor. Han indleder samtalen med at sige, at han ikke rigtig har nogle spørgsmål, da de jo har snakket et par gange. Han er derudover afklaret omkring, at han gerne vil søge en STX og ved også hvilke specifikke gymnasier, han vil søge om optagelse på. Hovedparten af samtalen handler herefter om, hvilke gymnasier Adnan vil søge og hvorfor (Bilag a: l. 44, 166-178).

I den sammenhæng fremstår vejledningssamtalen som en hjælp til eller strategi for, hvordan Adnan øger sine muligheder for at blive optaget på det uddannelsessted, han ønsker som sin 1. prioritet og

gymnasiernes optagelsessystem fremstår som en betingelse, der har betydning for måden hvorpå Adnan, hans mor og vejlederen indgår i samtalen. En pointe der også skal ses i sammenhæng med, at samtalen foregår kort inden fristen for ansøgning til ungdomsuddannelse. Dette kommer f.eks. til udtryk i det nedenstående uddrag, hvor vejlederen siger at Gefion gymnasium, som Adnan gerne vil starte på, som regel kun optager de elever, der søger gymnasiet som 1. prioritet i deres ansøgning, hvilket i øvrigt gælder for de fleste STX-gymnasier i hovedstadsområdet.

V: Og som jeg sagde i klassen, jeg har ikke noget trylleformular til, hvordan du kan sikre dig den rigtige rækkefølge, for der er mange ubekendte, ikke. Hvor mange søger lige i år, hvilken politik har fordelingsudvalget, altså dem der fordele pladserne på STX, hvilke parametre ligger de ind. Der er mange usikkerheder i det (Bilag a: l. 171-174).

Adnans mor spørger efterfølgende ind til, hvornår og hvor mange gymnasier man skal søge, og hvordan eleverne bliver fordelt. Hun er i den forbindelse bekymret for Adnans motivation, hvis han ikke kommer ind på et af de gymnasier, som han ønsker.

M: Lige præcis, det er fair nok. Men jeg tænker, hvis man kigger på gennemsnit og vælger alle de høje gennemsnit, hvad så med de børn, der har lidt lavere gennemsnit. Kommer de aldrig i nogle gode gymnasier? Det er det der kommer til at trykke mig lidt, og jeg bliver lidt irriteret over det (Bilag a: l. 318-320).

Derudover ses det også i det ovenstående uddrag, at hun har en bekymring omkring, om måden, eleverne bliver fordelt på, er fair, og at hun italesætter en bekymring for, at der sker en differentiering af eleverne i forhold til optaget på gymnasierne (STX), så det kun er elever med høje karakterer, der kan komme på "de gode gymnasier". En tilsvarende bekymring kommer til udtryk i samtalen med Rashad og hans mor, der også spørger ind til, hvad gymnasierne kigger på, når de vælger hvilke elever, de skal optage, og om de kigger på karakter, samt i den kollektive vejledning, hvor eleverne har haft mange spørgsmål til gymnasiernes optagelsessystem, og hvordan de kan øge deres muligheder for at komme ind på det gymnasium, de helst vil starte på (Bilag 5: Kollektiv vejledning skole 2). Vejlederen svarer, at eleverne dels fordeles ud fra et afstandskriterium, men at man også ved, at nogle gymnasier kigger på karakterer, selvom det ikke formelt set er et vurderingskriterium (Bilag d: l. 163-173, Bilag a: l. 321-375).

Jeg forstår ovenstående i sammenhæng med, at måden hvorpå eleverne fordeles og optages på de forskellige STX-uddannelser er uigennemskuelig for både vejleder, forældre og elever. Fordelingen af elever baserer sig primært på et afstandskriterium, men for STX- og HF-uddannelser der får flere ansøgere, end de har kapacitet til, varetages fordelingen af et fordelingsudvalg, som består af rektorer fra gymnasierne (Region Hovedstaden, u.å.). Der er få regler for, hvordan fordelingsudvalgene skal fordele eleverne, og det fremstår heraf uigennemsigtigt (Guul, 2022). Derudover er det blevet yderligere kompliceret af, at der i perioden har været en politisk opmærksomhed på fordelingen af elever, hvor der

er blevet udarbejdet nye kriterier for, hvordan eleverne skal fordeles på gymnasierne, som efterfølgende i løbet af foråret er blevet ændret igen på baggrund af kritik fra forældre og repræsentanter fra gymnasierne. Dette betyder blandt andet, at nogle gymnasier er underlagt et optagestop og ikke må optage nye førsteårselever på 3-årige stx, hhx, htx og 2-årige hf (Folkeskoleforligskredsen, 2021a, 2022; Svansø, 2022; Wind, 2022). Det har derfor været vanskeligt for vejlederne at melde noget konkret ud til eleverne om, hvordan de bedst sikrer sig en plads på deres ønskede uddannelsessted (Bilag 5: Kollektiv vejledning skole 2).

Samtidig tillægges det (for en del af eleverne) stor betydning, at de kommer på et gymnasium, hvor de kan se sig selv og oplever at passe ind. Både i den kollektive vejledning, i samtalerne og i interviewene ses det således, at mange elever er optagede af at finde "det rigtige" gymnasium, hvor de passer ind. Herunder er mange optagede af, hvor man kan få en godt socialt liv, hvor der f.eks. er piger og fester, hvor man kan møde nogle nye søde mennesker eller, hvor man kan starte med nogen, man kender i forvejen (Bilag 5: Kollektiv vejledning skole 2, Bilag g: l. 331-341, Bilag i: l. 142-153). Andre ligger vægt på, at man kan se sig selv i forhold til de "typer" af elever, der går på gymnasiet, f.eks. om de andre er meget nørdede, er "*nogle der godt gider at gå der*", om det er etnisk blandet eller om der er andre med samme interesser – f.eks. for sport (Bilag a: l. 225-226, Bilag c: 180-184, Bilag g: l. 187-189, Bilag g: l. 2014-2017). Derudover er der forskellige opfattelser af gymnasiernes faglige niveau, f.eks. i forhold til hvilke gymnasier der har engagerede lærere og elever, at man på nogle gymnasier har bedre muligheder for at forbedre sine karakterer, og at nogle gymnasier er hårdere og mere konkurrenceprægede end andre (Bilag g: l. 37-40, Bilag f: l. 101-119).

Vejlederen opfordrer på den baggrund eleverne til at skrive en kommentar i deres ansøgning ud fra de forskellige uddannelsessteder med en beskrivelse af, hvorfor de gerne vil ind på de pågældende gymnasier for herigennem at vise, at de er motiverede og har undersøgt forholdene. Vejlederen siger også, at hun vil sende en oversigt ud til klassen over, hvordan søgningen og pladserne til de forskellige gymnasier har fordelt sig de foregående år gymnasierne (Bilag a: 359-368, Bilag d: 178-185). Ovenstående er ikke formelle krav, men har karakter af at være uformel viden og "tips". Jeg forstår i den sammenhæng vejleder, elever og forældres måde at handle på, som betinget af at gymnasierne i de større byer i stigende grad har oplevet en social polarisering og muligvis også forskelle i det faglige niveau samtidig med, at fordelingen af elever på de mest søgte gymnasier er socialt skæv (Folkeskoleforligskredsen, 2021a, p. 2; Guul, 2022, p. 3).

Han har større chancer fordi har han søskende

Et andet væsentligt perspektiv fra samtalerne er den betydning som ældre søskende, øvrige familiemedlemmer og venner tillægges af både forældre, elever og vejleder i forhold til elevernes handlemuligheder.

Dette kommer f.eks. til udtryk i samtalen med Masoud og hans far. Masoud har fire ældre søskende, der har gennemført en STX-uddannelse og efterfølgende har taget ”en høj uddannelse eller er færdiguddannede og arbejder” (Far), hvilket tillægges betydning i forhold til de muligheder Masoud har for at klare sig godt i uddannelsessystemet (Bilag b: l. 8-20). Dette fremgår eksempelvis af nedenstående uddrag, hvor vejlederen spørger Masouds far, om han har nogle spørgsmål.

V: Nej, hvad med dig, F? Du er rutineret?

F: Ja, det er vigtigt for ham jo. Men han har jo større chancer end andre børn, fordi han har andre søskende som har gået på gymnasiet. Så vi fortæller ham, at han skal sidde sammen med dem og snakke med dem og se hvilken vej han skal gå. Det er hans fremtid (Bilag b: l. 276-278).

I det ovenstående uddrag giver Masouds far udtryk for, at det er godt for Masoud at tale med sine ældre søskende, der selv har erfaringer fra gymnasiet om sit uddannelsesvalg, og at dette kan give ham bedre chancer for at klare det bedre end andre børn. Masouds søskende bliver i den forbindelse tillagt betydning som en betingelse, der kan give Masoud bedre forudsætninger for at finde ud af hvilken vej, han skal gå i forhold til sin uddannelse. Samtidig ses en opfattelse af at uddannelse er vigtig og er afgørende for Masouds fremtid, og at forældrene forsøger at støtte op om og hjælpe Masoud ved at opfordre ham til at tale med sine søskende.

F: Hun startede som sygeplejerske, det var ikke det. Det forstår jeg godt, jeg blander mig ikke. Jeg snakker ikke meget om det, så hun har selv fundet ud af det... (Bilag b, l: 214-215).

Af det ovenstående citat, hvor Masouds far beskriver storesøsterens valg om at skifte fra sygeplejerske-til læreruddannelsen, giver han udtryk for, at han ikke taler så meget om uddannelse med hende, og at hun derfor selv har fundet ud af det, men at han forstår og accepterer det og ikke blander sig. Jeg forstår ovenstående som et udtryk for, at han ikke selv har det store kendskab til det danske uddannelsessystem eller har egne erfaringer at trække på, og derfor støtter han op om sine børns uddannelse ved at lægge vægt på, at det er deres valg og fremtid, støtte dem i de valg de træffer og opfordre dem til at hjælpe hinanden med erfaringer.

Ældre søskende, som en betingelse der har betydning for elevernes kendskab til og erfaringer med de forskellige uddannelser (særligt STX), tillægges også betydning af vejleder og elever, særligt i de samtaler hvor forældrene ikke selv har erfaringer med de danske ungdomsuddannelser. Dette kommer både til udtryk i samtalerne og i de efterfølgende interview, f.eks. når vejlederen spørger til, om der er nogle ældre søskende i familien, eller om den pågældende elev ”skal vise vejen for de mindste”, eller når elever fortæller om kendskab til de forskellige uddannelser og evt. specifikke uddannelsessteder, som de har fået gennem deres søskende (Bilag a: l. 199, Bilag e: l. 40, Bilag f: l. 83-96, Bilag b: l. 95).

Nedenstående er et uddrag fra interviewet med Adnan, Sofia og Sana, hvor de svarer på mit spørgsmål om, hvor meget de har talt med deres forældre om uddannelsesvalg eller hjælp til ansøgning:

Adnan: Hvis jeg havde et par spørgsmål, så kunne jeg bare stille dem, for hun har også selv gået på et gymnasium. Og jeg har mange mostre, der alle sammen har været igennem gymnasiet, så det var nemt hvis jeg havde brug for nogle spørgsmål, i stedet for at vente til jeg kom i skole med at stille dem, så kunne jeg bare stille dem til dem. Så hjælp de mig rigtig meget med det.

(...)

Sana: Altså jeg har ældre søskende, så jeg spurgte bare dem om hjælp til studievalgsportefolie og gymnasier, hvad for nogle de måske synes, at jeg skulle prøve at tjekke ud.

Sofia: Altså jeg har ikke nogen ældre søskende og mine forældre har ikke gået på gymnasiet. Altså min far har gået på sprogskole og så var det direkte ud på arbejdsmarkedet. Men min mor hun sagde til mig, altså skynd dig at vælg, ikke være forsinket, det er altid godt at gøre det hurtigt og så har du også tid til at skifte senere hvis det er, når du tænker på noget andet. Men jeg hørte ikke efter, så... (Bilag h: l. 83-94).

Som det fremgår af uddraget, ses det at eleverne tillægger det betydning at have forældre eller ældre søskende, der har gået i gymnasiet i forhold til den hjælp, de kan få hjemmefra. Derudover belyser uddraget forskellige former for hjælp, som eleverne oplever at kunne få og forskellige måder hvorpå, eleverne inddrager forældre og søskende på. Mens Adnan og Sana fortæller, at de har spurgt deres familiemedlemmer om deres erfaringer med gymnasiet og hjælp til at udfylde studievalgsportefolio, beskriver Sofia, at hendes forældre opfordrede hende til at få valgt noget hurtigt. Sofia tillægger det i den forbindelse betydning, at hun ikke har hverken forældre eller ældre søskende, der har gået på gymnasiet, og at hun derfor ikke oplever, at kunne tale med dem og sine overvejelser, men i stedet har fået hjælp til at "få det gjort" – altså sende ansøgningen afsted.

For de to elever jeg har interviewet, som valgte vejledningssamtalerne fra, begrundes dette ligeledes med, at de har forældre og/eller ældre søskende, der har kendskab til den ungdomsuddannelse, som de gerne vil starte på, og at de derfor ikke oplevede at have brug for samtalen (Bilag g: l. 149, Bilag i: l. 47-48, 62-64).

Viden fra venner og vejledningen

En pointe i sammenhæng med det ovenstående er, at eleverne primært får viden og erfaringer om de forskellige uddannelser og uddannelsessteder fra venner, kollegaer, søskende og andre familiemedlemmer (Bilag a: l. 187-191, 203-205, Bilag b: l. 22-24, 108, Bilag c: l. 162). I den forbindelse kan der også peges på, at den viden, som eleverne får fra familie og venner, ofte har karakter

af, at det bedste valg er en STX. Et eksempel på at dette kan begrænse elevernes handlemuligheder er nedenstående uddrag fra interviewet med Sana.

Sana: Altså med mig, så i starten, der var jeg ikke uddannelsesparat, så var jeg sådan på 4, tæt på, men da jeg så kommer over 5, så fik jeg ikke flere uddannelsesvejledninger, og det var jeg ikke rigtig for, fordi jeg følte bare at jeg sad fast og jeg viste ikke hvad jeg skulle og mine venner forstod ikke at jeg overvejede en HF, for de tænkte bare, hvorfor HF? Sådan, bare tag en STX og så færdig. Så de forstod mig ikke rigtigt, og jeg kunne jo ikke få flere samtaler med Cecilie, så jeg synes at selvom man har de der over fem, så ville det være en god hjælp stadig at få vejledning (Bilag h: l. 159-164).

Som det ses i det ovenstående uddrag, har Sana været meget i tvivl om, hvorvidt hun skulle søge en STX eller en HF efter 9. klasse. Dette giver Sana også udtryk for i vejledningssamtalen, der i høj grad bliver brugt som en måde hvorpå, Sana får viden om, hvad forskellene på de to er, og hvad det er for nogle konkrete spørgsmål, hun skal forholde sig til i sine overvejelser (Bilag c).

Ovenstående illustrerer flere forskellige pointer. Dels ses det, at uddannelsesparathedsvurderingen forstås i forhold til at have et karaktergennemsnit på over eller under 5. I den sammenhæng kan der peges på, at uddannelsesparathedsvurderingen særligt tillægges betydning i forhold til at være vurderet parat til en treårig gymnasial uddannelse, på trods af den politiske ambition om at sidestille ungdomsuddannelserne, ved at vurdere eleverne til både de gymnasiale uddannelser, HF og erhvervsuddannelserne. Muligheden for vejledning forstås tilsvarende i sammenhæng med at have et karaktergennemsnit på over eller under fem – og uddannelsesparathedsvurderingen tillægges betydning i forhold til at medføre, at Sana ikke tilbydes mere (individuel) vejledning.

Jeg forstår ovenstående i sammenhæng med de betingelser, som uddannelsesparathedsvurderingerne under den almindelige lovgivning skaber for mulighederne for vejledning. I den sammenhæng kan der peges på, at uddannelsesparathedsvurderingerne har en tredelt funktion. Således har de dels en pædagogisk funktion i forhold til at identificere elever, der ikke er parate til en ungdomsuddannelse, en adgangsgivende funktion i forhold til at give eller begrænse elevens direkte adgang til ungdomsuddannelserne og en ressourcefordelende funktion i forhold til at give adgang til særlige indsatser og vejledning til nogle elever (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019b, p. 19). Der kan i den sammenhæng peges på, at uddannelsesparathedsvurderingen fremstår som en modsatrettet betingelse. På den ene side betyder Sanas karaktergennemsnit, at hun får flere muligheder i og med, at det giver hende adgang til at søge en gymnasial uddannelse. På den anden side har karaktergennemsnittet også en begrænsende betydning for Sana, idet det medfører, at hun ikke bliver tilbudt flere individuelle vejledningssamtaler og på den baggrund oplever, at hun *sidder fast* i sine overvejelser. STX betragtes i den sammenhæng som den mest almindelige uddannelse og som et valg, der ikke på samme måde skal

begrundes, som andre uddannelsesvalg skal, hvorfor Sana oplever, at hendes venner ikke forstår, at hun overvejer at søge en HF-uddannelse.

I den forbindelse kan der peges på det paradoksale i, at der fra politisk hold på den ene side er en ambition om at ligestille de forskellige ungdomsuddannelser, med henblik på at flere unge søger en erhvervsuddannelse eller HF, samtidig med at mulighederne for hvilken vejledningsindsats eleverne kan tilbydes, er afhængigt af elevernes uddannelsesønsker for de elever der ligger på karaktergrænsen for at blive vurderet uddannelsesparate til en gymnasial uddannelse. Ovenstående betyder at elever der har et karaktergennemsnit på over 5, ikke bliver tilbudt individuel vejledning, uafhængig af deres uddannelsesønske, mens elever der eksempelvis har et karaktergennemsnit på 4, vil blive tilbudt vejledning, hvis de gerne vil søge et STX, som ikke vil være vurderet parate til, men ikke hvis de søger en erhvervsuddannelse, fordi de vil være vurderet parate til denne. Jeg forstår denne måde at afgøre vejledningsbehov i sammenhæng med lovgivningens fokus på at understøtte af flere unge får en uddannelse, ved at have fokus på de elever som er fagligt svage eller udfordrede. Samtidig betyder ovenstående dog også, at en elev med et karaktergennemsnit på over 5, der overvejer at søge en erhvervsuddannelse, har dårligere forudsætninger for at få viden om uddannelserne gennem vejledningen, end en elev med et karaktergennemsnit på under 5. Dette kan umiddelbart fremstå modsatrettet i sammenhæng med den politiske målsætning om, at flere skal tage en erhvervsuddannelse. Derudover kan der argumenteres for, at ovenstående måde at afgøre behov for vejledning på, understøtter det eksisterende hierarki imellem ungdomsuddannelserne.

I den sammenhæng kan der også peges på, at eleverne får viden om erhvervsuddannelserne i den kollektive vejledning i klasserne, brobygning osv. Flere elever giver i den forbindelse udtryk for, at de oplever, at en stor del af den kollektive vejledning har haft fokus på erhvervsuddannelser, men at de samtidig ikke oplever, at det har været relevant for dem, og at de derfor søger viden hos venner og familie og de gymnasiale uddannelser i stedet (Bilag h: l. 205-206, Bilag g: l. 378-396). I den sammenhæng er der en forestillingen om at erhvervsuddannelserne er for fagligt svage elever, hvilket også en pointe der ses i forskning og undersøgelser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019a, p. 5; DEA, 2018, p. 30)EVA 2019: 5; DEA 2018: 30) (Bilag 7: Kollektiv vejledning skole 1).

Samtidig kan der peges på, at eleverne ikke altid har viden om, hvad det vil sige at tage en erhvervsuddannelse, på trods af at de har deltage i brobygning osv. F.eks. giver en elev i den kollektive vejledning udtryk for, at han i hvert fald ikke vil tage en erhvervsuddannelse, men at han gerne vil være elektriker – og bliver i den forbindelse overrasket over at elektriker er en erhvervsuddannelse (Bilag 7: Kollektiv vejledning skole 1). I den sammenhæng kan der argumenteres for, at måden man omtaler erhvervsuddannelserne på, under en samlet betegnelse, kan være problematisk. Jeg forstår dog samtidig dette i sammenhæng med den måde, som vejledningen er organiseret på, hvor den kollektive vejledning

i klasserne ikke giver plads og tid til, at vejlederen kan gå ind i hvilke (over 100 forskellige) erhvervsuddannelser der findes (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

Boligområdet som betingelse for indsatsen

I forbindelse med den særlige indsats, hvor de uddannelsesparate elever også tilbydes individuel vejledning, fremstår sammenkoblingen mellem uddannelsesparathedsvurderingerne og muligheden for vejledning (i lovgivningen), som en betingelse der udfordrer praksis og nødvendiggør, at vejleder(e) begrunder tilbuddet om individuel vejledning på anden måde. Dette kommer eksempelvis til udtryk ved et indledende møde omkring indsatsen, hvor flere vejledere giver udtryk for en bekymring om, at det kan virke stigmatiserende at skulle vejlede uddannelsesparate elever fra udvalgte boligområder (Bilag 1: Mail 20. september 2021 – introduktion til projektet foreløbigt.).

Jeg forstår dette som en modstand fra vejledernes side mod på forhånd at udpege nogle elever som særligt udfordrede på baggrund af deres adresse – særligt en gruppe af elever, der klarer fagligt godt, vurderet i forhold til uddannelsesparathedsvurderingerne, og derfor ikke indenfor “lovgivningens logik” har behov for vejledning. Omvendt er der en oplevelse af, at vejledningen generelt opleves som værdifuld også af de uddannelsesparate elever – og at det også kunne være et gavnligt tilbud for elever udenfor indsatsens målgruppe.

Vejledningstilbuddet kommer på den måde til at fremstå modsætningsfyldt i sammenhæng med de omkringliggende betingelser, hvor kriterierne for udvælgelsen af boligområderne på den ene side opleves som diskriminerende, og som noget der potentielt kan føre til stigmatisering af udvalgte grupper af elever, mens muligheden for mere vejledning omvendt opfattes som værdifuld. I følgende afsnit vil jeg inddrage perspektiver, der omhandler elever og forældres syn på den særlige vejledningsindsats med fokus på, hvordan boligområdet som udvælgelseskriterium træder frem som en betingelse i samtalen. Derudover inddrager jeg perspektiver fra elevernes svar på mit spørgsmål om, hvad de tænker om sådan en indsats.

I samtalerne kommer boligområdet som betingelse for samtalen bl.a. til udtryk ved, at vejlederen italesætter, at den pågældende elev og forældre er blevet tilbudt vejledningssamtalen, fordi UU København er blevet tildelt nogle ekstra midler til at støtte unge med adresse i bl.a. Mjølnerparken. Vejlederen ligger i den forbindelse vægt på, at der er tale om et tilbud, som forældre og elever kan takke ja eller nej til, og at hun er glad for, at de er mødt op. Nedenstående er et eksempel på, hvordan dette italesættes og modtages af elev og forældre.

V: Så man vil gerne forebygge frafald, og at unge ikke får en uddannelse. Det ved i jo godt, når i bor i Mjølnerparken, at der er en masse politisk fokus på, at hjælpe folk, som bor bl.a. der til at

klare sig godt med uddannelse og job osv. Så uanset hvad man mener om det, så er det jo meget fedt, at man har fået mulighed for noget ekstra vejledning.

Adnan: Ja.

M: Det er han i hvert fald glad for.

V: Det er jeg glad for at høre. Og det er jo også et tilbud, kan man sige, så man kan sige, som man kan sige ja eller nej til (Bilag a: l. 10-15).

Jeg forstår ovenstående dels som en måde at skabe gennemsigtighed for forældre og elever omkring rammerne for indsatsen og som en måde hvorpå, vejlederen forsøger at navigere i det politiserede og konfliktfyldte område, som lovgivningen vedrørende de udsatte boligområder er. Hos de forældre og elever, der er dukket op til samtalerne, opleves tilbuddet generelt som værdifuldt og som en god hjælp – og som noget alle elever og forældre kunne have god hjælp af (Bilag a: l. 580-589, Bilag b: l. 327-328).

Boligområdet som betingelse for vejledningsindsatsen bliver ikke tillagt den store betydning i forhold til behovet for vejledning, men kommer til udtryk på andre måder. Særligt i forhold til de vejledningscaféer som UU også afholder i boligområdets fælleshus, hvor elever og forældre kan komme forbi, hvis de har brug for hjælp til forhold vedrørende uddannelsesvalg eller ansøgning. I den sammenhæng fremstår vejledningen mere tilgængelig og uformel. Dette kommer f.eks. til udtryk, når en far giver udtryk for, at han kommer over til fælleshuset, fordi han altid sidder derovre, og det er et godt sted at samles, eller når andre forældre giver udtryk for, at de vil komme forbi (Bilag b: l. 257-259, 300, Bilag f: l. 349-365, Bilag e: l. 6-19). Et par af eleverne har også gjort brug af tilbuddet, f.eks. Sofia, der har fået hjælp fra vejlederen til at formulere en mail til et uddannelsessted, som hun gerne ville besøge (Bilag h: l. 216-221), og Wasim der har været forbi for at fortælle vejledning ”*hvad han havde valgt og sådan*”, og derudover blev opfordret til at tage til orienteringsaftner på nogle uddannelsessteder (Bilag g: l. 63-69). Samtidig fortæller vejlederen også, at der ikke været den store tilslutning til arrangementerne og at der blevet brugt mange ressourcer på det set i forhold til, hvor mange der har gjort brug af tilbuddet.

En måde, hvorpå boligområdet træder frem som en mere konfliktfyldt betingelse for indsatsen, er i samtalen med Masoud og hans far. Masouds far har tidligere været aktiv i flere af helhedsplanens indsats, som for nylig er blevet lukket ned efter, at der er truffet beslutning om, at en større andel af

boligerne skal omdannes til ejerlejligheder jf. lovgivningen – og at en del af beboerne derfor er tvunget til at flytte⁵.

F: Ja, det er det. De ruller det hele ud. Det drejer sig om penge, det er ikke noget om kriminalitet, de er fulde af løgn, alle sammen. Alle sammen er fulde af løgn, det har ikke noget med kriminalitet, det har ikke noget med familierne, det har ikke noget med det at gøre. Det drejer sig om penge (...) Du gør noget, som er vigtigt for alle forældre og børn, selvom du har fået nogle penge, du har fortjent det, for du gør noget arbejde, der giver mening (Bilag b, l. 317-328).

UU's tilbud opleves i den sammenhæng som noget andet og meningsfuldt af Masouds far, men dette illustrerer nogle af de vanskeligheder, der kan være i forhold til at arbejde inden for et område der er politisk konfliktfyldt. En pointe der også beskrives i andre undersøgelser, hvor det fremgår, at skolerne kan opleve barrierer for samarbejde med forældre på baggrund af, at skolen og aktører omkring skolen har status af en myndighed (Mygind, u.å.).

Jeg forstår dette i sammenhæng med lovgivningen omkring de udsatte boligområder, der fremstår som en betingelse, der dels medfører særlige krav og restriktioner f.eks. muligheder for at opsigte lejere, nedsættelse af ydelsen for kontant- og uddannelseshjælp til integrationsydelsesniveau for de ydelsesmodtagere, der vælger at flytte til et af de hårdeste ghettoområder, mulighed for højere straffe, og obligatoriske dagtilbud for (Regeringen, 2018, pp. 14-25). Omvendt kan kategoriseringen som udsat boligområde også medføre en tilførsel af ressourcer f.eks. i form af renoveringer og nye fælles arealer, forskellige tilbud under helhedsplanerne og i dette tilfælde – en mulighed for ekstra vejledning. Derudover kan det også ses i sammenhæng med indsatsens to-delte formål, der dels er at sikre, at flere unge i områderne får en ungdomsuddannelse, og dels at Københavns Kommune får færre udsatte boligområder. De to målsætninger kan understøtte hinanden, men kan også pege i forskellige retninger og løsninger – for eksempel i dette tilfælde hvor formålet, om at der skal være færre udsatte boligområder, træder i forgrunden med kravet om, at nuværende beboere fraflytter området, hvilket også potentielt betyder, at nogle af de unge, der på nuværende tidspunkt er i indsatsens målgruppe, skal flytte og derfor ikke længere vil være en del af vejledningsindsatsen. En udfordring der også er gældende, hvis de unge flytter af andre årsager og som skaber nogle praktiske udfordringer for UU og vejledningsindsatsen (Bilag 16: Mail 7. december 2021, opsamling på møde).

⁵ De pågældende områder, Mjølnerparken og Tingbjerg/Utterslevhuse er aktuelt underlagt krav om at andelen af almene boliger skal nedbringes til 40 % inden 2030. 12 beboere fra Mjølnerparken har anlagt sag mod Boligministeriet, da de mener at der er tale om

ulovlig forskelsbehandling og brud med internationale konventioner. De har fået godkendelse til at gå videre med sagen af Landsretten.

Nielsen, N. (2021). *Grønt lys til at fortsætte retssag om forskelsbehandling i Mjølnerparken*. Institit for menneskerettigheder. Retrieved 28. april from <https://menneskeret.dk/nyheder/groent-lys-fortsaeette-retssag-forskelsbehandling-mjoelnerparken>

Overordnet peger ovenstående dels på nogle af de udfordringer, der kan opstå i forbindelse, at vejledningsindsatsen er igangsat med afsæt i geografisk afgrænsede boligområder. Samtidig er der også perspektiver, der peger i retning mod, at vejledningstilbuddet opleves som noget positivt og værdifuldt af forældre og elever, og at der kan skabes nogle gavnlige tilbud i samarbejdet mellem UU og boligområderne/helhedsplanerne, hvor boligområdets omgivelser og miljø inddrages som en ressource.

I de efterfølgende interview med eleverne har jeg spurgt ind til, hvad eleverne tænker om, at indsatsen er igangsat med afsæt i boligområderne. Overordnet opleves vejledning som noget positivt, men eleverne udtrykker også forskellige holdninger til, om de oplever, at det er et tilbud, der giver mening for dem. Boligområdet som en ramme/betingelse for indsatsen kommer tydeligst til udtryk i interviewet med Wasim og Amir.

På spørgsmålet om hvorfor han ikke gjorde brug af tilbuddet om vejledning, svarede Wasim nedenstående:

*Wasim: Det er fordi jeg ikke havde brug for det. Jeg så det lidt som... Fordi jeg tror grunden til de gav mig det er fordi, jeg tror det er det, det er bare det jeg tænker, det var fordi ét, jeg bor i Mjølnerparken og så er det de tænkte, jeg ved det ikke, jeg tror at Cecilie tænkte at jeg ikke selv kunne udfylde det der. Jeg tænker... Jeg vidste godt at jeg selv kunne gøre det, så jeg tænkte bare at det var virkelig **spurgt** det der... (Bilag g: l. 58-61).*

Som det fremgår af uddraget, giver Wasim udtryk for, at han ikke havde brug for vejledning. I uddraget giver han også udtryk for, at han oplever, at der er nogle forestillinger om unge fra Mjølnerparken – og at de (vejlederne) nok tror, at han ikke selv kan finde ud af at udfylde *det der*, fordi han bor i Mjølnerparken. Boligområdet som betingelse for vejledningsindsatsen kommer i den sammenhæng til at fremstå som noget negativt – og måske i en vis grad som noget stigmatiserende som Wasim tager afstand fra. Wasim forstår i den sammenhæng vejledningen som noget, der skal hjælpe ham med at udfylde *det der* - jeg tolker det som ansøgning og studievalgsp portefolio, hvilket han selv kan klare, og derfor oplever, at det var "*spurgt*" – altså irrelevant eller unødvendigt. Dette skal også ses i sammenhæng med, at Wasim giver udtryk for at være meget afklaret omkring, hvad han skal efter 9. klasse og beskriver valget som "*nemt*" (Bilag g, l. 23).

Jeg spørger efterfølgende ind til, om de mener at det giver mening at give ekstra vejledning til unge fra f.eks. Mjølnerparken.

Wasim: Det hjælper sikkert folk, altså de fleste i Mjølnerparken de tager, altså at hjælpe dem med at vejlede, så tænker jeg at grunden til at man gør det, er for at hjælpe folk, hvis de er usikre på hvad de gerne vil næste, ikke. Men de fleste i Mjølnerparken de tager enten 10. klasse, fordi de ikke kan andet, fordi de har et lortegennemsnit, ellers EUX, fordi de lige kan få det, fordi de har et gennemsnit på 4. Ellers tager de gym baseret på, tit hvor deres venner går, og så er der også

nogle få nogen der gør det fordi de gerne vil specifikt, de vil gerne brug den uddannelse til at gøre noget andet, du ved, som hænger sammen med det de har lært. Så jeg ved ikke helt, jeg kunne godt forestille mig, at det måske ikke har den største sådan effekt, I dont know, det kan det godt være det har, jeg ved det ikke, det er bare det jeg tænker.

Amir: Jeg tror at det der med at give penge til at vejlede dem som bor i udsatte boligområder, det helt klart hjælper, fordi dem som der bor i udsatte områder, de har typisk heller ikke særlig godt gennemsnit i skolen eller gider ikke rigtig at følge med, ikke. Ud fra dem jeg kender, som der også bor i udsatte områder, de har ikke rigtig lyst til at gå i skole eller noget, så det der ekstra vejledning, altså jeg ved godt H har ikke rigtig brug for det, for han er allerede en mønsterelev, men sådan nogle som jeg kender ude i Nordvest f.eks., de kunne virkelig godt bruge det, fordi de gider ikke at gå i skole, så det kunne de godt bruge. Så der er en klar forskel på H og så nogle andre som bor i udsatte boligområder. Men man kan også kun få hjælpen, hvis man selv tager imod den. Hvis man ikke tager imod den, så er der ingen pointe jo (Bilag g: l. 76-91).

Af det ovenstående uddrag ses det, at Wasim og Amir har lidt forskellige meninger om, hvorvidt det er meningsfuldt at tilbyde ekstra vejledning til de unge fra Mjølnerparken. I begrundelserne tillægges de udsatte boligområder betydning i form af, at mange unge fra områderne ikke klarer sig godt i skolen, ikke har lyst til at gå i skole, og bare tager det de ”kan” eller vælger efter, hvor deres venner går. Wasim mener altså ikke, at det har den store effekt, fordi mange unge fra Mjølnerparken alligevel bare tager det, de ”kan” – forstået som at man søger ind på den type af ungdomsuddannelse, som man har karakterer til at komme ind på. Jeg forstår Wasims begrundelse som et udtryk for, at han ikke mener, at vejledningen kan gøre den store forskel ift. at påvirke hvilken uddannelse, de unge vælger.

Amir siger, at han godt tror, at det kan hjælpe, hvilket begrundes med, at mange fra udsatte boligområder ikke klarer sig særlig godt i skolen og ikke har lyst til at gå i skole. I den forbindelse beskrives Wasim som en mønsterelev, der derfor ikke har brug for vejledning, mens de elever, der ikke klarer det så godt, i højere grad kunne have brug for vejledning, men måske ikke ville tage imod det, fordi de generelt har en modstand mod skolen. Både Wasim og Amir har altså en forståelse af, at vejledning primært er for de elever, der ikke klarer det så godt i skolen. Dette kan dels forstås i sammenhæng med de betingelser for vejledningen, som lovgivningen skaber, hvor muligheden for vejledning netop er differentieret på baggrund af karakterer i form UPV – og at vejledningen derfor i stedet begrundes i sammenhæng med, at boligområdet tillægges betydning som et sted, hvor flere elever klarer det dårligt. Derudover kan der også peges på opfattelsen af, at man skal tage, hvad man ”kan” – og at der derfor ikke, hvis man får gode karakterer, er grund til at være i tvivl om, hvad man skal vælge, fordi gymnasiet (STX) i det tilfælde opfattes som det oplagte valg.

En anden pointe, der fremgår af det ovenstående, er en italesættelse af, at der er forskel på de elever, der bor i udsatte boligområder, og hvad de har behov for. Dette er en pointe, der går igen hos mange af

eleverne, og som umiddelbart er ret banal, men som også peger på, at der kan være forskellige afsæt for at skulle vælge og gennemføre en uddannelse - også selvom man bor i det samme boligområde (Bilag i: l. 105-114, Bilag h: 152-164).

Afrundende opsamling på analysen

I det følgende afsnit vil jeg samle op på perspektiver fra analysen og tydeliggøre hvordan de bidrager til en besvarelse af de to undersøgelsesspørgsmål.

- *Hvordan indgår uddannelsesparate elever og deres forældre i individuelle vejledningssamtaler, og hvilke deltagelsesmuligheder skaber vejledningssamtalerne for eleverne?*
- *Hvordan tillægges rammer og lovgivningsmæssige betingelser omkring den særlige indsats betydning?*

Overordnet kan der peges på, at eleverne og deres forældre indgår på forskellige måder, og at vejledningssamtalerne heraf får forskellige betydninger for eleverne. I samtaler med forældre, der ikke har det store kendskab til de forskellige uddannelser, fremstår samtalen primært som en vejledning for forældrene og et rum, hvor de kan få viden om de forskellige ungdomsuddannelser, der findes. Hvis forældrene forstås som en betingelse for elevernes muligheder for deltagelse, kan der i den sammenhæng peges på, at eleverne handler og deltager i samtalen med henblik på at hjælpe deres forældre med at få viden om de forskellige ungdomsuddannelser og ligeledes begrundet deres deltagelse i samtalerne med afsæt i deres forældres ønsker om at deltage. Samtalerne får på den baggrund betydning som en praksis, der kan hjælpe eleverne med at formidle, hvad det er for nogle overvejelser, de står med og hvilke perspektiver, de skal tage stilling til. I den forbindelse kan samtalen dels give forældrene et indblik i de forskellige ungdomsuddannelser, som eleverne kan vælge i mellem, men kan også give mere konkret hjælp til, hvor der kan søges mere viden om uddannelser og uddannelsessteder samt vejledninger til, hvordan man bedst muligt hjælper sit barn. Der kan i den sammenhæng argumenteres for, at samtalerne kan bidrage til at nogle grupper af forældre, får bedre muligheder og forudsætninger for at indgå i deres børns overvejelser om uddannelsesvalg. Der kan også peges på, at de individuelle vejledningssamtaler, sammenholdt med traditionelle forældremøder, giver andre muligheder for at forholde sig til de spørgsmål og tvivl, som de enkelte elever og forældre sidder med. Der kan derudover argumenteres for, at det kan understøtte eleverne i forhold til at integrere de krav, der er fra henholdsvis hjem og skole.

Derudover omtales måden, hvorpå eleverne inddrager deres forældre i overvejelser om uddannelsesvalg eller beskæftigelse, som en "forklaring" hos elever med forældre med begrænset kendskab til uddannelserne. En pointe i den sammenhæng er, at det kan være svært at "forklare" eller begrunde sit

valg, hvis man selv er forvirret, og at nogle elever derfor vælger at holde deres overvejelser for sig selv. Ovenstående måde at handle på kan dog også gøre sig gældende for elever, der har forældre med et større kendskab til uddannelsessystemet, som det f.eks. ses hos Adnan, der vælger ikke inddrage sine forældre i de overvejelser, han går med, fordi han er nervøs for at blive mere forvirret. I pointe i den sammenhæng er at vejledningen kan have betydning som er et sted hvor man kan få viden eller fakta om uddannelserne, uden at skulle forholde sig til forventninger fra forældre og venner.

I andre samtaler er det i højere grad eleverne, der har spørgsmål i forhold til deres uddannelsesvalg. Dette kan f.eks. være, som det i samtalerne med Adnan og Rashad, hvor fokus er på at finde ”det rigtige” gymnasium, hvor man passer ind. En samfundsmæssig betingelse, der får betydning for elever og forældres deltagelse i og forståelse af vejledningen i den sammenhæng, er gymnasiernes optagelsessystem, der i en hovedstads kontekst med opdelt gymnasier, får betydning for hvad fokus samtalerne bliver, og hvordan eleverne i det hele taget navigerer i og vægter forskellige perspektiver i deres valg af uddannelsessted. Et andet eksempel er samtalen med Sana, hvor samtalen får betydning i forhold til at bidrage med konkrete overvejelsesspørgsmål, som kan hjælpe hende med træffe et valg om hvilken type af ungdomsuddannelse, hun skal søge.

En anden pointe er den betydning som ældre søskende, der har gået på gymnasiet tillægges, som en betingelse der kan give forældre større kendskab og elever bedre forudsætninger for at starte på en gymnasial uddannelse. I den sammenhæng kan der peges på, at mange elever får viden og erfaringer fra familie, venner og søskende om de forskellige uddannelsessteder og uddannelser – særligt STX. Dette kan i mange tilfælde være positivt, man kan også i nogle tilfælde virke begrænsende, som det f.eks. ses i eksemplet med Sana. En pointe i den sammenhæng er at STX beskrives som ”den normale eksamen”, ”den almindelige” og ”det som alle andre tager” og dermed fremstår som et uddannelsesvalg der ikke på samme måde skal begrundes, som andre uddannelser skal. I den sammenhæng kan der også argumenteres for at ovenstående betyder, at det er lettere for vejleder og elever at ”forklare” STX, sammenholdt med de andre uddannelser. Dette ses f.eks. i vejlederens beskrivelse af STX, som en uddannelse der ”minder om skolen, bare på et højere niveau”.

En pointe i forhold til betydningen af lovgivning og rammer omkring indsatsen er, at de lovgivningsmæssige betingelser på vejledningsrådet, hvor uddannelsesparate elever normalt ikke tilbydes individuel vejledning, medfører at vejledning skal begrundes på en anden måde. I den sammenhæng ses der hos nogle en opfattelse af at vejledning er for fagligt svage elever og indsatsen begrundes heraf med afsæt i at flere unge i boligområderne ikke gider skole og klarer sig dårligt. Derudover kan der peges på, at boligområdet som udvælgelseskriterium, fremstår modsatrettet, hvilket også må forstås i sammenhæng med, at måden hvorpå de udsatte boligområder kategoriseres både medfører særlige ressourcer, men også særlige restriktioner.

Kapitel 7: Perspektiverende diskussion

I ovenstående afsnit har jeg analyseret UU Københavns særlige vejledningsindsats for uddannelsesparate elever i målgruppen og deres forældre, med fokus på hvordan det kan forstås fra et elevperspektiv. I det følgende afsnit vil jeg diskutere analysens fund med fokus på, hvordan perspektiver fra vejledningen af uddannelsesparate elever i målgruppen kan bidrage med mere generelle perspektiver på uddannelsesparathedsvurderingernes betydning for vejledningens mulighed for at øge lige adgang til uddannelse. Herunder vil jeg belyse, hvordan perspektiver omkring inddragelse af forældre i vejledningen kan bidrage til at understøtte adgang til uddannelse for eleverne. Foruden pointer fra analysen inddrager jeg perspektiver fra forskningsoversigten og øvrige perspektiver fra forskningen.

I projektets opdrag ses en forventning om, at indsatsen skal bidrage til at løse udfordringer i relation til Københavns udsatte boligområder og understøtte, at flere unge i områderne får en uddannelse. Som det beskrives af Thomsen, kan det dog være problematisk at anskue vejledningen som noget, der, med afsæt i politiske forventninger, medfører specifikke samfundsændringer (Thomsen, 2012, p. 70). Med afsæt i opgavens kritisk psykologiske perspektiv er formålet med diskussionen således ikke at forstå vejledningsindsatsen som en kausal faktor, der medfører specifikke ændringer i elevernes handlinger og synspunkter, men i stedet at forstå indsatsens målsætninger med afsæt i de konkrete praksiseksempler, som analysen bidrager med. En central pointe i den sammenhæng er også, at der kan være forskelle mellem indsatsens formål, som det står beskrevet i opdraget og den betydning som henholdsvis elever, forældre og vejledere tillægger indsatsen og vejledningen. Mit sigte med diskussionen er heraf ikke at vurdere indsatsen i forhold til hvor mange elever, der påbegynder eller fuldfører en ungdomsuddannelse. I stedet vil mit fokus være på at diskutere, hvordan indsatsen og vejledningen mere generelt kan udvikles med afsæt i elevernes perspektiv på indsatsen.

Vejledningens mulighed for at bidrage til lige muligheder for uddannelse

Som beskrevet er formålet med indsatsen, at flere unge fra områderne påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse. I bekendtgørelsen ses det ligeledes, at vejledningen overordnet har til formål at understøtte at alle unge gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse, herunder at vejledningen bidrager til at begrænse frafald og omvalg i uddannelserne, samt sikrer at den enkelte selv kan søge og anvende informationer og opnår en realistisk forståelse for forudsætninger og krav i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021a).

I sammenhæng med dette har der de seneste år været et særligt fokus på, hvordan vejledning kan leveres til ikke-uddannelsesparate unge med henblik på at understøtte, at flere får en erhvervskompetencegivende uddannelse. Dette ses eksempelvis i *Brug for alle unges* seneste projektperiode (2015-2018), der har haft fokus på at udvikle og afprøve vejledningsmetoder og koncepter i UU's vejledning af ikke-parate unge (Center for Ungdomsforskning. Institut for Læring og

Filosofi Aalborg Universitet, 2018; Jensen, 2016, p. 2). Som det belyses i analysen, har uddannelsesparate elever dog også forskellige oplevelser af og forudsætninger for at skulle træffe et valg om uddannelse eller beskæftigelse. Nogle elever fortæller således, at de har haft en oplevelse af at sidde fast eller være stressede og forvirrede, mens andre elever i målgruppen har oplevet uddannelsesvalget som uproblematisk og nemt. Tilsvarende har forældrene til de unge i indsatsens målgruppe også forskellige afsæt og forudsætninger for at hjælpe deres børn i deres uddannelsesvalg.

At der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem vurderingen af elevernes uddannelsesparathed, og deres oplevelser af og forudsætninger for at skulle vælge uddannelse/beskæftigelse, er også beskrevet i andre undersøgelser. Der peges i den sammenhæng bl.a. på elevernes viden om egne interesser og styrker og viden om uddannelsessystemet, som faktorer der har betydning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019b, p. 112; Juul et al., 2016, p. 14). Derudover beskrives det, at unge, der kun i et begrænset omfang, taler med deres forældre om deres overvejelser om uddannelse, i langt højere grad end andre unge oplever, at de ikke får den hjælp, de har brug for. Der argumenteres på den baggrund for, at de unges behov for vejledning hænger tæt sammen med, hvor ofte de unge taler med forældre om uddannelse og arbejde (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b, p. 6). Med afsæt i perspektiver fra forskningsoversigten kan der derudover peges på, at elever med højtuddannede forældre oplever færre udfordringer med at skulle vælge en fremtidig uddannelse og størst tiltro til egen formåen (Buland & Havn, 2000; Fowkes, 2007; Smith et al., 2005).

Derudover kan der peges på, at unge fra ufaglærte hjem og unge med ikke-vestlig baggrund i væsentlig højere grad end andre unge oplever, at de får et udbytte af at tale med en UU-vejledere og beskriver fagpersoner (mentor, lærer eller UU-vejleder) som betydningsfulde for deres uddannelsesvalg og kendskab til uddannelsessystemet. (Clausen, 2008; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, p. 28; Thomsen, 2022, p. 29). Som det fremgår, er der således en sammenhæng mellem unges sociale baggrund og deres forudsætninger for at træffe et valg om uddannelse eller beskæftigelse. I den sammenhæng kan der ligeledes peges på, at uddannelsesvejledning i nogen grad kan bidrage til at bryde med social arv og hjælpe elever fra uddannelsesfremmede baggrunde med at gennemføre en uddannelse (Felby et al., 2020, p. 15).

Der kan i den sammenhæng peges på det modsatte, at mulighederne for vejledning er begrænset af uddannelsesparathedsvurderingerne samtidig med, at der er en politisk ambition om at flere unge skal påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. Derudover kan det være problematisk ud fra et ideal om at øge uddannelsesmobilitet og chancelighed (Thomsen & Andrade, 2016, p. 2). Som beskrevet i analysen fremgår uddannelsesparathedsvurderinger således som en modsatrettet betingelse, der på den ene side har en adgangsgivende funktion i forhold til at give eller begrænse adgang til de forskellige ungdomsuddannelser, samtidig med at det har en ressourcefordelene funktion, der kan virke

begrænsende i forhold til mulighederne for vejledning. Med afsæt i ovenstående perspektiver kan der argumenteres for, at denne dobbelte funktion har størst betydning fra elever fra uddannelsesfremmede baggrunde, der i højere grad oplever vejledningen som betydningsfuld, og at uddannelsesparathedsvurderingerne dermed kan virke socialt skævvridende.

I den sammenhæng kan der peges på, at det i efteråret i forbindelse med *Aftale om det fremtidige evaluering- og bedømmelsessystem i folkeskolen* blev besluttet, at den nuværende UPV skal ændres og forenkles (Folkeskoleforligskredsen, 2021b, p. 3). Det fremgår af aftalen, at ændringerne skal foregå i to faser. 1. fase skal gælde fra foråret 2023 og indebærer, at betegnelse ”ikke-uddannelsesparat” ikke længere skal anvendes, men skal erstattes af betegnelsen ”parat til andre uddannelsesaktiviteter m.v. end gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser”. 2. fase skal gælde fra skoleåret 2024/25, hvor der skal etableres en ny model for UPV på baggrund af anbefalinger fra en nedsat arbejdsgruppe. Det fremgår, at modellen skal udformes således, at vurderingen af elevernes uddannelsesmuligheder bliver positivt retningsgivende for de enkelte elever, og at de fortsat får den skole- og vejledningsindsats, de har brug for (Folkeskoleforligskredsen, 2021b, p. 14).

Baggrunden for lovændringen er en opfattelse af at betegnelse ikke-parat, kan ligge pres på de unge og stresser dem og derudover virke stigmatiserende (Rørsig, 2021). Ændringen kommer dog ikke til at have betydning for elevernes adgang til ungdomsuddannelserne eller muligheden for vejledning. Det er således fortsat samme gruppe af elever, der vil få tilbudt en særlig vejledningsindsats (Rosenkrantz-Theil, 2022). Betydningen af lovændring kan heraf diskuteres, da uddannelsesparathedsvurderingerne fortsat vil have samme adgangsgivende funktion, som potentielt kan stresser nogle unge, og samtidig også samme ressourcefordelende funktion i forhold til hvilke elever der tilbydes en styrket vejledningsindsats.

Et andet perspektiv der kan diskuteres med afsæt i analysens pointer, er derudover at flere af eleverne giver udtryk for, at de hele tiden har haft planer om at vælge en STX – også selvom de ikke helt vidste, hvad det var. Dette begrundes med en opfattelse af, at STX er det mest fornuftige at vælge, hvis man ikke ved, hvad man vil, og at det er det ’almindelige’ valg, som alle andre også tager, hvor man kan få et godt ungdomsliv. Flere elever beskriver i den forbindelse også, at de var nervøse for, at de ville komme til at fortryde det efterfølgende. Der kan argumenteres for, at dette kan være problematisk både for den enkelte og samfundet. Dels kan det være problematisk i forhold til den politiske ambition om at begrænse omvalg. I den sammenhæng kan der også peges på, at tidligere undersøgelser viser, at der er et højere frafald på de gymnasiale uddannelser, blandt ikke-vestlige efterkommere, samt at der for elever med lav socioøkonomisk baggrund er et større skel mellem uddannelses- og karriereambitioner, og de valg som træffes (Danmarks Videnscenter for Integration, 2012; Mehlbye et al., 2000). Derudover kan der med afsæt i begreber fra den kritiske psykologi peges på, at det kan være problematisk for den

enkelte, der heraf er begrænset i forhold til mulighederne for at forholde sig aktivt til egne livsbetingelser i form af et fremtidigt uddannelsesvalg.

I den sammenhæng kan der også peges på, at de uddannelsesparate elever, indenfor de rammer der normalt gør sig gældende for vejledningen, bliver præsenteret for de forskellige ungdomsuddannelser i den kollektive vejledning i klasserne. Som det fremgår af analysen, giver flere elever i indsatsens målgruppe dog udtryk for, at de har været meget forvirrede og ikke forstod, hvad forskellene på de forskellige ungdomsuddannelser var. Med afsæt i perspektiver fra forskningsoversigten om at leveringen og indholdet af de informationer der gives i vejledningen kan have indflydelse på, om vejledningen har betydning for de unge, kan der på den baggrund peges på, at elevernes udbytte af de kollektive vejledningsaktiviteter kan variere, og at det for nogle elever kan virke forvirrende (Felby et al., 2020, p. 18). Det ses da også af forskningen at individuel vejledning har størst betydning for elever med uddannelsessvage baggrunde (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017, p. 6).

Derudover kan ovenstående også diskuteres i forhold til den politiske målsætning om, at de unge skal udfordres i deres uddannelsesvalg med henblik på at flere vælger en erhvervsuddannelse. Dette kan dels forstås i forhold til den overordnede politisk målsætning om, at flere unge skal vælge en erhvervsuddannelse, men også i forhold til indsatsens målgruppe. Således ses det, at der i andre indsats målrettet boligområderne, og til dels også i denne indsats, er et fokus på, at forældre og elever i højere grad skal informeres om erhvervsuddannelserne ud fra en betragtning om, at de mangler viden, om de muligheder der er. Som det ses i analysen, er der ikke nogen af de elever, jeg har talt med, der vælger eller har overvejet at vælge en erhvervsuddannelse. Af forskningsoversigten ses det da også, at færre unge fra boligområderne får en erhvervsuddannelse, mens flere tager en gymnasial uddannelse. Det samme gør sig dog gældende for den samlede ungdomsårgang.

Diskussion af forældres muligheder for at deltage i uddannelsesvalg

I det følgende afsnit vil jeg diskutere perspektiver fra analysen omkring inddragelsen af forældre i vejledningen, og hvordan dette kan forstås i forhold til at understøtte deltagelse i uddannelse for eleverne.

Som det også er beskrevet kort i forskningsoversigten, undersøger flere studier forældres rolle i relation til de unges valgproces. Overordnet kan der peges på, at en række studier finder, at forældre har en stor betydning for de unges uddannelsesvalg (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Juul & Pless, 2015; Juul et al., 2016; Mehlbye et al., 2000; Poulsen et al., 2016). Derudover beskrives det, at forældre generelt er meget interesserede i deres børns uddannelsesvalg, men at mange samtidig giver udtryk for, at de mangler viden om uddannelsessystemet, og om hvordan de bedst kan støtte deres børn. Det beskrives således, at der kan være en forskel mellem forældrenes interesse og deres mulighed for at støtte deres

børn i uddannelsesvalget, samt at denne forskel forstørres for forældre med kortere (eller ingen) uddannelse samt forældre med anden etnisk baggrund en dansk (Pless & Juul, 2018, p. 12). I den sammenhæng belyser flere undersøgelser, at et vigtigt element i vejledningen er, at den også understøtter forældrenes interesse for deres børns videre skolegang og uddannelsesvalg, særligt til forældre der ikke selv opsøger denne viden. Der argumenteres på den baggrund for at give mere information om uddannelsesmuligheder til kortuddannede forældre, til forældre til elever med anden etnisk baggrund end dansk og til forældre med høje og måske snævre forventninger til deres børn (Juul et al., 2016; Poulsen et al., 2016).

I projekter og indsatser med fokus på unge fra udsatte boligområder og deres forældre beskrives et fokus på at styrke forældrenes deltagelse i deres børns uddannelsesvalg, samt en opfattelse af at særligt minoritetsforældre har begrænset viden om de forskellige uddannelsesmuligheder – særligt uddannelsesmuligheder indenfor erhvervsuddannelserne (Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2015, pp. 23, 36). At nogle forældre har et begrænset kendskab til uddannelsessystemet, er også en pointe, der viser sig i analysen. Samtidig ses det også, at de forældre med videregående uddannelser, også kan have mange spørgsmål til uddannelsesvalget/søgningen og synes, at det kan være kompliceret at finde rundt i de forskellige uddannelser og vide, hvordan man støtter sine børn bedst. En pointe er dog også, at der er forskel på hvilke typer af tvivl og spørgsmål, forældrene sidder med – nogle forældre mangler således grundlæggende viden om de uddannelsesmuligheder, som deres børn har, mens andre forældre i højere grad har spørgsmål til ansøgningsprocessen og optagelse.

Et andet perspektiv, der er interessant at diskutere, er fokuset på at styrke forældrenes deltagelse i deres børns uddannelse. Som det ses i analysen, siger de fleste forældre og elever i indsatsens målgruppe ja til muligheden for en vejledningssamtale, og de deltager dermed i, og viser interesse for, deres børns uddannelse. Samtidig ses det, at forældre og børn deltager i samtalerne på forskellige måder. I den sammenhæng kan man diskutere, hvad det er for en "deltagelse", man ønsker fra forældrene, og hvilke forskellige forudsætningerne forældre og elever har for at kunne deltage på den "rigtige" måde.

F.eks. kan der peges på, at Sofias far forstår vejledningen og uddannelsesvalget, som noget skolen har ansvar for, mens Masouds far fremhæver, at han ikke blander sig i sine børns uddannelse. Samtidig er der en forventning fra skolen og vejledningen om, at forældrene hjælper og deltager som uformelle vejledere. Som det ses i analysen, har forældrene dog også forskellige afsæt og forudsætninger for at deltage i deres børns uddannelsesvalg og deltager i vejledningen fra forskellige udgangspunkter. Der kan argumenteres for, at dette skaber forskellige muligheder for, hvordan forældrene kan indgå i deres børns overvejelser. Der kan i den sammenhæng peges på, at opfordringen til at hjælpe kan fremstå ukonkret for nogle forældre, og at flere forældre efterspørger mere konkret viden om, hvad deres opgave og ansvar er, og hvad det er for en deltagelse, der forventes fra skolen.

Forskellige måder hvorpå forældres måde at deltage i deres børns uddannelsesvalg kommer i samtaler og interview til udtryk på forskellige måder. F.eks. ses det, at nogle forældre deltager i deres børns uddannelsesvalg, ved at opfordre deres børn til at få sendt deres ansøgning afsted eller interessere sig for, hvad der er et godt valg i vejledningssamtalen, mens andre hjælper med overvejelser og tvivl. I den sammenhæng kan der også peges på, at perspektiver fra analysen belyser nogle af de forskelle, der kan være imellem forældrenes udgangspunkt - og nogle af de udfordringer der potentielt kan være i at skulle planlægge et forældremøde, der giver mening for alle.

Derudover kan erfaringerne fra inddragelsen af forældre gennem individuelle samtaler pege på, at denne måde at tilrettelægge vejledningen på kan være en gavnlig måde at inddrage nogle forældregrupper på. Dels kan formen hvor forældre og elever bliver personligt inviteret gøre det nemmere at nå nogle forældre, og dels giver det i højere grad bliver mulighed for, at vejlederen kan tage afsæt i den viden og de spørgsmål, som forældrene sidder med.

Erfaringer fra tidligere vejledningsforsøg med inddragelse af forældre, der kan være svære at nå gennem traditionelle kollektive forældremøder, peger da også på positive erfaringer med en tættere og mere opsøgende individuel forældrekontakt. I den sammenhæng peges der på, at dette bl.a. kan bidrage til at øge forældrenes fortrolighed med og forståelse for de krav og forventninger, der er i forbindelse med uddannelsesvalget og at mange forældre oplever samtalerne som en god hjælp (Pless & Juul, 2018, p. 12)

Kapitel 8: Konklusion

Med afsæt i ovenstående diskussion og analyse vil jeg i det følgende afsnit konkludere på specialets problemformulering. Interessen i specialet har været at undersøge, hvordan UU Københavns særlige vejledningsindsats målrettet unge fra udsatte boligområder kan belyses fra elevernes perspektiver. Mere konkret har jeg i den sammenhæng arbejdet ud fra en problemformulering med fokus på de betydninger, som eleverne tillægger uddannelsesvejledningen i forbindelse med den særlige vejledningsindsats.

Dette er undersøgt gennem en analyse af vejledningssamtaler med uddannelsesparate elever og deres forældre, gruppeinterview med eleverne og observation af forskellige kollektive vejledningsaktiviteter, samt deltagelse i møder omkring indsatsen. I analysen af samtaler, interview og observationer har jeg inddraget begreber fra kritisk psykologi med henblik på, at få viden om hvordan betingelser omkring indsatsen i form af rammer, ressourcer og lovgivning tillægges betydning af eleverne, og hvordan deres deltagelse og handlinger begrundes i den sammenhæng. Med afsæt i en forståelse af vejledningssamtalerne som en handlesammenhæng hvor elever, vejleder og forældre udgør hinandens betingelser for deltagelse i samtalen, har jeg derudover haft en analytiske fokus på at forstå, hvordan deltagerne i de forskellige samtaler deltager og handler sammen og dermed strukturer hinandens

muligheder for at indgå i samtalerne. Dette med henblik på at belyse og forstå hvilke deltagelsesmuligheder samtalerne og indsatsen skaber for eleverne.

Med afsæt perspektiver fra analysen kan der peges på, at vejledningen får betydning(er) for eleverne på en række forskellige måder. I samtaler med forældre, der ikke har det store kendskab til de forskellige uddannelser, fremstår samtalen primært som en vejledning for forældrene og et rum, hvor de kan få viden om de forskellige ungdomsuddannelser, der findes. I det tilfælde får vejledningen betydning som en praksis, der kan understøtte at eleverne med hjælp fra vejlederen, kan formidle de rammer og krav der er fra skolen/uddannelsessystemets side i forhold til elevernes valg af ungdomsuddannelse. Dette skal også forstås i sammenhæng med, at nogle elever oplever at skulle ”forklare” deres valg eller have det godkendt af deres forældre. Der kan i den sammenhæng argumenteres for, at det kan understøtte eleverne i forhold til at integrere de krav, der er fra henholdsvis hjem og skole.

Et andet perspektiv er, at vejledningen for nogle elever får betydning som et rum, hvor de kan få viden og fakta om uddannelserne, uden at skulle forholde sig til forældre og venners holdninger og forventninger. Dette kan både være som en hjælp til at ”tage sit eget valg”, men kan også være i forhold til at få hjælp til mere konkrete perspektiver omkring uddannelserne, som kan bidrage til de overvejelser, som eleverne sidder med. En pointe i den forbindelse er, at dette også kan få betydning for elevernes handlemuligheder i andre sammenhænge ud fra et perspektiv om, at det kan skabe et bedre grundlag for at kunne forholde sig til familie og venners erfaringer og synspunkter. Derudover er vejledningens betydning for eleverne også er forment af de muligheder, de har for at få viden og erfaringer om uddannelse i andre handlesammenhænge. Dette ses eksempelvis hos de to elever, der har fravalgt muligheden for vejledning, da de oplever at kunne få hjælpen fra forældre og søskende. I den sammenhæng får vejledningsindsatsen betydning som noget unødvendigt eller overflødigt.

Et andet perspektiv der kan peges på er, at vejledningen kan få betydning i forhold til at understøtte, at eleverne føler sig mere sikre i deres valg og i højere grad oplever, at de ved, hvad det er de til- eller fravælger. Der kan på den baggrund argumenteres for, at vejledningen kan bidrage til en udvidelse af handleevne og indflydelse på egne livsbetingelser.

En pointe i forhold til betydningen af lovgivning og rammer omkring indsatsen er, at de lovgivningsmæssige betingelser på vejledningsområdet, hvor uddannelsesparate elever normalt ikke tilbydes individuel vejledning, medfører at vejledning skal begrundes på en anden måde. I den sammenhæng ses der hos nogle en opfattelse af at vejledning er for fagligt svage elever og indsatsen begrundes heraf med afsæt i at flere unge i boligområderne ikke gider skole og klarer sig dårligt. Derudover kan der peges på, at boligområdet som udvælgelseskriterium, fremstår modsatrettet, hvilket også må forstås i sammenhæng med, at måden hvorpå de udsatte boligområder kategoriseres både medfører særlige ressourcer, men også særlige restriktioner.

Med afsæt i perspektiver fra diskussionen, kan der derudover argumenteres for, at uddannelsesparathedsvurderingens flerdelte funktion kan virke socialt skævvridende. Således belyses det i analysen, at de uddannelsesparate elever har forskellige oplevelser af og forudsætninger for at skulle træffe et valg om uddannelse eller beskæftigelse. Derudover belyses det i øvrige undersøgelser, at vejledningen har størst betydning fra elever fra uddannelsesfremmede baggrunde, hvorfor der kan argumenteres for at vejlednings differentiering med afsæt i uddannelsesparathedsvurderingerne har større (negativ) betydning for denne gruppe af elever.

Afsluttende har jeg diskuteret perspektiver i relation til indsatsens fokus på forældreinddragelse. I den sammenhæng peger analysen på, at denne måde at tilrettelægge vejledningen på kan være en gavnlig måde at inddrage nogle forældregrupper på. Dels fordi formen er mere opsøgende og dels fordi det giver vejlederen mulighed for at tage afsæt i den viden og de spørgsmål, som forældrene sidder med.

Litteraturliste

- Avlund, N., & Kuipers, P. Z. (2015). *20 LØSNINGER TIL UDSATTE BOLIGOMRÅDER. Katalog over områdefokuserede indsatser evalueret af Center for Boligsocial Udvikling*. Center for Boligsocial Udvikling.
- Balvig, F., Holmberg, L., & Soei, A. (2017). Tingbjergundersøgelsen. Om risikoadfærd og sociale overdrivelser blandt børn og voksne i Brønshøj og Tingbjerg. *AFFORD – Akademiet for Forebyggelse Danmark*.
- Berger, N., Hanham, J., Stevens, C. J., & Holmes, K. (2019). Immediate Feedback Improves Career Decision Self-Efficacy and Aspirational Alignment. *Frontiers in Psychology, 10*(255).
- Boligministeriet, T.-o. (2020). *Liste over ghettoområder pr. 1. december 2020*. Transport- og Boligministeriet
- Boyd, S., & McDowall, S. (2003). Innovative pathways from secondary school gaining a sense of direction. *Paper presented at the NZARE/AARE Conference 2003, Auckland*.
- Brug for alle unge. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling. (2015). *Vores indsats. Aktiviteter i perioden 2011-2014*. Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling.
- Buland, T., & Havn, V. (2000). *Evaluering av prosjektet "Bevisste utdanningsvalg", Delrapport IV, Fokus på elevene*. SINTEF IFIM.
- Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse. BEK nr 874 af 07/07/2010, (2010).
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022, 25. juli 2022). *Kort om erhvervsuddannelserne – med erhvervsuddannelse får du adgang til det faglærte arbejdsmarked*
- Retrieved 2/8-2022 from <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/uddannelser/overblik/kort-om-erhvervsudannelserne>
- Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv. Lov nr 298 af 30/04/2003, (2003).
- Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. LBK nr 671 af 21/06/2010, (2010).
- Bekendtgørelse om Uddannelsesparathedsvurdering og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse. BEK nr 1016 af 04/10/2019, (2019a).
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). *Uddannelsesparathed. Vejledning om processerne ved vurdering af uddannelsesparathed (UPV) og ansøgning til ungdomsuddannelserne (4. udg.)* Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
- Bekendtgørelse af lov om kommunal indsats for unge under 25 år. LBK nr 1659 af 11/08/2021, (2021a).
- Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv. BEK nr 1979 af 27/10/2021, (2021b).

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet), Venstre, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Det Konservative Folkeparti, Dansk Folkeparti, Nye Borgerlige, Liberal Alliance, Frie Grønne, Alternativet og Kristendemokraterne om håndtering af prøver i sommeren 2022 på Børne og Undervisningsministeriets område.*: Børne- og Undervisningsministeriet
- Center for Ungdomsforskning. Institut for Læring og Filosofi Aalborg Universitet. (2018). *EVALUERING AF BRUG FOR ALLE UNGES VEJLEDNINGSINDSATS 2016-2018*. Undervisningsministeriet.
- Christensen, G., Christensen, M. L., Hjelmar, U., Espersen, H. H., Enemark, M. H., Mikkelsen, C. H., & Winkler, A. (2022). *Chanceulighed i udsatte boligområder. En analyse af boligsociale helhedsplaners bidrag til at forbedre børn og unges livschancer*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Christensen, G., Jakobsen, V., Enemark, M. H., Widding, J. G., Stabell, C. L., Søgaard, C. D., Nielsen, H., & Aner, L. G. (2018). *Børn og unges uddannelseschancer – de boligsociale indsatsers bidrag – Evaluering af Landsbyggefondens boligsociale indsatser finansieret af 2011-14-midlerne*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Clausen, T. (2008). *Læreres og vejlederes betydning for social mobilitet på universiteterne*. Aalborg University].
- Clements, A., & Lund, N. (2021). *STEDSIDENTITET OG SOCIALT MIX. Strategiske greb i udsatte boligområder under omdannelse*. Center for Boligsocail Udvikling.
- Cubion, & Schultz. (2015). *Afsluttende rapport. Evaluering af Brug for alle unges områdeindsats, 2011-2014*. Undervisningsministeriet.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Overgange mellem grundskole og ungdomsuddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Uddannelsesvalget for unge med ikke-vestlig baggrund. Unges veje mod ungdomsuddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019a). *Synet på ungdomsuddannelserne blandt unge i 9. klasse – Unges veje mod ungdomsuddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019b). *Uddannelsesparathed og indsatser for ikke-parate elever i grundskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Videnscenter for Integration. (2012). Mange efterkommere dropper ud af gymnasiale uddannelser. <https://videnscenterforintegration.dk/index.php/2021/10/11/frafald-paa-gymnasiale-uddannelser/>
- DEA. (2018). *Hvad driver unges uddannelsesvalg? Opsamlingsrapport*. Tænk tanken DEA.
- Delica, K. (2011). Sociologisk refleksivitet og feltanalytisk anvendelse af etnografi - om Loïc Wacquants blik på urban marginalisering. *Dansk sociologi*, 22(1).
- Dreier, O. (1993). Tradition og fornyelse i dansk psykologi. In *Festskrift til Psykologisk Institut*.

- Dreier, O. (1996). *Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning*. Forskelle og forandring bidrag til humanistisk sundhedsforskning, Aarhus.
- Felby, L. C., Olsen, A. S., Christensen, M. M., & Thomsen, R. (2020). Karrierevejledning og karrierelæring for social retfærdighed. *Pædagogisk indblik. DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag, Nr. 08*
- Folkeskoleforligskredsen. (2021a). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet) og Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Alternativet og Kristendemokraterne om Den Koordinerede Tilmelding til Gymnasiale Ungdomsuddannelser*. Børne- og Undervisningsministeriet
- Folkeskoleforligskredsen. (2021b). *Aftale om det fremtidige evaluerings- og bedømmelsessystem i folkeskolen*. Socialdemokratiet, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Det Konservative Folkeparti og Liberal Alliance
- Folkeskoleforligskredsen. (2022). *Tillægsaftale til aftale om Den Koordinerede Tilmelding til Gymnasiale Uddannelser mellem regeringen (Socialdemokratiet) og Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Alternativet og Kristendemokraterne*. Børne- og Undervisningsministeriet,
- Fowkes, K. M. (2007). *An evaluation of career information system in secondary schools* Eugene: Graduate School of the University of Oregon
- Gravesen, D. T. (2012). *Fra sted til sted : om boligkvarterets betydning for unges uddannelsespositioneringer : Ph.d.-afhandling* Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet]. Kbh.
- Guul, T. S. (2022). Political Solutions to Discriminatory Behavior. *American Political Science Review*.
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning, 26(2)*.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. In C. Højholt (Ed.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. (pp. 23-43). Dansk psykologisk Forlag.
- Jartoft, V. (1996). Kritisk psykologi. En psykologi med fokus på subjektivitet og handling. In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Unge Pædagoger.
- Jensen, S. Q., & Christensen, A.-D. (2012). Territorial stigmatization and local belonging: A study of the Danish neighbourhood Aalborg East. *City (London, England), 16(1-2), 74-92*.
<https://doi.org/10.1080/13604813.2012.663556>
- Jensen, T. B. (2009). Praksisportrættet. Om at indsamle og anvende skriftlige kvalitative data i en forskningsproces. In T. B. Jensen & G. Christensen (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske*

- metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (Vol. 1). Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, U. H. (2016). *Forskningscirklerne: Midtvejsnotat sommer 2016. Brug for alle unges vejledningsindsats 2015-2018: Indsats 2*. Styrelsen for Uddannelse og Kvalitet. Ministeriet for børn undervisning og ligestilling.
- Joubert, L. B., & Webber, M. (2020). *The Routledge handbook of social work practice research*. Routledge.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder - i organisations og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.
- Juul, T. M., & Pless, M. (2015). Unges uddannelses valg i tal - Midtvejsrapport i forsøgs- og udviklingsprojektet "Fremtidens Valg og Vejledning". *Center for Ungdomsforskning*.
- Juul, T. M., Pless, M., & Katznelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv. Centrale konklusioner fra følgeforskningsprojektet 'Fremtidens Valg og Vejledning'*. Center for Ungdomsforskning Institut for Læring og Filosofi. Aalborg Universitet i København.
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Socialministeriet
- Kousholt, K. B. (2018). Betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse - elevperspektiver på test som eksempel. In L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Kvalitative analyseprocesser - med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (1 ed., pp. 237-263). Samfundslitteratur.
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation* (2. udgave. 1. oplag. ed.). Hans Reitzel.
- Københavns Kommune. (2021). *BU71 Måltrettet UU-indsats for unge fra udsatte boligområder*. Københavns Kommune
- Københavns Kommune. (u.å.). Organisationsdiagram UU-København. In. https://uu.kk.dk/sites/default/files/2021-06/Organisationsdiagram%202021_endelig_t.pdf.
- Larsen, M. S., Christensen, G., Tiftikci, N., & Nordenbo, S. E. (2011). Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning. Et systematisk review. *Clearinghouse forskningsserien, nummer 09*.
- Larsen, S. B. M., Mette Fabricius, & Avlund, N. (2015). *PÅ VEJ FREM. En analyse af uddannelsesmønstret for unge i udsatte boligområder* Center for Boligsocial Udvikling.
- Larsen, S. L. (2009). *De Forsømte: Skitse til en socialvidenskabelig analyse om relationerne mellem produktionen af forsømte boligområder, de sociale kampe om det boligsociale integrationsarbejde og den boligsociale integration*. Roskilde: Roskilde Universitet. Roskilde Universitet,.

- Larsen, S. L. (2012). Med Bourdieu i felten: Almene boligområders storhed og forsømmelse. In J. Andersen, M. Freudendal-Pedersen, L. M. Koefoed, & J. Larsen (Eds.), *Byen i bevægelse: Mobilitet - Politik – Performativitet*. Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, S. L. (2018). Advanced Marginality as a comparative research strategy in praxis: the Danish “Grey Belt” in conversation with the French “Red Belt”. *Urban Geography*, 39(8), 1131-1151.
- Lunar, S., & Sonne-Frederiksen, A. M. (2016). *Brobygning mellem skole og forældre. En håndbog om boligsociale indsatser*. Center for Boligsocial Udvikling.
- Lødding, B., & Borgen, J. S. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet: Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*. NIFU STEP.
- Madsen, M. F., Glad, A., & Lund, N. (2021). *FREMSKUDT UDDANNELSESINDSATS. Slutevaluering af den boligsociale ungevejlederindsats i Københavns Kommune*. Center for Boligsocial Udvikling.
- Madsen, M. F., Nielsen, H., & Lund, N. (2016). *Håndbog: SAMARBEJDE MELLEML U UVEJLEDNINGER OG BOLIGSOCIALE INDSATSER*. Center for Boligsocial Udvikling.
- Markard, M., Holzkamp, K., & Dreier, O. (2004). Praksisportræt. En guide til analyse af psykologpraksis. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 32(2), 5-22.
- Mehlbye, J., Hagensen, P., & Halgreen, T. (2000). *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne – om danske unge og unge fra etniske minoriteter*. AKF Forlaget.
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & den Brok, P. (2008). Differences and Similarities in the Use of the Portfolio and Personal Development Plan for Career Guidance in Various Vocational Schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(1), 75-91.
- Mygind, R. E. (2021). *Håndbog: BOLIGSOCIALE JOB- OG UDDANNELSES-VEJLEDNINGER*. Center for Boligsocial Udvikling.
- Mygind, R. E. (u.å.). *Håndbog: SAMARBEJDE MELLEML SKOLER OG HELHEDSPLANER*. Center for Boligsocial Udvikling.
- Mygind, R. E., Foldgast, A. M., & Larsen, K. (2015). *SAMARBEJDE MELLEML SKOLER OG HELHEDSPLANER. En kortlægning af problemstillinger og indsatser*. . Center for Boligsocial Udvikling.
- Mørck, L. L. (1995). Praksisforskning som metode, teori og praksis. *Udkast. Dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab*, 23(1).
- Mørck, L. L. (2007). *Grænsesfællesskaber : læring og overskridelse af marginalisering* (1. udgave. ed.). Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2009). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikronfonholderi og akademisk bedreviden. In T. B. Jensen & G. Christensen (Eds.), *Psykologiske og*

- pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (Vol. 1, pp. 123-155). Roskilde Universitetsforlag
- Nielsen, N. (2021). *Grønt lys til at fortsætte retssag om forskelsbehandling i Mjølnerparken*. Institut for menneskerettigheder. Retrieved 28. april from <https://menneskeret.dk/nyheder/groent-lys-fortsatte-retssag-forskelsbehandling-mjoelnerparken>
- Nielsen, R. S., & Jepsen, M. B. (2020). På vej mod social mix? Konsekvenser af ufrivillig fraflytning fra udsatte boligområder. *Samfundsøkonomen*, 3, 45-54.
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng. En kritisk socialpsykologisk analyse. In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 209-251). Unge Pædagoger.
- Osterkamp, U. (2000). Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske udkast: tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 28, 5-28.
- Plant, H. (2006). *Involving the users of guidance services in policy development*. The guidance counsel. .
- Pless, M., & Juul, T. M. (2018). Forældres betydning for unges uddannelsesvalg og inddragelse i vejledningen. *Praksis + perspektiv. Tema: Inddragelse af forældre i vejledningen*.
- Pless, M., Juul, T. M., & Katznelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungersperspektiv* Aalborg Universitetsforlag.
- Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagmayer, I. A. (2016). *Udsyn i udkolingen*. KL og Danmarks Lærerforening.
- Regeringen. (2009). *Aftale om flere unge i uddannelse og job. Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre*. Undervisningsministeriet,
- Regeringen. (2014). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance*.
- Regeringen. (2018). *Ét Danmark uden parallelsamfund. Ingen ghettoer i 2030*. . Økonomi- og Indenrigsministeriet,
- Regeringen. (2021). *Aftale mellem regeringen (S), V, DF, SF, KF og LA om: Blandede boligområder – næste skridt i kampen mod parallelsamfund*. Regeringen: Regeringen
- Regeringen, Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti) Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Alternativet og Enhedslisten, . (2017). *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*.
- Region Hovedstaden. (u.å.). *Forretningsorden for fordelingsudvalgene i Region Hovedstaden*.
- Ritzau. (2018). Regeringer har lanceret ghettoplaner seks gange på 25 år. <https://www.denoffentlige.dk/regeringer-har-lanceret-ghettoplaner-seks-gange-paa-25-aar>
- Rosenkrantz-Theil, P. (2022). *Børne- og Undervisningsudvalget 2021-22. L 174 - endeligt svar på spørgsmål 2. Offentligt*. Børne- og Undervisningsministeriet

- Rothman, S., & Hillman, K. (2008). *Career Advice in Australian Secondary Schools: Use and Usefulness. Longitudinal Surveys of Australian Youth*. Australian Council for Educational Research.
- Rørsig, C. M. (2021). *Støttepartier er mere end klar og parat til at afskaffe parathedsvurdering i folkeskolen*. DR Nyheder. Retrieved 2/8-2022 from <https://www.dr.dk/nyheder/politik/stoettepartier-er-mere-end-klar-og-parat-til-afskaffe-parathedsvurdering-i>
- Sand, A.-L., Jacobsen, G. H., & Elf, N. (2020). Fra «ghetto» til GAME-zone – territorial stigmatisering og stedslige taktikker for selvudtryk blandt unge. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 69-87.
- Schraube, E. (2017). Teori gør forskellen: Analytiske strategier i kritisk psykologi. *Nordiske udkast*, Nr. 2.
- Skovhus, R. B. (2018). *Vejledning - valg og læring : unges deltagelse i vejledning : ph.d.-afhandling* [Trykværket]. Aarhus.
- Smith, D., Lilley, R., Marris, L., & Krechowicka, I. (2005). *A systematic literature review of research (1988-2004) into the impact of career education and guidance during Key Stage 4 on young people's transitions into post-16 opportunities* EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Sundelin, Å. (2015). *Att skapa framtid. En analys av interaktionen i studie- och yrkesvägledande samtal med unga i migration* [Stockholms universitet].
- Svansø, V. L. (2022). *Gymnasier bekymrede over kaos omkring fordelingsaftale: »Debatten er dybt beskæmmende«*. Berlingske. Retrieved 27/07-2022 from <https://www.berlingske.dk/samfund/gymnasier-bekymrede-over-kaos-omkring-fordelingsaftale-debatten-er-dybt>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In *Kvalitative metoder. En grundbog* (Vol. 1, pp. 29-55). Hans Reitzels Forlag.
- The Boston Consulting Group. (2013). *Analyse af vejledningsindsatsen i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse*. The Boston Consulting Group.
- Thomsen, J.-P. (2022). *Uddannelsesforventninger blandt danske unge – En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse af elever i 9. klasse*. VIVE Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Thomsen, J.-P., & Andrade, S. B. (2016). *Uddannelsesmobilitet i Danmark. SFI Tema*. SFI.
- Thomsen, J.-P., Bom, L. H., Poulsen, J. B., & Middelboe, C. (2020). *Danske forældres uddannelsesforventninger*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Thomsen, R. (2012). *Vejledning i fællesskaber : karrierevejledning fra et deltagerperspektiv* [Schultz]. Valby.

- Udlændinge- og Integrationsudvalget 2017-18. (2018). *Nye ghettokriterier. L231 endeligt svar på spørgsmål 1, Offentligt*. Transport-, Bygnings- og Boligministeriet Transport-, Bygnings- og Boligministeriet
- Undervisningsministeriet. (2003). *Vejledningsreformen. Kort fortalt*. Undervisningsministeriet
- Forslag til Lov om ændring af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. (Uddannelsesparathedsvurdering), (2017).
- Undervisningsministeriet. (2018). *Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden. Aftale mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti*. Undervisningsministeriet,
- UU København. (u.å.). *Introduktionskursus*. Retrieved 6. april from <https://uu.kk.dk/grundskolen/8-klasse/introduktionskursus>
- Vilhjaldsdottir, G. (2007). Outcomes of two different methods in careers education. *International journal for educational and vocational guidance*, 7(2), 97-110.
- Wacquant, L. J. D. (2013). *Byens udstødte : en komparativ sociologi om den avancerede marginalisering* (1. udgave. ed.). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Weatherall, C. D., Boje-Kovacs, B., & Egsgaard-Pedersen, A. (2016). *Et historisk tilbageblik på de særligt udsatte boligområder udpeget i 2014. Udviklingen i tilflyttere, fraflyttere og fastboende*. Kraks Fond Byforskning.
- Wind, A. (2022). *Hos elever og rektorer skaber fordelingsaftale ro her og nu: "Men vi skal være klar på at lave ændringer"*. Altinget. Retrieved 27/07-2022 from <https://www.alinget.dk/artikel/for-elever-og-rektorer-skaber-fordelingsaftale-ro-her-og-nu-men-vi-skal-vaere-klar-paa-at-lave-aendringer-der-hvor-det-er-noedvendigt>