VUE Nyhedsbrev

nr. 2, december 2007

VIDENCENTER FOR UDDANNELSES- OG ERHVERVSVEJLEDNING

Indhold i VUE Nyhedsbrev nr. 2

Side 3 **Carla Tønder Jessing:**
Om indholdet i VUE Nyhedsbrev nr. 2

Side 4 **Lene Poulsen og Ellen Enggaard:**
Realkompetencevurdering af vejledere

Side 9 **Birte Kaiser:**
Som du råber i skoven får du svar - om mentorrelationer og anerkendelse

Side 13 **Rita Buhl:**
Forældreinddragelse i vejledningen - en kompleks 'selvfølgelighed'!

Side 16 **Jette Larsen:**
Identifikation af unge med særlige behov for vejledning

Side 20 **Kort Nyt:**
- Lene Poulsen og Lisbeth Højdal: Ny bog på vejledningsfronten
- Carla Tønder Jessing: Inspirerende internationale temaer – om Fourth International Symposium on Career Development and Public Policy - Skotland, 22.-24. oktober 2007

VUE Nyhedsbrev nr. 2, december 2007

Udgiver
Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning
Ansvarshavende redaktion
Carla Tønder Jessing, Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning
Forlagsredaktion
Lisbeth Jensen, Forlaget Studie og Erhverv
Layout
Falk og musen
Fotos
Rolf Plant og CVU Midt-Vest
ISSN
1902-6269

Copyright
© 2007 Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning

VUE Nyhedsbrev udgives som elektronisk nyhedsbrev to gange om året af Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.

Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning
Reberbanen 11
8800 Viborg
T: +4525527494
E: ctj@cvumidtvest.dk
W: www.vejledning.net

Velkommen til VUE's andet nyhedsbrev!

Af Carla Tønder Jessing, videncenterleder, VUE
ctj@cvumidtvest.dk

Dette nyhedsbrev er til alle, der gerne vil følge med i arbejdet i Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning - og til alle, der arbejder med eller interesserer sig for vejledning.

Som vi skrev i VUE Nyhedsbrev nr. 1, har vi en særlig funktion i VUE – vi skal ikke praktisere vejledning, men udforske den og formidle de resultater, vi finder. Derfor er vi – og mange andre i vejledningsfeltet – optaget af, med hvilke metoder og tilgange vi kan udforske, udvikle og formidle i, for og til vejledningsområdet.

I det første nyhedsbrev satte vi fokus på udforskning af vejledning og på vejlederprofessionen – forfatterne gav forskellige bud på, hvordan man/vi kan arbejde med at undersøge vejledning.

I dette nyhedsbrev har vi sat fokus på nogle af de projekter, som er i gang i VUE. Det handler både om de **undersøgelsesmetoder**, der anvendes, om **delresultater** fra projekterne, og sidst men ikke mindst om de **problemfelter og dilemmaer**, som knytter sig til udviklings- og undersøgelsesfelterne. Eksempelvis dilemmaerne i forbindelse med at udvikle en model for realkompetencevurdering af vejledere, og problemfelterne i tilknytning til udbredelsen af mentorordninger, forældreinddragelse i vejledningen og definitionerne på "særlige vejledningsbehov". Vi finder det vigtigt at holde disse dilemmaer og problemfelter åbne i relation til praksis og i relation til politiske initiativer på vejledningsfeltet.

Forfatterne er alle projektmedarbejdere i VUE, og artiklerne udspringer af aktuelle projekter i VUE. Beskrivelser af projekterne kan findes på VUE's hjemmeside www.vejledning.net

Vi har også bedt forfatterne til en ny bog om **karrierevalg** om at skrive om nødvendigheden af en sådan bog – forfatterne er samtidig medarbejdere i VUE. Og vi bringer en omtale af det nyligt afholdte **internationale symposium** om karriereudvikling og politik.

Vi vil gerne modtage reaktioner og kommentarer til nyhedsbrevet – så skriv til os. Adresserne finder du på www.vejledning.net under kontakt.

Realkompetencevurdering af vejledere

Af Ellen Enggaard, projektmedarbejder i Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, lektor ved CVU
ele@jcvu.dk

Af Lene Poulsen, driftsgruppemedlem og projektmedarbejder i Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, lektor ved CVU Storkøbenhavn
lpo@cvustork.dk

Det er politisk besluttet, at realkompetencevurdering (RKV) fra 1. august skal indgå i alle videregående voksenuddannelser (VVU) og diplomuddannelser i videreuddannelsessystemet for voksne – således også i forhold til diplomuddannelse i uddannelses- og erhvervsvejledning. Da uddannelses- og erhvervsvejledning er et politisk indsatsområde, og da lovgivningen foreskriver et uddannelseskrav for vejledere ved en række vejledningsinstitutioner, nedsatte Vejledningskontoret i UVM i juni 2007 en arbejdsgruppe med det formål at udarbejde en model for arbejdet med RKV til fælles brug for uddannelsens seks udbydere. På gruppens første møde blev arbejdet udlagt til Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning. Artiklen belyser processen og det foreløbige resultat af arbejdsgruppens arbejde, ligesom forskellige dilemmaer og problemstillinger, som er dukket op undervejs, vil blive diskuteret.

Hvorfor realkompetencevurdering?

Afsættet for det aktuelle fokus på realkompetencevurdering i Danmark findes helt tilbage i EU's Memorandum for livslang læring, som var et resultat af Det Europæiske Råds møde i Lissabon marts 2000. Heraf fremgår det, at en af de væsentligste målsætninger er at "gennemføre en markant forbedring af de måder, deltagelse i læring og resultaterne heraf opfattes på og værdsættes, især hvad angår ikke-formel og uformel læring".

Hidtil har det videregående uddannelsessystem udelukkende beskæftiget sig med merit på basis af allerede erhvervet formel uddannelse eller dispensation for adgangskrav på basis af alternative uddannelsesaktiviteter koblet med erhvervserfaring. Dette system skal nu suppleres/erstattes af realkompetencevurdering, som inddrager kompetencer erhvervet andre steder end i formel uddannelse. Man skelner mellem:

- **Formelle kompetencer**, der opnås som følge af organiseret og struktureret undervisning på skoler eller uddannelsesinstitutioner på basis af en i forvejen fastsat indholdsbeskrivelse i form af læseplan eller bekendtgørelse. Der er årsplaner og skemaer, lærerne er uddannede, og der afsluttes med en prøve, som resulterer i anerkendte eksamensbeviser.

- **Uformelle kompetencer**, der opnås som følge af organiseret og struktureret læring uden for det formelle, kompetencegivende uddannelsessystem, fx højskole, folkeuniversitet, oplysningsforbund, foreninger samt interne kurser i relation til arbejdslivet i privat eller offentligt regi. Afsluttes normalt uden prøver/bevis.

- **Ikke-formelle kompetencer**, der opnås som følge af almindelig deltagelse/indgåen i hverdagsaktiviteter, på arbejde, i familielivet eller i fritidsaktiviteter. Læringen er som regel ikke-planlagt, men sker "tilfældigt" – og den enkelte vil ikke umiddelbart opleve aktiviteterne som bidragende til øget viden og færdigheder.

Realkompetencevurdering hviler altså på en opfattelse af, at mennesker lærer i alle situationer. I det omfang denne læring kan erfares og dokumenteres af den enkelte, skal den kunne godskrives og resultere i afkortning af uddannelsesforløb, således at ingen skal "lære det samme flere gange". Processen indebærer umiddelbart en række iøjnefaldende fordele, både for samfundet og den enkelte. Imidlertid rejser realkompetencevurdering lige så mange spørgsmål som mulige løsninger.

Forskellige interesser i realkompetencevurdering

De involverede aktører kan have grundlæggende modstridende interesser i RKV-konceptet:

- Uddannelsesinstitutionerne har ikke en umiddelbar interesse i at anerkende realkompetencer, idet de groft sagt underminerer deres eget marked for udstedelse af uddannelsesbeviser (Albrecht, 2004 s. 11). De vil frygte en underminering af deres uddannelser og uddannelsestænkningen i det hele taget, ligesom hele spørgsmålet om ækvivalens er en vanskelig udfordring: Kan det, man "lærer" i praksis, ligestilles med det, man lærer på en uddannelsesinstitution?

- Arbejdsgiverne har umiddelbart en interesse i, at deres medarbejdere bliver realkompetencevurderet, dels fordi det er en fordel, at medarbejdernes mere skjulte kompetencer kortlægges, så de kan udnyttes mere fleksibelt i "produktionen", dels fordi de ser en mulighed for at spare uddannelseskroner. På den anden side giver det medarbejderne nogle nye muligheder, idet deres markedsværdi i forhold til at søge job andre steder, øges (Albrecht, 2004 s. 10).

- Fagbevægelsen har umiddelbart interesse i, at deres medlemmer får lettere adgang til formel uddannelse og dermed øget motivation for kompetenceudvikling i det hele taget, ikke mindst når det gælder de kortuddannede. På den anden side kan de frygte, at medlemmerne bliver snydt for uddannelse og "blot" får tilbudt en realkompetencevurdering (Albrecht, 2004 s. 11 samt LO, 2003 s. 12).

- Endelig vil vi fremhæve den frivillige sektor, som med realkompetencekonceptet udfordres på hele deres værdigrundlag, som relaterer sig til fritid versus arbejde. Dette indebærer et særligt engagement, som ikke er nytteorienteret, og som uvægerligt vil blive påvirket af, at de erhvervede kompetencer skal måles og meriteres. Dertil kommer, at frivillige tilbud i deres natur er åbne og inkluderende – i modsætning til virksomhedernes og uddannelsessystemernes ekskluderende og udvælgende karakter (Elstad, 2001). På den anden side kan sektorens aktiviteter få et skub fremad, hvilket den aktuelle udvikling og debat inden for fx den danske højskolebevægelse illustrerer.

Disse mulige interessekonflikter peger på, at realkompetencevurdering principielt burde varetages af neutrale institutioner og personer. Dette kan imidlertid ikke siges at være tilfældet i den danske model, hvor man har besluttet, at det er uddannelsesinstitutionerne, der skal varetage RKV. I vejledningssammenhæng har dette medført drøftelser af, hvad der kan ske, når man beder "ræven vogte gæs" – og hvordan man i det hele taget kan kvalitetssikre RKV-konceptet.

Grundlæggende gemmer der sig et muligt paradoks i selve idéen om at måle og veje kompetencer, som om de var statiske størrelser, der alene knytter sig til det enkelte individ. Diskussionen om kompetencebegrebet og dets overlejring af kvalifikationsbegrebet har netop kortlagt, at kompetencer er kontekstbestemte, det vil sige, at de knytter sig til forskellige "praksisfællesskaber" og i mange henseender er bundet til tavs viden.

Kortlægning af kompetencer må derfor siges at være en særdeles kompleks (og muligvis paradoksal) sag. I bekendtgørelsen slås det fast, at det er ansøgerens ansvar at kortlægge og dokumentere sine kompetencer. Denne afklaringsproces kan i sig selv være kompetencegivende og bør ske med tilbud om vejledning fra arbejdspladsen og/eller uddannelsesinstitutionen. I arbejdsgruppen blev det fra en arbejdsgiverrepræsentantside fremhævet, at processen med at kortlægge kompetencer i sig selv kunne være en værdifuld udviklingsaktivitet i fx et UU-center.

Kort før sommerferien blev Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning bedt om at udvikle en model for RKV i forhold til diplomuddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning. Modellen skulle kunne bruges af CVU'er med udbudsret til uddannelsen og således sikre en ensartet sagsbehandling i forhold til RKV af vejledere. Arbejdsgruppen blev bedt om at komme med forslag til sagsgang, dokumentationsmetoder og metoder til vurdering af kompetencer i forhold til uddannelsens enkelte moduler. I det følgende vil vi beskrive gruppens overvejelser og resultater.

Det formelle grundlag for RKV

Det formelle, lovgivningsmæssige grundlag for det aktuelle arbejde med RKV af vejledere i forhold til diplomuddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning tager udgangspunkt i lov nr. 559 af 06.06.2007, hvori det hedder, at
"vejledningen skal varetages af personer, der har en uddannelses- og erhvervsvejlederuddannelse, som er godkendt af Undervisningsministeriet, eller som kan dokumentere et tilsvarende vejledningsfagligt kompetenceniveau."

Hertil kommer lov nr. 556 af 06.06.2007, som fastslår, at
"realkompetencer omfatter en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer, og at vurdering og anerkendelse af realkompetence vil ske i forhold til en konkret uddannelse eller et fagligt niveau, som indgår i en uddannelse."

Endelig foreligger et endnu ikke offentliggjort udkast til bekendtgørelse af 22.06.2007 om *"individuel kompetencevurdering (realkompetencevurdering) i videregående voksenuddannelser (VVU) og diplomuddannelser i videreuddannelsessystemet for voksne"*. Bekendtgørelsen fastlægger formål, rammer, aktører, ansøgnings- og dokumentationsforpligtigelse, typer af kompetencevurdering og tidsrammer herfor.

Ifølge loven kan man søge RKV i forhold til:

1. Optagelse på uddannelsen
Her skal ansøgeren dokumentere et kompetenceniveau, der svarer til en adgangsgivende uddannelse og to års relevant erhvervserfaring. En godkendelse vil resultere i et adgangsbevis.

Denne type kompetencevurdering synes at være den mindst komplicerede, og de fleste uddannelsesinstitutioner har i forvejen erfaringer med at håndtere dispensationsansøgninger fra ansøgere, der uden den formelle adgangsgivende uddannelse eller to års relevant erhvervserfaring ønsker optagelse på uddannelsen.

2. Et eller flere af uddannelsens moduler
Her skal ansøgeren dokumentere et kompetenceniveau svarende til kompetencemålene for det/de moduler, som der søges om kompetencebevis for. Ansøgerne kan derfor være fx erfarne vejledere, som har anden vejlederuddannelse bag sig, og som ønsker en kompetencevurdering med henblik på et afkortet uddannelsesforløb på diplomuddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning. En godkendelse vil resultere i et eller flere kompetencebeviser.

3. Hele uddannelsen
Her skal ansøgeren dokumentere kompetencer, der ud over ovenstående er på niveau med de kompetencer, der er beskrevet for uddannelsens afgangsprojekt. Det er i lovbemærkningerne præciseret, at det forventes, at dette "kun vil finde sted i sjældne tilfælde". Godkendelse vil resultere i et uddannelsesbevis.

Arbejdsgruppen vurderer, at det typisk vil være erfarne vejledere med tidligere vejlederuddannelse, kursusaktivitet samt evt. deltagelse i forskellige typer af udviklingsaktiviteter, som vil have mulighed for betydelig RKV-"rabat". Denne vurdering skal ses i sammenhæng med, at der i udkastet til bekendtgørelsen fastslås, at der ikke må ske en devaluering af uddannelsen.

De helt store udfordringer for uddannelsesinstitutionerne i forbindelse med RKV synes da også at dreje sig om denne problematik: Hvordan sikrer vi, at ansøgernes kompetencer og praksiserfaringer kan holdes op imod uddannelsens kompetencemål? Hvordan kan vi "oversætte" praksiserfaringer til intellektuelle og analytiske kompetencer? Hvordan kan man overhovedet dokumentere intellektuelle og analytiske kompetencer?

I løbet af august måned udarbejdede arbejdsgruppen to modeller for RKV. En i forhold til adgang til uddannelsen og en i forhold til dele af eller hele diplomuddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning. Her gennemgås modellen for ansøgning om RKV i forhold til dele af eller hele uddannelsen.

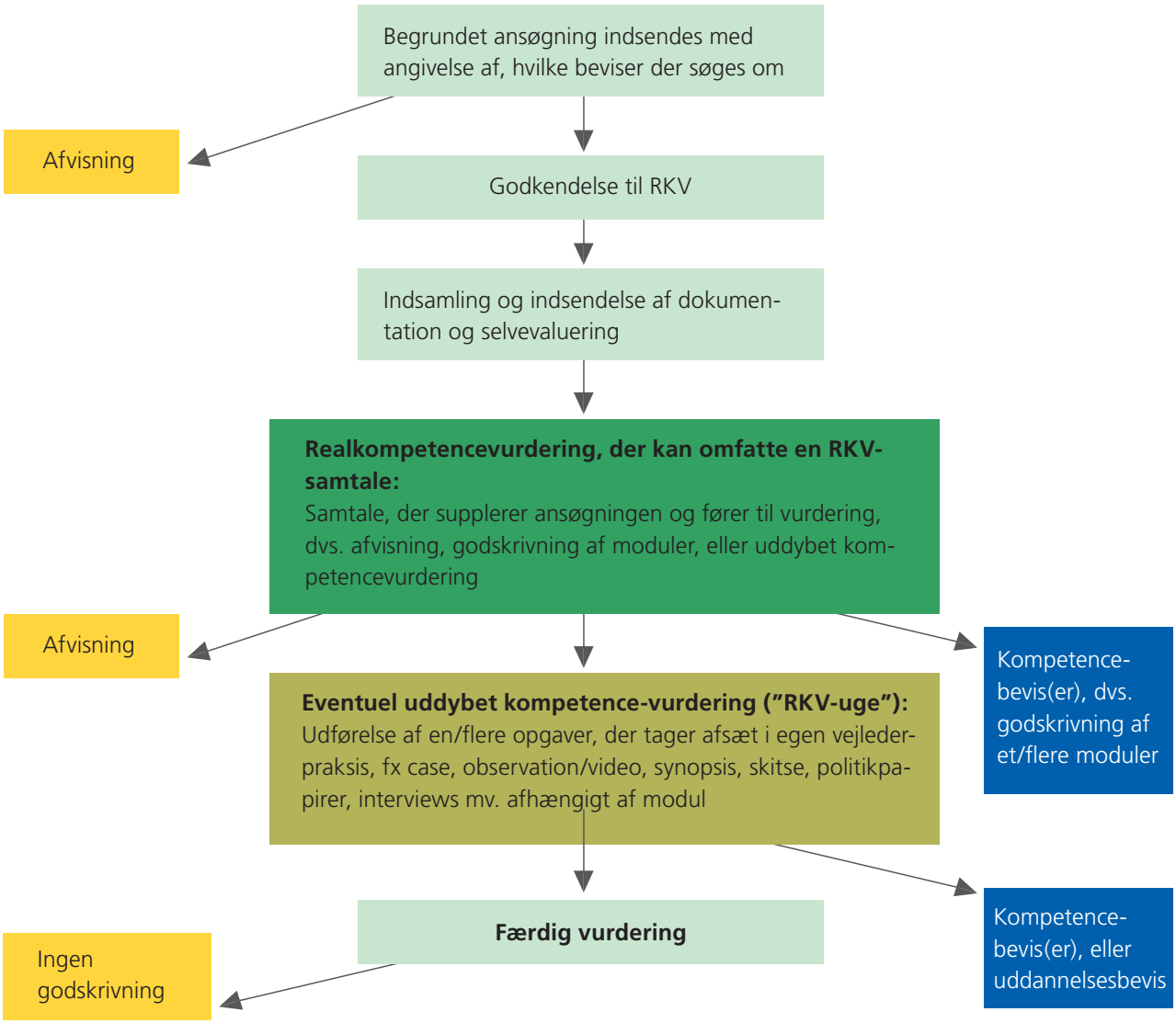
Kommentarer til de enkelte trin i modellen på side 7

Ansøgning, dokumentation og selvevaluering
Ansøgeren skal angive, hvad der søges om: adgangsbevis, kompetencebevis eller uddannelsesbevis.

Det er ansøgerens ansvar at indsamle og fremlægge relevant dokumentation for de kompetencer, som ønskes vurderet.

Ansøgningen med dokumentation samt en selvevaluering er et væsentligt omdrejningspunkt for hele RKV-forløbet. Det er derfor vigtigt, at uddannelsesinstitutionerne får lavet grundige og for uddannelsesniveauet

Model for realkompetencevurdering



relevante vejledninger, så ansøger kan gennemskue, hvilke generelle krav der stilles til et diplomniveau, og hvilke specifikke krav der stilles til det enkelte modul.

Undervisningsministeriet har netop lagt et materiale ud, "Min kompetencemappe" (se www.uvm.dk). Ansøger kan benytte materialet og vejledningen som udgangspunkt for ansøgning og dokumentationsindsamling. Men derudover er det vigtigt, at ansøger forholder sig direkte til de kompetencemål, der er beskrevet for det eller de moduler, der ansøges om RKV i forhold til.

Arbejdsgruppen anbefaler, at man supplerer ansøgningen og dokumentationen med en selvevaluering i forhold til modulets/modulernes kompetencemål. Selvevalueringen giver anledning til refleksioner over egen praksis i forhold til studieordningens kompetencemål, og det giver uddannelsesinstitutionen en mulighed for at vurdere ansøgerens intellektuelle og analytiske kompetencer. Vi arbejder fortsat med forskellige modeller for selvevaluering.

Realkompetencevurdering, herunder RKV-samtalen

Vurderingen varetages af en bedømmer, der foretager en vurdering af ansøgningen, den indsendte dokumentation og selvevalueringen. I vurderingen kan indgå en RKV-samtale, der giver ansøgeren mulighed for at forklare, begrunde og uddybe sin indsendte doku-

mentation. Institutionen indkalder her ansøgeren til en RKV-samtale mellem ansøger og bedømmer.

RKV-samtalen forløber som et udspørgende og opklarende interview af ansøgeren på baggrund af det indsendte materiale. Formålet med RKV-samtalen er en vurdering af ansøgningen med henblik på, om der umiddelbart kan foretages en RKV og udstedes bevis(er), eller om det skønnes nødvendigt at få ansøgerens kompetencer yderligere uddybet.

Uddybet kompetencevurdering – RKV-ugen
Den uddybede RKV-vurdering vil kun finde sted, hvis der er tvivl om, at ansøgeren opfylder et moduls kompetencemål så tilstrækkeligt, at der kan udstedes kompetencebevis. Det er altså en mulighed for ansøgeren for at vise sig mere kompetent, gennem udførelse af en eller flere opgaver.

Arbejdsgruppen har udarbejdet forslag til metoder til uddybning af kompetencer for hvert enkelt modul i uddannelsen. Fælles for metodevalget er, at der lægges op til, at ansøger kan bringe sin praksis og sine erfaringer i spil i forhold til modulets kompetencemål. Såfremt der søges om et helt uddannelsesbevis, vil ansøgeren altid skulle deltage i minimum den del af RKV-ugen, som omfatter metoderne i relation til afgangsprojektet.

Afsluttende kommentarer

På Sorømødet i august introducerede undervisningsminister Bertel Haarder under overskriften "Afskaf uddannelsesmonopoler" regeringens tankegang bag anerkendelse af realkompetencer. Han argumenterede for mere fleksibilitet i uddannelserne og afskaffelse af barrierer, som gør det svært at videreuddanne sig og få anerkendt det, man faktisk kan. Han afsluttede sin tale med at påpege:

"Det, vi taler om her, er meget sværere end at udforme traditionelle uddannelsesforløb. Hvis det lykkes, kan det vise vejen til spændende nybrud i uddannelsestænkningen og give begrebet livslang læring en ny dimension."

Det er en udfordring for uddannelsessystemet at skulle anerkende kompetencer, som er erhvervet uden for det formelle uddannelsessystem. Det er ikke det at anerkende læring uden for uddannelsessystemet, der grundlæggende udgør et problem. Det er snarere, hvad man kunne kalde et "oversættelsesproblem". For at bestå en diplomuddannelse er det ikke tilstrækkeligt, at man er en dygtig praktiker. Man skal også kunne reflektere over sin praksis, man skal kunne udvikle den, og man skal have kendskab til forskellige teorier om denne praksis. Her ligger udfordringen: Hvordan kan vi give ansøgere mulighed for at sandsynliggøre, at deres erfaringer og den læring, de har fået i deres praksis, modsvarer uddannelsernes kompetencemål? Og hvordan kan vi gøre dette, samtidig med at vi fastholder uddannelsernes kvalitet, beskrevet og sikret gennem bekendtgørelser, studieordninger og eksamen?

Vi har givet et bud på, hvordan vi kan arbejde med RKV i forhold til diplomuddannelsen for uddannelses- og erhvervsvejledning. Der er stadig mange åbne spørgsmål – hvordan arbejder vi videre med værktøjer og modeller til dokumentation af intellektuelle og analytiske kompetencer, hvordan sikrer vi en skelnen mellem vejledning og vurdering, hvordan kan vi understøtte afklaringsprocessen, hvordan takler vi modstand mod RKV i uddannelsesinstitutionerne og forsvar for professionernes monopolinteresser, hvordan kvalitetssikrer vi RKV, og hvordan skal evalueringen af processen foregå?

Vi forventer, at vi i løbet af det næste halve år får samlet konkrete erfaringer med RKV i forhold til diplomuddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning. I Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejlednings regi arbejder en projektgruppe med indsamling af erfaringer og fortsat forbedring af modeller og værktøjer til afklaringsprocessen og vurderingen.

Referencer

Beskrivelsen af RKV-modellen og bilaget hertil med pædagogisk vejledning til hvert modul kan læses på www.vejledning.net

Albrecht, J (2004): Beviset på det du kan, i Asterisk, Universitetsmagasinet, 12/2004, DPU

Elstad, Beate (2001): En teoretisk drøfting av dilemmaer i forhold til dokumentasjon av realkompetanse i tredjesektor, Rapport til Realkompetanseprosjektet v/VOX

LO (2003): Vurdering af realkompetencer – du har mere i bagagen end du tror

Som du råber i skoven, får du svar
- om mentorrelationer og anerkendelse

Af Birte Kaiser, projektmedarbejder i VUE,
lektor ved CVU Vest

Jeg er lidenskabeligt optaget af, hvordan vi her i landet behandler samfundets udstødte. I den forbindelse spørger jeg mig selv, hvilken rolle mentorer og mentorordninger har i forhold til unge med særlige behov.

Indsamling og formidling af viden

Jeg er selv i den heldige situation, at jeg arbejder i tre projektgrupper i Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning og der forsøger at begribe forskellige mentorordninger ud fra forskellige perspektiver. Vel at mærke mentorordninger, der retter sig mod unge mennesker, der er socialt belastede eller unge, der ikke har tilstrækkelig forældrekontakt.

I de tre projektgrupper skal vi kigge på, hvad mentorordninger er, hvilken effekt de har, og om der findes en "best practice". Vi skal afdække, hvilke realkompetencer mentorer skal have, og vi skal lave materialer, der skal bidrage til at udvikle mentorordninger og gøre mentorerne mere kompetente.

Alt det er vi gået i gang med. Og det er frygtelig spændende, for det viser sig, at der nok er lige så mange forskellige måder at fortolke mentorbegrebet på, som der er mentorordninger. Det ser ud til, at mentor er en diskurs, som vi skal bidrage til at udrede. Alt det vil vi komme nærmere ind på, når vi er kommet lidt videre i vores analyser. Derfor skal denne artikel ikke handle om det, men derimod søge ind i nogen overvejelser over, om mentorordninger overordnet set er det rette tilbud til unge, der har svært ved selv at finde vejen?

Vejledning med vejledere og mentorer

I 2004 blev en vejlederreform vedtaget af Folketinget. Vejledningen skulle professionaliseres, gøres institutionsuafhængig og bemandes af fuldtidsbeskæftigede, veluddannede vejledere. Og i samme åndedrag sender Undervisningsministeriet flere millioner kroner ud på markedet med krav om, at de bruges til at etablere mentorordninger rettet mod de unge, der har særligt behov for vejledning. Dette initiativ følges op af Globaliseringsrådet, der anbefaler, at flere mentorordninger sættes i værk, så regeringens mål om ungdomsuddannelse til alle kan realiseres. Globaliseringsrådets anbefalinger er allerede fulgt op af politiske beslutninger.

Jeg undres og spørger mig selv: Hvorfor fik de nye vejledningsinstitutioners veluddannede vejledere ikke de millioner, så de kunne sætte ind med deres ekspertise? De kender vel problemerne? De ved vel, hvor de unge er? De ved vel også, hvor de er på vej hen? Og det er vel dem, der kan lede unge på rette vej?

Men nej, det skal de ikke. De mest marginaliserede unge skal behandles, integreres eller inkluderes i særlige mentorordninger. Ordninger, som etableres lokalt med ildsjæle, vejledere, produktionsskolelærere, stærke lokale personligheder, efterlønnere og andre med hjertet på rette sted. De fleste som en slags

daglejere, hvor de typisk bliver mentorer for en eller to mentees ad gangen. Mentorerne bliver hidkaldt og kan tage affære, når behovet opstår.

Vejlederdilemma

Jeg synes, der ligger et vejledningsdilemma i, at de veluddannede vejledere skal passe normen, mens et specialkorps af løst koblede medarbejdere uden faglig forankring eller faglige rettigheder og overenskomster skal være anførere for den gruppe af unge, der ikke af sig selv finder vejen til ungdomsuddannelsen, og som ikke på egen hånd magter at fastholde samfundets generøse tilbud om læring.

Jeg har derfor sat mig til at reflektere over, hvad meningen kan være. Hvad skal vejledningsfeltet bruge disse randarbejdere til? Hvad skal de marginaliserede unge bruge mentorer til? Hvilke opgaver skal mentorerne udføre, og hvorfor er det blevet nødvendigt?

Hvad skal vejledningsfeltet bruge randarbejdere til?

Jeg spørger mig selv, om prisen for den institutionsuafhængige vejledning er blevet nye strømlinede organisationer, der skal anerkendes for deres produktionstal, deres effektivitet og deres branding? Men som åbenbart ikke skal geares til at favne det specielle, det anderledes, det nære og det rummende? Har de nye vejlederorganisationer brudt med årelange traditioner om at holde hånden under de svage unge? Er de blevet overvældet af statslige teknologier, der skaber nærhed med politiske drømmemål og statslige forventninger på bekostning af nærheden med den unge, der endnu ikke har lært de helt basale trin i retning mod ungdomsuddannelsen. Er der ikke tid til, at kompetente vejledere i UU og i Studievalg tager hånd om og hjælper de unge, der har allermest behov? Eller for den sags skyld nogen af de andre medarbejdere, der har en fuldtidskontrakt med samfundet, såsom klasselærere, kontaktlærere, studievejledere? Er det hensigtsmæssigt at henvise disse unge til særordninger?

Hvad skal de marginaliserede unge bruge mentorer til?

Hvem er de egentlig, de unge? I de ministerielle begrundelser for mentorordninger står de ofte beskrevet som socialt belastede og dem, der har en svag voksenkontakt derhjemme.

Så får de en mentor, der skal gøre det, som en normal mor eller far ville have gjort. De går med de unge til de møder, som vejlederne har indkaldt til. De hjælper med at overholde tiden, og de følger dem til uddannelsesmessen, til lægen, til psykologen, til afvænningen. Uden en følgesvend kommer de nemlig ikke af sted.

Hvad betyder det for disse unge, at der er oprettet mentorordninger, som kan tage hånd om dem?
Jeg forestiller mig, at det betyder en verden til forskel. Pludselig står den voksne foran dem og tilbyder sig – som følgesvend, samtalepartner eller som én, der kan hjælpe med at ordne alt det, der er blevet noget værre rod. Hjælpe med at rydde op og rydde ud. En relation, en anden, en voksen, der tilsyneladende bliver ved med at være der, så længe behovet eksisterer. En voksen, der ved, hvad der er godt for den anden. En voksen, der kan føre den blinde, der helt har mistet orienteringen.

Hvilke opgaver skal mentorer løse?

Hvad er det så, der betinger, at relationen ikke er ungvejleder eller andre professionelle relationer? Ansatte i et velfærdssystem, der er statsligt styret? Det betyder meget for mig, at enhver hjælper føler sig forpligtet af såvel samfund som individ. Det er vejlederens evige dilemma. Hun skal tage vare på såvel samfundets interesser som individets. Og vanskelige vejlederopgaver er netop karakteriseret ved at rumme gab mellem samfundets forventninger og den unges forudsætninger og behov. Det er i dette spændingsfelt, at vejlederen befinder sig. Og det er godt. For dilemmaet giver kraft til involvering i såvel strukturer som aktører.

Gennem mentorordninger skilles de to dele ad. Så vidt jeg kan se, så skal mentorerne udelukkende være den unges fødselshjælper, sjælesørger, advokat og guldgraver – naturligvis med henblik på normalisering eller inklusion i samfundet. Men opgaven psykologiseres, uden at man sætter psykologer til at løse den. Opgaven bliver en del af det senmoderne selvrealiseringsprojekt.

Anerkendelse som nødvendighed i en foranderlig verden

Efter min mening hører en inklusionsopgave til i sociologiens verden, og derfor vender jeg mig mod Honneth, der er Habermas' efterfølger som leder af Frankfurterskolen. Han bruger netop anerkendelse som

nøgle til at forstå, hvad der er brug for - for at høre til i verden. Hvad der skal til for at føle sig inkluderet. Lad os følge lidt i hans fodspor.

Honneth arbejder med tre former for anerkendelse. For det første den anerkendelse, som følger med kærligheden. Det at blive elsket betingelsesløst bare fordi man er til. Det er barnets første møde med de nære og kære, der giver barnet følelsen af at være anerkendt, som det er - at blive set, hørt og forstået. Det skaber selvtillid.

Den næste form for anerkendelse, som Honneth opererer med, er den retslige forståelse af anerkendelsen. At vi alle er lige for loven, og at der findes en retfærdighed, som gælder for alle - også for mig. Denne oplevelse skaber selvagtelse. Mange problemer med inklusion af indvandrere og efterkommere skal nok findes i denne sfære. Føler du dig ikke anerkendt på lige fod med andre i samfundet, så vender du dig mod dem, der gerne vil give dig lige rettigheder på deres betingelser. Familien eller trosfællesskabet med alt, hvad det indebærer af æresfølelser og lignende præmoderne retsopfattelser.

Den sidste form for anerkendelse, som Honneth er optaget af, er den sociale anerkendelse, den solidariske anerkendelse, altså følelsen af at høre til i gruppen og blive keret om. At der findes en gruppe, som jeg kan være mig i, og som vil bekræfte mig i at være den, som jeg selv føler mig som. Bekræfte og anerkende og hjælpe, når jeg har hjælp behov. Den form for tilhørsforhold til andre skaber følelsen af social solidaritet, og den medfører selvværdsættelse.

Krænkelser, som opstår, når anerkendelsen udebliver

For Honneth er anerkendelse en livsbetingelse, noget, man ikke kan være foruden i et samfund under forandring. Til at være inkluderet i samfundet hører, at du anerkendes i de tre forskellige sfærer. Sker det ikke, påpeger Honneth, at tre krænkelsesformer tager over.

Kærlighedens anerkendelse modsvares af krænkelser, der går ud over den fysiske integritet såsom tortur, fysisk misbrug, voldtægt og ydmygelse. Honneth kalder krænkelsen for psykisk død, hvor man mister både selv- og omverdenstillid og reagerer med social skam.

Til anerkendelse på de retslige forhold svarer en krænkelsesform, hvor andre ikke regner én for noget. Social død bliver resultatet af denne krænkelsesform med deraf følgende tab af selvagtelse.

Den sidste krænkelsesform er udelukkelse af den sociale status, der skulle gøre det muligt at virkeliggøre sine drømme eller blot tillægge dem værdi. Man bliver samfundsmæssigt værdiløs. Og forfærdelig ensom.

Hvem kan inkludere unge, der har mistet orienteringen?

Lad mig nu lede tankerne tilbage til de etablerede vejledere og de mere frie mentorer og spørge, om der er forskel på, hvilke anerkendelsesformer de kan etablere i kraft af deres samfundsmæssige tilknytning.

Jeg har mødt mange mentorer og talt med dem. Jeg synes virkelig, at man kan tale om en engageret gruppe, der vil gøre en forskel for den unge, som er blevet dem betroet. De tænker med hjertet, og jeg føler mig overbevist om, at de i høj grad går ind i den første anerkendelsesform - kærlighedens. De føler for den vildfarne og stiller sig personligt til disposition. Derfra hjælper de den marginaliserede til en højere grad af selvtillid, hvilket har en øjeblikkelig helt uvurderlig betydning. Især da mange af de unge mentees er ensomme marginaliserede. Det er guld værd for den unge at arbejde sig ud af skyld- og skamfølelsen sammen med en voksen mentor. Sammen med mentor kan de møde til tiden, deltage i uddannelsesarrangementer og kontakte de sociale myndigheder. Der etableres stærke asymmetriske relationer med kærligheden eller dialogen som reference.

Noget lignende ville en professionelt uddannet vejleder muligvis også kunne etablere, men formentlig med en passende distance som supplement til nærheden og en professionel etik, der bød den voksne handle inden for fagets fortolkning af god moral. Den unge ville muligvis her skulle dele anerkendelsen med nogle grænser for, hvad man taler om, og hvordan man taler sammen. I bedste fald ville vejlederen sætte en læreproces i gang, så den unge lærer nogle problemløsningmetoder og fremover kan blive mere selvhjulpen.

De to andre anerkendelsesformer, som indebærer selvagtelse og socialt solidaritet, har jeg derimod meget svært ved at forestille mig, at mentorer kan etablere. De er jo netop midlertidige voksentilknytninger for deres udsatte stigmatiserede mentees, og ikke fast tilknyttede fuldtidsvejledere, der gennem etiske

refleksioner over forholdet mellem aktør og struktur forholder sig til de opgaver, som vejledningen skal løse i et spændingsfelt mellem den udsatte unge og det globaliserede samfund.

Inkluderende samtaler med disse to anerkendelsesformer vil løfte gruppen ind i samfundets forpligtende fællesskaber og afhjælpe fx den unges præmoderne forestillinger om ære over i en mere post- eller senmoderne forståelse af, at anerkendelse skaber agtelse og retssikkerhed i et samfund, der først og fremmest ønsker at rumme - ikke ekskludere. Og de skal ifølge mine analyser gennemføres med veluddannede vejledere, der er etisk forpligtet på det arbejde, de udfører. Dertil og ikke længere.

Som man råber i skoven

Som man råber i skoven, får man svar, siger et gammelt ordsprog. Jeg er enig. Politikerne råber: "Vi havde en drøm om uddannelse til alle", og fortsætter: "det skal realiseres nu!". Desværre har de udsatte unge mistet mælet og kan ikke svare tilbage. Så jeg påtager mig i denne artikel de udsatte unges stemme og råber tilbage: "Vi kan ikke. Vi blev krænket og har mistet orienteringen."

Handling kunne give forvandling

Det politiske svar kom prompte. Kan de unge ikke finde melodien, så kan de få en mentor, og dermed var den sag klaret. Politikerne valgte at se på symptomet i stedet for problemet. Vores samfund bidrager selv til marginaliseringen og skulle derfor føle et større medansvar for det problem, at unge ikke selv kan finde vejen, ikke selv har fået lært at gå ind i nye situationer, der opstår.

Timelønnede mentorer kan udrette meget. Og de kan få supervision, komme på kurser, konferencer og efteruddannelse, hvis ansættelsesmyndigheden kan se idéen i det. Vi kan arbejde med nye etiske retningslinjer for alle, der arbejder inden for vejledningsfeltet, både de veluddannede fuldtidsansatte, men også de løsere tilknyttede mentorer. Men først og fremmest skulle der sættes ind for at skabe tilstrækkelige muligheder og betingelser for at opnå anerkendelse for den, der har mest behov. Den desillusionerede, ensomme unge.

Referencer

Buthler, Judith, 2004: Undoing Gender, London, Routledge

Clutterbuck, D. (2001). Everyone needs a mentor. London: CIPD House.

Kaiser, Birte, Korsbæk, Anni og Strager, 2004: Mentor – den fleksible vejleder, Esbjerg, CVU Vest Press

Kaiser, Birte, 2006: Forandring gennem professionelle relationer, i Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning, Årgang 6, december 2006

Kaiser, Birte, 2007: Min mentor – min mester?, Via Vejledning nr. 12, 2007

Honneth, Axel, 2003: Behovet for anerkendelse, Hans Reitzels Forlag

Honneth, Axel, 2006: Kamp om anerkendelse, Hans Reitzels Forlag

Lund, Henrik Stampe, Petersen, Anders, Schramm, Moritz og Willig, Rasmus (red.), 2006: Fordringen på anerkendelse, Århus, Klim

Matthiesen, Petter og Kristiansen, Aslaug, 2005: Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Årgang 89, side 221-30

Projekt 1.3, VUE, www.vejledning.net

Projekt 3.1, VUE, www.vejledning.net

Projekt 7.1, VUE, www.vejledning.net

Forældreinddragelse i vejledningen
- en kompleks "selvfølgelighed"!

Af Rita Buhl, projektleder og -medarbejder
i VUE, adjunkt ved JCVU
ribu@jcvu.dk

Forældreinddragelse skal finde sted

I den sidst reviderede udgave af bekendtgørelse om vejledning om valg af uddannelse og erhverv slås det fast, at forældreinddragelse ikke bare kan, men skal finde sted. Man har således fra politisk hold fundet det væsentligt og gavnligt generelt at inddrage forældre i unges valg- og vejledningsprocesser. I undersøgelser lavet af Rambøll (Rambøll 2004, 2005) rekvireret af Undervisningsministeriet anbefales det, at inddragelsen finder sted differentieret og tilpasset efter match med fire profiler på typer af forældre. Motivation og ansvarlighed hos forældrene understøttes af regeringsudspillet "En ny chance til alle", præsenteret i maj 2005 som en integrationsplan. Udspillet indeholder såkaldte incitamenter til forældreansvarlighed i form af mulighed for økonomisk sanktion, hvis den unge ikke kommer i gang med enten en uddannelse eller et job efter endt grundskole. Det er UU-vejlederens forpligtelse at understøtte denne forældreansvarlighed og at reagere, hvis den ikke finder sted.

I februar 2007 publicerede Evalueringsinstituttet evalueringen af uddannelses- og erhvervsvejledningen efter reformen (EVA 2007). Rapporten indeholder en række anbefalinger fremsat af evalueringsgruppen, og i forhold til forældreinddragelse i UU hedder det, at de anbefaler en systematisk inddragelse af forældre i vejledningen, og at vejledning målrettes forskellige grupper af forældre. Endvidere anbefales det, at UU-centrene i samarbejde med forskningsverdenen udvikler differentierede metoder til inddragelse af forældre i vejledningen (ibid. s. 49).

Arbejdet med projektet om forældreinddragelse

Videncenterprojektet om forældreinddragelse knytter direkte an til anbefalinger fra evalueringsgruppen i EVA. Vi har i første fase af projektarbejdet indsamlet et vidensgrundlag dels på baggrund af studier af undersøgelser og national og international forskning, og dels via spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterviews med to UU-centre. Dette vidensgrundlag danner udgangspunkt for at udpege relevante fokuspunkter og understøtte udviklingsarbejde i feltet.

Samlet set kan det anføres, at man fra vejledningens øverste myndighed for det første anser forældreinddragelse som et væsentligt redskab til at kvalificere effekten af vejledningen og til at nå de i vejledningsreformen formulerede nationale mål for vejledningen, bl.a. at 95 % af alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse. For det andet kan det historiske forløb indikere, at forældreinddragelse i struktur og indhold i skærpet omfang ønskes styret centralt med henblik på, at vejledningen administreres differentieret, med særlig vægt på vejledning af dem, der har særlige behov for vejledning. En nærmere definition af, hvem unge med særlige behov for vejledning er, er ikke klart defineret i styringsmaterialet, hvilket umiddelbart overlader ansvaret om en fastsættelse til det kommunale regi, da det er et kommunalt ansvar, at UU lever op til de nationale mål for vejledningen. I EVA's rapport anbefales det dog, at dette ligeledes centraliseres, ved at UVM i samarbejde med forskningsverdenen og UU-centrene

udformer en fælles definition af gruppen af unge med særlige vejledningsbehov (ibid. s. 39). Dette arbejde understøttes p.t. også i et andet projekt i VUE (se www.vejledning.net).

Dette giver anledning til at undersøge forældreinddragelse som strategi i forhold til at understøtte målet flere i mere uddannelse. Endvidere vil anbefalinger om differentieret administreret vejledning og inddragelse af forældre anspore til en afklaring af, hvad der kan forstås som differentieret, og hvordan en udmøntning kan finde sted. Det vil bl.a. sige, hvem der har særlige behov, hvori dette særlige behov består, og hvordan det dermed kan tilfredsstilles.

Forældreinddragelse – en kompleks "selvfølgelighed"

Som det fremgår af lovgivning og bekendtgørelse, af Rambølls undersøgelse og EVA's anbefalinger synes forældreinddragelse i vejledningen at være en meningsfuld selvfølgelighed. Adspurgte forældre udtrykker ifølge Rambøll en selvfølgelig interesse og vilje til inddragelse. Det vidensgrundlag vi i videncenterprojektet har frembragt på baggrund af studier af undersøgelser og forskning, spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterviews med UU-vejledere peger også i retning af en understregning af det selvfølgelige i forældreinddragelse i vejledningen. Men det peger også på, at begrebet ikke er entydigt, at formålet, mål og metoder ikke er givne, og at vi ved nærmere eftersyn får øje på nogle meget komplekse problemstillinger. Nogle af dem er:

- Hvilke tilgængelige forældrepositioner frembringes, hvis forældre forventes at modtage tilstrækkelig information om uddannelser og job med henblik på at skulle "assistere" vejlederen?
- Hvordan kan et ligeværdigt samarbejde finde sted, når vejlederen definerer og kontrollerer forældreansvarlighed, med mulighed for økonomisk sanktion?
- Hvilke tilgængelige ungepositioner frembringes i forskellige vejleder-/forældresamarbejder om unges valg- og transitionsprocesser?
- Hvis forældre skal inddrages differentieret, hvilke forældre skal så inddrages, i hvilken grad og på hvilken måde? Er der situationer, hvor forældre ikke skal/bør inddrages?
- Hvad er forældrenes syn, og hvad tænker forældrene selv? Hvordan ser forældrene på vejledningen – hvilken betydning tillægger de den/uddannelsesplanlægningen? Hvor tidligt ønsker forældre sig inddraget?
- Hvilke kompetencer er det nødvendigt, at UU-vejlederne besidder ift. forældreinddragelse?

Udvikling af viden - at stille kvalificerede spørgsmål

I et hyperkomplekst samfund er det først, når vi tør gå bag om selvfølgelighederne, at vi søger at undgå eller i hvert fald at reducere en reduktionisme, som blot vil efterlade os i falsk tryghed og med fare for boomeranger. Det er derfor heller ikke så ringe, at vi netop oplever, at kompleksiteten dukker frem i den proces, det er at stille skarpt på en problemstilling. Det sted, vi i skrivende stund befinder os i arbejdet med at afdække viden om udvikling af forældreinddragelse i vejledningen, er i høj grad præget af at få defineret problemet meningsfuldt med respekt for forskellighed og kompleksitet.

Vi støtter os i denne opgave til Sven Mørchs model for projektarbejde (Mørch 2005), hvori han understreger vigtigheden af at være præcis på, hvilket problem man ønsker at fokusere på, hvad man opfatter som mål og succes i arbejdet, før man kaster sig over en handlingsplan. Netop dette ophold og fordybelse i "problemformulering", den undersøgende spørgen til det umiddelbart selvfølgelige er en af tidens udfordringer. Vi lever med et krav om planlægning, handling og måling i højhastighed, og det med fare for, at vi giver os i kast med den bold, der ligger lige for, og ikke nødvendigvis den, der vækker mest undren, eller den vi ikke lige har fået øje på.

I tilfældet forældreinddragelse anbefales det eksempelvis at lave handlingsplaner for, hvordan der på differentieret vis bliver informeret flere forældre, end det hidtil er lykkedes med. Men handler forældreinddragelse om, at forældre bare skal have information på den rigtige måde? Eller kan der være tale om, at forældreinddragelse udgør helt andre væsentlige problemer, som vi ikke har stillet spørgsmål til endnu? Hvad sker der, hvis vi vender perspektivet 180 grader og undrer os over "vejlederinddragelse i familien"?

Forældreinddragelse i praksis

Igennem videncenterprojektets spørgeskemaundersøgelse har vi set, at UU-centrene på forskellig vis arbejder på at forbedre eller ændre praksis i forbindelse med forældreinddragelse. Der er også eksempler på, at centre binder an med at stille spørgsmål og revurdere, hvad forældreinddragelse er eller kan være. Men det fremgår, at feltet er nyt som udviklingsfelt, og at man nogle steder endnu ikke har haft et fornødent overskud til at forholde sig til opdraget. De udviklingsarbejder, videncenterprojektet bliver direkte involveret i hen over efteråret, vil henholdsvis foregå i UU København og UU Vejle. Resultater af dette arbejde vil blive formidlet på to regionale seminarer i foråret 2008.

Referencer

Rambøll Management (2004, 2005), Undersøgelse af Forældre og vejledning, Rapporter udarbejdet for Undervisnings- og Integrationsministeriet

EVA (2007), Vejledning om valg af uddannelse og erhverv. Evalueringsrapport, Danmarks Evalueringsinstitut

Mørch, Sven (2005), Projekt og evaluering. Indsats og forskning i social praksis. I: Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis, Jensen, Torben Bechmann og Christensen, Gerd (red.), Roskilde Universitetsforlag

Identifikation af unge med særlige behov for vejledning

Af Jette Larsen, projektleder og -medarbejder
i VUE, ph.d., adjunkt ved JCVU
jela@jcvu.dk

Om projektet og begrebet

I projektet "Identifikation af unge med særlige behov for vejledning om uddannelse og erhverv" lægges der op til at beskrive metoder til identificering af disse unge.

Vi er dog først gået en omvej for at kvalificere, hvad der overhovedet forstås ved begrebet. Det har vi gjort gennem spørgsmål til samtlige UU-centre om deres forståelse af begrebet, læsning af deres hjemmesider og gennem interviews med udvalgte centre sammen med repræsentanter fra forskellige ungdomsuddannelser.

I denne artikel lægges vægten på diskussion af begrebet ud fra relevante love og nyere undersøgelser, der relaterer sig til begrebet om særlige behov for vejledning.

Begrebet er centralt placeret i lovgivningen, men er vanskeligt at definere og afgrænse i praksis. Sammenhængen mellem definitioner og den vejledning, der modsvarer definitionen, er også kompleks. En logisk tilgang kunne tilsige, at

1. man udarbejder en præcis definition af, hvad der forstås ved særlige behov for vejledning, eller hvem (hvilke grupper) der antages at have særlige behov for vejledning

2. derefter udformer man en metode til at identificere de unge med særlige behov for vejledning, måske som en screening

3. endelig sætter man tilpassede vejledningsstrategier og –metoder ind over for de identificerede, gerne inddelt i forskellige målgrupper.

Hverken Evalueringsinstituttets rapport om vejledningsindsatsen[1] eller vores undersøgelser finder, at det foregår således i praksis, og det er der mange gode grunde til.

"Særlige behov" i lovgivningen

I lov[2] om vejledning hedder det i § 1 stk. 2 "Vejledningen skal i særlig grad målrettes unge med særlige behov for vejledning om valg af uddannelse og erhverv", og i bekendtgørelsen uddybes: Vejledningens indhold, tilrettelæggelse og tidsmæssige placering afpasses efter den enkeltes behov "med vægt på unge, der på grund af personlige forudsætninger, fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser, etnisk baggrund eller andre forhold, har et særligt behov for vejledning."

Selve ordlyden "særlige behov for vejledning" giver anledning til begrebsforvirring. Børn og unge med særlige behov optræder også både i bekendtgørelse[3] om folkeskolens specialundervisning og i serviceloven[4]. Der tales i disse sammenhænge om børn, hvis "udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte". Grupper, der måtte have særlige behov for vejledning, er naturligvis overlappende med de, der har særlige behov i forhold til eksempelvis specialpædagogisk støtte. Men der kan ikke sættes lighedstegn.

- Danmarks Evalueringsinstitut 2007 fastslår, at den nuværende afgrænsning ikke er tilstrækkelig til at prioritere og fokusere vejledningsindsatsen. Derfor anbefales det, at UVM i samarbejde med forskningsverdenen og UU udarbejder en fælles definition af, hvilke unge der har særligt behov for vejledning.

Også Pless og Katznelson 2007 understreger behovet for en kvalificering af, hvad der forstås ved unge med særlige behov for vejledning, samtidig med at de fremhæver, at gruppen ikke lader sig snævert afgrænse. De fleste unge har på et tidspunkt behov for vejledning, og behovet er foranderligt. På et år kan en ung bevæge sig fra en udsat vejledningskrævende position til at finde plads i uddannelsessystemet – og omvendt!

Konstruktion af behov – risikotænkning/kausalitet - kompleksitet

Sprogbrugen kan også sløre for et kritisk blik på institutionernes medvirken til konstruktion af "særlige behov", som påpeget af Hansen 1999. Han mener, at de særlige behov[5] alene er udtryk for, at de pågældende personer ikke kan få et udbytte af den undervisning, som den givne uddannelse anser for at være relevant og tilstrækkelig. Der peges på fire forhold, som volder problemer for en del, når de skal uddannes:

- De krav, der stilles til læse-, skrive og stavefærdigheder
- De krav, der stilles til disciplineret, motiveret og engageret opførsel
- De krav, der stilles til abstrakt tænkning, teoretisk overvejelse, kort sagt intellektuel formåen
- De krav, der stilles til sensoriske funktioner som syn, hørelse, tale og bevægelighed.

Det er en anden tankegang, man kan læse ud af bemærkningerne til lovforslaget (Folketinget, L171) om den nye vejledningslov (lov nr. 559 af 06/06/2007)[6]. Her uddybes, at indsatsen først og fremmest skal fokusere på de elever, der har de svageste forudsætninger, eller som er uafklarede i deres uddannelsesudvalg og **dermed**[7] har størst risiko for at falde fra en ungdomsuddannelse. I 6. kl. skal der sættes ind over for unge, der **har en øget risiko** for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse. I 8. og 9. klasse skal vejledningsindsatsen rettes mod elever, som skønnes at have vanskeligheder med at vælge og blive fastholdt i uddannelse. Unge, der ikke har tilstrækkelig voksenkontakt og **derfor** har brug for opfølgning i hverdagen, skal allerede i 9. kl. tilbydes bistand fra en mentor. Her tænkes i kausalitet, hvor problemerne placeres hos den unge.

Jensen og Gudmundsson 2005 angriber kausalitets- og risikotænkningen teoretisk og ud fra et omfattende empirisk arbejde i forhold til "pædagogik for unge med særlige behov". De mener, at langt de fleste unge kan gennemføre en hel eller en delvis ungdomsuddannelse, selvom diagnoser og "fordomme" siger det modsatte. Diagnoser skal afvejes og perspektiveres i forhold til en løbende afdækning af den unges ressourcer og potentialer. De unge forandrer sig i mødet med tilbud, der rummes i en helhedsorienteret indsats, derfor skal man ikke kun se på den unge isoleret, men også på, hvordan systemerne møder de unge.

Jensen og Gudmundsson 2005 fremhæver kompleksiteten i de særlige behov og afviser dermed en tilgang, som repræsenteret af Jensen 2005[8]. Det kritiseres, at bestemte sammenfald i unges baggrund og orientering bliver til en etikette, som hænges på de unge. Det gælder ikke om at stemple enkelte unge som eksempelvis "vedholdende", men om at fokusere på de unikke mosaikker af baggrund, adfærd, barrierer og ressourcer. Eksempelvis er der stor forskel på, om "boglige svagheder" hænger sammen med en praktisk orientering eller med et lavt selvværd.

Ifølge Pless og Katznelson kan de særlige behov for vejledning være forbundet med en række indikatorer, men uden at man kan drage årsagssammenhænge. Man kan kun sige, at nogle unge muligvis har et større behov for vejledning end unge, der ikke er præget af disse indikatorer. En udpegning kan føre til yderligere forværring af den unges situation, fordi hun mødes med negative forventninger.

Rapporten giver alligevel nogle bud på, hvilke unge der kan have særlige behov for vejledning, men der lægges vægt på det kontekstuelle, på samspillet med uddannelserne:

- Fagligt udsatte unge (med under 7 i karakter) – som udfordrer de stadigt højere boglige krav i det formelle uddannelsessystem

- Unge, der har problemer ud over det faglige – som udfordrer de professionelles samarbejdskompetencer samt rummeligheden i uddannelsessystemet

- Uafklarede unge med nydansk baggrund – udfordrer også rummeligheden og har større behov for vejledning i overgangen

- Unge i den faglige midtergruppe, som kan være svære at få øje på for vejlederne, men som måske har lav faglig selvtillid, er i klemme mellem egne ønsker og forældres forventninger, eller af andre grunde oplever uddannelsesvalget særligt vanskeligt.

Hvad kan og skal vejledningen løse?

Målet med at øge fokuseringen på vejledningsindsatsen er især at øge andelen af unge, der får en ungdomsuddannelse. Men hvad har vejlederne rent faktisk at tilbyde de mere udsatte unge, kan man spørge med Pless og Katznelson? Flere er for fagligt svage til at gå i gang med en ungdomsuddannelse, og mange er meget skoletrætte. Der er behov for en diskussion af, hvordan man kan udvikle uddannelsestilbud, der kan hjælpe den brogede flok ind i kompetencegivende forløb.

EVA anbefaler at arbejde med et udvidet vejledningsbegreb[9], hvor man kombinerer vejledning, der søger at hjælpe de unge med at vælge mellem de eksisterende uddannelsestilbud, med en vejledning, der fokuserer på at skabe nogle uddannelsesmuligheder, der passer til de unges behov og forudsætninger.

Pless og Katznelson peger på behovet for at afdække mere overordnede spørgsmål om vejledernes og vejledningens rolle. Det handler bl.a. om, hvor "udsatte og sårbare unge" skal kunne henvende sig, men også om dilemmaet mellem at være kontrolinstans over for rollen som den unges advokat. Ligesom spørgsmålet om, hvorvidt vejledningsbehovet hos unge med svære sociale problematikker er en opgave for vejledningen eller for de sociale myndigheder.

Sammenfatning

Vejledningslovens "særlige behov for vejledning" er et uhensigtsmæssigt begreb, der overlapper med særlige behov i forhold til specialpædagogisk støtte og særlige behov for støtte i servicelovens forstand. Det giver risiko for en etikettering, der kan medvirke til at konstruere den unge som problembærer, frem for at se på ressourcer og kontekst.

"Særlige vejledningsbehov" var måske bedre. Det kunne fjerne en mulig illusion om, at man "en gang for alle" kunne foretage en identifikation og få udpeget de unge, der skal vejledes. Forskningen på området siger, at de særlige behov er foranderlige og ikke monokausale, men måske et udtryk for sammenfald af risikofaktorer. De behøver ikke at være synlige i andet end lige netop, at man på et tidspunkt har et behov for særlig vejledning om valg af uddannelse og erhverv.

Identifikationen af vejledningsbehovene skal følgelig være løbende og afpasset efter, hvilken vejledningsindsats der er relevant på det pågældende alderstrin for den pågældende unge.

Evt. screeninger skal være målrettet afklaring af vejledningsindsats. Afhængig af alderstrin kunne en tilpasset screening indeholde den unges egne formuleringer om vejledningsønsker og foreløbige fremtidsforestillinger, uden at være en formel plan. Man kunne forestille sig elevaktiverende screeninger/gruppesamtaler mv.

Vores materiale peger på,

- at vejlederne i identifikationen snarere end "risikofaktorer" skal bruge "deres subjektive professionelle dømmekraft" (Pless og Katznelson)

- at elevens selvbestemmelse er vigtig, og at flere involverede bør inddrages i planlægning af indsatsen, herunder forældre og eleven selv

- at behovene for særlig vejledning bør kædes sammen med en diskussion af vejledningsbegreb, både "det udvidede", der arbejder på at skabe muligheder for de unge, og med en afgrænsning, hvor uddannelses- og erhvervsvejledningen henviser til andre instanser

- at særlig vejledning kræver samarbejde og opfølgning på tværs af institutionerne.

Referencer

Bøtker, Carsten og Pedersen, Leif E. 2003: Den rummelige skole- og ungdomsvejledning. Gladsaxe

Danmarks Evalueringsinstitut 2007: Vejledning om valg af uddannelse og erhverv. EVA

Folketinget, L 171: www.folketinget.dk/Samling/20061/lovforslag/ L171/som_fremsat.htm

Hansen, Jørgen 1999: Særlige behov i det danske uddannelsessystem http://udd.uvm.dk/199902/udd99-5-2.htm?menuid=4515

Jensen, Ulla Højmark og Jensen, Torben Pilegaard 2005: Unge uden uddannelse: hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang? SFI

Jensen, Niels Rosendal og Gudmundsson, Gestur 2005: Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, "hvad der virker". DPU

Jensen, Steffen 2006: "Vejledningsindsatsen overfor unge med særlige behov" - www.ug.dk/Videnscenter

Pless, Mette og Katznelson, Noemi 2007: Unges veje mod ungdomsuddannelserne. Cefu

1) Danmarks Evalueringsinstitut 2007
2) Lov nr. 298 af 30/04/2003 med tilføjelser og tilhørende bekendtgørelse (bekendtgørelse nr. 586 af 12/06/2006). Suppleret med lov nr. 523 af 24/06/2005 § 20 og lov nr. 314 af 19/04/2006
3) Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (BEK nr. 1373 af 15/12/2005)
4) Bekendtgørelse af lov om social service (LBK nr. 58 af 18/01/2007)
5) Her i forhold til specialpædagogik
6) Og bekendtgørelse af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv (LBK nr. 770 af 27/06/2007)
7) Mine fremhævelser
8) De unge inddeles i 4 kategorier: de opgivende, de praktiske, de vedholdende og de flakkende
9) Hvad EVA mere præcist mener med det udvidede vejledningsbegreb, er uklart

KORT NYT

Ny bog på vejledningsfronten

Af Lisbeth Højdal, cand. phil., lektor ved CVU Storkøbenhavn, projektmedarbejder i VUE

Af Lene Poulsen, cand.phil., lektor ved CVU Storkøbenhavn, driftsgruppemedlem og projektmedarbejder i VUE.

Den 13. august 2007 udkom vores bog "Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser". Bogen indgår i undervisningen på diplomuddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning på seks CVU'er rundt om i landet samt på masteruddannelsen i vejledning ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Nedenfor præsenteres de intentioner, som har ligget bag udgivelsen.

Bogen "Karrierevalg teorier om valg og valgprocesser" er først og fremmest blevet til på baggrund af et ønske om at kunne bibringe danske vejledningsstuderende indsigt i de væsentligste teorier om karrierevalg og valgprocesser. Vi betragter dette som en forudsætning for – og et skridt i retning af – en professionalisering af dansk vejledning, idet der til enhver form for profession knytter sig et veldefineret teoretisk grundlag. Hidtil har teorigrundlaget været præget af sporadisk introduktion og uden egentlig systematik. De teoretikere, som bogen præsenterer, hører til kernen af den internationale vejledningsforskning, og deres teorier indgår som grundstof i vejlederuddannelser verden over.

Skønt bogen har karakter af introduktion, og teoripræsentationen ikke som sådan er udtømmende, men repræsenterer et valg fra forfatternes side, er det vores ambitiøse håb, at den kan blive en vigtig brik i de professionaliseringstiltag, som politiske reformer på vejledningsområdet mere eller mindre kan ses som udtryk for. Vi håber også, at den kan bidrage til at styrke alle vejlederes fælles faglighed på tværs af de funktionelle opdelinger, som er et resultat af den seneste vejledningsreform, således at det tværsektorielle samarbejde bliver båret og fremmet af en fælles vejlederidentitet hos vejlederne.

Vejledningsreformen indebar en organisatorisk og funktionel opdeling i på den ene side UU-centre og Studievalgscentre, som forventes at tage sig af "valgvejledning" i forbindelse med unges valg af uddannelse og erhverv og på den anden side uddannelsesinstitutionernes "gennemførelsesvejledning", som forventes at understøtte elevernes og de studerendes studiemæssige progression og forhindre frafald gennem forskellige faglige og personlige motivationsfremmende vejledningsaktiviteter. Dette har efter vores mening uheldigvis medført et kunstigt skel mellem vejlederne, som kan forlede såvel vejledere som uddannelsesledere til at mene, at vejledere i de respektive funktioner trækker på forskellige fagligheder. At gennemførelsesvejledningen fx ikke har noget med den unges valg at gøre. Og at samtaler om den unges uddannelses- og erhvervsmål, ønsker og forestillinger skal henvises til "valgvejlederen". Men intet kan være mere forkert.

Karrierevalgsteorierne beskriver på hver deres måde valget som indlejret i en persons hele livssfære og som en identitetsskabende proces, der starter i den tidligste barndom og løber livet igennem. Valget er altså ikke noget, der klares i en enkelt samtale i "valgvejlederens" kontor - og man skal ikke regne med, at det kan betragtes som afsluttet, når den unge fx møder frem

på en uddannelsesinstitution. En sådan forståelse af valget som en proces understreger, at alle, som arbejder professionelt med vejledning, kan have glæde af at dele og trække på en fælles faglighed, en faglighed, som bibringer forståelse og evne til at analysere individets (barnets, den unges eller den voksnes) "karriereproblemstilling" på det tidspunkt og i den situation, man som vejleder indgår i en professionel relation til vejledte. Dette kan så danne baggrund for forskellige typer af indsatser, alt efter situation og kontekst.

Det er vores opfattelse, at uanset om man vejleder i folkeskolens afgangsklasser, i ungdomsuddannelserne, i et jobcenter eller på arbejdspladsen, kan indsigt i karrierevalgsteorierne give vejlederen øget forståelse for det enkelte individ - dets ressourcer, potentialer, adfærd og præstationer OG samspillet med de kontekstuelle rammer og vilkår, som omgiver den enkelte og dermed de muligheder og begrænsninger, som influerer på individets motivation og handlemønstre.

Karrierevalgsteorierne giver ligeledes en række bud på, hvad der kan arbejdes med i vejledningen, og bidrager dermed til at udvide vejlederens repertoire i forhold til at forstå og håndtere de udfordringer, der knytter sig til fx at formulere mål og lægge strategier for vejledningsindsatsen, at træffe begrundede valg af metoder og værktøjer og at mestre en variation af forskellige tilgange til løsning af vejledningsopgaver.

Vejlederne kan hermed opnå nye perspektiver på væsentlige og aktuelle problemstillinger, der knytter sig til vejledningen som fx fravær, omvalg og frafald, social arv, rekruttering, motivation, marginalisering og social udstødelse – og øge og kvalificere et handleberedskab. Ud over at bidrage til fælles faglighed, kritisk diskussion og professionalisme vejlederne imellem kan karrierevalgsteorierne altså også i høj grad hjælpe vejlederen med at "få mere i værktøjskassen".

God fornøjelse!
Lisbeth Højdal og Lene Poulsen

Bogen er udgivet på Forlaget Studie og Erhverv,
ISBN: 978-87-7791-246-7

Inspirerende internationale temaer

Fourth International Symposium on Career Development and Public Policy - i Aviemore, Skotland, 22.-24. oktober 2007

Af Carla Tønder Jessing, videncenterleder, VUE
ctj@cvumidtvest.dk

De mest inspirerende temaer på dette symposium var følgende:

- Hvordan kan **vejledning evalueres**, så den kan vurderes op mod både økonomiske, politiske og beskæftigelsesmæssige mål og i relation til virkninger på menneskers selvopfattelse, livsvalg og sociale stilling.

- Kan vi som en del af den officielle udviklingspolitik stile efter ikke blot et højt BNP, men også en høj **BNL** - "bruttonationallykke", eller på engelsk gross national happiness?

Hvilket symposium for hvem?

Dette symposium var det fjerde i rækken, og de øvrige har været afholdt med års mellemrum, senest for to år siden i Australien. Det femte bliver afholdt i 2009 i New Zealand. Initiativet kommer fra forskere i Canada, med Lynne Bezanson i spidsen, og symposiernes deltagere er fra det politisk-administrative niveau i deltagerlandene samt fra forsknings- og praksisfeltet. Deltagerne inviteres via de respektive relevante ministerier (undervisnings-, beskæftigelses- og arbejdsministerium) - her i Danmark inviteres eller udpeges deltagerne af Undervisningsministeriets vejledningskontor.

Det er således en ret eksklusiv deltagerkreds - de fleste med stor indflydelse på nationalt og internationalt niveau i forhold til teori- og praksisudvikling af vejledning og karriereudvikling. På dette symposium var 29 lande repræsenteret med tilsammen ca. 110 deltagere - og deltagerlandene spændte fra det lille Maldiverne med 300.000 indbyggere og Buthan med 700.000 indbyggere til mægtige stater som USA og Australien. Heraf følger også, at det er vidt forskellige problemstillinger i relation til karriereudvikling, der repræsenteres på symposiet.

Når jeg i det følgende vekslende bruger begreberne karriereudvikling og vejledning, nogle steder endda synonymt, er det, fordi begrebet career development er det mest anvendte begreb i denne internationale sammenhæng, og det dækkes bedst i dansk sammenhæng af begrebet vejledning.

Temaer og undertemaer - landerapporter og oplæg

Symposiets overordnede tema var "Vækst, grupper og geografi: Maksimering af karriereudviklingens værdi for bæredygtig udvikling og social retfærdighed". Herunder var der fem deltemaer:

1. Blending af økonomiske og sociale mål - økonomiske og sociale måls indflydelse på vejledningsordninger, og hvordan bidrager vejledningsordningerne til opfyldelse af disse mål?

2. Strategisk ledelse af vejledning/karriereudvikling - hvilke styrker og svagheder er der ved vejlednings-

systemerne eller -strukturerne i landene, og hvordan kan de forbedres?

3. Arbejde med diversitet - nøgleudfordringer i at indtænke kulturelle og sociale forskelle i udvikling af politikker og strategier for vejledning/karriereudvikling

4. Evidens for vejledningens effekt - hvilken evidens er der for, at vejledningsordningerne har en effekt ift. individer, forskellige samfundsmæssige grupper, økonomi og samfundet i bredere forstand?

5. Borgerens rolle - hvordan kan forskellige samfundsmæssige grupper involveres i udformningen af vejlednings-/karriereudviklingstilbud og -service?

Hvert land havde på forhånd indsendt en landerapport om minimum tre af disse undertemaer - fra Danmark havde landeteamet beskrevet tema 3, 4 og 5.

Arbejdet med de fem undertemaer blev organiseret, så der var et eller to større oplæg til hvert tema, derefter arbejdede alle deltagerne i grupper á ca. otte deltagere med hvert tema set fra de enkelte landes perspektiv, og endelig blev disse gruppediskussioner samlet og rapporteret til brug for et sammenfattende kommuniké. Denne organiseringsform sikrede ikke blot udveksling af viden om forskellige nationale vejledningssystemer og -politikker, men også at der faktisk blev rum for bearbejdning af temaerne og for uddybning af inspirerende delelementer i landerapporterne og temaoplæggene - fx den nævnte BNL-politik.

Landerapporter og den fælles rapport

Som nævnt havde det danske landeteam beskrevet tema 3, 4 og 5 i relation til danske forhold. Denne landerapport kan læses på www.vejledning.net. Landerapporterne blev indsendt i juni, og forud for symposiet havde fem eksperter samlæst og samskrevet bidragene fra alle landene til én fælles rapport over de fem temaer. Denne rapport kan også læses på VUE's hjemmeside - og om end det er relativt korte sammenskrivninger, kan rapporten give idéer til videre søgning ift. de enkelte landes bidrag.

Uddybning af de to temaer - og henvisninger

Jeg nævnte i indledningen, at der for mig var især to interessante og inspirerende temaer, der gik på tværs af de officielle temaer: Evaluering af vejledning og et nationalt mål for BNL.

Der var flere bidrag, der belyste forsknings- og udviklingsprojekter om **evaluering** af virkninger af vejledning (impact evidens). Jeg vil nævne følgende:

- Det canadiske projekt "Framework for Evaluating the Effectiveness of Career Development Interventions", der er et stort fælles canadisk (CRWG-) forskningsprojekt, der undersøger "inputs", dvs. hvilke vejledningsressourcer er til rådighed og hvordan; "processer", dvs. hvilke vejledningsaktiviteter og -programmer finder sted; og endelig "resultater" (outcomes), dvs. indikatorer på individforandringer som læring, motivation, selvværd, sociale og relationelle forhold, og økonomiske forandringer.

- Det engelske "Futuretrack"-projekt, der over 4 år undersøger voksne deltidsstuderendes motivation, forventninger og ambitioner ift. studiet, og hvordan dette influerer på deres karriereplaner og -udvikling, deres læring, deres valgprocesser og beskæftigelseseffekten af deltidsstudier.

- Det finske projekt om strategier for evaluering af vejledning, som blev beskrevet under titlen "Strategy to develop a framework for a national feedback mechanism in Finland 2007-2013" i oplægget "Impact Evidence and Impact Mesurement".

Disse projekters indhold og forskningsmetoder kan være en vigtig inspiration for dansk vejledningsforskning og -praksis, idet de netop giver/vil give veldokumenteret og omfattende belæg for mulige virkninger af vejledning - virkninger, der omfatter både uddannelseseffekter (fastholdelse, gennemførelse), beskæftigelseseffekter (ansættelser, lønforbedringer, forfremmelser) og virkninger af personlig karakter (læring, selvvurdering, social position). Det vil være oplagt at indtænke metoder herfra i den aktuelle danske evalueringsdiskurs og -politik.

Det andet tema, jeg vil nævne, kom fra det lille kongerige Buthan: Målsætningen om **gross national happiness** - bruttonationallykke - foreslået af landets konge! Dvs. at det er en officiel målsætning for landets udvikling, der også omfatter mål som miljø- og ressourcemæssig bæredygtighed. Om end der de senere år i internationale vejlederkredse har været talt om well-being som mål - bl.a. var der på IAEVG-konferencen i Padova i august flere indlæg om "måling" af karriereudviklings-/vejledningsindsatsens effekter i relation til individers "well-being", som jo er i familie med forestillingen om BNL - kan idéen om "lykke" som mål alligevel fremstå noget fremmed eller "højstemt" for danskere/vesteuropæere. Idéen er dog ikke afgrænset til at omfatte individuel lykke/well-being, men er også udtryk for social sammenhængskraft og økonomisk og samfundsmæssig bæredygtighed. Og idéen virkede - måske i kraft af den paradoksale sammenstilling af BNP og BNL - stærkt inspirerende på diskussionerne i grupperne og i plenum på symposiet.

I en dansk sammenhæng ville vi måske oversætte BNL til spørgsmålet om, hvordan karriereudvikling og vejledning kan bidrage til udvikling af "det gode liv" for individer og samfundsgrupper. Og dermed kan det have relevans også for en udvidet forståelse af evaluering af vejledning.

Referencer

R. Baudouin, B. Borgen m.fl. (2007): "Demonstrating Value: A Draft Framework for Evaluating the Effectiveness of Career Development Interventions", Canadien Journal of Counselling, 2007, Vol. 41:3 (The Canadian Research Working Group for Evidence-Based Career Development (CRWG))

Deirdre Hughes, University of Derby, UK: "Hvorfor evaluere vejledning?", artikel i ViaVejledning nr. 6 http://www.ug.dk/Videnscenter%20for%20vejledning/Forside/Virtuelt%20tidsskrift/2006%20nr%206/Hvorfor%20evaluere%20vejledning.aspx

J. Bimrose, m.fl. (2004): "What is Effective Guidance? Evidence from Longitudinal Case Studies in England", University of Warwick, Institute for Employment Research

Deirdre Hughes m.fl.: "Futuretrack: part-time students" (A new longitudinal study of part-time students in HE. It is part of HECSU's Career Making research programme, of which Futuretrack is the core study. The new study aims to investigate part-time students' motivations, expectations and aspirations in studying, and how these influence their decision-making about work and careers) http://www.hecsu.ac.uk/cms/ShowPage/Home_page/Work_in_progess/p!epmglgc

Raimo Vourinen m.fl. (2007): "Country Report - Finland" - 4th International Symposium on Career Development and Public Policy, Aviemore, Scotland 2007