

Rie Thomsen

# En undersøgelse af vejledning i fællesskaber

## Resumé

Karrierevejledning er en praksis som griber om sig. Karrierevejledning foregår som uddannelses- og erhvervsvejledning i kommunerne, som studievalgsvejledning, som beskæftigelsesvejledning i jobcentrene og hos private aktører som tilbyder jobvejledningsforløb til både ledige og beskæftigede.

Denne artikel er en lettere revideret udgave af mit forsvar for ph.d. afhandlingen, 'Vejledning i fællesskaber – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv', hvor udvalgte vejledningspraksis undersøges med metoder og begreber fra den kritiske psykologi. Et af målene med afhandlingen og deraf også med denne artikel er at bidrage til udviklingen af vejledningsfeltet ved at diskutere betydningen af:

- at vejledning ofte tænkes og tilrettelægges som individuelle samtaler og kritiseres for at bidrage til individualisering
- at forstå afklaring og motivation for deltagelse i uddannelse som bundet til konkret deltagelse i fællesskaber, frem for at forstå afklaring og motivation for deltagelse i uddannelse som en indre proces, der faciliteres gennem samtale og refleksion.

**Nøgleord:** fællesskaber, deltagelse, tilrettelæggelsesformer, vejlederroller, uddannelses- og erhvervsvejledning, karrierevejledning.

Forsvaret for ph.d. afhandlingen fandt sted på DPU, Århus Universitet d. 13. nov. 2009.

I artiklen præsenteres først afhandlingens forskningsspørgsmål efterfulgt af overvejelser vedr. udvælgelse af undersøgelsessteder som bl.a. knytter sig til begrebssættelsen af vejledning som institutionelt arrangement. Herefter berøres ganske kort valget af kritisk psykologi som teoretisk grundlag og praksisforskning som metode. Udvalgte konklusioner beskrives. Hovedvægten i artiklen ligger på empiriske eksempler med karrierevejledningspraksis som genstandsområde og det er således også en ambition med artiklen at give indsigt i kritisk psykologi og praksisforskning som modus for forskning i karrierevejledning.

Afhandlingens forskningsspørgsmål lyder:

*Hvordan kan betydninger af vejledning set fra et deltagerperspektiv forstås på grundlag af en undersøgelse af to forskellige institutionelle arrangementer for vejledning?*

*Hvilke deltagelsesmuligheder afføder vejledernes tilrettelæggelse af vejledningen?*

*Og hvordan ændres mulighederne for deltagelse efterhånden, som praksis udvikles i samspil med deltagerne?*

Forskningsspørgsmålene lægger op til en decenteret forståelse af praksis (Dreier, 1993, 2008), hvor betydningen af vejledning for deltagerne afdækkes ved at følges med deltagerne ind, gennem og ud af vejledningen igen for at søge at se på, hvordan vejledning får betydning i deltagerens liv i øvrigt.

Ønsket om at blive klogere på betydningen af vejledning i deltagerens liv får på den måde indflydelse på udvælgelsen af undersøgelsesstederne. For det første må der vælges steder, hvor vejledning er til stede som institutionelt arrangement dvs. samfundsmæssigt reguleret og understøttet. For det andet skal det være muligt at følge deltagerne ind, gennem og ud af vejledningen igen. En højskole og en virksomhed, der lukkede sin produktionsafdeling og tilbød medarbejderne vejledning som en del af deres fratrædelsesgodtgørelse opfyldte disse kriterier. Højskolerne er med lovbekendtgørelsen om folkehøjskoler forpligtet på at tilbyde deres elever vejledning om uddannelse og erhverv på længere højskoleophold (LBK785, 2008). Lovbekendtgørelsen er bare én ud af mange som sikrer, at alle unge får vejledning i relation til at løfte regeringens målsætninger vedr. et generelt uddannelsesløft, der konkretiseres i procentsatser, vi alle kender til: 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse og 50 % en videregående uddannelse (Haarder, 2008). Virksomhedens vejledning må forstås i relation til strategier for livslang læring og ind i et stigende fokus på vejledningsindsatsen overfor ufaglærte og kortuddannede i beskæftigelse (Jensen, 2008).

Valget af forskellige undersøgelsessteder er med til at skærpe blikket for, at ingen af stederne er vejledning løsrevet fra samfundsmæssige målsætninger. Og fælles for målsætningerne, uagtet stedernes og deltagerens forskellighed, er, at rammen for vejledning udspringer af

et ønske om, at de handlinger den enkelte foretager i relation til valg af uddannelse, efteruddannelse og erhverv, skal være til gavn for den enkelte såvel som for samfundet. En dualisme der i afhandlingen begrebsættes som vejledningens grundvilkår eller grunddilemma (FUE, 2006; Løve, 2005; Plant, 1996, 2009; Thomsen, 2009, p. 33 ff; Watts, 1998).

Valget af to forskellige steder giver indsigt i meget forskellige livssituationer og overvejelser, der knytter sig til brud og overgange, som vejledning tænkes at virke i samspil med. Bredden i materialet fik særlig betydning for muligheden for at analysere vejledning som institutionelt arrangement i og med, at det skærpede mig blik for, hvordan vejledning under særlige former kan medvirke til individualisering af samfundsmæssige problemstillinger. Se Thomsen 2009 afsnit 7.5.1. Eksempler på kategoriers tilblivelse.

### **Betydningen af at begrebsætte vejledning som institutionelt arrangement**

I afhandlingens forskningsspørgsmål og med henvisning til Ole Dreier begrebsætter jeg vejledning som et institutionelt arrangement (Dreier, 2008, p. 76) – det betyder, at jeg ser vejledning som et svar! Og det betyder, at jeg interesserer mig for, hvad der var spørgsmålet. Vejledning ses som svar på mange og meget forskelligartede problemstillinger, som ledighed, mangel på arbejdskraft, livslang læring, frafald, uddannelsesvalg mv. (Thomsen, 2009; Watts, 1998, 2006) Afhandlingens empiri afspejler desuden hvordan vejledning tilbydes som det samme svar på forskellige problemstillinger. Højskolen med unge, der skal påbegynde en videregående uddannelse, med fremtidsdrømme, realistiske såvel som urealistiske, håb og optimisme. Vejledning i en virksomhed, der flytter deres produktion af maling til udlandet og fyrer arbejderne i produktionen med den frustration, skuffelse, vrede og opgivenesshed, som knytter sig til det. I begge situationer tænkes vejledning at kunne

hjælpe. I begge situationer ses vejledning som et samfundsmæssigt svar på meget forskelligartede problemstillinger og livssituationer.

For at få indblik i de forskelligartede problemstillinger og livssituationer er forskningsprocessen tilrettelagt som praksisforskning, hvor deltagerne opfordres til fælles nysgerrighed på mulighederne for udviklingen af vejledningen, så den bliver meningsfuld og givende for dem.

### Praksisforskning

Det teoretiske grundlag for afhandlingen findes i kritisk psykologiske kategorier som betingelse, begrundelse og betydning, deltagelse, livsførelse og selvforståelse (Borg, 2002; Højholt, 1993, 2005; Morin, 2007; Mørck, 2003). Kategorierne udspringer af en dialektisk forståelse af forholdet mellem den enkelte og samfundet (Holzkamp, 1989). Mennesker handler ud fra den betydning, de tillægger deres betingelser. Gennem handling ændrer de deres betingelser for sig selv og for hinanden, de nye betingelser er igen er med til at ændre mulighederne for handling (Holzkamp, 1998).

Afhandlingens metode er praksisforskning (Højholt, 2005; Mørck, 1995; Nissen, 2000). Det betyder, at forskningen er gennemført i samarbejde med højskoleelever, lærere, medarbejdere og vejledere og ud fra et ideal om en demokratisk forskningsproces (Højholt, 2005; Mørck & Nissen, 2001). Deltagerne i forskningen forstås som medforskere på en fælles problemstilling (Borg, 2002; Højholt, 2005). Den konkrete problemstilling her handler om, hvordan vejledning kan tilrettelægges, så den bliver brugbar og relevant for dem. 15 deltagere; højskoleelever, lærere, medarbejdere og vejledere blev fulgt i hver to dage gennem deltagende observation, som blev afsluttet med et semistruktureret interview. Samarbejdet har fundet sted over en toårig periode.

I det nedenstående udfoldes afhandlingens forskningsspørgsmål og analyse via udvalgte empiriske eksempler begyndende med spørgs-

målet om, hvordan mulighederne for deltagelse ændres, efterhånden som praksis udvikles i samspil med deltagerne. Dette leder frem til konklusionen om, at flere og andre deltagelsesmuligheder er tilgængelige i fællesskabet.

Eksemplet har jeg givet overskriften Det tomme kontor – at sparke jobannoncer, og vi befinder os i virksomheden.

### Det tomme kontor – at sparke jobannoncer

Da virksomheden finder ud af, at de skal lukke deres produktion af maling og afskedige medarbejderne bliver vejledning en del af medarbejdernes fratrædelsesordning. Det gør den i et samarbejde mellem virksomhedens personalekonsulent, fagforeningen og Voksen Uddannelses Service (VUS) i København. Ulla, som jeg kalder vejlederen fra VUS, får til opgave at etablere et vejledningshjørne (Plant, 2005, 2007) i virksomheden – og det gør hun. Der sidder hun så i et tomt kontor. Ingen af medarbejderne opsøger hende eller vejledning, medmindre de bliver sendt derhen af værkføreren. Situationen kalder på handling, som kan få vejledningen til at lykkes, bl.a. skal alle medarbejdere lave et cv og Ulla skal hjælpe dem videre i deres arbejdsliv – det kan hun ikke komme til så længe medarbejderne ikke tager del i vejledningen. Ulla beslutter sig derfor for at flytte på sin praksis. Med sin mappe under armen arbejder hun sig gradvist over i produktionshallen og ind i frokoststuen. Vejledningshjørnet bliver til en 'vejledningsvæg' i frokoststuen, hvor vejledningen bliver transformeret til mest af alt at ligne det, der foregår, når en gruppe mænd står på forsamlingshusets parkeringsplads og sparker dæk, mens de vender verdenssituationen. På frokoststuens væg hænger nu en masse jobannoncer, information om kurser og efteruddannelse. Ved væggen står mændene nu i en lille gruppe og sparker jobannoncer og vejlederen sparker med. Tag ikke fejl af det humoristiske i billedet – her fandt vejledning sted, men kun fordi vejlederen

var i stand til at bevæge sin praksis til et sted, hvor mændene kunne se en mening med den. Stedet ser således ud til også at have betydning for udøvelsen af praksis. Jean Lave fremhæver dette aspekt ved at pege på at situerede analyser ofte fokuserer på relationer mellem personer, og synes at overse relationen mellem personer, som handler og den materielle verden som de handler i (Lave, 1993). Ved at kigge på stedets betydning for praksis får jeg anledning til at konkretisere og kontekstualisere analysen i forhold til at få blik for tilrettelæggelsens forbundethed til de samfundsmæssige problemstillinger, vejledning som institutionelt arrangement forsøger at løse. Dette står i modsætning til en de-kontekstualiseret analyse, hvor vejledning kan anskues som en praksis der, i lighed med Ole Dreiers kritik af psykoterapeutisk praksis (Dreier, 2008), i princippet udfoldes som det samme alle steder. Idet det er vejlederen der, med sine metoder og redskaber, udgør den afgørende betydning for de vejlede i forhold til deres afklaringsproces i vejledningen. En optik, som ikke har blik for, at det sted hvor vejlederen søger at udfolde sin praksis som den samme, netop ofte er forskelligt. En de-kontekstualiseret analyse kan få kontekst til at se ud som noget der kan skabes af to eller flere personer i interaktion uafhængigt af den materielle praksis og de socioøkonomiske strukturer i en given kultur (Engeström, 1993).

Når jeg spørger Ulla om hendes forklaringer på flytningen af vejledningshjørnet bruger hun ordene synlig/usynlig. Hun forklarer, hvordan hendes tilstedeværelse betyder, at situationen, forstået som fyringen, bliver tydelig for medarbejderne, når de ser hende. Og hun bruger usynlig til at forklare, hvordan hun får adgang til produktionen og frokoststuen. Når Ulla sidder i kontoret væk fra produktionen er det den enkelte medarbejder, som skiller sig ud, når han opsøger vejledning. Han har problemet, det kan bearbejdes i fællesskab med Ulla. De møder ikke op. Og når jeg spørger dem, om de har fået vejledning, siger de nej ... men de

har snakket med Ulla i frokoststuen i nogle af pauserne, hun er helt fin, siger de. Deres afvisning af at deltage i vejledning, tolker jeg i afhandlingen, som en afvisning af den individualisering af samfundsmæssige problemer som vejledning kritiseres for at bidrage til. Ikke at møde op er også at udøve modstand. Da Ulla derimod bevæger sig over i produktionen og forsøger at gøre sig usynlig der, er det *hende* der skiller sig ud i det fællesskab, der står i en fælles problemstilling, som hun kan hjælpe dem med at finde løsninger på. Det vil de gerne – i fællesskabet vel at mærke, og til dels også individuelt, når det drejer sig om konkret hjælp til oprettelse af CV og efter, at de i deres møde med vejledning har opdaget, at det er et problem, at de ikke kan skrive et cv.

#### **Deltagerne modsætter sig individualisering**

De tomme vejlederkontorer er et fælles træk, som går på tværs af de to undersøgelsessteder. Det ser ud til, at den individuelt tilrettelagte samtale ikke tilskrives stor betydning blandt deltagerne i de undersøgte praksisser. Eller også tilskrives samtalerne netop betydning i forståelsen af, at 'de tomme vejlederkontorer' er udtryk for, at deltagerne modsætter sig individualiseringen af uddannelses- og arbejdsmarkedsproblematikker, som vejledning kritiseres for at bidrage til (Callesen & Thomsen, 2005; Krøjer & Hutter, 2008; Otto, 2001). I stedet søger deltagerne at håndtere disse problematikker mere kollektivt. Den enkeltes overvejelser over uddannelse og job ser ud til at være af mere almen end privat karakter, og da vejledningen begge steder er fleksibel er deltagerne med til at bevæge vejledning i en retning, hvor håndteringen passer til problemerne, som de opfatter dem, nemlig som sociale og kollektive frem for individuelle (Thomsen, 2009).

Medarbejderne bevæger altså vejledningen et sted hen, helt fysisk og i forhold til tilrettelæggelsen, hvor de oplever vejledning som relevant. Muligheden for individuel vejledning

er fortsat til stede, men denne mulighed suppleres nu af andre muligheder. Når Ulla står og sparker jobannoncer i kantinen, giver det deltagerne flere positioner at deltage fra end den individuelle vejledning, som ofte er bygget op omkring spørgsmål og svar eller svar i form af ny undren. Ved vejledningen i fællesskabet kan deltagerne nøjes med at lytte til de spørgsmål, andre stiller, og til de svar, som de får. De kan lade som om, at et spørgsmål ikke er til dem, de kan blive inspireret til nye spørgsmål og de kan tale om svar og spørgsmål der følger hinanden. De kan *netop* deltage i det omfang og på den måde, det er relevant for dem. Vi nærmer os nu afhandlingens forskningsspørgsmål omkring betydningen af, hvordan vejlederne tilrettelægger vejledningen. Vejledning tilrettelagt i fællesskaber giver helt tydeligt nogle andre deltagelsesmuligheder end den individuelle vejledning og stedet, hvor vejledning udføres, har betydning for praksis (Thomsen, 2009). Denne konklusion gælder de konkrete praksisser, jeg har undersøgt, men kan også have betydning for andre vejledningspraksisser, der er besværlige, der ikke fungerer, og som volder vanskeligheder. Konklusionen lægger op til, at man ved at undersøge den konkrete tilrettelæggelse af vejledningen, i forhold til hvilke deltagelsesmuligheder tilrettelæggelsen understøtter og det konkrete steds betydning i forhold til den sammenhæng vejledning indgår i, også kan udpege nye udviklingsmuligheder for andre vejledningspraksisser.

Pointen er *ikke* at stille vejledning i fællesskaber op overfor individuelt tilrettelagt vejledning og konkludere, at det ene er bedre end det andet. Pointen er at vise, tilrettelæggelsen giver forskellige deltagelsesmuligheder, og at vise, at den betydning, deltagerne tillægger vejledning, også kan forbindes til en diskussion af deltagernes opfattelse af, hvad der skal bearbejdes i vejledningen. Individualisering kan lige så vel finde sted i kollektive sammenhænge, hvor hver sidder med sit problem og oplever en lettelse i at genkende det samme

problem hos andre, uden at problemerne forbindes til de samfundsmæssige betingelser og strukturelle forhold, der har andel i dem.

### Motivation – en indre eller ydre faktor?

Det næste tema i artiklen er motivation for deltagelse i uddannelse, et tema der gør sig gældende i mange vejledningspraksisser og som også var på dagordenen i virksomheden. Temaet forbinder sig dels til diskussioner vedr. kortuddannedes motivation for deltagelse i efteruddannelse, se eksempelvis (Hansen, 1999; Holsbo, 2005), og konkret til afhandlingens intentioner om at forstå betydninger af vejledning og til diskussionen af individualiseringsproblematikker i vejledningen, som jeg lige har slået an.

Da jeg ankommer til virksomheden gør tillidsmanden, værkføreren og personalekonsulentent meget ud af at fortælle, at de på alle mulige måder har forsøgt at motivere medarbejderne til forskellige former for voksen- og efteruddannelse. Det var som at løbe panden mod en mur, som tillidsmanden sagde. Men efter vi ved, at vi skal lukke, sagde han, så er der flere, som gerne vil. Den melding får mig til at interessere mig for at se på, hvad der har forandret medarbejdernes syn på at deltage i uddannelse, samt forbindelsen til vejledning. Den mest synlige og oplagte forklaring ligger i, at de nu er afskediget og derfor begynder at orientere sig på nye måder i deres liv, hvor de tidligere forestillede sig at blive i virksomheden til de skulle pensioneres eller på efterløn. Men andre og vigtige forklaringer, der forbinder sig til ændringer i konkrete betingelser, træder også frem. Ændringerne er gengivet i nedenstående skematiske opstilling. Opstillingen bygger på svar, som er fremkommet ved, at jeg har spurgt ind til, hvad der har ændret sig, siden de ikke tog imod uddannelses tilbud tidligere, men gør det nu.

Analysen af medarbejdernes begrundelser tydeliggør, at der er *grunde* til, at det har været

### Medarbejdernes syn på uddannelse

<p><b>Før afskedigelsen</b> Medarbejderne har den opfattelse at de kurser, som de kan tage og som de tilbydes skal have relevans for deres arbejde nu og for virksomheden. Det har jeg kaldt at de uddanner sig ind i virksomheden og til deres nuværende arbejde. Medarbejderne fortæller mig, at et af goderne ved netop denne virksomhed er, at de selv koordinerer arbejdet. De skiftes til at holde pauser, så produktionen kan køre. Set i det lys kan det være vanskeligt at gå til sine kolleger og sige, at man er væk på kursus – så skal de løbe stærkere i den periode.</p>	<p><b>Efter afskedigelsen</b> Medarbejderne beskriver, at kravet om at kurserne skal være relevante for virksomheden bortfalder. I et interview bekræfter personalekonsulenten dette. Medarbejderne forstår det sådan, at de nu kan vælge mere frit, efter interesser og efter, hvad de tror, de kan bruge i deres fremtidige arbejdsliv. Jeg kalder det, at de uddanner sig ud af virksomheden og til et andet arbejde. Medarbejderne fortæller, at tempoet i arbejdet sættes ned. Sammen med vejlederen finder de ud af at skiftes til at være på kursus samtidig med, at de opretholder produktionen i det omfang, det er nødvendigt for at levere deres ordre. Kurserne ses som et gode i forbindelse med afskedigelsen, et gode man gerne vil have del i.</p>
---	--

Fig. 1 Medarbejdernes syn på uddannelse

vanskeligt at arbejde med motivation gennem oplysning og samtale. Den enkelte medarbejders deltagelse i efteruddannelse knytter sig til meget konkrete betingelser som: mulighederne, virksomheden giver, og de konkrete arbejdsbetingelser for arbejdsdeling i fællesskabet. Det peger på, at der i forbindelse med vejledning må arbejdes med andet end den enkeltes motivation. Vejlederen må koordinere den enkeltes deltagelse i uddannelse med virksomhedens produktionsplan og med de andre medarbejders deltagelse i uddannelse og med det konkrete udbud i form af opstartstidspunkt, varighed og afslutning.

Diskussionen peger på, at for at vejledning i forbindelse med deltagelse i efteruddannelse kan lykkes, kan det være væsentligt med et perspektivskifte, hvor vejledningen bevæges fra at arbejde med medarbejdernes *motivation* for uddannelse til at arbejde med medarbejdernes *betingelser* for uddannelse. Faren ved at arbejde med motivation uden at have blik for betingelser er, at bearbejdning af den enkelte

medarbejder i bedste fald risikerer at være nytteløs gerning, som at løbe panden mod en mur, som de fortalte mig. Men i værste fald bidrager bearbejdningen til en individualiserende vejledning, der skaber en følelse af utilstrækkelighed, som også Krøjer og Hutters beskriver det i forbindelse med udviklingen af fortælleværksteder som metode for vejledning (Krøjer & Hutters, 2006, 2008). At arbejde med betingelser for deltagelse i uddannelse i stedet for den enkeltes motivation giver anledning til at tage et virksomhedsperspektiv på vejledningen, sådan som det blev lagt op til i forbindelse med etableringen af voksenvejledningsnetværkene (UVM, 2007) og her kigge på muligheder og begrænsninger i de fælles betingelser for medarbejderne det samme sted.

Nu forlader vi virksomheden, for at vende os mod højskolen. Eksemplerne fra min analyse af materialet fra Højskolen har jeg valgt fordi jeg gerne opretholde fokus på stedets betydning for vejledning og vise hvordan arkitektur får betydning for vejledning, hvordan

fællesskabet på højskolen bruges aktivt af vejlederen, og hvordan jeg med udgangspunkt i et empirisk eksempel rejser diskussion om betydningen af at forstå afklaring som en indre proces, der knytter sig til refleksion eller, om vi på baggrund af afhandlingens resultater må forstå afklaring som noget, der finder sted gennem deltagelse i konkrete aktiviteter. Først til arkitektens betydning for vejledning.

### Arkitektens betydning for vejledning

I tidligere undersøgelser af højskolens vejledning er dette blevet beskrevet som et allestedsnærværende vejledningsrum (Kofod, 2004). På den højskole jeg besøgte, møder jeg også vejledningen som et allestedsnærværende vejledningsrum, og jeg søger begrundelserne for, at det er det. Hvilken tilrettelæggelse er på spil her? De har organiseret sig sådan, at en lærer er vejledningsansvarlig, den lærer har en vejledningsuddannelse, deltager i møder og netværk og er ansvarlig for at dele informationer og viden med sine kolleger. Alle lærere bakker op om vejledningen, de har hver især forskellige samtalekurser. Det betyder, at alle lærere stiller op til samtaler på mange forskellige tidspunkter, og det betyder, at vejlederen på højskolen i høj grad faciliterer vejledningsmiljø blandt sine kolleger og blandt eleverne. På den måde bliver det allestedsnærværende vejledningsrum til. Det fysiske rum på højskolen, arkitekturen får også betydning for vejledningen. Højskolen er et typisk 70' er byggeri med lange gange, der giver adgang til undervisningslokaler, faglokaler, samlingsal, spisesal og værelser på andre gange. Jeg synes, jeg gik rigtig meget i den tid, jeg var der. Og det gjorde eleverne, lærerne og vejlederen også. Jeg observerede, at når vejleder, lærere og elever bevægede sig mellem de forskellige lokaler, var det ofte, at eleverne opsøgte lærerne med mindre vejledningsspørgsmål, eller lærerne fulgte op på noget, de tidligere havde talt med en elev om. Fordi vejlederen og lærerne er tilgængelig på gangene skal eleverne ikke vurdere, om de skal

reservere tid hos en vejleder, mindre spørgsmål bliver i høj grad klaret på vej til og fra undervisning, ved spisebordet eller under en fritidsaktivitet. Det får ydermere den betydning, at eleverne får forholdsvis hurtigt svar på mindre spørgsmål, og det bringer dem videre i deres afklaringsproces.

Ikke alle lærere i den konkrete højskole er vejledere, men alle lærere bakker op om vejledning – tager del i det de kan, spørger ind, sætter i gang og følger op. Fællesskabet ses som en ressource i højskolen. Det ses ved at lærerne og vejlederen gør meget ud af at sætte eleverne i forbindelse med hinanden. De tillægger forskellige fællesskaber betydning eksempelvis fællesskabet med tidligere elever fra Højskolen, der nu er i gang med en videregående uddannelse, og som de beder nuværende elever kontakte med henblik på at blive afklarede omkring uddannelsesvalg. Vejlederen er aktiv i forbindelse med at skabe de forskellige fællesskaber omkring vejledningsspørgsmål. Hun forbinder Elev til elev, Elev til tidligere elev, Elev til vejleder i en anden institution, Elev til anden lærer.

### Ny vejlederrolle

Vejlederen, som en der *forbinder, kobler* mennesker giver et billede på den rolle vejlederen på den konkrete højskole tager på sig. Gennem hendes arbejde med at sætte mennesker i forskellige fællesskaber i forbindelse med hinanden skabes nye muligheder for den enkelte i relation til at blive afklaret med sit uddannelsesvalg. Adspurgt om sin systematiske brug af fællesskabet, fortæller vejlederen på højskolen, at grunden til, at hun gør meget ud af at forbinde de nuværende elever med fx tidligere elever, der nu læser på videregående uddannelser, er, at de der kan stille alle de spørgsmål, de ikke kan stille til en vejleder. Spørgsmål vedrørende det konkrete uddannelsesmiljø mv. Ydermere opfordrer hun dem til at mødes med den studerende på uddannelsen og mærke efter, om de føler sig hjemme der.

Adspurgt, hvilken betydning hun tror, det har, at de får den viden, svarer hun: "Jeg håber, de får en bredere all-round viden om det studie, de skal i gang med. Alle mulige undersøgelser viser jo også, at det, der får folk til at droppe ud af studier, det er jo ofte alt muligt andet end det rent faglige." Dette udsagn tolkes som, at hun forstår afklaring som noget meget konkret, noget man må gøre sig erfaringer for at komme til. Hun lægger vægt på andre betydende faktorer i forhold til uddannelsesvalget end lige det faglige, og hun ser processen mod afklaring som noget andet end en refleksionsproces. Derfor gør hun meget ud af at sætte eleverne i forbindelse med steder og mennesker, som giver dem mulighed for konkrete oplevelser med de forskellige uddannelser.

Den betydning jeg tillægger vejlederens bestræbelser på at forbinde højskoleeleverne med mennesker og steder, hvor de kan gøre sig erfaringer med mulige uddannelser og jobs, skal også forstås i lyset af, hvilke aktiviteter eleverne finder relevante at deltage i, og hvad de fremhæver som betydende i deres afklaringsproces. Vi skal høre fra højskoleeleven Maria:

Jeg spørger: Du sagde, at ét af dine mål var at blive mere afklaret. ... Kan du beskrive, hvad det er for nogle ting ved højskoleopholdet, som virker afklarende?

Maria: "Det er for eksempel nogle af de ting, man kommer ud og oplever, altså for eksempel det, at man kommer ud og ser nogle institutioner og hører om studierne. Dem, der vil læse psykologi, tror jeg da, at det var meget afklarende, da vi kom ind og snakkede med hende, der læste psykologi på universitetet. For så sagde de, at det beviser, at det ikke var det jeg ville. Vi var også ude og besøge seminarer og dem, der vil være pædagog fandt de ud af, at jeg gerne vil være her eller studere det her, for jeg synes, at det virker som et fedt sted. Det var nogle af de studerende selv, der fortalte om, hvordan det var at gå der. Lige pludselig får man sat mennesker og billeder på, hvad det egentlig er, man går og forestiller sig. På

torsdag skal vi ud på en daghøjskole for bevægelseshandicappede. Det tror jeg kunne give mig meget i forhold til, at jeg kunne se hvad det for nogle mennesker, jeg skulle rådgive eller arbejde med sådan rent med juridisk og så videre (Maria vil gerne være socialrådgiver). Det tror jeg da godt kunne bekræfte mig i, at det er det rigtige."

Adspurgt hvad der har gjort en særlig forskel for Maria i forhold til hendes afklaringsproces, fremhæver hun deltagelse i konkrete aktiviteter. Medtager vi her de andre højskoleelevers svar, så er der ingen af dem, der fremhæver samtaler med en vejleder, som særligt betydningsfuldt i forhold til deres uddannelsesvalg. Derimod fremhæver de aktiviteter, som en vejleder har været med til at planlægge, eksempelvis brobygning, besøg på uddannelsesinstitutioner, praktik og særligt møder med studerende. På den baggrund er det relevant at diskutere, om afklaring for eleverne i større udstrækning knytter sig til konkret deltagelse i forskellige fællesskaber frem for afklaring som en indre, kognitiv refleksionsproces? Og det vil være interessant og nærliggende at undersøge, om det samme gør sig gældende for de vejledte i andre vejledningspraksisser. Og gør det det, er det en anledning til at diskutere, hvilke aktiviteter der eksempelvis lægges op til i lovgivningen på vejledningsområdet, og hvordan vi forstår vejledningens og vejlederens opgaver.

Således har jeg nu redegjort for udvalgte konklusioner i min afhandling 'Vejledning i fællesskaber – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv'. Det er vist, hvordan vejlederen har stor andel i at bevæge vejledning og i at lade vejledningen bevæges derhen, hvor deltagerne finder den relevant. Og det er vist, hvordan kontekst og sted har betydning for udøvelsen af vejledningspraksis. Ydermere er det vist, hvordan jeg er kommet frem til at pege på muligheden for et perspektivskifte fra at forstå afklaring som en indre proces til også at forstå afklaring gennem deltagelse.



Ydermere bidrager afhandlingen til vejledningsfeltet med diskussioner vedr.

- Etik og fortrolighed i vejledningen, når denne foregår i fællesskaber
- Et bud på en reformulering af målet med vejledning *fra* at vejledning skal være til gavn for den enkelte og for samfundet *til* at beskrive vejledning som en praksis, hvorigennem vejlederen og den vejledte i fællesskab skaber nye konkrete muligheder for deltagelse i job og uddannelse.

Reformuleringen giver mulighed for at fremhæve, at vejlederprofessionen sidder i en nøgleposition i forhold til at få viden om, hvilke vanskeligheder der knytter sig til menneskers overgange mellem uddannelser og mellem forskellige job på arbejdsmarkedet, og hvordan disse vanskeligheder forbinder sig til strukturelle barrierer og udfordringer. Denne nøgleposition kan benyttes til systematisk indsamling af viden om problematiske forhold i uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet. Strukturelle forhold, som er medvirkende til at vejledning ikke *alene* kan løse de problemstillinger, den ses som svar på.

Et interessant spørgsmål er i den forbindelse, om nogle problemer gøres til vejledningsproblemer for, at de kan håndteres på særlige måder? På mange måder synes det måske mere overskueligt at iværksætte en vejledningspraksis og søge at bearbejde den enkelte til at blive mere motiveret, tænke mere realistisk, end det er at iværksætte en praksis for systematisk indsamling af viden om problematiske strukturer i uddannelsessystemet og på arbejdspladsen eller på arbejdsmarkedet og bearbejde dem.

Afslutningsvis vil jeg pege på, at kritisk psykologi og praksisforskning som modus for forskning i vejledning ikke nødvendigvis skaber muligheder for samfundsmæssige ændringer. Resultaterne kan formodentlig sagtens bruges til at tilrettelægge vejledning i fællesskaber sådan, at individet fortsat holdes ansvarlig for samfundsmæssige ændringer og

ikke bliver klar over sin egen situation og vejledningens forbindelser til de samfundsmæssige betingelser og fortsat ikke får øje på, at samfundsmæssige betingelser kan være anderledes, og at de kan ændres.

Således har jeg med et kritisk psykologisk blik på vejledning måske berøvet vejledningen sin uskyld, men jeg har også udpeget udviklingsmuligheder for en vejledning, som ikke gør sig medskyldig i undertrykkelse og fastholdelse af de selv samme sociale problemstillinger, som den søger at ændre.

## Referencer

- Borg, T. (2002). *Livsførelse i hverdagen under rehabilitering – et socialpsykologisk studie*. Unpublished ph.d., Institut for Sociale Forhold og Organisation, Ålborg Universitet, Aalborg.
- Callesen, M. M., & Thomsen, R. (2005). Refleksion – en tom betegnelse? p.13. In P. Plant (Ed.), *Vejbred: en antologi om vejledning*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dreier, O. (1993). Re-searching psychotherapeutic practice. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday life. Learning in doing: Social, Cognitive, & Computational Perspectives*: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FUE (2006). *Etiske retningslinier* from <http://www.fue.dk/fue-ny/index.htm>
- Hansen, L. (1999). (Nogle) voksnes lærings- og undervisningsbegreber. In Undervisningsministeriet (Ed.), *Hvad tænker? Et debatskrift om voksenundervisning* (Vol. 13). København: Undervisningsministeriet.
- Holsbo, A. o. N., L. Mærsk (2005). *Analyseopgave vedrørende voksen-, efter- og videreuddannelse (VEU). Delanalyse 3: Deltagelse i VEU – motivation og barrierer for ansatte*. Århus: Teknologisk Institut, Arbejdsliv.

- Holzcamp, K. (1989). Menneskets samfundsmæssige natur – om forholdet mellem den total-samfundsmæssige proces og den individuelle livsproces. *Forum*(5), 23-43.
- Holzcamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nord. udkast*, 26(2), 3-31.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde: forskning i fællesskab*. Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Haarder, B. (2008). *Kvalitet i vejledningen, Åbningstale til konferencen Kvalitet i Vejledningen*. Retrieved 071108. from <http://www.uvm.dk/vejl/documents/KvalitativevejledningenMtale.doc>.
- Jensen, T. L. (2008). Voksenvejledningsnetværk i støbeskeen. *Via Vejledning, Undervisningsministeriet*(14).
- Kofod, A. (2004). Vejledningens betydning på højskolerne – unges afklaring af uddannelsesvalg. *Ungdomsforskning*, 3(3/4), 105-108.
- Krøjer, J., & Hutter, C. (2006). *Metodehåndbog i fortælleværksteder*. Kbh.: FFD.
- Krøjer, J., & Hutter, C. (2008). Kollektivet som korrektiv: Fortælleværksteder som kritik af neoliberalt selvarbejde. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 10(1), 72-88.
- Lave, J. (1993). The practice of Learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bekendtgørelse af Lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler), LBK 785 af 180708 C.F.R. (2008).
- Løve, T. (2005). *Vejledning ansigt til ansigt. teorier og metoder i den individuelle vejledning*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring. På tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Kbh.
- Mørck, L. L. (1995). Praksisforskning som metode, teori og praksis. Refleksion over praksisforerens positionering i og mellem handle-sammenhænge. *Udkast*, 23(1), 24-78.
- Mørck, L. L. (2003). *Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Kbh.
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2001). Vilde forskningsprocesser: kritik, metoder og læring i socialt arbejde. *Nord. udkast*, 29(1), 33-60.
- Nissen, M. (2000). *Projekt Gadebørn. et forsøg med dialogisk, bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge*. Frederikshavn: Dafolo.
- Otto, L. (2001). Livshistorier og biografisk subjektivitet. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2001(1), 3-11.
- Plant, P. (1996). *Fodfæste. dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886-1976*. Kbh.: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Plant, P. (2005). Getting closer: workplace guidance for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 123.
- Plant, P. (2007). On the shopfloor: Guidance in the workplace In J. Athanasou & R. V. Esbroek (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*. London: Springer.
- Plant, P. (2009). *Fæste. Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning, 1886-2008*. Fredensborg: Studie og Erhverv (under udgivelse).
- Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- UVM (2007). *FAKTAARK – Bedre vejledning og rådgivning* Retrieved 081208. from [www.uvm.dk/07/documents/faktaark.pdf](http://www.uvm.dk/07/documents/faktaark.pdf)
- Watts, A. G. (1998). *Uddannelses- og erhvervsvejledning. teori og praksis*. Fredensborg: Studie & Erhverv.
- Watts, A. G. (2006). Constructing futures: An international policy perspective. *Australian Journal Of Career Development* 15(2), 10.