

Uddannelsesvejledning i velfærdsstaten

Career Guidance in the Welfare State

En systemteoretisk undersøgelse af udfordringer og løsninger i udfyldelsen af uddannelsesvejledningens rolle i velfærdsstaten baseret på kvalitative interviews med vejledningsprofessionelle.

Kasper Munk Rasmussen

Cand. Soc. Politisk Kommunikation og Ledelse

Copenhagen Business School, 2014

Institut for Ledelse, Politik og Filosofi

Vejleder: Holger Højlund

Kandidatafhandling

Antal tegn/sider: 181.159/79.6.



Afleveret d. 2/5 2014

ENGLISH ABSTRACT

Career Guidance in the Welfare State – a qualitative and systems theoretical approach

Keywords: *career guidance, educational guidance, Niklas Luhmann, systems theory, organization analysis*

This master's thesis examines the state of the career guidance in Denmark, more specifically *Ungdommens Uddannelsesvejledning (Educational Guidance for Youth)*, an institution that deals with career guidance in the Danish primary schools. The analysis draws upon political documents, qualitative interviews with 12 professionals from 6 guidance centres, as well as a range of contemporary research into education, youth and the welfare state. The study has been conducted using the systems theory of Niklas Luhmann as the theoretical base. Accordingly, UU as an organization is observed as a social system that reproduces itself through decisions. This approach has made it possible to observe the consequences of the programmes that are being used to regulate the practice of guidance in Denmark. Thus I have observed who is made relevant for guidance by the system, what the system observes as its purpose, how the system observes and categorizes students, how programmes makes it possible to conduct career guidance and finally, how the system faces a range of polyphonic challenges. The main conclusions are as follows:

The current legislation is perceived as a threat to the guidance professionals in the sense that it equates need of guidance with having social problems. In this way, it undermines the individual approach to students, where professionals assesses the need of students using their own experience. Equating the need for guidance with social problems further stigmatizes the feelings of confusion, anxiety and doubt that are common to the youth of today and it cuts off the main body of students from getting individual guidance. This means that problems such as stress and over motivation might be left unnoticed and that the role of the parent as the main career counsellor is strengthened. In addition, guidance is seen as a compensating activity, and thus as social not educational policy. Regarding the overall purpose of career guidance at least three competing perspectives are made visible; to ensure that 95% of a youth generation completes secondary education, making the interests of the students the basis of guidance and to contribute to the career selection-mechanisms of the educational system towards the labour market. The different perspectives creates tension in the organization as the first mentioned goal pushes aside to other two, and it seems like an impossible task for the counsellors to achieve all three. In an analysis of the tool being used to assess educational readiness nationwide (*Uddannelsesparathedsvurderingen*) it is shown that students choice of secondary education is observed through the distinction risk/safety with a strong focus on the actions of the student, thus individualizing the risks of the educational system and ignoring the structural problems that produces drop-outs. The assessment tool is used in the process of improving the student, rather than just assessing the students' competencies at the end of primary school, as it makes it possible for the counsellor to work with all aspects of the student thus making among other things the personality of the student a steerable competency. It is seen that the assessments of the counsellors varies greatly, and this could possibly lead to uncertainty among teachers, parents and students, about what is really being assessed. In an analysis of the Educational Plans that all students must have, it is shown that they are used in a way that focuses on the students' self-relations, making these the target of counselling, rather than external barriers. Thus, the job of counsellors changes from first order to second order help.

To sum up, the role of the career counsellor is changing from providing guidance on the educational system and labour market to the general student population to being a social policy tool for preventing exclusion of those who are labelled as 'vulnerable'. The function thus shifts from first order to second order help. Additionally the expectation that counsellors to sooth the labour market, can move students from university preparatory school to vocational training seems hard to meet, as it is dependent on changes in the educational system itself.

Please contact the author for further information.

Forord

Dette speciale markerer afslutningen på min kandidatuddannelse i Politisk Kommunikation og Ledelse på Copenhagen Business School.

Baggrunden for specialet er fra min side en interesse i, hvordan offentlige velfærdsorganisationer organisationer fungerer og søger at løse de opgaver, som de pålægges. Dette er en del af en større interesse for styring og ledelse, som er blevet næret gennem min tid på CBS. Endvidere formes baggrunden af en sociologisk interesse for at beskrive en profession, som sjældent er på den offentlige dagsorden, og som let overses i de større udfordringer i de aktuelle reformer af uddannelsessystemet. Vejledningen er, på trods af den begrænsede opmærksomhed udset til at spille en vigtig rolle, både i reformerne af folkeskolen og erhvervsuddannelserne og i stigende grad i beskæftigelsessystemet. Derfor påkalder feltet sig en nærmere undersøgelse.

Jeg vil gerne takke de UU-vejledere og centre, der har taget sig tid til at give mig et indblik i deres hverdag som vejledere, både ved at lade mig være med på sidelinjen i selve vejledningen, og ved at tage tid ud af deres travle kalendere for åbent og beredvilligt at besvare mine mange spørgsmål. Jeg vil desuden takke min vejleder lektor Holger Højlund¹ for god vejledning omkring metoder og proces, såvel som sparring omkring et solidt systemteoretisk *take*. Endvidere ønsker jeg takke Prags Boulevard 43, hvor de mest intensive dele af skriveprocessen er foregået².

Min ambition er, at læseren efter endt læsning vil have fået indsigt i den rolle, uddannelsesvejledningen spiller i uddannelsessystemet i dag med de konsekvenser det har for elever, vejledere og andre aktører.

God læselyst

Kasper Munk Rasmussen

Maj 2014.

¹ www.cbs.dk/en/staff/hohmpp

² www.pb43.dk – Et kontor- og arbejdsfællesskab.

Indhold

English Abstract	1
Kapitel 1: Indledende afsnit	5
1.1 Indledning: Vejledningens ændrede rolle	5
1.2 Problemfelt: Vejledning i velfærdsstaten.....	6
1.3 Læsevejledning:	9
Kapitel 2: Undersøgelsesdesign.....	10
2.1 Teoretisk baggrund.....	10
2.2 Metode:	17
2.3 Operationalisering: Teoretisk ramme og analysestrategi.	23
2.4 Afgræsning.....	26
Kapitel 3: Analyse- og diskussionsafsnit	28
3.1: Kampen om vejledningsbehovet – hvem skal have vejledning?	28
3.1.1 Lovgivningen	28
3.1.2 Central eller decentral behovsvurdering – hvor afgøres behovet?.....	28
3.1.3 Vejlederen som screeningsmekanisme	29
3.1.4 Differentiering af vejledningsbehovet.....	30
3.1.5 Delkonklusion: Behovsbestemmelsens polyfoni	32
3.2 "Vejledningens hvorfor"	36
3.2.1 Lovgivningens mål	36
3.2.2 95%-målsætningen	36
3.2.3 At vejlede til den unges interesser	37
3.2.4 Frafald og 95%-målsætningen.....	39
3.2.5 Den lige vej?	40
3.2.6 Flere elever på erhvervsuddannelserne	41
3.2.7 Delkonklusion	43

3.3 Uddannelsesparathedsvurderingen som styringsteknologi	45
3.3.1 UPV som præmis i vejledningen	45
3.3.2 Iagttagelse af uddannelsesvalget ud fra Uddannelsesparathedsvurderingen	46
3.3.3 Iagttagelse af eleven ud fra Uddannelsesparathedsvurderingen	48
3.3.4 Vejledernes iagttagelser af elevens forudsætninger med UPV'en som optik	49
3.3.5 Delkonklusion:	53
3.4 Mulighedsbetingelser for vejledningen	55
3.4.1 Uddannelsesplanen	55
3.4.2 Pligt til at være målrettet	56
3.4.3 Øvrige programmer	58
3.4.4 Delkonklusion	60
3.5. Diskussion: Vejledningens polyfone udfordringer	62
3.5.1 Første udfordring: At være uvildig og være nærværende	62
3.5.2 Anden udfordring: At være magtfuld og magtesløs	64
3.5.3 Tredje udfordring: Vejledning mellem universel og partikulær ydelse	65
3.5.4 Fjerde udfordring: Uddannelsesvalget som proces kontra det målrettede uddannelsesvalg	66
3.5.5 Femte udfordring: Vejledningen mellem inklusion og selektion	66
3.5.6 Delkonklusion	67
Kapitel 4: Afsluttende afsnit	68
4.1 Konklusion:	68
4.2. Praktisk refleksion.	69
4.3 Teoretisk refleksion	70
Litteraturliste:	72

Kapitel 1: Indledende afsnit

1.1 Indledning: Vejledningens ændrede rolle

Personer der har gået i den danske folkeskole inden 2004, vil have mødt en studievejledning af en anden karakter, end den man møder i dag. Studievejlederen var dengang en lærer, der ved siden af undervisningen også stod for skolens vejledning. Vejledningen var således en bibeskæftigelse.

I dag forestås vejledningen af fuldtidsprofessionelle hos Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), der er organisatorisk forankret på 53 tværkommunale centre. Vejledningen er på den måde gjort uafhængigt af den enkelte skole, og samtidig har krav om øget uddannelse, bl.a. diplomuddannelse i vejledning været med til at skabe en særlig vejledningsprofession. Desuden har særlige vejledningsinstitutioner³ og vejledningsfaglige tidsskrifter⁴ været med til at cementere professionen (Lystbæk i Plant red. 2007). Man kan sige, at med oprettelsen af UU-systemet med Vejledningsreformen i 2003, er selve vejledningen blevet uddifferentieret til et selvstændigt system. Vejledningsforsker Peter Plant, bemærker, at Vejledningsreformen, og de nye 'vejledningseksperter' udgør den største ændring i vejledningssystemet siden 1920'erne (Plant 2009). Med så grundlæggende ændringer påkalder vejledningssystemet sig nærmere analyser.

I dag udgøres vejledningssystemet af ca. 1000 vejledere, der har ansvar for vejledning af godt 389.000 personer (grundskoleelever samt unge op til 24 år) til en samlet pris på 665,4 mio. kr. om året (Boston Consulting Group 2013). Den primære målgruppe er elever i grundskolen og 10. klasse. Det er også her, at nærværende opgave har sit fokus, bl.a. ved at fokusere på vejledere, der arbejder i grundskolen og 10. klasse.

Vejledningslovgivningen.

Siden 2004 har flere reformer ændret vejledernes opgaver, særligt Ungepakke II, der trådte i kraft 1.1 2011. Særligt vigtige ændringer er, at vejlederen har det formelle ansvar for at erklære, om eleverne er 'uddannelsesparate' til en ungdomsuddannelse, når de forlader folkeskolen. Dette sker på baggrund af elevens 'faglige, personlige og sociale forudsætninger' (Undervisningsministeriet 2010a §2g). Derudover har UU-vejlederne ansvar for, at alle unge får lavet – og følger – en personlig uddannelsesplan. UU har dermed skulle vurdere elevernes 'parathed' til en uddannelse. De er blevet uddannelsessystemets gatekeepere.

De nuværende politiske rammer tilsiger, at vejledningen bidrager, at uddannelsesvalget "bliver til størst muligt gavn for den enkelte og for samfundet, herunder at alle unge gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse", og både den enkeltes forudsætninger og interesser såvel som det fremtidige behov for arbejdskraft skal inddrages. Endvidere skal vejledningen bidrage til at frafald og omvalg begrænses mest muligt (Undervisningsministeriet 2010a). Længe har 95% målsætningen her stået som det dominerende paradigme, hvilket bl.a. kommer til udtryk i 2013-reformen af folkeskolen (Regeringen 2013a). Sideløbende er 95% målsætningen dog blevet suppleret med andre mere specifikke

³ Eksempler er interesseorganisationen UU Danmark, Videnscenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (VUE), Videnscenter for Vejledning, Det Nationale Dialogforum for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (under Ministeriet for Børn og Undervisning)

⁴ Eksempelvis Vejlederforum (www.vejlederforum.net) og VEJLEDEREN, udgivet af Danmarks Vejlederforening.

krav til elevernes valg af ungdomsuddannelse. Især (fra)valget af erhvervsuddannelserne⁵ er kommet i fokus som følge af et faldende optag direkte fra grundskolen⁶. Dette tal er faldet fra over 30% i 2001 til 18,8% i 2013⁷. Den faldende søgning er et vigtigt motiv bag udformningen af den reform af erhvervsuddannelserne, som regeringen præsenterede i oktober 2013.

'Vejledning er et væsentligt element i den unges proces fra mod et valg af uddannelse. Det er vigtigt, at den unge har et godt kendskab til hele spektret af uddannelser, og hvad de kan føre til – både i form af job og videre uddannelse. Og at den unge bliver udfordret på sit uddannelsesvalg, gennem både uddannelses-, erhvervs, og arbejdsmarkedsorientering, samt kollektiv, individuel eller digital vejledning'. (Regeringen 2013b:38).

Vejledningen er udset til at spille en væsentlig rolle i forhold til at nå de uddannelsespolitiske mål, der aktuelt står højest på den politiske agenda. Det er langt det udgangspunkt, det blev defineret i 1946 af den såkaldte "Ungdomskommision".

[Vejledningen skal ikke være] et Redskab i Statsmagtens Haand, men tværtimod et hjælpende Instrument for den unge, saaledes at Muligheden for et frit Erhvervsvalg i højere Grad bliver virkeliggjort for Ungdommen". (Plant 2009).

Vejledningen er i dag langt fra ovenstående ideal. Vejledningen er gået fra idealet om "frihed" til idealet om "nytte" og vejledningen er blevet en velfærdsstatlig profession, hvor vejlederne må operere i spændingsfeltet mellem en elevgruppe med forskellige behov og forventninger og politiske forventninger om et særligt vejledningsfokus.

Den vejlednings-professionelle slutter sig her til en lang række af andre velfærds-professionelle som socialrådgivere, pædagoger, skolelærere, sygeplejersker, læger, misbrugsbehandlere, fængselsfunktionærer og plejehjemsansatte, der alle varetager den dobbelte funktion at støtte/hjælpe/udvikle borgerne på den ene side og på den anden side kontrollere/udøve en myndighedsfunktion (Järvinen & Mik-Meyer 2012:13). Dette rejser spørgsmål om, de udfordringer der er 'forbundet med velfærdsarbejde på hhv. borgernes og systemets præmisser eller i spændingsfeltet mellem disse to' (ibid. 25). Andre udfordringer er de modsætningsfyldte roller som både borgere og professionelle skal varetage i velfærdsstaten, eksempelvis som hhv. uafhængig/ansvarstagende for borgernes vedkommende og facilitator/myndighed/ekspert for de professionelles vedkommende (ibid. 23ff).

Dermed bliver det interessant at iagttage, hvordan systemet møder borgeren, her repræsenteret af hhv. vejlederen og eleven. I denne opgave er vejledningen set indefra. Gennem analyser af kvalitative interviews med vejledere og under inddragelse af relevante politiske dokumenter vil det blive fremskrevet, hvordan institutionelle strukturer og styringsredskaber sammen med vejledningsfaglige overvejelser, giver mulighed for særlige iagttagelser af, hvilke behov og kompetencer elever er i besiddelse af, hvordan valget af uddannelse iagttages, og hvilken rolle vejledningen skal spille i velfærdsstaten.

⁵ Se <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Overblik-over-erhvervsuddannelser-og-indgange> for definition af erhvervsuddannelserne.

⁶ http://www.ugebreveta4.dk/da/2013/201324/Mandag/Reform_af_erhvervsskoler_blicher_gyser.aspx

⁷ <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/~media/UVM/Filer/Stat/PDF13/130409%20FTU%20notat%202013.ashx>

1.2 Problemfelt: Vejledning i velfærdsstaten

Formålet med denne afhandling er, at stille spørgsmål til vejledningens praksis ved at analysere det mulighedsrum for vejledning, der stilles til rådighed for vejlederne gennem deres iagttagelser. Min interesse er, at problematisere de selvfølgeligheder som findes på vejledningsområdet, med henblik på at synliggøre blinde pletter i den aktuelle praksis. Målet at skabe mulighed for faglig refleksion, især blandt vejledningsorganisationer og individuelle vejledere men også gerne bredere i uddannelsessystemet.

Min tilgang er at stille en række grundlæggende spørgsmål til præmisserne for den aktuelle udøvelse af vejledning i det danske uddannelsessystem.

- Hvordan forholder uddannelsesvejledningen sig til uddannelsessystemets overordnede funktion (dannelse og selektion)? Kan man ud fra vejledernes iagttagelser henregne vejlederne til uddannelsessystemet eller knytter vejledningen sig i højere grad til andre systemer?
- Hvilke iagttagelser af "uddannelsesvalget" findes i vejledningssystemet?
- Hvilke iagttagelser af "eleven" findes i blandt vejlederne?
- Hvordan sættes præmisserne for vejledningen gennem de mål-, konditional- og planlægningsprogrammer som systemet knytter an til?
- Hvilke konsekvenser har det, at vejledningen er blevet uddifferentieret fra skolen og dermed er åbnet for kommunikativ polyfoni?
- Hvordan muliggøres vejledning når sociale systemer er operativt lukkede for hinanden?

Problemformulering

Gennem interview med en række vejledere, der arbejder professionelt med vejledning i den danske grundskole og under inddragelse af relevante politiske dokumenter, har jeg forsøgt at besvare ovenstående spørgsmål. Det overordnede spørgsmål er som følger:

Hvordan sættes præmisserne for uddannelsesvejledningen i den moderne velfærdsstat, og hvilke konstitutive konsekvenser har disse præmisser for vejledningens selviagttagelse og de iagttagelser der muliggøres i mødet mellem vejleder og elev?

Opgaven hviler på et systemteoretisk grundlag, hvor UU-vejledningen iagttages som velfærdsorganisation, med inspiration fra bl.a. Mik-Meyer & Villadsen (2007), Seidl. & Becker (2005), La Cour (2003) mfl. Den systemteoretiske baggrund har dannet grundlagt for, at udspecificere den overordnede undren på følgende delanalyser:

- En formningsanalyse af, hvilke funktionssystemer der knyttes an til, når vejledningen skal begrunde, hvem der inkluderes og ekskluderes i systemet. *Hvem iagttages som relevante for vejledningen?*
- En operationsanalyse, hvor det iagttages hvordan systemet knytter an til forskellige målprogrammer som præmisser for beslutninger. *Hvordan iagttages målet med vejledningen?*
- En semantikanalyse af de iagttagelser af "eleven" og "uddannelsesvalget" der muliggøres, når vejledningen anvender Uddannelsesparathedsvurderingen som styringsredskab.
- En medieanalyse af uddannelsesplanen som kommunikationsmedie, der kommunikativt sætter præmisserne for en særlig elev-rolle og et særligt forhold mellem vejleder og elev.
- Endelig foretages en diskussion af de centrale udfordringer som det skaber, at der ikke er én men en polyfoni af logikker, som organisationen må forholde sig til, når der træffes beslutninger.

Ved at foretage de ovenstående analyser med forskellige iagttagelsespunkter, bliver det muligt at få indblik i, hvilken rolle vejledningen spiller i uddannelsessystemet og velfærdsstaten i dag.

Empirisk materiale

I arbejdet med ovenstående spørgsmål, har jeg foretaget kvalitative interview med i alt 12 frontvejledere⁸ fra 6 UU-centre⁹. Dette er suppleret af deltagende observation af hhv. gruppe- og individuel vejledning i 8., 9. og 10. klasse. Fokus er på vejledernes kommunikation iagttaget som iagttagelser. Det kvalitative materiale er suppleret af læsning af dels de vigtigste politiske dokumenter på området og dels litteratur om uddannelsesvejledning i Danmark.

Forskning på området

Idet Ungdommens Uddannelsesvejledning kun har eksisteret siden 2004 som organisation, er der kun en begrænset forskning om organisationen i sig selv. Forskningen i vejledningen som felt er større, men stadig begrænset. En af de danske forskere, der har beskæftiget sig mest indgående med emnet er Peter Plant, lektor ved DPU, Århus Universitet. Plant har særligt i en række antologier beskæftiget sig med emnet (2013A, 2013B m. Fogh-Nielsen og Hansen, 2009A, 2009B, 2007, 2006 m. Krabbe).

De eksisterende bidrag har i høj grad fokus på reformer af de politiske rammer for vejledningen, mens nærværende opgave har fokus på mødet mellem lovgivningsmæssige rammer og praksis med de konsekvenser det har for vejledere, elever og for vejledningen. Formålet er her, at give et nuanceret og helstøbt billede af vejledningens udøvelse i velfærdsstaten med respekt for den kompleksitet der findes. Hvor tidligere bidrag har fokuseret på didaktik eller på (uddannelses)politik, har denne opgave således fokus på vejledning som institution i velfærdsstaten og mødet med eleven.

⁸ Defineret som UU-vejledere hvis primære arbejdsopgaver er vejledning af elever i grundskolen.

⁹ Ud af de i alt 53 UU-centre der findes i Danmark. Centre og vejledere er anonymiseret i gennem opgaven.

1.3 Læsevejledning:

Kapitel 1: Indledende afsnit.

I dette kapitel sættes rammen for opgaven gennem en indledning, der overordnet beskriver vejledningens nuværende organisering og et problemfelt, som indsnævrer opgavens genstandsfelt og erkendelsesinteresse.

Kapitel 2: Undersøgellesdesign.

I dette kapitel gøres rede for systemteorien som teoretisk tilgang, for den valgte analysestrategi, for de metodiske overvejelser samt det empiriske materiale.

Kapitel 3: Analyse og diskussion

Tredje kapitel udgør opgavens analytiske del, og rummer analyser af vejledningens inklusionslogikker, målprogrammer samt af Uddannelsesparathedsvurderingen og Uddannelsesplanen som præmissættende programmer. Kapitlet rundes af med en diskussion af den polyfoni af koder, som vejledningens programmer sætter i spil og de udfordringer polyfonien giver for vejledningen.

Kapitel 4: Afslutning.

Opgavens afsluttende afsnit rummer dels en konklusion, hvor der svares på opgavens problemformulering og dermed vejledningens aktuelle udformning og udfordringer. Derudover vil der i et refleksionsafsnit blive set nærmere på de praktiske og teoretiske erfaringer som afhandlingen har resulteret i.

Bilag.

Her samles interviewguide og andre bilagsdokumenter. Øvrige bilag, særligt interviews med vejledere, er vedlagt i elektronisk form. Disse er fortrolige.

Kapitel 2: Undersøgellesdesign

Indledning:

Dette kapitel har til formål at tydeliggøre den teoretiske baggrund, som analyserne i denne opgave, hviler på. Som systemteoretiker konstruerer man selv undersøgelsesgenstanden, og det er af afgørende betydning, hvordan dette foregår. Jeg er bevidst om at alle mine valg er kontingente, men dette ændrer ikke behovet for at opfylde klassiske videnskabelige dyder som transparens og replikationskriteriet (Dahler-Larsen 2002:75ff). Kapitlet er derfor vigtigt, idet det giver en forståelse for, i hvilken betydning de forskellige begreber i opgaven anvendes. Eksempelvis er det afgørende at de funktionelle systemer forstås som kommunikative systemer, og det er vigtigt at forstå ud fra hvilket iagttagelsespunkt vejledningen iagttages.

2.1 Teoretisk baggrund

Hvorfor en analysestrategi – hvad skal den?

Det vigtigste formål med en tydelig analysestrategi er at sikre videnskabeligheden i det analytiske arbejde, et område hvor samfundsvidenskaberne generelt og i høj grad også sociologien er blevet udfordret af særligt naturvidenskabelige og positivistiske paradigmer (Nygaard 2012 s. 14 ff.). Det er da også let at udsætte sig selv for kritik, hvis man som samfundsvidenskabelig forsker ikke klart og tydeligt definerer rammer og betingelser, for dataproduktion og for de analyser man foretager.

Disse betingelser vil i nedenstående blive defineret i form af iagttagelsespunkter, konditionering og ledeforskelle, hvilket også vil belyse hhv. det ontologiske og epistemologiske ståsted, som analysen finder sted på baggrund af. Det analysestrategiske afsnit skal definere de betingelser, som analysen foregår under, og er skrevet ud fra en ambition om, at være så tæt på den praktiske analyse som muligt, og vil derfor undlade bredere videnskabsteoretiske diskussioner. Idet der er foretaget en række kvalitative interviews, der udgør det empiriske grundlag for opgaven, har det været nødvendigt at inkludere et afsnit om metode, hvor der gøres rede for konstruktionen af denne empiri.

Systemteorien som analysestrategisk position

Analysestrategisk hviler denne afhandling på Niklas Luhmanns systemteori og har dermed et socialkonstruktivistisk afsæt. Det fremgår da også tydeligt af problemfelt/problemformulering, at denne teoretiske tilgang påvirker, hvordan empirien iagttages og hvordan de analytiske spørgsmål udformes. At der i denne opgave tages udgangspunkt i systemteorien skyldes særligt, at teorien har vist sig på frugtbar vis, at kunne behandle en række velfærdssystemers selviagttagelse og iagttagelse (se eksempelvis Andersen 2000, Højlund 2006, Mik-Meyer & Villadsen 2007). Disse analyser har fokus på borgerens møde med systemet, og på forskellige systemers samspil, og det virker relevant i denne sammenhæng, at iagttage vejledernes møde med eleverne ud fra denne tilgang.

Systemer i systemteorien

Systemteorien er en samfundsteori formuleret af Niklas Luhmann med Sociale Systemer (Luhmann 2000) som hovedværket. I denne teori består samfundet af en række kommunikative systemer, der består af og ved kommunikation. Det vil sige, at de kontinuerligt skaber sig selv gennem kommunikation, hvilket Luhmann betegner som en autopoietisk proces, hvilket blandt andet indebærer, at et system er i stand til at opretholde en strukturel lukkethed, hvilket jeg vender tilbage til i nedenstående afsnit. Systemerne i systemteorien er hhv. organiske¹⁰, psykiske¹¹ og sociale systemer. Systemteorien forstår et 'socialt system' ved sammenhængen mellem sociale handlinger, der henviser til hinanden. Når handlinger bliver knyttet

¹⁰ Systemer der skaber sig selv gennem liv, eksempelvis celler.

¹¹ Systemer der skaber sig selv gennem mening i en lukket bevidsthedssammenhæng. Kan ikke kommunikere direkte med andre psykiske systemer.

sammen, vil det sociale system opstå og afgrænse sig fra en omverden. Noget vil altså dukke op enten som et system eller en omverden. (Kneer og Nassehi 1997:42). Det gælder altså for alle sociale systemer, at de definerer sig selv ved at sætte en forskel mellem sig selv og deres omverden (ibid. 45). De sociale systemer opererer meningsfuldt, hvilket betyder, at de konstituerer og anvender mening, men med hver især forskellige konstituerende meningsdimensioner. Grundlaget for også at arbejde med samfundssystemet er, at interaktionssystemer og organisationssystemer er bestanddele af samfundssystemet, men uden at samfundet går op i interaktionssystemer eller i organisationer (ibid.:46). Samfundet indeholder massevis af handlinger, der ikke bliver frembragt i organisations- eller interaktionssystemerne, hvorfor definitionen på samfundet er 'mere end summen af alle de andre systemer til sammen' (ibid.:47). En vigtig konsekvens af ovenstående er, at man i systemteorien ikke iagttager mennesker men kommunikationer og sociale systemer bestående af kommunikation bliver dermed det emergerende niveau (ibid.:70). Systemer er gennem strukturelle koblinger åbne for deres omverden, mens deres iagttagelser og operationer foregår uafhængigt af omverdenen, hvilket betyder, at systemer på en gang er både åbne og lukkede (ibid.:56). At systemerne er lukkede over for hinanden, betyder ikke, at de ikke kan iagttage hinanden. Det betyder derimod, at for at en iagttagelse kan finde sted, må det enkelte system grundlæggende skelne mellem sig selv og sin omverden; altså skelne mellem egne operationer og omverdenens operationer, for overhovedet at kunne iagttage noget som sin 'omverden' (Andersen 1999:112). Disse operationer kalder Luhmann for systemets selvreference, hvor omverdensoperationer kaldes for fremmedreference. Da organisationssystemer som nævnt er lukkede, og kun opererer inden for egne rammer, reproducere forskellen mellem systemet og omverdenen inde i selve systemet.

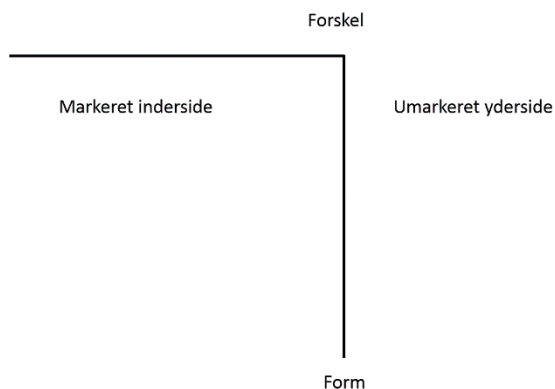
Kommunikation som grundbegreb

I forlængelse af dette, bør det nævnes at kommunikation er grundbegrebet i den systemteoretiske ontologi, idet de sociale systemer består af og ved kommunikation. Således består alt hvad man kan iagttage ud fra en systemteoretisk optik af kommunikation, og "kun kommunikation kan kommunikere". Dette gælder også 'mennesket', der ifølge systemteorien kun kan få plads i kommunikationen som noget, der kommunikerer om, eksempelvis en kommunikativ rolle, som man kan træde ind i.

Dette understreger kommunikationens konstituerende betydning. Kommunikation hos Luhmann er hhv. selektion af information, af meddelelsesform, og af forståelsen af det meddelte (Andersen 1999:126). Der er blevet argumenteret for, at dette medfører en tom ontologi (Andersen 1999:14), og dette er måske også tilfældet på det helt teoretiske niveau, men i den praktiske analyse, vil en iagttaget og konstrueret verden også være ontologiseret (Vallentin i Nygaard 2012:218). En anden vigtig pointe er, at ovenstående definition af kommunikation i praksis giver nogle udfordringer, idet det ikke er muligt at iagttage det tredje element i en given kommunikation, nemlig forståelsen. Det er i stedet, som Vallentin bemærker, muligt at iagttage *meddelelsen*.

Iagttagelse i systemteorien

Systemteorien er en teori om iagttagelse, og i det følgende vil iagttagelsens særlige rolle som grundlæggende operation og analytisk redskab i systemteorien blive uddybet. En af konsekvenserne i den post-strukturalistiske optik er, at det ikke er muligt at beskæftige sig med verden som den er, men kun som den fremkommer i kraft af en særlig iagttagelse (se bl.a. Christian Frankel i Nygaard 2012:171 ff.). I systemteorien er iagttagelse lig med at sætte en forskel. Dette sker i en særlig operation, hvor man indikerer noget inden for rammen af en forskel (Luhmann 1993, s. 485). Dette medfører at verden i iagttagelsen deles op i en markeret inderside og en umarkeret yderside.



(Figur 1 på baggrund af Andersen 1999:110f).

Dette ses eksempelvis når man iagttager noget kunstnerisk. Her markeres kunst på indersiden, mens der på ydersiden er ikke-kunst. Der foretages med andre ord en skelnen. Den forskel der sættes, konstruerer det der iagttages. Dette kan foregå på tre måder (Andersen 1999:112). Dels som ovenfor hvor et begreb sættes over for alt, der ikke er dette begreb. Dels ved at sætte det over for et modbegreb som ret/uret. Endelig findes der genindføring af forskellen, hvilket jeg vender tilbage til. En iagttagelse består således af to operationer; en skelnen og en indikation. Eksempelvis vil et iagttagende system dele verden op i en forskelsdragning mellem det systeminterne (systemet) og det systemeksterne (omverdenen), samt indikere hvad den iagttager, system eller omverden (Luhmann 1993, s. 493).

En iagttagelse på første orden indebærer, at iagttageren ved at sætte en specifik forskel selv konstruerer det, som iagttages. Dette indebærer at der skabes en blind plet, som er "enheden i den forskel, der danner rammen for iagttagelsen (...). Iagttagelsens blinde plet består ved, at iagttagelsen ikke kan se, at den ikke kan se, hvad den ikke kan se" (Andersen 1999 s. 111). Dette er man i stand til at se som iagttagelse af en iagttagelse (anden ordens iagttagelse), men ved denne operation skabes igen nye blinde pletter. Således er iagttagelsen dermed konstitutiv for systemet i systemteorien (ibid 112), og enhver iagttagelse benytter således sin egen forskel som sin blinde plet' (Kneer og Nassehi, 1997:104f).

Selvom der eksisterer blinde pletter i enhver iagttagelse og således også på anden orden, er en afgørende forskel, at man som anden ordens iagttagelse er bevidst om eksistensen af blinde pletter, og dermed 'ved at man ikke kan se hvad man ikke kan se' (Andersen, 1999: 114). Dette betyder at man på anden orden har en polykontekstual, frem for en monokontekstuel verdensopfattelse. Derfor er man som anden ordens iagttagelse også nødt til at være bevidst – og eksplicit – omkring kontingensen af de analysestrategiske valg der foretages ift. blandt andet ledeforskel, konditionering og iagttagelsespunkt¹².

Personers plads i systemteorien

Som nævnt har systemteorien *kommunikation* som sit grundbegreb, og personer eksisterer således kun, hvis der tildeles dem plads i kommunikationen (Kneer og Nassehi, 1997:161ff). Personer tilhører på den måde sociale systemers omverden (Mik-Meyer & Villadsen 2007 s. 101), og det er afgørende hvilken form

¹² En mulig konsekvens af ovenstående er, at man ender med en '(subjektløs) konstruktivisme...' (Vallentin i Nygaard 2012 s. 203), hvor både iagttageren og det iagttagede bliver til i iagttagelsen, hvilket kan bruges til at argumentere for, at det ikke er nødvendigt med en udspecificeret metode, når teorivalg og anvendelse er det afgørende. Som Vallentin (2012) pointerer, er der dog ikke nødvendigvis et 'radikalt epistemologisk brud' (ibid. s. 212) ved denne tilgang, idet 2. ordens iagttagelser også netop er første ordens iagttagelser.

de har. Disse roller er med til at skabe generaliserede regler for inklusion i kommunikationen. Ved at anvende disse reduceres kompleksiteten (ibid.). Det sker ved at det gør det lettere for organisationerne at operere. For hospitalssystemet er det de syge patienter, der er relevante, beskæftigelsessystemet opererer med motiverede og umotiverede ledige, og for vejledningssystemet er det en særlig type elev, hvilket vil fremgå af analysen

Med andre ord så reduceres kompleksiteten, idet rollerne afgør hvem der er relevante for et givent organisationssystem, hvem der får plads i kommunikationen, hvordan de kan deltage, og med hvilket formål. Som en række analyser viser, skal professionelle og klienter træde ind i disse kommunikative roller, for at have en plads i kommunikationen (Se Järvinen & Mik-Meyer red. 2003, 2012). Med andre ord så har de kommunikative roller konsekvenser for inklusionen i velfærdssystemer, og således også i vejledningssystemet (Højlund 2006).

Paradokser og afparadoksering i systemteorien

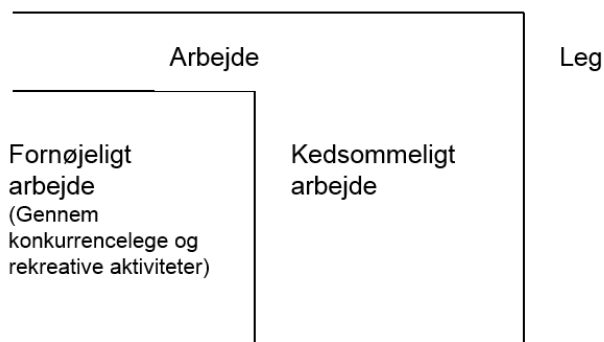
Iagttagelser er paradoksalt konstituerede, da de udgøres af den paradoksale 'enhed af en forskel', som iagttageren ikke kan se samtidig med, at han foretager en iagttagelse (Borch 2011:62, King & Thornhill 2003:19). Paradokser findes i situationer med uafgørbarhed, hvor det ikke kan afgøres hvilken af to værdier, der skal markeres. Det referer tilbage til, at enhver iagttagelse er selv-referentiel. Eksempelvis er det en beslutning at beslutte, hvornår en beslutning er en beslutning (Andersen 2001). På samme måde iagttager retssystemet ud fra forskellen ret/uret og producerer gennem eksempelvis domstole beslutninger som skal være retfærdige, men systemet afgør selv hvad der er retfærdigt (King & Thornhill 2003:20).

Paradokser kan ikke løses jf. det iboende paradoks (Kneer & Nassehi 1997:110), så hvis kommunikationen skal fortsætte, må der ske en afparadoksering, dvs. paradokset må skubbes i baggrunden. Eksempelvis er det paradoksalt at adskille politik fra administration, da det i sig selv er en politisk beslutning. Her kan der afparadokseres ved at benytte semantiske forskelle som politiker/embedsmand, beslutning/implementering og principiel sag/triviel sag (Andersen 2001:14). Afparadokseringer foregår enten sagligt (eksempelvis ved at opstille en række alternativer, som der skal vælges imellem, eller ved at iagttage en givet, naturaliseret omverden), temporalt (eksempelvis ved at dele en beslutning op i faser eller ved at konstruere scenarier for fremtiden) eller socialt (eksempelvis ved at henvise til andre aktørers beslutningskraft) (Andersen 2001:15ff).

Kun anden-ordens iagttagere kan, ved at se hvilken forskel der gøres til genstand for en iagttagelse, se den blinde plet (hvad iagttagelsen ikke ser at den ikke ser) og dermed paradokset i iagttagelsen (King & Thornhill 2003:20). Paradoks-begrebet er interessant i en systemteoretisk optik grundet dets analytiske frugtbarhed, idet man ved at iagttage paradokser og tilhørende afparadokseringsoperationer samtidig kan iagttage, ud fra hvilke logikker, og dermed på hvilke måder, organisationer fungerer. På den måde kan man gøre et system bevidst om, ud fra hvilke iagttagelser det iagttager, og dermed kan systemet opnå en højere refleksivitet (Andersen & Thygesen 2004). I forhold til vejledningssystemer er det interessant at iagttage, hvad der gøres til præmisser for beslutninger, når systemet i teorien er frit til at beslutte som det ønsker. Med andre ord, hvad lægges der til grund for at beslutte at en bestemt vejledningspraksis er den rigtige, og hvilke blinde pletter er der i disse iagttagelser.

Genindførsler

Som tidligere nævnt, er der i iagttagelsesoperationer mulighed for at der kan ske en genindføring af forskellen, hvilket udgør et af de centrale begreber i systemteorien (Luhmann 1993). Dette betegner, at de to forskelle på en gang er identiske og forskellige fra hinanden, hvilket etablerer et paradoks. Et eksempel på dette er sondringen mellem politik og administration (Andersen 2000). Et andet eksempel, opløsningen af sondringen mellem leg og arbejde, er hentet fra Andersen (2008) og illustreres bedst af nedenstående figur:



(Figur 2, Andersen 2008).

Et eksempel brugt af Luhmann selv er adskillelse mellem det økonomiske i form af ting der vedrører husholdningen, og det politiske i form af det der vedrører byen eller en tilsvarende større entitet¹³. Med dette eksempel viser Luhmann, at det politiske, bl.a. med indførsel af skattesystemer, gør det økonomiske til et politisk anliggende, hvilket afslører det paradoksale i at iagttage det økonomiske som separat fra det politiske (Luhmann 1993:486). Dette kan så forde at man kommunikativt må afparadoksere, eksempelvis ved at opfinde nye kommunikative begreber som 'politisk økonomi' og 'husholdning', sidstnævnte for at skabe begreb for en type økonomi man ikke iagttager som politisk.

Genindførsler sker ofte når en system/omverdens forskel genindføres i et system. Eksempelvis dømmer Luhmann *systemetisk refleksion* når et system indikerer enten system eller omverden i en genindført system/omverdens distinktion. Det kan være når et system overvejer hvordan det fremtidigt skal *brande* sig (Borch 2011:55). En anden type genindførsel sker, når et system iagttager hele den genindførte system/omverden forskel. Dette kaldes systemetisk rationalitet. Genindføring fremstår dermed som et frugtbart analytisk begreb, der kan bruges til at vise, hvordan klare skel opløses i kommunikationen på en måde, der nødvendiggør nye forskelsdragninger.

Funktionel differentiering

Et begreb jeg endnu ikke har berørt, er Luhmanns begreb om funktionel differentiering, der dækker over den iagttagelse at der er uddifferentieret en række kommunikative subsystemer, der hver varetager en afgrænset del af de samfundsmæssige funktioner (Luhmann 1997:745f), og som endvidere er funktionelle på den måde, at andre sociale systemer, eksempelvis organisationssystemer, kan knytte an til dem. (King & Thornhill 2003:9). Der er nu tale om en 'semantisk differentiering af samfundet', hvor de enkelte delsystemer ikke 'kan integreres gennem én grundsymbolik som er fælles for dem' men i stedet opererer ud fra funktionsspecifikke perspektiver' (Kneer og Nassehi 1997:136).

Disse systemer opererer ud fra funktionsspecifikke semantikker og hver i sær med en iagttagelsesbærende binær grundforskel (ibid). Disse systemer opererer ud fra 'symbolsk generaliserede medier (King & Thornhill 2003:9). Eksempelvis opererer det økonomiske funktionssystem ud fra koden *betale/ikke betale* og med mediet *penge* og det politiske ud fra koden *regering/opposition* med mediet *magt*. Medierne er symbolske, idet de anvendes til at kommunikere om hvad som helst. Eksempelvis kan man kommunikere om alt i mediet *penge* (Åkerstrøm 2002: 22). Det er her vigtigt at understrege, at der er tale om rent *kommunikative* systemer. Knyttes der an til et kommunikationssystem, eksempelvis det økonomiske, forstås alt økonomisk. Og når der tales om retssystemet som funktionssystem, så handler det således ikke

¹³ Dette eksempel henter Luhmann fra antikkens romerske og græske samfund.

om særlige fysiske institutioner som domstolene eller personer som advokater og dommere. Det handler om kommunikation ud fra en særlig retslig logik der iagttager verden ud fra en særlig forskel (King & Thornhill 2003:36). Eksempler på dette er kunden, der kræver sin ret ud fra forbrugerlovgivningen, manden der nægter at betale børnebidrag da han ikke retsligt er forpligtet til det, eller spørgsmålet om hvem der er juridisk ansvarlig i et biluheld (ibid:36). Disse funktionelle systemer kan gøres til genstande for funktionelle analyser af, hvordan de organiserer mening (ibid:11).

Strukturelle koblinger

Strukturelle koblinger betegner i systemteorien muligheden for interaktion mellem systemer. Dette er ikke direkte interaktioner snarere irritationer systemer imellem, idet systemer er selvreferentielt lukkede. Med andre ord betegner begrebet om strukturelle koblinger "... hvorledes sociale systemer, der er autopoietiske og selvreferentielt lukkede, [alligevel] kan stå i et forhold til hinanden" (Højlund & La Cour 2005:3). Klassiske eksempler på strukturelle koblinger er *kontrakten* og *partnerskabet* mellem forskellige aktører. Strukturelle koblinger er irritationer fra omverdenen, som påkalder sig handling i et system, uden dog at determinere handling (Borch 2011:31). Et eksempel er indførsel af ny lovgivning, som et iagttagende system kan vælge at handle accepterende i forhold til, ignorere eller forsøge at bekæmpe (ibid). Strukturelle koblinger findes også ved at funktionssystemer kobles – det ses eksempelvis når retssystemet anvender de love som formuleres i det politiske system. Dette illustreres af nedenstående figur.

Forholdet mellem funktionssystem og organisation



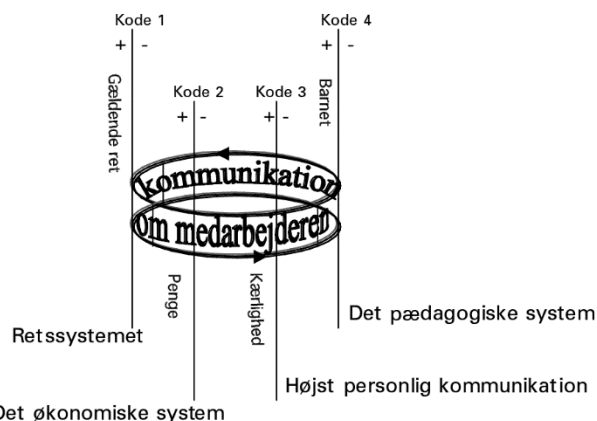
(Figur 3, Højlund og Knudsen 2003:183).

Det er vigtigt at gøre opmærksom på, dels at organisationer ikke skal ses som en del af funktionssystemer, men som det fremgår kobles, dels at organisationer generelt kobler sig til flere funktionssystemer og dels at beslutninger i min forståelse ikke træffes i det symbolisk generaliserede medie, men at mediet skal forstås som en beslutningspræmis (Knudsen 2007).

Homofone og polyfone organisationer

I systemteorien er organisationer en del af samfundet, men har samtidig samfundet som sin omverden. (Højlund & Knudsen 2003:174). Organisationer iagttager verden igennem forskelssættende koder, hvor de væsentligste findes i samfundets funktionssystemer, som det politiske system, retssystemet og det økonomiske system. Nogle organisationer kobler sig især til ét funktionssystem og kan dermed kaldes homofone (ibid:183ff). Her kan man argumentere for at hospitaler som organisationssystemer især kobler sig til sundhedssystemet ud fra en syg/rask kodning, at politiske partier kobler sig til den politiske kodning

styrer/styret og at virksomheder er særligt koblete til det økonomiske funktionssystems kodning betale/ikke betale. Imidlertid findes der også polyfone organisationer, hvor der er et overskud af koder, hvor det ikke er givet hvilken kode organisationen skal iagttage ud fra, og hvor man dermed ikke på forhånd kan udpege en kode som den primære (ibid.:38)



(Figur 4, Højlund & Knudsen 2003:194).

Der vil i denne opgave blive lagt vægt på strukturelle koblinger i mellem UU-vejledningen iagttaget som system og andre systemer. Fokus er særligt på de mulighedsbetingelser, som strukturelle koblinger skaber for UU-systemet.

Opsummering af de epistemologiske konsekvenser

Epistemologisk betyder den systemteoretiske tilgang, at jeg ikke har adgang til en ontologisk virkelighed. I stedet beskæftiger jeg mig med iagttagelser af anden orden (Kneer og Nassehi 1997:99ff). Ved at iagttage vejledningssystemets iagttagelser kan jeg observere hvad der udgør systemets blinde pletter, m.a.o. hvad systemet ikke kan se at det ikke kan se (Andersen 1999:114). Jeg er dog bevidst om, at mine iagttagelser er kontingente. Når jeg har valgt at iagttage vejledningen som et organisationssystem i velfærdsstaten, er det kun ét ud af utallige mulige iagttagelsespunkter. Fokus i denne opgave er på de paradokser som vejledningen håndterer i det praktiske arbejde på grundskoler, men man kunne lige så vel have anskuet vejledningen ud fra et didaktisk eller politologisk synspunkt. Med dette perspektiv afskærer jeg mig derfor fra at kunne sige noget om, hvad der er god vejledning, hvilket vejledningsbehov der findes blandt unge, hvordan sammenhængen mellem vejledning og omverdenen bør være. Jeg iagttager i stedet hvordan dette forhold former sig hos vejlederne og hvilke konsekvenser dette har. Analysens fokus er således heller ikke på diverse immanente magtforhold mellem eksempelvis vejleder og elev. Dette kunne andre teoretiske optikker med udgangspunkt i eksempelvis Bourdieu (2006) og Foucault (2003) have belyst på frugtbar vis, men i denne opgave er magt alene til stede som den kan iagttages når vi bevæger os i det politiske systems kodning.

2.2 Metode:

Metodiske overvejelser

I dette afsnit vil jeg gå ned i den konkrete metode, der har været anvendt i dataindsamling og -behandling samt beskæftige mig med de metodiske overvejelser og fravalg. Som det også nævnes i nedenstående afsnit om analysestrategi, har jeg fundet det nødvendigt at specificere min metode. Dette er sket med udgangspunkt i overvejelser af bl.a. Steen Vallentin (i Nygaard 2012). Formålet er at sikre videnskabelighed og gøre analyserne sammenlignelige, og at forsøge at tage læseren ved hånden gennem hele processen fra dataindsamling til analyse og konklusion. Dette sker i erkendelse af, at de forhold under hvilke empiri er indsamlet har betydning for den videre analyse.

Formålet med denne opgave har været, at se på vejledningssystemets funktion, som den iagttages af frontmedarbejderne der udøver denne funktion, frem for i forskellige politiske dokumenter, selvom disse dokumenter er medtaget i det omfang de gøres relevante i relation til praksis.

For at opnå ovenstående er der gennemført interviews med vejledere fra seks af landets 53 UU-centre¹⁴. Hvert center har leveret to vejledere, så der er sammenlagt gennemført interviews med 12 vejledere. Baggrunden for at inddrage en række UU-centre skyldes ikke et ønske om at foretage en decideret komparativ analyse mellem den praksis, der findes på de forskellige centre. Snarere har ambitionen været dels metodisk at sørge for, at den indsamlede data ikke beror på en specifik ledelsespraksis på et specifikt UU-center, og at der således kan være tale om en mere generel praksis. Og dels har der været det praktiske hensyn ikke at trække for meget på det enkelte centers ressourcer, idet det gennemsnitlige center har 19,2 årsværk vejledere¹⁵, og kun en del af denne gruppe arbejder med vejledning af grundskoleelever i praksis. Dette har ført til samlet 12 interviews, af ca. 75 minutters gennemsnitlig varighed. Som hovedregel blev interviewene afholdt på en af de skoler, hvor vejlederen arbejder. Dels af praktiske hensyn og dels for at få en fysisk afstand til centerledelserne. De interviewede vejledere blev udvalgt i samarbejde med center-ledelserne¹⁶. Det er mit indtryk, at de blev valgt ud fra, hvem der på det givne tidspunkt havde tid til at deltage. Interviewene er foretaget over en periode på 3,5 måned.

De nævnte centre og vejledere er gjort anonyme, hvilket flere vejledere også eksplicit har stillet som betingelse for at deltage. Navne på elever, lærere, skoler, kommuner mv. er anonymiserede efter aftale med de deltagende vejledere. Tilbuddet om anonymitet fra min side, skyldes et etisk hensyn til vejledernes fortsatte arbejdsituation, idet de i nogle tilfælde udtaler sig kritisk om deres ledere, kolleger, om rammebetingelserne for vejledningen, og om de folkeskolelærere, som de arbejder sammen med. Vejlederne vil således optræde under alias, eksempelvis 'interview med Torben, UU-center A'. De seks UU-centre vil blive benævnt A-F.

Det kvalitative interview som metode

Jeg er bevidst om, at valget af det kvalitative interview som primær metode, fordrer en række overvejelser omkring karakteren af den data som produceres. En vigtig overvejelse er interviewerens/forskerens rolle som medproducerende af data, hvilket bl.a. nævnes af Gubrium og Holstein (2002). Her har jeg især ladet mig inspirere af overvejelser om, hvordan interviewets rolle er i systemteorien, særligt som præsenteret af

¹⁴ Analyse af vejledningsindsatsen i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, The Boston Consulting Group, juli 2013.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Resultatet af dette kunne være, at vejledere der er kritiske over for center-ledelserne på forhånd er blevet fravalgt. Dette er ikke mit indtryk, idet flere af vejlederne var relativt kritiske over for både systemet og egne ledelser.

La Cour, Knudsen og Thygesen (2005). Her bemærkes det, at interviewet er 1. ordens metode, og at man som systemteoretiker skal være bevidst om, med hvilken forskel interviewet iagttager.

Dette fordrer en række nødvendige overvejelser (ibid.). Dels er interviewet et selvrefererende interaktionssystem, og andre interaktioner er dermed ekskluderet. Der er i selve situationen allerede selekteret i hvilken mening, der kan gøres relevant. Endvidere er interviewet ikke en repræsentation af den genstand, som man ønsker at studere, i dette tilfælde UU-vejledningen. I en systemteoretisk forståelse, er dette tema i stedet omverden for interviewet. For det tredje vil man i et sådant interview iagttage genstanden som kommunikation, og man skal dermed være opmærksom på, hvordan kommunikative strukturer er med til at forme samtalen. For det fjerde så har interviewet en tendens til at skabe mening om bevidsthed i stedet for om kommunikation. Det kommer således hurtigt til at handle om intentioner og personlige holdninger, men interviewet er ikke en direkte adgang til en persons reelle tanker eller meninger, det er en repræsentation. Derfor skal man som forsker forsøge at identificere reproduktion frem for enkeltstående ytringer, og dette er da også en del af baggrunden for, at jeg har gennemført interview med vejledere fra 6 forskellige centre, for netop af få denne spredning. Og endeligt så reproducerer interviewet ofte genstandens egne simplifikationer. Det vil sige, at forestillinger om at man kan være 'parat' eller 'ikke parat' til en uddannelse, og at "alle unge ønsker en uddannelse" osv. hurtigt bliver en del af interviewet.

Jeg mener dog, at man kan argumentere for, at der i systemteorien allerede er taget hensyn til dette. Da man som systemteoretiker arbejder med anden ordens iagttagelser (Andersen 1999, s. 111ff), har man i forvejen erkendt, at der ikke findes en privilegeret iagttagelsesposition, idet man ved at iagttage altid sætter rammerne for, hvad det er man ser. Dette gælder ligeledes i interviewet og behandlingen heraf.

Som det endvidere bemærkes af Järvinen (2000) er interviewet ikke en reel repræsentation af den mere kaotiske hverdag, som eksempelvis UU-vejledere befinder sig i, da situationen i stedet kan ses som vejledernes refleksioner, der ikke nødvendigvis finder vej til praksis. Det har jeg taget hensyn til på flere måder. Dels ved at overvære vejledningssituationer, hvor flere af de interviewede vejledere interagerer med elever fra folkeskolens afsluttende klasser (8. 9, samt 10. klasse). Dette har, sammen med studier af de lovgivningsmæssige og organisatoriske rammer, givet mig mulighed for at se hvorvidt det der blev sagt i interview-situationerne, har en relation til vejledningen i praksis. Og dels ligger det i den analysestrategiske tilgang, at min interesse ikke er på vejledningens funktion i den enkelte praksissituation, men i højere grad den rolle som systemet kan iagttages at udfylde i det større samfundsmæssige perspektiv.

Her giver det kvalitative interview bedre mulighed for, at iagttage vejledernes iagttagelser af omverdenen, deres egen rolle, og hvilken funktion vejledningssystemet spiller i velfærdsstaten. Og samtidig giver interviewet mulighed for, at få vejlederne til at forholde sig til en lang række elevtyper, som det af praktiske årsager ikke har været muligt at observere vha. deltagende observation. Et afgørende element er desuden at de kvalitative interviews giver mulighed for at iagttage hvordan der knyttes an til eksempelvis vejledningsloven på en måde, som det ikke ville være muligt at iagttage ud fra rene dokumentstudier.

De interviewede vejledere

Vejleder	Varighed	Bemærkning
"Per"	53 minutter	Deltagende observation af elever over 4-6 timer. En del af interviewet blev gennemført mellem disse observationer.
"Mads"	78 minutter	Deltagende observation af elever over 4-6 timer. En del af interviewet blev gennemført mellem disse observationer
"Sofie"	42 minutter	Deltagende observation af elever over 4-6 timer. En del af interviewet blev gennemført mellem disse observationer
"Jens"	87 minutter	
"Pia"	30 minutter	Deltagende observation af elever over 4-6 timer. En del af interviewet blev gennemført mellem disse observationer
"Julie"	51 minutter	
"Ane"	81 minutter.	
"Mette"	56 minutter.	
"Sarah"	80 minutter.	
"Asta"	60 minutter.	
"Ida"	60 minutter	
"Maja"	77 minutter	
Gennemsnit	75,5 minutter.	

(Tabel 1, egen tilvirkning).

Konstruktion af interview-guide¹⁷

Konkret blev de nævnte interviews lavet ud fra en semi-struktureret interviewtilgang, hvor de enkelte temaer på forhånd er tilrettelagt, men spørgsmål, formuleringer, rækkefølge og tidsforbrug for hvert tema varierer (Nielsen 2012:79). Spørgsmålene bevæger sig fra det generelle til det specifikke, men bevarer en vis åbenhed (Dehlholm-Lambertsen & Maunsbach, 1998:26ff). Det har været vigtigt for mig, at få klarlagt hvilke omverdener, der siges at være de vigtigste i vejlederens iagttagelser, og derfor har denne åbenhed været nødvendig. Denne tilgang blev valgt for at sikre, at det ikke var forskerens forforståelse, men vejleders iagttagelse af egen praksis, der kom til udtryk. Derfor blev der ikke spurgt 'hvad er UU's opgave ifølge loven' men det mere åbne 'hvad er UU's opgave'. Her kunne et svar typisk være 'at sikre at de unge mennesker havner det rigtige sted i uddannelsessystemet', hvilket affødte opfølgende spørgsmål som 'hvordan gør man det?' og 'hvad mener du, når du siger det rigtige sted?'. Dette førte til overordnede diskussioner om, hvordan vedkommende vejleder i praksis, og hvilke redskaber UU har til rådighed.

¹⁷ Interviewguiden fremgår af bilag 5.

Temaerne til interviewguiden er

- Dine konkrete arbejdsopgaver i UU.
- UU's opgave, mål og funktion.
- Vejlederens konkrete praksis med at vejlede (herunder opfylde den overordnede opgave).
- UU's relation til andre aktører på området. Disse blev taget som de dukkede op i interviews, og blev som oftest nævnt først af interviewpersonen.

Idet opgavens analysestrategiske ramme har været systemanalysen, har vejledernes iagttagelse af omverden naturligt været i fokus. Her har jeg forsøgt at tage udgangspunkt i de 'omverdener' som vejlederne af sig selv har bragt op. Det har typisk været eleverne, lærere, forældre, 'kommunen'.

Da en af UU's formelle opgaver er at foretage en *uddannelsesparathedsvurdering* for hver elev, samt sikre at hver elev får udarbejdet en *uddannelsesplan*, og fordi jeg kunne konstatere at dette fyldte meget i hverdagen hos den enkelte vejleder blev disse temaer også en del af den faste interview-guide.

Endvidere var jeg interesseret i UU's iagttagelse af eleverne og dermed blev temaet 'det gode uddannelsesvalg' en del af interviewguiden. Dette kom til at dække over undertemaer som 'hvad er et realistisk¹⁸ valg', det at være 'afklaret', samt synet på, og forholdet i mellem de forskellige ungdomsuddannelser, dvs. erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser, samt det der benævnes 'den tredje mulighed' blandt flere vejledere, nemlig at tage 10. klasse efter afslutningen af grundskolens 9. Klasse. Se endvidere interviewguide i bilag¹⁹. Nogle af de afholdte interview med UU-vejledere kom i forlængelse af observation af vejledningssituationer. Dette skete dels af praktiske årsager, men også ud fra en tese om, at de efterfølgende interviews kunne blive mere frugtbare, idet der kunne refereres til den konkrete vejledningspraksis, og idet at deltagelsen i vejledningen viste et engagement og en interesse, der er med til at opbygge tillid fra vejleder til forsker.

Epistemologiske overvejelser: fra empiri til data

I den nedenstående vil jeg fremlægge de epistemologiske overvejelser, som ligger til grund for konstruktionen af empiri i denne opgave. Som tidligere nævnt har jeg foretaget en omfattende læsning af materiale relateret til emnet. Dette inkluderer lovgivning, politiske udspil, dækning i nyhedsmedier, afhandlinger, evalueringsrapporter mv²⁰. Disse studier har givet mig en baggrundsviden, der har gjort det muligt for mig at være opmærksom på evt. brud mellem lovgivningsmæssige fordringer, og på de dele af vejledningspraksis, der politisk er særligt interessante. Dette har jeg gjort i et forsøg på at kvalificere mine iagttagelser. Uanset hvad, står jeg over for den udfordring, at sikre kvaliteten af kvalitativ data, når der ikke kan være tale om talmæssigt repræsentativt materiale. Ambitionen er i dette tilfælde at omsætte de indsamlede kvalitative interviews, til en kondenseret form. Vejlederne optræder ikke som enkeltpersoner men som repræsentanter for et vejledningssystem og en vejledningspraksis.

Dette må nødvendigvis betyde en vis nuancering. Vejlederen har ikke én iagttagelse af omverdenen men en række iagttagelser, der samlet giver et billede af vejledningens udfordringer og udøvelse. Af samme grund vil jeg i konstruktionen af empiren såvel som i analysen give plads til, at forskellige logikker kan eksistere i organisationen. Resultatet bliver ikke, at der findes én måde at være UU-vejleder på. Snarere bliver det en skildring af *det mulighedsrum som UU-vejledning foregår indenfor i dag*. Min rygdækning udgøres således dels af grundigt forarbejde ift. læsning af relevante tekster om feltet, dels af observation af praksis, dels af interview med praktikere fra en række forskellige enheder og endelig en solid metodisk og

¹⁸ Denne term er medtaget da den brugt af flere UU-vejledere.

¹⁹ Bilag 5

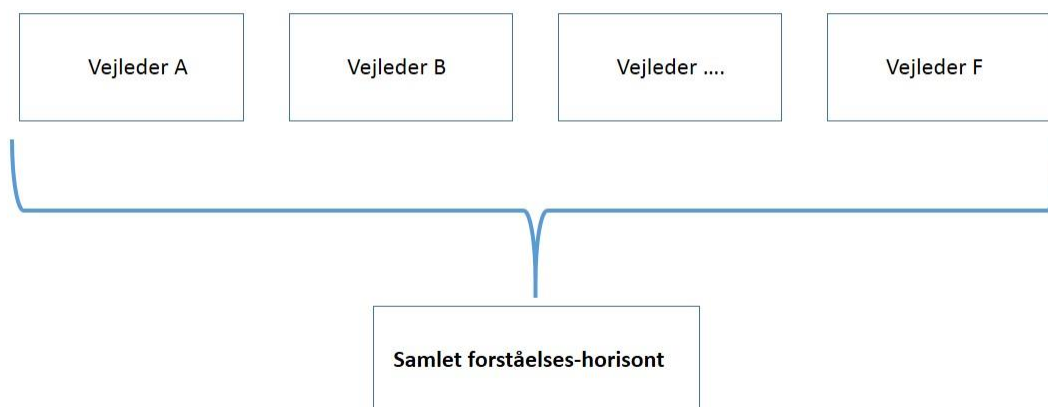
²⁰ Se samlet oversigt i litteraturlisten.

analysestrategisk behandling af empiren. Det individuelle og anonyme interview sikrer, at interviewdeltagerne kan tale frit. Konkret er hver enkelt interview blevet optaget til senere gennemlytning. Her efter er der foretaget en udskrift, og udsagnene er efterfølgende opstillet efter en række tematikker der er gennemgående på tværs af interviewene for at lette analysearbejdet. Denne kodning er foregået efter principper som bl.a. er beskrevet i Olsen (2003), Bjerg og Villadsen (2006) og Dahler-Larsen (2002).

Tematikkerne inkluderer *politiske krav til vejledningen, iagttagelse af elever, iagttagelse af forældre, iagttagelse af tilgang til vejledningen, iagttagelse af egen rolle, inklusion/eksklusion i vejledningen, det gode uddannelsesvalg, afklarede og uafklarede elever, iagttagelse af uddannelsesparathedsvurderingen, iagttagelse af redskaber og værktøjer mv.*

Analytisk overførbarehed

I arbejdet med denne opgave har det været vigtigt for mig at sikre, at den repræsentation af vejledernes iagttagelser jeg har frembragt, så vidt muligt svarer til den horisont der er blandt UU-vejlederne generelt. Min målsætning har været, at frembringe en argumentation, der er analytisk overførbare (Antoft og Salomonsen 2007:49). Derfor har jeg foretaget 12 interviews med vejledere, fra en række forskellige vejledningscentre. Oprindeligt havde jeg opereret med et mindre undersøgelsesdesign, men jeg ville sikre mig, at jeg så vidt muligt fik dækket hele den iagttagelseshorisont, der er tilstede blandt vejlederne, ud fra en tilgang om at *'fortsætte med at inkludere, indtil man ikke længere "hører noget nyt", dvs. at der er opstået en datamætning'* (Dehlholm-Lambertsen & Maunsbach, 1998:34).



(Figur 5, egen tilvirkning).

Som det fremgår af figur 5, har jeg forsøgt at konstruere et samlet blik på vejledernes iagttagelser. Her har jeg set bort fra hvilke UU-centre vejlederne kommer fra. Jeg har heller ikke eftersøgt paradokser hos den enkelte vejleder, men de paradokser og iagttagelser som kan siges at være gennemgående. Som nævnt i afsnittet om *det kvalitative interview* har jeg således tillagt de ytringer, der blev reproduceret gennem flere interviews større analytisk værdi, end de ytringer der kan siges at være enkeltstående. Jeg har således ikke haft interesse for, hvordan iagttagelser hos enkelt vejleder afviger fra andre vejledere, men for de iagttagelsesmønstre, der er fremkommet i de kvalitative interviews (La Cour mfl. 2005). Vallentin (i Nygaard 2012:197-228) har netop beskæftiget med systemteoriens møde med analyser af 'hverdagsagtig' 'social praksis' (ibid:224) som er mit forehavende. Han bemærker, at det er vigtigt, at være bevidst om såvel de præmisser den teoretiske tilgang stiller, som den selvforståelse der findes i et givent genstandsfelt, når man skal forsøge at udlede analytisk valid viden. Dette indebærer bl.a. at jeg må forholde mig kritisk til udsagn som *'alle (unge) skal have en uddannelse', 'det er et nederlag for den unge at falde fra en uddannelse'* og

'det er bedst at gå den direkte vej gennem uddannelsessystemet'. Hermed ikke sagt, at jeg abonnerer på disse udsagns antiteser, jeg har derimod forsøgt at placere mig uden for de normative vurderinger af, hvad der er *'rigtigt at gøre'* som ung, og i stedet holdt mig til at beskrive vejledningens funktion som organisations- og velfærdssystem og de udfordringer og paradokser der ses i denne sammenhæng.

Opsummerende har jeg således forsøgt at fremskrive en horisont af omverdens-iagttagelser, der optræder i vejledernes iagttagelser, hvor jeg har udvalgt de iagttagelser, der er mest gennemgående. Disse er blevet udvalgt til en nøjere analyse af, hvad der kan siges at udgøre vejledningssystemets omverden og med de konsekvenser dette måtte have for vejledningen.

Udover interviewene med UU-vejledere har jeg indsamlet en række sekundære data i perioden november 2013-januar 2014, der primært har tjent til at give en dybere og bredere forståelse af feltet. Det drejer sig om dels deltagende observation af vejledningssituationer, og dels interview med folkeskolelærere samt elever²¹.

²¹ Se bilag 6

2.3 Operationalisering: Teoretisk ramme og analysestrategi.

Systemteorien er ofte (se bl.a. Vallentin i Nygaard 2012) blevet beskyldt for at være virkelighedsfjern, og for at have et anstrengt forhold til empirisk materiale, særligt det materiale der ikke udgøres af skriftlige tekster som policy-dokumenter, strategipapirer mv. Derfor har flere fundet det nødvendigt, at forsøge at operationalisere teorien. De operationaliseringer, som denne opgave trækker på, er blandt andet Andersen (1999 og i Knudsen & Højlund 2003), Frankel i Nygaard (2012), Mik-Meyer & Villadsen (2007) og la Cour (2002). Denne operationalisering har til formål mere specifikt at vise, hvordan analysen vil forløbe.

Som tidligere nævnt vil denne opgave tage afsæt i organisationssystemet. Særligt med fokus på 'hvordan moderne velfærdsorganisationer konstruerer sig selv gennem selvbeskrivelse og omverdensbeskrivelse eller ved at knytte an til bestemte funktionssystemer og disses særlige kommunikative logik' (Mik-Meyer & Villadsen 2007:94). Som systemteoretiker er det vigtigt at være både bevidst om, og eksplicit omkring hvilke betingelser, man foretager sine iagttagelser og analyser ud fra. Dette indebærer ifølge Andersen (1999) at man ekspliciterer hhv. analysens ledeforskel, iagttagelsespunkt(er) og konditioneringsbetingelser (ibid:115ff). Den anvendte tilgang er valgt i et forsøg på, at iagttage Ungdommens Uddannelsesvejledning gennem forskellige systemteoretiske optikker. Tanken har været, at udnytte de muligheder systemteorien rummer for, at afsløre blinde pletter, når empirien iagttages ud fra en kombination af forskellige analytikker, med forskellige iagttagelsespunkter og ledeforskelle til følge. Den overordnede problemstilling er:

Hvordan sættes præmisserne for uddannelsesvejledningen i den moderne velfærdsstat, og hvilke konstitutive konsekvenser har disse præmisser for vejledningens selviagttagelse og de iagttagelser der muliggøres i mødet mellem vejleder og elev?

Først vil jeg her kort redegøre, hvordan UU's konstituering gennem grænsedragning til omverdenen muliggør polyfonien, samt hvorfor det i denne sammenhæng er interessant at iagttage UU som en polyfon organisation. Som det blev nævnt i denne indledning blev uddannelsesvejledningen i 2004 en selvstændig organisation i form af Ungdommens Uddannelsesvejledning og dermed udskilt fra folkeskolen. Tidligere var vejlederne, dengang kaldt 'skolevejledere', ansat på de enkelte skoler, og langt hovedparten var uddannet folkeskolelærere. I 2008 blev det ved lov indført, at vejlederne skal opfylde et særligt uddannelseskrav. Vejledningen skal nu

"...varetages af personer, der har en uddannelses- og erhvervsvejlederuddannelse, som er godkendt af Undervisningsministeriet, eller som kan dokumentere et tilsvarende vejledningsfagligt kompetenceniveau" (Undervisningsministeriet 2010a, §2 stk. 2.)

I lovgivningen lyder det endvidere således.

Vejledningen efter denne lov skal være uafhængig af sektor- og institutionsinteresser. (Undervisningsministeriet 2010a §2)

Dette er i praksis fortolket sådan, at vejlederne i dag er placeret enten i tværkommunale §60 selskaber med en bestyrelse bestående af embedsmænd fra de involverede kommuner, eller i de kommunale forvaltninger. Det er som oftest beskæftigelsesforvaltningen (eksempelvis UU Herning) eller skoleforvaltningen (eksempelvis UU Aalborg). Nogle steder er UU-centeret fysisk placeret ved jobcenteret (eksempelvis UU Frederiksberg), mens det i andre kommuner kun drejer sig om en del af vejlederne (eksempelvis UU København). Fælles er, at vejlederne ikke længere organisatorisk er placeret decentralt på

de enkelte skoler, som kollega til de øvrige lærere, men nu er samlet i centrale UU-centre²². Baggrunden for udskillelsen af vejlederne i en selvstændig organisation kan iagttages som et forsøg på at bryde vejledernes primære kobling til uddannelsessystemet, og på den måde gøre systemet mere polyfonisk. Med andre ord skulle systemet medtænke andre samfundsmæssige logikker end de uddannelsesmæssige (Plant 2009:147).

I analysen vil jeg netop gribe fat i dette, og undersøge om UU er særligt knyttet til undervisningssystemet, og i hvilken grad uddifferentieringen har skabt mulighedspræmisserne for yderligere styring. Analysen er bygget op som fire delanalyser og et opsamlende diskussionsafsnit. Dette vil blive specificeret nærmere i det følgende. Først skal det dog nævnes, at alle analyser har præg af den semantiske analyse, da denne analysetilgang for mig fremstår som fundamentet for at foretage de øvrige analyser.

Analyse 1: Hvilke elever er relevante for vejledningen?

Delspørgsmål: I erkendelse af den polyfoni af logikker der findes i moderne velfærdsorganisationer, ud fra hvilke logikker afgøres det i Ungdommens Uddannelsesvejledning hvilke elever, der skal have vejledning, og hvilke implikationer har dette for vejledningens rolle?

I denne analyse tager jeg udgangspunkt i det man kan kalde formningsanalyse (Højlund & Knudsen 2003:316f) med ledeforskellen form/medie og iagttagelsespunktet er vejledernes iagttagelser som medlemmer af organisationssystemet UU. Deres iagttagelser er konditioneret ift. hvilke funktionssystemer der knyttes an til.

Analyse 2: Vejledningens målprogrammer

Delspørgsmål: I erkendelse af det funktionelt differentierede samfunds polyfoni, hvor det dermed ikke er givet ud fra hvilke logikker en organisation skal beslutte sine målsætninger, hvilke målprogrammer kan UU iagttages at have, hvordan besluttet hvilke programmer der gøres relevante og hvilke der ignoreres og hvilke konsekvenser har de(t) anvendte målprogrammer for organisationens iagttagelse af vejledning?

Analysen er en operationsanalyse (Højlund & Knudsen 2003:319) med ledeforskellen er rekursivitet/operation. Konditioneringen er, hvor det iagttages hvordan systemet knytter an til forskellige målprogrammer som præmisser for beslutninger, og hvordan UU som organisation opstår som anknytning til målprogrammet. Organisationen er iagttagelsespunktet.

Analyse 3: Uddannelsesparathedsvurderingen som styringsredskab

Delspørgsmål: Hvilke iagttagelser muliggøres når Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV'en) anvendes som styringsredskab?

Denne analyse er en semantisk analyse af det blik på "eleven" og "uddannelsesvalget", der muliggøres gennem UPV'ens optik. Ledeforskellen er her begreb/mening (Højlund & Knudsen 2003:317f), og analysen er konditioneret ift. den semantik, der udspringer af UPV'en som teknologi.

²² Det er denne centralisering og uddifferentiering jeg her sætter fokus på, og dermed vil jeg ikke analysere på tværs af de ovenstående organiseringsformer. En komparativ undersøgelse mellem organisering i beskæftigelse- eller skoleforvaltningen virker relevant og kunne udgøre en fremtidig analyse, men falder desværre uden for denne opgaves fokus.

Analyse 4: Vejledningens mulighedsbetingelser

Delspørgsmål: *Hvordan skabes vejledningens mulighedsbetingelser gennem programmer, særligt uddannelsesplanen og hvilke iagttagelser muliggøres herved?*

Den fjerde analyse er en medieanalyse af med forskellen medie/form som ledeforskel. Analysen går tæt på hvordan især uddannelsesplanen fungerer som medie for elevens uddannelsesønske og –valg.

Diskussion af polyfone udfordringer

Delspørgsmål: *Hvilke centrale udfordringer skaber det for vejledningen, at der ikke er én logik, men en polyfoni af logikker, som organisationen må forholde sig til, når der træffes beslutninger?*

I del 5 samler jeg op på de øvrige analyse i en formningsanalyse af vejledningens polyfone udfordringer. Med udgangspunkt i konklusionerne fra de øvrige analyser iagttages hvordan vejledningen formes i de forskellige funktionssystemer.

Samlet set skal analyser og diskussion vise, hvordan vejledningen udøves i dag, særligt med fokus på de præmissættende programmer som systemet knytter an til.

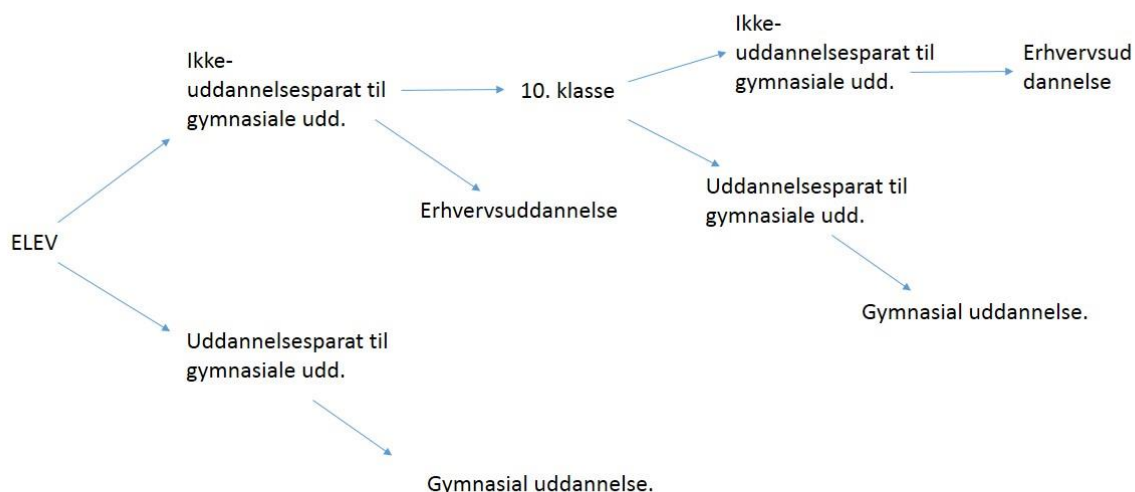
#	Spørgsmål	Analyse	Ledeforskel	Iagttagelsespunkt	Konditionering
3.1	Hvilke elever gøres relevante for vejledningen?	Formningsanalyse	Form/medie	Visitationen som beslutnings situation	Hvornår kommunikerer der om inklusion og behov?
3.2	Hvilke målprogrammer knytter UU an til?	Operations analyse	Rekursivitet/operation	UU som organisation	Kommunikation om vejledningens mål
3.3	Hvilke iagttagelser muliggøres gennem UPV som program?	Semantisk analyse	Begreb/mening	UPV som styringsteknologi	Kommunikation om uddannelsesparathed
3.4	Hvilke iagttagelser muliggøres gennem uddannelsesplanen som medie?	Medie-analyse	Medie/form	Eleven iagttaget gennem uddannelsesplan.	Kommunikation om udd.plan i relation til eleven
3.5	Hvilke polyfone udfordringer møder UU og hvordan håndteres de?	Formningsanalyse	Form/medie	UU som organisation	Paradokser i vejlednings kommunikationen

2.4 Afgræsning

I arbejdet med denne opgave, har det været nødvendigt at foretage en række afgrænsninger, dels af praktiske hensyn, dels for at bevare et stringent analysestrategisk fokus, som vist gennem specificering af iagttagelsespunkt, konditionering og ledeforskel. Denne afgrænsning vises bedst gennem en beskrivelse af, hvad jeg rent faktisk har beskæftiget mig med; *Vejledningens funktion som iagttaget af 12 UU-vejledere (fordelt på seks UU-centre), der arbejder med vejledning af elever i grundskolens 7-9. klasse samt 10. klasse.* Dette har en række implikationer.

For det første har jeg arbejdet med vejledning i grundskolen og ikke UU's funktioner i relation til jobcentre, vejledning på ungdomsuddannelser mv. Opgaven har dermed størst udsigelseskraft ift. vejledning af elever i grundskolen, men der vil også være pointer, der kan gælde vejledningen mere generelt. Af væsentlige forskelle er, at mange vejledere netop har arbejdet i grundskoler i mange år, i kraft af deres lærerbaggrund, og dermed har en særlig tilknytning til skolen og de folkeskolelærere som de deler uddannelse med. Eksempelvis kunne man forestille sig, at vejledningen på jobcentre bliver iagttaget mere som en ren kommunal serviceydelse.

For det andet har fokus været på 7-9. klasse. Dermed har jeg ikke blik for den vejledning der foregår 1-6. klasse og i 10. klasse. Særligt 10. klasse er interessant, når man ser på, hvordan mange processer for valg af uddannelse foregår, som illustreret ved nedenstående figur.



(Figur 6, egen tilvirkning)

Figuren er meget simplificeret, og ekskluderer nogle af de muligheder der findes efter 10. klasse²³. Formålet er at vise, at elevernes muligheder snævres ind. Det gælder for 60% af de elever der tager 10. klasse på en efterskole, og for 80% af de der tager 10. klasse på en folkeskole, at de gør det for at 'blive fagligt klar til en

²³ Bl.a. mulighed for ungdomsskole, produktionsskole og kommunale 'uddannelsesparathedsforsløb'.

ungdomsuddannelse' (EVA 2011). For disse elever vil der givetvis være en forventning om, at de kan påbegynde en ungdomsuddannelse efter at have brugt et år i 10. klasse. Hvis de så endnu engang erklæres ikke-parate vil det kunne give nogle frustrationer, hvilket bekræftes i den deltagende observation jeg har foretaget af vejledningssituationer i 10. klasse, og gennem interviews med folkeskolelærere og vejledere. Det kan derfor antages, at iagttagelsen af vejledningssituationen vil divergere hos vejledere der vejleder i hhv. 7-9. og i 10. klasse. I denne opgave har jeg haft fokus på førstnævnte gruppe, og det vil klart være interessant med et opfølgende studie blandt vejledere i 10. klasse. En afgørende forskel kan være, at UU-vejlederen i disse tilfælde må være mere direkte, og konfronterende, hvis eleven her fastholder ønsket om en gymnasial uddannelse, selvom eleven i slutningen af 10. klasse vurderes ikke-parat. Det sker bl.a. med det formål, at få eleven til at opgive idéen om en gymnasial uddannelse, og i stedet overveje eksempelvis en erhvervsuddannelse.

For det tredje kan der være geografiske forskelle mellem UU-centrene, som ikke kommer til udtryk med det valgte undersøgelsesdesign, men det er ikke muligt for mig at sige, hvad de nærmere kunne bestå i.

For det fjerde kunne det være interessant, at fokusere særsomt på UU-vejledernes organisering, dvs. om UU er forankret direkte i en kommunal forvaltning eller et §60 selskab. I denne opgave optræder dette aspekt i visse iagttagelser, men det kunne gøres til genstand for en selvstændig analyse, eksempelvis en komparativ analyse mellem de forskellige organiseringsformer.

For det femte har fokus været på frontmedarbejdernes funktion. Jeg afgrænser mig dermed fra andre iagttagelser, eksempelvis de der gøres af ledelsen på UU-centrene.

For det sjette har mit iagttagelsespunkt afskåret andre grupperes iagttagelser, som kunne have været relevante. Eksempelvis kunne det være interessant at iagttage, hvordan lærerne iagttager nogle af de samme problemstillinger og udfordringer, og først og fremmest deres samarbejde med UU-vejlederne (ift. uddannelsesparathedsvurdering eksempelvis), eller hvordan eleverne iagttager hele processen omkring UU-vejledning, f.eks. hvorvidt UU-vejlederen er en neutral og objektiv vejleder, eller en repræsentant for det kommunale system.

Kapitel 3. Analyse og diskussion.

3.1: Kampen om vejledningsbehovet – hvem skal have vejledning?

Dette første analysekapitel har fokus på, hvordan det i UU som velfærdssystem afgøres, hvem der skal have vejledning. Kapitlet vil bestå af en formningsanalyse (Højlund og Knudsen 2003:315) af, hvor vejlederne henter de logikker, der besluttet ud fra. Desuden er lovgivningen medtaget idet den er et væsentligt referencepunkt i vejledernes iagttagelser. Kapitlet er bygget op således, at lovgivningen præsenteres først, og blikket bliver herefter vendt mod to gennemgående problematikker.

- Hvem skal foretage vurderingen af elevernes behov for vejledning?
- Hvordan forstås vejledningsbehovet i de forskellige kodninger?

3.1.1 Lovgivningen

Med indførslen af Vejledningsreformen i 2004 blev vejledningen målrettet unge med særlige behov. I den aktuelt gældende lovtekst er det formuleret således.

Stk. 2. Vejledningen skal i særlig grad målrettes unge, som uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv (Undervisningsministeriet 2010a).

Med implementeringen af Regeringens "Ungepakke II" d. 1/1 2011 blev denne formulering fulgt op af budgetmæssige reduktioner.

Kommunerne skal desuden spare penge på vejledningen til unge uden særlige behov for vejledning. Undervisningsministeriet har på grundlag af en undersøgelse forudsat, at kommunerne kan spare 17,5 mio. kr. i 2011 og 35 mio. kr. i 2012 ved at målrette vejledningen til unge som har særlige behov for vejledning i 8.-9. klasse, 10. klasse og unge uden for skolen. Ændringen træder i kraft pr. 1. januar 2011.

Samtidig opretter staten en e-vejledningsportal, som de kommunale UU-centre kan henvise til, hvis man vurderer, at en ung ikke har særlige behov for vejledning. Besparelspotentialet skal således bl.a. realiseres på denne måde, hvorfor det er vigtigt, at UU-centret også benytter muligheden for at henvise til den statslige e-vejledningsportal. (KL 2010:5).

Det blev i den forbindelse vurderet, at unge med særlige behov udgør 30% af eleverne, og alene denne gruppe af elever, skal modtage individuel vejledning.

3.1.2 Central eller decentral behovsvurdering – hvor afgøres behovet?

Politisk kan vi altså se, hvorledes vejledningen gennem de reformer af området, der er gennemført de sidste 10 år, går fra at være en universel ydelse til at være en ydelse forbeholdt unge med særlige behov. I det følgende vil vi se, i hvilken grad det politiske system er i stand til at sætte sin styring igennem. Som vi ved fra systemteorien er direkte politisk styring ikke mulig. Politisk styring skal her forstås som, at træffe beslutninger ud fra magt (King & Thornhill 2003:70), i dette tilfælde at træffe beslutningen om, hvorledes udøvelse af vejledningen skal begrænses til en særlig målgruppe. Når det i lovgivningen bestemmes, hvem der skal have vejledning gøres sagen til et *politisk spørgsmål* fremfor et uddannelsesmæssigt eller omsorgsmæssigt spørgsmål. Dette kan give spændinger i velfærdsorganisationer, når det politiske system foretager beslutninger om behov, noget som ellers er forbeholdt omsorgssystemet (Moe 1998). Her vil vi

gennem empiriske studier af vejledernes anknytning til lovgivningen iagttage, i hvilket omfang den politiske styring opfattes som legitim (King & Thornhill 2003:72ff). For at afgrænse målgruppen for vejledning trækker det politiske her, som vi kan se ovenfor, dels på det retslige system gennem lovgivningen og dels på det økonomiske system ved gennem budgetreduktioner, at indsætte en økonomisk knaphed i systemet (Luhmann 1990:81ff).

Politisk kan vejledning iagttages som et forsøg på at modvirke eksklusion i overgangen fra uddannelse til uddannelse eller fra uddannelse til arbejdsmarked, og dette tydeliggøres når der politisk gribes ind i behovsvurderingen og vejledningen målrettes de, der iagttages som værende i risiko for eksklusion. I nedenstående vil vi iagttage, hvordan denne politiske prioritering og detailstyring af vejledningsbehovet iagttages i UU som organisationssystem.

3.1.3 Vejlederen som screeningsmekanisme

Først og fremmest kan det iagttages, at der blandt vejlederne er stor modstand mod den centrale behovsbestemmelse af vejledningsbehovet. I den forbindelse knytter vejlederne især an til omsorgssystemet, hvor elevens behov er i fokus. Den dominerende holdning blandt vejlederne udtrykkes således:

Min dør er selvfølgelig åben for dem der kommer forbi. Men det er meget vigtig, at jeg prøver at være det filter, der scanner eller screener og sammen med lærerne eller skolen, og finder ud af, hvad det er for nogle elever, der især har brug for vejledning eller udvidet vejledning. Det kan ikke nytte noget, at det bare er dem, der har lyst til at tale med [Mads] der kommer ind, men til gengæld skal det også være sådan, at de også skal føle sig velkomne. (Mads, Center A).

Gennem iagttagelser ud fra omsorgssystemets logikker sætter vejlederne sig som "eksperter på elevernes behov" og som en screeningsmekanisme, som citatet viser. Når omsorgskodningen anvendes, bliver en væsentlig del af vejlederens faglighed, netop at have denne vurderingskompetence, og denne trues som vi kan se, af den øgede detailstyring i lovgivningen af, hvem der har særligt behov for vejledning. I omsorgskodningen iagttages eleven som behovsbærer, men eleven fremstilles her som en klient, der ikke kan se ud over sin egen situation, og derfor ikke se, om vedkommende har reelle problemer eller luksusproblemer. En konkurrerende optik er her, at lade det være op til eleven selv, hvad der iagttages som et reelt problem. Et eksempel på dette, som kan kaldes en "idealiseret vejledningsfaglighed" ses i nedenstående.

Nu står der bare i lovgivningen, at man ikke skal snakke med dem, der kan selv. Men hvem skal så vurdere, om du kan selv? Er det efter karakter er det efter hvordan du har det derhjemme, er det efter hvad dine forældre tjener. Det må næsten være de unge, der selv skal have lov til at vurdere, om de har brug for vejledning. Hvis der er unge, der kommer herved og ikke kan sparre med deres forældre overhovedet, så har de jo brug for vejledning. (Mette, Center E).

Det er en uimodsagt iagttagelse blandt vejlederne, at vejledningsbehov skal afgøres individuelt og i mødet med den enkelte elev, og ikke ud fra sociale indikatorer, i modsætning til ministeriets ønsker. Indenfor vejledningens omsorgslogik findes der således to divergerende iagttagelser af elevens kompetencer. Dels vejlederen som ekspert på elevens behov og som ovenfor eleven som ekspert på egne behov.

For de skal jo ind og træffe valg om de der studieretninger, og det kan jo ses som luksusproblemer, men for dem betyder det rigtig rigtig meget ikke? (Asta, Center E).

Vejledernes iagttagelse af eleverne ud fra en omsorgskodning, der fordrer at hver enkelt elev vurderes på individuelle præmisser, ikke systemets præmisser. Ideelt set er det elevens egen oplevelse af behov, der

skal tages udgangspunkt i, men i praksis er det vejlederen, der afgør om eleven har et behov. Dette er paradoksalt idet enhver iagttagelse er selvreferentiel og vejlederen kan dermed kun vurdere eleven ud fra sin egen iagttagelse af elevens behov, ikke elevens iagttagelse. For at kommunikationen kan fortsætte, må en afparadoksering finde sted. Afparadokseringen finder her sted, ved dels af iagttage spørgsmålet ud fra den økonomiske kode og gøre det til et ressourcespørgsmål frem for et vejledningsetisk spørgsmål, dvs. afparadoksering i sagsdimensionen, og sagen kommer således til at handle om, at prioritering er nødvendig af hensyn til de elever, der har det største behov, og som måske ikke af sig selv opsøger vejledningen i samme omfang som de elever, der iagttages som "ressourcestærke".

Hermed ses også konturerne af den afparadoksering, der foregår i socialdimensionen, hvor eleverne får rollen som "ubekendt med egne behov". I denne generaliserede rolle forventes det at eleven ikke selv ved hvilke behov vedkommende har (Højlund 2006). Hermed fremkommer semantik omkring "luksusproblemer" og "særlige behov", det vil sige "reelle behov" og "behov som ikke er behov". For at kunne foretage denne skelnen mellem de to typer af behov fremskrives vejlederen samtidig som erfaringsekspert, der gennem sit møde med et antal elever har lært at behovsvurdere. Det er denne rolle der trues af den centrale behovsvurdering.

Altså i virkeligheden føler jeg også lidt at det er en underkendelse af, at vi kan finde ud af at lave den differentiering. (Maja, Center F).

3.1.4 Differentiering af vejledningsbehovet

Som vi har set i ovenstående iagttager vejlederne sig selv som behovseksperter, der afgør adgangen til vejledning. Det kan ses som systemets forsøg på at håndtere det klassiske velfærdsparadoks, at man på en og samme tid skal levere universelle ydelser og sikre en differentiering ift. den enkelte borgers behov. (Villadsen 2012:64). Blandt vejlederne er der en forståelse af, at dette kun kan ske gennem mødet med den enkelte elev. Dette betyder blandt andet, at vejlederne har en "åben-dør"-politik, hvor alle elever uanset sociale forhold, faglig formået mv. kan henvende sig til vejlederen.

Dette sker for at vejlederen kan vurdere elevens individuelle behov og tilknytte ydelser (Højlund 2006:90). På den vis fungerer de individuelle samtaler som visitering til vejledning. Når vejlederne ud fra omsorgskodningen iagttager den politiske begrænsning om, er det således en trussel mod selve muligheden for at visitere individuelt.

Det ses altså, at man internt i vejledningssystemet differentierer mellem ydelsen "screening" (visitation) og ydelsen "vejledning". Nogle af de aktiviteter, der af det politiske system iagttages som vejledning, iagttages internt som screeningsaktiviteter.

Den individuelle visitation er vigtig idet vejlederne ud fra den omsorgsfaglige-kodning tager udgangspunkt i elevens behov, og ikke lovgivningens kategoriseringer, hvor vejledningsbehovet knyttes til eksplicite sociale og faglige forhold, eksempelvis diagnoser, dårlige faglige præstationer (ekspliciteret gennem karakterbladet), urealistiske uddannelsesønsker (gjort synlige gennem uddannelsesplanen).

Disse anerkendes som relevante faktorer, men vejlederne opererer med et bredere blik på elevens behov, ud fra en tænkning om "det hele menneske", hvor også mindre synlige faktorer som manglende motivation, skoletræthed mv. er relevante. Disse faktorer kan ikke nødvendigvis iagttages gennem eksempelvis karakterbladet, men må iagttages i interaktionssystemet mellem elev og vejleder.

Den dominerende iagttagelse af vejledningsbehovet blandt vejlederne indbefatter således et bredt udsnit af faktorer, men afvejningen foregår inden for omsorgskodningen. Vejledningen er ikke til for alle elever, elever der "bare er i tvivl" eller de, som har faktuelle uddannelsesmæssige spørgsmål.

Dette bringer os frem til den differentiering systemet foretager, når det skal håndtere den uundgåelige økonomiske knaphed, der virker begrænsende i enhver velfærdsorganisation. Dette sker igennem en

funktionel differentiering (Moe 1998:175), hvor der opfindes forskellige grupper af behovsbærere, som der så kan differentieres i mellem i forhold til ydelsestype, intensitet, varighed mv.

Som et led i behovsdifferentieringen fremskrives en semantik omkring "selvkørende" elever, og elever "der ikke kan selv" for at reducere kompleksiteten i beslutningstagningen. Hvis en elev er selvkørende, kan vedkommende selv afklare sine uddannelsesønsker. Elevens behov er dermed ikke relevant for vejledningssystemet og henvises til andre systemer, eksempelvis familien, folkeskolen (lærerne) og til E-vejledningen²⁴. Disse systemer tilskrives hermed kompetence og ansvar ift. at hjælpe de elever, der ikke vurderes som målgruppen for individuel vejledning.

Her skal det bemærkes at der internt i UU er sket en differentiering, hvor den personlige vejledning, der udføres af en vejleder på grundskolen iagttages som af en højere kvalitet, mens andre former for vejledning anses for af en lavere kvalitet.

"Idéen [i den fremtidige vejledning] er at de elever, som er velfungerende i folkeskolen, de må være selvkørende. Man har jo oprettet, E-vejledningen, 'chat med en vejleder', er jeg lidt ironisk her? [...] Hvis man ser på hvordan folk i almindelighed bruger chat, så rimer det på pjat. Og vejlederen har ikke skyggen af chance for at vurdere, hvad er det for en elev, der sidder bag skærmen der" (Per, Center A).

For vejlederne er der således en stor værdi i det personlige møde med eleven. Systemet har foretaget en intern funktionel differentiering, hvor elever der kvalificerer til det, får vejledning af særlig høj kvalitet (det personlige møde) mens andre elever skal håndteres af den billigere løsning af lavere kvalitet. På den måde iagttages satsningen på elever med særligt behov i høj grad som en "spareøvelse".

De elever, der opleves som uproblematisk er elever, der "klarer sig godt i skolen", "virker glade", "ser sunde og raske ud", har en "uproblematisk historik med far, mor og søskende", "søger direkte mod gymnasiet" og er "afklarede velstimulerede og fagligt på plads".

"I gamle dage, var der ikke noget så fedt som at sidde og være studentikose, og sidde og diskutere studieretningstilbud og hvilke fag man skulle have på A, B og C niveau alt efter om man nu ønsker at være mikrobiolog eller det der...der er jeg nødt til at sige, 'kan du så komme ind i kampen og finde ud af det selv' [...] Det skal vi ikke sidde og spilde tid på. Det er derfor jeg siger, 'der er ikke noget så lækkert som at sidde og tale med dig Matilde, men ud af min butik'. [...] På den baggrund får du jo mange, hvor at du skal hele tiden huske på, at fordi jeg sidder med dem, der har problemer (Mads, Center A).

Jeg møder piger i [bynavn] der er åh så uafklarede, fordi de ikke ved hvilket gymnasium, de skal vælge. Om de skal på [Gymnasium 1] eller [Gymnasium 2]. Det er ikke dem vi er til for. [...] Vi fokuserer på de elever, hvor der er behov for det. Det vi sige de, der vil have svært ved at starte på eller gennemføre en ungdomsuddannelse. (Pia, Center B).

Ovenstående viser hvordan behovsbestemmelse i vejledningssystemet foregår, og dermed hvad UU som organisationssystem iagttager ikke er relevante behov, og som dermed ekskluderes til at andre systemer. Ikke-relevante emner er eksempelvis overvejelser omkring det specifikke valg af ungdomsuddannelse, eller

²⁴ E-vejledningen er en internetbaseret vejledning udbudt i relation til hjemmesiden UG.dk

elevens sammensætning af fag på ungdomsuddannelsen ift. den videregående uddannelse. Vejledningen gøres således kun relevant ift. overgangen til ungdomsuddannelserne.

En samlet oversigt over vejledernes iagttagelse af hvilke faktorer der har relevans ses her:

Faktorer	Faktorer der ekskluderer elever fra vejledning	Faktorer der inkluderer eleven i vejledning
Det faglige niveau	Over 7 i gennemsnit	Elevens faglige niveau vurderes for lavt ift. uddannelsesønsket.
Familieforhold	Eleven kommer fra en ressourcestærk familie	Eleven kommer fra en resourcesvag familie
	Eleven kan få støtte derhjemme	Eleven kan ikke få støtte/sparing i familien ift. uddannelsesvalg. Eks. pga. ufaglærte forældre.
Sociale forhold	Velfungerende familie	Ramt af skilsmisse.
Omfang af tvivl	Tvivl vedrørende valg af fag/retning på de gymnasiale uddannelser ift. videregående uddannelser.	Eleven ved ikke hvilken uddannelse vedkommende vil starte på. Eleven er usikker.
Sundhed	Sunde og raske. Virker velfungerende	Elever med diagnoser.

(Tabel 2, egen tilvirkning på baggrund af vejlederes iagttagelser).

Det vil være forskelligt i hvilket omfang den enkelte vejleder ligger vægt på de forskellige faktorer jf den individuelle visitationssituation. Det afgørende er her at selve visitationen til vejledningen foregår ud fra omsorgssystemets kodninger, og at vejledningen dermed iagttager eleverne som "behov". Den blinde plet i vejledernes iagttagelse bliver dermed deres særlige iagttagelse af behov, som vi ser ovenfor, der som vi ved er kontingent. På trods af, at denne iagttagelse af behov er mere nuanceret end den, der er lavet fra centralt hold, så er der stadig et fokus på sociale problemer. Dette skygger for iagttagelser af vejledning som en rettighed eller som en dannelses/udviklingsproces som alle elever kan have gavn af.

Det har således en række konsekvenser, at vejlederen indsættes som behovs-bestemmende led i systemet. Dels øger det kompleksiteten i vejledningens beslutningstagning, idet vejlederen først må afgøre (med sig selv), hvilke faktorer der iagttages for relevante, når elevens behov iagttages. Som det fremgår spænder feltet vidt og vejlederen må derfor iagttage ud fra logikker hentet i såvel omsorgssystemet som sundhedssystemet (syg/rask), uddannelsessystemet (bedre/dårligere, motiveret) og familiesystemet (er eleven elsket/ikke elsket). Det skaber udfordringer idet vejlederen ikke har en sundheds- eller socialfaglig baggrund. Det ses endvidere at vejlederne knytter sig til en økonomisk knaphedslogik, når de skal gøre rede for, hvorfor det er nødvendigt at ekskludere elever fra vejledningen, men dette ses samtidig som en etisk og faglig trussel, idet, man afskærer elever med legitime vejledningsbehov fra personlig vejledning.

3.1.5 Delkonklusion: Behovsbestemmelsens polyfoni

Vi har i ovenstående set, hvordan vejledningen kommunikerer i en række forskellige koder når vejledningsbehovet iagttages.

Vi kan dog iagttage, at vejledningen primært kommunikeres ud fra omsorgskodningen. Når det afgøres hvilke elever der skal vejledes, sker det derfor ikke ud fra præmisser om eksempelvis at udvikle eleverne (uddannelsessystemet) eller at selekttere eleverne til arbejdsmarkedet (det økonomiske system).

Den dominerende logik i blandt vejlederne er **omsorgskodningen** hvilket betyder en stærk behovsstyring af vejledningen. I denne optik iagttages vejledningen som en kompenserende foranstaltning, der skal hjælpe de, "der ikke kan selv" og ikke som en uddannelsesmæssig (almen) dannelsesproces, hvor eleverne uddannes om uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet generelt. Vejledningen skal således kompensere for mangler i den enkelte familie og hos den enkelte elev, og det er igennem iagttagelser af disse mangler, at behovet for vejledningen bestemmes.

Ud fra denne logik gøres mødet mellem vejleder og elev vigtigt i forhold til at kunne foretage individuel behovsvurdering af eleverne, og dermed at kunne yde den rette hjælp. Det er her en interessant pointe, idet det placerer vejledningen blandt de socialpolitiske indsatser, fremfor de uddannelsesmæssige.

Vejledningen kommunikerer dog også i en **uddannelsesmæssig logik**, som modsat omsorgslogikken ikke har fokus på at kompensere for sociale problemer, men i stedet sigter på generel dannelse og udvikling af eleverne, så de står godt rustet i forhold til den fremtidige vej i uddannelsessystemet. Ud fra denne tilgang har blandt andet uddannelsessystemets nuværende kompleksitet gjort tvivl og usikkerhed ift. uddannelse til en generel problematik, men navigation i uddannelsessystemet er ikke vejledernes primære fokus. Det er inklusion.

I den **økonomiske logik** iagttager vejlederne hvordan, de har begrænsede ressourcer og derfor er nødt til at prioritere. Ud fra denne logik kan en universel ret til vejledning blandt elever, kan her iagttages som en trussel mod prioriteringen af eksklusionstruede elever, dvs. elever der kan iagttages inden for den negative værdi i hhv. sundhedssystemet (syge), uddannelsessystemet (dårlige) og familiesystemet (ikke-elsket). Anknytningen til det økonomiske system medfører ikke, at vejledningen beslutter hvem der skal have vejledning ud fra, hvad der bedst kan betale sig. Dette spiller ingen rolle. I stedet bruges den økonomiske knaphed til at argumentere for, at vejledningen må prioriteres, men denne prioritering foregår ud fra hensynet til elevens behov.

Vi kan se, at vejledningen iagttager sig som en **politisk styret organisation**, men at hensynet til faglige prioriteringer står over politisk styring. Lovgivningen ses her som en besluttet beslutningspræmis i form af et konditionalprogram (Tække & Paulsen 2008:166), hvor der skelnes mellem betingelser for at modtage vejledning og den adgang til vejledning, der er en konsekvens heraf.

I systemteorien emergerer magt, når medlemmer af en organisation knytter an til beslutninger som beslutningspræmisser (Tække 2008:13). Den politiske magt har i dette tilfælde ikke held til at sætte sig igennem. Eller sagt på anden vis. Lovgivningen har ikke held til at irritere organisationssystemet (Rasmussen 2004:143). Dette ses når lovgivningen iagttages som en trussel mod fagligheden og afvises som beslutningspræmis, hvilket fører til en udpræget grad af "civil ulydighed" i systemet ved at alle elever tilbydes individuelle vejledningssamtaler, ved at vejlederne afgør hvor stor en procentdel af eleverne, der skal vejledes på hver skole, og ved at opretholde en åben-dør-politik. Disse beslutninger afparadokseres som indikeret ved at henvise til faglige hensyn. Dermed forskydes beslutningen til "det mindre belastende" sted som omsorgssystemet her udgør. Dette er mere politisk acceptabelt end eksempelvis en idealistisk uddannelseslogik eller en rettighedslogik, da det politiske system netop gennem lovgivningen forsøger at få vejlederne til at agere ud fra behovstankegangen, og det er netop hvad vejlederne her gør.

I stedet for at knytte an til det besluttende beslutningsprogram, som lovgivningen og de politiske rammer her udgør, så knyttes der an til ubesluttende beslutningspræmisser. Luhmann anvender her begrebet "organisationskultur" til at dække komplekset af organisationsspecifikke ubesluttende beslutninger (Tække & Paulsen 2008:63ff).

Jeg har ikke fra starten af denne analyse antaget, at der findes en særlig organisationskultur blandt vejlederne, eller hvordan denne kultur kunne være formet. Det har dog vist sig, at der er stor konsistens i de udsagn, som vejlederne er kommet med ift. temaet om, hvem der skal have vejledning. Disse udsagn

baserer sig på vejledernes erfaringer. Man kan derfor antage, at der i mødet med de unge, er opbygget en vejledningsfaglig-organisationskultur, og at det er denne vejlederne iagttager verden igennem og handler ud fra. Som vist ovenfor fremtræder denne kultur, som værende særligt knyttet til omsorgssystemets logikker.

Der lægges her særligt vægt på erfaringsviden og det relationelle arbejde med eleverne har derfor stor betydning. I organisationskulturen indikeres også en fordeling af kompetence og viden, hvor vejlederne iagttages som havende en privilegeret viden ift. det politiske system. Eleverne fremskrives som individer, der ikke på forhånd kan kategoriseres, og behovsbestemmelse må foregå lokalt ud fra princippet om individuel tilskrivning af behov/ydelse.

Vejledningen udgør således et refleksivt element i velfærdssystemet, og er på den måde med til at håndtere paradokset mellem den universelle velfærd og partikulære velfærd. Alle elever har dermed ikke lige ret til vejledning alene i kraft af at være elever, men alle elever har lige ret til en individuel behovsbedømmelse, og i praksis vil vejlederen sjældent sige nej til en elev der henvender sig. Det er således tydeligt, at vejlederne påberåber sig en stor grad af autonomi ift. udførelsen af deres arbejde, og at den politiske ambition mod at forbeholde vejledningen til de "ikke-uddannelsesparate" elever kun delvist er lykkedes. Den politiske beslutning vurderes som illegitim, når den konflikter med (vejlednings)faglige overvejelser. I den forbindelse er det tydeligt, at budgettet her er et stærkere styringsredskab end lovgivningen, idet lovgivningen kan ignoreres, mens de budgetmæssige reduktioner bliver meget tydelige og dermed tvinger vejledningssystemet til prioriteringer.

Opsummering af de vigtigste pointer

1. Vejlederne knytter sig i særlig grad til omsorgssystemets kodninger og fungerer dermed som behovseksperter. Denne rolle er en vigtig del af fagligheden, for uden denne er vejlederne blot formidlere af information. Lovgivningstiltag der centraliserer behovsvurderingen truer dermed fagligheden.
2. Det er op til vejlederne at afgøre hvad der er et behov hos eleven, og hvad der er vigtigt for eleven at få svar på. Her bliver den blinde plet, hvad der er vigtigt for eleven. Eksempelvis overser man de elever, der har brug for mere specifik vejledning, eksempelvis ift. at vælge en ungdomsuddannelse der passer til deres videre færd i uddannelsessystemet. Når fokus bliver på de barrierer der er for elevens inklusion i uddannelsessystemet, flyttes fokus til at bearbejde elevens "defekter" frem for at informere om uddannelsessystemets muligheder.
3. Vejledningen differentierer mellem screeningssamtaler og vejledning. Det gør det politiske system ikke. Dette er en udfordring idet, der ikke er afsat midler til at screene alle elever. Vejledningen har således ikke formået at få skabt blik for forskellen mellem screeningsaktiviteter og vejledningsaktiviteter.
4. Ved at knytte an til omsorgssystemet gøres vejledningen til en kompenserende socialpolitisk indsats for de med et særligt behov. Dette betyder at vejledningens øvrige funktioner skubbes i baggrunden, Dette gælder eksempelvis muligheden for at være et frirum for de unge, hvor de kan få vejledning uafhængigt af deres forældre. Et andet eksempel er vejledningens potentiale som sorteringsmekanisme ift. arbejdsmarkedet, en funktion der også hæmmes idet vejledningen begrænses til et mindretal af eleverne. Flertallet får dermed ikke udfordret deres uddannelsesvalg gennem vejledningen, sådan som det eksempelvis er intentionen i erhvervsskolereformen, hvor flere elever skal flyttes fra de gymnasiale uddannelser til erhvervsuddannelserne. Hermed bliver det svært for vejlederne at leve op til samfundets behov.
5. Ovenstående betyder endvidere at systemet risikerer at gøre sig blind for de unge, der kunne have et vejledningsbehov, men hvor det ikke kan iagttages ud fra sociale indikatorer. Eksempelvis "fagligt dygtige unge" som oplever "et massivt forventningspres" og som grundet "overmotivation" rammes af stress (Jensen & Jensen 2005:11). Motivation er afgørende for fastholdelse i uddannelsessystemet (Katnelzon & Pless 2007; Stauber 2007) men kan ikke nødvendigvis ses ud fra sociale forhold (Illeris

mfl. 2009:32ff). Den blinde plet bliver hermed de elever der er i tvivl om fremtiden og kan have behov for en motiverende vejleder, uden dog at have umiddelbart iagttagelige barrierer for begyndelse af en uddannelse. Dette kan endvidere medføre stigmatisering af det at have et vejledningsbehov, hvis det bliver tydeligt for eleverne, at kontakt med en UU-vejleder kun er til for elever med sociale problemer. Endvidere er det med til, at "tvivl" bliver flyttet fra at være en del af det at være ung og gennemgå en identitetsskabende proces til at være et socialt problem. (Knudsen & Jensen 2010:151).

3.2 "Vejledningens hvorfor"

Vi har indtil videre beskæftiget os med, hvordan det afgøres, hvem der skal have vejledningen. Her blev det tydeliggjort, at skismaet især står mellem en central og detailstyret behovsvurdering ud fra objektive kriterier og så den individuelle behovsvurdering, der bliver truffet ud fra vejlederens særlige faglige kompetencer – en vurdering, der samtidig giver plads til en fleksibel inddragelse af faktorer i behovsvurderingen, hvilket står i modsætning til lovgivningens standardiserede og automatiserede vurdering. I det netop overståede kapitel så vi endvidere hvordan faglige hensyn med rod i en vejledningsfaglig organisationskultur vægtes højere end lovgivningen som konditionalprogram, når det drejer sig om, *hvem der har brug for vejledning*.

I dette kapitel vil vi vende blikket mod programmer og præmisser vedrørende en anden del af organisationen, nemlig organisationens målprogrammer. (Tække & Paulsen 2008:172). Med andre ord, hvorfor handler vejlederne som de gør? Når der her iagttages beslutningspræmisser, er det ikke ideale forestillinger eller etiske idealer, der er interessante, med mindre de altså gøres til genstand for rent faktisk at beslutte noget ift. vejledningens udøvelse. Kapitlet vil have form af en operationsanalyse, hvor vi iagttager den polyfoni af målprogrammer, der stilles til rådighed og hvilke udfordringer det giver for organisationen at oscillere imellem disse.

3.2.1 Lovgivningens mål

Den akutte lovgivning på vejledningens område (Undervisningsministeriet 2010a) er udformet således, at den giver tre bud på vejledningens "hvorfor".

§ 1. Vejledningen efter denne lov skal bidrage til, at valg af uddannelse og erhverv bliver til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet, herunder at alle unge gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse.

Stk. 3. Vejledningen skal inddrage såvel den enkeltes interesser og personlige forudsætninger, herunder uformelle kompetencer og hidtidige uddannelses- og beskæftigelsesforløb, som det forventede behov for uddannet arbejdskraft og selvstændige erhvervsdrivende.

Stk. 4. Vejledningen skal bidrage til, at frafald fra og omvalg i uddannelserne begrænses mest muligt, og at den enkelte elev eller studerende fuldfører den valgte uddannelse med størst muligt fagligt og personligt udbytte.

Lovgivningen gør her vejledningens genstand til *uddannelsesvalget*, men rummer derudover høj grad af kompleksitet, idet vejlederen skal håndtere kravet om, at uddannelsesvalget foretages til gavn for 1) den enkelte, 2) for samfundet og 3) for arbejdsmarkedet. Endvidere gøres det til en forudsætning at frafald og omvalg begrænses. Således lovgivningen. Men det der her interesserer mig, og det der netop er muliggjort gennem de gennemførte kvalitative interview er, at se hvorledes vejledningens *hvorfor* iagttages i praksis. Når en vejleder giver vejledning, hvad er så præmisserne for, at der vejledes i én retning og ikke i en anden?

Når vi her taler om præmisser er det de *funktionssystemer* eller *programmer*, der gøres relevant af organisationens medlemmer (Knudsen 2007:116). Igennem analysen vil det således også blive tydeliggjort hvad vejlederne iagttager, når de iagttager hhv. "samfundet", "den enkelte" og "arbejdsmarkedet".

3.2.2 95%-målsætningen

Det målprogram der hyppigst fremhæves blandt vejlederne er den såkaldte 95%-målsætning. Den er ikke skrevet direkte ind i loven, men kan henføres til formuleringen om at vejledningen skal bidrage til "*at alle unge gennemfører en erhvervsuddannelse*" (Undervisningsministeriet 2010a §1 stk. 1).

Denne målsætning kan iagttages som et målstyringsprogram (Højlund & Knudsen 2003:294), hvilket indebærer at organisationens nuværende ydelser kobles til et fremtidigt mål, i dette tilfælde at 95% af den ungdomsårgang der går ud af folkeskolen i 2015 forventes at tage en ungdomsuddannelse senest 25 år efter, at de har forladt grundskolen²⁵. Når dette af vejlederne iagttages som et målprogram, så bliver vejledningen (her forstået som *det vejlederen gør*) et middel til at nå dette mål.

Det fremgår af vejledernes udsagn, at de iagttager denne målsætning som det succeskriterie der politisk er sat op for organisationen. Dette gælder både på nationalt plan og når de enkelte UU-centre sammenholdes. Vejlederne fortæller, at de tilskrives en del af ansvaret for dårlige placeringer, eksempelvis hvis den kommune vejlederen er placeret i, klarer sig relativt dårligt i forhold til de socioøkonomiske betingelser.

Helt overordnet er vores formål jo, at der er 95% af en ungdomsårgang, der skal have taget en ungdomsuddannelse. Det er jo det, som er regeringens mål med os, kan man sige. Det er jo det vi arbejder ud fra. Der har vi jo så forskellige værktøjer og redskaber for at forsøge at komme i mål med det (Julie, Center C).

"Det som politikerne kan se er, at de gik ind og centraliserede og professionaliserede vejledningen, fordi man håbede på, at man så skulle få nogle bedre statistikker ud af det i forhold til hvor mange der startede på ungdomsuddannelserne og hvor mange der gennemfører" (Maja, Center F).

[Politikerne] er meget optagede af at sammenligne sig med andre. Vi rykker jo [her i kommunen] men det gør det mest af landet, det har jo rykket sig (Ida, Center F).

Det fremgår at 95%-målsætningen blandt vejlederne knyttes sammen med ambitionen om at reducere frafald, og denne målsætning kan derfor siges at udgøre en væsentlig beslutningspræmis i organisationen.

Der er kun 6 ud af 100 der gennemfører en erhvervsuddannelse. Det er alt for lidt og der er alt for mange på de gymnasiale uddannelser, som også falder fra. Det handler om, at få flyttet deres uddannelsesvalg til det der hedder gennemførselsvalg. [...] Jeg vil gerne være elektriker, jeg brænder for det, jeg gennemfører det, jeg får et svendebrev og et job som elektriker. Det er det det handler om. Og det er jo også det politikerne snakker om. Du skal være i gennem på normeret tid, og du skal være afklaret inden du starter, der er ikke tid til alle de der svinkeærinder. (Jens, Center D).

Ved siden af 95%-målsætningen kan der iagttages to yderligere væsentlige ledetråde i vejledningens arbejde. Dels er der en tilgang der tilsiger, at vejledningen skal foregå i henhold til den unges interesser, og dels at flere unge skal have en erhvervsuddannelse. Der er dermed tre konkurrerende målprogrammer: Der skal vejledes således, at 95% gennemfører en uddannelse, de unge får mulighed for at vælge ift. deres interesser og flere unge skal vejledes mod erhvervsuddannelserne. Vi vil i det følgende iagttage hvordan disse prioriteter håndteres i systemet.

3.2.3 At vejlede til den unges interesser

Generelt er der en iagttagelse af, af vejlederen skal være 'uvildig', at de unge skal være motiverede for deres valg, og at man ikke må tage valget for den unge, det skal være den unges eget valg.

²⁵ Denne opgørelsesmetode kaldes også Profilmodellen

"Hvis HTX vinder frem over STX, det hilser jeg da velkommen, men det er ikke sådan at jeg sidder og siger, at 'jeg skal satme nok sørge for, at der kommer nogle HTX'er over', for så kan jeg ikke være ydmyg. Så er jeg begyndt at være lidt for villig i stedet for uvildig. Så er det jo min [og ikke elevens] dagsorden"(Mads, Center A).

Men det der er godt ved at man bruger den tid på det, er at eleven faktisk synes at det er deres egen plan. De føler selv til sidst, at de har valgt det. Og så er det rigtig rigtig godt ikke. Så er det ikke fordi, at de har fået nej, så er det fordi, at de godt kan se, at det er fint at jeg tager lige den her 10. klasse eller at det er fint, at jeg vælger den her uddannelse frem for den. At det ikke er nogle voksne der har fortalt dem, hvad de skal. Eller at de tænker 'det må jeg ikke, fordi jeg er dum'. Sådan tænker unge. 'Jeg må ikke komme på gymnasiet, jeg er bare dum' (Mette, Center E).

Vejlederne har således en forståelse af, at det er vigtigt at være ydmyg, at lade eleven vælge selv. Vejlederne iagttager det som ideelt at eleven selv vælger sin uddannelse. Dette hænger sammen med systemteoriens forståelse af, at "alt hjælp er hjælp til selvhjælp" (Moe 1998:180). Vi kan altså konstatere, at det for vejlederne er idealet at eleverne selv træffer deres uddannelsesvalg, ikke forældre, politikere eller andre. De knytter sig hermed til idealet om 'den fritvælgende borger' som er fremherskende i velfærdsstaten (se bl.a. Højlund 2006, Mik-Meyer & Villadsen 2007:110, Järvinen & Mik-Meyer 2012:40).

For at der overhovedet kan være tale om et uddannelsesvalg må der være en selvstændig valgkompetence til stede hos eleven. Dette er også præmissen for at kunne tale om vejledning – at det i sidste ende er eleven selv, der foretager valget. Vejledningen sættes hermed overfor styring. Elevens frie valg står dog ikke øverst i vejledernes række af beslutningspræmisser. Nu er vi nemlig tilbage ved 95% målsætningen, og ambitionen om, at alle skal have en uddannelse. Ud fra denne forestilling gøres vejledningens kontingensformel til "frafald".

Det er altså bedre at bliver indstillet til en [negativ] uddannelsesparathedsvurdering på nuværende tidspunkt, end det er at knække halsen i 1.g. Det vil jeg tro er et meget større nederlag. Men det er meget meget svære at forstå, når man er 15-16 år, end når man er gammel og garvet, ikke. (Ane, Center D).

Hvis vejledningen ser, at 95%-målsætning er truet, så bliver den unges valgfrihed sat ud af kraft. Dette ses eksempelvis når vejlederen taler om "selvbestemmelse under ansvar". Det skal forstås således "...at det nytter jo ikke noget at man vil på gymnasiet, hvis man ikke er klar hverken fagligt, personligt eller socialt. (Ane, Center D). Det ses her hvordan vejledningens mål gøres til *inklusion gennem uddannelse*. Det er hertil paradokser forskydes (Tække & Paulsen 2008:172) og "omsorg for eleven" bliver dermed 'et mindre belastende sted' end "styring af elevens valg" (Knudsen 2007:117).

Vejlederne skal således både styre og ikke-styre, idet elevens uddannelsesønske skal ændres, men det skal fortsat være elevens uddannelsesønske. Afparadokseringen finder her sted i de tre meningsdimensioner (Luhmann 2000:114); sagsdimensionen, socialdimensionen og tidsdimensionen.

I sagsdimensionen går man fra at snakke om uddannelsesvalg, det vil sige elevens interesser, til at tale om elevens forudsætninger. Vejledningens tema bliver her at bibringe "overensstemmelse" mellem elevens

uddannelsesønske og færdigheder. Vejledningen går på denne måde fra at være *vejledning om uddannelse* til at være *vejledning til eleven om sig selv*²⁶.

Jeg prøver at få den unge til, langsomt men sikkert at få en fornemmelse af, er der en hensigtsmæssighed, er der en overensstemmelse mellem mine færdigheder, og de udsagn jeg ytrer, og de uddannelsesønsker jeg har. [...] Der er min fornemmeste opgave, at prøve at skabe en kvalificeret grundlag for at tage stilling til, er den her elev uddannelsesparat. (Mads, Center A).

I socialdimensionen går man fra at anskue den unge som værende i besiddelse af beslutningskompetence og interesser, til at se den unge som behovsbærende og inkompetent. Eleven må fremstilles som en, der ikke kan tage vare på sig selv, hvis det skal legitimeres at vejlederens indflydelse kan ses som hjælp. Samtidig går vejlederen fra at være en sparringspartner til at være ekspert, både på elevens behov, og dermed løsninger (Moe 1998) og på uddannelsessystemet. Hermed er præmissen for at tilsidesætte elevens selvbestemmelse skabt.

I tidsdimensionen fremskrives en fremtid hvor eleven ”knækker halsen”. Denne dimension er vigtig i vejledningen, idet vejlederens motiv er at tage omsorg for eleven og forhindre ”fremtidige nederlag”. Vejlederne må så at sige oversætte elevens nutidskompetencer til et tidspunkt flere år ud i fremtiden. Systemet må her overbevise sig selv om, at det er muligt at forudsige elevens fremtid, og må tilskrive sig selv kompetencer til at gøre dette.

3.2.4 Frafald og 95%-målsætningen.

Blandt vejlederne forbindes det, at have en uddannelse med det at *have et godt liv*. I skismaet mellem frihed og styring kan vi derfor tale om at de unge må *styres til frihed*. En uddannelse er forudsætningen for inklusion i samfundet og dermed frihed og et godt liv.

Med 95%-målsætningen iagttages vejlednings opgave, som værende at sikre inklusion. De unges adfærd iagttages ud fra, hvad der hhv. sikrer inklusion og skaber risiko for eksklusion. Her er frafald et vigtigt begreb, idet det bliver forskelssættende i vejledernes iagttagelse af uddannelsesvalget. Det skyldes, at når målet er at alle unge skal have en uddannelse bliver to faktorer vigtige – hvor mange påbegynder en uddannelse og hvor mange falder fra. I dag vælger 92,6% af en årgang således at starte på enten en gymnasial- eller erhvervsuddannelser umiddelbart efter 9. og 10. klasse (Undervisningsministeriet 2014).

Blandt vejlederne iagttages en kausal sammenhæng, hvor frafald fører til nederlag, hvilket medfører at eleven aldrig får en uddannelse, og dermed ekskluderes jf. Luhmanns analyse af, at eksklusionen er integreret. Eksklusion fra uddannelse fører til eksklusion fra andre systemer som eksempelvis det økonomiske system i form af arbejdsmarkedet (Luhmann 2002:135). Konsekvensen bliver, at for at opfylde sit målprogram, bliver vejledningens opgave at reducere frafaldet. Dette fokus gennemsyrrer vejledningen og bliver forskelssættende i vejledernes iagttagelse af uddannelsesvalget. Uddannelsesvalget bliver dermed i høj grad et spørgsmål om, at få eleverne til at vælger *realistisk*. Men hvad sker der, når uddannelsesvalget iagttages ud fra gennemførsel/frafald eller den funktionelt ækvivalente realistisk/urealistisk? Dermed placeres vejledningens perspektiv solidt i fremtiden, som dette citat viser.

”Det jeg vurderer er, kan de få hue på eller kan de ikke få hue på”. (Jens, Center D).

Med andre ord, bliver det vejlederens opgave at beregne risikoen for, at en elev falder fra sin ungdomsuddannelse. Vi ved fra systemteorien, at enhver styringsteknologi opererer gennem en forskel, og

²⁶ Se mere i kapitel 3.4 om vejledning som anden ordens hjælp.

95%-målsætningen fremstår her tydeligt som en målstyringsteknologi (Andersen & Thygesen 2004). Et godt uddannelsesvalg bliver et valg, hvor man er sikker på at gennemføre, hvilket jeg vil undersøge konsekvenserne af i næste kapitel.

Der opstår imidlertid en blind plet her, idet det ikke er muligt at forudsige, om den enkelte elev "falder fra" eller ej, da fremtiden altid er ukendt (Luhmann 2000:437ff), og det fordrer derfor en afparadoksering. For at overkomme dette paradoks må vejlederrollen tilskrives særlige "vurderingskompetencer" og eleven må tilskrives "risiko-faktorer". Hvordan dette foregår, vil blive behandlet i næste kapitel.

Yderligere en blind plet fremkommer, idet den unge ikke nødvendigvis opfatter "frafald" som et nederlag (Jørgensen 2011). Et eksempel er dette citat fra nyere dansk forskning om frafald, hvor en 18-årig kvinde fortæller om sit uddannelsesforløb, hvor hun er startet på Social- og sundhedshjælperuddannelsen efter at have været på HG og produktionsskole.

Jeg er rigtig glad for at gå på Sosu, men jeg synes ikke, at mit forløb på HG og produktionsskolen har været spildt. Jeg har lært noget af det hele. Også fra mit fritidsjob. Jeg synes faktisk ikke, at der er noget, jeg har fortrudt. Man kan sige... i 10. klasse lærte jeg ikke rigtig noget som sådan – altså fagligt. Det var mere en udvikling af mig selv, og det var faktisk også det, der var formålet med at gå derovre, så jeg kunne finde ud af, hvad jeg gerne ville. Og det fandt jeg egentlig også ud af, men så ændrede det sig bare efterhånden, som man kom bedre ind i tingene. Det, tror jeg, er meget sundt. Man kan ikke vide det hele på forhånd. ("Anne Li" i Semey, Bruhn & Christiansen 2011:25).

Ved at acceptere "frafald" som en præmis, bliver det muligt at udvide fokus til også at sikre "det gode omvalg" for eleven. Endvidere kan vejledningens fokus være kontraproduktivt idet gennemførselspresset kan ødelægge elevens motivation (Sørensen mfl. 2013:224). Endeligt kan det ses, at iagttagelsen af frafald er kontingent, idet den iagttages anderledes på eksempelvis arbejdsmarkedet.

Det er dog paradoksalt at frafald og omvalg i en række andre sammenhænge opleves som ganske uproblematisk størrelse. På det arbejdsmarked som uddannelserne forbereder til, betragtes fleksibilitet, mobilitet og jobskifte som en positiv kvalitet (Nielsen mfl. 2013:7).

3.2.5 Den lige vej?

I behandlingen af frafald iagttages at to forskellige perspektiver. Vejlederne iagttager, at det politiske system iagttager frafald og andre "studieforlængende aktiviteter" som spild (økonomisk logik). Blandt vejlederne er afbrud og frafald som vist ovenfor lig med nederlag, men derudover er der ikke noget negativt i sig selv ved et "kroget" uddannelsesforløb. Dette bliver tydeligt når 10. klasse gøres til et tema i kommunikationen.

Ministeriet kalder de unge der falder fra en gymnasial uddannelse for et spild. Også de unge der gennemfører og så læser videre på en erhvervsskole, der har de tre år på gymnasiet jo været et spild. [...]Jeg bliver jo provokeret af det – jeg tænker 10. klasse som en nødvendighed, for at de unge kan modnes. For jeg tænker at det er op af bakke, hvis de unge skal lave omvalg hele tiden og tænker 'det her kan jeg heller ikke', så jeg tænker at jo bedre rustet de unge er til at starte på den her ungdomsuddannelse, desto større fest får de (Sarah, Center C).

Her ses det således, at der i vejledernes faglighed ikke ligger et ideal om *den mest lige vej*. Der er en erkendelse af at uddannelsessystemet også skal anvendes til at "modne" eleverne. Eksempelvis er mange vejledere glade for 10. klasse. Der er således et paradoks mellem politikernes ønske om *hurtigst igennem* og vejledernes iagttagelse af, at *modenhed* har en selvstændig værdi.

Jeg kan huske, at da jeg var ung, der sagde man, 'du er ikke så moden, det er godt at du får et år mere', altså politikerne er også smadderligeglade om de er modne i dag. Det det handler om, om de kan gennemføre en ungdomsuddannelse. [...] Så jeg sender helt klart nogen afsted, som ikke er modne, men det er det de gerne vil (Mette, Center E).

Her iagttages det, hvordan den politiske målsætning "hurtigst igennem" truer vejledningens faglighed, hvor det er vigtigt at de unge får "nogle gode år" på den valgte ungdomsuddannelse. En anden vejleder ser også en uforenelighed mellem "samfundets" målsætning om at få eleverne *hurtigst igennem* og elevens egen udviklingsplan. Og her vinder elevens argumenter over systemet.

Hvornår skal jeg være samfundets tjener i den forstand at jeg går ind? Jeg kan give dig igen et helt klart eksempel, for jeg har en del piger der siger 'ved du hvad [Mads] jeg vil gerne gå i gymnasiet, for jeg klarer mig godt i skolen, og det har jeg ikke noget imod, for jeg vil gerne blive dygtig'. 'Hvad vil du så med det?' 'Jamen jeg vil gerne være frisør, men først når jeg ved at kunderne også kommer til mig, for de kommer ikke til en lille pige på 17-18 år', og jeg kan kun give dem ret. (Mads, Center A).

En foreløbig opsummering er, at vejlederne generelt knytter an til elevens behov som beslutningspræmis. Dette skaber ikke udfordringer ift. 95%-målsætningen, idet det generelt iagttages som værende i elevens interesse at få en uddannelse. Vi har således et beslutningshierarki der hedder:

- A. Vejledningen skal beskytte eleven mod nederlag og sikre at eleven får en uddannelse.
- B. Hvis A er opfyldt skal der endvidere tages udgangspunkt i elevens interesser.

Uddannelser er ikke kun de kompetencer de giver, de er også et sted at blive modnet som menneske. Hermed prioriterer vejledningen et udviklingsperspektiv over det politiske fokus på uddannelsers nytteværdi.

3.2.6 Flere elever på erhvervsuddannelserne

Ved siden af ovenstående tematikker iagttager vejlederne et politisk pres for at få flere unge ind på erhvervsuddannelserne. Det er dog ikke en opgave som vejlederne har taget på sig uden modstand.

Jeg har svært ved at sidde og sige til en elev, at du skal i gang med en erhvervsuddannelse fordi vi mangler håndværkere. Det synes jeg ikke er min opgave. (Julie, Center C).

Blandt vejlederne er der, som nævnt ovenfor, fokus på at det skal være "den unges dagsorden", som der vejledes ud fra. Vejlederne iagttager som nævnt at den unge og vejlederen har en fælles dagsorden om, at den unge skal have en uddannelse, men det forholder sig anderledes, når det kommer til at vejlede mod en *bestemt* ungdomsuddannelse.

Hvis jeg har en elev der er helt vildt med at arbejde praktisk, og som er godt begavet, hvis han siger ved du hvad [Mads], far og mor siger at jeg skal i gymnasiet, og jeg vil så gerne være tømrer [...] det kan jo være kanon godt for de her unge mennesker at mærke, at det her helt okay at gå den vej. [...] Men de skal sidde med kortene, det er sgu ikke mig. (Mads, Center A).

At vejlede mod erhvervsuddannelserne bliver således fravalgt som beslutningspræmis, når det strider mod et af vejledernes andre programmer, at vejlede ud fra elevens interesse, og her kommer den politiske styring og økonomiske knaphedslogik til kort overfor omsorgssystemets fokus på det motiverede valg. Der er dog stor enighed blandt vejlederne om, at *det ideelt set* ville være bedre, om flere unge ville tage en erhvervsuddannelse, men uden at stjæle dagsordenen fra den unge. For at kunne overkomme dette

paradoks, må der opfindes en ny semantik, hvor det ikke længere er nok, at eleven foretager et uddannelsesvalg. Nu skal elevens valg være *reflekteret* og vejledernes rolle bliver at opnå dette, blandt andet ved at *udfordre* uddannelsesvalget.

Det er jo sådan lidt paradoksalt, at man vil have flere på erhvervsuddannelserne, men man vil have mindre vejledning [...] De steder hvor jeg vejleder er der jo mange der siger 'jeg skal på STX' hvor jeg gerne ville have mulighed for i højere grad at gå ind og udfordre (Julie, Center C).

Der bliver således semantisk skabt mulighed for at vejledere kan gå ind og påvirke elevers uddannelsesvalg, og udfordre dem med en ny dagsorden.

Jeg forsøger virkelig på, at gå ind i motiverne for den uddannelse de har valgt. Jeg kan godt finde på at sige, 'hvorfor har du ikke valgt HTX? Det er ikke fordi jeg vil have du skal gå på HTX, men jeg vil bare have, at du har tænkt alle muligheder igennem'. Der vil jeg frygte at lærerne er tilbøjelige til at udfordre mindre. Og nogle af de mål man har sat op, også fra erhvervslivets side er, at man gerne ser, at man kommer væk fra det der bevidstløse valg af STX. [...] Det gør man ved at udfordre dem og ved at informere forældrene om, at der er andre muligheder. (Mads, Center A).

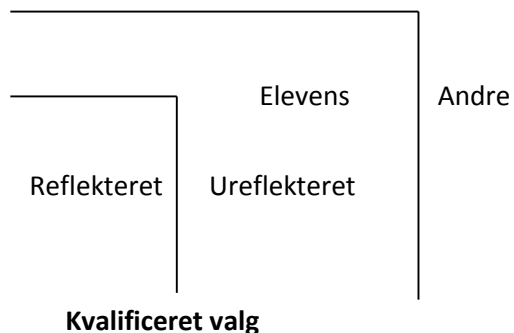
Vejlederne oplever det således som en udfordring at skulle vejlede de unge mod erhvervsuddannelserne, uden at overtage dagsordenen. Ved at fremskrive forskellen mellem "uddannelsesvalget" og "det reflekterede uddannelsesvalg" bliver der stillet nye kvalitetskrav til elevens valgproces. Det bliver hermed legitimt for vejlederen, at forsøge at ændre et ellers fastlagt (eller 'fastlåst') uddannelsesvalg. En vejleder fortæller om elevernes introduktion til ungdomsuddannelserne i 8. klasse.

Vi snakkede om erhvervsuddannelserne så de var ved at dø til sidst. I en time måske. [...] og gymnasierne det var så til sidst, og det var så en tredjedel eller en fjerdedel i tid (Maja, Center F).

Det er interessant fordi vejlederen ikke længere tager *udgangspunkt* i elevens interesser, men i samfundets behov. Dette paradoks skjules ved at fremskrive elev-rollen som ureflekteret og uvidende, og på den måde bliver det, der i en anden optik kunne anses for at være indblanding i elevens uddannelsesønske på vegne af samfundet, til "hjælp" idet eleven bibringes ny viden og dermed kan træffe 'et bedre valg'. Vejledningens rolle bliver således at bringe elever, der allerede har foretaget deres uddannelsesvalg, i *tvivl* om valget, hvilket kan ses som værende i modstrid med den dagsorden, hvor formålet er at skabe *afklarede* unge, der gennemfører deres uddannelsesvalg. Med dette målprogram skal vejlederne således både skabe afklaring og tvivl hos de unge.

Den blinde plet bliver her, at den unges valg bygger på viden og oplysning (Illeris mfl. 2009:122), og at et valg af gymnasiet eksempelvis ikke foregår ud fra en social positioneringskamp jf. Bourdieu (2006), eller fordi de unge ønsker at udskyde det reelle erhvervsvalg som et led i en modningsproces (jf. Koudahl 2005). Således iagttages den unge ud fra denne optik som en rationel aktør, en *homo economicus* (Højlund & Knudsen red. 2003:248ff) som træffer beslutninger ud fra viden, hvor løsningen bliver påvirkningen af eleven gennem "mere viden", hvilket dog hæmmes af iagttagelsen af eleven som selvstændigt rettighedsbærende individ (*homo juridicus*), og vejledernes rolle som videreformidler af uvildig information.

Endvidere kan der iagttages et paradoks ift. omsorgssystemets selv-motiverede valg, som her bliver undermineret af en genindførsel af "refleksionen" som kvalificerende faktor.



(Figur 7, egen tilvirkning).

En anden blind plet bliver her, hvordan målsætningen om at få flere til at vælge en erhvervsuddannelse påvirker målsætningen om at minimere frafaldet. Frafaldet på de gymnasiale uddannelser er aktuelt på 13% mod 48% på de erhvervsfaglige uddannelser (Undervisningsministeriet 2013). Hvis UU vejledningen lykkes med at "flytte" flere elevers uddannelsesvalg fra de gymnasiale uddannelser til erhvervsuddannelserne vil det givetvis sænke frafaldet hvis det iagttages ud fra et individualistisk agentperspektiv, men modsat øges frafaldet hvis det iagttages ud fra strukturelle årsagsforklaringer, eksempelvis mangel på praktik, det pædagogiske læringsmiljø, studiemiljø på uddannelserne mv. (Jonnasson, Klitmøller & Grønborg 2010). Her bliver paradokset tydeligt blandt vejlederne.

Vi har masser af unge mennesker, som aldrig gennemfører. Og så har vi dem, der har to-tre gennemførte grundforløb, og som ikke får en læreplads. Og det er jo sådan virkeligheden er. [...] Mit synspunkt er, at man i forhold til de unge også er nødt til at sige tingene sådan som de er. (Per, Center A).

Der ska være en overensstemmelse mellem det man siger, og det man gør, og det man ønsker og det man tilbyder. Og der er det jeg synes at man fejler i dag. Man giver en fed, fancy folder og så en masse ord. (Mads, Center A).

Vejlederne iagttager således en uoverensstemmelse mellem det de er blevet pålagt fra politisk hold og deres egne erfaringer. Man kan derfor stille spørgsmålstegn ved om det er muligt for vejledningen i sig selv at opfylde dette målprogram, eller om vejledningen er afhængig af andre systemer for målopfyldelse, eksempelvis ændringer på erhvervsskolerne og i antallet af praktikpladser. Det fremgår da også at dette øger kompleksiteten i systemet

Indtil videre har det været 95% målsætningen der har været mantraet, det er ikke fordi de siger, at det ikke er det mere, men det kan godt være svært at have to ting man skal fokusere på samtidig. Altså vi oplever jo, at nu bliver det vigtigere, at folk tager en erhvervsuddannelse end de 95% (Maja, Center F).

3.2.7 Delkonklusion

I starten af dette kapitlet stillede jeg spørgsmålet, *hvordan håndterer vejlederne de forskellige målprogrammer, der kan iagttages for organisationen?* For at besvare dette spørgsmål har jeg foretaget en operationsanalyse, hvor vejledernes anknytning til hvert enkelt målprogram er blevet analyseret.

Igennem analyse af vejledernes kommunikation, er det blevet tydeliggjort at de iagttager "samfundets behov" som værende 1) *Alle skal have en uddannelse*, 2) *Frafaldet og omvalg skal mindskes*, 3) *Elevers uddannelsesvej skal være så kort som muligt*, 4) *Flere elever skal påbegynde en erhvervsuddannelse*.

Elevers behov iagttages samtidig som værende 1) *At få en uddannelse*, 2) *At uddannelsesvalget træffes med udgangspunkt i elevens dagsorden og interesser*.

Konklusionen er at 95%-målsætningen står som et meget stærkt målprogram blandt vejlederne. Dels måles vejledningens succes konkret ud fra dette program, dels kan der findes hjemmel for programmet i Vejledningsloven (Undervisningsministeriet 2010a) og dels så opleves dette mål, som værende i overensstemmelse med elevens interesser. Kort sagt så er vejledningens mål at alle får en uddannelse. Dette mål er samtidig så stærkt, at det i mødet med andre modstridende mål skubber disse til side.

Endvidere har vi iagttaget to sæt af modstridende mål, som ikke er lige så dominerende som ovenstående, men som dog er præsente i vejlederens dagligdag.

For det første nævnes en politisk målsætning om, at uddannelsesvejen skal være så kort som muligt. Dette iagttages som værende en beslutning fra den økonomiske tænkning, hvor "overflødig" uddannelse, det vil sige uddannelse der ikke er direkte kompetencegivende, betragtes som spild, dvs. et økonomisk tab. Blandt vejlederne er der ikke en selvstændig værdi i, at komme hurtigt igennem uddannelsessystemet. I stedet knyttes der an til begreber som modenhed, motivation og udvikling, begreber der kan knyttes til en uddannelsesmæssig logik. Med andre ord, så står elevens udvikling over "samfundets" (dvs. økonomiens) behov for omkostningsminimering.

For det andet kan det iagttages at "vejledning" sættes overfor "styring", hvilket begrænser anknytningen til målet om, at flere elever skal tage en erhvervsuddannelse.

Vejlederne iagttager det som et reelt problem, at for få påbegynder en erhvervsuddannelse, men præmissen om at vejledningen skal foregå ud fra elevernes interesser virker begrænsende. Målsætningen kommer til udtryk ved, at vejlederne "udfordrer" elevens uddannelsesvalg, hvilket ses som noget andet end styring. Vejledning foregår således i spændingsfeltet mellem at udfordre og styre. Udfordringen er, at "udfordring" af elevens uddannelsesvalg nødvendigvis må være en anden dagsorden, end den dagsorden eleven har sat, hvilket kompromitterer idealet om uvildig vejledning. Eksempelvis når systemet prioriterer information om erhvervsuddannelserne væsentligt højere end information om de gymnasiale uddannelser. Her bliver udfordringen at afgøre, hvor langt man kan gå i "udfordringen" af elevens uddannelsesvalg før styring genindføres i vejledningen.

Det er en aktuel politisk målsætning at flere skal have en erhvervsuddannelse (Regeringen 2013b), og her fremstår "mere vejledning" således ikke som et frugtbart middel til at nå dette mål, idet det går imod vejledningens andre målsætninger om at mindske frafald og vejlede ud fra elevens dagsorden.

Derimod kan vejledningen få en vigtig rolle at spille hvis en større gruppe elever udelukkes fra de gymnasiale uddannelser ved indførslen af karakterkrav. Således vil 900 færre end i dag få adgang til de gymnasiale uddannelser ved et karakterkrav på 2 i dansk og matematik (Politiken 2013), mens tallet er hhv. 4000 og 18.000 ved krav på hhv. 4 og 7 (Politiken 2014), og her tyder denne analyse på, at vejlederne velvilligt vil medvirke til at "flytte" disse elevers uddannelsesvalg, hvis dette sker for at undgå, at eleverne slet ikke får en uddannelse. Det er således interessant at se, hvorledes uddannelsessystemets opbygning, særligt de optagelseskrav der er på ungdomsuddannelserne, får betydning for vejledningens opgave.

3.3 Uddannelsesparathedsvurderingen som styringsteknologi

I de to foregående afsnit, har analyserne drejet sig dels om *hvem* vejledningen er til for, og *hvad* målet med vejledningen skal være.

I dette kapitel skifter vi igen perspektiv og fokus er her på Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV'en). Der er flere argumenter for at dedikere en hel analyse til UPV'en som styringsredskab.

Dels er det et redskab som alle UU-vejledere er i kontakt med, og det er derfor interessant at se, hvordan vejlederne konkret anvender dette redskab, hvilke udfordringer det giver i organisationen, og hvordan disse udfordringer håndteres. Det fremgår af lovgivningen hvordan og i hvilket omfang UU skal anvende UPV'en, men som systemteoretiker ved man, at det jf. sociale systemers operationelle lukkethed er op til systemet selv, hvordan UPV iagttages og på den måde får lov til at irritere systemet. Dette fordrer en empirisk undersøgelse. Endvidere gælder det, at alle elever på alle grundskoler og 10. klasser i Danmark skal uddannelsesparathedsvurderes og alene fra dette perspektiv, er det interessant at se nærmere på, hvilken iagttagelse af eleven UPV'en stiller til rådighed.

Min interesse er ikke, at elever skal vurderes, eller at der findes procedurer og adgangskrav for elevers optagelse på ungdomsuddannelserne. I stedet er min interesse, hvilken iagttagelse af verden UPV'en muliggør. Dette aktualiseres af den reform af folkeskolen, der blev indgået aftale om i juni 2013 med ikrafttræden august 2014. Reformen indebærer at elevernes uddannelsesparathed skal vurderes i 8. klasse og at uddannelsesparathed skal være et tema allerede fra 7. klasse.

For at sikre udskolingsforløb med øget fokus på at gøre eleverne uddannelsesparate integreres elev- og uddannelsesplanen i en samlet elevplan. Eleverne får herved ét samlet dokument fra børnehaveklassen til 9. klassetrin. Samtidig kan elevplanens opfølgingsdel allerede fra 7. klasse i højere grad danne grundlag for at tilrettelægge et sammenhængende udskolingsforløb med øget fokus på at udfordre og afklare elevernes uddannelsesvalg og gøre dem parate til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Aftaleparterne noterer sig endvidere, at regeringen senere vil fremsætte forslag om at fremrykke uddannelsesparathedsvurderingen til 8. klasse og basere den på objektive kriterier (Regeringen 2013a:13).

Uddannelsesparathedsvurderingen skal altså ses som mere end bare en udvidet optagelsesprøve til ungdomsuddannelserne. Derfor vil jeg her fokusere på de iagttagelser som UPV'en giver rum for undervejs i grundskolens overbygning, og ikke bare i overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelse. På den måde vil jeg sandsynliggøre UPV'ens relevans for andre end blot de, der bliver erklæret ikke-parate.²⁷

Kapitlet er bygget op som en semantisk-analyse af, hvordan iagttagelsesmulighederne skabes gennem UPV'en. Først vil jeg kort præstere UPV'en og herefter vise, hvordan det udgør en præmis for vejlederne. Dernæst vil jeg vise, hvordan UU som system konkret knytter an til UPV'en, og hvordan dette åbner for fortolkninger i systemet.

3.3.1 UPV som præmis i vejledningen

Alle elever skal have vurderet deres uddannelsesparathed, og dette er betingelsen for at kunne blive optaget på en ungdomsuddannelse. (Undervisningsministeriet 2010a). Vurderingen foretages af UU i

²⁷ I 2013 blev 3.131 ud af i alt 62.307 elever erklæret ikke-uddannelsesparate (Undervisningsministeriet 2013)

samarbejde med skolen ift. det uddannelsesønske som eleven har. Vurderingen varierer ift. hhv. gruppen af gymnasiale uddannelser og gruppen af erhvervsuddannelser. Den endelige UPV foreligger i januar/februar i 9. klasse, hvor de har 4-5 måneder tilbage af grundskolen. Ifølge Undervisningsministeriets vejledning skal vurderingen foretages ud fra elevens faglige, personlige og sociale forudsætninger (Undervisningsministeriet 2010b).

I lyset af ovenstående introduktion er det interessant at iagttage hvilken rolle UPV'en spiller i vejledernes arbejde med eleverne. For at sætte scenen har jeg medtaget dette citat fra en publikation udgivet af et UU-center.

Målet med denne proces er, at eleverne bliver uddannelsesparat til den valgte uddannelse – enten ved at udvikle sig fagligt, personligt eller socialt i forhold til uddannelsesvalget eller at elevens ændrer sit af valg af uddannelse så det matcher elevens faglige, personlige og sociale standpunkt. (UUV Køge Bugt 2012:5)

Dette illustrerer at vurderingen netop ikke bare er en vurdering, men at denne iagttages som et redskab, der kan bruges løbende i arbejdet med eleven.

Det er en proces, for vi starter allerede med at snakke om nogle elever i 6. klasse, så 6., 7., 8., 9. Og det gør vi sådan set også med kommunen (Mette, Center E).

[Vi prøver] at tale om UPV'en også som et motivationsredskab. Nogle gange har man også brug for som ung, undskyld jeg siger det, til at få et lods i røven. Hvis det kan få dig til at vågne, og kigge på dig selv, og lave nogle ting om, så har jeg det okay med at erklære dig 'ikke parat'. Det kan godt lade sig gøre, at UPV'en bliver konstruktiv. (Maja, Center F)

UPV'en er således ikke en enkeltstående begivenhed, men et processuelt redskab. Det interessante er her at vurderingen udelukkende bringes i spil overfor elever, der vurderes som problematiske. Vejlederne fortæller at processen er meget overfladisk ved uproblematiske elever, og UPV'en bruges således ikke som et generelt udviklingsredskab hvor elevernes stærke sider inddrages, men primært til at arbejde med "svage elevers svage sider".

Hvis der ikke er sådan nogle [personlige] forhold, så kigger jeg jo på, nå [at eleven] svarer rimelig godt for sig, lyder rimelig afklaret, SPOR-testen er på plads, de uddannelses- og erhvervsmæssige tiltag, det kan være brobygning, det kan være praktik, det kan være samtaler, indikerer at det hænger fint sammen, og karaktererne understøtter i den grad....flyv fugl flyv! (Mads, Center A)

UPV'en er således primært et redskab der anvendes i processen med at gøre de ikke-parate elever parate. Lad os kigge nærmere på hvilken optik der her sættes i spil.

3.3.2 Iagttagelse af uddannelsesvalget ud fra Uddannelsesparathedsvurderingen

Først vil jeg i dette afsnit beskæftige mig med, hvilken iagttagelse af uddannelsesvalget, UPV'en giver mulighed for. Jeg vil her tage udgangspunkt i konklusionen fra det foregående kapitel; at UU's målprogram er, at opfylde 95%-målsætningen ved at reducere frafaldet på ungdomsuddannelserne.

Denne tankegang går igen i iagttagelsen af UPV'en. Her er målet med anvendelsen af redskabet ikke eksempelvis elevernes udvikling, men at undgå frafald. Dette ses af nedenstående citat.

Formålet med Uddannelsesparathedsvurderingen er groft sagt at få sorteret eleverne, så de kommer de rigtige steder hen, og vi forhindrer frafald og nederlag. Altså frafald fordi at det er økonomisk dårligt for samfundet selvfølgelig, men det er også dårligt

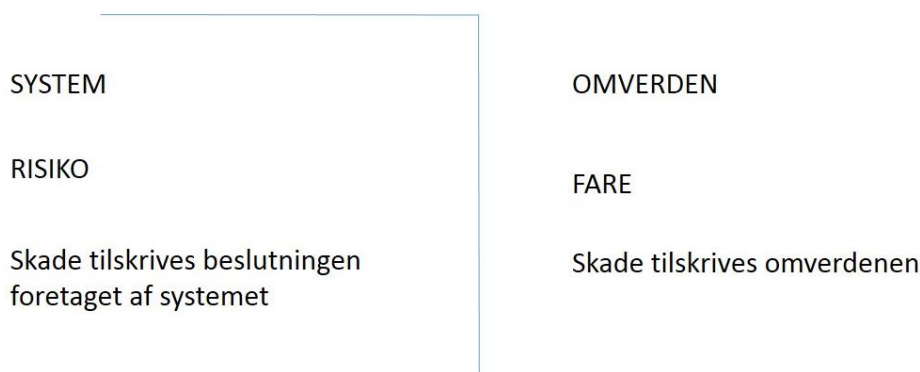
for den enkelte at starte på en uddannelse, som man ved fra starten af, at man ikke er i stand til at gennemføre. At sørge for at de unge kommer de rigtige steder hen (Julie, Center B).

Risiko-kommunikationen bliver aktualiseret, når en beslutningstager skelner mellem ønskede (gennemførsel) og ikke ønskede handlingskonsekvenser (frafald). I systemteorien er det ikke vigtigt, om en given handlen faktisk er risikofyldt, men hvorledes den bliver iagttaget (Kneer & Nassehi 1997:179). UPV'en kan således iagttages som et redskab til risikovurdering og dermed minimering af risiko, snarere end et redskab, der skal understøtte elevens udvikling. Det bliver derfor en afvejning af den konkrete elevs risiko for at falde fra. Hvis risikoen er for høj vurderes eleven ikke-parat.

I risikokommunikation vil der dog som oftest blive anvendt begrebsparret risiko/sikkerhed (Kneer & Nassehi 1997:172). Aktuelt bliver det et spørgsmål om risiko for frafald overfor sikkerhed for gennemførsel. Fra systemteorien ved vi dog at det forholder sig anderledes. Her er modbegrebet til risiko ikke "sikkerhed" men "fare". I systemteorien stilles risiko og fare op på denne vis:

Enten bliver givne skader set som følger af en beslutning og altså tilskrevet beslutningen. Så taler vi om risiko og beslutningsrisiko. Eller de givne skader bliver set som foranlediget af noget eksternt, altså tilskrevet til omverdenen. Så taler vi om fare (Luhmann citeret i Kneer & Nassehi 1997:177).

Her er en vigtig pointe, at "en persons risiko er en anden persons fare" (Rasmussen 2002:86). På indersiden har vi således de, der foretager valget, mens de der udsættes for et valg udsættes for fare.



(Figur 9 på baggrund af Rasmussen:2002 88).

Når uddannelsesvalget bliver gjort til genstand for risiko-kommunikation, så overses det hvilken fare der i stedet kan tales om. Aktuelt vil det være eleven der udsættes for fare.

- Hvis eleven erklæres *uddannelsesparat*, er der fortsat en fare for, at eleven falder fra blandt andet grundet strukturelle årsager til frafald.
- Idet vurderingen er kontingent og hviler på et individuelt skøn, er der for eleven en fare for at vurderingen er forkert og vedkommende bliver erklæret ikke-parat til en uddannelse som kunne have været gennemført.
- Hvis eleven erklæres ikke-uddannelsesparat, er der en fare for, at elevens motivation sænkes, eller at eleven eksempelvis kommer ind i et dårligt miljø, får dårlige vaner mv. på den 10. klasse som eleven er tvunget til at tage i stedet for den ønskede gymnasiale uddannelse.

UPV'en er således ikke med til at skabe sikkerhed, men til at gøre fare til risiko. At uddannelsesvalget iagttages som forskellen mellem gennemførsel og frafald, er endvidere interessant ift. placeringen af

ansvaret for frafaldet. Jens Rasmussen (2004) bemærker at uddannelsessystemets ansvar for selektion er flyttet til eleven i det moderne samfund.

Selektionen er fra at have været et anliggende for skolen blevet til et anliggende for den enkelte elev. [...] Det nye er, at den stærke fokusering på den enkelte elev flytter ansvaret bort fra skolens fællesskab og over på den enkelte. Ansvar individualiseres. Det er ikke længere skolen, der foretager selektionen, men derimod den enkelte elev, ganske vist under behørig vejledning. (Rasmussen 2004:98).

Med UPV'en deles dette ansvar med vejlederen. Eleven foretager et uddannelsesvalg og løber dermed en risiko, men vejlederen foretager en vurdering af eleven og risikerer hermed også at eleven alligevel falder fra. Fra systemteorien ved vi at når der tages beslutninger om den ubekendte fremtid, så kan risikoen føres tilbage til beslutningen (Kneer & Nassehi 1997:174). I dette tilfælde skaber UPV'en således en fiktion om at frafald kan forudsiges og forhindres, og frafald ses i denne optik som en konsekvens af vejledernes dårlige vurderingsevne, hvilket på den måde ansvarliggør vejlederne for et ansvar, som Luhmann argumenterer for tilhører skolen.

Tilsvarende ville det være uberettiget at karakterisere de frafaldne (drop-outs) som skolefiaskoer. [...] Skoler og læreanstalter skulle derfor hellere drage slutninger om sig selv end om deres klienters nederlag. Det er ikke alle samfundsmæssige karrierer, som struktureres via formaliserede afslutninger i uddannelsessystemet" (Luhmann 2006:97f).

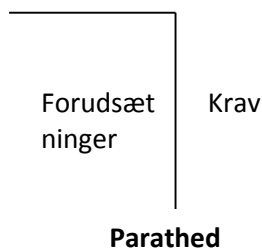
Så langt så godt. Uddannelsesvalget handler om risiko for frafald når det iagttages igennem UPV'ens optik. Hermed bliver *eleven* iagttagelig som risiko-faktorer. For at finde ud af, hvordan dette nærmere forholder sig vender vi os derfor mode de mere specifikke iagttagelser af eleven, der hermed bliver mulige. Ovenstående afsnit gør flere spørgsmål aktuelle. Hvordan håndterer vejledningssystemet den fremskrevne risiko? Hvordan søger man at minimere risikoen for frafald, hvilke faktorer iagttages som relevante, hvilke forudsætninger iagttages der ud fra mv.

3.3.3 Iagttagelse af eleven ud fra Uddannelsesparathedsvurderingen

Ved at iagttage omverdenen gennem uddannelsesparathedsvurderingen består organisationens omverden af elevens "forudsætninger" og uddannelsessystemets "krav"

Der er således to forskelle på spil i iagttagelsen af eleven. Dels er der den overordnede skelnen mellem parate/ikke-parate elever. I kapitel 3.1 så vi, at denne skelnen bl.a. har betydning for vejledningens behovstilskrivning, og at vejlederne i stigende grad føler et politisk pres mod at fokusere vejledningen på de ikke-parate. Tidligere i dette kapitel har vi set hvordan UPV'en især er et redskab, der skal anvendes i processen med at flytte elever fra ikke-parat til parat, ved at ændre deres uddannelsesønske eller deres forudsætninger.

Når eleverne iagttages ud fra UPV'en er det således ud fra distinktionen forudsætninger/krav, nemlig de *krav* der stilles på ungdomsuddannelserne, og dels elevens personlige, faglige og sociale *forudsætninger* (UVM 2010b:14ff). Parathedens form kan dermed iagttages således.



(Figur 10, egen tilvirkning).

Som vi ved, er iagttagelsen af "forudsætninger" kontingent og vi vil her først vende os imod de betingelser, som iagttagelsen af "forudsætninger" er fremkommet under.

3.3.4 Vejledernes iagttagelser af elevens forudsætninger med UPV'en som optik.

Samtlige vejledere taler om hhv. personlige, sociale og faglige forudsætninger, men det varierer, hvad der kan inddrages under de forskellige kategorier²⁸. En vejleder fortæller at vurderingen foregår ud fra hæftet "Klar, Parat, Uddannelse" udarbejdet af Undervisningsministeriet (Undervisningsministeriet 2010b).

Som Elaine Munthe er inde på (i Rasmussen red. 2002:89) er fraværende eller tvetydige retningslinjer med til at øge kompleksiteten, idet de i højere grad lægges over på det skøn, der foretages af den velfærdsprofessionelle, her vejlederen.

"Kunststykket er at få vurderet, om de "nødvendige" forudsætninger er til stede. En sådan vurdering må tage højde for mange forhold. Det er helt centralt, hvilke læringsmuligheder de unge har haft i grundskolen, og hvilken ungdomsuddannelse den unge ønsker at gå i gang med. Hvad der er "nødvendigt", er således ikke muligt på forhånd at fastlægge definitivt" (Undervisningsministeriet 2010b:16).

Vurderingen er altså et "kunststykke", hvor der må tages højde for "mange forhold" som ikke kan "fastlægges definitivt". Det fremgår endvidere, at den unges motivation, lyst til at lære samt, personlige, sociale og faglige færdigheder er afgørende, men ikke hvad, der har størst betydning, eller hvad de specifikke krav inden for hver kategori er. Endvidere må vejlederen også inddrage "ungdomsuddannelsens bidrag".

Der er således rigelig kompleksitet for en vejleder at håndtere. Spørgsmålet er nu hvordan dette foregår.

- Hvilke faktorer anses for at være relevante? Hvilke er ikke relevante?
- Er nogle faktorer vigtigere end andre?
- Hvordan afgøres tvivlsspørgsmål? Til elevens fordel eller ej?
- Hvordan differentieres ift. de forskellige uddannelser?

Håndteringen af disse spørgsmål vil jeg belyse i nedenstående afsnit. Udfordringerne vil blive iagttaget som paradokser og ud fra systemteoriens meningsdimensioner (Luhmann 2000:114ff) hhv. sagsdimension, socialdimensionen og tidsdimensionen.

I sagsdimensionen må vejlederne forholde sig til *hvad* der gøres til genstand for vurdering. I dette tilfælde *hvad* er relevant, når vi taler uddannelsesparathed? Her vil jeg især tage udgangspunkt i de tilfælde, hvor der blandt vejlederne er uenighed. Der er især to temaer på spil – krav og forudsætninger. Et gennemgående træk er, at vejlederne vurderer elevernes faglige niveau og motivation som de vigtigste faktorer, men hvad konstituerer faglighed blandt vejlederne og hvad konstituerer motivation?

Skal jeg være helt ærlig, så er det primært det faglige niveau, men der kan være nogle ganske få tilfælde, hvor det er fordi de ikke kommer nok i skole. (Per, Center A).

²⁸ Se Bilag 1 og 2 for en præcisering af vejledernes iagttagelser af disse kategorier.

Generelt anser vejlederen et gennemsnit på 7 i "de bærende fag"²⁹ for at være adgangsgivende til gymnasiet, hvor et lavere niveau kan kompenseres af motivation. Der iagttages ikke noget generelt adgangsgivende niveau til erhvervsuddannelserne

Umiddelbart lyder det ikke så komplekst, men lad os iagttage vejledernes iagttagelser af hhv. faglighed og motivation. Det faglige niveau iagttages som nævnt i høj grad som udtryk gennem karakterer. Karakteren 7 er i reglen "godt nok" til gymnasiet, som indikeret ovenfor. Der er dog også eksempler på, at det ikke er tilfældet.

Sidste år havde jeg to piger, de fik nogle 4-taller, de fik nogle 7-taller og de fik nogle 10-taller. Og lærerne sagde alle sammen at de ikke skulle på gymnasiet, og jeg var nødt til at sige 'hvorfor'? Og der blev problemer i forhold til deres uddannelsesparathedsvurdering, og der handler det om, at de har sagt, 'jamen hun er en sød pige og hun knokler godt' og derfor fik hun måske et 7-tal i matematik, hvor hun skulle have haft 4" (Pia, Center B).

Det ses altså, at "en karakter ikke bare er en karakter". Vejlederens opgave bliver her at lave en motivvurdering af lærerens karaktergivning, for at finde ind til elevens "rigtige niveau". Det skaber yderligere kompleksitet i systemet. I andre tilfælde er 7 ikke nødvendigt.

"Prøv nu at høre, i forhold til en gymnasial uddannelse, hvis man oplever en klar progression, og man kan mærke at her har vi en elev, der her går fra 4 med målfaste skridt mod 7. [...] Det hviler på et skøn ik? Men en solid 4 med den rigtige motivation og sådan, så er de [gymnasierne] ikke afvisende. Men jeg synes at de for large... (Mads, Center A).

Vejlederne ser dermed karakteren i kontekst med andre faktorer, og tydeliggør her uddannelsessystemets paradoks, at karakteren er en konstruktion, med den konsekvens at "Resultaterne kan kun bruges, hvis man reflekterer over betingelserne for sammenligningen" (Luhmann 2006:91): Det er netop hvad vejlederne gør, men hermed er de også med til at opløse den sammenlignelighed som karakterne giver mulighed for. Dette skaber tvivl om uddannelsessystemets kodning, bedre/dårligere. Pludseligt kan 4 være bedre og 7 kan være dårligere, alt efter hvilke betingelser karakteren er givet under³⁰. Fokus bliver flyttet til karakterens "sandhedsværdi" som repræsentation af elevens faglige niveau. Men hvem skal afgøre, hvad der kan kompensere for karakteren, hvad der gøres relevant? Det bliver vejlederens opgave, og hermed forskydes paradokset til *socialdimensionen*. Et nyt paradoks bliver nu tydeligt: Med hvilken ret kan vejlederen foretage en korrigerende vurdering af lærerens vurdering? For at kunne gøre det forskydes paradokset igen til sagsdimensionen. Det handler ikke længere om *elevens niveau*, men om vejlederens vurderingsevne.

Tidligere var det jo skolen, der skulle vurdere om de var egnede eller ikke egnede. Det var meget på det faglige, du har de og de karakterer, du er egnede til gymnasiet eller ej. Men så var det at man tænkte, at så blev den så afhængig af hvilken klasselærer det var, om han kunne lide eleven eller ej. Så man tænke, at man så var nødt til at have en uvildig inde over, for at kunne gå ind og lave de her vurderinger. (Sarah, Center C).

²⁹ Særligt dansk, matematik, engelsk, og andet fremmedsprog.

³⁰ Det er også forskelligt fra vejleder til vejleder hvorvidt de skriftlige eller mundtlige karakterer er vigtigst.

Vejlederen tilskriver sig her vurderingskompetence i kraft af at stå uden for lærer-elev forholdet, og trækker her på retssystemets logik om den uvildige dommer, der afgør sagen mellem to uenige parter, og på den måde sikrer en *retfærdig* bedømmelse.

Motivation

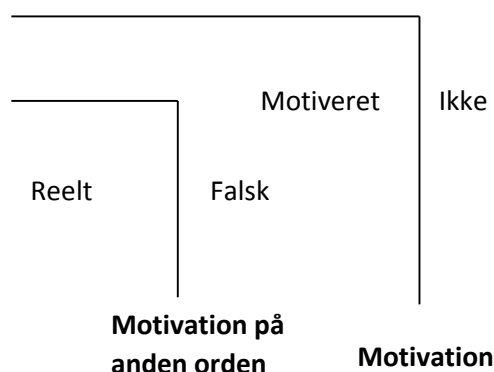
Ovenstående citat viser desuden hvordan uddannelsesparathedsvurderingen gør det relevant at bringe "det hele menneske" i spil og ikke bare "det faglige". Her iagttager vejlederne især motivation som afgørende, idet "den rigtige" motivation kan kompensere for dårligere karakterer og være direkte adgangsgivende i sig selv ift. erhvervsuddannelser.

Erhvervsuddannelserne siger mødestabil, og man skal ville det. Hvis man kommer og man vil det, så kan alle tage en erhvervsuddannelse. Motivationen er rigtig vigtig.
(Mads, Center A).

Vi kan således se, at systemet iagttager elever ud fra forskellen "motiveret/ikke-motiveret", og det bliver relevant at se hvordan vejledningen konditionerer denne iagttagelse. En vejleder fortæller følgende.

Og så går man ind på motivation. Er det bare noget....siger du det bare fordi du har hørt det? Det kan man tydeligt mærke. [...] Man kan mærke de her energier i eleven der siger, det her det vil jeg, og jeg har selv undersøgt det, og min far er i øvrigt også eller min onkel eller jeg har været i praktik eller i brobygning (Jens, Center D).

Det er således vigtigt for vejlederen at afgøre, om eleven er reelt motiveret eller ej. Dermed sker en genindførsel af ikke-motiveret i den motiverede elever.



(Figur 11, på baggrund af Andersen 1999:113f).

Med ovenstående genindførsel er forskellen motiveret/ikke motiveret ikke længere tilstrækkelig ift. iagttagelsen af eleven. Det er ikke nok at eleven siger at han/hun er motiveret. For at fremtræde som "reelt motiveret" i vejledernes iagttagelser må eleven handle på en særlig måde. Det handler især om at eleven skal demonstrere *initiativ*, *viden*, og *engagement* over længere tid. Det gør eleven eksempelvis ved selv at opsøge viden, ved selv at sætte sig ind i tingene, ved selv at skabe sine egne forbindelser til den uddannelse vedkommende søger. Den "reelt motiverede" og dermed "gode" træder derfor frem for systemet, som en elev der viser måltrettethed i sin uddannelsessøgning. Idet vejlederne her opererer i uddannelsessystemets kodning, kan vi relatere dette til forskellen god/dårlig. Den "gode elev" ved hvad han/hun vil og går måltrettet efter det, mens den "dårlige elev" ikke har et mål for sin uddannelsessøgen. Dette betyder at eleven må fremstille sig på en bestemt måde for ikke at blive placeret i gruppen som "den risikable elev". Her skabes samtidig et behov for at få adgang til elevernes "autentiske udsagn" (Villadsen 2012:73ff; Karlsen & Villadsen i Sløk & Villadsen 2008:127ff), hvilket behandles i næste kapitel, hvor jeg ser på vejledningens koblinger til omverdenen.

Familieforhold

På "forudsætningssiden" af vejledernes iagttagelse af eleven (forudsætning/krav) finder vi i sagsdimensionen også paradokset omkring "familieforhold". Problematiske familieforhold er eksempelvis "skilsmisse" og "problemer med forældrene". Det familiemæssige indgår i vurderingen af om en elev har brug for vejledning, og i visse tilfælde kan "positive familieforhold" også være med til at en elev erklæres uddannelsesparat. Negative familieforhold indgår også i vejledernes overvejelser.

Det personlige er så tit, hvordan har eleven det? Altså hvis du f.eks. har forældre derhjemme der drikker, og hvis man styret hjemmet selvom man er 14. Det kan jo godt gøre at man ikke er parat, fordi man har for meget andet i hovedet. (Maja, Center F).

Generelt er problematiske familieforhold dog ikke en del af vurderingen af eleven, da vejlederne mener at det i forvejen kommer til udtryk i andre aspekter af eleven.

Det er ikke familien, der skal på gymnasiet, det er eleven der skal på gymnasiet. [...] Det her med manglende opbakning derhjemme, det afspejler sig i høj grad i det faglige, også i det personlige. [...] Så det kommer allerede til udtryk i de to ting. Men det med familien er ikke noget, jeg har været med til at vurdere en elev ud fra. [...] Det er faktisk ikke noget, jeg har tænkt over, men det er meget interessant. (Ane, Center D).

Det kan dog ses som paradoksalt, at familieforhold er en vigtig del af vejledningen, og eksempelvis fremgår af vejledernes digitale journalsystemer, men at dette holdes uden for vurderingen af elevens frafaldsrisiko.

Krav til eleven

Nu vil vi vende blikket mod de krav, som elevens forudsætninger holdes op imod. Et skisma er her, hvorvidt eleven skal vurderes til alene at kunne *gennemføre* en ungdomsuddannelse eller om eleven skal vurderes ift. at gennemføre *med et fornuftigt udbytte*, som en vejleder formulerer det.

Hvis du sidder med en der drømmer om at blive jurist, som du tænker at vedkommende vil aldrig få noget der ligner et karaktergennemsnit som vedkommende kan bruge for at komme videre med sinde drømme, så er det måske smartere at kigge på en anden plan som er mere realistisk og som måske gør at man bliver jurist alligevel. (Ida, Center F).

Andre vejledere ser det anderledes.

Det bliver ikke verdens største studentereksamen, det kan være at hun kommer ud med 4,3 eller måske endda mere, men det er så vigtigt for den familie, at man bare kan sige at 'jeg har fået en stx' (Jens, Center D).

Det fremgår således, at der i organisationen ikke er ensartede vurderingskriterier. Nogle vejledere ser en værdi i en bestået gymnasie-eksamen i sig selv, mens andre vejledere vurderer eleven ud fra, at eksamen skal bestås med et *fornuftigt udbytte*. Her går vejlederen ind og vurderer hvilket udbytte eleven skal have af sin gymnasieuddannelse. Dette kan potentielt forstærke den negative sociale arv idet, det ofte er unge fra de såkaldt 'gymnasiefremmede' hjem, der får de lave karakterer, og som vejlederen her vil fraråde gymnasiet.

I sagsdimensionen kan vi endvidere se, at systemet ikke har en entydig iagttagelse af, om eleverne skal vurderes til generelt eller specifikt. Nogle vejledere foretager generelle vurderinger til hhv. de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne i tråd med ministeriets anvisning, hvor der står, at vurderingen skal ske "...til henholdsvis erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser generelt og altså ikke til den enkelte

uddannelse" (Undervisningsministeriet 2010b:9, fremhævnings i originalen). Andre vejledere vælger her at inddrage det specifikke uddannelsesønske, når vurderingen skal foretages.

Der kan komme en til mig og fortælle at han vil godt være baker. Og det er okay med mig, vi melder ham ind i 'mad til mennesker', [...] men lad os nu sige at han havde strøm, styring og it som ønske som nr. 2, og ender med at sige, nej jeg vil ikke optages på [bageruddannelsen] alligevel, jeg vil have 'strøm, styring og it', for jeg vil være elektriker, og knægten har 0 i matematik, så vil han ud fra min vurdering ikke være parat. Det har ikke sin gang her på jord, at gå i gang med en elektriker-uddannelse hvis man er dårlig til matematik. (Per, Center A).

Vejlederen oplever her de officielle retningslinjer som paradoksale. Det interessante er dog, at vejledernes vurderinger vil variere alt efter om retningslinjerne følges eller ej. Vejlederen vælger at udvise "civil ulydighed" for at kunne give en mere korrekt vurdering af hvordan frafald undgås.

Et sidste paradoks er at finde i tidsdimensionen. Eleven vurderes på, om vedkommende kan gennemføre en ungdomsuddannelse, hvilket er minimum tre år ude i fremtiden, men vejlederen kan kun iagttage nutids-eleven. I forhold til en risikovurdering af eleveres adfærd har det betydning, hvordan dette paradoks håndteres. Igen er der ikke én iagttagelse i organisationen. Iagttagelserne spænder i stedet fra forestillingen om, at eleverne "får et kulturchok" og falder i karakterer (Mads, Center A), til at tvivlen skal komme eleven til gode, "det er jo et skoleskift, og det er der rigtig mange der trænger til" (Julie, Center C).

Vi ser altså hvordan det ikke er *nutids-eleven* der vurderes, som det eksempelvis er tilfældet ved en skriftlig anonymiseret afprøvning, der bedømmes med en numerisk karakter. Det er i stedet *fremtids-eleven*, altså elevens potentiale, der bedømmes.

3.3.5 Delkonklusion:

I starten af dette kapitel stillede jeg spørgsmålet om, hvilke iagttagelser Uddannelsesparathedsvurderingen giver mulighed for.

Fra systemteorien ved vi, at styringsredskaber "fungerer [...] som organisationens skabelsesmaskiner (Sløk & Villadsen 2008:189). Ved at anvende UPV'en til kategorisering af elever, stilles en særlig iagttagelse til rådighed for UU som organisation, inklusive et særligt sprog, særlige roller og særlige logikker (ibid.193ff), men som enhver iagttagelse begrænser den også, hvad der kan ses (blinde pletter).

Iagttaget gennem UPV'en bliver **uddannelsesvalget** til et spørgsmål om risiko kontra sikkerhed omkring frafald. Dette sætter den overordnede rammer for vurderingen og medfører at eleven iagttages som bestående af risikofaktorer. Vejlederens rolle bliver her at forudsige den enkelte elevs risiko for frafald, og derigennem er UPV'en med til dels at fremskrive frafald som noget, der er håndterbart og dermed kan forudsiges og forhindres, og dels at vejlederne har et (med)ansvar for det frafald der finder sted.

Den blinde plet bliver hermed dels den fare eleven udsættes for ved en forkert vurdering, dels den fare der ligger i at erklære en elev ikke-parat (får dårlige vaner, kommer ind i et dårligt miljø, tab af motivation mv.)

Der er forskellige iagttagelser hos vejlederne af den potentielle effekt af studiemiljø/skoleskift, men generelt er fokus på eleven og på de risikofaktorer der knyttes til eleven. Dette umuliggør den simultane iagttagelse af risiko-uddannelser, og den blinde plet i iagttagelsen forudsætninger/krav bliver dermed at risici findes på forudsætnings-siden af iagttagelsen. Uddannelsesparathedsvurderingens kategorisering i hhv. "parate" og "ikke-parate" elever, er således medvirkende til en individualisering af såvel uddannelsesvalg som frafald og er risikoelementet, der er med til at skabe præmissen for elevens *personlige, faglige og sociale* forudsætninger som styrbare faktorer. Her vil systemet kunne opnå større refleksivitet,

hvis det også foretog en analyse af frafalds-risikoen på uddannelsessiden (elevparathedsvurdering), hvor disse risici blev bragt til elevens kendskab.

Når **eleven** iagttages gennem UPV'en så er det eleven som "det hele menneske", hvor både sociale, faglige og personlige forudsætninger inddrages. Herved muliggøres at der styres på *det hele menneske* og ikke bare *den faglige elev*. Vejledningens operationsområde udvides således fra "vejledning om uddannelse og erhverv" til at omfatte stort set alle aspekter af eleven, der gøres til styrbare risiko-faktorer. Den gode og uddannelsesparate elev konstrueres samtidig som en *målrettet* elev. Hermed bliver det en kvalitet at være målrettet og målsøgende, frem for proces- og udviklingsorienteret. Eleven skal hellere præsentere en realistisk og målrettet plan, eksempelvis "jeg vil på gymnasiet, så jeg kan blive pædagog" frem for en identitetssøgende "jeg starter på gymnasiet, for at finde ud af hvad jeg vil/for at udskyde mit valg".

UPV'en har også en række konsekvenser for konstitueringen af **vejlederrollen**. Dels bliver opgaven for vejlederen at bringe overensstemmelse mellem elevens forudsætninger og uddannelsessystemets krav. Dette kan især ske gennem "anden ordens hjælp", idet vejlederen ikke underviser eleven, og kan derfor ikke "lære eleven mere matematik" for at hæve det faglige niveau. Vejlederens styringsfokus bliver i stedet på de *personlige forudsætninger*, hvor eleven skal adfærdsreguleres til at komme til tiden, undgå fraværd, lave sine lektier mv. Vejledningen kan også inddrage elevens sociale forudsætninger (eksempelvis familieforhold) i vejledningen, dog ikke i vurderingen af eleven, hvilket fremstår paradoksalt idet, der i systemet ikke er en klar skelnen mellem *vurdering* og *vejledning*. Som det kunne ses i foregående kapitel er fokus på at reducere frafaldsrisikoen, men præcis hvornår man opfylder kriterierne for uddannelsesparatehed, er som det fremgår, uklare. Vi kan således se, at hver gang systemet møder et paradoks er der en risiko for forskellighed i vurderingerne i form af forskellige afparadokserings-strategier.

Endvidere bliver en stor del af usikkerheden ført tilbage til vejlederens skøn grundet de uklare retningslinjer (Rasmussen red. 2007:89). Vurderingen kan dermed nemt blive tilfældig, hvis der ikke er tydelige og klare vurderingskriterier. Idet det er uklart for systemet, må det også være tilsvarende uklart for de unge, hvad de måles på. I hvor høj grad de enkelte aspekter, eksempelvis elevens motivation eller om eleven har fået 4 eller 7 i matematik, statistisk set er en indikation på øget frafald, er også en blind plet.

Uddannelsesparatehedsvurderingen som styringsredskab		Blind plet
Forskel	Parat/ikke-parat	
Objekt	Eleven som "det hele menneske"	1. Vejlederen iagttager eleven på første orden 2. Vejlederen ser kun eleven i vejledningssituationen 3. Vejlederen ser eleven som forudsætninger.
Kvalitetsmål	Den realistiske og motiverede (målrettede) elev	Den procesorienterede og identitetssøgende elev
Tidsdimension	Fremtidigt frafald kan forudsiges	Selve vurderingen er med til at determinere fremtiden og medfører dermed en fare for eleven.
Logik	Frafald kan beregnes	Beregningen medtager kun elev-siden og ikke forholdene på ungdomsuddannelsen
Omverden	Elevens forudsætninger og uddannelsessystemets krav	De strukturelle forhold på uddannelsesstederne Arbejdsmarkedets behov.
Eksistensberettigelse	Vurderingen tilfører uddannelsessystemet refleksivet ved at gøre bedømmelserne uafhængige af den enkelte lærers bedømmelser	Vurderingskriterierne er kontingente og varierer fra vejleder til vejleder.

3.4 Mulighedsbetingelser for vejledningen

Som vi har set i det netop overståede kapitel, så anvender Ungdommens Uddannelsesvejledning et særligt styringsredskab, *uddannelsesparathedsvurderingen*, til at klassificere eleverne. Kapitlet afslørede hvordan omverdenen træder frem for vejledningen ved anvendelse af netop denne styringsteknologi, men vi så også at UPV'en som styringsredskab gør *hele eleven* relevant og fordrer adgang til elevens autentiske udsagn.

I dette kapitel vil vi derfor se nærmere på, hvordan der skabes mulighedsbetingelser for udøvelse af vejledningen. Som vi ved fra systemteorien er sociale systemer operativt lukkede for hinanden (Luhmann 2000:257), og der må derfor først skabes mulighed for at vejledningen kan fungere som en irritation af uddannelsesvalget. Jeg vil derfor i denne analyse iagttage de programmer, der skaber en relation mellem vejledningen og eleven. Fokus vil særligt være på uddannelsesplanen.

3.4.1 Uddannelsesplanen

Jeg vil i det følgende iagttage uddannelsesplanen som et program, der gennem en kontraktlignende form kommunikativt skaber en plads til – og et billede af – eleven i relation til vejledningen. Som vi ved, er en elev ikke bare en elev, og det vil her være interessant at iagttage, hvilken iagttagelse af eleven, der produceres i uddannelsesplanen (Andersen 2007). Dette bygger ovenpå det analytiske arbejde, der allerede er foretaget af bl.a. Niels Åkerstrøm Andersen (2012), hvor forskellige forsøg på at skabe en særlig borgerrolle gennem partnerskaber er taget under behandling.

Uddannelsesplanen er et dokument, der skal udfyldes af eleven i 8. klasse og herefter underskrives af elevens forælder. I uddannelsesplanen skrives hvad eleven ønsker, og hvad eleven vil bruge sin uddannelse til. I uddannelsesplanen indgår følgende punkter³¹.

1. Beskriv dig selv: Interesser, aktiviteter, stærke/svage sider.
2. Status i uddannelsesforløbet samt afklarende/vejlednings aktiviteter
Valg af ungdomsuddannelse samt retning (eller 10. kl.).
Ønske om at læse videre?
Jobønske
Hvordan passer ønsker og muligheder sammen?
3. Helbred

Det første der her springer i øjnene er, at ansvaret for uddannelsesplanen hos UU.

Det ligger ene og alene hos mig, at den unge har en uddannelsesplan. Det er Center D, UU-vejlederen. Ene og alene mig der skal sørge for det, for de unge jeg har CPR-numrene på. Altså mine unge, som jeg kalder dem for. (Ane, Center D).

Vejlederne tilskriver sig her myndigheds-ansvaret for uddannelsesplanen, der samtidig iagttages som et lovgivningsmæssigt krav til forældrene på elevernes vegne.

Der er noget myndighed i det. [...] Hvis de ikke afleverer [deres uddannelsesplan] så lukker døren. For første gang i deres liv står de pludselig overfor en situation, hvor nu fanger bordet. (Pia, Center B).

³¹ En skabelon for uddannelsesplanen er vedlagt som bilag 3.

Vi kan således se, at semantikken til trods, så iagttages uddannelsesplanen som et fremmedelement i uddannelsessystemet, der er båret ind på ryggen af velfærdsstatslig myndighedslogik om borgerens pligt overfor samfundet. I systemteoretisk forstand optræder uddannelsesplanen tilsyneladende som en form for kontrakt mellem eleven (gennem en forælders underskrift) og vejlederen. Kontraktens form er forskellen mellem forpligtelse og frihed (Andersen 2012: 273), hvilket indebærer, at en forpligtelse kun kan finde sted, fordi man har *friheden* til at handle anderledes, og som vi kan se ovenfor, så er kontrakten et krav, som eleven ikke kan komme uden om. Lad os i stedet se nærmere på, hvilken form for forpligtelse, der kan være tale om.

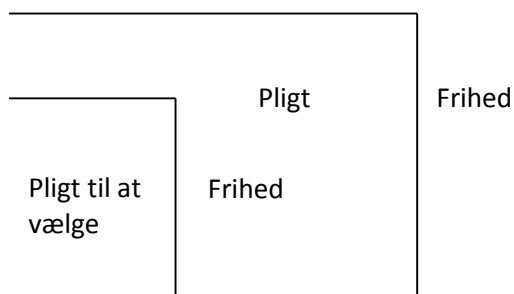
3.4.2 Pligt til at være målrettet

Som nævnt iagttages det at have en uddannelsesplan som et krav fra systemets side. Men med dette krav, følger der dog ikke et krav eller en forventning om, *hvad* eleven skal vælge, eller at eleven skal holde fast i et specifikt valg.

Inden i er færdige med 8. klasse går i i gang med at lave en uddannelsesplan, og den kan i ændre på som i vil. (Vejledningssituation, Per, Center A).

Først og fremmest er uddannelsesplanen altså et krav *om at vælge*. Heri består forpligtelsen. Uddannelsesplanen forpligter eleven til at vælge, men eleven har friheden til selv at vælge, hvilken uddannelse, der skal fremgå af planen, hhv. en gymnasial uddannelse, en erhvervsuddannelse eller 10. klasse.

Hermed ligner uddannelsesplanen det, som Niels Åkerstrøm Andersen kalder 'borgerkontrakten' (Andersen 2007:137). Dette kan i systemteorien sættes på denne form:



(Figur 12 på baggrund af Åkerstrøm 2007:138).

Det eneste der er besluttet at der skal tages en beslutning. Ved at indgå en uddannelsesplan accepterer eleven at han/hun skal vælge en uddannelse. Det behøver ikke være den, der pt. står i uddannelsesplanen. På denne måde kan eleven nu iagttages af systemet som en elev med et *mål*. Målet er et eleven selv har sat, og dermed fremstår det autentisk for systemet. Uddannelsesplanen kan derfor ses som en måde, hvorpå systemet producerer autentiske udsagn.

Vi har tidligere, bl.a. i kapitel 3.2 set, at det er vigtigt for systemet, at uddannelsesvalget er "elevens plan" (Mette, Center E), dels ud fra et etisk ideal om selvbestemmelse, og fordi det motiverede valg indebærer en lavere risiko for frafald. At systemet accepterer uddannelsesplanen som autentiske udsagn ses eksempelvis når vejlederen tilgår uddannelsesplanen, for at kunne bruge informationen herfra i et samarbejde med læreren. Uddannelsesplanen kommer således til at repræsentere eleven. Ikke bare overfor lærere eller ift. det videre uddannelsessystem, men i høj grad også ift. eleven selv. Uddannelsesplanen skal få eleven til "*at kigge ind i sig selv, og finde ud af, hvem er [han/hun] egentligt er*" (Asta, Center E).

Man skal ind og arbejde målrettet og få dem til at se, hvem er det egentlig jeg er, og hvad er det egentlig jeg kærer mig om, og hvad er det for nogle muligheder jeg har,

som også er nogen jeg både kender til, og som jeg kan se mig selv i, og som er realistiske. (Mads, Center A).

Det er således et redskab til selvrefleksion. Der findes nu to elever. Dels den elev, som eleven tror han/hun er, og så den, som uddannelsesplanen siger han/hun er. Elevens identitet er nu sat på en særlig form, som kan gøres til genstand for behandling af vejlederen. Og her er vi tilbage til uddannelsesparathedsvurderingen. Det er nemlig den, der er referenceramme for elevens uddannelsesønsker. Når eleven vælger en uddannelse i uddannelsesplanen og samtidig beskriver sig selv, så kan vejlederen gå ind og påpege fejl og mangler ved eleven. Hermed kan eleven selv se, at vedkommendes uddannelsesønske er urealistisk.

Det er at skolen, vejleder og forældre har et fælles udgangspunkt for, hvad er det vi snakker om der skal arbejdes med. Hvad er der mangler hvis de ikke er uddannelsesparate og hvordan kan vi hjælpe dem til at blive uddannelsesparate? (Ida, Center F).

En af målsætningerne med uddannelsesplanen er således, at eleven skal foretage et realistisk uddannelsesvalg. Vejleder og elev har ingen indflydelse på de krav eleven møder på den givne ungdomsuddannelse. Det der kan ændres er dels elevens forudsætninger og elevens uddannelsesønske. Ift. til uddannelsesønsket er muligheden at påvirke elevens ønske i retning af 10. klasse eller en erhvervsuddannelse.

En af måderne er at snakke med eleven om, hvad er det, som du gerne vil opnå med det? Hvad er det det skal lede dig henimod? [...] Altså ikke at fungere som drømmeknuser, men at finde ud af, hvad kunne ellers være fedt. (Julie, Center C).

Det handler således om at knytte elevens drømme til noget, som vurderes som mere realistisk. Vi har dermed foreløbig identificeret tre funktioner, der kan knyttes til uddannelsesplanen og uddannelsesparathedsvurdering, og som alle tre handler om elevens selvforhold.

1. Gøre eleven målrettet.
2. Få eleven til at indse det urealistiske i uddannelsesvalget
3. Få eleven til at se det uhensigtsmæssige i sin adfærd.

Elevens adfærd bliver italesat i løbet af de vejledningssamtaler som vejlederen har med eleven. Disse tager udgangspunkt i uddannelsesplanen, som repræsenterer et fælles udgangspunkt for at tale om elevens uddannelsesønske. Hvis elevens valg vurderes til at være uproblematisk (realistisk) kan samtalen herefter handle om mere faktuelle spørgsmål som eleven har. Hvilket gymnasium udbyder kinesisk, hvor er den bedste 10. klasse osv.

Hvis elevens valg vurderes til at være problematisk (urealistisk) kan samtalen som sagt handle om, at eleven skal overveje et mere realistisk uddannelsesønske, der ideelt set kan føre i samme retning, og de barrierer, som vejleder og elev gennem uddannelsesplanen og uddannelsesparathedsvurderingen er blevet enige om, er i vejen for elevens uddannelsesønske, kan blive taget op. Det kan eksempelvis være, at elevens karakter i matematik er for lav, at fraværet er for højt osv. Her afgrænser UU sig fra skolen, ved at definere det faglige som skolens ansvar, mens UU har ansvar for, at finde ud af, hvad der skal ske efter grundskolen.

Vi skal jo egentlig mest finde ud af, hvad der skal ske efter skolen, og det der med at UU går ind og hjælper med at en skolegang kører ordenligt, det er jo mere hvor vi giver en hjælpende hånd. Det er ikke vores ansvarsområde. Det er skolerne der har det ansvarsområde, men vi kan bruges til at hjælpe (Maja, Center F).

I stedet går UU som nævnt ind, og fokuserer på elevens motivation og selvforhold.

[Jeg ser] UPV'en også som et motivationsredskab. Nogle gange har man også brug for som ung, undskyld jeg siger det, til at få et lods i røven. Hvis det kan få dig til at vågne, og kigge på dig selv, og lave nogle ting om, så har jeg det okay med at erklære dig 'ikke parat'. Det kan godt lade sig gøre, at [UPV'en] bliver konstruktiv. Og det tror jeg også skyldes at vi er eksterne. Det er ikke mig der har givet de karakter vel? Det betyder rigtig meget. (Maja, Center F).

Vejledningen opererer i denne henseende med tre programmer. Dels uddannelsesplanen, der repræsenterer elevens eget billede af sig selv, dels uddannelsesparathedsvurderingen, der repræsenterer en objektiv vurdering af eleven og endelig interaktionssystemer, eksempelvis vejledningssamtaler, hvor elevens udvikling evalueres ift. vedkommendes uddannelsesønske, og de krav der stilles.

Vejlederens interaktioner med eleven drejer sig således om elevens selvforhold – eleven skal påtage sig vejlederens iagttagelse af sig selv. Det findes der forskellige redskaber til. Eksempelvis dialogen, hvor vejlederen fortæller, hvad eleven "mangler" for at kunne blive uddannelsesparat og slutter af med at spørge eleven, hvad vedkommende nu vil gøre. Et andet eksempel er den såkaldte motiverende samtale (Rosdahl 2013), som en vejleder fortæller at der gøres brug af.

Vi kører motiverende samtaler i Center D. Du skal på HHX til næste år - hvad skal du arbejde med for at blive en god HTX-elev? [...]Det bliver meget med, at "jeg skal blive bedre til at bruge noget mere tid på mine lektier". Og den kloge elev gennemskuer jo hurtigt, at man kan sætte to pile. Det der er ulemper for oven, det er fordele for neden, og det der er fordele for neden, det er ulemper for oven. Det gennemskuer nogle af dem ik. Og den dygtige elev gennemskuer også, at der ikke er nogen fordele ved ikke at udvikle sig (Ane, Center D).

Fortsætte som nu	Fordele ved aktuel situation	Ulemper ved aktuel situation
Ændre	Ulemper ved at ændre	Fordele ved at ændre

(Figur 13, egen tilvirkning på baggrund af Rosdahl 2013).

3.4.3 Øvrige programmer

Der findes en række andre programmer, der gør eleven relevant for vejledningssystemet. Disse vil jeg af pladshensyn dog ikke indgå i en nærmere analyse, men for at give et helhedsbillede er de kort opridset i nedenstående

Uddannelsespligten

Det fremgår af vejledningsloven at "15-17-årige unge har pligt til at være i uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet, der sigter mod, at de unge gennemfører en uddannelse" (Undervisningsministeriet 2010a §2 a), og hvis denne pligt ikke overholdes kan sanktionen være inddragelse af ungeydelsen.

Denne mulighed anvendes dog ikke i særligt vidt omfang. Særligt er der blandt vejlederne en modstand mod straf, som ikke opfattes som forenelig med det at vejlede, hvilket illustreres af nedenstående citat.

Selvom de dropper ud, selvom de ligger hjemme på sofaen, så skal der ligge en uddannelsesplan, for ellers kan kommunen gå ind og tage deres ungedydelse. [...] Da jeg så fandt ud af, at jeg var en del af det system, så synes jeg da, at det ikke var særlig rart. Men indtil videre, er det aldrig sket for mig, for hvis der er nogen der ligger hjemme på sofaen, så er der en grund til det, og så skal de have hjælp, de skal ikke straffes. [...] Jeg er ikke ansat til at være en der håndhæver noget med straf, hvis nogen ikke gør noget, det er slet ikke min holdning til tingene, det er ikke mit menneskesyn, så var jeg ikke læst til skolelærer og siden hen vejleder. Så det system er svært for en, der har mit uddannelsesbaggrund og nok lettere for en socialrådgiver. [...] Vi føler os nok mere som vejledere, som de unges advokater. Vi er her for at hjælpe dem og vejlede dem (Mette, Center E).

Her skal det fremhæves at "vejledning" og "hjælp" (Uddannelsessystem/omsorgssystemet) sættes overfor lovgivning og straf, hvilket fortæller os lidt om, hvordan hjælp iagttages i vejledningssystemet. Som nævnt er denne kobling ikke særlig udbredt, men det er interessant at se, hvordan straf iagttages som uforenlig med hjælp.

UEA-undervisning mv.

Vejledningen kobler sig til skolen ved at forestå Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering (UEA), hvilket er et af folkeskolens tre obligatoriske emner på 1.-9. klassetrin. Der er ikke afsat et selvstændigt timetal til emnet, men det indgår i undervisningen i de obligatoriske fag.

I praksis varierer det dog meget, i hvilket omfang UEA rent faktisk foregår (Undervisningsministeriet 2012). UEA er sammen med brobygning, informationsarrangementer, praktik og måder hvorpå vejledningen kan formidle information om uddannelsesmuligheder og arbejdsmarked til elever.

Skole-hjem-samtalen

Vejlederen deltager i varierende omfang på skole-hjem-samtaler, særligt hvis eleven ikke erklæres uddannelsesparat. Denne deltagelse er vigtig idet eleven ikke er myndig, og forælderen har derfor "veto-ret" over elevens uddannelsesønsker. En nærmere behandling af dette ligger uden for denne opgaves fokus, men andre har tidligere foretaget interessante analyser af skole-hjem samtaler (eksempelvis Knudsen 2010:119).

Oversigt over programmer

Program	Forhold	Effekt
Uddannelsesplanen	Skaber eleven som målrettet uddannelsessøgende. Skaber fremtiden som fiktion om muligheden for at planlægge uddannelse	Igangsætte elevens selvrefleksion.
Uddannelsesparathedsvurdering	Eleven som forudsætninger og uddannelsessystemet som krav. Elevens menneskelige egenskaber gøres til styrbare kompetencer.	Elevens ønsker iagttages som realistiske/urealistiske
Vejledningssamtaler, skole-hjem samtaler	Vejlederen skabes som coach/supervisor, der skal evaluere elevens udvikling.	Anden ordens hjælp. Evaluere eleven ift. ønsker og krav. Eleven skal selv

		formulere/acceptere forslag til forbedring.
UEA-undervisning, brobygning, introkurser informationsarrangementer mv.	Vejlederen skabes som lærer/underviser der skal (ud)danne eleven.	Første ordens hjælp – informere eleven om uddannelse, arbejdsmarked og erhverv.
Uddannelsespligt (lovgivning)	Vejlederen skabes som myndighed, der skal føre kontrol med borger/klient.	Trussel om økonomiske sanktioner vha. retslige koder, hvis eleven forlader uddannelsessystemet utidigt.

(Tabel 3, egen tilvirkning).

3.4.4 Delkonklusion

Vi kan således se, hvordan vejledningen kobles til den unges uddannelsesvalg gennem uddannelsesplanen og uddannelsesparathedsvurderingen. Via uddannelsesplanen tvinges eleven til selv-refleksion, og til at sætte ord på sit uddannelsesmål, som elevens præstation i grundskolen nu holdes op imod, og som tages op på vejledningssamtaler, der får et evaluerende præg på samme måde som MUS-samtaler (Niels Åkerstrøm Andersen i Pedersen red. 2004: 241ff). Hvor vi i sidste kapitel kunne iagttage at uddannelsesparathedsvurderingen flytter uddannelsessystemets risici over på vejlederen, kan vi her se at uddannelsesplanen placerer ansvaret hos eleven (Rasmussen 2004:98).

Eleven bliver ansvarliggjort for sit eget valg der dermed individualiseres, idet det nu er eleven, der løber en risiko, og som vi ved (Rasmussen 2002:86f) kan *skaden*, det vil sige et evt. frafald her føres tilbage til elevens beslutning.

Uddannelsesplanen skaber en iagttagelse af eleven som *målrettet*, og eleven må derfor have et mål med sin uddannelse. Det bliver således svært – både for vejleder og elev – at kommunikere om uddannelse som en afsøgende proces. I stedet bliver selve målet, det at træffe et valg.

Indsættelsen af forskellen realistisk/urealistisk er ydermere definerende for vejledningens karakter. Når målet bliver "at få elever til at tænke realistisk", så bliver løsningen derefter. Her kan vi se, hvordan vejledningen går fra at være første ordens hjælp til at være hjælp på anden orden (Andersen 2007:130). I stedet for at iagttage at eleven har et behov som skal afhjælpes, eksempelvis manglende viden, hvor vejlederens ydelse er information, eller dårlige matematikundskaber, hvor løsningen er flere matematiktimer, lektiehjælp, ekstrakurser mv. så kommer problemet til at handle om elevens selvforhold. En urealistisk elev har ikke brug for matematiktimer, han har brug for, at blive konfronteret med sine mangler og sit spejlbillede gennem uddannelsesplanen og uddannelsesparathedsvurderingen, og på den måde gå fra at være urealistisk til at være realistisk. Dermed er eleven blevet uddannelsesparat.

Når systemets fokus skifter til anden ordens hjælp ved at placere problemet i elevens selvforhold bliver første ordens hjælp mindre relevant, hvilket er med til at underminere grundlaget for vejledningens opgaver i denne henseende, eksempelvis undervisning i det obligatoriske grundskolefag Orientering om Uddannelse-, Erhverv-, og Arbejdsmarked (UEA-undervisning), virksomhedsbesøg og andre informationsaktiviteter.

Blinde pletter

Jeg vil her kort redgøre for, hvad vejledningen ikke kan se, når uddannelsesplanen bruges som optik.

Vi har set hvordan uddannelsesplanens virkning er at tilvejebringe et udgangspunkt for dialogen om elevens uddannelse, og at få eleven til at være målrettet i sit uddannelsesvalg. Hermed sammenkædes mål og midler, og elevens præstation i folkeskolen bliver holdt op imod elevens uddannelsesønske som gøres synligt for systemet. Samtidig er der dog en række forhold der bliver usynlige for systemet.

I sagsdimensionen skaber uddannelsesplanen en ramme omkring *uddannelsesvalget* som mål, og det bliver således svært at kommunikere omkring uddannelse som proces. Vejledningens mål bliver, at få eleven til at vælge (realistisk) frem for at facilitere en proces, hvor eleven tilegner sig kompetencer og afprøver forskellige muligheder og derved får udvidet sin erfaringshorisont. Fokus er således på kvantitet i uddannelsesvalget frem for kvalitet. Endvidere er det paradoksalt at uddannelsesplanen åbner op for en diskussion af elevens fremtidige planer for uddannelse efter ungdomsuddannelsen, men disse opfattes som irrelevante af vejlederne som iagttager det som ”luksusproblemer” ved siden af de reelle problemer, som de er sat til at løse. Det kan her være svært at vide, hvad der er relevant at skrive i planen, hvor meget man i det hele taget bør skrive.

I socialdimensionen skaber uddannelsesplanen uklarhed om rollefordelingen. Er det vejlederen og eleven der er parter vedrørende uddannelsesplanen og hvordan er ansvarsfordelingen? Hvilke forpligtelser har vejlederen ift. eleven, eksempelvis til at give feedback på det skrevne?³² Uden feedback fremstår uddannelsesplanen som en idealiseret udgave af den unge, og den unge får dermed ikke udfordret sine antagelser om sig selv hvilket begrænser den reelle selvrefleksion.

Andre spørgsmål angår forældrenes rolle som underskrivere af kontrakten, og i hvilket omfang uddannelsesplanen læses på den modtagene ungdomsuddannelsesinstitution?³³ Uddannelsesplanen sætter vejlederen i en myndigheds- og kontrollsituation, som (jf. uddannelsespligten) særligt kommer til udtryk efter grundskolens afslutning. Dette skaber tvivl om hvorvidt vejlederen er myndighed eller sparringspartner for eleven.

En anden blind plet er her, om uddannelsesplanen kan siges at være en reel repræsentation af elevens uddannelsesønske og hvordan systemet konditionerer dette, når planen er så uforpligtende. Planen skaber således fiktionen, at det overhovedet er muligt for alle at foretage et uddannelsesvalg. Her tyder tidligere undersøgelser på, at mange elever bare ”vælger noget for at vælge” (Eksempelvis Mariager-Anderson & Cort 2009).

I tidsdimensionen ser vi, hvordan elevens nuværende præstationer i skolen holdes op imod det fremtidige uddannelsesønske. Det er dog et flygtigt ønske idet uddannelsesplanen kan ændres løbende og det er således en fremtidshorisont, der hele tiden forandrer sig, hvilket skaber uklarhed om, hvilken fremtid der er den rigtige. Hvis eleven ændrer uddannelsesønske i slutningen af 9. klasse er han således i løbet af hele 8. og 9. blevet konfronteret med et urealistisk uddannelsesønske, der aldrig manifesterede sig. Endvidere kobles nutiden til fremtiden på en måde som gør fremtiden singulær og kausal. Måske vigtigst af alt så er uddannelsesplanen med til at indsætte den fiktion, at uddannelse kan planlægges i modsætning til at uddannelse leves og erfares, og spørgsmålet er derfor om uddannelsesplanen er i stand til rumme den kompleksitet, der ligger i uddannelsesvalget (Pedersen 2004:149).

³² Det er min erfaring, at generel feedback på uddannelsesplanen kun gives i meget begrænset omfang eller ikke.

³³ Uddannelsesplanen fungerer som ansøgningsskema til ungdomsuddannelser og 10. kl.

3.5. Diskussion: Vejledningens polyfone udfordringer

De foregående analyser har vist, hvordan vejledningsområdet er præget af kompleksitet, og at mange beslutninger, skøn og overvejelser er overladt til den vejledningsprofessionelle. Det har samtidig vist sig, at vejledningen er præget af forskellige programmer, der hver især sætter vidt forskellige koder i spil og som tyder på en uordnet polyfoni. I dette afsnit vil der blive samlet op på nogle af de udfordringer, der nu tegner sig for vejledningen.

Formålet er her at binde opgaven sammen, ved at give et tværgående blik på udfordringerne, som det ikke har været muligt at gøre inden for rammerne af de enkelte analyser. Ledetråden i dette kapitel vil være de forskellige logikker, som vejlederen må navigere i mellem, det vil sige vejledningens polyfone udfordringer. Disse udfordringer kan føres tilbage til vejledningens fokus på *"Det hele menneske"* (kap.3.1 & 3.3), på vejledningen som *politisk organisation* (kap.3.2), vejledningen som underlagt økonomiske rationaler (kap. 3.1, 3.2), vejledning som inklusion og omsorg (kap. 3.1) og vejledning som dannelse (kap. 3.2 & 3.4). Således vil dette afsnit vise hvordan vejledning formes i de forskellige funktionssystemer. Jeg har her valgt at afgrænse analysen til *retssystemet*, *det politiske system*, *omsorgssystemet*, *uddannelsessystemet* og *det økonomiske system* selvom denne afgrænsning selvfølgelig er kontingent.

Den første udfordring for vejledningen er den vejledningsfaglige organisationskultur påskønnelse af nærvær og det relationelle arbejde sat overfor vejlederen som uvildig vurderingsmekanisme.

Den anden udfordring er, hvordan vejledningen på en gang konstituerer sig selv som magtfuld/magtesløs ved samtidig at iagttage sig som værende indenfor/udenfor den kommunale forvaltning.

Den tredje udfordring er afvejningen af vejledningen som universel og partikulær ydelse.

Den fjerde udfordring er det proces-orienterede uddannelsesvalg overfor det målrettede.

Den femte udfordring er vejledningens samtidige funktion som selektions- og inklusionsmekanisme.

3.5.1 Første udfordring: Uvildighed kontra nærvær

Først vil jeg samle tråden op fra analysen af uddannelsesparathedsvurderingen. Her blev det klart, at vejlederne, for at kunne vurdere eleverne knytter sig til retssystemet og dermed indfører retslige logikker i skolen.

For to år siden var [vurderingen af elevernes uddannelsesparathed] skolens ansvar, og de sidste to år har det ligget hos vejlederne. [...] Og det er jo fordi, at de godt vil have den her uvildighed på. Det er tanken bag ved det, det er ministeriet der har tænkt, at det er vigtigt at den her vurdering bliver uafhængig af skolen (Sarah, Center C).

Og langt hen af vejen er vi jo enige med skolen, men vi siger også eksempler på, hvor vi siger, vi tror den her elev er klar. Det kunne være ved et elev-lærerforhold, der simpelthen er betændt af forskellige årsager. Der kan en skoles parathedsvurdering jo godt være meget påvirket af, at man har kendt den her elev siden 0. klasse. Jeg tænker, at den ikke er ligeså objektiv som vores er. Og det der sker ved at man nu giver den tilbage til skolerne, hvis man gør det, det er at man vil få nogle der føler sig uretfærdigt behandlet (Maja, Center F).

Retssystemet rummer det indbyggede paradoks, at systemet som alle andre systemer er selvreferentielt og at det dermed kun kan referere til sig selv, når det skal afgøres om noget er ret(færdigt) eller uret(færdigt) (King & Thornhill 2003:61). Derfor må systemet foretage afparadokseringsoperationer, eksempelvis ved at indføre "konditionelle programmer", der beskriver omstændighederne for, at betegne noget som

"retfærdigt". Når vejlederne kommunikerer i ret/uret så følger disse konditioneringsproblemer med. Systemet må konditionere, hvordan det beslutter om en beslutning er retfærdig.

Konditioneringen sættes her som "uafhængighed" og "uvildighed". Dette medfører at en vejleder, for at være retfærdig, ikke kan være en del af skolen, og ikke kan have et for godt kendskab til eleverne. Dette skaber grundlag for en semantik, hvor "distance" ses som en positiv værdi og "personligt kendskab" er negativt. Ved at italesætte "for godt kendskab" som problem er vejlederne dermed med til at beskytte deres egen rolle, og forsvare at de på trods af begrænset kendskab til eleven er med til at vurdere dennes "parathed" ift. at 'påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse', da de som nævnt tilfører "uvildighed" til vurderingen. Vejlederne iagttager hermed "retfærdighed" i uddannelsessystemet som en vurdering af eleverne på baggrund af uddannelsessystemets kodning bedre/dårligere, som de selv anvender til iagttagelse af eleverne. Mens lærerne har en tendens til, at iagttage eleverne ud fra kærlighed/familiesystemets *elsker/elsker ikke* kodning, hvilket betyder at eleverne dermed vurderes ud fra "om læreren kan lide eleven eller ej", hvad der i denne sammenhæng anses for at true retfærdigheden i uddannelsessystemet. Lærernes empati gøres hermed til et problem for systemet. Konsekvensen bliver i vejledernes iagttagelser, at nogle elever bliver erklæret uddannelsesparate på trods af at det ikke er i overensstemmelse med deres faglige niveau. Kun formelle kvalifikationer tæller således når man ud fra det retslige system iagttager pædagogikken (Højlund og Knudsen 2003:186).

Uvildighed spænder ben for nærvær.

Dette skaber dog udfordringer ift. vejledningens anden opgave, at vejlede de unge. I denne optik iagttages "tillid", og "den nære relation" som afgørende for, at vejlederne kan udføre deres arbejde. De unge "åbner sig op" og giver dermed mulighed for at vejlederne kan "præge dem", men kun hvis vejlederen formår at opbygge tillid, og det kan kun ske gennem den personlige kontakt. Eller som denne vejleder forklarer:

Altså hos [et andet vejleder-center] har de det sådan, at når du siger farvel til nogen efter 9. klasse, så har du ikke noget at gøre med dem bagefter. Der tænker jeg bare, at nogle af de forhutlede typer som jeg møder, der kan jeg mærke, hvor meget federe de synes det er, at tale med mig, end med nogen de ikke kender. Altså end som de har siddet til forældresamtaler med i 9. og som kender deres forældrebaggrund. Som ved, at de får et par på lampen engang i mellem. Det giver bare noget. (Maja, Center F).

Ønsket om at være uvildig og iagttagelsen af, at være 'uden for skolen' synes således paradoksalt.

Spørgsmålet om god/dårlig læring kan ikke stilles, før der er opbygget en nær relation til brugeren. Eller sagt i mere systemteoretiske termer: Den pædagogiske eller sundhedsmæssige kode byder sig ikke til som anknytningsmulighed i kommunikationen, før brugeren falder på den rigtige side af distinktionen nærhed/distance (Villadsen mfl. 2005:38-39).

Jeg synes at sådan som det er lige nu, hvor vi kender dem rigtig godt, men ikke er klasselærer for dem, det synes jeg er den gode cocktail. Der rammer vi et godt niveau. Men jeg kan sagtens se, at hvis jeg var mindre sammen med dem, end hvis jeg var nu, så ville kvaliteten af de her vurderinger også falde. Det ville blive mere overfladisk ikke (Maja, Center F).

Konfronteret med dette paradoks sker der et kodeskift i kommunikationen. Her går vejlederne fra at tale i retssystemets logikker med termer, hvor vejledningspraksis iagttages ud fra en ret/urets distinktion baseret på en semantik omkring "uvildighed" og "uafhængighed", til at handle om "viden", hvilket kan ses som dels et kodeskift til undervisningens kode, dels til videnskabssystemets kode.

Vejledning som viden

Når vejledningen iagttages ud fra det videnskabelige system, bliver den gjort til et spørgsmål om, hvem der besidder den rette viden. Det kan være viden om arbejdsmarkedets muligheder og behov, såvel som viden om muligheder og krav, særligt ift. ungdomsuddannelserne, men også på de videregående uddannelser.

Vejlederne iagttager her, at der i uddannelsessystemet, mere præcist blandt folkeskolelærerne, findes en mangel på viden om muligheder for uddannelse og arbejde, som vejledningen kompenserer for. Denne mangel på viden kobles til en præference for de gymnasiale uddannelser blandt lærerne, da de i langt de fleste tilfælde selv har deres uddannelsesbaggrund herfra.

En ting jeg ser meget er, at det med at vurdere elever parate til erhvervsuddannelserne. Det har de altså svært ved, for der er mange lærere, der aldrig har været den vej. De har jo alle sammen været igennem gymnasiesystemet. Det har jeg også, men nu har jeg jo set rigtig mange ting, så jeg ved rigtig meget om erhvervsuddannelserne ift. hvad skolerne gør. Og der kan jeg godt blive lidt bekymret, for der er jo lidt den her tænkning om, at hvis du ikke kan blive andet så kan du altid blive tømrer ikke, og det passer jo ikke (Maja, Center F).

Her fremstilles lærernes manglende viden som en trussel mod uddannelsessystemets funktion, idet det giver en skæv selektion når systemet på denne måde opererer med viden, der ikke svarer til virkeligheden. Vejledningens rolle konstitueres her som et refleksivt element, der iagttager hvad der er sand og falsk viden på uddannelsesområdet, gennem en iagttagelse af bl.a. folkeskolelærernes iagttagelser.

Ved at række ud over folkeskolen opnår vejledningen mulighed for løbende at reflektere over iagttagelser af uddannelsessystemet, eksempelvis når vejlederne iagttager lærernes iagttagelser af kravene på ungdomsuddannelserne. Med andre ord, så tilføjer vejledningen systemet refleksivitet ift. de krav systemet stiller til eleverne.

Opsummering:

Vi har således set hvordan vejlederne først iagttager uvildighed/uafhængighed af skolen som vurderingskompetence. Dette placerer vejlederne uden for skolen og dermed i en position, hvor det er umuligt at opbygge et tillidsfuldt forhold til eleverne. Vejledningens vurderingsopgave er en dermed en trussel imod udøvelse af det, som vejlederne oplever som kerneopgaven, den relationelle vejledning. Konfronteret med paradokset skifter vejledningen til en videnskabelig kodning, hvor vejlederen er i en privilegeret position grundet en særlig viden om uddannelsessystemet.

Det kan dermed iagttages at uvildighed ikke er forenelig med at skulle give tillidsbaseret vejledning og at det kan give spændinger i organisationen på én gang at skulle være nærværende og uvildig. Her kan det overvejes, om vejledningen i stedet for at tænke sig som værende uden for skolen, i stedet skulle tænke sig som edderkoppen, der sidder midt i spindet og samler alle uddannelsessystemets tråde, og at det er her den særlige vurderingskompetence kommer fra. En anden løsning kunne være at skille vurderingen fra vejledningen, eksempelvis i to organisationer eller internt i organisationen.

3.5.2 Anden udfordring: At være magtfuld og magtesløs

Vi har set hvordan vejlederne iagttager det som essentielt at være magtesløse i deres vejledning. Styring ses her som en trussel mod vejledningen.

Det ville være forfærdeligt, hvis vi sad der [i den kommunale forvaltning], for de unge ville ikke gide at snakke med os. Altså de gider jo netop at komme her, fordi det er uforpligtende, og vi er her for at hjælpe dem, de skal ikke have penge af os. (Mette, Center E)

Vejlederne ser, ud fra omsorgssystemets logikker, det som en forudsætning for, at de kan udøve vejledning, at de netop ikke er styrende, og at de netop ikke opfattes som en offentlig myndighed med myndighedsfunktioner. Hvordan hænger dette sammen med at skulle fungere som ”politikernes forlængede arm” (Jens, Center D), en rolle som vejlederne samtidig oplever at de skal udfylde?

Denne diskussion har vi til dels allerede været inde på i kapitlet om vejledningens målprogrammer (3.2). Fra systemteorien ved vi i forvejen at det ikke er muligt for det politiske system direkte at styre uddannelsessystemet, men her har vi også den særlige udfordring at vejlederne ser direkte styring af uddannelsesvalget som en trussel mod deres fagetik. Pors (2012) og Calmar Andersen (i Paulsen & Qvortrup 2007:231-249) har hver især været inde på den samme problematik. Hos Pors ser vi at Undervisningsministeriets forsøg på at indføre test i folkeskolen møder modstand da dette foregår ud fra den politiske kodning. Ministeriet opgiver rollen som kontrollant og indtager i stedet rollen som facilitator og ressourcecenter for lærernes selvevaluering, og styrer således ved at trække sig tilbage. Simon Calmar Andersen fremhæver metodefrihed og offentligt tilgængelige evalueringer som indirekte styringsformer.

I lyset af disse analyser kan vi se, at vejledningen fungerer som styring netop fordi vejlederen ved at distancere sig fra myndighedsrollen kan fremstille sig som ’elevens advokat’ og på den måde opnå den tillid, der er nødvendig for at påvirke eleven. Et direkte forsøg på at styre elevernes uddannelsesvalg ville møde modstand fra forældre og potentielt resultere i umotiverede elever og dermed et øget frafald stik imod de politiske ambitioner. I stedet har vi nu en vejledning som indfrier de politiske ambitioner, fordi de iagttager det som afgørende, at alle elever får en uddannelse. Men det er en balancegang. For meget styring kan true vejledningens troværdighed i de unges øjne. Truslen er reel idet flere vejledere oplever, at deres organisatoriske placering i kommunen truer den uafhængige vejledning.

Jeg er ansat i et §60-selskab, så vi er ikke kommunen, men vi bliver mere og mere kommunen, og det er jo kommunerne, der betaler vores løn og vores UU-centre. (Ane, Center D).

Det kommer bl.a. til udtryk ved at vejlederne i højere grad inddrages på jobcentre, at vejledere bliver bedt om at vejlede mod de uddannelser, der for kommunen er billigst og når vejledningen skal kontrollere elevers uddannelsespligt. Vejledningens styringspotentiale ligger netop i, at de kan fremstille sig selv som uafhængige samtidig med, at de bidrager til de politiske målsætninger, eksempelvis 95%-målsætningen.

Uddifferentieringen af UU er på den måde med til at adskille styring og vejledning (hjælp) i uddannelsessystemet. Dette bliver endnu vigtigere med de kommende reformer af ungdomsuddannelserne, der indebærer konkrete karakterkrav. Når eleven på den måde møder systemets mere håndfaste selektionsmekanismer, bliver vejlederens opgave med at motivere de unge til et ”realistisk” valg endnu vigtigere.

En trussel mod balancegangen mellem styring og hjælp ses endvidere når lovgivningen fastsætter, hvor mange der har behov for vejledning³⁴. Dette bliver i dag mødt med ’civil ulydighed’ som jeg konkluderer, men hvis budgetskruen strammes, kan det resultere i regeloverfortolkning (Jensen & Villadsen 2014:46f), hvor vejlederne, uanset behovet på den enkelte skole, går ind og vejleder præcis 20% af eleverne.

3.5.3 Tredje udfordring: Vejledning mellem universel og partikulær ydelse

Her tager jeg tråden op fra ovenstående udfordring. Når vejledningen formes i det økonomiske funktionssystem, så bliver det et spørgsmål om ”vejledning, der kan betale sig”.

³⁴ Aktuelt 30% og med den nye reform 20% af eleverne.

Vi har netop set, at vejledning formet i det politiske system, ses som en mulighed for at styre eleverne mod politisk fastsatte mål. Men disse mål må nødvendigvis kolliderer med den økonomiske knaphedslogik.

Når vejledning ud fra et økonomisk rationale indskrænkes til en mindre gruppe med særlige behov, der iagttages som værende i fare for eksklusion med arbejdsløshed som en af de mulige følger, så indskrænkes vejledningens potentiale som politisk styringsredskab samtidigt. Dette konflikter med den politiske målsætning om, at flytte elevers uddannelsesvalg fra de gymnasiale uddannelser til erhvervsuddannelserne. For at håndtere denne trussel må det overvejes, hvordan den brede gruppe af elever kan blive gjort til genstand for (indirekte) politisk styring, når vejledningen forbeholdes de få.

3.5.4 Fjerde udfordring: Uddannelsesvalget som proces kontra det målrettede uddannelsesvalg

En fjerde udfordring vejledningen står overfor, er skellet mellem, at skulle målrette de unges uddannelsesvalg (vejledning ud fra politiske og økonomiske logikker), at benytte en omsorgslogik hvor frafald iagttages som nederlag og så iagttagelsen af uddannelsesvalget som en dannelsesproces (vejledning formet i uddannelsessystemet).

Det er her blevet tydeliggjort, at den udviklingsorienterede vejledning er under et polyfonisk pres. Når vejledningen iagttages i det politiske system, er 95%-målsætningen vejledningens målprogram, og ethvert "frafald" betragtes som en afvigelse fra denne målsætning. Ud fra den økonomiske kodning handler det om, at uddannelsesvalget skal være den korteste vej til målet. Og i omsorgskodningen iagttages frafald som risiko for eksklusion, der skal undgås for enhver pris.

Empirisk kan vi dog se, at der er en stor gruppe elever, der ikke "vælger rigtigt første gang" eller ikke "formår at vælge målrettet". Frafall er uomgængeligt. Den kontinuerlige italesættelse af frafall som nederlag, kan her komme til at virke stigmatiserende og dermed forstærke eksklusionen for de der falder udenfor (Madsen 2005:140). Hvis de unge oplever at de har "lidt nederlag" i uddannelsesspillet, kan det få den konsekvens, at de som forsvarsmekanisme "nægter at spille med" (Sørensen mfl. 2013:44). Her er det vigtigt at iagttage hvordan de økonomiske og inklusionsmæssige logikker kan være kontraproduktive, ved at presset mod "den lige vej" i sidste ende kan være dyrere samfundsmæssigt, og at presset mod inklusion virker ekskluderende (Mortensen 2004:148). Ud fra omsorgslogikken kan man også spørge, om det altid er "hjælp" at holde personer i en uddannelse, hvis denne kontinuerligt giver nederlag? I erkendelse af at frafall fortsat er en realitet er det vigtigt, at systemet ikke iagttager frafall som et nederlag, men som en mulighed for at foretage et omvalg, og at man også ser værdien i de erfaringer der gøres, men ikke munder ud i en afsluttet formel uddannelse. Med andre ord er iagttagelsen af omvalg kontingent og omvalget kunne i andre sammenhænge ses som modigt og et udtryk for selvstændighed og handlekraft, eller hvad man kunne kalde "rettidig omhu" (Paulsen & Qvortrup 2007:319ff).

Her bliver vejledningens rolle således at sikre "'det gode omvalg", hvilket indebærer at vejledningen hverken er slut med valget eller med omvalget. Derfor må det funktionssystem, som "frafald" skal iagttages med, vælges i omhu i erkendelse af de afgørende konsekvenser den valgte optik har for forholdet mellem problem/løsning og de mulige kommunikative roller det giver for de unge at træde ind i.

3.5.5 Femte udfordring: Vejledningen mellem inklusion og selektion

En femte og sidste udfordring for vejledningen, som jeg her vil tage op, er vejledningens forhold til "samfundets behov". Der er en udpræget forståelse af, at vejledningen er knyttet op på samfundsmæssige behov, men de forskellige iagttagelser af disse, er med til at skabe divergerende, og muligvis modsatrettede, mål for organisationen.

Som vi ved fra systemteorien, så er "samfundet" altid en særlig repræsentation af samfundet, og det er det der giver udfordringer blandt vejlederne.

I kapitel 3.2 så vi, at vejledningens mål således både kan iagttages som en kvantitativ inklusion (politisk målsætning) og en kvalitativ selektion (økonomisk målsætning). Dette skaber skizofreni i organisationen

idet det bliver uklart for den enkelte vejleder, hvad *målet* med vejledningen egentlig er. Hvis målet er inklusion bliver vejledningens ydelse "afklaring". Hvis målet er selektion bliver vejledningens ydelse at bidrage til dette ved at "udfordre" uddannelsesvalget så det bliver et "reflekteret" valg. Skal vejlederen støtte og styrke elevens valg eller skal vejlederen bringe eleven i tvivl om, hvorvidt der nu ikke er andre veje for eleven, som passer bedre med det samfundet har brug for, i dette tilfælde at 30% af eleverne starter på erhvervsuddannelse (Undervisningsministeriet 2013b). Vi har set, at den første iagttagelse af samfundets behov umiddelbart er bedst forenelig med de koder som vejledningen i øvrigt foregår ud fra (omsorgs- og uddannelsesmæssige logikker), og det er et åbent spørgsmål i hvilken grad, vejledningen kan bidrage til sidst nævnte dagsorden.

3.5.6 Delkonklusion

Det er således tydeligt, at den professionelle vejleder mødes af en række polyfone krav³⁵, som virker som gensidige trusler.

1. Vejledningen skal give eleven en objektiv vurdering, hvilket forudsætter distance, men skal samtidig have et tillidsforhold til eleven for at kunne hjælpe og have elev-kendskab for at kunne vejlede. Vejledningens ydelse "objektiv vurdering" er dermed en trussel mod vejlednings-ydelsen.
2. Vejledningen iagttaget som styring er en trussel mod vejledningen ud fra omsorgs- og uddannelseslogikker.
3. Vejledningen skal gøre det muligt for samfundet at få indflydelse på elevens uddannelsesvalg, og eksempelvis styre flere mod erhvervsuddannelserne, men dette trues af omsorgssystemet, hvor vejledningen forbeholdes de, der er eksklusionstruede. Omsorgssystemet åbner her for det økonomiske systems 'knaphedslogik' ved at prioritere vejledningens ressourcer til de, der har det største behov
4. Vejledningen som facilitator af uddannelsesvalget som dannelsesproces trues af omsorgs-logikken, hvor uddannelsesskift/frafald ses som en eksklusionsrisiko, samt af det økonomiske fokus på at gøre uddannelsessystemet så omkostningseffektiv som muligt, og få gjort elever til medarbejdere.
5. Vejledningen som selektionsmekanisme (parat/ikke-parat) truer omsorgssystemets fokus på at forebygge og modvirke eksklusion. Vejledning ud fra arbejdsmarkedets behov (flere på erhvervsuddannelser) kan øge frafaldet og truer på den måde vejlednings inklusionsydelse (omsorgslogik) og retten til selv at vælge uddannelse. Her bliver vejledningens mål også at bringe de unge i tvivl om de gymnasiale uddannelser er de rigtige, hvilket er en trussel mod målsætningen, om at afklare eleverne til at foretage et uddannelsesvalg (politisk og omsorgsmæssige logikker).

³⁵ Se tabel i bilag (bilag 4).

Kapitel 4: Afsluttende afsnit

4.1 Konklusion:

I begyndelsen af denne opgave stillede jeg spørgsmålet:

Hvordan sættes præmisserne for uddannelsesvejledningen i den moderne velfærdsstat, og hvilke konstitutive konsekvenser har disse præmisser for vejledningens selviagttagelse og de iagttagelser der muliggøres i mødet mellem vejleder og elev?

Spørgsmålet er søgt besvaret gennem en række delanalyser, der hver især har bidraget med brikker til puslespillet.

Uddannelsesvejledningen i Danmark er i gennem de seneste år fra politisk hold blevet pålagt flere og flere opgaver. Fra ungepakkernes fokus på de svageste elever over folkeskolereform og erhvervsskolereform er vejledningen blevet gjort politisk relevant. Det har været motivationen bag denne afhandling at vise, hvor dette efterlader vejledningen i dag.

Som (velfærds)organisation har vejledningen stabiliseret sin selvbeskrivelse ved at knytte an til bestemte funktionssystemer og gennem særlige programmer. Ved at analysere vejledningens iagttagelser og de iagttagelser der muliggøres gennem vejledningens programmer (hhv. lovgivning, målprogrammer, uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplan) er det blevet tydeligt, hvilken iagttagelse af eksempelvis "uddannelsesvalget", "vejledningsbehov" og "uddannelsesparathed" der findes i systemet.

En vigtig pointe er her, at vejledningen som andre velfærdsorganisationer i den moderne velfærdsstat er præget af polyfoni. Det kommer til udtryk ved at vejledningen både skal være udvikling (*uddannelsessystemet*), hurtigst igennem systemet (*det økonomiske system*), selektion til de rigtige job (*uddannelsessystemet* koblet til *arbejdsmarkedet/det økonomiske system*), inklusion af alle i velfærdsstaten (*det politiske system*) og være en hjælp for de unge (*omsorgssystemet*) samtidig med at vejledningen muliggør styring af uddannelsesvalget (*det politiske system*) og afholder sig fra styring (*uddannelsessystemet/omsorgssystemet*) og at vejlederen i øvrigt giver en uvildig og objektiv vurdering af elevens uddannelsesparathed (*retssystemet*).

Det står klart, at alle disse hensyn ikke er mulige på én gang.

Vi har set hvordan der opstår spændinger, når der er uoverensstemmelse mellem en af vejledningens programmer, den politiske rammesætning via lovgivningen, og det man kan kalde den vejledningsfaglige organisationskultur. Vejledernes faglighed der bygger på individuel behovsbestemmelse og det relationelle arbejde med eleven, trues af lovgivningens automatisering af behovsbestemmelsen.

Ifølge lovgivningen skal vejledningen forbeholdes en stadig mere begrænset gruppe elever. Semantisk fremskrives de i UU som "elever med særligt vejledningsbehov", hvilket former en iagttagelse af "vejledningsbehov" der knyttes tæt sammen med "sociale problemer". Det er således en omsorgsmæssig/socialfaglig logik og ikke en uddannelsesmæssig logik, der præger behovsbestemmelsen i vejledningen. Vejledningen konstrueres på denne måde som en socialpolitisk og kompenserende indsats, der skal modvirke eksklusion i velfærdssamfundet, på linje med tilsvarende indsatser på eksempelvis beskæftigelsesområdet. Dermed ophører vejledningen med at være et frirum for elever, der ikke vurderes som udsatte. Når vejledningsbehovet indskrænkes til objektive sociale faktorer, så gør systemet sig blindt for de fagligt dygtige unge, der af andre grunde kæmper med motivationen, med stress, med tvivl mv.

Samtidig risikerer man en stigmatisering af vejledningen, og en særlig-gørelse (og dermed delegitimering) af det, at have et vejledningsbehov.

Et andet skisma ligger mellem udvikling og nytte. I de vejledningsfaglige frontmedarbejderes iagttagelser skal uddannelsessystemet også give rum for modning og for de mere krogede uddannelsesløb. Samtidig anvender vejlederne dog programmer som uddannelsesplanen og 95%-målsætningen, der har fokus på at målrette uddannelsesvalget og på at undgå frafald, omvalg og andre aktiviteter, der ikke er direkte kompetencegivende. Flere af disse programmer er endvidere med til at individualisere ansvaret i uddannelsessystemet. Nederlag er i stigende grad elevens egen skyld og henføres til elevens selvforhold, idet eleven italesættes som urealistisk eller umotiveret, mens strukturelle forholds betydning nedtones. Dermed gøres det relevant for vejlederne at bearbejde elevernes selvforhold, hvilket betyder at vejledning i højere grad bliver anden ordens hjælp, fremfor første ordens hjælp hvor elevens kompetencer kan forbedres, en aktivitet som vejledningen endvidere afskriver som "skolens ansvar". Særligt uddannelsesplanen som styringsredskab, er med til at skabe en iagttagelse af "valgkompetence" som det essentielle, ved at sætte fokus på det planlagte og målrettede uddannelsesforløb frem for det erfarede, afprøvende, proces- og udviklingsorienterede uddannelsesforløb, der på den måde ikke skabes blik for.

Vejledningen abonnerer endvidere på en rational choice-iagttagelse af eleven, hvor det antages at eleven træffer sit uddannelsesvalg ud fra den tilgængelige information, og et "urealistisk" uddannelsesvalg skyldes mangel på viden og selvindsigt. Hermed skabes der ikke blik for at uddannelse også kan være led i en identitetssøgende dannelsesproces (Ziehe) eller udtryk for en social kamp, hvor eleven forsøger at få mest muligt ud af den tilgængelige kapital (Bourdieu). Det virker oplagt, at vejledningens enøjede fokus på svage elevers individuelle mangler må suppleres af overvejelser omkring uddannelsesvalgets øvrige perspektiver. Dette fordrer en refleksion hos den fagprofessionelle vejleder, der indbefatter en kritisk overvejelse af, hvad man som vejleder kan se, og ikke kan se, når man iagttager verden gennem 95%-målsætningen, uddannelsesparathedsvurderingen, uddannelsesplanen mv.

4.2 Praktisk refleksion.

I dette afsnit vil jeg prøve at opsummere nogle af opgavens bidrag og refleksionspunkter, som kan være relevante at overveje for Ungdommens Uddannelsesvejledning som organisation såvel som for individuelle vejledere og andre aktører i det danske uddannelsessystem.

- Det er blevet tydeliggjort, at vejledningen i stigende grad er en socialpolitisk indsats, der skal modvirke eksklusion. Dette skyldes blandt andet de politiske rammer. Her er det relevant at overveje, om vejlederne har de rigtige socialfaglige kompetencer. Fokus har ligget på vejledernes viden om uddannelse og erhverv, men måske er det i stigende omfang socialpædagogisk viden, der er behov for. Det bør endvidere overvejes hvordan vejledningen ikke bare kan modvirke eksklusion, men også bistå til udvikling og dannelse af eleverne. Her kan vejlederne med fordel sætte deres nuværende uddannelsesbaggrund i spil.
- Idet vejlederne lægger stor vægt på det relationelle arbejde og muligheden for at screene eleverne individuelt, bør det overvejes semantisk at italesætte en del af vejledningsaktiviteterne som screeningsaktiviteter, eksempelvis de årlige samtaler for hele elevpopulationen, idet dette passer bedre ind i en politisk logik med fokus på ressourceknaphed.
- Da vejledningens målsætningen er at reducere frafald, bør det overvejes hvordan UU forholder sig til det strukturelt skabte frafald. Her kunne det eksempelvis være relevant at bibringer eleverne opdateret information om frafaldet på uddannelser i nærområdet, så eleven får et bedre grundlag at vælge ud fra.

- I forhold til den politiske ambition om, at få flere elever på erhvervsuddannelserne så bør det overvejes, om det er muligt endsige hensigtsmæssigt at bruge vejlederne til at opnå dette. Dels kan det kompromittere den uvildige vejledning, dels kan det modvirke ambitionen om at opnå 95%-målsætningen, dels har vejledningen kun mulighed for at påvirke de fagligt svageste og dels har mange elever foretaget deres uddannelsesvalg, når de begynder at modtage vejledning. Her vil andre aktiviteter måske være mere effektfulde. Til gengæld kan vejledningen blive vigtig i forhold til at motivere de elever, der grundet de nye karakterkrav ikke får plads på de gymnasiale uddannelser, til i stedet at tage en erhvervsuddannelse.
- Det bør overvejes om det er hensigtsmæssigt at vejlederen på samme tid er vejleder og gatekeeper for uddannelsessystemet og på den måde sættes i en dobbeltrolle, hvor vedkommende både må være uddannelsessystemets uvildige dommer og elevens nære sparringspartner og advokat. Samtidig er der store uoverensstemmelser ift. de vurderingskriterier som vejlederne anvender, nogle lader tvivlen komme eleven til gode og andre gør ikke, så spørgsmålet er, om systemet i det hele taget er mere retfærdigt end et karaktersystem.
- Vejledningen kan overveje hvordan man på samme tid kan leve op til det politiske krav om at minimere frafald og omvalg og samtidig acceptere at der uundgåeligt vil være frafald i uddannelsessystemet. Her kan eksempelvis arbejdes med ikke at dæmonisere frafaldet idet det kan føre til yderligere stigmatisering og eksklusion af de unge. Opmærksomheden kunne i højere grad rette sig mod at sikre det gode omvalg, hvor den unge bygger videre på de erfaringer vedkommende trods alt har fået.
- Det er blevet tydeliggjort, at elevernes autentiske udsagn om deres uddannelsesønsker er en forudsætning for god vejledning. Her kan vejlederne overveje at inddrage konstruktivistiske vejledningsteknikker (Knudsen & Jensen red. 2010:157). I dag opererer vejlederen ud fra sin egen iagttagelse af elevens uddannelsesplan, der netop fremstilles som elevens autentiske udsagn. Her kunne vejlederen præsentere sin iagttagelse af elevens udsagn for eleven eller bede eleven med egne ord fortælle hvad hun mener, når hun siger, at hun gerne "vil arbejde med mennesker". I relation til uddannelsesplanen bør det endvidere overvejes, hvordan og i hvilken grad eleven kan få feedback på sine uddannelses tanker- og planer, hvis planens processuelle potentiale skal udnyttes.
- I UU bør man endvidere overveje hvilket blik på de unge, på uddannelsesvalget og vejledningen deres programmer muliggør med henblik på at styre på styringsteknologiernes forskelle (se eksempelvis Sløk & Villadsen 2008:179). Hvad er det, der (for)bliver skjult for vejlederne med disse programmer? Når programmerne eksempelvis lægger vægt på det målrettede uddannelsesvalg og sætter vejlederen i en position, hvor han eller hun forventes at arbejde med elevens selvforhold, så bør UU overveje, hvordan der kan tages hensyn til de mere afsøgende uddannelsesforløb og hvordan vejledningen ikke kun bliver anden ordens hjælp, men også første ordens hjælp, eksempelvis ekstra undervisning når der er brug for det, så problemet ikke kun gøres til et problem med elevens selvforhold.

4.3 Teoretisk refleksion

I denne opgave har jeg taget udgangspunkt i systemteorien. Denne teoretiske tilgang har givet et godt blik for, hvilke iagttagelser der muliggøres for vejledningen gennem de anvendte programmer, og for de paradokser som vejledningen må håndtere. Det har dog samtidig givet begrænsninger.

Begrænsningerne ligger især i, at jeg har arbejdet inden for rammerne af Ungdommens Uddannelsesvejledning som organisationssystem sat i velfærdsstaten. Andre perspektiver byder sig dog til.

Med Pierre Bourdieu (2006) kunne det have været relevant at iagttage, hvordan vejledningen er en del af den symbolske vold, hvor uddannelsesparathedsvurderingen som selektionsmekanisme er med til at aflyse uddannelseskampen før den er begyndt. Vejledernes opgave er således at forsøge at overbevise (motivere) elever, der ikke besidder den rette habitus til at fravælge gymnasiet, og i stedet blive ved deres læst og tage en erhvervsuddannelse. Fravalget af denne tilgang skyldes bl.a., at den fremstår som konventionel og meget anvendt i dansk pædagogisk forskning, og faren var alene at bekræfte andres teser (Koudahl 2005 samt Hansen & Koudahl red. 2007).

Med Michel Foucault kunne man i højere grad have problematiseret de diskursive selvfølgeligheder, som findes i vejledningsfaget (se eksempelvis Beedholm 2003), og de magtrelationer der er på spil i vejledningssituationen (Mik-Meyer & Villadsen 2007, s.16ff), og vejledningen som udtryk for en disciplinerende pastoral magt. Mit håb er, at andre vil tage disse tråde op, og jeg vil selv gøre forsøget i fremtidige artikler baseret på det empiriske materiale, der ligger til grund for denne afhandling.

Litteraturliste:

- Andersen, Niels. Å (1999), *Diskursive Analysestrategier*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, København.
- Andersen, Niels. Å (2000), *Politisk administration i Diskursteorien på arbejde*, Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Andersen, Niels Å (2001) *Beslutningens ubesluttelighed*, MPP Working Paper, Departement of Management Politics and Philosophy, Copenhagen Business School.
- Andersen Niels Å (2002), *Medarbejdernes pædagogisering*, MPP Working Paper, Departement of Management Politics and Philosophy, Copenhagen Business School
- Andersen Niels Å & Thygesen, Niels T. (2004), *Styringsteknologier i den selvudsatte organisation*, Grus nr. 73 2004 s. 9-28.
- Andersen, Niels Å (2007), *Creating the Client Who Can Create Himself and His Own Fate – the Tragedy of the Citizens' Contract*, in *Qualitative Sociology Review*, Volume III, Issue 2, August 2007, p.119-142.
- Andersen, Niels Å (2008), *Legende magt*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Andersen, Niels Å (2012), *Flygtige Forhold*, Hans Reitzels Forlag, København
- Antoft, Rasmus & Salomonsen, Heidi (2007), *Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi*, Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Arnoldi Jakob (1998), *Modernisering, social mobilitet og systemteori*, Dansk Sociologi vol. 2 1998.
- Beedholm, Kirsten (2003), *Forandring og træghed i den sygeplejefaglige diskurs*, Forlaget PUC, Viborg
- Bjerg, Ole & Villadsen, Kaspar (2006), *Sociologiske metoder – fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Boldyrev Ivan (2013), *Economy as a social system*, i *American Journal of Economics and Sociology*, Volume 72, Issue 2, pages 265–292, april 2013
- Borch, Christian (2011), *Niklas Luhmann*, Routledge, New York.
- Boston Consulting Group (2013), *Analyse af vejledningsindsatsen i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse*, The Boston Consulting Group, juli 2013.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2006), *Reproduktionen – bidrag til en teori om undervisningssystemet*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Brekke Ole Andreas (1999), *Funksjonsbegrepets funksjon i Niklas Luhmanns systemteori*, LOS-senter Notat, LOS-senteret, Bergen.
- Cederstrøm John, Rasmussen Jens, Qvortrup Lars red. (1993), *Læring, samtale organisation – Luhmann og skolen*, Unge Pædagoger, København.
- Dahler-Larsen, Peter (2002), *At fremstille kvalitative data*, Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Dehlholm-Lambertsen & Maunsbach (1998), *Kvalitative metoder i empirisk sundhedsforskning*, Forskningsenheden for Almen Medicin, Århus 1998.
- EVA (2011), *Karakteristik af 10. klasses elever – Del 1 i evalueringen af folkeskolens 10. klasse*, Danmarks Evalueringsinstitut 2011.
- Gubrium, J.F. & Hostein, J.A (2002), *From the individual interview to the interview society* i Gubrium, J.F. & J.A. Hostein (red.). *Handbook of interview research*, Sage Publications Inc.
- Hansen, Jens Arnholtz & Koudahl, Peter (red.) (2007), *Med Bourdieu i empirien – eksempler på praktisk empirisk arbejde*, Forlaget Hexis.
- Hansen, Steen Juul (red.) (2010), *Professionelle i velfærdsstaten*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Hasse, Cathrine (2000), *Overvejelser om positioneret deltager observation*.
- Højlund, Holger og Højlund Chresten (2000), *Velfærdsparadoks og kommunikation: "Fælles sprog": En anden ordens strategi på hjemmehjælpsområdet*, Tidsskriftet GRUS, nr. 61, 21. årgang 2000.

- Højlund, Holger (2006), *Den frit vælgende ældre*, Dansk Sociologi 1 (17), Dansk Sociologforening, København.
- Højlund, Holger & la Cour, Anders (2005): Strukturelle koblinger, MPP Working Paper No. 15/2005, Copenhagen Business School, Frederiksberg
- Illeris, Knud & Katzelson, Noemi & Nielsen, Jens Christian & Simonsen, Birgitte & Sørensen, Niels Ulrik (2009), *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*, Samfundslitteratur, Frederiksberg,
- Jensen, Ulla Højmark & Jensen, Torben Pilegaard (2005), *Unge uden uddannelse – hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang?*, Socialforskningsinstituttet, København.
- Jensen, Signe Mie & Villadsen Kaspar (2014), *Kompleksitet i velfærdsstatens frontlinje*, Tidsskrift for Arbejdsliv, 16. årg. Nr. 1 2014.
- Jonnasson, Charlotte, Klitmøller, Jacob & Grønborg, Lisbeth (2010), *Situerede perspektiver på ungdom, uddannelsespolitik og frafald i erhvervsuddannelserne*, Psyke & Logos nr. 31 2010 s. 87-106, Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Järvinen, M. (2000), *The Biographical Illusion. Contructing Meaning in Qualitative Interviews i Qualitative Inquiry*, vol. 6 (3), s. 370-391.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2012), *At skabe en professionel – ansvar og autonomi i velfærdsstaten*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Jørgensen, CH red. (2011), *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Katznelson, N & Pless, M. (2007): *Unges vej mod ungdomsuddannelserne*, CEFU, København.
- Kneer, Georg og Nassehi, Armin (1997), *Niklas Luhmann – en introduktion til teorien om sociale systemer*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Knudsen, Anne & Jensen, Carsten Nejst red. (2010): *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Billesø & Baltzer, Værløse.
- Knudsen, Hanne (2010), *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*, Nyt fra samfundsvidenskaberne, Frederiksberg.
- Knudsen, Morten (red.) & Højlund, Holger (red. (2003): *Organiseret Kommunikation – systemteoretiske analyse*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Knudsen Morten (2007), *Structural Couplings Between Organizations and Function Systems i Cybernetics and Human Knowing*, Vol. 14 No 2-3, 2007.
- Koudahl, Peter 2005, *Den gode erhvervsuddannelse – En analyse af uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*, Ph.d. afhandling Roskilde Universitet, Roskilde 2005.
- La Cour, Anders (2002): *Frivillighedens pris – En undersøgelse af Niklas Luhmanns teori om sociale systemer og dens anvendelighed på området for frivilligt socialt arbejde*, Ph.d.-afhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet
- La Cour, Anders (2005): *”Er de frivillige organisationers teknologiunderskud et problem?”*. I Dansk Sociologi, nr. 2, 2005, s. 27-46
- La Cour, Anders, Knudsen, Morten og Thygesen, Niels Thyge (2005), *Det systemteoretiske interview – interview som meningsdannelse*, MPP Working Paper, Departement of Management Politics and Philosophy, Copenhagen Business School.
- La Cour, Anders & Holger Højlund (2008): *”Samarbejdets dobbelte strukturer”*. I Jesper Tække & Michael Paulsen (red.): *Luhmann og organisation*, Forlaget Unge Pædagoger, København, s. 177-193
- Luhmann, Niklas (1982), *The differentiation of society i Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 20 nr. 3, s. 229-54, New York: Columbia University Press, 1982.
- Luhmann, Niklas (1990), *Political theory in the welfare state*, Berlin, De Gruyter.
- Luhmann, Niklas (1993), *Observing Re-entries in Graduate Faculty Philosophy Journal*, vol. 16, nr. 2.
- Luhmann, Niklas (2000), *Sociale Systemer*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Luhmann, Niklas (2002) *Inklusion og eksklusion*, Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory, 3:1, 121-139
- Luhmann, Niklas (2006), *Samfundets uddannelsessystem*, Hans Reitzels Forlag, København.

- King, Michael and Thornhill, Chris (2003), *Niklas Luhmann's Theory of Politics and Law*, Palgrave Macmillan, New York.
- Mariager-Anderson, Kristina & Cort, Pia (2009): *Højskolen, vejledning og overgange – fra et elevperspektiv*, forskningsnotat fra Danmarks Pædagogiske Universitet 2009.
- Mik-Meyer, Nanna og Villadsen, Kasper (2007), *Magtens former*, Hans Reitzels Forlag, København
- Moe, Sverre (1998), *Den moderne hjælpens sosiologi – velferd i systemteoretisk perspektiv*, Apeiros Forlag, Sandness.
- Mortensen, Nils (2004), *Det Paradoksale Samfund*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Nielsen, Bodil, Niels Grønbæk Nielsen og Niels Mølgaard (red.) (2010): *Professionsbachelor - uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. Forlaget UCC.
- Nielsen, Klaus mfl. (2013), *Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem*, DPU, Århus Universitet april 2013.
- Nissen, Maria Appel, Pringle Keith & Uggerhøj (red.) (2007), Lars, *Magt og forandring i socialt arbejde*, Akademisk Forlag, København.
- Nissen, Maria Appel (2010), *Nye horisonter i socialt arbejde – en refleksionsteori*, Akademisk Forlag, København.
- Nissen, Maria Appel (2010), Anvendelsen af Luhmanns systemteori i analysen og udviklingen af socialt arbejdes refleksion og selvbeskrivelse, Paper til "Systemteorien i anvendelse", Århus Universitet, CESAU – Center for sociologiske studier, 3. december 2010.
- Nygaard, Claus (2012), *Samfundsvidenskabelige Analysemetoder*, Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Olsen, Henning (2003), *Kvalitative analyser og kvalitetssikring i Sociologisk Forskning*, 40/1 2003, udgivet af Sveriges Sociologförbund
- Paulsen, Michael & Qvortrup, Lars (red.) (2007), *Luhmann og Dannelse*, Unge Pædagoger, København
- Pedersen, Dorthe red. (2004), *Offentlig ledelse i managementstaten*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Plant, Peter (2007), *Ways: On Career Guidance*, Århus Universitetsforlag,
- Plant, Peter. (2009), *Fæste. Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning, 1886-2009*. Forlaget Studie og Erhverv, Fredensborg.
- Pors, Justine Grønbæk (2012), *Avoiding Unambiguity : Tensions in School Governing. I: Hybrid Forms of Governance: Self-suspension of Power*. red. / Niels Åkerstrøm Andersen ; Inger-Johanne Sand. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2012. s. 30-45.
- Qvortrup, Ane (2011), *Den paradoksale undervisningskommunikation*, Syddansk Universitets Trykkeri, Odense.
- Qvortrup, Lars (2012), *Den myndige lærer – Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*, Dafolo Frederikshavn
- Rasmussen, Jens (red.) (2002): *Luhmann anvendt*, Unge Pædagoger, København.
- Rasmussen, Jens (red.) (2004): *Konstruktivistiske bidrag*, Unge Pædagoger, København
- Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det refleksiivt moderne*, Hans Reitzels Forlag, København
- Regeringen (2006): *Fremgang, fornyelse og tryghed*. Strategi for Danmark i den globale økonomi, Statsministeriet
- Regeringen (2013a), *Aftale mellem Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*, Regeringen juni 2013.
- Regeringen (2013b), *Faglært til fremtiden – Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*, Regeringen oktober 2013.
- Rosdahl, Gregers (2013), *Den motiverende samtale i teori og praksis*, Munksgaards Forlag, København.

- Seidl, David & Becker, Kai Helge (2005), *Niklas Luhmann and Organization Studies*, Liber and Copenhagen Business School Press.
- Semey, Mette, Bruhn, Per & Christiansen, Heidi Lindtoft (2011), *Der går ikke nogen lige vej... - En kvalitativ og kvantitativ analyse af omfang og mekanismer i elevernes omvalg på erhvervsuddannelserne*, Kubix, København.
- Sløk, Camilla & Villadsen, Kaspar (red.) (2008), *Velfærdsledelse – I den selvstyrende velfærdsstat*, Hans Reitzels Forlag, København
- Stauber B. (2007): *Motivation in transition*, Young, 15-31.
- Sørensen, Niels Ulrik, Hutter, Camilla, Katznelson, Noemi & Juul, Tilde Mette (2013): *Unge motivation og læring – 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Tække, Jesper (2008): Medieret magt i organisationer. Konferencepaper til Luhmann og makt: Samfunn, Organisasjon og Interaksjon. 4. Skandinavisk Luhmann Forum conference. 01. Desember Bergen, Norge.
- Undervisningsministeriet (1993): Uddannelse til alle. Undervisningsministerens redegørelse til folketinget, Undervisningsministeriets Forlag
- Undervisningsministeriet (2010a), LBK nr 671 af 21/06/2010, Undervisningsministeriet 26/6 2010.
- Undervisningsministeriet (2010b), *Klar, parat, uddannelse – inspiration om uddannelsesparathed*, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2012), *Kortlægning af UEA-aktiviteter i folkeskolen*, Undervisningsministeriet & CEFU maj 2012.
- Villadsen Kaspar (2012), *Paradoxes of Welfare: Universality, Truth and Power in Modern Welfare Provision*, Larette Rosario (red). Intech, Rijeka, Kroatien.
- Ziehe, Thomas (2007): *Øer af intensitet i et hav af rutine – Nye tekster om ungdom, skole og kultur*, Forlaget Politisk Revy, København.

Online kilder:

- KL (2010), *Notat – implementering af ungepakken*, http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_43287/cf_202/Implementering_af_ungepakken.PDF
- Undervisningsministeriet (2013a): *Profilmodel 2011 - Unges forventede tidsforbrug på vej mod en erhvervskompetencegivende uddannelse*, Undervisningsministeriet april 2013. http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF13/130424%20Profilmodel%202011%20Forventet%20tidsforbrug%20paa%20vej%20mod%20erhvervskompetencegivende%20uddannelse_2.ashx
- Undervisningsministeriet (2013b), *Nye tal for uddannelsesparathedsvurderinger*, Undervisningsministeriet juni 2013. <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Vejl/2013/130621-Nye-tal-for-uddannelsesparathedsvurderinger>
- UUV Køge Bugt (2012), *Tal på vejen*, Ungdommens Uddannelsesvejledning Køge Bugt 2012, http://www.uuv.dk/uploads/talpaavejen/Greve_2012_komplet.pdf

Nyhedsartikler

- Politiken (2013), *900 elever klarer ikke nye karakterkrav til gymnasiet*, Dagbladet Politiken, 29.10 2013, forsiden.
- Politiken (2014), *Karakterkrav vil afskære 18.000 om året fra gymnasiet*, Dagbladet Politiken, 12.2 2014 s. 3.