

Afgangsmodul, DUEK, forår 2023, KP

# Måske jeg burde have en plan

(Odbjerg, 2022)

- udskolingselevs valg af ungdomsuddannelse –  
og vejen derhen

Maj Brit Have (stud.nr. 10316525)

Vejleder: Inger-Lise Petersen

## Indhold

1: Indledning .....	3
1.1: Problemformulering .....	4
1.2: Opgavens metodiske og teoretiske skelet.....	4
2: Ungdommen nu til dags – og den verden de træder deres spor i.....	5
2.1: <i>Hold fast, for det går stærkt</i> . Om Giddens og Rosas blik på det senmoderne samfund .....	6
2.2.: Identitetsskabelse i teenageårene i det senmoderne samfund.....	6
2.2.a Anthony Giddens – <i>selvets refleksive projekt</i> .....	6
2.2.b James Marcia – <i>krise og forpligtelse</i> .....	7
3: Paradokset i valget – individ eller system?.....	8
4: Egen empiri: UnoUng, Word Cloud og tre interviews af elever i 9. kl. ....	8
4.1: Hvad du ønsker, skal du få – om det fastlåste ønske .....	9
4.2: The Sky's the Limit – om at anvende ordsky som empiri .....	9
4.3: Tre semistrukturerede interviews .....	10
4.3.a: Mine etiske overvejelser i forbindelse med interviewsene .....	11
4.4 Analyse af mine fund i interviewsene af de tre elever .....	11
4.4.a: Et første fund: "Jeg kan ikke overskue det – så jeg holder fast i planen" .....	11
4.4.b: Et andet fund: "Alle de andre i klassen" .....	12
4.4.c: Et tredje fund: "Min mor siger, at en studentereksamen kan man jo altid bruge" .....	12
4.4.d: Et fjerde fund: "Jeg er helt sikker. Tror jeg." .....	13
4.4.e: Et femte fund: Better the devil you know .....	13
5: Hvordan jeg som vejleder støtter via vejledningsmetoder .....	13
5.2 Den etiske (ud)fordring .....	14
5.2.a De vejledningsetiske principper .....	14
5.2.b Foucaults magtbegreb .....	14
5.3.: Vejledningsmetoder i praksis – med afsæt i Gottfredson og Peavy .....	15
5.4: Den formelle vejleder – og den uformelle .....	17
6: <i>Glemmer du, så husker jeg</i> – er karrierelæringsglemsel en mulig vej? .....	18
7: Diskussion.....	19
8: Konklusion og perspektivering.....	20
Litteraturliste .....	22
Bilag.....	25

Bilag 1: Spørgeguide .....	25
Bilag 2: Marcias teoretiske matrix.....	26

## 1: Indledning

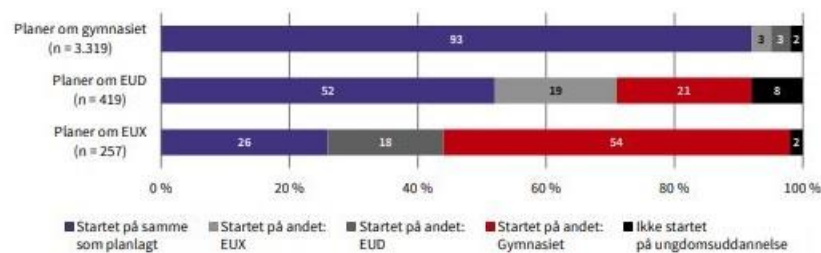
**”Jeg er ikke sur. Jeg er bare så skide presset!”**. Ordene er Pelles, og de falder prompte og med tårer, efter jeg har fået ham inden for min dør, ind på mit kontor. Hvor der er lyskæde i vinduet, børnetegninger på opslagstavlen og en god stol at sidde i. Få minutter forinden har en lærer beklaget sig til mig over, at Pelle har smækket døren i hovedet til hende, da hun ville tale om hans manglende engagement i hendes time. Derfor er jeg gået ned i 9. Cs klasselokale for at høre, om han vil spise frokost med mig på mit kontor. Hvor man både må tømme sin madkasse – og sit hoved og hjerte. Egentlig er det ikke fordi, det som sådan ligger i min opgaveportefølje at invitere eleverne ned på kontoret til frokost. Og alligevel føler jeg et ansvar. For det pres, Pelle fortæller om – det har jeg måske andel i som hans uu-vejleder? Det er jo mig der gennem de sidste tre år har haft en agenda om at få ham til at tænke over, hvad han gerne vil fremadrettet i forhold til uddannelse. Hvad det kræves. Hvad hans styrker er – hvad han har svært ved. Fået ham til at forholde sig til sig selv, til andre, til verden. Igen og igen gennem besøg på uddannelser og messer, praktikker, samtaler, kollektiv vejledning, uddannelsesparathedsvurderinger og kontakt til virksomheder, undervisning i uddannelse & job, test på ug.dk og så videre. Så han kan træffe *et valg*.

Jeg er uu-vejleder på en folkeskole på Sjælland. Skolen huser 7.-9. klasse, er 8-sporet og har i omegnen af 600 elever. I min kommune varetager uu-vejlederne faget ”Uddannelse og job” – og sammen med faget ”Kollektiv vejledning” er jeg inde i hver klasse 15-20 lektioner årligt. Da CEFUS nyeste forskning om manglende trivsel hos de unge udkom i oktober 2022 (Katznelson et al., 2022) blev jeg ikke overrasket. Desværre. Det er jo det, jeg ser. Ikke altid. Men ofte. Elever, der føler sig pressede fra mange kanter – også ift. uddannelse. Elever optagede af at skulle træffe *det rigtige valg* – ofte med fravær af et langtidsperspektiv. Jeg oplever, at megen af min vejledning går med at signalere ”ro på, det skal nok gå” til de unge.

Samtidig ser jeg, at der sideløbende med dette fokus på ”det rigtige valg” er en fastlåsthed hos eleverne, når det kommer til uddannelsesønske. Allerede i 8. kl bliver de bedt om at angive uddannelsesønske i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen (UPV), og overordnet holder ønsket ofte stik i forhold til, hvad de søger af ungdomsuddannelse – især hvis ønsket fra start har været den gymnasiale

retning, hvilket bakkes op af EVAs rapport om unges valgproces og start på ungdomsuddannelse (EVA, 2021). Iflg. min jobbeskrivelse skal jeg individuelt vejlede elever ”parate til andre uddannelsesaktiviteter m.v. end gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser” (tidligere ”ikke-parate”). Og jeg skal arbejde for, at mange flere vælger en erhvervsuddannelse (EUD). Jeg oplever en stor elevgruppe, der giver udtryk for at være bange for at vælge, uanset om deres UPV lyser grønt eller rødt, og som føler sig pressede i deres

De unges planer om uddannelsesvalg i 8. klasse, fordelt på påbegyndt ungdomsuddannelse i 2019 eller 2020



Kilde: EVA (2021)

valgproces. Så jeg befinder mig i et spændingsfelt, hvor jeg – hvis jeg fagligt skal have en oplevelse af at være en god vejleder – skal arbejde anarkistisk og også vejlede de uddannelsesparate individuelt.

Og nu er bægeret flydt over hos Pelle. Ligesom hos mange af hans kammerater. Og det taler ind i kimen af den usikkerhed og utilfredshed, jeg selv har haft i gennem længere tid med min egen funktion som uvejleder. En nagende tvivl om, om jeg blot spæder til de unges mistrivsel. Og i sidste ende en tvivl omkring, om jeg fortsat skal være vejleder. Men – jeg nægter at give op. Ikke uden kamp. Ikke uden, at jeg har forsøgt at se på, hvad det er, der er på spil hos mine elever – hvordan de som individer navigerer i samfundets strukturer, og hvordan jeg kan stille mig i forhold til den vejledte med brugbare vejledningsværktøjer. Dette leder mig frem til min problemformulering:

### 1.1: Problemformulering

*Hvorfor vælger mange elever den samme type ungdomsuddannelse, og hvorfor er det så svært for vejledte og vejleder at udvide mulighedshorisonten og endelig: Hvordan påvirker de strukturelle rammer de vejledte og mig som vejleder?*

### 1.2: Opgavens metodiske og teoretiske skelet

Jeg tager afsæt i teori og metode, der kan hjælpe mig med at undersøge min problemformulering ud fra tre vinkler: samfundets, vejledtes og vejlederens. Til en samfundsmæssig vinkel anvender jeg bl.a. Hartmut Rosas teorier om accelerationssamfundet (Rosa, 2014) og Anthony Giddens teori om det senmoderne samfund (Giddens, 1994). Jeg vælger disse to teoretikere, da de kan hjælpe mig med at forstå det samfund, de unge forventes at kunne navigere i. Ud over de nævnte teoretikere vil der være perspektiver fra filosoffer, psykologer og sociologer. Til at forstå eleverne som individer og den udvikling, der ligger heri, vil jeg tage udgangspunkt i Giddens teori om *selvets refleksive projekt* (Giddens, 1994) og Marcias teori om *krise og forpligtelse* (Jørgensen, 2008). De to teoretiske perspektiver har blik på identitetsudviklingen i den aldersgruppe, min opgave er centreret om. Begge teoretikere peger på, at identitetsdannelse er en dynamisk og foranderlig proces og konstruktion, der sker over tid. De divergerer lidt i deres opfattelse af, hvor lineær denne proces er – hvor Marcia læner sig op ad en mere lineær proces (der dog kan udfordres), beskæftiger Giddens sig i højere grad med det meget dynamisk skabte selv. Samtidig er de skabt ud fra forskellige samfundskontekster, hvilket er vigtigt at forholde sig til.

Jeg anvender kvantitativ og kvalitativ empiri for at opnå en belysning af tematikkerne både i det nære men også i det mere overordnede, baseret på en større informantgruppe. Jeg vil anvende kvantitativ empiri i form af *Word Cloud* lavet via *Mentimeter* i 9. kl., min elevdatabase *UnoUng* samt undersøgelserne *Unge valgproces og start på ungdomsuddannelse* og *Uddannelsesvalg i 9 klasse* udarbejdet af EVA (EVA 2021 og 2019) og *Ny udsathed*, der er et forskningsprojekt under CEFU (Katznelson et al., 2022). Jeg har foretaget egen kvalitativ empiri i form af interviews af tre 9. klasseelever og tager afsæt i det semistrukturerede interview – men har også hentet inspiration fra Kvale og Brinkmanns (2014) tilgang i det kvalitative interview, især deres etiske fokus. Men hvor de kvalitative interviews vil være mere løst strukturerede og

følge informanten, har jeg valgt at følge en lidt fastere struktur i mine semistrukturerede interviews i form af en spørgeguide. Det har jeg, da jeg gerne vil have en vis form for sammenlignelig empiri. Min analyse vil mestendels af empiri være at finde i kapitel 4 men også fortløbende i gennem opgaven. Dette har jeg valgt dels på grund af opgavens længde, dels fordi jeg derved også vil have mulighed for at lade analyserne forholde sig til teori og empiri løbende.

Mit perspektiv som vejleder – både hvad angår dilemmaer, etik og metoder - vil jeg give gennem bl.a. Vance Peavys teori om et trygt og støttende vejledningsmiljø, hvor jeg som vejleder er facilitator for den vejledte (Peavy, 2006), ligesom jeg også vil inddrage Einer Aadlands teori om etik i det professionelle virke – med særligt fokus på *relationsetik*, som fokuserer på, hvad jeg som vejleder etisk skal være bevidst om i mødet med min vejledte (Aadland, 2019). Den franske filosof Michel Foucault vil jeg anvende til at undersøge, hvilke magtpositioner, der på flere niveauer kan være på spil (Heede 2012). Linda Gottfredson vil jeg anvende til at kaste et normkritisk blik på karrerelæring. Gottfredsons tager udgangspunkt i en kritik af den mere traditionelle tilgang til karrierevejledning, der ofte bygger på stereotype forestillinger om eksempelvis køn og socioøkonomisk status. Hun mener, at disse stereotype forestillinger kan føre til en både ufuldstændig og ukritisk forståelse af karrierevejledning (Højdal & Poulsen, 2012), og til at undersøge hvordan jeg får udvidet elevernes valghorisont vil jeg anvende dels hende, dels Peavys *leverum* og dels Albert Banduras teori om *self efficacy* (Højdal, 2018). Endelig vil jeg berøre *emancipatorisk vejledning* som en frigørende proces (Hooley et al. 2022; Mathiasen, 2023), hvor de vejledte også får øje på hvilke samfundsmæssige strukturer, de er en del af – og dermed i hvilken kontekst de forventes at træffe et uddannelsesvalg i – et emne, jeg kan udfolde yderligere til den mundtlige del af eksamen.

Mit videnskabsteoretiske afsæt er overordnet konstruktivistisk, hvilket mit valg af teoretikere bærer præg af (om end Gottfredson til dels har afsæt i træk-faktor-tankegangen. Højdal & Poulsen, 2012). I den konstruktivistiske videnskabsteori fokuseres der på, hvordan viden konstrueres af mennesker og samfund, snarere end at den opfattes som en objektiv, positivistisk sandhed. Derfor betragtes videnskaben ikke som en nøjagtig repræsentation af virkeligheden. Ifølge konstruktivistisk videnskabsteori konstruerer forskere deres viden gennem deres egne erfaringer, hypoteser og teorier – og denne forforståelse af verden er med til at forme eksempelvis forskningsspørgsmål og metoder (Birkler, 2021). Derfor er det helt essentielt at jeg reflekterer over egen forforståelse og mulige bias – og at jeg kan være åben over for alternative perspektiver. Jeg har en eklektisk tilgang, mestendels i form af teoretisk integration, hvor elementer fra teorier sammenkobles (Højdal, 2018).

## 2: Ungdommen nu til dags – og den verden de træder deres spor i

I det følgende vil jeg undersøge nogle af de tendenser, der kendetegner det senmoderne samfund, og sammenholde dette med nedslag i, hvordan individet i ungdommen udvikler sig. Dette gør jeg med henblik på at undersøge hvilken ramme, mine vejledte skal agere i forhold til, når de i de sidste år af grundskolen skal vælge uddannelsesvej.

## 2.1: *Hold fast, for det går stærkt. Om Giddens og Rosas blik på det senmoderne samfund*

Anthony Giddens peger i sin strukturteori på, at det senmoderne samfund er præget af en udvikling mod "refleksiv modernitet", hvor mennesket konstant reflekterer over dets handlinger – og hvor traditioner ikke eksisterer i sig selv, men skal ses i gennem et konstant refleksivt projekt. Samtidig peger Giddens på betydningen af individualitet og selvrefleksion som væsentlige forudsætninger for at navigere i det senmoderne samfund – der er præget af en udvidelse af den offentlige sfære, hvor individet inddrages i politiske og sociale spørgsmål på en mere aktiv måde (Giddens, 1994). Giddens understreger, at magtstrukturer i samfundet i flere tilfælde er mere komplekse og skjulte end tidligere – dette gælder ikke blot klassiske, hierarkiske strukturer, men eksempelvis også *ekspertrollen* rummer magtelementer (Giddens, 1994). Den tyske filosof, Hartmut Rosa, stiller sig på skuldrene af Giddens og kan ses som komplementær til dennes teori om det senmoderne samfund, om end der også er forskelle. Rosa har udviklet teorien om *accelerationssamfundet* (Rosa, 2014). Accelerationssamfundet er en universel tendens, der påvirker alle aspekter af det moderne menneskes liv. Acceleration i samfundet placerer sig inden for tre sfærer: teknologisk, social og kulturel sker i takt med den massivt øgede teknologi og kommunikation, der skaber en øget forventning om produktivitet og hastighed i relationen mellem mennesker (Rosa, 2014). Hvor Giddens betoner det mulighedsfelt og ansvar, der ligger for mennesket i det senmoderne samfund, ser Rosa individualiseringen som en konsekvens af det senmoderne samfunds beskyttelsesløse forhold, hvor individet hele tiden må tilpasse sig og håndtere usikkerhed (Rosa, 2014) – hvilket mennesker kan have forskellige forudsætninger for ifølge sociologen Zygmunt Baumanns teori om *turister og vagabonder* (Bauman, 1999). Rosa peger desuden på det konstante krav på individet om at være tilgængeligt og produktivt. Når det gælder uddannelsesvalg er der sket en omsiggribende udvidelse af mulighederne. Tidligere var et ungt menneskes valg af uddannelse karakteriseret af tradition og hvilke muligheder, der reelt lå inden for familiens ramme. Med industrisamfundet ændrede dette sig – og i dag peges der på, at der er lige adgang til uddannelse, så længe ansøgeren lever op til optagelseskrav.

## 2.2.: *Identitetsskabelse i teenageårene i det senmoderne samfund*

Efter undersøgelsen af samfundskendetegn, vil jeg rette blikket mod individet og undersøge mine vejledtes aldersgruppes identitetsdannelse. Erik Erikson, tysk-amer. psykoanalytiker, introducerede i midten af det 20. århundrede begrebet *identitetsdannelse*, som fokuserer på opbygning af selvet (Illeris, 2013). Tidligere var identitet opfattet som en iboende, fast kerne – men nu anerkendes den som en sammensat proces, hvor indre og ydre faktorer interagerer (Petersen, 2011). Blikket på, hvordan identitetsdannelsen finder sted, afhænger af, hvordan teorien bag opfatter selvets natur (Petersen 2011).

### 2.2.a Anthony Giddens – *selvets refleksive projekt*

Giddens teori om *selvets refleksive projekt* bygger på hans teorier om det senmoderne og refererer til en forståelse af, at samfundet og individet påvirker og skaber hinanden gensidigt i en konstant proces. Refleksivitet kan ses som en konsekvens af den øgede individualisering, og at mennesker i dag har flere valgmuligheder og friheder end tidligere. Ifølge Giddens er vores handlinger ikke kun et resultat af eksterne, sociale strukturer – men også et produkt af vores egen indre refleksion og bevidsthed om disse

strukturer. Med andre ord skaber vi selv vores handlinger og identitet gennem en reflektiv proces og fortælling (*narrativ*), hvor vi tager hensyn til samfundets forventninger og strukturer – men samtidig også bidrager til at skabe og forandre dem i gennem vores handlinger og beslutninger (Giddens, 1994). Giddens peger på, at mennesker i det senmoderne samfund er mere opmærksomme på deres handlinger og valg, og at de i højere grad reflekterer over, hvad deres valg betyder for dem selv og deres omgivelser – dette gælder også unge. Dette er med til at gøre, at teenageårene er præget af usikkerhed og tvivl i et markant større omfang end tidligere. Giddens peger på at denne øgede refleksivitet kan have både positive og negative konsekvenser (Giddens, 1994). På den ene side kan det give den unge mulighed for at tage kontrol over eget liv og skabe en identitet, der er baseret på personlige valg og ønsker. Men på den anden side kan det også føre til stress og angst, da de unge føler et stort pres for at tage de "rigtige" valg og skabe en identitet, der passer til samfundets forventninger. I den sammenhæng peger Giddens på betydningen af kammerater (herefter *peer groups*) og hvordan disse kan påvirke den unges identitetsdannelse og valg. Peer groups kan være både støtte og hindring i forhold til identitetsdannelsen og valgprocesserne (Giddens, 1994). Giddens er blevet kritiseret for at have et for optimistisk blik på individets evne til bevidste valg – og at han i denne sammenhæng undervurderer de ubevidste og implicite påvirkninger fra samfundet, herunder skjulte magtpositioner, selv om han til dels ser dem (Petersen, 2011). Dette er derfor et perspektiv, jeg må tage højde for i min anvendelse af hans teori. Psykologiprofessor Carsten René Jørgensen har et mere kritisk blik på identitetsprojektet, der dermed kan komplementere Giddens. Jørgensen (2008) beskriver et senmoderne blik på *det multible selv*, der tager afsæt i en øget individualisering. Identitet er en fluid proces, hvor mennesker konstant balancerer og navigerer mellem forskellige identiteter og roller i deres relationer til andre mennesker og samfundet generelt – som følge heraf opstår der tvivl om, hvad *det gode liv* er (Jørgensen, 2008).

### 2.2.b James Marcia – *krise og forpligtelse*

Til trods for at udviklingspsykolog James Marcia ikke tager udgangspunkt i det senmoderne (hans teori tager afsæt i 1960-1980'ernes amerikanske middelklasse), ser jeg hans teori anvendelig i det omfang, vi ser på hans kongstanke: Selvom de sidste af teenageårene er en tid, hvor der skal træffes beslutninger, så er det i langt højere grad en periode i et menneskes liv, hvor der skal udforskes. Marcia tager udgangspunkt i Eriksons stadieteori om psykosocial udvikling (Jørgensen, 2008) og han peger på, unge skal gennemgå en proces med eksperimentering med de forskellige muligheder og valg (*moratorium*), de møder i deres liv, før end de unge kan opnå en stabil og ikke mindst sammenhængende identitet (som så sidenhen kan udfordres i en *MAMA*-bevægelse) (Jørgensen 2008). To af de faktorer, der i sær definerer ungdommen er, ifølge Marcia, *krise og forpligtelse*. I Marcias begrebsterminologi er *krise* et afsæt for undersøgelse og udvikling. Der igen leder over i *forpligtelse*. Det er en dynamisk proces, der ikke er uigenkaldelig i sit output. Marcias teori skal altså ikke forstås eller anvendes dogmatisk, men kan bruges til at understrege det dynamiske i individets udvikling (Jørgensen 2008).



### 3: Paradokset i valget – individ eller system?

Som jeg har beskrevet, lever vi i en senmoderne tid, hvor der mere end nogensinde før er fokus på individet og ikke mindst individets valg. Samtidig er der – også mere end nogensinde – en institutionel forholden sig til, hvad unge mennesker vælger af uddannelse. Som uu-vejleder bliver jeg eksempelvis bedt om at leve op til en målsætning om 95% af unge skal tage en ungdomsuddannelse – og ud af disse skal jeg arbejde for, at 30% tager en EUD direkte efter grundskolen. De 30% er et mål formuleret i erhvervsskolereformen fra 2015 (UVM, 2015). Så der er på én og samme tid et fokus på individet og et fokus på de mere institutionelle samfundsmæssige perspektiver. Det er dette spændfelt jeg nu vil undersøge nærmere: For hvad sker der når elever skal træffe et individualiseret valg i en institutionaliseret tid? Megen af den vejledning, jeg bliver bedt om at bedrive i dag handler om at skulle træffe et valg. Og her peger Katznelson på, at de unge ofte føler sig fanget i spændfeltet mellem ikke at være klar til at træffe et valg og samtidig føler ansvar for at "stille systemet tilfreds": "Uddannelsesønske er i den forstand et hold-kæft-bolche til krævende institutioner, voksne, forældre, forskere samt egne behov og drømme .... I den situation bliver uddannelsesønsket - det instrumentelle uddannelsesønske – som passiviserer agenterne og strukturerne" (Plant et al., 2006, s. 79). Katznelson tager udgangspunkt i mere udsatte unge – men jeg kan se en bevægelse i elevgruppen mod en større tvivl og pres fra omverdenen, der gør, at jeg finder analysen relevant i forhold til min målgruppe også, hvilket understøttes af det nyere begreb *ny udsathed* (CEFU, 2022). Også når det kommer til valg af ungdomsuddannelse, er elevernes arena kendetegnet ved en høj grad af individualisering. Når vi individualiserer valget, så internaliseres det også let. Og dermed er der risiko for, at den unge vil bebrejde sig selv tvivl og måske nederlag i uddannelsessammenhænge. Jeg er som uu-vejleder selv med til at skabe den individfokuserede ramme for de unge: Gennem værktøjer som *studievalgsportfolio* og UPVen, beder vi eleverne selvevaluere og kigge indad: "Individualiseringen bliver en dominerende og overvejende forståelsesramme som virker udgrænsende for også andre aspekter af de unges subjektive virkelighed og den samfundsmæssige sorteringsproces" (Plant, 2006, s. 75). Willig (2013) peger på *kritikkens U-vending*: Kritikken pejlemærke har bevæget sig fra at være rettet mod samfundet til at være rettet mod individet selv. Kritikken kørselsretning er så at sige blevet en anden. Willig uddyber, at i det øjeblik, den internaliserede kritik bliver altoverskyggende og svaret på at løse alle individuelle udfordringer, så opstår problemet, fordi disse udfordringer afspejler strukturelt skabte problemer (Willig, 2013). Her peger Willig på et element, som også Ronald Sultana er inde på i sine tanker om emancipatorisk vejledning (Mathiasen, 2023), som jeg drøfter i kap. 5.3.

### 4: Egen empiri: UnoUng, Word Cloud og tre interviews af elever i 9. kl.

Til at få et mere konkret billede på, hvilke samfunds- og identitetsmæssige markører, der er på spil, vil jeg i det næste afsnit rette kikkerten mod de udsagn, de unge selv kommer med i spørgsmålet om deres proces hen i mod at skulle vælge ungdomsuddannelse. Det vil jeg gøre gennem Mentimeters *Word Cloud* og gennem tre semistrukturerede interviews.

#### 4.1: Hvad du ønsker, skal du få – om det fastlåste ønske

Men jeg vil starte et andet sted: Jeg har tidligere peget på, at jeg oplever mine elever er forholdsvis statiske ift. det uddannelsesvalg, de angiver i 8. kl. og det, de søger efter 9. kl. Derfor er jeg dykket ned i UnoUng og set på, hvad de nuværende 9. klasseselever har anført som uddannelsesønske i 8. klasse – og hvad de har søgt ind på til sommer 2023. Og tallene bakker i høj grad min fornemmelse op: Kun 12 ud af 198 har ændret uddannelsesønske mellem 8. og 9. klasse – og ud af disse er det kun tre, der har ændret fra en gymnasial til en erhvervsuddannelse. Det vil sige, at i det tilfælde, at elever har ændret uddannelsesønske, er det primært sket fra EUD til en gymnasial retning, hvilket bakkes op af EVAs nationale undersøgelse. (2021). En bias i analysen af mine data er en risiko for, at nogle af de elever, der ønsker at undgå at skulle til individuel vejledning sørger for at krydse EUD eller HF af i 8. klasse – fordi de derved har lettere ved at blive vurderet uddannelsesparate, hvis det er karaktersnittet, der hindrer en status som uddannelsesparat ift. de gymnasiale uddannelser.

#### 4.2: The Sky's the Limit – om at anvende ordsky som empiri

Jeg har i februar gennemført en såkaldt *Word Cloud* i *Mentimeter* i 9. klasserne med spørgsmålet: "Beskriv med tre ord hvordan beslutningsprocessen har været – ift at beslutte hvad du skal efter 9. kl". *Word Cloud* er et værktøj, hvor eleverne anonymt kan skrive på deres mobiler ud fra det spørgsmål, jeg stiller, og det, de skriver, kommer op på klassens smartboard. Nedenstående er resultatet af to klassers svar:

### Beskriv med tre ord hvordan beslutningsprocessen har været - ift at beslutte hvad du skal efter 9. kl



I Word Cloud træder ord, der er anført flere gange, større frem i "skyen". Dette giver fordele og evt. bias: Det kan både gøre mig klogere på, hvad der fylder i klassen, men samtidig kan ord "smitte" (de unge kan se

hvilke ord der kommer op på skærmen). Dog er det anonymt, så på den måde mindskes hierarkiske systemer og magtpositioner i klassen, som vi kender dem hos Giddens og Foucault (se evt. kap. 5.2.b). Elevernes ord beskriver primært, hvor svært de oplever valgprocessen. Ord som *forvirrende*, *stressende* og *svært* træder tydeligst frem. Og nok er der også mere optimistiske ord med som *spændende*, *godt* og *lettende* – men de udfordrende ord er i klart flertal. I den mundtlige del af eksamen vil vi kunne drøfte ordskyen yderligere.

#### 4.3: Tre semistrukturerede interviews

Jeg er optaget af at undersøge, hvorfor mange af de elever, jeg møder i min vejledningspraksis udtrykker stress over at skulle træffe et valg efter 9. kl. og samtidig er statiske i deres uddannelsesønske og for en stor del vælger den samme ungdomsuddannelse (STX). Jeg har valgt at tage et semistruktureret udgangspunkt for mine interviews, bygget op om Karl Tomms spørgsmålstyper (især *detektiven* og *antropologen*) (Tomm, 1988). Dette betyder, at nok har jeg på forhånd udarbejdet en spørgeguide, og dermed adskiller det sig fra den form, jeg normalt har i min individuelle vejledning – men i selve mine interview har jeg givet plads til ikke at følge den slavisk. Mine overvejelser omkring dette har været, at jeg har med unge mennesker at gøre, der sidder i en personlig og måske sårbar position – og samtidig er jeg bevidst om, at min spørgeguide kan have mangler eller blinde vinkler, jeg ikke får øje på, hvis den følges slavisk. De etiske overvejelser henter jeg fra Kvale og Brinkmanns (2015) kvalitative interviewteori. I mit valg af de tre informanter har jeg forsøgt at ramme min elevgruppe forholdsvist bredt, det vil sige både elever der er vurderet parat og parat til andre uddannelsesaktiviteter m.v. end gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser og køn. Alle tre har valgt STX, hvilket kan ses som en svaghed i interviewsene.

#### 4.3.a: Mine etiske overvejelser i forbindelse med interviewsene

Jeg gør mig etiske overvejelser omkring mine interviews. Etiske overvejelser ligger i alle dele af interviewprocessen, og etikken bevæger sig på *mikro-* og *makroetiske* niveauer (Kvale & Brinkmann, 2015) Hvor de mikroetiske perspektiver drejer sig om at passe på den interviewede, fokuserer de makroetiske niveauer på de mere samfundsmæssige konsekvenser af empirien (Kvale & Brinkmann, 2015). I min anvendelse er det først og fremmest de mikroetiske perspektiver, jeg har forholdt mig til – men i og med jeg eksempelvis anonymiserer hvilken skole, jeg arbejder på, og jeg samtidig overvejer efterfølgende at skrive en kronik om mine fund, har jeg også makroetiske overvejelser for øje. Jeg overvejede på et tidspunkt at gennemføre interviewsene som fokusgruppinterview. Denne form for interview er blandt andet kendetegnet ved, at informanterne skaber data via en gruppeinteraktion (Brinkmann & Tanggard, 2020), der både kan være frugtbar ved at belyse emnerne fra flere vinkler men også kan fastlåse sig, hvis de interviewede for hurtig opnår enighed. Og i den alder, mine elever har, kan der let opstå et meningshierarki, der også kendes fra klasserummet og deres peer group, hvilket vi så Giddens pege på. Måske især hvis der er en vis følsomhed omkring tematikkerne. Jeg landede derfor på at interviewe eleverne enkeltvis. Jeg har haft en overvejelse omkring, om det er et bias, at jeg allerede er deres vejleder – om jeg har for fastlåst en forforståelse for de elever, jeg har interviewet. Jeg har forsøgt at håndtere dette ved at adressere problematikken for eleverne inden interviewet og inviteret dem til at forsøge at tale så frit som muligt. Samtidig har jeg også oplyst eleverne om, at interviewsene er anonymiseret og ikke skrives ind i deres journal på UnoUng. Men det kan være svært helt at eliminere den påvirkning, der ligger i, at jeg er deres vejleder.

---

##### *Etiske spørgsmål i de syv interviewfaser:*

- 1: Tematisering:** Formålet med interview skal ikke kun bidrage til videnskabelig værdi men også til forbedring af den menneskelige situation, der undersøges
- 2: Design:** Man skal sikre sig informeret samtykke, sikre fortrolighed og overveje interviewets mulige konsekvenser for den interviewede
- 3: Interviewsituation:** Intervieweren skal have blik for og tage hensyn til, om der eksempelvis opstår stress eller ændringer i personopfattelse hos den interviewede
- 4: Transskription:** Fortrolighed skal beskyttes og det skal overvejes om den transskriberede tekst er loyal over for de mundtlig udsagn
- 5: Analyse:** Det skal overvejes hvor dybt interviewene kan analyseres – og om den interviewede skal have indflydelse på fortolkningen
- 6: Verifikation:** Den viden, der affødes af interviewet skal fremstå så sikker og verificeret som muligt
- 7: Rapportering:** Igen drejer det sig om fortrolighed – i dette tilfælde ift. den offentliggørelse, interviewet afstedkommer

*Kvale & Brinkmann (2015), s. 107-108*

#### 4.4 Analyse af mine fund i interviewsene af de tre elever

Mit fokus i de tre interviews har været, hvordan mine elever oplever at skulle vælge ungdomsuddannelse. Jeg har interviewet en dreng (D1) og to piger (P1) og (P2). Der har været nogle gennemgående spor i deres udsagn, og i det nedenstående vil jeg se på nogle af de mest fremtrædende. Det vil ikke være en udtømmelig analyse, hvorfor jeg til den mundtlige del af eksamen vil drage flere fund frem.

##### 4.4.a: Et første fund: "Jeg kan ikke overskue det – så jeg holder fast i planen"

I mine tre interviews har det været slående, at alle tre elever udtrykker en frustration eller frygt for at skulle vælge ungdomsuddannelse nu. De anser valget med determinerende uddannelse- og

karrieremæssigt – og dermed også livsmæssigt. D1 siger: **”Jeg har svært ved at forestille mig, at jeg allerede nu skal... skal beslutte hvad jeg nok skal sådan... lave resten af mit liv.”** Et andet element i ikke at kunne overskue at skulle vælge, er ikke at føle sig klar: **”Synes helt ærligt der er for meget at vælge mellem. Jeg er ikke klar. Og så får jeg bare lyst til at tage skyklapper på og så bare sige ”så gør vi det og det” og så bare vælge gymnasiet”** (P1). Og P2: **”Jeg tænkte, at jeg godt vidste, hvad jeg ville. Og det ved jeg egentlig også. Men alligevel tænker jeg også bare ”kan jeg vente?”. Sådan tænker jeg”**. Samtidig med ubehag ved valget, udtrykker eleverne, at de har valgt at søge det, de angav som uddannelsesønske i 8. klasse, hvilket understøtter EVAS (2021) undersøgelse om ungdomsuddannelsesvalg. Man kan få den tanke, at unge i dag er mere umodne i forhold til at skulle træffe valg – psykologen Jean Twenge peger på, at især den teknologiske udvikling, som også Rosa har i fokus, har påvirket unges evne til at lægge planer, og at øjeblikkelig belønning via teknologi forsinket modning og vedholdenhed (Twenge, 2017). På den anden side kan man argumentere, at unge i dag er mere globalt forbundne, mere bevidste om samfundsforhold og med adgang til ressourcer, der ikke tidligere var mulige, som eksempelvis Giddens (1994) påpeger. Jeg tror, sandheden kan ses et sted midt i mellem: Nok ved unge i dag, at mulighederne er mangfoldiggjort, men de ved samtidig også, at verden konstant forandrer sig – og derfor kan de opleve frygt for at vælge en ungdomsuddannelse, der på sigt er bedaget. Ud over denne faktor er der i dag en udbredt holdning om, at ungdommen strækker sig over længere tid (blandt andet argumenterer den norske filosof Arne Vetlesen for, at ungdomsperioden er blevet forlænget på grund af samfundsmæssige ændringer og en øget kompleksitet i overgangen til voksenlivet (Jensen, 2014)).

#### 4.4.b: Et andet fund: ”Alle de andre i klassen”

Eleverne er optagede af, hvad deres peer group vælger af uddannelse – eller ofte hvad de *tror* de vælger og har af tanker: **”Jeg kunne overveje 10. klasse, men jeg tror bare det er lidt spild af tid. Så bliver jeg også bare ældre end de andre. Og de andre er bare sådan ”det her skal jeg bare”.** (P2) - og (D1): **”Det er ikke noget, vi taler om. Det der med uddannelse. Men altså, det ligger der ligesom alligevel”**. Da jeg spørger ham til, hvad det er, ”der ligger der”, giver D1 udtryk for, at der er en stemning af, at de fleste vil på det lokale gymnasium. Udsagnene giver et billede af, at eleverne tager afsæt i forestillinger om, hvad deres peer group vælger – uden at de selv bringer disse forestillinger frem i lyset, hvilket jeg som vejleder skal være opmærksom på.

#### 4.4.c: Et tredje fund: ”Min mor siger, at en studentereksamen kan man jo altid bruge”

I alle tre interviews fortæller eleverne, at de taler med deres forældre om valg af uddannelse. Men især ved P1 og P2 viser disse samtaler at påvirke dem i en grad, hvor forældrenes ønsker og forventninger bliver overtaget af de to elever – man kan sige at de er i fare for det, Marcia kalder *den overtagede identitet*. Det er vigtigt som vejleder at være opmærksom på, hvad der er på spil når en elev kommer med udsagn som: **”Jeg ville egentlig gerne i praktik i en børnehave. Det kunne være nice. Fordi jeg tror, jeg måske gerne vil være pædagog. Men min mor og far er sådan... ”det synes vi ikke, det er du for klog til”.** Jeg ved jo de gerne vil have, det skal gå mig godt” (P1) eller **”Min mor og far. Mest min mor. Men de har egentlig aldrig**

**været i tvivl, om hvad jeg skal. Jeg skal på gymnasiet”** (P2). I udsagn som disse ser vi at i tillæg til den *formelle* vejledning, findes *uformelle* i høj grad i form af forældre, hvilket jeg drøfter i kap. 5.4. Hvis uformel vejledning tager for meget afsæt i hvad forældrene selv ønsker, kan der være en fare for at eleven enten følger deres råd blindt eller måske ikke ønsker at tale med forældrene om uddannelsesønsker og –tvivl. Samtidig tyder udsagnene på, at elevernes oplevelse af mulighedsrum muligvis er indskrænkede.

#### 4.4.d: Et fjerde fund: ”Jeg er helt sikker. Tror jeg.”

Den tyske filmmager Fassbender sagde ”Angst essen Seelen auf” – i dag vil jeg nærmere sige, at ”tvivl æder sjæle op”. Mine informanter giver udtryk for, at tvivl er skambehæftet og ikke en proces, de kan overskue at være i: **”Jeg var egentlig helt sikker på jeg ville på STX. Allerhøjst HHX. Og så bare stille og roligt finde ud af, hvad jeg så ville. Men nu ved jeg ikke. Prøver bare på at sige ”ro på”, men så ser jeg bare på klassen og de ved bare, hvad de vil. Og så er jeg sådan... det burde jeg jo også.”** (D1) og **”Og så var jeg bare helt vildt i tvivl da det kom til stykket. Men så tastede jeg bare ind og sendte. Og nu er det gjort. Men jeg tør ikke sige til mine venner, at jeg egentlig havde mere lyst til ikke at vælge. Det er jo så pinligt!”** (P2). Det er interessant at få øje på, at samtidig med, at eleverne udtrykker tvivl – så peger de også på, at de nok er alene om at være i denne tvivl, og at den er til besvær. Det giver et billede af, at eleverne ikke læner sig ind i den naturlige proces, det er at være i tvivl – og som Marcia understreger er noget grundlæggende naturligt for teenagere.

#### 4.4.e: Et femte fund: Better the devil you know

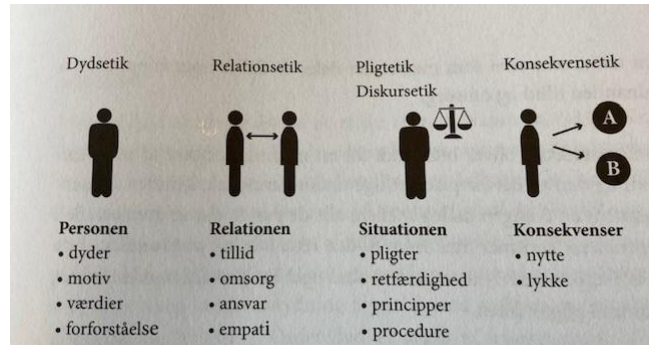
I informanternes udsagn træder det frem, at det er svært at vælge noget, man ikke kender: **”Jeg ved bare, jeg ikke skal være håndværker. Så erhvervsuddannelse, nej tak. Det er slet ikke mig”** (P2). Og **”Helt ærlig? Kan ikke huske noget fra brobygning. Jo, vi skulle vist løse nogle eksamensopgaver på butiksuuddannelsen”** (D1). Her viser der sig både en begrænset kendskab til, hvad en erhvervsuddannelse kan være – og samtidig en begrænsning af mulighedsrummet for den interviewede. En vigtig pointe her i er, at de interviewede ikke oplevede, at de kunne bringe oplevelserne i spil efterfølgende, med undtagelse af praktik: **”Praktik var super. Jeg fik ros for at lave den bedste toast, prøv at se** (viser billede på telefon). **Mega fedt. Jeg fik jo fritidsjob der bagefter”** (P2). Fundene viser, at en del af uddannelsesvalget også handler om det sociale liv: **”Selv om jeg overvejede noget håndværkeragtigt, så ved jeg bare, at jeg går glip af noget. Altså fester og sådan”** (D1). Det peger på en achilleshæl hos erhvervsskolerne: grundskoleeleverne har ofte en ringe oplevelse af, at denne type skole kan tilbyde dem et ungdomsliv, som mange af dem søger. Man kan have den tese, at fordi de unge bliver bedt om at vælge så tidligt i 8.-9. klasse, så vælger en del, det de kender formen på, og dette valg er gymnasiet.

## 5: Hvordan jeg som vejleder støtter via vejledningsmetoder

I de ovenstående kapitler har jeg undersøgt kendetegn hos de vejledte og samfund. I denne del af opgaven vil jeg vende luppen mod mig selv som vejleder og undersøge, hvordan jeg i min vejledning kan forholde mig til nogle af de fund, jeg har gjort.

## 5.2 Den etiske (ud)fordring

Som vejleder er det afgørende, at jeg forholder mig til de etiske perspektiver. Overordnet kan etikspørgsmålet opdeles i to felter: *spørgsmål om etikens grundlag* og *normativ etik* (Aadland, 2019) – hvor jeg vurderer at min vejledningsetik først og fremmest hører ind under den underkategori under normativ etik, der kaldes *relationsetik*. Det er vigtigt at holde sig for øje, at man i den professionelle sfære ikke kan hægte sig fast på udelukkende én etisk tilgang – i det forskellige situationer kalder på en opmærksomhed over for hvilke perspektiver, der er relevante.



### 5.2.a De vejledningsetiske principper

Som vejledere har vi et etisk principsæt udviklet af FUE. De principper, der direkte knytter sig til det relationelle oplever jeg som forholdsvis integrerede i mit arbejde. Det er principper, vi i forvejen kender fra de vejledningsmetodiske tilgange, som eksempelvis Peavys "at gå ved siden af den vejledte" (Peavy, 2006). Ift. åbenhed er det vigtigt, jeg i starten af min vejledning forklarer det metodiske afsæt, min vejledningssæance har.

FUEs principper for etik i vejledningen (FUE, 2006):



Princippet om uafhængighed kan være sværere: Jeg er eksempelvis bedt om at sørge for, at flere unge vælger EUD efter 9. kl. – at vejlede *til* uddannelser, frem for *om* uddannelser (Socialdemokratiet/Uddannelseskommissionen 2009). I tillæg til de vejledningsetiske principper er det etisk afgørende, at jeg forholder mig kritisk til mit eget ståsted, så jeg kan få øje på mine egne bias eller forforståelser og forholde mig til dem. At jeg er kvinde, skolet ind i det akademiske felt og lærerdatter er en del af mit afsæt. At være tømmerdatter, fra Vestjylland og gift med en orgelbygger er også.

### 5.2.b Foucaults magtbegreb

I forlængelse af disse principper, giver det mening at se på, hvilket *magtbegreb*, der er på spil i mødet mellem den vejledte og vejleder. Foucaults magtbegreb peger på, hvordan magt er en diffus og spredt kraft, der ikke blot er i hænderne på enkelte individer eller institutioner, men er til stede i alle sociale relationer og diskurser. Magt handler ikke kun om undertrykkelse eller tvang, men om at forme og regulere sociale relationer og subjekters handlinger og tanker på en måde, der tjener bestemte formål eller

interesser (Heede, 2012). I forhold til mine vejledte kan Foucaults magtbegreb forstås på flere niveauer. For det første er der en *institutionel magt*, der ligger i uddannelsessystemets struktur og regler, der fastlægger hvilke ungdomsuddannelser, der er til rådighed, og hvilke krav der skal opfyldes for at blive optaget på dem. Det er blandt andet de krav, der ligger til grundlag for UPV. Denne magt påvirker mine elevers valgmuligheder og fører til begrænsninger nogen. Derudover er der også en *diskursiv magt*, der ligger i de normer og forventninger, der eksisterer i samfundet omkring valg af uddannelse, og som kan påvirke elevernes selvopfattelse og deres forestilling om, hvad der er muligt eller umuligt for dem at opnå. Som vi så det hos Giddens kan peer groups også spille en rolle i magtudøvelsen. Både som støtte for eleverne, der deler fælles interesser og værdier og kan hjælpe med at forme deres identitet og styrke deres selvtillid og selvværd - men også som en hindring, der fastholder eleverne i bestemte roller og normer og kan påvirke elevernes valg af uddannelse og karriere på en måde, der ikke nødvendigvis er frugtbar (Heede, 2012). I min anvendelse af Foucaults magtbegreb har det slået mig, at denne teori kan skabe en tendens til at fokusere på magtforholdet i alle relationer. Derfor er det vigtigt at have for øje, at min vejledningsrelation til den vejledte *også* indeholder essensen af de vejledningsetiske principper, så som tillid – men også omsorg og samarbejde. På samme måde kan magtteorien til dels også anholdes for ikke at have fokus på individets fri vilje og muligheder for at handle – men i stedet gøre individet til en passivt offer for strukturer og omgivelserne. På trods af disse potentielle kritikpunkter oplever jeg, at Foucaults magtteori er yderst anvendelig i ikke blot mit eget blik på, hvilke strukturelle magtpositioner, der er på spil (også i vejledningsrummet), men i høj grad også for eleverne at kunne få øje på – og her i gennem forstå og udfordre – de magtpositioner, de er i. En af kongstankerne hos Foucault er nemlig ”at få den moderne magt til at blotte sig” (Heede, 2012, s. 41) – hans motiv for at gøre dette, er, at hvor man tidligere lettere som menneske kunne gemmeskue de eksplicite magtformer og dermed gøre oprør mod dem, så er den moderne magt mere uigennemsigtig og sløret; og derved er det sværere at få øje på den og kunne gøre modstand (Heede 2012).

### 5.3.: Vejledningsmetoder i praksis – med afsæt i Gottfredson og Peavy

I dette kapitel vil jeg undersøge, hvordan jeg kan tilgå min vejledning med afsæt i mine interviewfund – mit udgangspunkt er den individuelt forankrede vejledning. Jeg lægger mig som nævnt opad Gottfredson og Peavy. Og selv om det kan være besnærende, så påpeger sidstnævnte, der har et konstruktivistisk afsæt, at man som vejleder skal være varsom med at lede efter *faste formler* i sin vejledermetode (Peavy, 2006). I min vejledning forsøger jeg derfor løbende at træffe teoretiske og metodiske valg, som skal afspejle hvilken kontekst, mine vejledte står i og bedst gør brug af, hvilket er en pointe, Højdal (2018) understreger.

Med udgangspunkt i det fund, jeg gør i mine interviews, der omhandler de vejledtes oplevelse af skamfuldhed ift omverdenen over at vakle i valget, vil jeg tage afsæt i Peavys grundtanke om, at ”det ikke er personen, der er problemet, det er problemet der er problemet” (Peavy 2006, s. 85). Ved at gøre dette, er mit håb, at de vejledte i stedet for at internalisere valgfrustrationen i stedet kan se på problematikken udefra og derved eksternalisere det. En metode her til kan være at bede den vejledte om at tegne et kort over sig selv, sit problem og sin livssituation og i gennem samtale udvide dette kort – der kan indgå i det,



Peavy kalder *leverum* (Peavy 2006). I min vejledning har jeg en opgave i at få mine elever til at få øje på og forstå, hvilke begrænsninger, der er til stede i deres oplevelse af muligheder. Dette er faktorer som *socialklasse* og *prestige*, hvilket Gottfredson, der har et både psykologisk og sociologisk afsæt, har fokus på at afdække (Højdal & Poulsen, 2007. Højdal, 2018). Jeg anser især teorien som relevant, da den peger på, at den vejledtes valg er et ønske om "at finde sin plads i den sociale verden, og derfor kan social accept have større betydning end interesser" (Højdal, 2018, s. 31). Jeg oplever mine elever i høj grad være optaget af deres peer groups valg – både i den fysiske interaktion, og den kommunikation, der foregår elektronisk, eksempelvis via SoMe. At vejledning har fået blikket op ift. at forholde sig til køn, ser jeg en stigende tendens til; her kan nævnes *Boss Ladies*, der er et nationalt forandringsprojekt, der arbejder for at gøre opmærksom på og udfordre stereotyper inden for især mandsdominerede erhvervsuddannelser. Jeg kan se en fare for, at mine vejledte vil afholde sig fra at gå en retning, de reelt ønsker sig. Når P1 udtrykker, at hendes forældre mener, hun har mere potentiale end "blot" at blive pædagog, så vil der ifølge Gottfredson være en risiko for, at hun går på kompromis med ønsker, fordi hun oplever for store barrierer herfor, i dette tilfælde i form af manglende accept fra forældre (Højdal, 2018).

I et af mine fund fra de tre elevinterviews så vi, at de vejledte oplever, at der er for mange valgmuligheder. Derfor kan det måske virke paradoksalt, at jeg som vejleder vil forsøge at udvide netop mulighedshorizonten. Men det vil jeg, da jeg samtidig kan se, at de er statiske i deres uddannelsesønske. Derfor inviterer jeg de vejledte til at undersøge de faktorer, der ligger til grund for deres *afgrænsninger* (som også er at se i fundene) – for samtidig at undersøge alternativer. Jeg gør det for at anspore mine vejledte til at udvide deres *zone af acceptable muligheder* (Højdal, 2018). Man kan drøfte, om jeg lykkes med at aktivere mine vejledte i at udvide deres acceptable mulighedszone –de er som kvalitativt og kvantitativt beskrevet ofte statiske i uddannelsesønske og - valg.

I min vejledning arbejder jeg ud fra, at eleverne skal skabe det *ydre og indre landskab*. Hvor det ydre landskab er med til at give dem viden om muligheder men også et blik på de samfundsmæssige strukturer, de er underlagt, fokuserer det indre landskab på, at eleverne skal få øje på deres egne undvigelser, interesser og styrker og dermed give dem et blik for eksempelvis antagelser og *self-efficacy*, et udtryk hentet hos Bandura (Højdal, 2018). Ved at gøre de vejledte bevidste om, at deres *self-efficacy*, det vil sige deres tro på egen formåen, er kontekstuel påvirket, kan det gøre det lettere for dem at identificere, hvor og hvornår de har en tro på egen formåen, og i hvilke situationer de ikke har (Højdal, 2018). I mit fund i 4.4.f ser vi, at netop praktik kan være med til at underbygge en oplevelse af *self-efficacy*. Min begrundelse for at arbejde med indre og ydre landskab vejleder er at mindske internalisering af ansvaret og dermed kritikken og måske skammen – og i stedet lade mine vejledte få øje på den dialektik, der er findes i spillet mellem individet og omgivelserne, herunder både sociale forhold men også samfundsmæssige strukturer, herunder magtstrukturer. Ifølge Katznelson "er det tydeligt, hvordan præstationskrav medproduceres samfundsmæssigt og institutionelt [...] men samtidig vidner de unges fortællinger om, at disse forventninger også på sin vis sætter sig i de unge. Man kan sige, at de formelle og eksplicite krav internaliseres og individualiseres i form af selvpåførte krav og forventninger" (Katznelson et al. 2022, s.

118). Konkret kan jeg bakke Gottfredsons teori om et reflekteret valg op ved at anvende øvelser med *jobkort* eller *jobliste*, hvor den vejledte i løbet af flere omgange bliver bevidst om sit kognitive kort over erhverv, her under køn og prestige samt valg og fravalg (Højdal 2018). Hvis den vejledte ikke kan sætte ord på ønsker eller interesser, kan jeg anvende metoden "Fra fravalg til mulige valg", hvor vejledte gennem italesættelse af fravalg og negativliste får skabt en *positivliste*, der kan bruges til inspiration (Højdal, 2018).

Som et komplementerende perspektiv til ovenstående og for at tale ind i en større sammenhæng, vil jeg bringe *den emancipatoriske vejleder* i spil (Hooley et al. 2022, s. 55). Emancipatorisk vejledning arbejder for, at den vejledte skal frigøres fra begrænsninger, der påvirker valg og muligheder. Det er en vejledertilgang, hvor vi hjælper vores vejledte med at få øje på de (magt)strukturer, der ligger i samfundet, så kritikken ikke udelukkende er selvkritik. Derfor skal også jeg som vejleder have et kritisk blik på uligheder og uretfærdigheder – og kunne adressere disse. Emancipatorisk vejledning har blik for kompleksiteten i samspillet mellem det psykologiske og de ydre strukturer – og må nødvendigvis kunne bevæge sig på såvel mikro- og mesoniveau, som makroniveau (Hooley et al. 2002, s. 55).

Min beskrivelse af min vejledning er i denne opgave ikke udtømmende, og jeg vil til den mundtlige del af eksamen udfolde ovenstående samt flere perspektiver, så som gruppe- og kollektivvejledning, håndtering af følelsen af det fatale valg samt afdækning af vejledningsbehov, herunder om eleverne selv opsøger eller bliver sendt til vejledning hos mig.

#### 5.4: Den formelle vejleder – og den uformelle

Jeg vil adressere endnu et perspektiv: Den formelle og den uformelle vejledning. I elevernes bevidsthed er det mig, der har vejlederkasketten på. For at min rolle som vejleder skal opleves fyldestgørende af eleverne, er det vigtigt som vejleder både at være kapabel professionelt og relationelt (Larsen et al., 2011), hvilket betyder, at jeg skal kende mine vejledningsmetoder og fakta om uddannelsessystemet – men også kunne danne frugtbare relationer til de vejledte. Men i vejledtes liv findes ofte også de *uformelle vejledere* i form af forældre og venner. Og måske skal noget af svaret på det statiske uddannelsesvalg, EVA (2021) og jeg har vist, findes i netop den uformelle vejledning. I interviewsene giver mine elever selv udtryk for, at det betyder meget, hvad forældre *mener* og hvad vennerne *gør*. Jeg oplever ofte at de elever, jeg vejleder refererer tilbage til samtaler, de har haft med deres forældre i forhold til valg af uddannelse. Det er ofte godt at tale med sine forældre. Men en af faldgruberne i denne form for skyggevejledning er, at forældrenes uddannelsespræferencer og måske begrænsede viden om uddannelsessystemet præger eleverne i en retning, der i bund og grund ikke er elevernes eget ønske. At drage forældre med ind i mere formelle vejledningsforløb kan dog have sine fordele: Forældre kan være naturlige rollemodeller, og er på samme tid det sted, eleverne ofte vil kunne hente støtte og opbakning. Smith (2005) peger på, at kammeraterne har en stærk indflydelse på hinanden, når det gælder valg af især ungdomsuddannelse – men også i forhold til vejledning, hvor det kan have en både positiv eller negativ effekt, alt efter hvordan de toneangivende venner eller klassekammerater stiller sig i forhold til vejledning. Både forældres og

kammeraters indflydelse er forhold, der bakkes op af Giddens teori om selvets refleksive projekt og af den empiri, jeg har indsamlet, se eksempelvis afsnittene 4.4.b og 4.4.c.

## 6: *Glemmer du, så husker jeg* – er karrierelæringsglemsel en mulig vej?

Men spørgsmålet er, hvordan jeg som vejleder kan gribe problematikken med det statiske valg og frygten for at vælge yderligere an. I det følgende afsnit vil jeg derfor vende blikket fremad og undersøge dette.

Professor i pædagogisk psykologi Lene Tanggaard opererer med et begreb, hun kalder "læringsglemsel" – et slags modsvar til den udbyttekategori, hun oplever læring er blevet i løbet af de senere år (Tanggaard 2018). Et opgør med en instrumentaliserings af læring, kan man sige. Læringsglemsel tager afsæt i, at vi ofte lærer bedre, når vi ikke er bevidste om, at vi er i gang med at lære: "...derfor er læringsglemslen paradoksalt nok også grundstenen til, at man gør sig overvejelser over, hvad man lærer og hvorfor" (Tanggaard, 2018, s. 56). Jeg vil tage begrebet over i et af grundstenene i mit felt – *karrierelæring*. I det følgende vil jeg diskutere, om vi kan tale om en form for *karrierelæringsglemsel* (et begreb lektor ved VIA University, Bo Klindt Poulsen også anvender. Poulsen, 2019) som et afsæt for at eleverne med tiden bliver klogere på sig selv. Jeg skriver med vilje ikke metode, fordi jeg mener, at det er hele vort blik på karrierelæring, der kan farves af denne tilgang, og ikke blot en metode blandt mange andre.

Hvis man går forbi en børnehave en formiddag og ser en håndværker, vil man typisk se de små børn være samlet i en cirkel omkring det arbejde, håndværkeren foretager sig. Med nysgerrighed og åbent sind, der suger til sig. Jeg er ikke ude på at starte vejledning af de små allerede i femårsalderen. Og så alligevel – for man kan plædere for, at det der sker dér, på legepladsen i børnehaven, netop ikke blot er karrierelæring, men faktisk *karrierelæringsglemsel*: Børnene er i gang med at sanse og samle indtryk, de senere hen vil kunne organisere ud fra – helt uden at de er bevidst om det, men nærmere fordi de bliver opslugte og nysgerrige. Men sådan bliver det ikke ved: Ifølge Gottfredson udvikler børn det kognitive kort over erhverv gennem barndommen – og zonen for de acceptable alternativer indsnævres med alderen (Højdal, 2018). Ifølge Tanggaard hænger det også sammen med den målstyring og instrumentaliserings, der (også) findes i vores tilgang til karrierelæring i vores jagt på at udstyre eleverne med evnen til at kunne *træffe et valg*: "Hvis man bliver tvunget til at sætte mål op, før man reelt er klar til det, så risikerer de at blive utidige, akavede og skæve" (Tanggaard 2018, s. 154). Jeg har en idé om, at man – samtidig med at man åbner bevidstheden og udvikler den acceptable zone hos den vejledte – måske med fordel kunne sætte tidligere ind med karrierelæring i grundskolen. Eller rettere: en fortsat karrierelæring, som ikke er tilrettelagt med læringsmål, som vi normalt tænker er kendetegnende for karrierelæring. En *karrierelæringsglemsel* der skal indeholde oplevelsesbaserede aktiviteter uden et stramt lærings- og evalueringsmål. Netop fordi yngre elever måske lettere kan fortabe sig i og lade sig opsluge af oplevelser, der har en værdi sig selv – yngre elever har endnu ikke fået indprentet at disse oplevelser og erfaringer skal være én lang rød løber hen til valget. I den kommune, jeg arbejder i, har vi siden 2019 afholdt et praksisfagligt uddannelsesarrangement for elever i kommunens 7. klasser. Til dette uddannelsesarrangement er der 15-20 arbejdspladser inden for

det faglærte område repræsenteret. Og eleverne deltager i løbet af en halv skoledag i lege, workshops og konkurrencer ved disse forskellige stande. Og de synes, det er sjovt! Op til dagen er jeg som uu-vejleder ude hos mine 7. klasser. I de første år var jeg meget optaget af, at eleverne skulle rustes selvre reflekterende i forhold til, om de forskellige brancher måske kunne være noget, de på sigt kunne se som en karrierevej. Men de seneste to år har jeg har i stedet fokuseret på, at vi skal møde nogle søde og dygtige mennesker og have en god oplevelse og hvor evalueringen ikke bliver sat i en selvevaluerende ramme, men mere handler om, hvad eleverne så og oplevede. Tidligere i opgavens har jeg anvendt Rosas begreb *accelerationssamfund*. Som et modsvar – eller bud på hvordan vi (over)lever i dette samfund som mennesker – har Rosa *resonans*, der med sit fokus på at fortabe sig i oplevelser kan give en yderligere dimension til (karriere)læringsglemslen. Dette perspektiv kan udfoldes i den mundtlige del af eksamen.

## 7: Diskussion

Når mine elever har deltaget i karrierelæringsaktiviteter, så som introduktion, SKILLS og U&J-undervisning vil de efterfølgende ofte skulle evaluere ud fra værktøjer (så som studievalgportfolio), der bekræfter en selvevaluerende refleksion og afspejler en individualistisk og rationel tilgang til karriere- eller uddannelsesvalg, hvor fokus ligger på at matche den enkeltes kompetencer og interesser – akkurat som vi kender det fra John Hollands teori om *træk-faktor*, der ligger sig inden for positivistisk videnskabsteori (Højdal & Poulsen 2012). Dette kan føre til en reduktionistisk og teknokratisk tilgang til mennesket, som emmer af en *cost benefit*-tankegang, som også Rosa peger på: Individet skal være produktiv og tilgængeligt (Rosa, 2014). Og her er det, et af mine største dilemmaer som uu-vejleder ligger: Bidrager min vejledning med fokus på valgprocessen til at forme mine elever efter konkurrencestatens værdier, for nu at bruge et udtryk, vi kender fra professor i økonomi, Ove Kaj Pedersen (Pedersen, O.K. 2011) - hvor vi, de professionelle, psykologiserer og gemmer os bag en sløret magt, hvor eleven hele tiden bliver bedt om at selvevaluere og ikke får blikket vendt udad og ofte i en grad, hvor det der måske burde være samfundskritik i stedet ender med at blive selvkritik (Hooley et al. 2022, s. 55)?

Jeg oplever en diskrepans mellem logikkerne i Marcias teori om den store naturlighed, der ligger i at de unge elever ikke ved, hvad de gerne vil uddannelsesmæssigt – og min rolle som formidler af et system, der hædrer valgparathed. Med Marcias teori er vi tæt på ét af brændpunkterne i min vejledningsopgave: På den ene side sidder jeg med teori mellem hænderne, der påpeger hvor naturligt det er, at eleverne er meget usikre på deres uddannelsesønsker, og hvor frugtbart det er for dem at være i det stadie, Marcia kalder momatorium – hvor de udforsker men endnu ikke har forpligtet sig til et valg. Og på den anden side bliver jeg af mit arbejdsmæssige bagland bedt om at mindske usikkerheden og vægte sikkerheden i uddannelsesvalget. Denne diskrepans gør, at jeg som vejleder oplever at være i konflikt både vejledningsteoretisk, men også vejledningsetisk.

Gennem de senere år er der opstået en tanke hos mig om, at det – i stedet for politisk at koncentrere sig så meget om det individuelle valg – kunne være frugtbart at se på, hvordan vort uddannelsessystem er opbygget. Der ligger et paradoks i at eleverne oplever, de bør vælge ”den rette, lige vej og lande på rette

hylde" (à la Parsons eller Hollands karriereteorier (Højdal, 2018)) og dermed føler et vist fatalt omfang af valgt, samtidig med at vi som samfund i kraft af de strukturer, der ligger i det senmoderne samfund, beder dem om at være mere omstillingsparate, fleksible og mobile. Bliver de unge simpelthen bedt om at vælge for tidligt, og ud fra en folkeskoletid, hvor de praksisfaglige fag fylder mindre og mindre? Det er som sådan ikke en ny kongstanke at se på, hvordan ungdomsuddannelsessystemet – og dermed den ramme, de unge skal vælge i forhold til – bygges op. Blandt andet har den tidligere *Uddannelseskommissionen* under den socialdemokratiske regering i 2009 i foreslået, at der etableres et campus-miljø omkring ungdomsuddannelser. Argumenterne herfor har blandt andet været at det danner basis for samarbejde og udvikling på tværs (Uddannelseskommissionen, 2009). Jeg vil pege på endnu en mulig pointe: Man vil potentielt kunne udfordre det uddannelseshierarki, der ofte eksisterer mellem elever (og ofte forældre også). Nu knap 15 år senere er der en ny kommission – *Reformkommissionen*, der bl.a. peger på at afskaffe 10. kl. og indføre en praksisorienteret almindende toårig HPX som afløser for 10. kl. og Grundforløb 1 på EUD. Man vil kunne tage 10. kl. på efterskole som en slags ungdomshøjskole uden pensum. Efterskole er – uagtet tilskud - for de familier, der har råd økonomisk, hvilket underbygger Sultanas tanke om social uretfærdighed (Mathiasen, 2023). Og eleverne vil skulle vælge endnu tidligere. Samtidig har børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye peget på at skrotte målet om de 30% af grundskolens afgangselever, der skal starte direkte på EUD (Ritzau, 2023). Perspektiverne i Reformkommissionens udspil er mange og kan - sammenholdt med min opgaves fokus - drøftes nærmere til den mundtlige del af eksamen.

## 8: Konklusion og perspektivering

Jeg startede med problemformuleringen: *Hvorfor vælger mange elever den samme type ungdomsuddannelse, og hvorfor er det så svært for vejledte og vejleder at udvide mulighedshorisonten og endelig: Hvordan påvirker de strukturelle rammer de vejledte og mig som vejleder?* Jeg har undersøgt hvilke individ-, samfunds- og vejledningsmæssige faktorer, der spiller ind ift. mine vejledtes valg efter 9. klasse, herunder de senmoderne præmisser og det naturlige i tvivlen. Som vejleder befinder jeg mig i en kompleks og dilemmafyldt situation, hvor jeg oplever at skulle balancere mellem de unges individuelle ønsker og udfordringer, de samfundsmæssige og politiske mål, samt mine egne faglige vurderinger, der er skabt ud fra en kombination af erfaring og teoretisk afsæt. Jeg er ikke i stand til at give ét svar på min problemformulering, men er kommet frem til flere faktorer: De unge oplever at skulle træffe valg ud fra en verden, hvor de ikke kender morgendagens krav – og derfor vil de gerne holde mulighederne åbne. Samtidig vil de gerne bevare et ungdomsliv, de lige er gået i gang med – og dette inkluderer en skolegang, de kender, også hvad angår socialt liv. De vejledte er ansporet dels af, hvad deres kammerater vælger, dels hvad forældrene oplever som godt at vælge. Det opleves svært for de unge at udvide mulighedshorisonten i forhold til valg, fordi de på mange måder ikke oplever at bliver fodret med oplevelser, der kan udfordre det kognitive kort over erhverv i at blive for indskrænket – i de tilfælde, det sker, er det afsondrede oplevelser, der ikke taler ind i deres skoleliv, som eksempelvis brobygning og praktik, hvoraf sidstnævnte ofte er en selvopfyldende profeti ift. interesser. I min opgave har jeg belyst, at mine elever i høj grad internaliserer og psykologiserer den tvivl og skam de oplever i forhold til at skulle træffe et uddannelsesvalg

og ikke føle sig i stand til det – men Rosa peger på, at problemet ikke skal betragtes som psykologisk, da det i overvejende grad er strukturelt (Kaarsholm, 2022). Vi skal derfor hjælpe de unge med at få øje på, hvilke strukturer, der er til stede – eller hvilke magtstrukturer, hvis vi skal tale Foucaultsk, hvilket også Sultana peger på i hans blik for social retfærdighed (Mathiasen, 2023). Som vejleder kan jeg arbejde metodisk med at udvide de vejledtes acceptable alternativer ved at tage udgangspunkt i Gottfredson og Peavy.

I min indledning pegede jeg på, at vores vejledningsgerning på mange måder virker udfordret. At både de vejledte og vejledere oplever krydspres. Jeg ser en masse vejledningfagligt *guld* hos mine kolleger og mig selv – men strukturelt og overordnet har vi svært ved at løse opgaven. På mange måder burde vi være det tålmodige rum i en utålmodig verden – og se på vores vejledte som ansvarlige og handlende subjekter, nærmere end objekter, vi forventes at *gøre noget med*.

Jeg har i løbet af denne opgave fået øje på, at jeg i min egen vejledningsgerning kan være for optaget af at de unge skal nå hen til *at kunne vælge*. I stedet ser jeg nu det frugtbare i at få arbejdet endnu mere med det indre og ydre landskab – at lade de vejledte få øje på *sig selv* og *strukturene*. Et fokus der på sigt måske kan hjælpe dem i valget – men også hjælpe dem med at se, at enhver valgsituation er unik (som Super vil pege på. Højdal og Poulsen, 2012) og at der er strukturer og magtpositioner til stede. At støtte dem i at se, at valget ikke skal betragtes som fatalt eller endegyldigt – og at der i deres vaklen og usikkerhed ligger noget både normalt og frugtbart. Jeg mener dog oprigtigt ikke, at det er en problematik, der ene og alene kan løses mellem vejleder og den vejledte. Så længe vi har et uddannelsessystem og samfundsstruktur, der i den grad signalerer, at valgparathed er det attråværdige, samtidig med at skolelivet i høj grad er bygget op omkring teoretiske færdigheder, og som meget tidligt beder eleverne træffe et valg, så er mit bud, at vi ikke får ændret ret meget. Der skal større strukturelle ændringer til, hvis ikke uddannelsesvalget skal forblive en gordisk knude. Til mit spørgsmål til mig selv – om jeg skal blive ved med at være vejleder i dette felt er svaret: Jeg ved det ikke – men, får jeg lyst til at tilføje: Hvis jeg skal, skal det være med afsæt i en stålsathed og tro på ændringer. Ja vel nærmest med afsæt i det, Sultana (Mathiasen 2023) på skuldrene af den italienske filosof Antonio Gramsci kalder *viljens optimisme*.

## Litteraturliste

- Aadland, E. (2019). *Etik i professionel praksis*. Dansk Psykologisk Forlag
- Bauman, Z. (1999). *Globalisering – de menneskelige konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag
- Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv. BEK nr 1290 af 16/09/2022
- Birkler, J (2021). *Videnskabsteori. En grundbog*. (2. udgave). Munksgaard
- Brinkmann, S & Tanggaard, L (red) (2020). *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3. udgave). Hans Reitzels Forlag
- EVA (Danmarks evalueringsinstitut) (2019): *Uddannelsesvalg i 9. klasse*.  
<https://www.eva.dk/grundskole/uddannelsesvalg-9-klasse>
- EVA (Danmarks evalueringsinstitut) (2021): *Unge valgproces og start på ungdomsuddannelse*.  
<https://www.eva.dk/grundskole/unges-valgproces-start-paa-ungdomsuddannelse>
- FUE -Fællesrådet for foreninger af Uddannelses- og erhvervsvejledere (2006): *FUE's principper for Etik i vejledningen*. <https://www.ft.dk/samling/20081/almde/udu/bilag/145/633817.pdf>
- Giddens, A (1994). *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag
- Hansen, A, Jensen V & Nielsen, C (2016) *Elevernes holdning til skoledagens længde*. UVM (Børne- og undervisningsministeriet) <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/jan/160128-sfi-notat-om-elevernes-holdning-til-skoledagens-laengde-januar-2016.pdf>
- Heede, Dag (2012). *Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault*. (2. udgave). Museum Tusulanums Forlag
- Højdal, L (2018). *Karrierevejledning. Temaer og metoder*. Saxo Publish
- Højdal, L. & Poulsen, L (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser* (2. udgave). Studie og Erhverv/Schultz
- Hooley, T, Sultana, R. & Thomsen, R (2022): *Social retfærdighed og karrierevejledning. 5 pejlemærker for en kritisk emancipatorisk tilgang*. I: Buhl, R. & Plant, P (red): *Karrierevejledning og bæredygtighed* (s. 55-64). Frydenlund
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur
- Jensen, D (2014, 23. oktober). Overpræsterende unge er også dårligt opdragede. *Information*.  
[https://www.information.dk/debat/2014/10/overpraesterende-unge-ogsaa-daarligt-opdraget?lst\\_tag](https://www.information.dk/debat/2014/10/overpraesterende-unge-ogsaa-daarligt-opdraget?lst_tag)
- Jørgensen, C. R. (2008). *Identitet – Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. Hans Reitzels Forlag
- Kaarsholm, L (2022, 23. oktober). Verdensberømt sociolog: Unge mistrives, fordi de har ret. Noget er helt galt. *Politiken*. <https://politiken.dk/debat/art9035551/Unge-mistrives-fordi-de-har-ret.-Noget-er-helt-galt>

- Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel I lyset ad tempo, præstation og psykologisering. Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag
- Kvale, S & Brinkmann, S (2014): *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Larsen, M., Christensen, G., Tiftikci, N. & Nordenbo, S. (2011). *Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- Mathiasen, M (2023, februar). *Sultana: Du kan kalde det venstreorienteret, hvis du vil. Jeg kalder det menneskeligt*. Ug.dk. <https://www.ug.dk/videnscenter/vclitteratur/sultana-du-kan-kalde-det-venstreorienteret-hvis-du-vil-jeg-kalder-det-medmenneskeligt>
- Odbjerg, A (2022). *Hvad skal verden med sådan en som mig. Min sang til Danmark* (album)
- Peavy, V. (2006). *Konstruktivistisk vejledning* (2. udgave). Studie og Erhverv
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels forlag
- Petersen, A. (2011). *Selvet. Sociologiske perspektiver*. Hans Reitzels forlag
- Poulsen, B., Thomsen, R, Buhl, R & Hagmayer, I (2016): *Udsyn i udskolingen*. KL og Danmarks lærerforening
- Poulsen, B (2019). *Karrierelæringsglemsel*. UCviden.  
[https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/178243922/Karrierel\\_ringsglemsel\\_UU\\_Posten\\_2019.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/178243922/Karrierel_ringsglemsel_UU_Posten_2019.pdf)
- Reformkommissionen (2023). *Nye reformveje 2*. <https://reformkommissionen.dk/>
- Ritzau (2023, 13. januar). *Tesfaye vil skrotte mål om flere unge på erhvervsuddannelser*. *Avisen Danmark*  
<https://avisendanmark.dk/danmark/tesfaye-vil-skrotte-maal-om-flere-unge-paa-erhvervsuddannelser>
- Rosa, H (2014): *Fremmedgørelse og acceleration*. Gyldendal
- Rosa, H. (2021): *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen
- Smith, D. (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* (1. Udgave). London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Tomm, K. (1988). *Interventive Interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions?* (1. Udgave). Family Proces
- Twenge, J. (2017): *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us*. Astria Books
- Uddannelseskommissionen (2009): *13 års uddannelse til alle*.  
<https://www.cefu.dk/media/175948/uddannelseskommissionens%20rapport%20-%20juni%20091.pdf>
- UVM (Børne- og undervisningsministeriet) (2015): *Klare mål*.  
<https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/om-klare-maal>



Willig, R. (2013). *Kritikkens u-vending*. Hans Reitzels forlag

## Bilag

### Bilag 1: Spørgeguide

Min spørgeguide tager afsæt i de tematikker, jeg gerne vil blive klogere på i min opgave. Det vil sige, at spørgeguiden skal læses fra venstre mod højre – hvor et forskningsspørgsmål leder over i et eller flere interviewspørgsmål. Jeg har forsøgt at gøre spørgsmålene cirkulære og refleksive spørgsmål, men har også brugt mere lineære og afklarende spørgsmålstyper.

Opgavens nøglespørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan overvejelser har informanterne gjort sig ift. processen og hvordan oplever informanterne at skulle træffe et uddannelsesvalg i 9. kl.	Prøv at fortæl mig om nogle af de tanker du har gjort dig i denne proces med at skulle søge via optagelse.dk – og hvordan det har været
Hvorfra stammer informanternes viden om ungdomsuddannelser?	Hvor har du fået viden om ungdomsuddannelser?
Hvad er vigtigt for informanterne ift at føle sig afklaret?	Hvad har været vigtigt for dig i forhold til at føle dig afklaret?
Hvad ønskede informanterne i 8. og hvad har informanterne søgt ind på i 9. kl	Hvad er du endt med at søge på optagelse.dk til sommer?
Har informanterne overvejet andre ungdomsuddannelser eller andre aktiviteter efter 9.?	Har du haft flere ungdomsuddannelser du har overvejet at gå i gang med efter 9. kl.? Eller andre ting at gå i gang med?
Føler informanterne at de er i stand til at træffe et valg ud fra de faktorer, der har været til stede?	Føler du dig klædt på til at træffe et valg efter 9. kl
Hvad er vigtigt for informanterne i valgsituationen?	Hvad er vigtigt for dig ift. at træffe et valg om ungdomsuddannelse?
Hvilke erfaringer har været vigtige ift. at føle sig klædt på?	Fortæl lidt om, hvad du har fået ud af introkurser og praktik
Hvilken kommunikation har informanterne haft omkring ungdomsuddannelse?	Har du talt med nogen om dine overvejelser ift. ungdomsuddannelse?

## Bilag 2: Marcias teoretiske matrix

Marcias teoriske matrix (bygget på Jørgensen 2008, s. 55-57) over de fire identitetstilstande med udspring i krise og forpligtelse anvender jeg i mit blik på, hvor mine vejledte elever er i deres identitetsudvikling.

