

Randi Boelskifte Skovhus

Unge deltagelse i vejledning

– og samarbejdet herom

Resumé

Artiklen er baseret på et empirisk forskningsprojekt, der undersøger professionelle samarbejde om og unges deltagelse i den sammensatte og modsætningsfyldte sag, som uddannelses- og erhvervsvejledning i skolen udgør.

Der er en række indbyggede modsigelser i lovgivningen omkring undervisning og vejledning, som har betydning for de professionelle samarbejde og for unges deltagelse i vejledningen. Artiklen giver indsigt i, at samarbejdet mellem de professionelle er komplekst og centralt for den måde, vejledningen praktiseres og kan udfolde sig i samspil med skolen. Endvidere giver artiklen indsigt i, at unges forståelser af hvad vejledning skal bidrage til har betydning for deres oplevelse af mening og deres deltagelse i vejledningsaktiviteter. Uddannelsesvalg og afklarethed er stærke kategorier i feltet.

Artiklen diskuterer spørgsmål omkring social retfærdighed og hvordan den sociale praksis i vejledning og undervisning ubemærket kan skabe ulige betingelser for forskellige unge. Det diskuteres, at det er centralt i vejledning og har social retfærdighedsimplikationer at arbejde for at udvide rammerne for, hvad unge oplever som relevante og anerkendelsesværdige muligheder.

Afslutningsvist diskuteres potentialer for udvikling af vejledningen i samspil med skolen, og der foreslås et perspektivskifte fra, at vejledningsaktiviteter primært skal føre til valg af uddannelse til, at de skal have større fokus på den læring, som deltagelse i vejledningsaktiviteter kan bidrage til – hvor læring forstås som en udvidelse af rådighed ift. en social verden.¹

Nøgleord

Deltagelse, samarbejde, social retfærdighed, kritisk psykologi, uddannelses- og erhvervsvejledning i skolen.

Indledning

Mange unge i Danmark får ikke en erhvervskompetencegivende uddannelse. Politiske stemmer fremfører, at unge er for længe om at gå i gang med deres uddannelser, at de bruger for lang tid på at færdiggøre dem, at frafaldet fra uddannelserne er for stort, at vi bruger for mange penge på 'dobbeltuddannelse' og at antallet af unge, der tager en gymnasial uddannelse før de tager en erhvervsuddannelse, skal reduceres, at der er mangel på faglært arbejdskraft og at der er for få unge

¹ Artiklen er en revideret udgave af ph.d. forsvar af afhandlingen: Vejledning – valg og læring (Skovhus, 2018).

der vælger og gennemfører en erhvervsuddannelse. Fra forskning ved vi, at social baggrund slår tydeligt igennem i uddannelsesmønstret i Danmark, og at der er en stærk sammenhæng mellem, hvilken socialklasse man vokser op i, og hvilken socialklasse man havner i som voksen (Hansen, 2015; Juul & Damm, 2016; Pihl, 2017). Dette er en række af de udfordringer, som det politisk betragtes som afgørende at adressere og løse for at Danmark kan følge med en udvikling præget af vidensøkonomi, hastig teknologisk udvikling, globalisering og øget global konkurrence og vedblive at være et velfærdssamfund. Uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning er i Danmark en af de indsats, der er etableret for at håndtere og overskride nogle af disse komplekse, sammensatte og langt fra entydige samfundsmæssige problemstillinger.

Afsættet for nærværende artikel er et empirisk forskningsprojekt knyttet til to Ungdommens Uddannelsesvejledningscentre og to skoler hen over godt halvandet år. Artiklen bidrager med indsigt i, hvordan uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning (herefter vejledning) som en sammensat og modsætningsfuld sag udfolder sig i samspil med en anden sammensat og modsætningsfuld sag – skolen, og i hvordan vejledningen giver mening for unge i udskoling. Endvidere bidrager artiklen med indsigt i, hvordan det at undersøge fra de unges perspektiv kan give fagpersoner mulighed for at blive klogere på feltet mere alment.

Vejledning – et modsætningsfyldt felt

Vejledningens historie går over 100 år tilbage og afsættet var historisk en optagethed af social retfærdighed og af hvordan mennesker kunne hjælpes til at finde fodfæste og vej i et samfund under hastig forandring, så de kunne forbedre deres tilværelse – med et særligt fokus på unge, kvinder og fattige. Gennem en lang årrække har der været en række forskellige uddannelses- og erhvervsvejledningsordninger i Danmark (Plant, 2009, kap.

8). I 2003 ønskede man at etablere et sammenhængende og uafhængigt vejledningssystem og at professionalisere vejledningsindsatsen. Ungdommens Uddannelsesvejledning (i daglig tale UU) blev etableret. UU skal vejlede om valg af ungdomsuddannelse og erhverv. Vejledningen skal ske i samarbejde med skolen, hvilket fx kommer til udtryk ved, at vejledning skal foregå på skolen og på tidspunkter, hvor der ellers kunne finde undervisning sted². Studievejledningscentre skal vejlede i ungdomsuddannelserne om valg af videregående uddannelse.

Lovgivningen angiver en række mål for, hvad vejledning skal bidrage til. Det træder frem som et stort fokus og et gennemgående træk, at vejledning af unge skal bidrage til, at de træffer et valg af ungdomsuddannelse. Vejlederne skal endvidere bidrage til, at politiske målsætninger om at flere unge tager en erhvervsuddannelse, nås. Den enkeltes interesser skal inddrages i vejledningen, som også skal være uafhængig af sektor- og institutionsinteresser. For alle unge skal der være sammenhæng og progression i vejledningsindsatser, og vejleder skal arbejde for, at unge reflekterer over deres kompetencer og potentialer samt uddannelses- og erhvervs muligheder. Dette samtidig med at det er bestemt i lovgivningen, hvor nogle af vejledningsaktiviteterne skal placeres, og at vejledningen for størstedelen af de unge (dvs. de unge der er vurderet uddannelsesparate) skal foregå som kollektiv vejledning på klasseniveau. Kun unge, der er vurderet ikke-uddannelsesparate, og unge der vurderes at have et særligt behov for en vejledningsindsats ift. at vælge ungdomsuddannelse, har ret til individuel- eller gruppevejledning (Undervisningsministeriet, 2017a, 2017b). Vejledning er på den ene side for alle

2 Skolen har ansvar for at undervise eleverne i emnet 'uddannelse og job', og det er tanken at vejledningen skal bygge på den viden og de færdigheder, som eleverne har tilegnet sig i emnet. Undervisningen skal tilrettelægges i samarbejde med UU (Undervisningsministeriet, 2016, 2017).

unge, samtidig med at den på den anden side retter sig mod at udpege nogle, som indsatsen særligt skal målrettes mod.

Lovgivningen placerer vejledningen midt i dobbelthederne mellem individ og samfund – dobbelthederne mellem fx unges personlige liv og et samfund der vil noget med de unge, hvor der er en særlig optagethed af spørgsmål om uddannelsesvalg.

De mål, der er formuleret for vejledning i Danmark, er smallere end de mål, der træder frem i fx europæiske resolutioner for livslang læring og livslang vejledning, hvor det ud over økonomiske mål fx fremhæves, at vejledning skal bidrage til lighed, aktivt medborgerskab og livsbalance (Council of the European Union, 2004, 2008).

Vejledningsfeltet er endvidere karakteriseret ved forskellige teoretiske forståelser af, hvad vejledning kan og skal bidrage til. Disse er spændt ud over et bredt felt. Fx fra en forståelse af at vejledning skal bidrage til at den enkelte kommer til forståelse med egne evner og interesser; til en forståelse af at vejledning skal bidrage til en opmærksomhed på samfundsmæssige strukturer og på hvordan der individuelt og i fællesskab kan handles ift. at skabe ønskede forandringer (Watts, 1996, s. 355). Den forståelse af vejledning, som inspirerer nærværende artikel, ligger op ad den sidstnævnte forståelse og formuleres af Hooley, Sultana og Thomsen. De fremhæver, at vejledning kan bidrage til, at individer og grupper opdager mere om uddannelse, arbejde og fritid, at de kan reflektere over sig selv i forhold til verden som den er og forestille sig verden som den kunne være og lægge planer for og handle ift. deres fremtid. Vejledning har i denne forståelse fokus på at udvikle individers og fællesskabers kapacitet til at analysere og problematisere antagelser og magtforhold, til at danne netværk, opbygge solidaritet og skabe nye og fælles muligheder. Vejledning kan bidrage til individers og gruppers empowerment (Hooley, Sultana, & Thomsen, 2018, s. 20).

Ovennævnte forståelse af vejledning er karakteriseret ved en optagethed af vejledningens emancipatoriske potentialer ift. at understøtte, at mennesker udvikler livsduelighed, handleevne og kommer til at kunne udfolde de liv, de finder meningsfulde. Denne forståelse trækker tråde tilbage til vejledningens historiske afsæt og til de europæiske resolutioner og er bredere end de mål for vejledning, der kommer til udtryk i den aktuelle danske lovgivning.

Hvad vejledningen forventes at bidrage til og med er således en del af en mangesidet sag.

Jeg præsenterer nu det teoretiske afsæt for artiklen og hvordan det empiriske materiale, som artiklens analyser bygger på, er blevet til.

Teoretisk afsæt og metoder

Når man som jeg ønsker at få indsigt i, hvordan vejledning praktiseres i samspil med skolen og dens lærere, og i hvordan vejledning giver mening for unge, bliver det relevant at arbejde på grundlag af teori og metoder, der giver mulighed for indsigt i både praksis og strukturer og i de betydninger, som disse får for deltagerne.

Jeg har ladet mig inspirere af kritisk psykologi og praksisforskning som teoretisk og metodisk grundlag for arbejdet. Som Dreier formulerer det, er det nødvendigt både for vidensudviklingen og ud fra et demokratisk sigte, at forskningsprocessen inddrager forskellige parter fra den praksis, der udforskes (Dreier, 2002). Det er en central bestræbelse at undgå at objektgøre mennesker.

Kritisk psykologi har en grundlæggende forståelse af forholdet mellem subjekt og samfund som et dialektisk forhold, hvor det er en central ambition at gøre op med strukturblindhed og overskride individualiserende forståelser. Som Holzkamp leder vores opmærksomhed hen på, er mennesker qua deres handlinger med til aktivt at skabe deres livsbetingelser, ligesom mennesker også er bestemt af de samfundsmæssige forhold (Holzkamp, 1979). Kritisk psykologi er grundlæggende optaget af, hvor-

dan mennesker kan udvide rådigheden over deres livsbetingelser (Holzkamp, 2013, s. 23).

Som et aspekt af en kritisk psykologisk optagethed af rådighed over livsbetingelser vil jeg præsentere Højholts begreb 'siteret ulighed'. Højholt viser, at når man i forskning og praksis er optaget af 'problematiske forhold' omkring børn, så er der en udbredt tendens til at fokusere på barnets familiebaggrund ligesom der er en udbredt forståelse af, at der automatisk sker en overførsel mellem barnets familiebaggrund og fx barnets præstationer i skolen – dette betegner Højholt som en antagelse om en intergenerational transmission. Højholt fremhæver, at der med antagelsen mangler blik for betydningen af andre kontekster i barnets liv, fx skolen. Og at hvis disse kontekster inkluderes, så betragtes de ofte som 'arenaer', hvor de negative konsekvenser af familiebaggrunden kommer til syne og udfolder sig – og ikke som sociale praksisser knyttet til børnenes hverdagsliv på tværs af kontekster med modsætningsfyldte betingelser for de involverede. På denne måde overses både skolen – og vejledningen – som social praksis og de måder, hvorpå denne sociale praksis skaber forskellige betingelser for børn (Højholt, 2016). Højholt kritiserer således, at man – også forskningsmæssigt – forklarer problemer med transmission og faktorer uden for konteksten. Højholt argumenterer for en social praksis-tilgang, som henleder opmærksomheden på, at livet i fx klasserummet må forstås og analyseres som siteret. Den måde, hvorpå subjekter deltager og udvikler deres deltagelse, er relateret til at håndtere konkrete dilemmaer i hverdagslivet og til koordinationen med andre. 'The school not only measures differences, but constitutes differences' (Højholt, 2016). Højholt præsenterer i denne sammenhæng begrebet siteret ulighed og fremhæver, at analyser af menneskers daglige livsførelse på en konkret måde kan give indsigt i ulige betingelser (Højholt, 2016).

Det teoretiske afsæt har betydning for den

måde jeg valgte at gribe feltarbejdet an på, som jeg beskriver i nedenstående afsnit.

Tilblivelsen af det empiriske materiale

Projektets forskningsdesign tager afsæt i praksisforskning i et kritisk psykologisk perspektiv. Praksisforskning repræsenterer en særlig forståelse af viden, og af hvordan viden skabes. Praksisforskning knytter sig til et opgør med en forståelse af, at viden kan skabes fra en distanceret position adskilt fra det felt, man ønsker at forstå bedre og få mere viden om. Viden forstås tværtimod som noget, der udspringer fra et sted og af måder at gøre ting på – 'af en eller anden form for involvering i verden, et engagement i noget – og nogle erfaringer herfra' (Højholt, 2005, s. 25). Viden og vidensgenerering må derfor nødvendigvis forstås og analyseres forankret. Viden knyttes på den måde 'til at søge forståelse for komplekse sociale sammenhænge i respekt for, at de forhold, vi udforsker, netop er forbundne, og derfor ikke kan forstås isoleret' (Højholt, 2005, s. 27).

Feltarbejdet er gennemført i samarbejde med to vejledere, der er ansat på hvert sit Ungdommens Uddannelsesvejlednings-center. Feltarbejdet er gennemført på to forskellige skoler. På nogle parametre er der variationer mellem de to skoler. Den ene skole, som jeg kalder Dalestrup skole, ligger fx i en mindre by med lang afstand til større byer med uddannelsesinstitutioner. Den anden skole, som jeg kalder Mesterholm skole, ligger i et område i en større by, hvor det socioøkonomiske grundlag statistisk set er højere end i Dalestrup.

Jeg har fulgt en 9. klasse på hver skole hen over deres 9. klasse skoleår. Jeg lavede deltagende observation og havde siterede samtaler med de unge i undervisning, i frikvarterer og i vejledningsaktiviteter og for den ene klasse også i aktiviteter knyttet til undervisning i emnet uddannelse og job. Nogle af de unge blev desuden interviewet undervejs i 9. klasse og et halvt år efter de gik ud af 9. klasse. Jeg har

også fulgt vejledernes arbejde ved deltagende observation og situerede samtaler. Både i de to 9. klasser og i andre klasser på de to skoler, ved forældremøder og til møder med samarbejdspartnere. I artiklen præsenteres uddrag og sammenskrivninger af feltnoter samt transskribering af interviews. Det empiriske materiale er markeret ved øget venstremargin.

At arbejde med deltagende observation og samtaler i tilknytning hertil på tværs af kontekster giver nogle andre muligheder for indsigt i betingelser og strukturer og andre forhold ved praksis end hvis jeg eksempelvis primært havde valgt at gennemføre interviews. Hvis jeg fx kun havde arbejdet med interviews kunne det have begrænset adgangen til at få øje på og indblik i det som hverken jeg eller unge, vejledere eller lærere som udgangspunkt var opmærksomme på og derfor ikke ville kunne italesætte og drøfte betydningerne af (Mørck, 2003, s. 173).

Feltarbejdet er gennemført i perioden: juni 2013 – marts 2015.

Analysestrategi

Min analysestrategi er inspireret af Markard, Holzkamp og Dreier, som peger på tre grundlæggende og gensidigt forbundne begreber, nemlig betingelser, betydninger og begrundelser som afsæt for at forstå de måder, mennesker handler på i sociale sammenhænge (Højholt, 2005, s. 24–36; Markard, Holzkamp, & Dreier, 2004, s. 7; Thomsen, 2009, s. 78–80).

Jeg vil her fremhæve en betingelse, forstået som ‘de sociale og samfundsmæssige forhold, der præger menneskers handlemuligheder og dermed menneskers liv i samspil med andre’ (Thomsen, 2009, s. 79), som er central for de analyser, der præsenteres i det nedenstående: Det er en betingelse for unge i 8. klasse, at det er obligatorisk for dem at deltage i introduktionskursus på ungdomsuddannelser og for unge i 10. klasse at de skal på brobygning (introduktionskursus og brobygning er undervisnings- og vejledningsforløb på institutioner,

der udbyder ungdomsuddannelse og skal bl.a. bidrage til at eleverne er forberedt på uddannelsesvalget (Undervisningsministeriet, 2017). Elever i 9. klasse, kan tilbydes at deltage i brobygning til ungdomsuddannelserne eller i praktik. Brobygning og praktik i 9. klasse finder sted samtidig med skolens undervisning.

At arbejde analytisk med begreberne – betingelser, betydninger og begrundelser – og deres sammenhæng giver mulighed for, ift. det konkrete som man er optaget af, at undersøge, ‘hvordan sociale betingelser har personlige betydninger og herigennem kan analyseres som handlebegrundelser’ (Højholt, 2001, s. 83).

Jeg præsenterer nu nogle perspektiver, som går på tværs af de empiriske analyser. Først præsenterer jeg en pointe omkring samarbejde mellem vejleder og lærer, fordi parterne udgør betingelser for hinanden ift. det arbejde, de kan lave med de unge.

Samarbejde i modsætningsfulde betingelser

Axel betoner, at hvis man skal forstå, hvordan mennesker er forbundne og handler sammen og udgør betingelser for hinanden, fx i en professionel sammenhæng, har man brug for et begreb om det, der samarbejdes om, og han introducerer begrebet ‘den fælles sag’, som kan forstås som ting, de involverede er sammen om, diskuterer her og nu eller på anden vis aktuelt arbejder sammen om. Den eller de fælles sager binder mennesker sammen i en sammenhæng og knytter sig således til det, de tager del i her og nu. Axel fremhæver, at praksis er modsigelsesfyldt, og at de fælles sager er mere eller mindre sammensatte og kan være mere eller mindre modsigelsesfyldte (Axel, 2009).

Der er en række indbyggede modsigelser i strukturen omkring undervisning og vejledning, fx ligger undervisning og frivillige vejledningsaktiviteter, som fx besøg på ungdomsuddannelser i 9. klasse (brobygning) eller deltagelse i praktik, på samme tid i 9. klasse.

Dvs. hvis eleverne deltager i det ene, kan de ikke også deltage i det andet. Nedenfor præsenterer jeg et uddrag af mit empiriske materiale, som eksemplificerer, hvordan sådanne modsigelser får betydning for samarbejdet mellem vejleder og lærer.

Vi skal kigge ind i 9. klasse på Mesterholm Skole, hvor vejlederen orienterer om muligheden for praktik og brobygning og hvor klasselæreren efterfølgende taler med klassen. Vi skal her se, hvordan den modsigelsesfulde sag træder frem.

Vejleder fortæller klassen om, at der er mulighed for at komme i brobygning og praktik i 9. klasse. Man kan vælge en af de praktikker, som Ungdommens Uddannelsesvejledning udbyder, eller lave sin egen praktik. Vejleder gør eleverne opmærksomme på, at hun er på sit kontor hele formiddagen, og at eleverne er velkomne til at komme hen til hende, hvis de har nogle spørgsmål. Hun hænger oversigten over de praktikker, som Ungdommens Uddannelsesvejledning udbyder, op på opslagstavlen.

Klasselæreren siger til vejlederen, at hun lige har noget hun gerne vil tale med hende om alene. De går ud på gangen og lukker døren efter sig. Vejleder fortæller mig efterfølgende, at de drøfter vejledningsindsatsen for en bestemt elev.

Jeg bliver i klassen. Mange af de unge taler sammen om, hvad de gerne vil næste år og om hvorvidt de vil i brobygning og praktik, og hvor det i givet fald skal være henne.

Klassens lærer kommer tilbage ind i klassen. Hun siger, at eleverne skal være opmærksomme på, at skolen jo kører videre i den uge man er væk på brobygning eller i praktik. 'Vi stopper jo ikke med det hele, fordi nogen er væk. Men hvis man er i tvivl, skal man selvfølgelig gøre det [deltage i brobygning]. Og det er ligesådan med praktik'. En dreng spørger, om der er mulighed for at lægge brobygning eller praktik i en uge, hvor man ikke går glip af så meget. Klasselæreren siger, at det jo ikke skal forstås sådan, at man ikke kan klare at miste en uges undervisning. 'Og hvis man er det mindste i tvivl, skal man gøre det [tage på brobygning eller i praktik]. Og hvis der er mange, der er væk, så skal vi også nok være nænsomme. Man skal bare tænke sig godt om i forhold til sit valg'.

Vi ser, hvordan læreren i nogen grad advarer eleverne mod at deltage i det, som vejleder præsenterer som en mulighed. En måde at forstå dette knytter sig til de opgaver, der er et ønske om at skolen og vejledningen skal løse. Både lærer og vejleder har opgaver med eleverne – og de lapper tidsmæssigt ind over hinanden. Læreren skal bl.a. undervise eleverne og gøre dem klar til at kunne bestå folkeskolens afgangsprøve, og vejlederen skal vejlede eleverne, herunder tilbyde dem deltagelse i forskellige aktiviteter som fx brobygning og praktik, så de bliver i stand til at træffe et uddannelsesvalg efter 9. eller 10. klasse. Politik gør sig gældende i praksis og får betydning for lærer og vejleders samarbejde om modsætningsfulde sager.

Axel skriver, at alt efter hvordan modsigelserne håndteres, kan de føre til koordinering af perspektiverne eller konflikter (Axel, 2009, s. 98). Det er interessant at bemærke, at læreren ikke siger til vejleder, hverken før eller efter vejleders besøg i klassen, at læreren oplever, at det er problematisk, hvis eleverne deltager i praktik eller brobygning og således går glip af undervisning. Lærer og vejleder får således ikke lejlighed til at diskutere problematikken, forskellige forståelser, handlegrunde og udvikle en løsning, der opleves hensigtsmæssig set ud fra begges perspektiver – om end en sådan løsning ikke kan fjerne den modsigelsesfulde betingelse i loven med aktiviteter placeret samtidig. Til gengæld kommer konflikterne knyttet til modsigelserne og mellem synspunkterne til udtryk i lærerens diskussion med klassen efter vejleders besøg, hvor hun problematiserer deltagelse i de frivillige vejledningsaktiviteter.

Når de professionelle ikke diskuterer modsigelserne i praksis og fx i fællesskab finder ud af, hvordan disse kan håndteres, åbnes der hverken for koordinering af perspektiver eller for synlige konflikter mellem de to parter – parter der kan forstås som repræsentanter for modsigelsesfulde interesser knyttet til institutionelle interesser, som i dette tilfælde tilsy-

neladende opleves at være forskellige. Herved kan konflikterne forskydes til de unge. Dette forstået på den måde at det, som i uddraget her, overlades til de unge at finde ud af, hvordan de vil håndtere modsigelserne. I dette tilfælde om de vil deltage i vejledningsaktiviteter eller i undervisning. De unge lades alene med disse overvejelser og afvejninger bl.a. fordi der fx ikke tilrettelægges aktiviteter i hverken vejledning eller undervisning, der kan hjælpe de unge med at forholde sig til perspektiver for og imod, hjælpe dem til indsigt i hvad de kan få ud af at deltage i vejledningsaktiviteterne og i undervisning, hjælpe dem til at træffe beslutning om, hvordan de vil prioritere forskellige betydningsfulde engagementer, og hvordan de vil handle.

På Dalestrup skole arrangerer vejleder og lærer samarbejdet anderledes.

På Dalestrup skole arbejder vejleder og klasselærer tæt sammen om elevernes deltagelse i vejledningsaktiviteter som fx brobygning og praktik. Både vejleder og lærer synes det er vigtigt, at eleverne kommer i brobygning og praktik, og dette fortæller begge jævnligt til eleverne.

Vejleder og lærer ser ud til at have en fælles forståelse af den sag som praksis drejer sig om og af hvad samarbejdet går ud på.

Når jeg spørger vejleder og lærer på Dalestrup Skole om deres samarbejde, fortæller de mig begge, at det glider let, og at den anden er nem at arbejde sammen med. De fortæller også, at de har arbejdet sammen ad flere omgange tidligere, og derfor kender hinanden godt.

Koordineringen på Dalestrup Skole foregår, set fra mit perspektiv, næsten umærkeligt, og en fælles sag træder tydeligt frem.

Begge vejledere – som arbejder på hhv. Mesterholm skole og Dalestrup skole – fortæller mig, at de arbejder forskelligt på forskellige skoler og i forskellige klasser. Dette fordi det er meget

forskelligt, hvad der kan lade sig gøre, og hvordan det kan lade sig gøre at arbejde, hvilket bl.a. er influeret af den klasselærer, som klassen har.

Jeg hæfter mig ved, at vejledere og lærere indretter sig efter og med hinanden ud fra, hvad det i den aktuelle sammenhæng kan lade sig gøre at samarbejde om og på baggrund af, hvad de har deltaget i tidligere. Det ses af begge vejlederes fortællinger, at denne indretning sig efter hinanden tilsyneladende er forskellig fra gang til gang og fra person til person. ‘At kende hinanden godt’ ift. samarbejde skal måske forstås på den måde, at vejleder og lærer har gjort sig erfaringer med, hvordan de kan håndtere sagen sammen, og med hvordan det sammen med den anden kan lade sig gøre at ‘mingelere’.

De måder, vejleder og lærer arrangerer samarbejdet på, er en del af betingelserne for den vejledning, som eleverne modtager og for de muligheder de oplever at have for at deltage i frivillige aktiviteter som fx brobygning i 9. klasse. Det er en central analytisk pointe, at der kan være stor forskel på den vejledning, som eleverne på forskellige skoler og i forskellige klasser kan få.

Opsamling

For at forstå hvordan vejledning tilrettelægges og udfolder sig i praksis, må vi forstå vejledning som situeret og inddrage menneskers subjektive perspektiver (Lave & Wenger, 2003). Betingelserne i lovgivningen er ens for de to 9. klasser og for de professionelle virke. De beskrevne modsigelser i praksis gør sig således overordnet set gældende for arbejdet med begge 9. klasser. Analysen viser, at der kan være stor forskel på, hvordan lærerne prioriterer elevernes deltagelse i vejledningsaktiviteter og på, hvordan og om de kommunikerer til eleverne, at aktiviteterne er betydningsfulde og dermed på, hvordan de gør deltagelse mulig for eleverne. Det ses, at lærere, dvs. professionelle fra samme profession tilsyneladende kan

have forskellige opfattelser af sagen. I samspil med en modsigelsesfuld struktur får subjektive forskelle således væsentlig betydning ind i samarbejdet mellem vejleder og lærere.

Analysen viser endvidere, at samarbejde er komplekst. Skolen er i sig selv en sammensat og modsætningsfuld sag, der eksempelvis arbejder med dobbelthederne i, hvordan fagfaglighed og dannelse skal prioriteres, balanceres og hænger sammen (Fibæk Laursen, 2016; Kemp, 2015; Oettingen, 2016). Som det ses af analyserne, er vejledning også en sammensat og modsætningsfuld sag. Analyserne peger på, at noget modsætningsfuldt skal integrere sig med noget andet modsætningsfuldt – vejledning som praksis skal integrere sig med skolen som praksis på skolens arena – og parterne skal (selv) finde ud af, hvordan dette skal ske.

De empiriske analyser viser som nævnt, at modsigelser i praksis har betydning for samarbejdet, og at praksis udvikler sig forskelligt under de samme lovgivningsmæssige betingelser. Dette peger dels på, at det er formålstjeneligt med hensigtsmæssige rammer, der giver fleksibilitet til, at deltagerne kan arrangere sig. Og peger dels på at sagen er kompleks og sammensat, og på at alt ikke kan ordnes og struktureres. Det fremgår, at man ikke kan løse dette uden udforskning i praksis, og at der kontinuerligt foregår en udforskningsproces af, hvad det fælles er, og af hvad der fremmer det fælles – i nogle tilfælde i større grad, i andre tilfælde i mindre grad. Det kan være en central pointe, at forhandlinger de professionelle imellem er afgørende for udvikling af praksis. Det bliver centralt, at de professionelle får adgang til at kunne forhandle og 'blande sig' i hinandens virke på måder, der kan bidrage ind i de fælles interesser.

Analyserne lægger op til overvejelser omkring, om og hvordan udforskningsprocesserne kunne foregå anderledes og i nogle tilfælde mere hensigtsmæssigt. Analyserne lægger ligeledes op til overvejelser om, hvem der får og har ansvaret for, at udforskningsprocesser

og samarbejde forløber udbytterigt og hensigtsmæssigt. I det empiriske materiale træder det frem, at samarbejdet varetages af vejledere og lærere. Dette peger på, at organisatoriske betingelser for at parterne kan give plads til hinanden og mingelere samt ledelsesmæssige håndteringer af modsigelserne også har betydning – problematikkerne omkring samarbejde adresserer ikke kun den enkelte vejleder og den enkelte lærer.

Nu vil jeg give et indblik i, hvordan vejledningen bliver til i mødet mellem vejleder, lærer, unge og forældre. Dette har, som vi senere skal se, betydning for unges deltagelse i vejledningsaktiviteter.

Vejledning bliver primært et spørgsmål om uddannelsesvalg

Ved at følge vejledningsaktiviteter på tværs af klasser og skoler over tid bliver det tydeligt, hvordan målet med vejledning træder frem for elever og deres forældre. Vejledning bliver i høj grad til som en indsats, der primært skal bidrage til at unge træffer et valg af ungdomsuddannelse. Dette ses fx når vejlederen præsenterer sig selv og Ungdommens Uddannelsesvejledning for de unge og for deres forældre til forældremøder. Det ses, når vejleder begrundet vejledningsaktiviteter. Fx ved at sige til de unge 'det her skal I deltage i for at finde ud af, om det kunne være noget for jer'. Valg af ungdomsuddannelse står stærkt i feltet – et forhold som korresponderer med det tidligere nævnte fremtrædende fokus på uddannelsesvalg i lovgivningen på området.

I mit empiriske materiale præsenterer vejlederne også de unge for andre perspektiver på, hvad vejledning kan bidrage til, fx at vejledningsaktiviteter kan give unge adgang til at få flere erfaringer med uddannelse, arbejde og sig selv og få lejlighed til at reflektere herover. Analyserne tegner dog et billede af, at perspektivet om at vejledningsaktiviteter kan bidrage på andre måder end primært til uddannelsesvalg i vid udstrækning oversvømmes af

et mere funktionalistisk valgfokus. Et fokus som kan knytte sig til diskurser i samfundet om vigtigheden af det rigtige valg, den lige vej, jf. fx hurtigt-videre karakterbonusen og uddannelsesloftet, som kan være så overgribende, at det kan være vanskeligt for unge at 'høre' og tillægge det positiv betydning, når de præsenteres for andre begrundelser for vejledningsaktiviteter, end at de primært skal bidrage til uddannelsesvalg.

Mange unge i mit empiriske materiale ønsker en gymnasial uddannelse. Det går igen på tværs af materialet, at de unge, der er vurderet uddannelsesparate til de gymnasiale uddannelser, ikke bedes begrunde deres ønske om en gymnasial uddannelse.

Nogle unge efterspørger vejleders hjælp til at undersøge og reflektere over, hvad der uddannelsesmæssigt kunne komme efter en gymnasial uddannelse, men vejleder går i vid udstrækning ikke går ind i sådanne drøftelser med uddannelsesparate unge.

Analyserne viser, at et fokus på valg af ungdomsuddannelse står stærkt i udpegningen af hvilke unge, der vurderes at have behov for en særlig vejledningsindsats. Forhold der er forbundet med det fokus, der er i lovgivningen på, at vejledningsindsatsen skal prioriteres og målrettes idet individuelle vejledningsforløb er forbeholdt unge, som er vurderet ikke-uddannelsesparate eller som har vanskeligheder ved at vælge en ungdomsuddannelse.

Ungeperspektiver på vejledning – unges forståelse af vejledning og deres deltagelse i den

I dette afsnit præsenterer jeg tre unges perspektiver på de vejledningsaktiviteter, som de deltager i. De unge henleder vores opmærksomhed på forskellige aspekter af den mangesidede sag. De to af de unge konkretiserer mønstre, som er gennemgående i det empiriske materiale, og den tredje ung er et eksempel på en undtagelse.

Bidrag til afklaring er positivt

De empiriske analyser viser, at unge tillægger vejledningsaktiviteter stor betydning, når de vurderer, at aktiviteterne bidrager til, at de kan træffe et valg af ungdomsuddannelse. Alle de unge, jeg taler med, finder fx besøg på ungdomsuddannelser værdifulde når de besøger uddannelser, de overvejer, og uddannelser der ligger lige i nærheden af det de overvejer. Mange unge oplever, at de i vejledningen har fået det, de havde brug for for at blive afklaret omkring valg af ungdomsuddannelse.

Når valg af ungdomsuddannelse er truffet, eller aktiviteterne 'ligger langt fra' noget den unge overvejer bliver de meningsløse for de unge

For mange af de unge skifter vejledningsaktiviteterne betydning, når den unge har truffet et valg af ungdomsuddannelse (ikke nødvendigvis formelt ved at der er sat et kryds, men i den unges egen forståelse) eller hvis vejledningsaktiviteten i den unges optik ligger langt fra noget, den unge overvejer.

Vi skal møde Laura fra Dalestrup Skole. Mange unge udtrykker sig ikke så stærkt som Laura. Men Laura konkretiserer det nævnte mønster. der går på tværs af det empiriske materiale – at for mange unge skifter aktiviteterne betydning, når den unge har truffet valg af ungdomsuddannelse eller den unge oplever, at aktiviteterne ikke forbinder sig til hans eller hendes engagementer.

Laura valgte i 8. klasse bl.a. at tage på introduktionskursus på hf, fordi hun overvejede at tage en hf efter 10. klasse. Hun synes, introduktionskurset var fint. I løbet af 9. klasse fortæller hun mig, at hun er helt på bar bund ift. hvilken ungdomsuddannelse, hun vil vælge. Hun beslutter sig sammen med sine forældre for, at hun vil gå i 10. klasse på en efterskole. Ved geninterview af Laura i februar i 10. klasse fortæller hun mig, at hun i begyndelsen af 10. klasse blev sikker på, at hun vil på hf som sin bror, – det var bl.a. nogle vejledningssamtaler med vejlederen fra Ungdommens

Uddannelsesvejledning, som også vejleder på efterskolen, som hjalp hende til at blive afklaret. Efter Laura har truffet valg om hf, skal hun på den obligatoriske brobygning i 10. klasse. Laura vælger i brobygning at genbesøge hf, hvilket hun oplever som meningsløst, fordi hun godt kender hf og har besluttet sig for, at det er det, hun vil efter 10. klasse.

Det er en central pointe, at aktiviteter der ligner hinanden (introduktionskursus på hf og brobygning på hf) altså af den samme ung kan vurderes som meningsfuld og helt irrelevant og meningsløst. Den måde, unge forholder sig til vejledningsaktiviteter, er således ikke løsrevet fra konteksten.

Ud over besøg på hf er det obligatorisk for Laura at besøge en erhvervsuddannelse, og hun fortæller mig, at hun vælger at tage på brobygning på social og sundhedsskolen (sosu), fordi hun kan følges med fire andre piger fra efterskolen.

Vi skal her høre Lauras begrundelser og hendes oplevelse af besøget, som hun fortæller mig det til geninterview i 10. klasse.

‘Det var godt nok noget forfærdeligt shit det der, det skal jeg bare ikke. Så blev man selvfølgelig afklaret med det, det var godt nok ikke lige mig. Det var bare det med at skulle arbejde med gamle mennesker, eller bare mennesker på den måde. Vi var på sosu-skolen, og så var vi ovre på plejehjemmet. Jeg kan simpelthen ikke sådan noget. Det lugter bare afdøde mennesker over det hele, det kan jeg simpelthen ikke. Og så også de mennesker der kommer ind på sosu-skolen. I min verden er det sådan nogen, man kalder Randers-typer, der bare har det pisse svært og farver deres hår rødt og sådan noget. Jeg kan bare ikke med sådan nogen mennesker. Det er typerne og så skolen. Det var godt nok noget kedeligt noget, vi havde om. De solgte sig overhovedet ikke særlig godt. Vi havde om sådan noget konfliktrappe, alt muligt. Det eneste, der var sjovt, var den gang vi skulle køre i rullestol. Det var bare fordi, det var sjovt. Det var virkelig forfærdeligt. Hold da op. Det skal jeg overhovedet ikke. Det vidste jeg også i forvejen’.

Laura beskriver mange forskellige sanseindtryk, der har betydning for hendes befindende. Hun beskriver også refleksioner over sig selv i tilknytning til besøget, eksempelvis at hun ikke er og ikke skal være en af ‘Randerspigerne’, ligesom hun reflekterer over eleverne på skolen. Hun fortæller, at sosu efter hendes vurdering ligger meget langt fra hendes interesseområder. Disse begrundelser, forstået som ‘subjektets grunde til at handle som det gør i forhold til sine betingelser og sine egne behov og interesser’ (Markard m.fl., 2004, s. 7), har betydning for, at Laura konkluderer, at sosu ikke er noget for hende, og at det er meningsløst at være på brobygning på sosu, fordi hun allerede forinden vidste, at hun ikke ønsker en sosu-uddannelse. Laura oplever ikke, at aktiviteten knytter an til et ‘problem som hun ser som sit’ (Axel & Tanggaard, 2010).

Man kan argumentere for, at Laura har fået erfaring med og reflekteret over uddannelse, arbejde, sig selv i forhold hertil – forhold som vejledning, i den forståelse som jeg tager afsæt i her, jf. Hooley, Sultana, & Thomsen (2018, s. 20), har som ambition at understøtte. Jeg vil dog også fremhæve, at det ser ud til, at Laura ikke hjælpes til at nå et refleksionsniveau ud over det, hun kan nå af sig selv og evt. sammen med sine klassekammerater. Definitionen af karrierevejledning (Hooley m.fl., 2018, s. 20) giver anledning til at fremhæve, at mange af Lauras refleksioner kunne være et godt udgangspunkt for vejledning ift. at understøtte individuelle og fælles refleksioner, fx over arbejdsmiljø, hvilke betydninger de jobs som social- og sundhedsskolen uddanner til har for samfundet, hvad man skal være god til for at arbejde inden for dette område, hvilke sider af sig selv man ville skulle udvikle for at være dygtig til den pågældende uddannelse/job, og forskellige værdier og måder at leve sit liv. Det ser ud til, at de potentialer, der er i en vejledningsaktivitet, som den Laura fx deltager i, udnyttes i mindre grad.

At følge unges deltagelse i vejledning over

tid, her eksemplificeret ved Laura, giver indsigt i, hvordan et primært fokus på det nærmeste uddannelsesvalg synes at føre til, at der lukkes ned for nysgerrighed og udforskning af forskellige uddannelser, jobs, sig selv og andres grunde til fx at ønske en bestemt uddannelse – frem for at der åbnes.

Fokus på uddannelsesvalg kan skabe vanskeligheder med at begrunde vejledningsaktiviteter

Rationalet om, at vejledning primært skal bidrage til, at unge træffer et valg af ungdomsuddannelse, skaber endvidere vanskeligheder for vejledere ift. at begrunde, hvorfor det er relevant, at unge deltager i vejledningsaktiviteter, herunder de obligatoriske, som de unge ikke selv vurderer direkte peger hen mod valg af ungdomsuddannelse.

At en ung kan have en anden forståelse af vejledning end fx Laura, og at dette har betydning for den unges deltagelse, ses af andre dele af det empiriske materiale.

Vejledning hjælper mig i min proces med at få flere nuancer på verden

Vi skal møde Ursula.

Ursula har gået på Mesterholmskole og går i 10. klasse på en efterskole, hvor jeg geninterviewer hende i februar. Ursula er den eneste af de unge, jeg taler med, der i høj grad finder det betydningsfuldt at udforske noget, hun ved, hun ikke vil. Ursula er således en undtagelse, der kan bidrage med indsigt i andre, og i mit materiale, sjældne forståelser af vejledning blandt unge.

Ursula besluttede i 9. klasse, at hun vil på det almene gymnasium (stx). I den obligatoriske brobygning i 10. klasse vælger hun at komme på brobygning på den indgang til erhvervsuddannelserne, der hed Krop og stil. Hun fortæller mig:

Det var faktisk rigtig sjovt og spændende, fordi jeg har ikke rigtig tjekket før, at der findes en de-

cideret frisøruddannelse. Jeg ved ikke hvorfor. Jeg har bare tænkt, at jeg havde styr på det, jeg skulle have styr på for at vælge. Det var rimeligt imponerende, at gå rundt inde på frisøruddannelsen. At gå rundt inde i deres lokaler og frisørafdelingen. Det var meget spændende, fordi jeg ligesom aldrig rigtig havde tænkt, at der var en decideret uddannelse ... Det gik egentlig op for mig, at der måske ligger noget i frisøruddannelsen. Jeg troede, det var nogen, der ikke rigtig ved, hvad de vil med deres liv agtigt. Men det er det overhovedet ikke. Det er folk, der ligesom gerne vil det, og ikke fordi det lige var deres udvej, fordi det er faktisk svært at komme ind på den uddannelse. Så hvis man ikke er superengageret, så er det ikke det, man skal. Og det var anderledes, end jeg troede. De lærer faktisk meget mere, end jeg troede'.

Det fremgår, at Ursula går udforskende til værks på brobygningsbesøget og finder det interessant. Hun fortæller mig, at hun i 10. klasse har fået øjnene op for, at der er mange flere måder at forstå verden og mange flere forskellige værdier, end dem hun kender fra sin familie og Mesterholm, hvor hun er vokset op. Ursulas fortælling kan forstås således, at hun forstår oplevelserne på brobygningsforløbet som nogle, der relaterer sig til hendes forståelse af sig selv som en ung, der er åben over for og er i gang med at få en bredere og mere nuanceret forståelse af verden.

Timing

Mange unge vurderer vejledningsaktiviteterne med afsæt i hvorvidt de oplever, at aktiviteterne er relevante ift. deres valgproces og om de oplever sig afklarede eller ej. Dette kan Lauras perspektiv ses som et eksempel på, hvilket peger i retning af, at hvis man er optaget af didaktisk tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af vejledningsaktiviteter, må man også forholde sig til det tidlige aspekt. Timing af en vejledningsaktivitets placering bliver vigtig. Dette må fremhæves som en stor udfordring særligt i kollektiv vejledning og i forhold til obligatoriske vejledningsaktiviteter, hvor den tidsmæssige placering på klassetrin

er bestemt i lovgivningen. Ursula oplever, at vejledningsaktiviteter har andre betydninger, end at de primært skal bidrage til valg af ungdomsuddannelse, nemlig at de fx kan bidrage til udvidet kendskab til uddannelser, arbejde og andres begrundelser i relation hertil. Med dette afsæt oplever Ursula aktiviteten meningsfuld – og aktivitetens tidsmæssige placering bliver således mindre afgørende.

Den indsigt, som det giver at følge Laura og Ursulas deltagelse i vejledning over tid, kunne måske føre til en antagelse om, at det er vigtigt, at vejledningsaktiviteter er sjove. Matildes deltagelse i vejledning giver grundlag for at diskutere dette spørgsmål.

Aktivitetens fascinationskraft kan blive selve begrundelsen

Matilde har været på hhv. introduktionskursus i 8. klasse og brobygning i 10. klasse på den indgang til erhvervsuddannelserne, som hed 'mad til mennesker'. I 9. klasse fortæller Matilde mig om introduktionskurset i 8. klasse.

Matilde fortæller, at hun i 8. klasse valgte introduktionskursus på Mad til mennesker fordi hun godt kan lide at lave mad og overvejede at blive kok. Matilde synes, det var fedt at være på introduktionskurset, hun synes, de lavede nogle spændende ting, og hun lærte meget om at lave mad. Hun blev sikker på, at hun ikke vil være kok, fordi hun synes, det er for stressende, og hun beslutter sig for en gymnasial uddannelse. Matilde synes, at introduktionskurset var betydningsfuldt fordi hun fik grundlag for at vælge gymnasiet.

Matilde går senere i 10. klasse, hvor det er obligatorisk at deltage i brobygning. Hun fortæller mig om sit brobygningsbesøg.

Matilde fortæller, at hun tog på Mad til mennesker igen, fordi hun vidste, at det er spændende, hvad de laver, og lærerne er vildt seje. Og Matilde synes, det var sjovt at være afsted. Jeg spørger hende, om hun synes, hun fx lærte noget nyt om uddannelser eller sig selv ved brobygningen. Matilde siger lidt undskyldende, at hun jo havde været på

Mad til mennesker før og mest havde valgt det igen, fordi det var sjovt.

Første gang Matilde besøgte Mad til mennesker har aktiviteten den betydning for hende, at den skal bidrage til afklaring, og hun oplevede aktiviteten relevant og meningsfuld i relation hertil. Ift. karriererelaterede spørgsmål oplever Matilde bl.a. at få indsigt i kokkes arbejdsvilkår, som hun vurderer at være for stressende for hende selv.

Anden gang har næsten samme vejledningsaktivitet en anden betydning for Matilde, nemlig at hun skal have det sjovt og lære noget mere om madlavning. Dette lever aktiviteten op til, og Matilde synes, det var meningsfyldt at deltage. Ved dette besøg på mad til mennesker udforsker Matilde også, og det, hun udforsker, er madlavningens univers. Der er ikke tegn på, at hun også går udforskende til værks i forhold til spørgsmål om uddannelse, arbejde, livsformer, egne og andres grunde, sig selv ift. dette osv. og reflekterer over disse spørgsmål på andre måder, end hun gjorde i tilknytning til det første besøg. At undersøge fra Matildes perspektiv over tid giver indsigt i, at det forhold, at en aktivitet opleves som interessant og sjov, og herved opleves meningsfuld, ikke nødvendigvis er det samme som, at deltagelse i aktiviteten i sig selv bidrager til refleksion over uddannelse, arbejde, sig selv eller andre spørgsmål som træder frem af definitionen af vejledning (Hooley m.fl., 2018).

Man kan argumentere for, at det kunne have hjulpet Matilde ind i andre typer af refleksioner og været en bedre udnyttelse af potentialerne i vejledningsaktiviteterne med henblik på at understøtte læring om uddannelse, arbejde, sig selv i det osv., hvis Matilde havde deltaget i brobygning på en anden uddannelse. Men analyserne indikerer, at det ville være en vigtig forudsætning, at Matilde oplevede, at deltagelse i brobygning på en anden uddannelse gav mening og var betydningsfuld. At undersøge fra unges perspektiv over tid bidrager med indsigt i de betydninger som

Laura, Matilde, Ursula og andre unge tillægger vejledning og i deres begrundelser for at handle og deltage som de gør. Vi får indsigt i, at de forståelser unge har af vejledning har betydning for deres deltagelse i den. Med afsæt i fx Lave's perspektiv på læring som knyttet til menneskers engagementer (Lave, In prep.; Lave & Wenger, 2003) vil jeg fremhæve, at analyserne peger i retning af, at det kan være vigtigt at understøtte, at unge kan tillægge vejledningsaktiviteter andre betydninger end som noget, der primært skal bidrage til uddannelsesvalg, fx i retning af en 'bredere' læring om uddannelse, arbejde og sig selv og andre, jf. fx definitionen af vejledning (Hooley m.fl., 2018). En sådan oplevelse af mening opnår den unge ikke nødvendigvis alene ved at deltage i aktiviteten – heller ikke selvom de synes, at aktiviteten i sig selv var sjov. Dette indikerer, at det kan være vigtigt at arbejde med udvikling af aktiviteter sammen med unge – fx sammen med unge at være undersøgende ift. hvad man kan udforske og lære ud over at vurdere om 'det er noget for mig' og ud over om det var sjovt. Det peger også ind i arbejde med rammesætning – fx at arbejde med forberedelse og bearbejdning af vejledningsaktiviteter – som må have et bredere fokus end det nærmeste uddannelsesvalg.

De svageste unge stilles de sværeste spørgsmål – forskelliggørelse og ulige betingelser

Begrebet situeret ulighed henleder vores opmærksomhed på, hvordan den sociale praksis i fx skolen og vejledningen skaber ulige betingelse for børn og unge (Højholt, 2016). I dette afsnit diskuterer jeg med inspiration fra situeret ulighed hvad man kan lære af, hvordan vejledningen stiller sig for en ung, som jeg kalder Thomas. At følge vejledningen af Thomas over tid og hans deltagelse i den giver indsigt i, hvordan den sociale praksis i vejledningen og skolen ubemærket kan skabe ulige betingelser for forskellige unge. Analyserne giver indsigt i

modsætningen mellem, at vejledningen (i hvert fald i et historisk og teoretisk perspektiv) har som formål at bidrage til at reducere social ulighed samtidig med at den i praksis i samarbejde med skolen kan bidrage til og skaber ulighed. Vejledningen bidrager til det problem, som den bl.a. er sat i verden for håndtere og overskride.

Jeg minder indledningsvist om, at analyserne viser, at unge, der har valgt en ungdomsudannelse og som er vurderet uddannelsesparate hertil, generelt ikke bedes om at begrunde deres uddannelsesvalg.

Thomas går i 9. klasse på Dalestrup skole. Han bor i en by langt fra skolen sammen med sine forældre og mindre søskende. Thomas' far er ufaglært og arbejder i Norge og er ikke så meget hjemme. Thomas' mor har ikke nogen uddannelse og modtager førtidspension.

Thomas fortæller vejleder, at han ønsker at komme på det almene gymnasium (stx) efter 9. klasse, bl.a. fordi han med inspiration fra sine kusiner har fået det indtryk at stx giver mange muligheder, og fordi han gerne vil have et arbejde med en høj løn, hvilket efter hans mening 'kræver en ordentlig uddannelse'. Lærer og vejleder vurderer, at Thomas ikke er klar til at påbegynde stx efter 9. klasse, og vejleder efterspørger, at Thomas begrundet sit ønske om stx. Dette på dén måde, at vejleder opfordrer Thomas til at finde ud af hvad han vil bruge en studentereksamen til. Vejleder siger, at 'det er ikke noget ved at tage en stx bare for at tage en'.

Vejleder og lærer drøfter senere eleverne igen. De er enige om, at et 10. klasse skoleår vil kunne hjælpe Thomas med at få nogle faglige ting mere på plads, hvilket vil kunne ruste ham til bedre at kunne klare gymnasiet. Vejleder fortæller, at Thomas har fortalt, at han har en plan B, nemlig at hvis han ikke kan komme på stx, så vil han gerne være murer. Vejleder og klasselæreren taler om, at 10. klasse kan give Thomas lidt mere tid til at tænke, og at det kan være, at han i 10. klasse finder ud af, at det vil være bedre for ham at være murer end at starte på stx. De er enige om, at det er bedre at blive en god murer end en middelmådig student. De taler også om, at selvom hjemmet ønsker, at Thomas skal på gymnasiet, så er familien ikke så-

dan nogen, der vil presse ham. De vil være lydhøre over for Thomas, vejleder og lærer.

Til den efterfølgende samtale mellem vejleder og Thomas, siger vejleder igen til Thomas, at det er interessant at finde ud af, hvad han vil bruge en studentereksamen til.

Jeg forholder mig ikke til Thomas' uddannelsesparathed til stx efter 9. klasse. Min pointe, som jeg udfolder nedenfor, er, at de empiriske analyser af vejledning af Thomas kan lære os noget om, hvordan vejledning og praksis i skolen kan skabe forskellige og ulige betingelser for forskellige børn og unge.

Thomas har ikke noget endeligt svar på, hvilken videregående uddannelse han ønsker at fortsætte på efter en studentereksamen, men han vil gerne have vejleders hjælp til at få øget indsigt i uddannelsessystemet og til at overveje uddannelsesmuligheder. Begrundet i den strukturelle opdeling mellem UU og Studievalg, hvor UU vejleder til ungdomsuddannelser og Studievalg til videregående uddannelser, vurderer vejleder, at det bliver for stor en opgave at give Thomas den ønskede indsigt og hjælper ikke Thomas til øget indsigt i de videregående uddannelser.

Den betingelse, som den aktuelle opdeling af vejledningssystemet udgør, får indflydelse på, hvad vejleder oplever er UU-vejledningens, og dermed hans, opgave. Opdelingen har betydning for de handlemuligheder, vejlederen oplever at have, og skaber det dilemma for vejleder, at denne ikke kan hjælpe Thomas til at få den øgede indsigt i de videregående uddannelser, som vejleder selv efterspørger, at Thomas får. En indsigt som vejleder i samtalen fremhæver som vigtig for, at Thomas kan træffe en beslutning om stx på et mere kvalificeret grundlag. Dette bliver omvendt en betingelse for Thomas, der ikke får den hjælp til at skabe sig den indsigt, som han efterspørger og oplever at have brug for, for at reflektere over sine ønsker og kvalificere sit valg af ungdomsuddannelse.

Det er velkendt, at mange unge bl.a. vælger

at tage en gymnasial uddannelse for at holde mulighederne åbne og udskyde det endelige valg af uddannelsesretning (se fx Grytnes, 2011; Juul & Pless, 2015, s. 52). Et spørgsmål om hvad der skal komme efter en gymnasial uddannelse kan således være vanskeligt for mange unge at besvare, mens de går 9. klasse. Det er interessant at bemærke, at det forhold, at Thomas ikke har noget endeligt svar på dette spørgsmål, kommer til at indgå i en vurdering af relevansen af hans ønske om stx. Vejleder siger eksempelvis, at 'det er ikke noget ved at tage en stx bare for at tage en'. Vejledningen af Thomas henleder vores opmærksomhed på, at et spørgsmål som mange unge, der ønsker en gymnasial uddannelse, kan have vanskeligt ved at svare på, her får betydning i vejledningen. Dette således at det kommer til at indgå i vejledningen på en måde, så Thomas ledes i den retning, som vejleder og lærer mener vil være bedst.

Ovenstående lægger op til en opmærksomhed på at undgå individualisering og gøre den unge til årsagen til, at der 'må' spørges på denne måde. Det lægger også op til en opmærksomhed på, at vejleder og lærer med et spørgsmål, der virker oplagt og måske vanskeligt at opponere imod, kan skabe ulige betingelser. Eksempelvis på den måde at et (eventuelt manglende) svar på et spørgsmål som 'hvad vil du bruge studentereksamen til?', som mange unge vil have vanskeligt ved at svare på, i højere grad tillægges betydning, når den unge ikke umiddelbart vurderes at være parat til den ønskede ungdomsuddannelse.

Frem for at være optaget af den unges svar på spørgsmålet om hvad en ungdomsuddannelse skal bruges til og se et manglende svar som et udtryk for den unges manglende uddannelsesparathed, eller som et udtryk for, at det er mindre relevant, at den unge tager en given ungdomsuddannelse, så lægger ovenstående op til en opmærksomhed på den ulighed, der kan ligge i selve det forhold, at spørgsmålet stilles, og den betydning et eventuelt manglende svar

tillægges. Det lægger også op til en diskussion af, hvordan ikke-uddannelsesparate unge (og alle andre unge) kan vejledes på måder, så selve vejledningen ikke skaber ulige betingelser.

Nogle unge stilles således vanskelige spørgsmål, som andre unge ikke stilles – og deres svar eller manglende svar har betydning for vurderingen af dem. Dette peger med inspiration fra Højholts begreb situeret ulighed på en opmærksomhed på, at den sociale praksis i vejledning og undervisning kan skabe ulige betingelser for forskellige unge (Højholt, 2016), og på hvordan disse betingelser kan skabes ubemærket i en daglig praksis. Ligesom ovenstående kan henlede opmærksomheden på, hvordan den sociale praksis kan have betydning for den unges selvforståelse og udvikling af forståelse for egne muligheder i samfundet.

Valgfokus som afsæt for at inddrage Sen's capability teori

Det gennemgående fokus på valg af ungdomsuddannelse, som jeg mødte i både lovgivning og praksis, inspirerede mig til at inddrage Amartya Sens teori om capability. Sens afsæt for capability tilgangen er, at det kritiske spørgsmål ikke er, *om* vi skal arbejde for lighed, men i forhold til *hvad* der skal være lighed – 'equality of what?'³. Sen fremhæver, at traditionelle forståelser af retfærdighed enten retter blikket mod, hvordan goderne fordeles eller lægger vægt på individers nytte eller velfærd. Med capability tilgangen argumenterer Sen for en alternativ forståelse af hvad der skal være lighed i forhold til. Svaret på 'equality of what?' bliver capability (Nielsen, 2013; Sen, 2009). Sen forstår capability som 'a person's actual ability to do the different things that she values doing' (Sen, 2009, s. 253). Inspirationen fra Sen var afsæt for at henlede opmærksomhe-

den på og diskutere betydningen af processen frem mod uddannelsesvalget med en optaget-hed af at skabe muligheder for at vælge mellem flere forskellige værdsatte forhold – et spørgsmål som Sen knytter til social retfærdighed.

Med Sen peger jeg på, at hvis man har en snæver forståelse af frihed, er det tilstrækkeligt at være optaget af, hvad personen har nået. I forhold til fokus i nærværende projekt så vil det med en snæver forståelse af frihed være tilstrækkeligt at være optaget af, at den unge får valgt en ungdomsuddannelse, som han eller hun er tilfreds med og kan gennemføre. Men hvis man lader sig inspirere af Sens forståelser af, at muligheder og frihed til at vælge er vigtige, må man fokusere på processen hen mod valget og på menneskers faktiske muligheder for at vælge mellem forskellige 'værdsatte liv' – det som Sen betegner som capabilities – og således ikke alene fokusere på det valgte. I dette lys bliver det centralt at arbejde for, at vejledningsaktiviteter skaber læringsmuligheder og refleksion og grundlag for at handle. Det bliver vigtigt at give unge muligheder for at træffe andre værdsatte valg. Det at skabe et bredt og reflekteret grundlag for at træffe et uddannelsesvalg bliver med teorien om capabilities lige så vigtigt som at vælge.

Unge *skal* ikke vælge noget andet, men de skal have reel mulighed for at vælge mellem forskellige værdsatte alternativer.

Forslag om perspektivskifte fra valg til læring

Med min forskning har jeg undersøgt, hvordan vejledning udfolder sig i samspil med, hvad der i øvrigt foregår i skolen og hvordan det giver mening for de unge. Analyserne har bl.a. været inspireret af kritisk psykologi og teorien om capability. Det blev gennem den teoretiske og metodiske tilgang, jeg har valgt, muligt at se, at der i policy, i vejleders og lærers praksis og i unges forståelser af vejledning primært er fokus på, at vejledning skal bidrage til valg af ungdomsuddannelse. Dette kan ses som for-

3 Sen er ikke blind for, at nogle forståelser kan udfordre antagelsen om, at lighed ønskes eller er noget der bør stræbes efter. Dette uddyber jeg ikke her men henviser læseren til Sen (Sen, 2009, s. 293-295).

bundet med samfundsmæssige diskurser om det rigtige valg, den lige vej. Af analyserne ses, hvordan modsætningsfyldte sociale og politiske praksisser, som unge, vejledere, lærere m.fl. deltager i, har betydning for unges muligheder for at få nye erfaringer og komme til at reflektere på nye måder. Det ses, at et primært fokus på valg af ungdomsuddannelse har betydning for unges oplevelse af vejledningsaktiviteternes meningsfuldhed og for deres deltagelse i dem.

Med dette afsæt foreslår jeg et perspektivskifte fra valg til læring – hvor læring forstås som udvidelse af rådighed i forhold til en social verden. Forslaget om perspektivskifte henleder opmærksomheden på at skelne mellem uddannelsesvalget og grundlaget for valget. Dette således at der i vejledningsaktiviteter fokuseres mindre på, hvordan aktiviteterne bidrager til unges valg af ungdomsuddannelse, og mere på den læring (herunder erfaringsdannelse og refleksion) om uddannelse, arbejde, en selv og andre og sammenhængen med øvrige liv, som deltagelse i vejledningsaktiviteterne kan bidrage til. Det er således en opfordring til at understøtte nysgerrighed, refleksion, udforskning og interesse for at få nye erfaringer ift. uddannelse, arbejde osv. – forhold der kan bidrage til at skabe et godt grundlag for at træffe et uddannelsesvalg. Det er også en opfordring til at understøtte nysgerrighed, refleksion, udforskning og interesse for at få nye erfaringer ift. uddannelse, arbejde og en selv efter et ungdomsuddannelsesvalg er truffet – der er tale om en fortsat proces. Dette knytter an til gennem livet at udvikle standpunkt, som med Dreier kan forstås som at finde ud af, hvor man står i lyset af de betingelser der er og som man kan prøve at påvirke, hvad man går ind for, hvad man vil engagere sig i, hvordan man vil leve sammen med andre, at finde ud af sine grunde (Dreier, 2008). Det knytter også an til dannelse og til det menneskesyn, der kommer til udtryk i i hvert fald nogle dele af de europæiske resolutioner om social sammenhængskraft,

tolerance, livbalance (Council of the European Union, 2002, 2004).

I tilknytning til forslaget om perspektivskifte vil jeg fremhæve, at det må ske på tværs i samarbejder på individ-, organisations- og policy-niveau. Dette er en stor og kompleks opgave, men den bliver ikke mindre vigtig af den grund.

Jeg vil afslutte med at fremhæve, at det er vigtigt på alle niveauer at forholde sig til afsættet for arbejdet med et perspektivskifte fra valg til læring og for arbejdet med karrierevejledning i det hele taget: om man ønsker og konkret arbejder for en tidlig målretning af børn og unge og for at understøtte, at de tidligt træffer et uddannelsesvalg, der tilgodeser arbejdsmarkedets behov og gør dem i stand til at konkurrere og producere og individuelt klare sig bedst muligt. Eller om man – som jeg vil foreslå – ønsker og arbejder for at understøtte, at børn og unge udvikler standpunkt og på sigt kan tage vare på og skabe sammenhæng i deres tilværelse ift. uddannelse, arbejde og øvrige liv. Et forhold som også indebærer at kunne påvirke strukturelle betingelser frem for at skulle tilpasse sig dem. Med dette udgangspunkt bliver afsættet for arbejde med perspektivskifte fra valg til læring og med vejledning i det hele taget emancipatorisk.

Referencer

- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. Nordiske udkast, (1/2), 97–118.
- Axel, E., & Tanggaard, L. (2010). En introduktion til situeret læring og praksis i forandring. En skitse til receptionen af situeret læring i Danmark. Nordiske udkast, (1), 3–8.
- Council of the European Union. (2002). Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. Hentet fra <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>
- Council of the European Union. (2004). Draft resolution of the Council strengthening policies, systems and practices in the field of guidance throughout life. Hentet fra <http://register.con>

- silium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209286%202004%20INIT
- Council of the European Union. (2008). Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. Hentet fra http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf
- Dreier, O. (2002). *Psykosocial behandling. En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Fibæk Laursen, P. (2016). *Didaktiske ambitioner. Alle elever med*. København: Hans Reitzel.
- Grytnes, R. (2011). Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People's Decisions about Education. *Young*, 19(3), 333–351.
- Hansen, E. J. (2015). *Social mobilitet: Drøm, realitet, illusion*. Hans Reitzels Forlag.
- Holz kamp, K. (1979). Kan der være en kritisk psykologi inden for rammerne af den marxistiske teori? I *Den kritiske psykologi* (s. 123-158). København: Rhodos.
- Holz kamp, K. (2013). Basic concepts of critical psychology. I *Psychology from the standpoint of the subject*. Palgrave Macmillan.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018). The neoliberal challenge to career guidance – mobilising research, policy and practice around social justice. I *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. London: Routledge.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal.
- Højholt, C. (Red.). (2005). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2016). *Situated inequality and the conflictuality of children's conduct of life. I Psychology and the conduct of everyday life*. London: Routledge.
- Juul, J. S., & Damm, E. A. (2016). Den sociale arv er blevet stærkere i Danmark. *Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*. Hentet fra https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_den-sociale-arv-er-blevet-staerkere-i-danmark.pdf
- Juul, T. M., & Pless, M. (2015). *Unge uddannelsesvalg i tal – Midtvejsrapport i forsøgs- og udviklingsprojektet "Fremtidens Valg og Vejledning"*. CEFU – Center for Ungdomsforskning. Hentet fra http://www.cefudk/media/428720/rapport_unges_uddannelsesvalg_i_tal.pdf
- Kemp, P. (2015). *Løgnen om dannelse: Opgør med halvdannelsen*. Tiderne Skifter.
- Lave, J. (In prep.). *Situated Learning: Historical process and practice*. I *Everyday Life's Learning: Access, Participation and Changing Practice*.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Markard, M., Holz kamp, K., & Dreier, O. (2004). *Praksisportræt: en guide til analyse af psykologipraksis*. Nordiske udkast, 32(2), 5–22.
- Mørck, L. L. (2003). *Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. Aarhus Universitet.
- Nielsen, L. (2013). *Kapabiliteter, sundhed og retfærdighed*. Politica. Hentet fra http://politica.dk/fileadmin/politica/Dokumenter/ph.d.-afhandlinger/lasse_nielsen.pdf
- Oettingen, A. von (Red.). (2016). *Almen dannelse. Dannelsesstandarder og fag*. Hans Reitzel.
- Pihl, M. D. (2017). *Hver anden ung går i fars eller mors fodspor. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*. Hentet fra https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_hver-anden-ung-gaar-i-mors-eller-fars-fodspor.pdf
- Plant, P. (2009). *Fæste. Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886-2009. Studie og Erhverv*.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. London: Penguin Group.
- Skovhus, R. B. (2017). *Vejledning – valg og læring (Monografi)*. Aarhus Universitet, Aarhus.
- Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber. Karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Valby: Schultz.
- Undervisningsministeriet. *Folkeskoleloven (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen)*, 747 § (2016). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=182008>
- Undervisningsministeriet. (2017a) *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæfti-*

- gelse m.v. (Vejledningsloven), LBK nr 1097 af 28/09/2017. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=193835>.
- Undervisningsministeriet. (2017b). Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv (Vejledningsbekendtgørelsen, BEK nr 774 af 14/06/2017).
- Watts, A. G. (1996). Socio-political ideologies in guidance. I A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Red.), *Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice*. Routledge.