

Farvel til

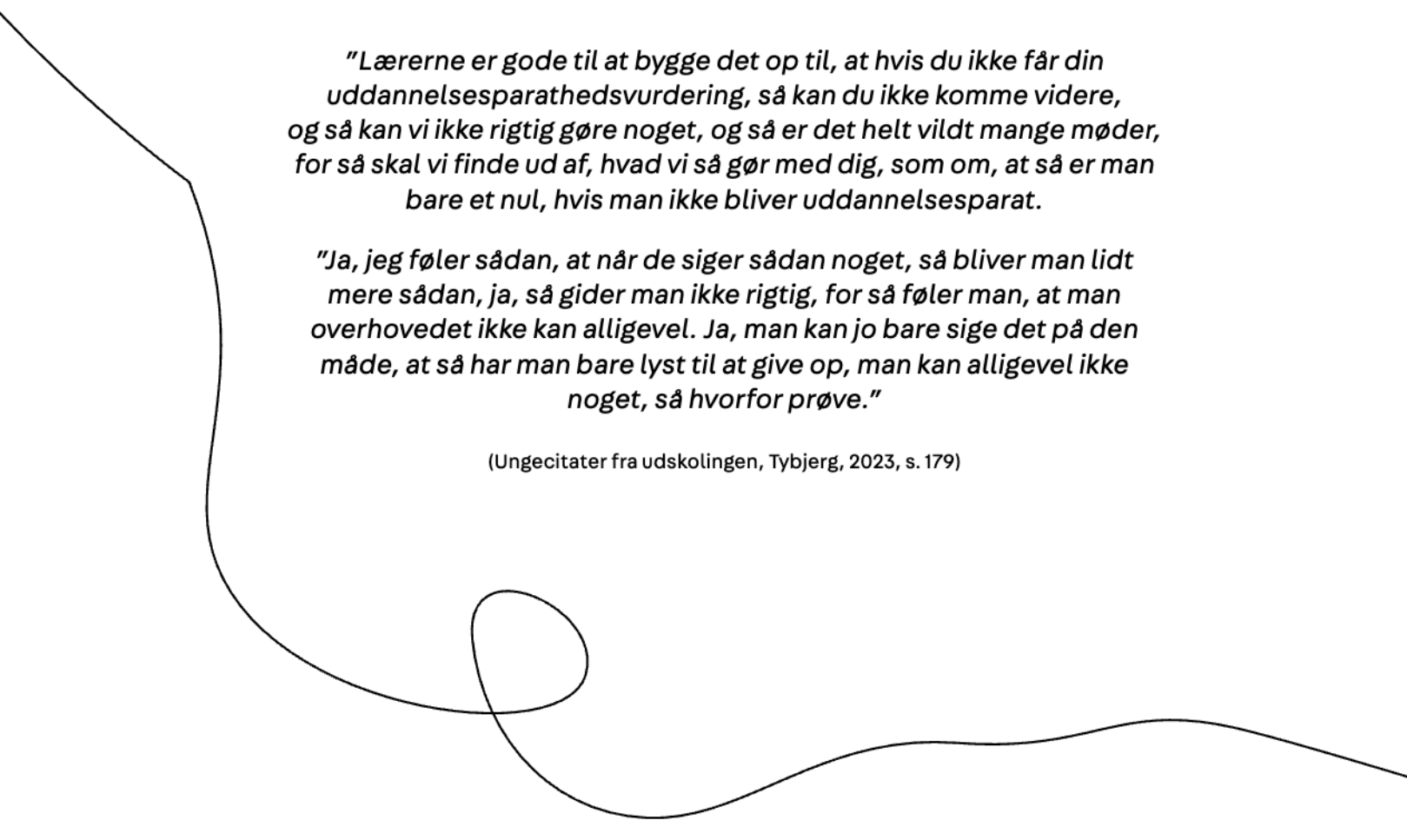
uddannelsesparathedsvurderingen – håb for fællesskabende udskolingspraksis?

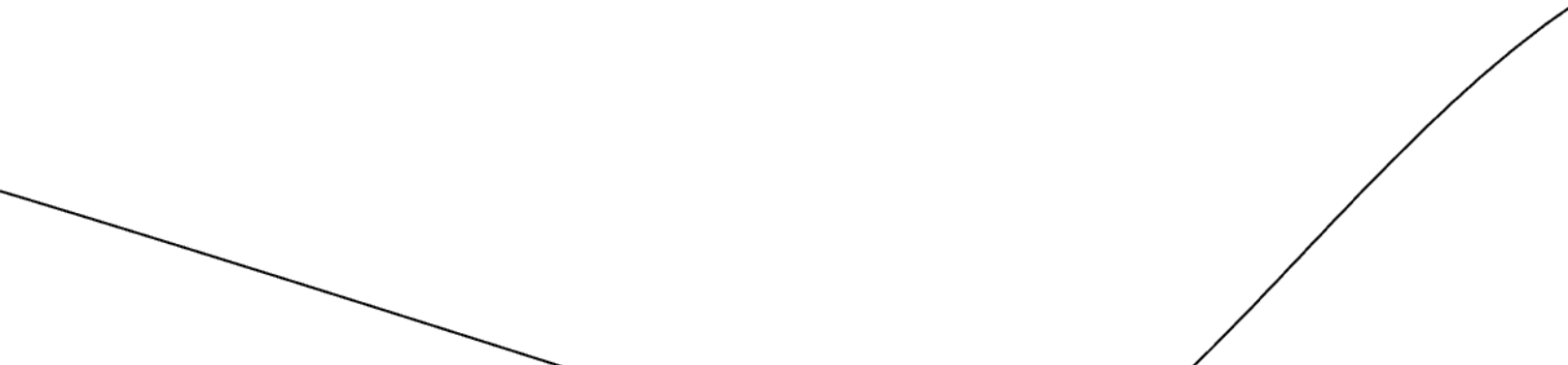
af Gry Tybjerg

"Lærerne er gode til at bygge det op til, at hvis du ikke får din uddannelsesparathedsvurdering, så kan du ikke komme videre, og så kan vi ikke rigtig gøre noget, og så er det helt vildt mange møder, for så skal vi finde ud af, hvad vi så gør med dig, som om, at så er man bare et nul, hvis man ikke bliver uddannelsesparat.

"Ja, jeg føler sådan, at når de siger sådan noget, så bliver man lidt mere sådan, ja, så gider man ikke rigtig, for så føler man, at man overhovedet ikke kan alligevel. Ja, man kan jo bare sige det på den måde, at så har man bare lyst til at give op, man kan alligevel ikke noget, så hvorfor prøve."

(Ungecitater fra udskolingen, Tybjerg, 2023, s. 179)







Indledning

I Danmark har de seneste års uddannelsespolitik handlet om at løse en samfundsmæssig problemstilling om bl.a. at mindske social ulighed ved at få flere unge i uddannelse. Uddannelsesparathedsvurdering (UPV) bliver indført i 2010 som et ud af flere uddannelsespolitiske svar på, hvordan skolen kan arbejde med denne opgave. UPV bliver i 9. og 10. klasse, og senere i 8. klasse, også en ny måde at arrangere overgange for de ældste elever i folkeskolen, hvor unge hvert halve år vurderes som enten "uddannelsesparat" eller "ikke-uddannelsesparat" til ungdomsuddannelse. Dette forpligter skolens professionelle og vejledere på at tilrettelægge særlige støtteforløb for de unge, der ikke vurderes parate.

Med indførelsen af UPV er der tre ting, der skiller sig ud sammenlignet med tidligere vurderingspraksisser før 2010. Den ene ting er, at unge skal vurderes mere generelt til alle ungdomsuddannelser og ikke kun med henblik på egnethed til gymnasiet. Den anden er, at unge skal paratgøres i individuelle forløb, og den tredje, at unge både vurderes fagligt, personligt, socialt og senere praksisfagligt (BUVM, 2018).

UPV udvikler sig gennem årene, som jeg vil vise i artiklen, men i 2019 skifter Danmark regering og skriver i den første aftaletekst: "... afskaffelse af uddannelsesparathedsvurderingen" (Altinget.dk, 2019). I 2022 betyder en lovændring, at betegnelsen "ikke-uddannelsesparat" ikke længere må anvendes i skolerne, og i stedet indføres en ny formulering: "Parat til andre uddannelsesaktiviteter m.v. end gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser" (UVM, 2022, s. 18). I april 2023 melder regeringen ud, at der er indgået en bred aftale om helt af afskaffe uddannelsesparathedsvurderingerne i udskolingen fra skoleåret 24/25 (Ritzau.dk, 21.04.23, UVM, 2023).

I kølvandet på udmeldingen om afskaffelse af UPV i udskolingen undersøger jeg i denne artikel, hvilke rationaler UPV har hvilet på med henblik på at diskutere, hvordan og hvorfor UPV kom til at undergrave de politiske intentioner, den kom til verden med, og hvad vi kan lære heraf. På baggrund af eksisterende forskning argumenterer jeg for, at UPV kan ses som et eksempel på nogle historiske uddannelsespolitiske problemstillinger og logikker, der kan komme til at spænde ben for sig selv og kan forstås som hjælpsomhedsparadokser. Afslutningsvis peger jeg fra et ungeperspektiv på, hvordan et fokus på deltagelse og fællesskab i udskolingen i højere grad kan se ud til at bidrage til at skabe mod på mere uddannelse.

Uddannelsespolitiske intentioner med UPV

Formålet med UPV ses i den første vejledningstekst:

"Vurderingen af 9. og 10. classes elevers uddannelsesparathed skal ses som et præventivt redskab til at forhindre frafald på ungdomsuddannelserne og dermed undgå, at de unge lider

nederlag. Formålet med at vurdere unges uddannelsesparathed er først og fremmest at identificere og hjælpe dem, der har brug for støtte" (BUVM, 2010, s. 8).

I vejledningen fremhæves det både, at der skal sikres mindre frafald, der kan føre til mere uddannelse generelt, men også at "ikke-uddannelsesparate" unge ikke må lide nederlag. Desuden står der: "En vurdering som ikke-uddannelsesparat må ikke blive et ekstra stempel til dem, der i forvejen måske har faglige, personlige eller sociale problemer" (ibid., s. 11). Her er en intention om, at vurderingen skal forstås præventivt og som en hjælp, men også en opmærksomhed på, at denne hjælp kan blive oplevet som et stempel af nogle.

På den ene side peger vejledningen på, at skolen må kompensere for "manglende" kompetencer hos enkelte elever, mens der samtidigt peges på, at unges udvikling af kompetencer afhænger af, hvilken sammenhæng de unge lærer i. I vejledning beskrives der bl.a., hvorvidt "... den unge har haft mulighed for at opleve at kunne mestre faglige, personlige og sociale udfordringer?" (ibid., s. 20). Her beskrives en intention om at tage højde for, om de unge har haft muligheden for at tilegne sig de tilstrækkelige kompetencer inden for skolens rammer. Målet med UPV'en kan derfor også forstås som en opmærksomhed på, hvilke skolerammer der opstilles, og på hvilke måder de kan udvikles med henblik på, at unge kan opnå en positiv vurdering.

Kompenserende interventioner for "manglende parathed"

De senere år er et politisk fokus skiftet fra primært at dreje sig om at løfte den samlede andel af unge, der opnår en ungdomsuddannelse, og til at få flere unge til at tage en erhvervsuddannelse. Med erhvervsskolereformen (BUVM, 2014) indføres karakterkrav til erhvervsuddannelserne, og dette betyder ifølge undervisningsministeriet:

"Med omlægningen af folkeskolens afgangsprøver til en egentlig afgangseksamen og med indførelse af karakterbaserede adgangskrav til erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er der følgelig skabt et pres nedad, der skal fremme elevernes udbytte og dermed fortsatte vej i uddannelsessystemet" (BUVM, 2017, s. 54).

Skolens opgave med at forberede eleverne til ungdomsuddannelse er altså med stigende krav blevet sværere, men samtidigt skal "et pres nedad bidrage til at fremme elevernes udbytte"; et tema der med skolereformen fra 2014 får øget fokus. Ifølge rapporten (ibid.) betyder det, at skolen kommer til at stå tilbage med en såkaldt restgruppe af elever, der af den ene eller anden grund ikke kan "klargøres".

I 2016 udgiver EVA en rapport, der stiller skarpt på, hvordan skoler kan arbejde med at "klargøre" de 33 % af 8. klasserne, der ikke vurderes parat inden 9. klasse. Det er 33 % af de unge og ikke som foreslået i den første vejledningstekst, at kun "i enkelte tilfælde vil en negativ vurdering være oplagt" (BUVM, 2010, s. 30). Hvor idéen med UPV oprindeligt var at finde de enkelte tilfælde, hvor der var behov for støtte, udvikler UPV sig i en retning, hvor 1/3 af en skoleklasse vurderes ikke-uddannelsesparate. Der må derfor udvikles og peges på nye interventioner for at få flere unge til at kunne blive vurderet parate. Dette gøres ved at beskrive interventioner, hvor det i nogen grad er lykkedes at gøre eleverne uddannelsesparate:

"... udbytte øges, hvis indsatsen (eller dele af indsatsen) foregår udenfor den normale skolekontekst, fordi en stor del af elevernes arbejde handler om at bryde negative mønstre og arbejde med nye roller eller andre sider af sig selv (...) Det er afgørende for forløbets effekt, at den enkelte elevs udvikling og læring i forløbet efter forløbets afslutning bliver bragt i spil i dagligdagen i skolen (...) men ifølge vejlederne er det også en udfordring, fordi netop denne type opfølgning hurtigt drukner i dagligdagens mange gøremål" (EVA, 2016, s. 9).

Med det udvalgte citat forsøger jeg at indfange, hvordan folkeskolen, ifølge rapporten, ikke alene kan løfte opgaven i de almene læringsfællesskaber, men fx må ty til turbo-specialklasser. Ikke alle de "ikke-parate" kan nås i almenskolen, da det handler om, at de skal arbejde med nye roller af dem selv, og at de skal have et andet fokus. Derfor flyttes nogle unge ud på nye skoler sammen med andre og væk fra deres hverdagsliv på et personligt opdragelses- og læringskursus, der kan tilfredsstille kravene om parathed.

Det er bare, ifølge rapportens interviews med lærerne og vejledere, ikke altid lige let for de unge at få deres liv til at hænge sammen, når de er væk fra den vante sammenhæng, ligesom det heller ikke er let at overføre de nye "roller" og læring til dagligdagen på skolen efter endt turboforløb. For lærerne hænger turboforløb derfor heller ikke sammen med deres mangeartede opgaver, hvorfor overgangen tilbage i almenklasserne ofte drukner i travlhed på skolerne (ibid.).

Af rapporten fremgår det også: "Vurderingen i 8. klasse kan samtidig for nogle elever fungere som en form for wake-upcall, der får dem til at fokusere på, at tiden er inde til at gøre en indsats, hvis de vil have en uddannelse" (EVA, 2016, s. 10). På en skole skal de "ikke-uddannelsesparate" fx arbejde som pedel på skolen i 14 dage efter deres negative vurdering med henblik på at få dem til at "tage sig sammen", som jeg læser rapportens begreb om et "wake-upcall". Det hjælper ifølge rapporten på unges motivation, men man kunne fristes til at spørge; set fra hvem og hvor længe? Rapporten nævner ikke noget om, hvordan de unge selv oplever at blive segregeret, og den betydning det kan få for deres deltagelsesmuligheder og skoleerfaringer i deres almene fællesskaber.

Eksklusion i nye klæder?

Flere forskningsprojekter har kritisk udforsket, hvilke utilsigtede virkninger UPV har haft. Skovhus (2018) kritiserer fx, hvordan vejledningspraksisser har bidraget til ulige deltagelsesmuligheder, når de "ikke-uddannelsesparate" unge er blevet stillet vanskeligere i vejledningen ved fx at have fået sværere spørgsmål.

Kofoed (2018) og Højmark (2019) peger på, at vurderingskategoriernes fortolkning har været usynlige for de unge og omfattet indre kompetencer, som de unge ikke har haft mulighed for at vide, hvordan lærere har bedømt. Ifølge studiet er UPV blevet brugt til en individualiserende opdragelse for at få unge til at tage sig sammen, hvor unge har indoptaget den stemme, "at det er deres egen skyld, om de lykkes" (ibid.).

Smith et al. (2018) påpeger, at de personlige og sociale vurderinger af eleverne er blevet oplevet som en måde at fremme en adfærd i retning af, hvad læreren vil se, hvorfor UPV af forskerne analyseres som styring. Analyserne peger på, at diffuse vurderinger har været med til at skabe udsathed, og en ung udtaler fx: "Ens fremtid ligger i en andens hænder" (ibid., s. 75). En anden fortæller, hvordan klassen er blevet opdelt, når nogle elever lige pludselig har skulle til andre møder og er blevet "special" (ibid., s. 74).

Larsen & Tireli (2014) peger på, at unge har skulle "være heldige" for at blive erklæret uddannelsesparate, og Højmark & Helms (2022) beskriver, hvordan UPV har bidraget til at stigmatisere unge i fællesskaberne.

I Tybjerg (2023) viser jeg, hvordan et fokus på paratgørelse i udkolingen med individualiserende vurderinger, som fx UPV og afgangsprøver, risikerer at bidrage til at spænde unge ud på måder, der kan skabe ensomhed og gensidige opgivelser. Her kan unge se sig nødsaget til at vælge hinanden fra for at ruste sig til fremtiden og derved indskrænke deres mulighed for både at udvikle ungeliv og overkomme skolens krav.

Konklusionen er, at den eksisterende forskning samlet peger på, at UPV har været et individuelt ansvar med opgivelser til følge, og hvor fællesskaber og udvikling af ungeliv er blevet sat under pres: "Så har man bare lyst til at give op, man kan alligevel ikke noget, så hvorfor prøve", som vi hørte indledningsvist. Når unge har oplevet at skulle gøre sig fortjent til at blive vurderet parat til uddannelse, og ikke har oplevet at kunne lykkes med det selv, er der i disse processer opstået nye inklusions- og eksklusionsmekanismer som afgørende for, hvem der har kunne være en del af fællesskabet.

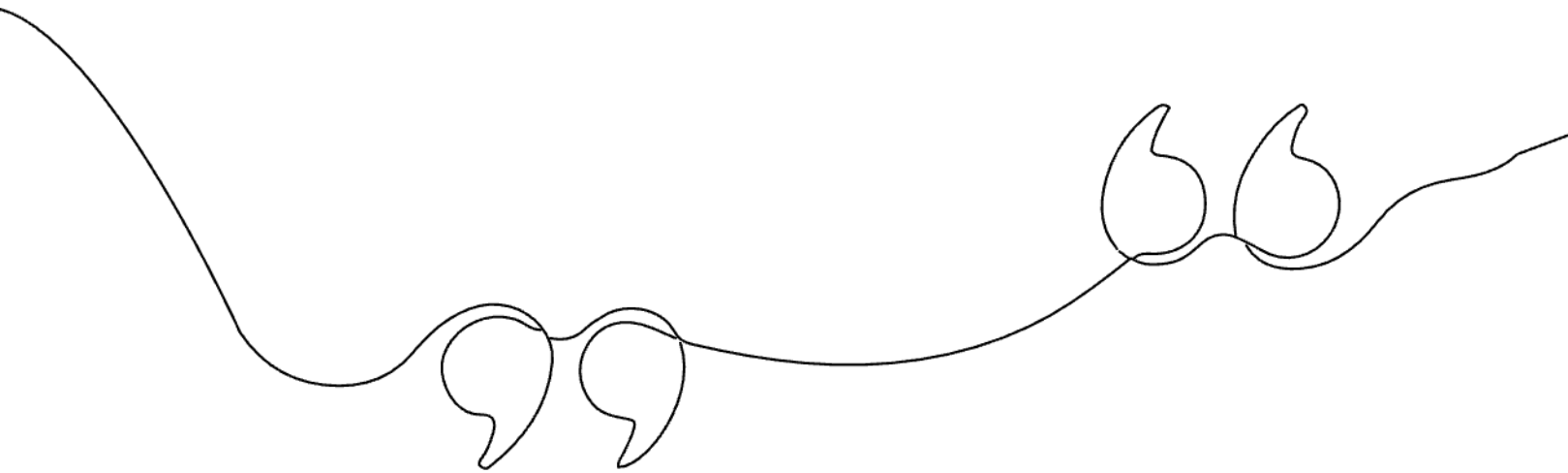
I den forbindelse er det interessant at se ind i regeringens folkeskoleudspil fra oktober 2023, der bl.a. peger på større frihed, fordybelse, fleksibilitet og praksisfaglighed med bl.a. juniormesterlære og flere valgfag i udkolingen (Regeringen, 2023). Det bliver derfor nærliggende at spørge til og følge, om disse tiltag – alt efter hvad der reelt træder i kraft – kan bidrage til at overskride kategorier som ikke-uddannelsesparat som en "special-kategori", der de sidste årtier har skabt et eksklusionsparameter med kontraproduktiv betydning?

UPV som eksempel på en historisk uddannelsespolitisk problemstilling

Som beskrevet ser det ud til, at når fokus rettes på at "fremme elevernes faglige udbytte" (UVM, 2017), og dette ikke er lykkedes i tilstrækkelig grad, får interventioner karakter af personlige opdragelseskurser og "wake-upcalls", der forskyder problemerne tilbage til de unges såkaldte svagheder og mangler. Intentionen med UPV var på papiret at fokusere på institutionelle betingelser og ikke at bidrage til udskillelse og individualisering, men alligevel ser det ud til historisk at have fået denne utilsigtede virkning.

Måske af den grund har interventioner som UPV ikke bidraget til at bryde med ulighed og til at få flere i uddannelse, men måske snarere tværtimod til at stigmatisere flere unge, mens vi står tilbage med samme uddannelsesmæssige problemstillinger. Koden er ikke blevet knækket, og måske er disse individualistiske problemforståelser blevet udviklet i afmagt over, at skolen ikke har formået at håndtere problemstillingen om at få flere unge videre? Alt dette betyder samtidigt, at et fokus på de unges betingelser for at deltage i skolelivets fællesskaber, og *herigennem* hvordan unge kan lykkes med en positiv vurdering og få mod på mere uddannelse, er forsvundet ud af syne.

Når folkeskolen i dag vægter videre uddannelse højt og udvikler kompensatoriske modeller, er spørgsmålet, om nogle unge i den proces bliver bærere af en samfundsmæssig svær håndterbar problemstilling i skolen? I al fald ser det ud til, at jo mindre interventionerne har virket med fx UPV, jo mere er de unge blevet peget ud i problemkategorier som fx de endnu-ikke-parate og restgruppen. Det bliver derfor nærliggende at argumentere for, at disse udpegninger af unge mere har handlet om, hvilke historisk udviklede logikker vi uddannelsespolitisk har haft til rådighed og skabt med et ensidigt uddannelsesfokus, end et blik for, hvad unge vil og er deltager i.



*I min optik udgør alt dette
en bredere historisk
problemstilling, der knytter sig
til en manglende forståelse
for og uddannelsespolitisk
nysgerrighed på unges egne
perspektiver i udvikling
af uddannelsespolitiske
interventioner*

I min optik udgør alt dette en bredere historisk problemstilling, der knytter sig til en manglende forståelse for og uddannelsespolitisk nysgerrighed på *unges egne perspektiver* i udvikling af uddannelsespolitiske interventioner. Her falder både skolens formål, sagsforhold og en optagethed af de unge ud af ligningen som betydningsfuldt for, hvad der skaber mod på mere uddannelse.

Overordnet kan man sige, at UPV som overgangsarrangement i udskolingen afspejler en klassisk transitionstankegang, der tager udgangspunkt i unges såkaldte lineære normalovergange. Her mangler der forståelser for, at unge ikke er passive objekter, der går en uddannelsespolitisk lige vej med den rette stimuli, når de tidligt udpeges og forsøges rettet ind i individualiserede hjælpeforløb. Når UPV har defineret og bidraget til at igangsætte individualistiske løsnings tiltag rettet mod unge uden blik for, hvordan unge selv forholder sig til deres liv og aktivt handler på de betingelser, skolen stiller, har det fået den betydning, at UPV sommetider har virket kontraproduktivt. Akkurat som nogle unges udsagn viser indledende, kan en sådan uddannelseslogik på den måde anskues som et hjælpsomhedsparadoks (Tybjerg, 2023).

Fokus på fællesskabelse i udskolingen

Med afskaffelse af UPV (2010–2024) – aldrig glemt, aldrig savnet – og for ikke at tale om stigende mistro i udskolingsårene, har vi måske mere end nogensinde før brug for at forstå fra unges perspektiver, hvad der ser ud til at udgøre en hjælp til at komme godt videre i livet. I Tybjerg (2023) udforsker jeg unges perspektiver på deres betingelser i udskolingen og får bl.a. blik for, hvordan samfundets politiske konflikter om at få flere unge i uddannelse kommer til at spænde ben for sig selv. Her finder jeg, at det fra et ungeperspektiv viser sig altafgørende at have mulighed for at forene det faglige fremtidsrettede med adgang til sociale samspil som grundlag for at overkomme krav i ungelivet. Det betyder, at hjælp til at komme godt videre i udskolingen ikke handler om at udvikle nye udskillende vurderingsformer og individualiserede løsnings tiltag, men om at skabe adgang til deltagelse og sociale ressourcer i de unges fællesskaber i skolelivet.

Det betyder samtidigt, at vi må arbejde på at bryde med en logik om, at lige muligheder ud fra de bedste intentioner opnås ved at sortere og tidligt udpege unge, der skal have hjælp ud fra et kompensatorisk sigte. Problemstillinger rettes i disse processer indad og bidrager også til at skille de unge ad. Hjelpeindsatserne retter sig i forlængelse heraf ofte mod at forandre individet og i mindre grad mod at udvikle de fællesskaber og sociale praksisser, unge er deltagere i. Når en del af de professionelle opgaver baseres på problemløsning og individualiserende indsatser, lægger det op til, at fokus samtidigt flytter sig fra at udvikle samarbejds muligheder for unge.

At deltage i fællesskaber udgør unges mulighedsbetingelser for både at håndtere parathed, lære noget og kunne forbinde og udvikle deres livsmuligheder (ibid.). Dette fordrer, at vi pædagogisk understøtter og sammen udvikler betingelser for unges udvikling og læring gennem deltagelse i fællesskaber, frem for den individualisering UPV, og også afgangsprøverne, lægger op til, hvor unge i udskolingen både kan komme til at opleve at stå alene og samtidigt opleve ikke at kunne lykkes alene.

En gentænkning af sagsforholdet og præmissen for udskolingen

Unge vil oftest gerne blive dygtige og parate til at klare fremtidsudfordringer. Indimellem ser det dog ud til, at det kan opleves vanskeligt at blive motiveret af individuelle vurderinger og et indskrænket sagsforhold i udskolingen, der handler om noget, man kan måle og veje:

“Det er meget specifikke ting, vi lærer i skolen, som kun forbereder os på eksamen og ikke så meget ud over det.”

“Det handler ikke om, hvad kan du så opleve ude i den virkelige verden, når du kommer ud af folkeskolen.”

“Også hele det der med at være et godt menneske, synes jeg også man skulle sætte mere fokus på. Jeg ved godt, det ikke har noget at gøre med uddannelser, men bare i det hele taget.” (Unge citater fra udskolingen, Tybjerg, 2023, s. 232).

De unge fortæller her, at de gerne vil tage ansvar for den verden, de skal deltage i, hvorfor indholdet for undervisningen i højere grad må åbne op for livet uden for skolen. Dette betyder samtidigt et mindre fokus på individuel dygtiggørelse gennem individuelle vurderinger og kompensationsforløb, der ifølge min egen forskning ser ud til at være kontraproduktivt for både unges sociale deltagelsesmuligheder i udskolingen og deres udvikling af fremtidsperspektiver. Dette peger på, at vi pædagogisk må arbejde med læring og udvikling gennem demokratisk deltagelse i udskolingens fællesskaber og samtidigt kritisk turde gentænke og udvikle et sagsforhold, der kan opleves som fælles og meningsfuldt fra et ungeperspektiv.

Betyder det, at afskaffelse af UPV og regeringens nye folkeskoleudspil (Regeringen, 2023) bl.a. kan give anledning til at stille spørgsmål om, hvad unge og lærere overhovedet skal være sammen om i udskolingen, og hvad de skal blive parate til? Udgangspunktet må være, hvordan vi kan arbejde pædagogisk med unges fællesskaber i samarbejde med unge på måder, der åbner for deltagelses-, trivsels- og læringsmuligheder i en skole for alle rettet mod at understøtte mod på mere uddannelse. Hertil at der også bliver mulighed for, at skolens professionelle og vejledere sammen kan udvikle læreprocesser om fremtidige

livs- og karrieremuligheder rettet mod alle elever og ikke kun de "ikke-uddannelsesparate" på en forhåbentlig mere meningsfuld og sammenhængende måde end i dag (se Tybjerg et al., 2023).

Alt dette implicerer, at vi også skal turde at ændre ved præmissen om (antallet af) individuelle afgangsprøver og deres betydning for, hvilken slags udskoling vi overhovedet har mulighed for at udvikle? Denne præmis ser vi ikke ændret i regeringens folkeskoleudspil, der derfor ikke nødvendigvis bidrager til at sætte fokus på en mere fællesskabende og demokratisk udskoling for fremtiden. Det kan ligne, at tiltagene er forsøg på at afbøde og krydre en stadig meget boglig og prøveorienteret skoledag, der i værste fald kan producere nye måder at udskille på – selvfølgelig alt efter hvordan fx juniormesterlære kommer til at leve i praksis – og derigennem fastholde en individualistisk og kompensatorisk eksklusionsproblemstilling. Men vi har lov at være optimistiske for vores fælles skole.

Litteratur

- Altinget.dk (2019). *Aftaletekst, Retfærdig retning for Danmark*: <https://www.altinget.dk/by/artikel/aftale-her-er-de-18-sider-der-goer-mette-frederiksen-til-statsminister>
- BUVM (2023): *Forslag til ændring af uddannelsesparathedsvurderingen*: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/marts/230321forslag-til-aendring-af-uddannelsesparathedsvurderingen>
- BUVM (2022). *Om vurdering af uddannelsesparathed (UPV)*: <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen>
- BUVM (2018). *Vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger. Værktøj og inspiration*: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/vejl/2018/vurdering-af-elevernes-personlige-sociale-og-praksisfaglige-forudsætning.pdf>
- BUVM (2017). *Bedre veje til en ungdomsuddannelse*: <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse>
- BUVM (2014). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/erhverv/pdf19/190220-aftale-om-bedre-og-mere-attraktive-erhvervsuddannelser>
- BUVM (2010). *Klar, parat, uddannelse*: https://issuu.com/thiesen77/docs/uvm_klar_parat_web
- EVA (2016). *Uddannelsesparat – de første erfaringer fra arbejdet med ikke-uddannelsesparate unge i folkeskolen*: <https://www.eva.dk/grundskole/uddannelsesparat-foerste-erfaringer-folkeskolen>
- Højmark, U. (2019). *UPV'en i et ungeperspektiv*. Konferencepaper. NUBU forskningstræf 2019.
- Højmark, U. J. & Helms S. (2022). Os og dem. Uddannelsesparathed og elevfællesskaber i skolen. *CEPRASTRIBEN*. Nr. 30.
- Kofoed, L. (2018). Uddannelsesparathedsvurderingen – en udfordring for den professionelle lærer? *Liv i Skolen*, 4, 80-89.
- Larsen, V. & Tireli, Ü. (2014). De måske kvalificerede – om uddannelsesparathed og frasortering af de ikke-kvalificerede. I G. Johannsen & M. Petersen (Red.), *Unge livsvilkår – muligheder, risici og professionelle udfordringer*. Akademisk Forlag.
- Regeringen (2023): *Forberedt på fremtiden II. Frihed og fordybelse - et kvalitetsprogram for folkeskolen*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/okt/231011-forberedt-pa-CC%8A-fremtiden-2-web.pdf>
- Ritzau (2023): *Bred politisk aftale om at afskaffe af uddannelsesparathedsvurderingen*. <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/bred-politisk-aftale-om-at-afskaffe-af-uddannelsesparathedsvurderingen?publisherId=13559324&releaseld=13677950>
- Skovhus, R. B. (2018). *Vejledning – valg og læring*. Trykværket.
- Smith, M., Skibsted, E. & Munkholm, M. (2018). Parat til uddannelse? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21(1), 67-78.
- Tybjerg, G. (2023): *Unge og ulige deltagerbetingelser i udskolingen*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Tybjerg, G. Thomsen, R. & Skovhus, R. (under udgivelse): Career Education in the final years of Compulsory School in Denmark. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance* 4 (1).



Gry Tybjerg

Uddannet lærer, lektor og ph.d. Arbejder på UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole, hvor hun forsker i Center for Anvendt Velfærdsforskning og underviser på Lærer- og Eftervidereuddannelsen. Gennem involvering og samarbejde med børn, unge og professionelle i skolen, forsker Gry i, hvordan professionelle sammen kan skabe betingelser for børn og unges deltagelsesmuligheder.