

## Summery

Youth training orientation (Ungdommens uddannelsesvejledning) is an organization providing guidance on the transition from primary to secondary education for all 7<sup>th</sup> to 10<sup>th</sup> grade students and young people under the age of 25. Since 2004, the law concerning the guidance area has been subject to extensive changes, which among other things has led to greater demands on supervisors and a significant narrowing of the guidance audience. According to the politicians the changes in the law is meant as a professionalization of the guidance field. Nevertheless the changes have resulted in several diverse opinions from the supervisors, whose jobs have been affected by these changes.

The amendments have generated a growing focus on youth, education counseling, which is also the focal point of this thesis. The guidance audience is young people who are at risk of not starting or completing secondary education, because of special social, personal and / or educational challenges. Because the target of the guidance today entirely consist of young people with serious challenges and difficult conditions, the question of whether it is possible to reduce the number of young “drop-outs” through youth training orientation is interesting. At the same time knowledge of how the guidance is actually performed and what specifically works is more important than ever because of the characteristics describing the target group. This knowledge is crucial if the drop-out rates, is to be reduced through youth training orientation. Therefore, this thesis focuses on a study of whether and how the number of socially disadvantaged young people dropping out of secondary schools can be limited through youth educational guidance.

The empirical material consists of qualitative interviews with supervisors whose job is to provide individual guidance of socially disadvantaged young people. Using the empirical data in an analysis, it is attempted to locate the attitudes of supervisors on questions about the possibility of limiting young people's apostasy. A description of presumptions concerning the youth training orientation and selected theory acts as starting point for a meaningful interpretation of the informants' positions. Thus through an analysis of the meaning of the supervisors attitudes, it is tried to find patterns in whether and how it via educational and vocational guidance is possible to limit the socially disadvantaged young people dropping out of secondary education.

## **Titelblad**

Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde  
Det Samfundsvidenskabelige Fakultet  
Aalborg Universitet

### ***Ungdommens uddannelsesvejledning af socialt udsatte unge*** **En kvalitativ undersøgelse af UU- vejlederes holdninger til mulighederne for at begrænse frafaldet på ungdomsuddannelserne**

Temaramme: Aktørperspektiv på socialt arbejdes indsats i forhold til socialt udsatte unge

Vejleder: Anne Breumlund

Antal anslag: 201.579

### ***Forord***

2014 er jubilæumsåret for den nu 10 år gamle vejledningsreform, hvis mål blandt andet var at skabe bedre kvalitet i vejledningen og mere målrettede tilbud til unge med særlige behov. Derfor lå det klart, at de endelige anstrengelser i universitetsøjemed skulle udnyttes til at tage forskerbrillerne på og gå bag om det sociale arbejde, der foregår i uddannelsesvejledningen af socialt udsatte unge. Ved at tage udgangspunkt i vejlederes holdninger er det dermed mit håb at bidrage med ny og brugbar viden om, hvordan det sociale arbejde i uddannelsesvejledningen foregår i praksis og effektiviteten heraf i forhold til begrænsningen af socialt udsatte unges frafald. Specialet er motiveret af en stor passion for at udvikle indsatsen overfor socialt udsatte børn og unge.

God fornøjelse med læsningen!

Tak & dedikation:

Til min mor, hvis interesse for specialets indhold og ikke mindst for, hvor langt i processen jeg er nået, har virket som en god motivation for arbejdet. En særlig stor tak til min søster for hendes hjælp og gode råd om dit og dat.

Tak til dem begge for deres støtte og for vores beroligende samtaler, der har givet mig fornyet mod og arbejdslyst.

En stor tak til Ungdommens uddannelsesvejledning og de medarbejdere, som var behjælpelig med at sende min anmodning om interviews ud til deres kollegaer. En særlig tak sendes selvfølgelig til de UU- vejledere, som indvilligede i at blive interviewet. Tak for den tid, I investerede i at tale med mig og for den store interesse, I viste for mit specialeemne. Det har virket som en god opbakning til specialet. Uden jer var dette speciale ikke muligt.

Til den faglige organisation Djøf skal lyde en tak, fordi jeg har måttet sidde i deres jobværksted og arbejde på specialet og samtidig fået glæde af faglig sparring med øvrige Djøf-medlemmer. Også en tak til kaffemaskinen, ikke mindst. Min vejleder Anne Breumlund skal naturligvis også have en stor tak for hendes faglige ekspertise, rådgivning og konstruktive kommentarer.

Sidst men ikke mindst vil jeg takke venner og familie for den interesse, de har vist for mit arbejde samt for den opbakning og forståelse, de har udvist.

Line Tødsø Jensen

November 2014

## Indhold

Summery.....	1
Titelblad .....	2
Forord.....	2
Kapitel 1 - Indledning.....	7
1.1 Tidligere undersøgelser om unges uddannelseschancer .....	8
1.2 Frafald i Region Hovedstaden .....	10
1.3 Sociale konsekvenser af unges frafald.....	11
1.4 Ungdommens uddannelsesvejlednings rolle .....	13
1.5 Debat om Ungdommens uddannelsesvejledning.....	15
1.6 Rammesætning & problemformulering.....	16
1.7 Forforståelse .....	17
1.8 Begrebsafklaring .....	19
1.8.1 Socialt udsatte unge.....	19
1.8.2 Ungdommens uddannelsesvejledning .....	20
1.8.3 Hvad er socialt arbejde? .....	20
1.8.4 UU – vejledning som socialt arbejde .....	21
1.9 Kapiteloversigt .....	23
Kapitel 2 - Metode .....	24
2.1 Videnskabsteori.....	24
2.2 Specialets teoretiske perspektiv .....	26
2.3 Det kvalitative casestudie.....	27
2.3.1 Afgrænsning af cases.....	28
2.4 Undersøgelsesmetode.....	29
2.4.1 Interviewspørgsmålene .....	31
2.5 Kvalitetskriterier.....	32
2.5.1 Validitet.....	32

2.5.2 Reliabilitet .....	33
2.5.3 Generaliserbarhed.....	33
2.6 Ethiske overvejelser .....	34
Kapitel 3 - Teori .....	35
3.1 UU- vejledningens sociale arbejde i praksis .....	36
3.2 Stigmatisering.....	37
3.3 Teoribaserede vejledningsmetoder.....	39
3.3.1 Personcentreret vejledning .....	40
3.3.2 Eklektisk/ Integreret vejledning.....	42
3.3.3 Konstruktivistisk vejledning.....	45
3.4 Amundsons kompetencemodel .....	46
3.4.1 Målrettethed.....	47
3.4.2 Problemløsning.....	47
3.4.3 Kommunikationsfærdigheder .....	47
3.4.4 Teoretisk viden .....	48
3.4.5 Anvendt viden.....	48
3.4.6 Organisatorisk tilpasningsevne.....	48
3.4.7 Menneskelige relationer .....	48
3.4.8 Selvtillid.....	49
Kapitel 4 – Informanter & analysestrategi.....	49
4.1 Analysestrategi.....	52
Kapitel 5 - Analyse.....	54
5.1 Første problemformuleringsspørgsmål .....	55
5.1.1 Informanternes udtalelser om frafaldet på ungdomsuddannelser .....	55
5.1.2 Vejledningens udfordringer .....	56
5.1.3 De unges modtagelse af vejledningen.....	58

5.2 Teoretisk analyse af første problemformulerings spørgsmål.....	60
5.3 Delkonklusion.....	63
5.4 Andet problemformulerings spørgsmål.....	64
5.4.1 Vejledningens udførelse.....	65
5.4.2 Særlige forhold for vejledningen.....	69
5.4.3 Vejledernes egenskaber.....	72
5.4.4 Vejledernes teorianvendelse.....	74
5.5 Teoretisk analyse af andet problemformulerings spørgsmål.....	75
5.5.1 Vejledernes anvendelse af personcentreret, eklektisk samt konstruktivistisk tilgang.....	75
5.5.2 Vejledernes kompetenceanvendelse.....	77
5.5.3 Informanternes anvendte metoder.....	80
5.6 Delkonklusion.....	82
Kapitel 6 - Konklusion & perspektivering.....	85
6.1 Konklusion.....	85
6.2 Perspektivering.....	87
Litteraturliste.....	90
Bøger.....	90
Øvrige publikationer.....	91
Lovgivning.....	93
Bilag - Interviewspørgsmål.....	94

## Kapitel 1 - Indledning

*”Viden og uddannelse er grundlaget for fremtidens velstand. Derfor skal flere unge have uddannelse og færre falde fra”* (Regeringsgrundlag 2011: 6).

Det ses i ovenstående citat fra regeringsgrundlaget, at der lægges vægt på, at de unge i det danske samfund skal uddanne sig. Uddannelse kan sikre et individ beskæftigelse, høj løn og gode muligheder. Den uddannede opnår en ballast af viden og oplevelser og styrker dermed muligheden for at danne sig sin egen mening, tage reelle beslutninger og deltage i beslutninger, der vedrører fællesskabet. Det har således vidtrækkende betydning for den enkelte at uddanne sig, og unges uddannelse har betydning for samfundet. Ifølge regeringsgrundlaget skal Danmarks konkurrencefordel være, at danskerne er blandt de dygtigste og mest kreative samtidig med, at udviklingen i omkostninger er på et niveau, der er rimelig i forhold til omverdenen (Regeringsgrundlag 2011: 6). Som borger i et land, hvor der satses på at profilere sig i forhold til omverdenen gennem viden, har muligheden for at begå sig således stor sammenhæng med uddannelse.

Et af regeringens mål er, at 95 procent af alle unge gennemfører mindst én ungdomsuddannelse i 2015 (Regeringsgrundlag 2011: 16). For at opnå denne målsætning er iværksat en række tiltag. Særligt ”Ungepakke II”(2010)<sup>1</sup>, som blev skabt til at sikre en bedre og mere målrettet vejledning, medførte forandringer på uddannelsesområdet. Ungepakken gav nye redskaber til at understøtte uddannelses- og erhvervsvejledere i deres daglige arbejde ved at opstille krav om uddannelsespligt, uddannelsesplan, uddannelsesparathedsvurdering og detaljerede opfølgingskrav. Samtidig blev kommuner tillagt nye opgaver som eksempelvis at planlægge forløb for 15-17årige, der ikke vurderes parate til at tage en ungdomsuddannelse, samt overvåge om de unge overholder deres uddannelsesplaner.

En specifik problemstilling i forhold til regeringens 95 pct. målsætning er, at der er et stort antal unge, som påbegynder en ungdomsuddannelse, men som falder fra uden at gennemføre eller påbegynde en ny ungdomsuddannelse. Derfor har de unges frafald været genstand for et særligt fokus og dannet baggrund for en række indsatser.

---

<sup>1</sup> KL ”Ungepakken, parat, start i gang” 17/06/2010.

Det store uddannelsesfokus har medført ændringer i den vejledningsindsats, som vejledere i Ungdommens uddannelsesvejledning udfører, og det er netop disse vejledere, der er omdrejningspunktet for dette speciale.

### ***1.1 Tidligere undersøgelser om unges uddannelseschancer***

Idet de unges frafald har været og stadig er genstand for et særligt fokus, er der lavet adskillelige undersøgelser og opgørelser over omfanget af problemet.

I en analyse af unges chancer for at få en ungdomsuddannelse, udgivet af Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) skrives, at uanset om der kigges på de seneste prognoser eller de nyeste tal for unges faktiske uddannelsesniveau, så er der lang vej til at opnå, at 95 pct. af en ungdomsårgang får en ungdomsuddannelse.

Formålet med undersøgelsen fra AE var at kortlægge hvilke faktorer, der isoleret set er med til at øge chancerne for, at unge gennemfører en uddannelse. Resultaterne fra undersøgelsen viser, at faglige faktorer, som fx at opnå et middelhøjskoleniveau i dansk og matematik ved afgangsprøverne i 9.klasse, forøger chancen for, at unge får en ungdomsuddannelse. Sociale faktorer, der øger chancerne, er fx forældre med en videregående uddannelse, at være vokset op i overklassen eller i en familie med høj indkomst. Herudover synes det, at søskende har fået eller er i gang med en erhvervskompetencegivende uddannelse samt at være opvokset med begge sine biologiske forældre at øge chancerne (Pihl 2013 (a): 7).

I en tilsvarende analyse fra AE angående unge uden uddannelse har senioranalytiker Mie Dalskov Pihl fundet frem til, at den gruppe unge, der i gennemsnit har afbrudt flest ungdomsuddannelser, fik rimelig pæne resultater ved folkeskolens afgangsprøver. Samtidig har de en stærk hjemmebaggrund målt ved relativt høj familieindkomst i barndommen og få børn af enlige. Hun kalder denne gruppe for ”de uafklarede”.

I gruppen af unge med svag hjemmebaggrund er der også en del med afbrudte uddannelsesforløb. Tre ud af fire af de unge med svag hjemmebaggrund har afbrudt en ungdomsuddannelse, men her er fagligheden dog noget højere end hos gruppen af unge, der både er fagligt og socialt udfordrede. To ud af tre i denne gruppe, som er karakteriseret ved lav faglighed, dvs., lave karakterer og ingen afgangsprøve fra 9.klasse, har afbrudt en ungdomsuddannelse (Pihl 2013(b): 3).



Af ovenstående kan udledes, at de unges faglighed og hjemmebaggrund adskilt har en betydning for de unges frafald. Disse to faktorer har dog også en sammenhængende betydning. AE m.fl. har i lang tid dokumenteret, at børn fra hjem uden uddannede forældre får lavere karakterer end børn fra hjem, hvor forældrene har en uddannelse. Den sociale arv slår således fortsat stærkt igennem i uddannelsessystemet (Pihl & Sablers 2013: 89). Børn og unge med en familiebaggrund, hvor der ikke er nogen uddannelsesmæssig tradition, er derved ofte dobbelt ramt i forhold til risikoen for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Sandsynligheden for, at disse børn og unge får lavere karakterer, og dermed en lav faglighed, er større end for børn med en stærk uddannelsesmæssigbaggrund.

Det er ikke blot én type unge, der ikke får en ungdomsuddannelse. Dvs., at den uddannelsesmæssige "restgruppe" ikke kun består af dem med dårlige resultater fra folkeskolen og svag hjemmebaggrund. Omkring 30 pct. af de unge, der ikke får en ungdomsuddannelse, har højtuddannede forældre og gode grundskolekarakterer – det er disse 30 pct. Mie Dalskov Pihl kalder "de uafklarede". Unge med faglige og sociale udfordringer har dog op til tre gange så dårlige odds for at få en ungdomsuddannelse som unge med stærk baggrund (Pihl og Sablers 2013: 73). I dette speciale koncentrerer der ikke om "de uafklarede" unge, men særligt de socialt udsatte unge i restgruppen, som frafalder eller er i risiko for at frafalde en ungdomsuddannelse.

Det fremgår at undersøgelser har vist forskellige generative mekanismer i forhold til de unges frafald. Socialklasse, forældrenes uddannelses- og indkomstniveau, søskendes uddannelsesniveau, at være opvokset med en enlig forælder, karaktergennemsnit fra folkeskolen samt at være uafklaret er blot nogle af de mekanismer, der kan være med til at generere de unges frafald. Fra faldet på ungdomsuddannelserne kan endvidere knyttes til nedenstående sociale faktorer.

En typisk pige har i gennemsnit 83 pct. chance for at få en ungdomsuddannelse, men hvis hun er blevet mor før 18års alderen, er hendes chancer reduceret til 45 pct. En typisk dreng har i gennemsnit 79 pct. chance for at gennemføre en ungdomsuddannelse, men hvis han har haft en forebyggende børnesag i barndommen, reduceres chancerne til knap 64 pct. Tilsvarende, hvis han har været sigtet efter straffeloven (fx vold eller tyveri), reduceres

chancen til knap 70 pct. Desuden har det betydning for unges uddannelseschancer, om faderen har været sigtet for kriminalitet eller afsonet en dom (Phil 2013 (c): 2).

Chancen for at få en ungdomsuddannelse falder 10 pct., hvis den unge har haft en anbringelsessag i barndommen, mens sigtelser efter færdselsloven betyder en reducere på omkring 5 pct. Herudover påvirker antallet af flytninger siden barndommen chancerne for at få en ungdomsuddannelse lineært. Dvs., at jo flere flytninger, des mere reduceres chancerne for at få en ungdomsuddannelse (Pihl 2013 (c): 3).

At være ung mor, at have haft en børne- eller anbringelsessag, at være sigtet efter straffe- eller færdselsloven, at have en far, der har været indblandet i kriminalitet eller at være flyttet flere gange i barndommen. Alle disse omstændigheder kan, udover de allerede nævnte, defineres som dilemmaer i forhold til at fastholde de unge i ungdomsuddannelserne.

Dette afsnit viser blot et lille oprids af de elementer, der påvirker, at unge dropper ud af ungdomsuddannelserne. Det må antages, at der findes adskillige andre, for eksempel psykologiske elementer som alkohol- og stofmisbrug, stress eller sygdom, som påvirker frafaldet.

## ***1.2 Frafald i Region Hovedstaden***

På landsplan findes der 52 Ungdommens Uddannelsesvejledningssteder med omkring 1000 ansatte vejledere, som kommunerne er ansvarlige for. I dette speciale afgrænses undersøgelsesfeltet til at omhandle Ungdommens uddannelsesvejledere i hovedstadsområdet, hvor der ligger omkring syv centre (UU København 2014).

Region Hovedstaden fik udarbejdet en analyse af uddannelses- og beskæftigelsessituationen baseret på en dybdegående analyse af de unge mellem 15 og 30 år, som boede i regionen i 2011. Analysen er foretaget af Pluss Leadership, Epinion samt Center for ungdomsforskning ved Aarhus Universitet og viser bl.a., at andelen, som afbryder en ungdomsuddannelse, bl.a. afhænger af hvilken ungdomsuddannelse, der er tale om. Antallet af elever, som falder fra de gymnasiale uddannelser i hovedstadsregionen varierer fra 15 pct. på STX til 25 pct. på HF og HTX. Cirka 1600 unge i hovedstadsregionen afbrød en gymnasial uddannelse i 2009. Halvdelen af disse "afbrydere" er efter 27 måneder ikke vendt tilbage til uddannelsessystemet, men har typisk fundet arbejde, mens

andre går ledige eller er uden for arbejdsstyrken. Den resterende halvdel er omvælgere, som oftest vælger erhvervsfaglige uddannelser i stedet (svarende til 28 pct. af afbrydere), mens 11 pct. starter på en gymnasialuddannelse igen (Pluss Leadership mfl. 2013: 60). Omkring en fjerdedel på grund- og hovedforløbene afbryder en erhvervsfagliguddannelse (særlig grundt manglende praktikplads). I hovedstadsregionen afbrød cirka 5000 unge i 2009 en faglig uddannelse, hvoraf 64 pct. mere end to år efter bruddet stadig ikke er kommet i gang med en anden uddannelse. Den resterende del er enten påbegyndt en ny erhvervsfagliguddannelse (12 pct.), en gymnasialuddannelse (10 pct.), forberedende aktiviteter (6 pct.) eller en videregående uddannelse (8 pct.) (Pluss Leadership mfl. 2013: 58-60). Derved er der stor forskel i andelen af unge, der afbryder en gymnasialuddannelse og andelen, der afbryder en erhvervsfaglig uddannelse.

I Region Hovedstaden er 8 pct. af alle regionens unge mellem 15-30 år hverken i uddannelse eller arbejde og har heller ikke en erhvervskompetencegivende uddannelse. Den omtalte analyse er bl.a. foretaget ved hjælp af interviews med unge, som ikke er i job eller uddannelse. Disse interviews viser, at de unge er meget opmærksomme på betydningen af motivation. Med uddannelsesparathedsvurderingen, pligt til at overholde uddannelsesplanen og uddannelsespålægget er presset om at skulle tage en uddannelse steget. Bl.a. de unges fortællinger tyder på, at en stigende andel påbegynder en ungdomsuddannelse uden at være afklaret om motivation og forventninger til uddannelsen. Dvs., hvad uddannelserne består i, om dette interesserer dem og hvilke jobmuligheder, der er på sigt (Pluss Leadership mfl. 2013: 62). Udover interviewene med de unge blev der foretaget en spørgeskemaundersøgelse, hvor 34 pct. af de unge mellem 15 og 30 år svarede, at årsagen til, at de ikke har gennemført en uddannelse, er, at de ikke har fundet den rigtige uddannelse endnu (Pluss Leadership mfl. 2013: 61). Det kan således tyde på, at mange unge falder fra, fordi de i første forsøg ikke har valgt "den rigtige" uddannelse og derfor ikke føler sig motiverede for at gennemføre.

### ***1.3 Sociale konsekvenser af unges frafald***

Som det er beskrevet i ovenstående frafalder en forholdsvis stor andel af unge i hovedstadsregionen en gymnasial eller erhvervsfaglig ungdomsuddannelse, hvilket kan have forskellige årsager. I dette afsnit skiftes der fokus fra, hvad der frembringer frafaldet, til hvilke konsekvenser det kan medføre ikke at få en uddannelse.

At de unge fortryder deres valg og ikke gennemfører deres førstevalg af ungdomsuddannelse er problematisk for både de unge og for samfundet. De unge tvinges ud i studieforlængende venteperioder, mens det store fra- eller omvalg kræver en del ressourcer af et uddannelsessystem, der i forvejen er økonomisk presset. Nogle unge ender uden uddannelses- og erhvervskompetencer, andre skifter mellem gymnasial- og erhvervsuddannelse, mens endnu andre ender med at tage både en gymnasial og en erhvervsuddannelse. Alle tre tilfælde er dyre for samfundet og dyre for de unge. Unge uden uddannelse vil opleve vanskeligheder ved at begå sig på fremtidens arbejdsmarked, fordi virksomhederne vil mangle kvalificeret og uddannet arbejdskraft. Samtidig er det dyrt for samfundet, at de unge tager en anden ungdomsuddannelse, end den de oprindeligt begyndte på, fordi disse unge mangler i virksomhederne, når de bruger ekstra tid til uddannelse, og fordi de bruger flere af samfundets ressourcer, som sættes af til uddannelse (Pihl 2013 (d): 8). Herudover sætter den stigende ungdomsarbejdsløshed mere fokus på behovet for en effektiv vejledning af de unge i forhold til at få dem i uddannelse.

Unge uden uddannelse efter grundskolen udgør en sårbar gruppe (Jensen & Jensen 2005: 9). De vil få svært ved at få fodfæste på arbejdsmarkedet, som stiller større og større krav til unges kompetencer, både fagligt og socialt. Kravene til omstilling og fornyelse bliver ligeledes større, og for at leve op til disse krav er uddannelse efter folkeskolen nødvendigt. En bred palet af kompetencer er derved en forudsætning for at klare sig i et mere kompliceret samfund (Jensen & Jensen 2005: 13).

Uddannelse er den enkeltes rettighed i et velfungerende demokrati, som giver grundlæggende forudsætninger for at kunne deltage aktivt i den demokratiske proces. Samtidig øger uddannelse mulighederne for høj velstand og velfærd - både for den enkelte og for samfundet. For den enkelte kan uddannelse medføre positive effekter som større livskvalitet, højere løn, lavere ledighed, mere attraktive job og større chance for at undgå tidlig tilbagetrækning på grund af sygdom eller nedslidning. For samfundet generelt kan uddannelse også medføre positive effekter. Det være en bedre kvalificeret arbejdsstyrke, evt. en større arbejdsstyrke samt velstand og dermed mulighed for at øge velfærd (Regeringsgrundlag 2011: 16).

Det store frafald øger derved risikoen for, at unge ikke opnår de positive effekter, uddannelse kan medføre. Samtidig svækkes chancerne og vilkårene sammenlignet med unge, der får en ungdomsuddannelse (Jensen & Jensen 2005: 9). Ud over at begrænse kvaliteten og omfanget af samfundets arbejdsstyrke samt velfærd, problematiserer de unges frafald regeringens 95 pct. målsætning.

#### **1.4 Ungdommens uddannelsesvejlednings rolle**

Som nævnt har fokus på uddannelse, herunder frafald, medført ændringer i den indsats, som vejledere i Ungdommens uddannelsesvejledning udfører.

I år er 10året for en vejledningsreform, der bl.a. havde til formål at begrænse frafald og omvalg af uddannelser samt målrette vejledningen til unge med særlige behov. Retorikken for vejledningsområdet har således siden 2004 været effektivisering og målretning. I denne forbindelse opstod Ungdommens uddannelsesvejledning som et udtryk for en professionalisering af vejledningen (Plant 2009: 151).

Vejledningen, som i dag udbydes til elever i grundskolens 7.-10.klasse, finder sted i samarbejde med grundskoler, ungdomsuddannelser og uddannelsesforberedende tilbud i den pågældende kommune. Desuden er Ungdommens uddannelsesvejledning de fleste steder oprettet som et samarbejde mellem kommuner. Der er typisk et center, hvor der bl.a. gives vejledning til unge, som ikke er tilknyttet et uddannelsessted, og flere steder er der herudover lokalkontorer, hvor der ligeledes er vejledning for unge i området. Størstedelen af vejledningen til elever i grundskolen og 10.klasse finder dog sted på den enkelte skole (Undervisningsministeriet 2014).

Siden vejledningsreformen er indsatsen yderligere reformeret, idet "Ungepakke II" (2010) blev indført. Ungepakken bestod blandt andet af "Lov om vejledning om uddannelse og erhverv, samt pligt til uddannelse, beskæftigelse mv.", med hvilken 15-17årige blev omfattet af en pligt til at være i uddannelse, beskæftigelse mv. Vejledningen blev dermed i særlig grad målrettet: *"unge, som uden særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge erhverv"* (Lov om vejledning om uddannelse og erhverv, samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. 2010: § 1. stk. 2). Den vejledningsindsats, der i dag foretages af Ungdommens uddannelsesvejledning er således særlig rettet mod svage unge, som har øget risiko for frafald jf. afsnit 1.1 samt 1.2.

Ungdommens uddannelsesvejlednings vigtigste opgave er at være med til at opfylde den nationale målsætning om, at 95 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015. I bekendtgørelsen om lov om vejledning om uddannelse og erhverv (LBK nr. 671 af 21/06/2010) defineres formålet med vejledningen bl.a. som at bidrage til, at ”*frafald og omvalg i uddannelserne begrænses mest muligt, og at den enkelte elev eller studerende fuldfører den valgte uddannelse med største muligt fagligt og personligt udbytte*”. Der ses derved en overensstemmelse mellem vejledningens hovedopgave og formål ved, at begrænsning af frafald og omvalg skal føre til, at 95 pct. af de unge i 2015 får en ungdomsuddannelse.

Ungdommens uddannelsesvejledere er omfattet af et krav om, at de skal udarbejde parathedsvurderinger og uddannelsesplaner. Som nævnt er 15-17årige underlagt en uddannelsespligt, og i denne forbindelse skal Ungdommens uddannelsesvejledere overvåge, om de unge overholder denne pligt og vurdere, hvorvidt der skal sanktioneres gennem standsning af ungedyldelsen<sup>2</sup>, hvis den ikke overholdes (KL 2010: 4). Med indførelsen af pligt til uddannelse har vejlederne derved fået nogle bundne opgaver. For eksempel skal vejlederne i folkeskolen udarbejde uddannelsesplaner samtidig med, at de skal uddannelsesparathedsvurdere de unge, inden de afslutter folkeskolen. Vejledere, som er tilknyttet Ungdommens uddannelsesvejlednings centre, har pligt til at rette henvendelse til de unge i tilfælde af, at de er frafaldet sit uddannelsesforløb indenfor fem hverdage. Herudover skal de udarbejde en ny uddannelsesplan i samarbejde med de unge indenfor de første 30 dage jf. ”Bekendtgørelse om pligt til uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet” (BEK. nr. 872 af 07/07 2010, § 11 stk. 1 og stk.2).

Generelt omhandler vejledernes opgaver i høj grad viden. Det er en vejleders opgave at *formidle* viden til den unge om samfundet, uddannelser og erhverv og på den måde være vejleder til de informationer, der er relevante og nødvendige. Herudover *anvendes* viden om uddannelsesvalg, vejledningsmetoder, mennesker, informationsøgning, uddannelser, job og erhverv samt fremtidsudsigter osv. i vejledernes arbejde. Desuden *producerer* vejledningen viden for eksempel ved, at vejlederne under ethvert vejledningsmøde får

---

<sup>2</sup> Børne- og ungedyldelsen 2014-2015: <http://www.skm.dk/skattetal/beregning/skatteberegning/boerne-og-ungeydelse-i-2014-og-2015/>

mere viden om deres forståelse af mennesker, samfundet og livet (Heie 2011). Vejledningsarbejdet handler således om formidling, anvendelse og producering af viden.

### **1.5 Debat om Ungdommens uddannelsesvejledning**

Vejledningsområdet har til alle tider, og især siden vejledningsreformen været debatteret. Debatten omhandler bl.a. forskellige meninger, om hvilke udfordringer vejledningen står overfor. Her fremhæves to aktører samt deres forskellige meninger om aktuelle udfordringer i vejledningen.

Vejlederne har pligt til at yde de unge den gode service, de som borgere har krav på, hvilket ifølge formanden for Ungdommens uddannelsesvejlednings udviklingscenter John Vilhelmsen ikke altid er et nemt arbejde. Vejledningen af mennesker betragtet som et fag lader sig ikke samle i et enkelt opslagsværk, hvorfor der er et stort ansvar på vejledernes faglige professionalitet og vurderingsevne (Vilhelmsen 2012). Vilhelmsen vurderer i forhold til, om vejledere er fordomsfri og fagligt enige om, hvordan der vejledes, at alle Ungdommens uddannelsesvejledere er mennesker med egne erfaringer, synspunkter og tilgange til vejledningsprocessen. Dette, fordi de skal tilpasse sig lokale forhold. Men i samme henseende mener han, at vejledere er professionelle aktører, der udvikler sig og gør en indsats for at lære og håndtere de værktøjer, der gives fra politisk hånd (Vilhelmsen 2012).

Peter Plant, lektor ved institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet, skriver i en artikel, at den danske vejledningspolitik de sidste 10 år i høj grad har rettet fokus ”mod enkeltpersoner og grupper, der er særligt udsatte” (Plant 2014), hvilket har nedtonet vejledningen *for alle*. Her opleves et problem i og med, at vejledningen bliver et felt for folk, som i forvejen er udsatte, svage og marginaliserede. På den måde kan vejledningen være med til at forstærke den stigmatisering, de udsatte, i forvejen er udsat for. Ifølge Peter Plant risikeres vejledningen at blive endnu et stigma, da det kun er de særlige, som skal vejledes (Plant 2014).

Manglende simple retningslinjer for vejledningsområdet samt manglende faglig enighed blandt vejlederne grundet forskellige lokale forhold kan ud fra Vilhelmsens beskrivelser anses som problemområder i vejledningen. Plant peger på nogle andre områder nemlig risikoen for, at den målrettede vejledning mod særligt udsatte kan udgøre (endnu) et

stigma. Ovenstående forhold kan således spille en rolle i forhold til kvaliteten af den indsats som Ungdommens uddannelsesvejledning udfører (Vilhelmsen 2012 og Plant 2014).

### **1.6 Rammesætning & problemformulering**

I ovenstående er præsenteret forskellige undersøgelser og statistikker, som belyser hvilke unge, der frafalder ungdomsuddannelserne og hvorfor. Endvidere er redegjort for omfanget af frafaldet i hovedstadsområdet, samt hvilke generelle konsekvenser frafaldet på ungdomsuddannelserne har for samfundet og den enkelte. Ungdommens uddannelsesvejledning er en hjælpefunktion, hvis formål er at begrænse frafaldet, men bliver vejledningens indsats begrænset af forskellige faktorer?

To ungevejledere fra Ungdommens uddannelsescenter syd, Mette Hensel og Marie-Louise Stouenborg, samt lektor i vejledning ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Helle Merete Nordentoft Jacobsen skriver i en artikel:

*"I vores vejledningspraksis i UU-regi møder vi de unge, som enten er droppet ud eller er blevet afbrudt. Vi oplever, at flere af disse unge har givet op, og ofte er det en udfordring at "samle dem op" og genmotivere dem for uddannelse. Mødet med disse unge skaber ofte store faglige udfordringer, hvor vi som vejledere bevæger os ind i et vejledningsfagligt grænseland, hvor de unges behov ikke altid omhandler rådgivning og vejledning"* (Hensel, Stouenborg & Jacobsen 2013).

Med det in mente, at de unge, som er fagligt og socialt udsatte, har tre gange så dårlige odds for at gennemføre en ungdomsuddannelse sammenlignet med ikke-udsatte, opstår der en undren. Kan det, og i så fald hvordan kan det, undgås, at socialt udsatte unge frafalder en ungdomsuddannelse? Er det overhovedet opnåeligt via uddannelses- og erhvervsvejledning at begrænse frafaldet hos de elever, der eksempelvis har problemer i kraft af deres familiemæssige baggrund, hvor det måske snarere er psykolog hjælp, der kan øge chancen for, at de gennemfører en ungdomsuddannelse?

Ovenstående undren er interessant at undersøge ud fra et aktørperspektiv. Hermed menes de aktører, som er i kontakt med unge, der er udsatte i forhold til at gennemføre eller som



allerede er frafaldet en ungdomsuddannelse. Aktørperspektivet anvendes på problemformuleringen, da det er interessant at undersøge synspunkterne fra de frontlinjemedarbejdere, der er i tæt kontakt med målgruppen, og som derfor har en praktisk forståelse af sammenhængen mellem de politiske mål og redskaberne til at opnå disse. For at opnå vurderinger fra de, som har mest nærkontakt med socialt udsatte unge, sættes individuel vejledning i centrum. Problemformuleringen for specialet er derfor følgende:

***Hvorvidt og hvordan er det via individuel uddannelses- og erhvervsvejledning muligt at få færre socialt udsatte unge til at frafalde en ungdomsuddannelse?***

Problemformuleringen indeholder to spørgsmål. Et spørgsmål om, hvorvidt det er muligt at få færre socialt udsatte unge til at frafalde en ungdomsuddannelse samt et spørgsmål om hvordan. Omdrejningspunktet for specialet er det sociale arbejde, der udføres af Ungdommens uddannelsesvejledning og de vejledere, som har kontakt med de frafaldstruede unge. Derfor er metoden, til at undersøge spørgsmålene om, hvorvidt og hvordan frafaldet kan begrænses, at undersøge uddannelsesvejledernes holdninger hertil. Således er det de holdninger, der kommer til udtryk hos vejlederne, som er interessante for specialets analyse og fortolkning i undersøgelsen af problemformuleringen. Målgruppen for det arbejde, der udføres af de vejledere, som der er fokus på her, er en gruppe af unge, som alle er frafaldet deres uddannelsesforløb eller er udsatte i forhold til ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Hovedparten af målgruppen kommer fra hjem med forskelligartede sociale problemer, herunder ledighed, lav økonomi, sygdom samt forældre med lav eller ingen uddannelse ud over folkeskolen<sup>3</sup>, hvorfor de kan have særlige behov.

### ***1.7 Forforståelse***

I bestræbelsen på at undersøge problemformuleringen efterspørges viden, som er baseret på Ungdommens uddannelsesvejlederes holdninger og vurderinger. Dvs., at der søges indsigt i vejledernes tanker, hvilket kræver en kvalitativ tilgang til at opnå viden. Derfor tager specialets undersøgelse afsæt i hermeneutikken som videnskabsteoretisk tilgang, hvilket vil blive beskrevet nærmere i metodekapitlet. En væsentlig grundtanke i

<sup>3</sup> Jensen & Jensen (2005): Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?

hermeneutikken præsenteres dog her. Denne grundtanke er, at mennesker altid forstår noget på grundlag af visse forudsætninger, som kaldes forforståelse. Idet der anvendes en hermeneutisk tilgang, gives der derfor en redegørelse for den forforståelse af Ungdommens uddannelsesvejledning, som ligger bag specialets undersøgelse.

Forforståelsen tager afsæt i Peter Plants kritik af vejledningen som en del af den stigmatisering, de socialt udsatte i forvejen er udsat for. I undersøgelsen af empirien anvendes derfor teori til at belyse en formodning om, at enighed blandt vejlederne i denne kritik vil påvirke deres holdninger til, *hvorvidt* det er muligt at begrænse frafaldet blandt socialt udsatte unge. Herudover kan det formodes, at Ungdommens uddannelsesvejledere på forhånd placerer de socialt udsatte unge i kategorier, som tillægger dem mindre ønskelige egenskaber, da vejlederne i høj grad vejleder unge, som kommer fra socialt udsatte miljøer.

Det formodes således, at vejledere foretager en umiddelbar kategorisering af de socialt udsatte unge, der medvirker til at forudbestemme de unges egenskaber. Derudover kan det antages, at de socialt udsatte unge deler identitetsopfattelse med andre skoleelever, men at modtagelsen af uddannelses- og erhvervsvejledning kan få dem til at fornemme, at de vurderes svagere end andre.

De ovenstående formodninger skal ses i forhold til problemformuleringens første spørgsmål om, *hvorvidt* det er muligt at få færre socialt udsatte unge til at frafalde en ungdomsuddannelse. I forbindelse med det andet spørgsmål om, *hvordan* det er muligt, tager forforståelsen afsæt i John Wilhelmsens vurdering af, at vejledere arbejder ud fra egne synspunkter og derfor har forskellige tilgange til vejledningsprocessen. Det antages derfor, at vejlederne anvender forskellige teorier, metoder og kompetencer, som påvirker forskellige holdninger og vurderinger af, hvordan de gennem individuel vejledning kan begrænse frafaldet.

De netop beskrevne formodninger udgør sammen med specialets teorier forforståelsen af vejledningen. I specialet sættes denne forforståelse kritisk i spil ved, at den sammen med udvalgt teori anvendes som en kritisk ramme til at undersøge, *hvorvidt* det er muligt at begrænse socialt udsattes frafald via individuel vejledning ud fra vejledernes perspektiv. Herudover sættes forforståelsen kritisk i spil ved, at de subjektive formodninger angående, *hvorvidt* og *hvordan* det er muligt at begrænse frafaldet kan modsiges af undersøgelsens

analytiske fortolkninger af vejledernes holdninger. Ved at sætte forforståelsen i spil og udvise åbenhed og selvkritisk refleksion i fortolkningen, kan fordomme være produktive for at opnå ny viden og dermed en ny forforståelse.

## **1.8 Begrebsafklaring**

Da det som forklaret er det sociale arbejde, som udføres af Ungdommens uddannelsesvejledning, der er interesse for i dette speciale, er det relevant at foretage en afklaring af, hvordan vejledning kan forstås som socialt arbejde. Indledningsvist foretages dog en præsentation af begrebet *socialt udsatte unge*, idet det er vejledningen af netop socialt udsatte unge, der er i fokus.

### **1.8.1 Socialt udsatte unge**

Når en person eller en gruppe er udsat, er de udsatte i forhold til noget. I dette tilfælde handler det om unge, der er udsatte i forhold til, om de kan gennemføre et uddannelsesforløb.

Det er tidligere beskrevet hvilke faktorer, der kendetegner de unge, som ikke får en uddannelse. Kort sagt er det både personlige, sociale samt faglige faktorer, der kan gøre de unge udsatte, hvorfor gruppen bør defineres *socialt* udsatte. Det vurderes, at de faktorer, som ifølge de præsenterede undersøgelser har en sammenhæng med unges frafald, er generelle faktorer, som gør, at unge er socialt udsatte i forhold til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Lovgivningen slår fast, at Ungdommens uddannelsesvejledning skal målrette sin vejledning mod udsatte unge. I "Lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v." (LBK nr. 671 af 21/06/2010) defineres de udsatte som unge:

*"[...] som uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv"* (§1, stk. 2).

*"[...] elever, der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse"* (§5, stk. 2).

Det er således vejledningen af de unge, der falder inden for rammerne af disse definitioner, grundet deres sociale situation, som har interesse for specialet. Dvs., at der fokuseres på

vejledningen af de unge, som er udsatte i forhold til at frafalde en ungdomsuddannelse på grund af deres sociale miljø, mens det er fravalgt at fokusere på de unge, som er udsatte grundet manglende afklaring.

### **1.8.2 Ungdommens uddannelsesvejledning**

Flere steder i litteraturen og i den gængse snak om Ungdommens uddannelsesvejledning forkortes organisationen til UU. Igennem den øvrige del af specialet forkortes Ungdommens uddannelsesvejledning derfor i overvejende grad til UU således, at der fremover skrives UU - vejlederen, UU – vejledningen osv.

UU- vejledningen er ansvarlig for vejledningen af unge i forbindelse med overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse jf. ”Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv” (BEK. nr. 873 af 07/07/2010) og ”Lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse mv.” (LBK nr. 671 af 21/06/2010). De har derfor bl.a. ansvar for udarbejdelse af uddannelsesplaner for 9.-10.klasses elever samt for vurdering af elevernes uddannelsesparathed.

### **1.8.3 Hvad er socialt arbejde?**

For at kunne foretage en afklaring af UU – vejledningen som socialt arbejde gives først en redegørelse af, hvordan socialt arbejde kan defineres. Til dette inddrages fagets egen definition af socialt arbejde.

Der er delte meninger om, hvad socialt arbejde er. Derfor findes der ikke en almen anerkendt definition, hvorfor det også er svært at udstikke nogen klare rammer for det sociale arbejde, der udføres i dag (Meeuwisse & Swärd 2009: 35). Hvad, der skal opfattes som socialt arbejde, og hvordan opgaverne defineres, varierer derfor også fra land til land.

Den definition, som formodentligt i dag er den mest udbredte i verden, blev vedtaget af International Federation of Social Work (IFSW) i 2000 og International Association of Schools of Social Work (IASSW) i 2001. Betingelserne for socialt arbejde er meget forskellige i de lande, som er medlem af disse organisationer og for at nå til enighed om en definition, måtte den blive meget generel:

*”Socialt arbejde virker for social forandring, problemløsning i menneskelige relationer, for empowerment og frigørelse med henblik på at fremme menneskers velfærd. Med udgangspunkt i teorier om menneskelig adfærd og sociale systemer udføres socialt*

*arbejde i de områder, hvor mennesker indgår i samspil med omgivelserne. Principper om menneskerettigheder og social retfærdighed er grundlæggende for socialt arbejde”* (Meeuwisse & Swärd 2009: 33-34).

Denne forståelse af socialt arbejde abonnerer således på en forståelse af, at det sociale arbejde skal fremme social forandring og problemløsning i menneskelige forhold samt støtte det enkelte menneske i at frigøre sig og blive i stand til at øge dets trivsel. Det er ved hjælp af teorier om menneskelig adfærd og sociale systemer, at det sociale arbejde griber ind på de områder, hvor mennesker og miljø påvirker hinanden, ifølge denne definition.

#### **1.8.4 UU – vejledning som socialt arbejde**

At definere vejledningen som socialt arbejde kræver en afdækning af hvilke mål og hensigter, der ligger bag UU- vejledningens indsats. Ud fra de formelle beskrivelser af UU – vejledningens opgaver og mål argumenteres der derfor for, at UU – vejledere kan karakteriseres som socialarbejdere.

Vejledernes opgaver og ansvar er beskrevet i ”Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv” (BEK. nr. 873 af 07/07/2010), hvori der står:

*”Vejledningsforløbet, jf. stk. 1, skal sikre progression og differentiering i vejledningsprocessen, herunder sikre, at eleven reflekterer over egne kompetencer og potentialer samt uddannelses- og erhvervs muligheder”* (§ 5 Stk. 2).

Den hensigt med vejledningsforløbene, der kommer til udtryk her, ligner de målsætninger, der beskrives i IFSW’s definition af, at socialt arbejde skal arbejde for empowerment og fremme individets frigørelse. Ligeledes ses IFSW’s målsætning om social forandring og problemløsning i bekendtgørelsens afsnit om differentieret vejledning. Her beskrives, at vejlednings indhold skal tilpasses den enkelte unges behov og forudsætninger samt, at vejledningen skal differentieres så den særlig målrettes unge, der er i risiko for at frafalde et uddannelsesforløb. Endvidere beskrives, at en særlig indsats iværksættes på baggrund af en vurdering af den unges forhold og forudsætninger som fx utilstrækkelige skolekunderskaber (§ 4 stk. 2 & stk. 3). I afsnittet ses der også en hensigt med, at vejledningen skal foregå på baggrund af de unges miljø, hvilket kan ses i sammenhæng med IFSW’s definition om, at socialt arbejde udføres i de områder, hvor mennesker indgår i sammenspil med omgivelserne.

IFSW's fokus på strukturernes påvirkning af individets muligheder genspejles også i bekendtgørelsens (BEK. nr. 873 af 07/07/2010) beskrivelse af UU - vejledningens ansvar:

§ 21. *"Med henblik på at tilvejebringe en sammenhængende og koordineret vejledningsindsats skal Ungdommens Uddannelsesvejledning indgå i et samarbejde med de regionale vejledningscentre (Studievalg), ungdomsuddannelsesinstitutioner og andre uddannelsesinstitutioner, jobcentre, erhvervslivet, arbejdsmarkedets parter, skoler og institutioner, der udbyder folkeoplysende aktiviteter, institutioner, der udbyder uddannelse og undervisning til unge med særlige behov, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, socialforvaltningen, Den Nationale Videns- og Specialrådgivningsorganisation (VISO) samt Ungdommens Uddannelsesvejledning i andre geografiske områder, hvor dette samarbejde er relevant."*

Målet med at tilvejebringe en koordineret vejledningsindsats, som det står beskrevet her, kan desuden karakteriseres som en bestanddel af det sociale arbejde, idet koordinering betragtes som væsentlig for det sociale arbejde.

Ud over ovenstående forklaring af UU – vejledere som socialarbejdere ved hjælp af den internationale definition fra IFSW, kan der argumenteres for, at UU – vejledere foretager socialt arbejde, da den gruppe unge, de skal vejlede kan defineres som et socialt problem. Der er en sammenhæng mellem socialt arbejde og sociale problemer. Dette, da der i stedet for en teoretisk kerne med gyldighed for alt socialt arbejde, er en form for liste over vigtige vidensområder for faget, herunder sociale problemer og deres årsag (Nygren 2009: 302).

Når politikerne via lovgivningen udpeger *"elever, der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse"* som udsatte, kan det for eksempel være i reformøjemed. De udsatte unge bliver reformobjekter, dvs. de fremhæves som et problem, så man dermed kan forbedre eller påvirke deres livssituation. Reformen af erhvervsuddannelserne, som blev lanceret i februar 2014 er blot ét eksempel herpå. I aftalen fremhæves den voksende andel af unge, der påbegynder en erhvervsuddannelse uden at gennemføre, som en af de store udfordringer, erhvervsuddannelserne står med i dag (Regeringen 2014: 2). Derved betegnes "afbryderne" som et socialt problem for erhvervsuddannelserne, der hermed reformeres for at forbedre vilkårene for disse unge og for erhvervsuddannelserne. Det ses her, hvordan unge, der frafalder

ungdomsuddannelserne, anvendes som argumentation for at foretage en reformering. Gennem politiske italesættelser af ”afbrydere” og unge, der er i risiko for at afbryde, som sociale problemer for ungdomsuddannelserne, kan der argumenteres for, at UU – vejledere arbejder med unge, som i politisk henseende kan udgøre et socialt problem.

### **1.9 Kapiteloversigt**

I forlængelse af det indledende kapitel redegøres der i kapitel 2 for den valgte metode til at undersøge specialets problemformulering. Kapitel 2 omhandler således videnskabsteoretisk udgangspunkt, design samt fremgangsmåde. Desuden redegøres for valg af metode og empiri. De valgte metoder fremhæves, og specialet vurderes i henhold til kriterierne validitet, reliabilitet samt generaliserbarhed. Endelig diskuteres etiske retningslinjer, som er efterstræbt under arbejdet med specialet.

I kapitel 3 redegøres for specialets teoretiske forudsætning. Indledningsvist præsenteres Malcolm Paynes teoretiske forståelse af socialt arbejde i praksis til en diskussion af det sociale arbejde i UU- vejledningen. Med henblik på at undersøge, hvorvidt det ifølge UU-vejlederne er muligt at begrænse socialt udsatte unges frafald inddrages Erving Goffmans stigmatiseringsteori, mens teori om vejledningsmetoder inddrages til at undersøge, hvordan det er muligt. Teorien om vejledningsmetoder suppleres af Norman Amundsons model, over hvilke kompetencer en effektiv vejleder bør besidde.

Kapitel 4 udgør, udover en præsentation af specialets informanter, en redegørelse for samt oversigt over strategien for analysen. I forlængelse heraf foretages der i kapitel 5 en formidling og fortolkning af informanternes udsagn i forhold til spørgsmålet om først hvorvidt og dernæst, hvordan det er muligt at begrænse socialt udsatte unges frafald via UU- vejledningen. Derpå anvendes de præsenterede teorier til en teoretisk analyse af udsagnene angående henholdsvis, hvorvidt eller hvordan det er muligt. Den enkeltvise formidling og fortolkning samt teoretiske analyse af informanternes udsagn om de to spørgsmål samles i to delkonklusioner, der samler op på fortolkningen og analysen af henholdsvis det ene og dernæst det andet spørgsmål. De to delkonklusioner fører videre til specialets sjette og sidste kapitel, hvor der endeligt konkluderes på problemformuleringen samt foretages en perspektivering.

## Kapitel 2 - Metode

Denne del af specialet udgør en redegørelse for de metodiske tilgange samt det videnskabsteoretiske perspektiv, der er anvendt i undersøgelsen.

### 2.1 Videnskabsteori

Det er karakteren af problemformuleringen, og den type af viden det påkræves at belyse denne, der fordrer valget af en videnskabsteoretisk tilgang. Svar på problemformuleringen søges som nævnt gennem UU- vejlederes holdninger og vurderinger. Derfor er en *hermeneutisk fortolkende* tilgang valgt, da denne stiller sig til rådighed som en mulighed for at opnå kvalitativ indsigt i UU- vejledernes tanker.

Hermeneutikken er netop en fortolkningskunst, hvor det er hensigten, at en mening, holdning eller et udsagn fortolkes og eventuelt oversættes til et alment forståeligt sprog (Gilje & Grimen 2009: 166). Hermeneutik er derfor relevant at anvende i specialet, da datamaterialet for undersøgelsen udgøres af fænomener (vejledernes ytringer), der er meget meningsfulde. Herudover er de fænomener, som forsøges at forklare, dvs., holdningsmønstre og værdier, meningsfulde. Fortolkning og forståelse af mening er derfor grundlæggende elementer og en væsentlig del af forskningsprocessen i specialet.

Tænkemåden i analysen tager udgangspunkt i Anthony Giddens begreb *dobbelt hermeneutik*. Det betyder, på den ene side at forholde sig til, at vejledernes verden allerede er fortolket af vejlederne selv, og der derfor ikke kan ses bort fra deres beskrivelser og opfattelser af sig selv og deres verden. På den anden side er det meningen, at der skal forskes i vejledernes holdninger for at kunne svare på problemformuleringen. Ved hjælp af den beskrevne teori rekonstrueres vejledernes fortolkninger derfor inden for et samfundsvidenskabeligt sprog (Gilje & Grimen 2009: 169). Hvis blot vejledernes opfattelser og holdninger gengives, uden at der anvendes teori til at fortolke deres mening, er det ikke videre sandsynligt, at undersøgelsen kan frembringe den viden om vejledningsfeltet, som ønskes.

Som før nævnt er det en grundlæggende tanke i hermeneutikken, at mennesker altid forstår noget på grundlag af visse forudsætninger. Hans-Georg Gadamer kalder sådanne forudsætninger for *forforståelse* eller *for-domme*. Forforståelse er en nødvendig betingelse for forståelse, fordi mennesker må starte med nogle ideer om, hvad de skal lede efter, når



de skal fortolke en tekst eller et meningsfuldt fænomen. Disse ideer giver en undersøgelse retning (Gilje & Grimen 2009: 171). Den forforståelse af vejledningen, som ligger bag dette speciale er beskrevet i afsnit 1.7. Teorien om stigmatisering, vejledningsteorien samt begreberne i Norman Amundsons kompetencemodel, jf. nedenstående afsnit, er ligeledes en del af forforståelsen, da disse gør, at opmærksomheden bliver rettet mod noget. Teorien har derved et metodisk formål, da den giver specialet en retning, ved at empirien analyseres ud fra teorien.

Herudover er det en vigtig indsigt i hermeneutikken, at meningsfulde fænomener kun er forståelige i den sammenhæng eller kontekst, de forekommer i. Det er konteksten, der giver fænomenerne en bestemt mening og frembringer de nøgler, der skal til for at forstå dem (Gilje & Grimen 2009: 177). Det er således væsentligt for specialets forskningsproces, at vejlederne og deres ytringer placeres i den rette sammenhæng. Dvs., at det er brugbart for forskningen at vide noget om for eksempel, hvilken politik, der er på vejlederområdet, samt hvilke situationer vejledningen udføres i.

Et af de vigtigste begreber i hermeneutikken er *den hermeneutiske cirkel*. Den hermeneutiske cirkel anvendes til at finde forbindelser mellem det, der skal fortolkes, forforståelsen og den kontekst, det skal fortolkes i. Begrebet handler om, at al fortolkning består i bevægelser mellem helhed og del, dvs. mellem det, der skal fortolkes og den kontekst, det fortolkes i eller mellem det, der skal fortolkes og vores egen forforståelse. Hvordan et fænomen fortolkes afhænger således af, hvordan konteksten fortolkes og omvendt. Fortolkninger begrundes derfor under henvisning til andre fortolkninger (Gilje & Grimen 2009: 178). Hovedpointen med den hermeneutiske cirkel er, at det er nødvendigt at have fortolket hele fænomenet for at kunne begrunde fortolkninger af bestemte dele. Omvendt må der tages udgangspunkt i fortolkninger af de enkelte dele for at kunne begrunde en bestemt fortolkning af hele fænomenet. At tage afsæt i en fortolkning af hele interviews for at kunne begrunde enkelte udtalelser samt at anvende fortolkningerne af enkelte udtalelser for at begrunde fortolkningen af et helt interview er således udgangspunktet for analysen af specialets empiri.

Ved hjælp af den hermeneutisk fortolkende tilgang og de dertilhørende begreber, som er præsenterede i dette afsnit, foretages derved en meningsanalyse af de indsamlede interviews.

## **2.2 Specialets teoretiske perspektiv**

Som før nævnt er risikoen for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse noget større for fagligt og socialt udsatte unge end for de ikke-udsatte. Vejledere, som arbejder med de socialt udsatte unge, har derfor et stort ansvar i forhold til deres faglige professionalitet og vurderingsevne, da der ikke findes et opslagsværk for, hvordan de skal gribe vejledningen an. Imidlertid kritiseres deres faglighed samt etiske principper for at blive tilsidesat grundet den stramme politiske styring af vejledningsfeltet (Plant 2014).

Specialet skal bidrage med (teoretisk/empirisk) viden om, hvorvidt og hvordan det via individuel uddannelses- og erhvervsvejledning er muligt at begrænse frafaldet blandt socialt udsatte unge, herunder med fokus på UU- vejledernes tanker og opfattelser. Omdrejningspunktet for specialet er derfor at lokalisere særlige holdninger til mulighederne for at begrænse socialt udsatte unges frafald. Dette med henblik på at analysere, i hvilket omfang vejlederne finder det muligt, og i så fald hvordan de håndterer begrænsningen af frafaldet via individuel vejledning.

Specialet fungerer som et casestudie af UU- vejledere, der alle er medarbejdere i UU København. For at lokalisere særlige holdninger tages der udgangspunkt i den indsamlede empiri, dvs. informanternes svar jf. afsnit 2.4. Erving Goffmans (Goffman 1975) teori om stigmatisering anvendes til at undersøge UU- vejledernes holdninger til, hvorvidt det via individuel vejledning er muligt at begrænse frafaldet. Endvidere bruges Goffmans teori i sammenhæng med forforståelsen af, at vejledningen risikerer at udgøre et stigma som en kritisk ramme for den empiriske undersøgelse. Årsagen til, at stigmatiseringsteorien inddrages, skal derved findes i interessen for at undersøge vejledernes opfattelser af vejledningen som stigmatiserende. Desuden er effekten af disse opfattelser en del af denne interesse. Ved hjælp af begreber som *tilsyneladende* og *faktisk social identitet* samt den *miskrediterede* og den *potentielt miskrediterede* jf. afsnit 3.2 foretages en meningsfortolkning af empirien i et kritisk perspektiv, som har til formål at belyse UU- vejledernes holdninger.

Begrundelsen for at bruge teori til at foretage en kritisk undersøgelse af empirien hænger sammen med forforståelsen af vejledningen jf. afsnit 1.7. Stigmatiseringsteorien bruges dermed til at foretage en empirisk undersøgelse af problemformuleringens første

spørgsmål om ”*hvorvidt, er det via individuel uddannelses- og erhvervsvejledning muligt at få færre socialt udsatte unge til at frafalde en ungdomsuddannelse?*”.

Til at undersøge problemformuleringens andet spørgsmål, dvs. ”*hvordan er det via individuel uddannelses- og erhvervsvejledning muligt at få færre socialt udsatte unge til at frafalde en ungdomsuddannelse?*”, inddrages tre teoribaserede vejledningsmetoder (Heie 2006 & Løve 2012). Disse er personcentreret, eklektisk og konstruktivistisk vejledning, som alle har haft særlig indflydelse på praksis i dansk vejledning.

Udover teoribaserede vejledningsmetoder findes der metoder med afsæt i vejlederollen eller i antallet af vejledte fx individuel, gruppe- eller kollektivvejledning eller metoder, som er karakteriseret ved målorientering og indsatspunkt (Heie 2006: 83-84). De fleste vejledningsmetoder er dog baseret på teori, hvorfor disse er valgt som en teoretisk ramme i specialet til at forstå og fortolke vejledernes praksis.

Dr. Norman Amundsons (Amundson 2001) kompetencemodel inddrages som supplement til de teoribaserede vejledningsmetoder i undersøgelsen samt fortolkningen af vejledernes holdninger til, *hvordan* det er muligt at begrænse frafaldet. Mere konkret er formålet at anvende begreberne i kompetencemodellen som en fortolkningsramme til at forstå, hvilke kompetencer vejlederne anvender i praksis og på den måde nå til en viden om, hvordan de arbejder. Modellen bruges som en skabelon for, hvilke kompetencer det kan vise sig, at UU- vejlederne anvender i praksis og medvirker til at undersøge, hvad de vurderer som vigtigt i indsatsen for at begrænse socialt udsattes frafald.

### **2.3 Det kvalitative casestudie**

Det kvalitative casestudie er valgt som specialets forskningsmetode, fordi et casestudie er en empirisk analyse, der undersøger et nutidigt fænomen i den sociale kontekst, hvor fænomenet udfolder sig (Antoft & Salamonsen 2007: 32).

Casestudiet defineres således som specialets forskningsmetode, fordi casestudier belyser moderne fænomener i deres naturlige omgivelser, hvor det kan være vanskeligt at lave en adskillelse af fænomenet og de omgivelser, det befinder sig i. UU- vejlederne og deres arbejde i praksis er moderne fænomener, som er nært forbundet til den kontekst, de befinder sig i. Dette da konteksten (vejledningslovgivningen og samfundsstrukturene) udgør et fundament for vejledernes professionelle eksistens.

Det kvalitative casestudie giver samtidig mulighed for at se problemformuleringen fra de involveredes perspektiv. På baggrund af de kvalitative interviews udtrages dermed de udsagn, der særligt kendetegner informanternes holdninger til, hvorvidt og hvordan UU-vejledere kan begrænse socialt udsattes frafald. De udsagn og særlige kendetegn, der lokaliseres i interviewene, kommer således til at udgøre en væsentlig forklaringskraft i forhold til analysen af problemformuleringen.

Kvalitative casestudier har ofte karakter af at være *in-depth* studier, hvorfor dybde og mere fyldestgørende fremstillinger er karakteristisk for metoden (Antoft & Salamonsen 2007: 29-30). Der er fire hovedtyper af casestudier, hvor det er formålet samt hvilket grundlag den videnskabelige fortolkning foretages på, som definerer hvilken type, der anvendes. Dette speciale er et *teorifortolkende casestudie*. Det betyder, at forskningsmetoden i specialet tager afsæt i allerede etableret teorier, og at målsætningen for studiet er at generere ny empirisk viden. Specialets teori danner en ramme om de cases, der forskes i, hvorudfra der skabes struktur i det empiriske materiale (Antoft & Salamonsen 2007: 39). Teorien anvendes i den analytiske fase af casestudiet, da den kan bidrage til at identificere mønstre i empirien og på den måde danne grundlag for en diskussion af, hvorvidt disse mønstre er generelle eller unikke. Derudover bidrager teorien til at forklare og finde sammenhænge i casene. Casestudiet har således en abduktiv karakter, idet der vekselsvirkes mellem teori og empiri.

### **2.3.1 Afgrænsning af cases**

Casestudier omhandler altid et studieobjekt, der indsamles oplysninger om. En case kan være alt fra individer til organisationer, steder, begivenheder, beslutninger og tidsperioder (De Vaus 2009: 220). Casene i dette speciale er UU-vejlederne. Altså er det UU-vejledernes holdninger, der undersøges i deres kontekst og fortolkes ud fra den præsenterede teori for at opnå viden om problemformuleringen.

Der findes en række vejledningsformer samt grupper og afdelinger for vejledning, hvorfor der er foretaget en afgrænsning og udvælgelse af særlige områder i vejledningen af hensyn til specialeomfanget. Som det første er udvalgt UU-vejledere, der primært arbejder med unge med særlige behov. I de indledende afsnit af specialet er beskrevet, hvorledes der er foretaget en geografisk afgrænsning sådan, at det er Ungdommens uddannelsesvejledning i hovedstadsregionen, som er i fokus.

UU- København vejleder alle unge under 25 år. I de afholdte interviews er dog forsøgt at afgrænse spørgsmålene til blot at omhandle vejledningen af de 15-17årige unge, som er undervisningspligtige, men alligevel er frafaldet eller er i risiko for at frafalde en ungdomsuddannelse. Endvidere kan vejledningen foregå både kollektivt, individuelt og som en vekselvirkning af information, undervisning, praktiske aktiviteter og refleksion. Imidlertid afgrænses specialets fokus til den individuelle vejledning, da det formodes, at vejledere, der foretager individuel vejledning opnår et mere dybdegående kendskab til de vejlede. Deres holdninger synes derfor mere relevante.

## **2.4 Undersøgelsesmetode**

Interviews er valgt som den kvalitative metode til indsamlingen af data. Ud fra Alan Brymans, professor i organisatorisk og social forskning, bog "Social Research Methods" kan særlige karakteristika ved kvalitative interviews defineres i disse korte sætninger:

- Kvalitative undersøgelser ligger vægt på stor almenhed i formuleringen af indledende ideer samt på informanternes subjektive perspektiver.
- Intervieweren ønsker rige og detaljerede svar.
- Fordybelse tilskyndes, da det giver indsigt i, hvad informanterne finder relevant og vigtigt.
- Intervieweren kan afvige væsentligt fra sin interviewguide og stille nye spørgsmål, som følger op på informanternes svar. Interviewer kan således foretage variationer i rækkefølgen på samt formuleringen af sine spørgsmål.
- Kvalitative interviews tenderer til at være fleksible ved, at interviewer har mulighed for at respondere på den retning et interview kan tage og eventuelt justere undersøgelsens fokus som et resultat af signifikante emner, der er dukket op under interviewet (Bryman 2008: 437).

Ovenstående er generelle karakteristika ved kvalitative interviews, hvilke dog kan variere meget, afhængigt af hvilken tilgang intervieweren har til sine interviews. Ifølge Alan Bryman findes der semi-strukturerede interviews, hvor intervieweren følger en liste af spørgsmål eller specifikke emner, som skal afdækkes. Dette kaldes en interviewguide. Informanten har dog stadig en stor frihed til at svare. Interviewguiden følges ikke

nødvendigvis slavisk og rækkefølgen på spørgsmålene kan derfor variere fra interview til interview. Spørgsmål, som end ikke er med i interviewguiden, kan opstå idet interviewer opfanger pointer fra informantens udtalelser. I det store hele vil alle spørgsmål dog blive stillet og ordlyden af spørgsmålene vil som regel være den samme i alle interviews (Bryman 2008: 438). Vægten er på, hvordan informanten forstår og beskriver spørgsmål og begivenheder herunder, hvad informanten finder vigtigt i forklaringen og forståelsen af særlige begivenheder, mønstre og former for adfærd.

Til indsamlingen af empirien i dette speciale er der foretaget semi-strukturerede interviews. Interviewguiden, jf. ”Bilag”, er således udformet på baggrund af forforståelsen samt den teoretiske referenceramme og har dannet udgangspunkt for den indsamlede empiri. Interviewene har hverken haft karakter af en åben hverdags samtale eller et lukket spørgeskema, hvorfor de er semi-strukturerede (Kvale & Brinkman 2010: 45). De semi-strukturerede interviews er dermed udført i overensstemmelse med en interviewguide. Ligeledes er de foretaget åbent sådan, at det har været muligt at ændre i rækkefølgen og formuleringen af spørgsmålene samt muligt at forfølge specifikke svar.

Fortolkningen af meningsindholdet i de udførte interviews rækker ud over den synlige mening, der udspringer af informanternes udtalelser og omfatter derfor en dybere og mere kritisk fortolkning. Det er dermed forsøgt at læse mellem linjerne ved at inddrage mere end det direkte sagte samt en søgen efter meningsstrukturer og betydningsrelationer, som ikke umiddelbart er synlige i interviewteksterne (Kvale & Brinkman 2010: 230). Hermeneutikken, der omhandler et princip om en proces, hvor forskeren kontinuerligt bevæger sig frem og tilbage mellem del og helhed er valgt som videnskabsteoretisk tilgang til fortolkningen af de indsamlede interviews. Med en intuitiv forståelse af hele interviewteksten som udgangspunkt, fortolkes de enkelte dele, og ud fra disse fortolkninger sættes de enkelte dele i relation til helheden osv. (Kvale & Brinkman 2010: 233). Med denne fortolkningsmetode skabes der mulighed for at opnå en dybere forståelse af interviewtekstens meningsindhold. Den hermeneutiske fortolkning er endelig, idet der er fundet frem til en enhed i teksten, som er uden logiske modsigelser. Der dannes en indledende forståelse af interviewtekstens helhed med udgangspunkt i problemformuleringen, hvorefter fortolkningerne af de enkelte dele tilsammen kan generere en ny forståelse af helheden. På den måde kan der opnås en dybere forståelse af empirien og gives en bedre forklaring på problemformuleringen.

En hermeneutisk tilgang til meningsfortolkning, semi-strukturerede interviews som metode til empiriindsamlingen og et *in-depth* casestudie som forskningsmetode menes at være gode forudsætninger for at opnå kvalitativ og repræsentativ viden om UU-vejledernes holdninger, som anvendes i en udvidet fortolkning af problemformuleringen.

### **2.4.1 Interviewspørgsmålene**

Interviewguiden, som er anvendt til at indsamle specialets empiri, er vedlagt som bilag. Her gives en kort redegørelse for strukturen i spørgsmålene.

Med det mål at skabe en vis orden i interviewspørgsmålene, er de delt op efter deres formål; indledende spørgsmål, spørgsmål angående *hvorvidt* det er muligt at begrænse frafaldet blandt socialt udsatte unge, spørgsmål angående *hvordan* det er muligt at begrænse frafaldet blandt socialt udsatte unge og afsluttende spørgsmål. Opdelingen i interviewspørgsmålene efter, om deres formål er at indhente viden om *hvorvidt* eller *hvordan* afspejler de to spørgsmål i problemformuleringen samt strukturen i analysen jf. afsnit 4.1. Den viden, som indsamles gennem spørgsmålene angående, *hvorvidt* det er muligt at begrænse frafaldet, anvendes dermed til analysen af det første spørgsmål i problemformuleringen og fortolkningen af informanternes holdninger til *hvorvidt* - spørgsmålet. Tilsvarende er gældende for interviewspørgsmålene angående, *hvordan* det er muligt at begrænse frafaldet, som anvendes til analysen af det andet spørgsmål i problemformuleringen.

De indledende spørgsmål omhandler specifikke informationer angående vejlederne, som kan være gode i forhold til at kontekstualisere informanternes svar. Ligeledes kan det være en fordel at begynde interviewet med nogle lette spørgsmål. Det er valgt ikke at stille spørgsmål om navn og alder grundet muligheden for at love informanterne anonymitet. Dette blev antaget at kunne lokke flere til at deltage. Desuden vurderes sådanne informationer ikke væsentlige i forhold til de holdninger, der undersøges.

Spørgsmålene angående *hvorvidt* og *hvordan*, det er muligt at begrænse frafaldet blandt socialt udsatte unge er stillet som indførende spørgsmål. Det betyder, at spørgsmålene skal føre til en mere dybdegående spørgsmåls- og svarproces, som udføres ved hjælp af forskellige typer af spørgsmål. Informantens svar på det indførende spørgsmål bliver således genstand for opfølgende, sonderende og specificerende spørgsmål, som skal få informanten til at gå endnu dybere ned i sin besvarelse. På denne måde er det hensigten at

opnå dybdegående og kvalitativ viden, om hvorvidt og hvordan frafaldet kan begrænses ud fra informanternes perspektiv. I interviewguiden er der skrevet en parentes efter hvert indførende spørgsmål, som udgør de efterfølgende spørgsmål, der er taget udgangspunkt i for at få informanten til at uddybe sine svar.

Som afslutning på interviewet og interviewguiden spørges informanten, om han/hun har yderligere kommentarer for at undgå, at informanten brænder inde med en kommentar, han/hun føler, er væsentlig. Alle spørgsmål er stillet, så de ikke blot genererer ja/nej svar eller er for specifikke samt ledende og er forsøgt formuleret i et alment sprog.

## **2.5 Kvalitetskriterier**

I dette afsnit diskuteres specialets validitet og reliabilitet samt generaliserbarhed, som tilsammen udgør kriterier, der anvendes til at vurdere kvaliteten af en undersøgelse. Disse begreber anvendes således til at vurdere henholdsvis gyldigheden, pålideligheden samt generaliseringsmulighederne (Bryman 2008: 376).

### **2.5.1 Validitet**

Validitet, der defineres som gyldighed, er et udtryk for sandhed. Begrebet anvendes blandt andet til en kvalitetsvurdering af, hvorvidt resultaterne af en kvalitativ eller kvantitativ undersøgelse er en afspejling af virkeligheden. Endvidere omfatter validitetsbegrebet en vurdering af, hvilken grad af sandhed angående den virkelige verden fortolkningerne, af fx kvalitative interviews, producerer (Bryman 2008: 151).

Validiteten af undersøgelsen i dette speciale kan hjælpes på vej af en konstant vurdering af informanternes udtalelser og påstande; virker det sagte troværdigt, i forhold til de vilkår og den kontekst informanten befinder sig i? Til vurderingen af den generelle validitet kan det være nyttigt at stille sig selv spørgsmålet; ”Måles det, som du tror, du måler?” eller ”Undersøger de valgte metoder det, de har til formål at undersøge?” (Baarts 2011: 746). Validiteten af undersøgelsen kan også referere til kvaliteten af interviewspørgsmålene. Metodisk kan validiteten af interviewspørgsmålene vurderes ved at stille spørgsmål om, hvorvidt et givent interviewspørgsmål giver svar på det, du tror, du spørger om.

Ved at benytte kvalitative interviews som metode kan der sikres en høj grad af validitet, da disse skaber mulighed for, at der opnås dybdegående information. Som beskrevet i afsnittet om interviewspørgsmålene er det hensigten at anvende forskellige spørgsmål til at



få informanterne til at gå mere i detaljer med deres besvarelser af interviewspørgsmålene, hvilket giver flere informationer at vurdere og fortolke sandheden ud fra.

### **2.5.2 Reliabilitet**

Validitetsbegrebet er beslægtet med begrebet reliabilitet. Mens vurderingen af en undersøgelses validitet er en løbende proces, betragtes kriteriet om reliabilitet mere som et efterfølgende tjek af en undersøgelse.

I både kvalitative og kvantitative undersøgelser er reliabilitet et udtryk for troværdighed, hvilket vil sige om undersøgelsens resultater er pålidelige. Pålideligheden i kvalitative interviews er nært forbundet med at skabe gennemskuelighed i undersøgelsesdesignet (De Vaus 2009: 31). De gennemførte interviews er derfor optaget, hvilket gør det muligt at (gen)lytte samt skabe åbenhed, i hvordan undersøgelsens resultater er skabt. Endvidere indebærer reliabiliteten af specialets undersøgelse et kritisk gennemsyn af sammenhængen mellem undersøgelsesmetoden og den teoretiske analyse.

Som nævnt betyder reliabilitet pålidelighed, hvilket refererer til undersøgelsesresultaternes konsistens samt muligheden for at gentage undersøgelsen, enten af den samme eller af andre personer, og stadig opnå ens resultater (Bryman 2008: 149). Anvendelsen af kvalitative interviews som undersøgelsesmetode giver en lav grad af reliabilitet. Dette, da kvalitative undersøgelser ikke kan reproduceres, fordi konteksten, observationer og udtalelser ikke kan genskabes. Der er derfor en naturlig svaghed ved specialets reliabilitet, hvilket dog er forsøgt kompenseres ved hjælp af klar og tydelig forklaring, af hvordan undersøgelsen er grebet an.

### **2.5.3 Generaliserbarhed**

En undersøgelses generaliserbarhed kan måles statistisk og analytisk. Da funktionen af casestudier ikke er at skabe statistisk generel viden, men analytisk viden og forståelse vil generaliserbarheden af specialets undersøgelse være en anden, end hvis en kvantitativ undersøgelsesmetode var valgt til specialet. Det vil derved være vanskeligt at sige noget om undersøgelsesresultaternes udbredelse, men lettere at sige noget om kvaliteten. Pointen er, at den analytiske generalisering kan være ligeså værdifuld som den statistiske (De Vaus 2009: 238).

Den form for generalisering, der foretages af dette speciales resultater, er således analytisk, og indebærer en bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation. Måden, hvorpå der kan foretages en analytisk generalisering, er ved at vurdere, i hvilken grad de analytiske fund i ét interview kan være vejledende for fundene i et af de andre interviews, der er foretaget. Da strukturen og afdelingerne i UU København ikke er generelle for Ungdommens uddannelsesvejledning i resten af landet, kan der ikke umiddelbart foretages en analytisk generalisering af forskningsresultaterne til landets øvrige Ungdommens uddannelsesvejledning. Analytisk generalisering er baseret på en analyse af ligheder og forskelle mellem to situationer (Kvale & Brinkman 2010: 289). Da der er interesse for mønstre og sammenhænge i UU- vejledernes holdninger, som netop kan undersøges ved at analysere ligheder og forskelle i informanternes udtalelser, er analytisk generalisering derfor relevant for specialets undersøgelse. Den analytiske generalisering af dette speciales undersøgelsesresultater er derved baseret på en analyse af ligheder og forskelle i informanternes holdninger samt kontekstuelle beskrivelser og argumenter for, at resultaterne fra ét interview kan generaliseres til de andre informanter og interviews. Beskrivelser af interviewprocesserne og produkterne skal således være af god kvalitet for, at der kan foretages en analytisk generalisering.

## **2.6 Ethiske overvejelser**

Traditionelt diskuteres etiske retningslinjer for forskere i forbindelse med fire områder: informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser samt forskerens rolle (Kvale & Brinkman 2010: 86).

Retningslinjerne i forhold til informeret samtykke overholdes i dette speciale ved, at informanterne før interviewene er blevet informeret om undersøgelsens formål samt ved at sikre, at informanterne deltager frivilligt. Endvidere er informanterne informeret om deres ret til og mulighed for at trække sig ud af undersøgelsen (Kvale & Brinkman 2010: 89).

I en kvalitativ interviewundersøgelse, hvor informanternes udtalelser fra en privat interviewsituation kan indgå i offentlige rapporter, skal der drages omsorg for at beskytte informanternes privatliv. Fortrolighed indebærer, at private data, der identificerer informanterne, ikke afsløres (Kvale & Brinkman 2010: 91). Nogle af UU – vejlederne kan eventuelt have holdninger, som er forskellige fra deres kollegaers eller ledelsens

holdninger, men være nervøse for at ytre sin uenighed, hvorfor de måske svarer på spørgsmålene, ud fra hvad de tror, deres kollegaer vil svare, i stedet for hvad de rent faktisk selv mener. For ikke at offentliggøre information, der umiddelbart er genkendelig for andre, er identificerbare informationer camoufleret, og informanterne er lovet anonymitet. Derved blev det antaget, at flere UU – vejledere ville overveje at lade sig interviewe om deres holdninger.

Udover ovenstående skal konsekvenserne af interviewene, både med hensyn til den mulige skade de kan påføre informanterne, og de fordele informanterne kan forventes at få ved at deltage i interviewene, overvejes (Kvale & Brinkman 2010: 92). Risikoen for at skade en informant bør være så lille som muligt, hvorfor informanternes identitet er camoufleret så deres holdninger, hvad end de måtte være, ikke udstilles synligt, og risikoen for konflikter mindskes.

I forbindelse med interviews bliver betydningen af forskerens integritet kun større, fordi interviewer selv er det vigtigste redskab til indsamlingen af viden. Viden, erfaring, ærlighed og retfærdighed er således afgørende faktorer. Det er ligeledes et etiske krav til forskeren at overholde den videnskabelige kvalitet af viden, der fremlægges, hvilket vil sige, at forskeren skal fremlægge resultater, der er så nøjagtige og repræsentative for undersøgelsesfeltet som muligt. Kvalitativ interviewforskning er interaktiv, og pga. det nære samspil med informanterne kan interviewer derfor være tilbøjelig til at lade sig påvirke af dem (Kvale & Brinkman 2010: 93). Det er derfor tilstræbt ikke at blive påvirket af det nære samspil samt bibeholde en professionel afstand til informanterne, så en fortolkning udelukkende på baggrund af informanternes perspektiver ikke risikeres. Dette vil også afhjælpe overholdelsen af kravet om at finde nøjagtig og repræsentativ viden for undersøgelsesfeltet.

### **Kapitel 3 - Teori**

I dette kapitel præsenteres de teorier, som er valgt til at undersøge den indsamlede empiri. Specialets teorier anvendes som en teoretisk ramme til at forstå, analysere samt fortolke særlige aspekter ved empirien i relation til problemformuleringen.

Problemformuleringen undersøges ved at analysere vejledernes subjektive holdninger og vurderinger. Teorierne, der anvendes til at indsamle og fortolke empirien er som nævnt

Erving Goffmans stigmatiseringsteori (Goffman 1975), teoribaseret vejledningsmetoder (Heie 2006 & Løve 2012) samt Norman E. Amundsons kompetencemodel (Amundson 2001). Disse beskrives senere. Indledningsvist fremstilles professor i socialt arbejde Malcolm Paynes teoretiske forståelse af, hvordan socialt arbejde foregår i praksis. Paynes teori anvendes ikke i analysen og fortolkningen af empirien, men inddrages som en teoretisk diskussion af det sociale arbejde i UU- vejledningen.

### **3.1 UU- vejledningens sociale arbejde i praksis**

Når socialt arbejde skal beskrives i praksis, kan det forklares som et forløb, der begynder med en vurdering og fortsætter med en intervention for derefter at nå til en afslutning (Payne 2006: 16). Denne praksisforståelse af socialt arbejde stemmer overens med et individuelt vejledningsforløb hos Ungdommens uddannelsesvejledning. De socialt udsatte unge vurderes indledningsvist som *”unge, som uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv”*. Herefter involveres de i en indsats, som skal medvirke til en forbedring af deres situation for afslutningsvist at nå et mål om, at de påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse.

Ifølge Malcolm Payne skal der følges visse praktiske retningslinjer for at praktisere socialt arbejde. Disse retningslinjer kan fx være baseret på forskning i effektive måder at handle på, når der udføres forskellige former for aktiviteter (Payne 2006: 17). Det forudsættes, at socialarbejderen har en bestemt ideologi om målene med det sociale arbejde samt de praksisteorier, der fortæller, hvad der er vigtigt at vurdere, hvad vi bør beskæftige os med og hvordan, samt hvornår og hvordan vi bør afslutte processen. Praktisk socialt arbejde er en proces, hvor det besluttet hvilke handlinger, der benyttes blandt en række muligheder. På trods af, at vi eventuelt skjuler den for os selv, har vi altid en teori, der hjælper os med at afgøre, hvorfor og hvordan vi bør vælge mellem vores muligheder. Derfor må en socialarbejder ifølge Payne have tanker, der søger at forklare, hvorfor og hvordan vi bør træffe vores praksisbeslutninger (Payne 2006: 17). Hvis UU- vejlederne betragtes som socialarbejdere, og der i øvrigt tages udgangspunkt i Paynes ideer om socialt arbejde i praksis, har UU- vejlederne således et bestemt begreb om målet for deres arbejde. Desuden har de en mere eller mindre bevidst teoretisk forståelse for, hvad der skal vurderes, hvad der skal fokus på, samt hvornår og hvordan indsatsen skal færdiggøres.

På hjemmesiden for UU København står der følgende: ”Vores mission er, at alle københavnske unge efter grundskolen vælger, begynder på og gennemfører en ungdomsuddannelse” (UU København 2014). Dette må formodes at udgøre en fælles målsætning, som UU- vejlederne i København arbejder for. Hvorvidt det også betyder, at UU- vejlederne anvender samme teorier og metoder i praksis til at nå dette mål, er et spørgsmål, der søges svar på via den empiriske undersøgelse af UU- vejledernes udsagn om, hvorvidt og hvordan det er muligt at begrænse frafaldet blandt socialt udsatte unge. I analysen heraf tages der udgangspunkt i Paynes forståelse af, at socialarbejdere mere eller mindre bevidst har en teoriforståelse, der anvendes til at håndtere arbejdsprocessen samt sortere i deres muligheder. Dvs., at tilgangen til analysen af UU- vejledernes udsagn er baseret på den forståelse, at de på et eller andet plan har en teoretisk forståelse af, hvorledes vejledningen skal gribes an. Derfor inddrages der teori til undersøgelsen af empirien, som omhandler forskellige vejledningsteorier/metoder, der er brugt i dansk vejledningspraksis.

Som tidligere nævnt er der ikke enighed om, hvad socialt arbejde er. Ifølge Malcolm Payne er socialarbejdernes daglige gøremål med til at skabe socialt arbejde. Han kalder det en social konstruktion, fordi det ikke eksisterer som en realitet, men som begreber, og fordi det er debatter samt handlinger, der afgør, hvad det er (Payne 2006: 20). Ved at arbejde ud fra udvalgt teori bidrager socialarbejdere ifølge Payne dermed til, hvordan socialt arbejde konstrueres, fordi det, de gør, er eller bliver socialt arbejde gennem de sociale konstruktionsprocesser. Hvis UU- vejledningen ansues ud fra denne optik, vil det sociale arbejde, som vejlederne udfører, således kunne defineres ud fra, hvordan og med hvilke teorier/metoder de til hverdag gennemfører vejledningen. Ligesom der ikke findes en entydig definition af socialt arbejde, findes der ikke et alment gyldigt opslagsværk, om hvordan vejledningen skal foretages, hvorfor det bliver vejledernes handlinger, der definerer deres sociale arbejde i praksis.

### **3.2 Stigmatisering**

I lyset af Goffmans teori kan mennesker inddeles i kategorier samt hvilke egenskaber, der opfattes som sædvanlige og naturlige for medlemmerne af enhver af disse kategorier. De sociale spilleregler, der gælder i de etablerede sociale miljøer muliggør, at mennesker uden særlig eftertanke kan forholde sig til de mennesker, de kan forvente at møde. Når vi møder

et fremmed menneske, vil vi dermed allerede på basis af udseende sandsynligvis være i stand til at forudsige, hvilken kategori vedkommende tilhører, samt hvilke egenskaber personen besidder. Ifølge Erving Goffman støtter vi os til det første indtryk, vi får af et fremmed menneske og omformer indtrykkene til normative forventninger. Typisk er vi ikke er klar over de krav, vi stiller og forstår ikke, hvad de indebærer, før vi bliver tvunget til at overveje, om de rent faktisk opfyldes eller ej. Først når vi kommer til disse overvejelser, får vi mulighed for at indse de forhåndsforestillinger, vi har haft om, hvordan et pågældende menneske burde være. Det kan siges, at vi stiller krav om at få vores forventninger, samt de karaktertræk vi tillægger andre, bekræftet. De forventninger og karakteregenskaber andre tillægger et individ, kalder Goffman *tilsyneladende social identitet*. Den kategori individet i sandhed tilhører, og de egenskaber individet rent faktisk kan vise sig at besidde, kaldes *faktisk social identitet* (Goffman 1975: 14).

Betragtes en vejledningssituation med Goffmans briller på, kan den udsatte unge karakteriseres som en fremmede, der kan vise sig at besidde en egenskab, som skiller ham/hende ud fra de andre personer, der tilhører den kategori, han/hun tænkes at være placeret i. Det kan være en egenskab, der er mindre ønskelig, hvorfor den unge reduceres i vejlederens bevidsthed fra at være et helt almindeligt menneske til et nedvurderet menneske. Ifølge Goffman indebærer det at blive stemplet på denne måde et stigma, især hvis vedkommende derved bringes i stærk miskredit. Dette er ensbetydende med en uoverensstemmelse mellem den *tilsyneladende* og den *faktiske sociale identitet*. Der findes imidlertid også andre typer af uoverensstemmelse fx den type, som får os til at forandre vores bedømmelse af individet i positiv retning (Goffman 1975: 15).

Ifølge Goffman er et stigma en egenskab, der er dybt miskrediterende og bedst forstås som en uoverensstemmelse mellem en persons *tilsyneladende* og *faktiske sociale identitet* (Goffman 1975: 15). Han skelner mellem den *miskrediterede* og den *potentielt miskrediterede*. Den førstnævnte tager det for givet, at hans særlige karakter allerede er kendt eller synlig for omverdenen, mens den *potentielt miskrediterede* går ud fra, at hans omgivelser hverken kender til eller umiddelbart lægger mærke til hans særpræg (Goffman 1975: 16).

Et stigmatiseret individ har en tendens til at dele den samme identitetsopfattelse som alle andre. Det, den stigmatiserede føler han er, kan være det, han mener, er "et normalt

menneske”. I virkeligheden kan han basere sit krav på, hvad der tilkommer alle dem, der tilhører den sociale kategori, han selv tilhører. Alligevel vil den stigmatiserede måske fornemme, at uanset hvad andre giver udtryk for, så er han ikke fuldt ud accepteret. Desuden kan de normer, han har overtaget fra samfundet omkring sig, gøre ham opmærksom på, hvad andre ser som hans svaghed, med det resultat, at han indrømmer, måske kun i et kort øjeblik, at han ikke lever op til det, der kræves af ham (Goffman 1975: 19-20).

I tilfældet med de socialt udsatte unge, der vejledes, kan disse have egenskaber, der er dybt miskrediterende, som fx at have begået kriminalitet jf. afsnit 1.1. Egenskaber, der udgør deres stigma kan også være sociale og faglige faktorer, fx lave karakterer fra grundskolen, der udsætter dem i forhold til at frafalde en ungdomsuddannelse og dermed gør dem til en del af den gruppe, som ifølge lovgivningen skal vejledes af UU- vejledningen. Idet vejledningen er blevet mere fokuseret på udsatte, bliver skellet mellem de, der vurderes at have behov for vejledning og de, der vurderes at kunne klare sig selv, tydeligere. På den måde bliver de faglige, personlige og sociale egenskaber hos de vejledte mere synlige både for omverdenen og dem selv, da gruppen af unge, der vejledes i dag, er blevet mere særskilt. Samtidig kan de unge blive opmærksomme på, hvad der opfattes som deres svaghed, og at de ikke lever op til, hvad der kræves af dem.

### ***3.3 Teoribaserede vejledningsmetoder***

Ifølge forsker og underviser i vejledningsteorier og metoder, Tove Løve, har alle vejledere en mere eller mindre personlig måde at vejlede på. Uanset hvordan vejledningsteorier er blevet skabt, og hvilken hjælperelation der er tale om, så udgør de en fælles videnskilde som fx uddannelses- og erhvervsvejledningen, set som anvendelsesområde, kan trække på. Vejledningsteorier rummer således en slags forskrifter for praksis (Løve 2012: 113). Derfor er vejledningsteorier tæt forbundet med vejledningsmetoder, hvorfor det ofte ikke giver mening at forsøge at adskille vejledningsteorier fra vejledningsmetoder (Heie 2006: 83).

De forskellige teoribaserede vejledningstilgange kan tage udgangspunkt i teori om valg af uddannelse og erhverv, teorier om selve vejledningen eller begge dele. Ved at anvende de teoribaserede vejledningsmetoder til at fortolke empirien ligges der således op til, at forskellige faktorer kan have betydning i vejledningsmetoderne. Dermed kan forskellige

faktorer også påvirke vejledernes holdninger, alt efter hvilken vejledningsteori/metode de anvender i praksis.

Der er en stor mangfoldighed i vejledningsteorier, hvorfor der ikke kan foretages en entydig indordning i hovedkategorier. For vejlederne kan det virke uoverskueligt alene at indkredse tilgange, der har påvirket den måde, hvorpå individuel uddannelses- og erhvervsvejledning har udfoldet sig i dansk sammenhæng (Løve 2012: 115). Ifølge Løve er der dog særligt tre tilgange, som har perspektiveret dansk vejledningspraksis, hvad angår uddannelses- og erhvervsvejledningsprocesser; personcentreret, eklektisk samt konstruktivistisk. Disse diskuteres i nedenstående.

### **3.3.1 Personcentreret vejledning**

Personcentreret vejledning kaldes også den ikke-dirigerende vejledning, da den som regel anvendes i modsætning til dirigerende vejledning, der kort fortalt betyder: vejlederen ved bedst. Denne vejledning bygger derimod på et personligt forhold mellem vejlederen og den vejledte, hvor den vejledte anerkendes som eksperten i sig eget liv (Heie 2006: 84).

Vejlederes rolle er ikke at lede den vejledte i en bestemt retning, men hjælpe den vejledte til indsigt i sine udviklingsmuligheder (Løve 2012: 119). Som navnet på tilgangen signalerer, er vejlederen som person væsentlig for et vejledningsforløb, lige såvel som at vejlederen forholder sig til personer frem for problemer. Vejlederen er unik i sin måde at vejlede på, og det er den vejledtes private verden, der er den vejledtes virkelighed, som han/hun forholder sig til og handler ud fra. Den personcentrerede vejleder giver derfor den vejledte rum til at udforske sin situation ved at ”gemme sine forforståelser” og tænke *med* i stedet for *om* og *for* den vejledte (Løve 2012: 120).

Det, som præger tilgangen, er respekten for det enkelte individ og tiltroen til dets positive vækst- og udviklingsmuligheder. De vejledte er ikke objekter, der manipuleres med af hensyn til samfundets vel, for institutionernes eller for deres egen skyld. De unges væremåde i forskellige situationer er en spejling af deres opfattelser af sig selv og deres omverden, og deres selvopfattelse vil især være påvirket af omgivelsernes mellem menneskelige relationer. I den personcentreret tilgang opfattes udfoldelse af relationer som en styrke for de vejledtes personlige ”power” - de ændrer sig ikke blot, men ændrer sig på kvalificeret vis. I praksis betyder det, at de vejledte bliver tillagt øget ansvar



for vejledningens udfald. De tillægges en ret til at forme deres eget liv gennem de valg, de træffer, selvom et valg kan rumme en risiko for en fiaskoplevelse (Løve 2012: 119).

I denne tilgang antages kongruens, ubetinget positiv opmærksomhed og empatisk forståelse at være nødvendige og tilstrækkelige kernebetinger i vejledningssituationer, og de skal nærmest betragtes som kvaliteter ved en vejledningsrelation frem for teknikker og færdigheder. *Kongruens* kan karakteriseres som ægthed og åbenhed og betyder, at vejlederen skal være sig selv på en troværdig måde og ikke skjule sig bag en professionel eller personlig facade. I praksis betyder det, at vejlederen ikke skal fornægte sine følelser og tanker, men blot give udtryk for dem, hvis det er relevant for vejledningsrelationen og til gavn for den vejledte. Ved at være kongruent, formidler vejlederen et budskab om, at det er ønskværdigt at være sig selv, og hvis den vejledte opfatter dette budskab, er der en større chance for, at den vejledte selv bliver mere åben (Løve 2012: 121). I en vejledningssituation må vejlederen være oprigtig interesseret i og vise ærlig interesse for den vejledtes velfærd. *Ubetinget positiv opmærksomhed* betyder, at vejlederen bør værtsætte den vejledte uden forbehold og vurderinger. Den vejledte skal respekteres som et unikt individ, der har ret til at afgøre, hvordan vedkommende vil leve sit liv, uanset hvilken situation den vejledte befinder sig i og hvilke tanker, følelser og erfaringer, der ligger bag indholdet i den vejledtes budskaber. Når vejlederen udviser positiv opmærksomhed, er chancen for, at den vejledte vedkender sig egne tanker og følelser uden frygt for at blive afvist eller udsat for bebrejdelser større (Løve 2012: 122). Betingelsen om *empatisk forståelse* hentyder til, at vejlederen ser den vejledtes livssituation med den vejledtes øjne, og oplever den, som den vejledte gør det. Det er væsentligt, at forståelsen er så indlevende, at vejlederen kan tilsidesætte egne vurderinger, men samtidig ikke mister sin realitetsopfattelse. At udvise empatisk forståelse er en måde at komme den vejledte i møde på, og hvis det lykkedes, vil vejlederen kunne spejle, hvad den vejledte ikke helt er bevidst om eller har udtrykt klart (Løve 2012: 123). Vejledningens mål kan således betragtes som det at leve op til en relation, hvor ovenstående kernebetinger er opfyldt, uanset hvem vejledningen retter sig mod.

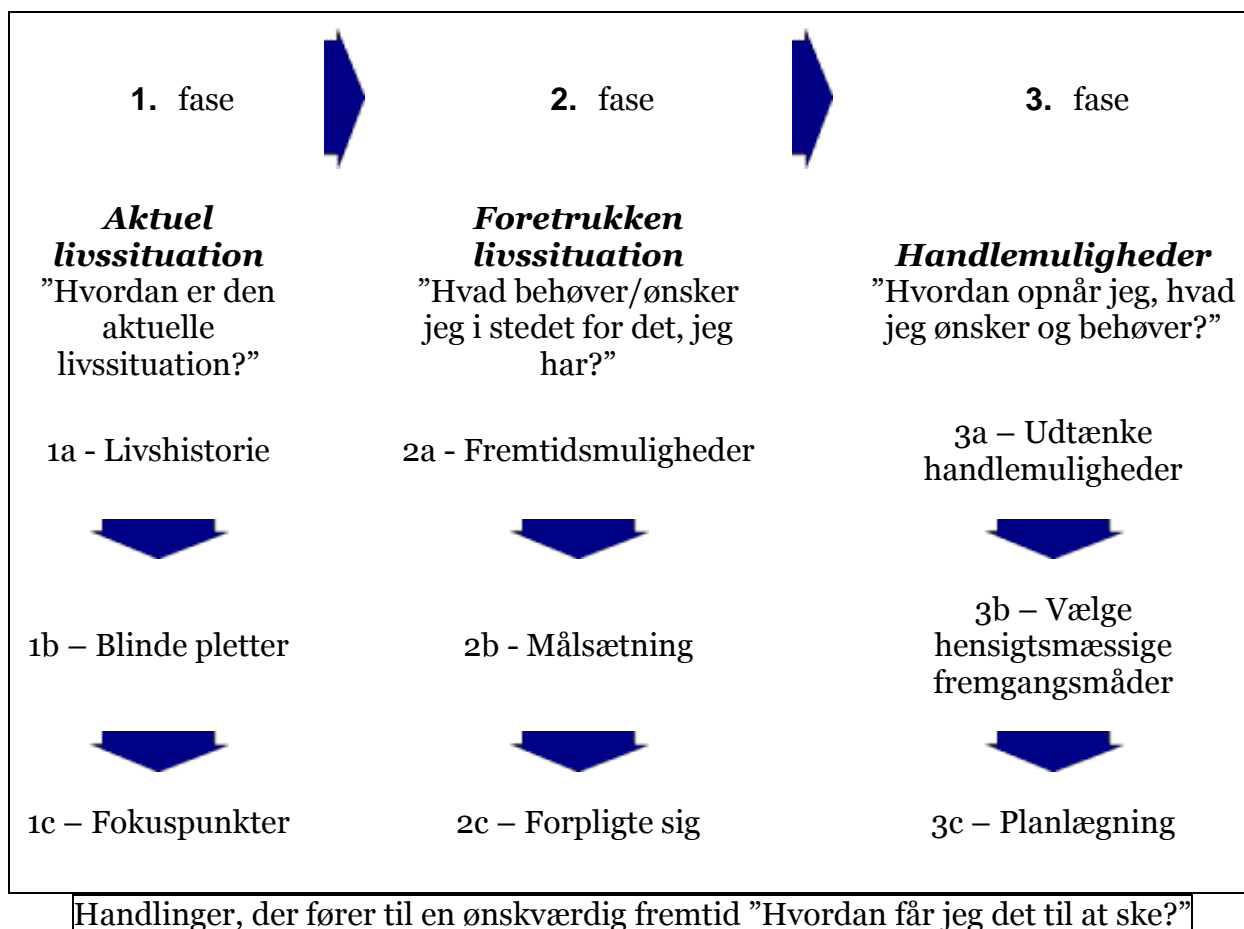
Personcentreret vejledning er blevet kritiseret for hypotesen om nødvendigheden af de tre kernebetinger, da det er blevet påpeget, at vejledere i praksis vil kunne befinde sig i situationer, hvor en af betingelserne ikke er nødvendig. Ligeledes har kritikken lydt på, at vejledte i forhold til uddannelses- og erhvervsvejledning kan opfatte en personcentreret

tilgang som passiv, fordi den ikke udfordrer deres forestillinger om sig selv og omverdenen (Løve 2012: 126-127).

### **3.3.2 Eklektisk/ Integreret vejledning**

Eklektisk betyder en pragmatisk brug af forskellige teorier og metoder ud fra, hvad vejlederen vurderer, er bedst at anvende i en given situation. Flere af de grundbøger i vejledningen, som har haft betydning i Danmark, bekender sig til en eklektisk tilgang, ligesom en stor del af den vejledning, der foregår i praksis, vil kunne karakteriseres som eklektisk (Heie 2006: 90). Eklektiske tilgange trækker derved, på hver deres måde, på andre tilgange, men er samtidig en tilgang i sig selv. På trods af, at vejlederne kan have deres oprindelige udgangspunkt i en bestemt teori/metode, dvs., har taget en bestemt identitet på sig, er vejlederprofessionen og den enkelte vejleder blevet mere og mere eklektisk (Løve 2012: 128). Vejledere opbygger således i højere og højere grad deres egen tilgang og tilpasser sig ubevidst de vejledtes behov og forskellige vejledningssituationer på en personlig måde.

Den eklektiske vejledning kaldes også integreret vejledning. Når der skelnes mellem betegnelserne, betyder eklekticisme en bevægelse i retningen af en ret ubegrundet anvendelse af aspekter fra forskellige tilgange uden nødvendigvis at referere til de bagvedliggende tilgange. Integrationisme betyder en bevægelse i retningen af at efterleve krav om at kunne begrunde en integration af aspekter fra forskellige tilgange (Løve 2012: 129). Professor i organisatorisk udvikling og psykologi, Gerard Egan, har udformet en model, der kan karakteriseres som integreret, idet den anlægger en åben ramme, hvori der kan inddrages andre fremgangsmåder. Modellen, der kaldes "The Skilled Helper"- model, har siden slutningen af 80'erne haft særlig indflydelse på dansk vejledningspraksis, hvorfor den vil blive præsenteret i nedenstående.

**Figur 1, The Skilled Helper - model**

Figur 1 illustrerer modellens tre faser med hver tre trin. Figuren skal betragtes som et kort, der kan hjælpe vejlederen og den vejledte til at vurdere, hvor de er i forløbet, og hvad der efterfølgende vil være mest hensigtsmæssigt. De tre faser bindes sammen af et gennemgående spørgsmål: ”Hvordan får jeg det til at ske?”, som er placeret nederst i figuren for at signalere, at hele forløbet er handlingsorienteret. Dagsordenen for et vejledningsforløb bestemmes så at sige ud fra de spørgsmål, der knytter sig til de enkelte faser samt af det gennemgående spørgsmål. På første trin i fase 1 får vejledte mulighed for at fortælle sin livshistorie i detaljer. På andet trin hjælpes vejledte til at gennembryde blinde pletter, der kan forhindre den vejledte i at involvere sig i vejledningsprocessen og derved opnå en mere realistisk opfattelse af sig selv, sin situation samt uudnyttede muligheder. Tredje trin er et spørgsmål om at hjælpe vejledte med at vælge hvilke problemer eller muligheder, der efterfølgende skal fokuseres på. På det første trin i 2. fase

får vejledte hjælp til at forestille sig aspekter ved en bedre fremtid og på andet trin til at vælge realistiske og udfordrende mål, som kan imødegå de problemer og uudnyttede muligheder, der er identificeret i 1. fase. På det tredje trin hjælpes den vejledte med at opdage tilskyndelser til at arbejde sig frem mod sit mål. På første trin i fase 3 får vejledte hjælp til at se forskellige veje til sit mål og på andet trin til at vælge de mest gavnlige fremgangsmåder, mens det tredje trin handler om at hjælpe den vejledte med at organisere fremgangsmåderne, så de fremtræder som en plan (Løve 2012: 131-132). Modellen anviser en retning for et vejledningsforløb, men ligger også op til fleksibilitet i anvendelsen og tager udgangspunkt i den vejledtes behov. Således kan de enkelte trin både gentages eller springes over, hvis det findes hensigtsmæssigt.

Anvendelsen af ”The skilled helper”-modellen kræver, at vejlederen har grundlæggende og avancerede kommunikationsfærdigheder. De *grundlæggende kommunikationsfærdigheder* er væsentlige i alle modellens faser og skal betragtes som et middel til at udvikle vejledningsrelationen samt initiere konstruktive ændringer ved at rette vejledtes opmærksomhed mod ændringsmuligheder. De *grundlæggende kommunikationsfærdigheder* omfatter, at vejlederen udviser opmærksomhed, aktiv lytning, basal empati og opfordrer til sondring ved at stille uddybende spørgsmål til den vejledte samt sammenfatter væsentlige aspekter fra gennemførte vejledningsforløb til afsæt for efterfølgende forløb (Løve 2012: 133-134). I praksis vekselvirkes der mellem de *grundlæggende kommunikationsfærdigheder* på en måde, som der ikke findes retningslinjer for – det er person- og situationsafhængigt. Dette er også gældende for de *avancerede kommunikationsfærdigheder*, der skal hjælpe de vejledte til at se på sig selv og deres livssituation med nye perspektiver og således ændre deres væremåde. De *avancerede kommunikationsfærdigheder* omfatter, at vejlederen udviser avanceret empati ved at lytte til budskaberne bag vejledtes udtalelser, at vejlederen deler informationer med vejledte samt egne erfaringer, følelser og handlemuligheder og taler med vejledte om, hvordan de hver for sig oplever vejledningsrelationen. Herudover må vejlederen kunne fremsætte råd, forslag og anbefalinger uden at fratage vejledte ansvaret for sit valg samt motivere vejledte til at ændre sig ved at påpege forhindringer herfor (Løve 2012: 134).

De vejledtes problemer menes at være reaktioner på levevilkår, der har medført manglende tillid, utilstrækkelige personlige og sociale færdigheder samt uhensigtsmæssige

livsfærdigheder. Det er sådanne antagelser om den vejledte, der bl.a. ligger bag modellen og således tjener som udgangspunkt for vejledningspraksis (Løve 2012: 132).

En indlysende betænkelighed ved at anvende en ren eklektisk tilgang ligger i, at fremgangsmåder, der har været hensigtsmæssige i én kontekst, bliver anvendt uden for deres oprindelige kontekst sammen med fremgangsmåder, der har været hensigtsmæssig i en anden kontekst. Ligeledes sker det ud fra umiddelbare antagelser og vilkårlig udvælgelse, som kan resultere i fremgangsmåder, der er uforenelige og har modsatrettede virkning (Løve 2012: 138).

### 3.3.3 Konstruktivistisk vejledning

Denne fremgangsmåde bygger på en opfattelse af, at det enkelte individ ud fra sin sansning, viden og erkendelse opbygger (konstruerer) en individuel fortolkning af virkeligheden, som kan give tilværelsen mening. Her er både vejleder og vejledte interesseret i at undersøge den vejledtes konstruktioner af virkeligheden, herunder leverummet<sup>4</sup> (Heie 2006: 86). Tilgangen søger således en forklaring på, hvordan vi gennem de unikke måder, vi tænker, relaterer os til andre samt handler og føler på, får mening ud af den verden, vi lever i. Den er blevet anvendt på den måde, at vejlederne forsøger at forstå vejledtes aktuelle måde at tillægge deres livssituation mening ved at se den med vejledtes øjne og hjælpe dem med at tillægge en alternativ mening. Ud fra en konstruktivistisk tilgang kan individuel vejledning i uddannelses- og erhvervsvalgssituationer defineres som: *”En samtale om vejledtes konstruktion af uddannelse, beskæftigelse og de levevilkår, der knytter sig hertil samt en planlægning af, hvordan vejledte kan undersøge deres konstruktioners holdbarhed”* (Løve 2012: 150).

I en konstruktivistisk vejledningstilgang antages det, at de udsagn, vejledte anvender, når de beskriver deres livssituation, ikke bliver dikteret af hændelser og sociale relationer, men af den opfattelse af deres livssituation, som de aktuelt tillægger mest mening. Det opfattes sådan, at vejledte handler i forhold til deres omgivelser frem for blot at reagere på den, og at disse handlinger ikke er adskilt fra deres tænkning og følelser. De vejledte har således altid mulighed for at ændre deres virkelighedsopfattelse ved at finde alternative måder, hvorpå de kan konstruere hændelser, sig selv og deres rolle (Løve 2012: 141).

<sup>4</sup> Leverum henviser ifølge Tove Løve til alle de kræfter i vores omverden og i os selv, der påvirker os på et givent tidspunkt – vores verdensopfattelse, helbred, arbejde, uddannelse, relationer og leg (Løve 2012: 154).

Vejlederens rolle i en konstruktivistisk tilgang er at støtte den vejledte i opbygningen af en eller flere alternative konstruktioner, der kan få vedkommende videre i livet. Vejlederen skal kunne fokusere på de rekonstruktionsmuligheder, der ligger i at hjælpe vejledte med at stramme og løsne samt ændre deres konstruktionssystem for derved at skabe alternative muligheder. En konstruktivistisk vejleder forholder sig dermed subjektivt til vejledte, men må samtidig forholde sig objektivt til sig selv ved at være bevidst om egne reaktioner samt opmærksom på mulige fejlslutninger, forhastede vurderinger og sin måde at kommunikere på (Løve 2012: 153).

Konstruktivistiske vejledere anvender forskellige værktøjer, som på eklektisk vis kan være lånt fra andre tilgange eller er karakteristiske for en konstruktivistisk tilgang. Det væsentligste værktøj i en konstruktions- og rekonstruktionsproces er vejlederens ordvalg, da det gør en forskel, hvordan og med hvilke ord vejlederen tænker og samtaler om et emne (Løve 2012: 127). En svaghed ved tilgangen er, at der ikke lægges op til en vurdering af, hvor hensigtsmæssig den vejledtes konstruktioner er. Samtidig kan tilgangen eventuelt forekomme abstrakt for en lineært tænkende og opgaveorienteret vejleder, fordi den ikke angiver et bestemt vejledningsforløb. Det kan endvidere antages, at vejledere på trods af, at der i dansk sammenhæng bestræbes på at have et holistisk menneskesyn, føler en vis blufærdighed ved at tale om alle aspekter i de vejledtes leverum, som fx de vejledtes mere personlige relationer (Løve 2012: 159).

I ovenstående er beskrevet vejledningsteorier, der rummer forskellige forskrifter for vejledningens praksis. Hvorfor netop disse tre tilgange har inspireret dansk vejledningspraksis, kan være fordi de medtænker uddannelses- og erhvervsvejledningen. Derfor er de også relevante som en analytisk ramme i fortolkningen af UU- vejledernes holdninger til, *hvordan* de via individuel uddannelses- og erhvervsvejledning begrænser frafaldet blandt socialt udsatte unge.

### **3.4 Amundsons kompetencemodel**

Dr. Norman Amundson er professor ved University of British Columbia. Han er kendt i vejlederkredse verden over bl.a. grundet hans begreb om dynamisk vejledning, hvilket karakteriseres som kreativ og visionær vejledning. Med hans kompetencemodel forsøger han at illustrere, hvor bredt et område processen til at blive en effektiv vejleder forløber på. Amundson finder det vigtigt, at vejledernes uddannelse og udvikling følger med

udviklingen af vejledningsmetoder, men har fundet store udfordringer i denne forbindelse (Amundson 2001: 185). Kompetencemodellen består af otte elementer, som arbejder sammen om at skabe en helhed. Modellen har før været anvendt i forbindelse med at udvikle vejledernes kompetencer og bygger på en forståelse af kompetence som en måde at være på såvel som en måde at handle på (Amundson 2001: 166). En kompetent vejleder er en vejleder, med evnen (eller magten) til på fyldestgørende måde at håndtere de situationer, der må opstå. Kompetencemodellen kan derved karakteriseres som en eklektisk model, da den viser, hvilken bred vifte af kompetencer den effektive vejleder bør have samt, at evnen til at anvende forskellig teori og metode fremmer vejledningen. Jo flere komponenter vejlederen kan inddrage i praksis, jo mere kompetent vil vedkommende være. Præstation er således et produkt af kompetence, men ifølge Amundson strækker kompetencer sig langt ud over de umiddelbare resultater. I nedenstående præsenteres de enkelte kompetencer i modellen.

### **3.4.1 Måltrettethed**

Denne kompetence handler om en formodning om, at vejledere er villige til at give sig helhjertet til en opgave, hvis de værtsætter den og det, de ellers foretager sig samt oplever, at de kan yde et positivt bidrag. Vejlederens motivation og initiativ samt en dynamisk vejledning kommer af en klar fornemmelse for retning og måltrettethed (Amundson 2001: 166).

### **3.4.2 Problemløsning**

Evnen til at indsamle viden og informationer fra mange forskelligartede kilder, at overveje flere aspekter af ét spørgsmål, foretage velbegrundede vurderinger og lave effektive handlingsplaner er gode kompetencer i problemløsningen. Gode problemløsere kan tænke klart under vanskelige omstændigheder (Amundson 2001: 166-167).

### **3.4.3 Kommunikationsfærdigheder**

Effektiv kommunikation med fx den vejledte er centralt i udviklingen af vejledningskompetencer. Via kommunikationsfærdigheder udtrykker vi vores ideer til hinanden og inddrager andres ideer i vores perspektiv. Vejledere, som er gode til at kommunikere, kan både udtrykke forståelse og motivere andre til handling (Amundson 2001: 167-168).

### **3.4.4 Teoretisk viden**

At kunne udvikle og vedligeholde ajourført viden kræver, at vi involverer os i at lære på en måde, der overskrider den traditionelle akademiske læremåde. Vi skal lære, så længe vi lever og må være parate til på forskellige måder at holde os up to date fx via seminarer, konferencer, kurser og læsning i almindelighed. At kunne opnå viden kræver, at vejlederne har et effektivt system til at fremskaffe og organisere information, så den er let at få adgang til (Amundson 2001: 168).

### **3.4.5 Anvendt viden**

Denne kompetence handler om at integrere teori og viden i praksis, hvilket kræver praktiske situationer, hvor det kan lade sig gøre. Ifølge Amundson kan vi i trygge omgivelser føle os frie til at tage chancer, begå fejl og udvikle nye ideer, hvilket betyder, at vejlederne må være i stand til at skabe et trygt vejledningsmiljø, hvor de er komfortable med at inddrage og anvende ny viden (Amundson 2001: 168).

### **3.4.6 Organisatorisk tilpasningsevne**

Vejlederne er omgivet af organisatoriske strukturer, som kræver, at de kan arbejde inden for systemet for at opnå resultater. De er derfor nødt til at forstå de skrevne og uskrevne regler, som organisationen fungerer efter og være i stand til at anvende denne forståelse til at realisere deres mål. Dette kræver fleksibilitet, og at vejlederne påskønner forandring samt er villige til at arbejde med kolleger og autoritet. De vejledere, som er stærke på dette felt, er i stand til at udvikle nye vinkler på problemer og få tingene til at ske (Amundson 2001: 168).

### **3.4.7 Menneskelige relationer**

Det er en klar styrke for en vejleder at kunne opbygge og vedligeholde positive relationer. For at være en effektiv vejleder er han/hun nødt til at være i stand til at danne relationer med mennesker på forskellige niveauer. De er nødt til at tro på, at alle mennesker betyder noget og via sine handlinger kommunikere dette til andre. De positive relationer opbygges gennem evnen til dels at bede om og modtage feedback fra andre dels at kunne give konstruktiv feedback til andre (Amundson 2001: 169).



### 3.4.8 Selvtillid

En stærk selvtillid kommer af erfaringer, støtte, konstruktiv feedback, succesfulde præstationer, en følelse af personlig kunnen samt at være villig til at bevæge sig fremad. For at opnå en kompetence, må vejlederne ifølge Amundson føle selvtillid, når de iværksætter en handling og tager chancer. Det er nødvendigt, at de finder den indre styrke til at lære af deres fejltagelser samt motivation til at fortsætte (Amundson 2001: 169).

Ovenstående er de otte elementer i kompetencemodellen, som ifølge Amundson kan medvirke til at styrke kvaliteten af vejledernes indsats. De mere eller mindre konkrete kompetencer er en god forståelsesramme i forhold til hvilke egenskaber og færdigheder, der teoretisk værstsættes i vejledningen. Analytisk kan kompetencemodellen derfor være god at inddrage som supplerende teoribaseret model for vejledningspraksis.

## Kapitel 4 – Informanter & analysestrategi

For at blive klogere på, hvorvidt og hvordan det via individuel vejledning er muligt at begrænse socialt udsattes frafald, har det været hensigten at interviewe informanter, der ud fra deres positioner i UU- vejledningen antageligt vil have praksiserfaring med individuel vejledning af unge med særlige behov. I udvælgelsen af informanter er der således fokuseret på at dække ét særligt niveau i UU København, nemlig det niveau, hvor der er direkte kontakt til socialt udsatte unge.

Da der er lovet anonymitet til samtlige informanter, har de fået fiktive navne for at sløre deres sande identitet. Nedenstående tabel viser et overblik over de interviewede informanter samt informationer om vedkommendes nuværende arbejde, tidligere erfaringer samt uddannelsesbaggrund. Disse informationer bruges i analysen til at kontekstualisere informanternes udsagn. Peter, Lone og Anders er alle UU- vejledere i UU Københavns ungeafdeling og arbejder med socialt udsatte unge, der er frafaldet eller er i risiko for at frafalde en ungdomsuddannelse. Lone vejleder særligt unge i alderen 15-17 år, mens Peter og Anders vejleder alle unge med særlige behov i gruppen 15-25 år og har derfor også stor erfaring med unge 15-17årige. Marie og Sanne er ansat som UU- vejledere i

UU København ligesom Peter, Lone og Anders, men er henholdsvis EGU- vejleder og STU-vejleder i EGU<sup>5</sup> og STU<sup>6</sup> afdelingen.

Således adskiller Marie og Sanne sig fra de andre informanter, idet de er vejledere på særlige uddannelser, som henvender sig til socialt udsatte unge med særlige behov og derfor fokuserer deres vejledning til unge, som er indstillet til henholdsvis en EGU eller STU. De menes dog at være lige så relevante informanter for specialet som de øvrige, da de har praktisk erfaring med individuel vejledning af netop socialt udsatte unge - herunder unge i alderen 15-17 år.

**Tabel 1 Informanter**

Navn	Nuværende job	Erfaring	Uddannelse
Peter	UU- vejleder i UU Københavns unge-afdeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærer i ungdomsskolens heltidsundervisning</li> <li>• Vejleder i grundskolen</li> <li>• I alt 28 års erfaring indenfor uddannelsessystemet hvor han har arbejdet som vejleder de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uddannet gymnasielærer</li> <li>• Uddannet UU-vejleder</li> </ul>

<sup>5</sup> EGU er en forkortelse for erhvervsgrunduddannelse, som henvender sig til unge, der foretrækker arbejde frem for skole. EGU'en varer normalt i to år og består af en vekslen mellem praktik og skoleforløb, hvor eleven selv bestemmer, hvor meget skoledelen skal fylde (dog minimum 20 uger og maksimum 40 uger). Erhvervsgrunduddannelsen henvender sig til unge, der har afsluttet grundskolen, er under 30 år og har praktisk erfaring med en længerevarende fuldtidspraktik på minimum fire uger. For at kunne tage EGU'en skal den unge derfor være mødestabil, pålidelig, kunne tage initiativ samt arbejde i 37 timer om ugen (UU København (1) 2014).

<sup>6</sup> STU er en forkortelse for særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse også nogle gange kaldet ungdomsuddannelse for unge med særlige behov. STU'en kan vare i op til tre år, hvor den unge i gennemsnit modtager 21 timers undervisning om ugen. En særlig tilrettelagt uddannelse betyder, at forløbet tager afsæt i og hensyn til den unges kvalifikationer, modenhed, interesser og behov og sigter mod progression i den unges udvikling. Målgruppen er unge mellem 16 og 25 år, som efter undervisningspligtens ophør ikke har mulighed for at tage en uddannelse i det ordinære system, selvom de tilbydes støtte (UU København (2) 2014).

		fleste år og været involveret i flere vejledningsprojekter.	
Lone	UU- vejleder i UU Københavns unge-afdeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>I alt seks års erfaring som UU-vejleder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Udannet antropolog</li> <li>Har taget et modul (svarende til cirka tre måneders undervisning) i vejledningsteori på master uddannelsen i vejledning</li> </ul>
Anders	UU- vejleder i UU Københavns unge-afdeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Har været fire et halvt år i sin stilling som UU- vejleder</li> <li>I alt 14 års erfaring i at arbejde med uddannelse og vejledning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uddannet landmand</li> <li>Uddannet cand. mag. i æstetik og kultur</li> <li>Mangler sin eksamen på Diplom vejleder-uddannelsen</li> </ul>
Marie	EGU- vejleder i UU Københavns EGU afdeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Underviser på almindelig folkeskole og i ungdomsskolens heltidsundervisning</li> <li>I alt 20 års erfaring som vejleder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uddannet folkeskolelærer</li> <li>Har taget et modul på vejleder-uddannelsen</li> </ul>
Sanne	STU- vejleder i UU Københavns STU afdeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Har erfaring fra tidligere arbejde i dialog med unge i 6.-10.klasse</li> <li>Har i en kort periode været i grundskolevejledningen/unge-vejledning</li> <li>I alt to års erfaring som STU vejleder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uddannet cand. mag. i psykologi og sundhedsfremme</li> <li>Påbegynder vejleder-uddannelse i vinteren 2014</li> </ul>

Det empiriske grundlag i specialet er således kvalitative interviews foretaget med de fem ovenstående UU- vejledere. Interviewene har haft en varighed på mellem 40-95 minutter og er transskriberet, hvorefter teksten samt lydoptagelserne er anvendt som genstand for meningsanalysen. Grundet omfanget af de transskriberede interviews er de ikke vedlagt som bilag, men disse samt lydoptagelserne kan udleveres til vejleder og censor mod forespørgsel, hvilket informanterne også er informeret om. I analysen refereres til de enkelte informanters udsagn ved hjælp af de fiktive navne, der er præsenteret i tabel 1.

#### **4.1 Analysestrategi**

Steinar Kvale og Svend Brinkmann præsenterer i deres bog ”Interview. Introduktion til et håndværk” forskellige procedurer til meningsfortolkning. Formålet ved at anvende sådanne procedurer er, at de medvirker til at organisere interviewteksterne, koncentrere meningsindholdet i former, der kan præsenteres relativt kortfattet og til at udarbejde den implicite mening i det, der blev sagt (Kvale & Brinkmann 2010: 223). Da der, som forklaret, er valgt en hermeneutisk fortolkende tilgang til meningsanalysen af interviewteksterne, anvendes procedurer angående hermeneutisk meningsfortolkning i analysen. Formålet med at anvende en hermeneutisk meningsfortolkning er at opnå en dybere forståelse af samt viden om informanternes holdninger til muligheden for at begrænse socialt udsatte unges frafald via fortolkning af mulige latente og ubevidste meninger.

Ifølge Kvale kan en analyse beskæftige sig med interviewtekstens mening i tre forskellige fortolkningskontekster, som har forskellige forklaringer af forskerens perspektiv, og derfor fører til forskellige former for analyse (Kvale & Brinkmann 2010: 237). Den første fortolkningskontekst omhandler *selvforståelse*. Her fokuseres der på i kondenseret form at formulere informanternes egen opfattelse, af hvad deres udsagn betyder. Derfor vil fortolkningen af UU- vejledernes udsagn i denne kontekst være begrænset til en omformulering af meningen med informanternes udsagn ud fra deres egne synspunkter, sådan som de umiddelbart forstås.

Da den anden fortolkningskontekst, *kritisk commonsense-forståelse*, er fravalgt til analysen af UU- vejledernes holdninger, vil denne ikke blive beskrevet nærmere. I stedet springes der videre til en forklaring af Kvales tredje fortolkningskontekst. I denne kontekst, *teoretisk forståelse*, anvendes teorien som ramme for fortolkningen af meningen

med informanternes udsagn. Fortolkningerne i denne kontekst kan derved overskride informanternes selvforståelse (Kvale & Brinkmann 2010: 239). Da flere forskellige teorier er udvalgt til at fortolke informanternes udsagn, vil den teoretiske fortolkningskontekst være den mest omfattende i analysen.

Analysen er struktureret på den måde, at der først foretages en fortolkning og analyse af det første spørgsmål i problemformuleringen, hvorefter der foretages en fortolkning samt analyse af det andet spørgsmål. Den første del af analysen har således fokus på spørgsmålet om informanternes holdninger til, *hvorvidt* det er muligt at begrænse frafaldet, hvor informanternes udsagn indledningsvist formidles og fortolkes og derefter analyseres ved hjælp af stigmatiseringsteorien. Dermed har den anden del af analysen fokus på spørgsmålet om informanternes holdninger til, *hvordan* det er muligt at begrænse frafaldet, hvor proceduren følger den ovenstående. Dvs., at informanternes udsagn indledningsvist formidles og fortolkes, hvorefter de analyseres ved hjælp af vejledningsteorien samt kompetencemodellen.

Analysen af de to problemformuleringsspørgsmål vil således blive foretaget med udgangspunkt i de to fortolkningskontekster: selvforståelse og teoretisk forståelse. Netop denne procedure er valgt, fordi den stemmer godt overens med Giddens begreb *dobbelt hermeneutik*, jf. afsnit 2.1, som danner baggrund for tænkemåden i analysen. Begrebet går som nævnt ud på, at der på den ene side forholdes til vejledningsfeltet, sådan som UU-vejlederne selv har fortolket deres verden, hvilket iværksættes i den første fortolkningskontekst: selvforståelse. På den anden side består forskningen i, at vejledernes fortolkninger rekonstrueres i et samfundsvidenskabeligt sprog, hvilket der gøres i den teoretiske fortolkningskontekst. For at give et overblik, illustreres skelettet for analysen i nedenstående tekstboks. Undervejs i analyseprocessen vil informanternes udsagn blive sammenlignet med det formål at finde mønstre samt ligheder og forskelle i udsagnene.

## Tekstboks 1: Analyseskelet

**Første problemformuleringsspørgsmål**

Formidling og fortolkning af informanternes udsagn angående *hvorvidt* det er muligt at få færre socialt udsatte unge til at frafalde en ungdomsuddannelse.

Teoretisk meningsanalyse af informanternes holdninger. Teoretisk referenceramme: Stigmatiseringsteori.

Delkonklusion

**Andet problemformuleringsspørgsmål**

Formidling og fortolkning af informanternes udsagn angående *hvordan* det er muligt at få færre socialt udsatte unge til at frafalde en ungdomsuddannelse.

Teoretisk meningsanalyse af informanternes holdninger. Teoretisk referenceramme: Vejledningsteori & kompetencemodellen.

Delkonklusion

**Kapitel 5 - Analyse**

I dette kapitel foretages analysen af informanternes holdninger til, hvorvidt og hvordan det via ungdommens uddannelses- og erhvervsvejledning er muligt at begrænse socialt udsatte unges frafald. Strukturen på analysen følger den beskrivelse, som er givet i ovenstående afsnit om analysestrategien og er således opdelt i en analyse af henholdsvis holdningerne til hvorvidt og holdningerne til hvordan. Analysen tager udgangspunkt i den indledningsvist opridsede forforståelse samt den teoretiske referenceramme.

Analysen af det andet problemformuleringsspørgsmål vil være mere omfangsrig end analysen af det første problemformuleringsspørgsmål. Dette, da der er indsamlet mere empiri om holdningerne til, hvordan det er muligt at begrænse frafaldet, samt at der både anvendes vejledningsteori og Amundsons kompetencemodel som teoretisk referenceramme til det andet problemformuleringsspørgsmål. Visse elementer i formidlingen og fortolkningen af informanternes holdninger til, hvordan det er muligt at begrænse frafaldet, kan dog også relatere sig til holdningerne angående hvorvidt -

spørgsmålet. Fx i afsnittet om ”Særlige forhold for vejledningen” (5.4.2) kan fortolkningerne af informanternes holdninger ligeledes formuleres som holdninger angående, hvorvidt det er muligt at begrænse frafaldet.

### **5.1 Første problemformuleringsspørgsmål**

Der foretages indledningsvist en formidling og fortolkning af informanternes holdninger til det spørgsmål i problemformuleringen, der handler om, hvorvidt det er muligt at begrænse de socialt udsatte unges frafald. Herefter foretages den teoretiske analyse af spørgsmålet.

#### **5.1.1 Informanternes udtalelser om frafaldet på ungdomsuddannelser**

Informanternes udtalelser angående socialt udsatte unges frafald afspejler en holdning til, at der er et stort frafald blandt disse, og at det i nogle tilfælde er for stort. Dvs. i de tilfælde, hvor de unge er frafaldet en ungdomsuddannelse helt op til syv-otte gange. Som en af informanterne udtaler, er det dog ikke en naturlov, at socialt udsatte unge frafalder, selvom det i højere grad er disse, der falder fra deres ungdomsuddannelse end ikke-udsatte unge (Lone). En anden informants udtalelser angående frafaldets omfang giver et indtryk af, at vejlederne selv mener at have succes med vejledningen:

*”[...] jeg vil sige, at det man allerførst skal være opmærksom på, det er, at vi har succes med at fastholde dem i uddannelse. Det kan så godt være, at de skal skifte sadde, altså skifte hest nogle gange, men vi har rent faktisk succes med og holde dem fast [...]”* (Peter).

Det kan tyde på, ud fra dette citat, at det vigtigste for vejlederne ikke er at undgå, at de unge skifter fra den ene ungdomsuddannelse til den anden. Snarere er det vigtigt at sørge for, at de bliver i uddannelse og således ikke falder helt ud af uddannelsessystemet. Ifølge Peter er nogle af de socialt udsatte unge ikke egnede til at modtage undervisning, hvorfor han forudsiger, at de vil få stort besvær ved at gennemføre en ungdomsuddannelse. Det kan være på denne baggrund, at han vægter vejledningens succes med at fastholde de unge i uddannelse højt.

Som nævnt afspejler informanternes udtalelser en holdning til, at frafaldet blandt socialt udsatte unge er stort. Nogle udtrykker endvidere en holdning til, at det vil forblive sådan. Peter er en af de informanter, der har mest vejledningserfaring. Han fortæller om mentorordninger, lektiehjælp samt ekstra undervisning i matematik og dansk på erhvervsuddannelserne, som eksempler på hjælpeforanstaltninger, der skal styrke de unge

i at gennemføre deres ungdomsuddannelse. På trods af disse initiativer oplever han dog stadig et højt frafald - på visse afdelinger på tekniske skoler et frafald helt op til 50-60 pct. (Peter). En anden informant udtaler:

*”Jeg har jo set unge, der har haft 6, 7, 8, 9 afbrud i deres uddannelsesforløb. Jamen, frafaldet er stort, det er det, og det tror jeg, det bliver ved med at være for den her gruppe, fordi den bliver presset hele tiden på alle mulige led og kanter”* (Anders).

Den gruppe, som informanten taler om, er de 15-17årige unge, som han oplever, har et stort frafald. Citatet understøtter fortolkningen af, at informanterne mener, at frafaldet vil fortsætte med at være stort. Det pres på de unge, som informanten omtaler, er eksempelvis den undervisningspligt 15-17årige er underlagt, samt de karakterkrav, der indføres på ungdomsuddannelserne. Informanterne udtrykker en skepsis over, hvorvidt fx indførelsen af karakterkrav vil betyde, at flere socialt udsatte unge får behov for vejledning og en uddannelsesforberedende aktivitet, før de kan påbegynde en ungdomsuddannelse (Peter). I så fald vil vejledningen, som i forvejen er begrænset af færre ressourcer, få ansvar for en endnu større gruppe af unge.

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt det ifølge vejlederne er muligt at begrænse de socialt udsatte unges frafald, kan der peges på forskellige udfordringer, som informanterne omtaler i forbindelse med vejledningen. Disse vil blive beskrevet nærmere i nedenstående.

### **5.1.2 Vejledningens udfordringer**

Spørger man informanterne bliver vejledningens effekt begrænset af store besparelser i Københavns Kommune, idet de giver udtryk for, at arbejdet bliver presset af, at der skal spares (Peter). Hvorvidt disse besparelser vil koste flere UU- vejledere deres arbejde, samt at de unge får dårligere vejledning, er blot nogle af de bekymringer, informanter udtrykker i forbindelse med de kommunale besparelser. Det tyder på, at en af informanterne mener, at der er for få penge til at opretholde vejledningen og den samme brede palet af uddannelsesstilbud, der er til rådighed for de unge. Desuden er der rent økonomisk en skæv fordeling af midlerne:

*”Nu ved jeg godt, at det ikke er det, der er på dagsordenen rent politisk, og der er heller ikke nogen, der vil betale det det koster (vejledningen og uddannelses tilbuddene), det må vi også se i øjnene, det kan vi jo se. Altså, vi har jo ikke så mange tilbud længere til unge,*



*det bliver også sværere. Vi kan godt bruge mange penge på uddannelser, men det er jo for dem der, kan man sige, har ressourcerne osv. Dem, der ikke har ressourcerne, de får færre penge” (Anders).*

Det kommer således til udtryk, at informanten mener, at der gives færre midler til indsatsen for de socialt udsatte unge (dem med få ressourcer) end til dem, der ikke behøver hjælp.

En anden udfordring, som ifølge informanterne, gør det svært at bedrive vejledning af socialt udsatte unge, er de unges boligsituation. Informanterne fortæller om deres erfaringer med unge i ustabile boligsituationer, hvilket kan betyde, at de unge mister overskuddet til at fokusere på uddannelse. For nogle unge er det en udfordring blot at komme i skole, fordi de ikke har en bolig eller en base, som en af informanterne udtrykker det, og derfor har svært ved at koncentrere sig om skole (Sanne). Der gives udtryk for, at det i disse tilfælde er svært at vejlede om uddannelse, når de unge ikke har optimale forhold for at kunne påbegynde og gennemføre en uddannelse. Udover ustabile boligforhold nævnes både personlige og sociale forhold som stofmisbrug, kriminalitet, skilsmisser, uddannelsesfremmede og ressourcetsvage hjem, diagnoser samt historik i det sociale system som forhold, der gør det svært for de unge at have fokus på uddannelse. Det er ikke kun de unges fokus, som bliver påvirket, men også deres selvværd kan lide under deres svage baggrund:

*”Hvis de for det første har haft rigtig uheldige skoleforløb og aldrig rigtig er blevet løftet og altid har fået at vide, at de ikke rigtig var gode til noget, og så de samtidig måske sidder og er lidt klemt på økonomien derhjemme og den sociale baggrund, så er deres selvværd ikke så stort” (Marie).*

Der gives således udtryk for en holdning om, at dårlige faglige og sociale forhold kan medføre svagheder på et personligt plan hos de socialt udsatte unge. Et lavt selvværd hos de unge tolkes også at have betydning for vejledernes muligheder for at motivere de unge til at påbegynde en ungdomsuddannelse.

En informant fortæller om en episode, hvor han, på vej ud til en vejledning, blev mødt af en gruppe af unge, der råbte efter ham og kaldte ham politistikker. Han følte helt naturligt en ubehag ved situationen og fortalte, hvordan han mistede lysten til at tale med de unge

(Anders). Denne episode er et eksempel på, hvordan de unge kan gøre modstand og skabe en direkte udfordring for vejlederens mulighed for at nå ind til de(n) unge. Ifølge informantens beretning kan de unge udvise en voldelig og aggressiv karakter, som skaber en ubekvem og svær situation for vejlederen og dennes arbejde.

Herudover fortæller informanterne, at de fleste af de unge, som kommer i vejledning er meget skoletrætte (Marie). Vejledningen kan således blive en lang proces, da vejlederen først har et arbejde i at etablere et ønske hos de unge om at komme i skole og blive undervist. Det synes logisk, at vejledernes indsats i forhold til at begrænse socialt udsatte unges frafald påvirkes negativt, hvis de unge slet ikke ytrer et ønske om at få en ungdomsuddannelse. Det tolkes derfor, at det ikke kun handler om at få de unge til at tage i skole, men også om at forberede de unge og gøre dem mentalt parate til at modtage undervisning for at fastholde dem i uddannelse. Nedenstående citat understøtter denne fortolkning:

*"[...] altså 15-17årige for eksempel, som er i dit fokus, der var mange, som ikke gik i skole. Det vil sige, det kan godt være at de kom i skolen, men så var de fysisk tilstede, og så var det også det, eller også kom de slet ikke i skole"* (Peter).

Der udtrykkes en holdning til, at mange 15-17årige unge enten slet ikke dukker op i skolen eller også kommer uden at være mentalt tilstede, hvorfor de ikke lærer noget. Derfor skal vejledningen ikke blot fokusere på at få de unge til at tage i skole, men også på at påvirke deres lyst til skolen.

Vejledningsfeltet er, som nævnt, blevet indsnævret til et felt for dem, der vurderes at have vanskeligt ved at gennemføre en ungdomsuddannelse i stedet for et felt for alle. På den baggrund er det antaget, at vejledningen risikerer at medvirke til den stigmatisering, de socialt udsatte unge i forvejen føler. I så fald at antagelsen kan bekræftes kan de unges modtagelse af vejledningen ligeledes formodes at udgøre en udfordring for UU- vejlederne. Dette diskuteres nærmere i nedenstående.

### **5.1.3 De unges modtagelse af vejledningen**

En informant siger, at mange af de unge har haft problemer af personlig, social og faglig karakter allerede i folkeskolen og udtrykker således, at de unge ikke først bliver socialt udsatte, idet de afslutter grundskolen og skal påbegynde en ungdomsuddannelse, men

allerede er det i grundskolen (Lone). Informantens pointe tolkes at være, at de forhold, som er med til at definere de unge som socialt udsatte, ikke ændrer sig, idet den unge overgår fra grundskole til ungdomsuddannelse. Der bør derfor ikke være nogen ændringer i denne overgang, af personlig, social eller faglig karakter, som gør de unge opmærksomme på en vurdering af dem som socialt udsatte, således at de ”pludselig” føler sig stigmatiseret. Dvs., at de unge kan være stigmatiserede fra grundskolen, hvorfor det ikke vil være overgangen til ungdomsuddannelse eller vejledningen, som er årsag til stigmatiseringen af de unge. Endelig føler nogle unge sig slet ikke socialt udsatte og bliver derfor ikke stigmatiseret af vejledningen.

Senere i interviewet siger den samme informant:

*”Men det, som jeg også synes er interessant det er, at de bliver jo udsatte, de bliver jo stigmatiseret, også selvom de i udgangspunktet ikke er det, men fordi diskursen er jo, og loven siger jo, at man skal videre i noget uddannelse”* (Lone).

Citatet viser, informantens holdning til, at de unge ikke nødvendigvis er stigmatiseret, idet de afslutter grundskolen og skal vejledes over i en ungdomsuddannelse. Der gives ikke udtryk for, at vejledningen er årsag til en eventuel stigmatisering af de udsatte unge, men derimod at lovgivningen kan være stigmatiserende. En del af lovgivningen på vejledningsområdet er som nævnt, at UU- vejledningen skal medvirke til udarbejdelsen af uddannelsesparathedsvurderinger af de unge. Informanten omtaler fx kravene i lovgivningen om, at de unge skal hurtigt gennem uddannelsessystemet samt parathedsvurderes, som et ubevidst pres på de unge, og hun udtrykker en tro på, at dette pres påvirker de unge i en vis grad. *”[...] hvis man bliver uddannelsesparathedsvurderet negativt, så er det jo et stempel [...]”* (Lone), sådan udtrykker informanten sin opfattelse af uddannelsesparathedsvurderingerne. Hvis de unge således får at vide, at de ikke er klar til at påbegynde en ungdomsuddannelse, vil en stigmatisering af de unge i en eller anden grad finde sted. Ofte er UU- vejledningen med til at udarbejde uddannelsesparathedsvurderingerne, men på intet tidspunkt i interviewet giver informanten dog udtryk for en holdning til, at vejledningen er ansvarlig for den stigmatisering, hun mener, kan ske gennem disse vurderinger. Opsummerende på udtalelserne angående de unges modtagelse af vejledningen skal det nævnes, at informanterne synes enige om, at der med glæde tages imod den hjælp vejledningen

udbyder. De møder også unge, som mener, at de kan klare sig selv, og vejledningen derfor ikke er nødvendig for dem, men med tiden finder selv disse unge muligheder ved vejledningen (Peter m.fl.).

Informanten Lone siger på den ene side, at hun ikke mener, at de socialt udsatte unge er bevidste om det pres, der ligges på unge via lovgivningen. På den anden side giver hun udtryk for, at de udsatte unge kan registrere, at de får en mere håndholdt behandling i uddannelsessystemet samt, at der er mere fokus på dem end på de unge, som kommer direkte videre i systemet (Lone). Dette tolkes sådan, at socialt udsatte unge ikke nødvendigvis opfatter sig selv mere presset end ikke-udsatte i uddannelsessystemet. De kan imidlertid være bevidste om, at de, modsat ikke-udsatte, vurderes at være i risiko for ikke at klare sig godt i uddannelsessystemet.

## **5.2 Teoretisk analyse af første problemformuleringsspørgsmål**

I denne del af analysen af det første problemformuleringsspørgsmål, foretages den teoretiske analyse af informanternes holdninger ved hjælp af stigmatiseringsteorien.

I afsnittet om forforståelsen af vejledningsfeltet beskrives en formodning om, at UU-vejledere placerer de socialt udsatte unge i kategorier, som tillægger dem mindre ønskelige egenskaber. I ovenstående er det formidlet, hvordan en af informanterne fremlagde et synspunkt om, at nogle af de socialt udsatte unge ikke er modne og egnede til at gennemføre en ungdomsuddannelse (Peter). Dette kan være et eksempel på en kategorisering af de unge som umodne, hvilket må konstateres at være en uønsket egenskab i alle henseende. En anden informant siger:

*”Det er unge, der bor på gaden, det er stofmisbrugere, mange af dem er kriminelle, det er de fleste af dem, en del af dem har også diagnoser, de kommer fra nogen rigtig dårlige sociale forhold, de har ikke ressourcestærke forældre, alt efter hvordan man nu diskuterer begrebet ressourcestærk, de bor i boligområder [...] der er meget belastede områder, så er der ro i en periode, så er der ballade, så er der ro og så er der ballade. Det er også skilsmisser, det er hele paletten” (Anders).*

Udtalelsen om hvilke unge, der vejledes, afspejler informantens frie opfattelse af de unge. Dette, da ovenstående blev udtalt før interviewspørgsmålene blev stillet, hvorfor de ikke har påvirket beskrivelsen af de socialt udsatte unge. Her illustreres det, at informanten

kategoriserer de vejledte unge som kriminelle, misbrugere, diagnosticerede, skilsmissebørn, ressourcesvage m.m.. Disse egenskaber er, som nævnt, nogle af de, som ifølge flere undersøgelser reducerer de unges chancer for at gennemføre en ungdomsuddannelse jf. afsnit 1.1. Denne generalisering af de vejledte unge, som kommer til udtryk i informantens udsagn, tolkes at have indflydelse på den forforståelse vejlederne møder de unge med (Goffman 1975: 14).

Ud fra formidlingen af informanternes udsagn samt ovenstående udledes det, at informanterne tillægger de unge en *tilsyneladende social identitet*. Dette, da informanternes udsagn afspejler en forudindtaget holdning til samt forventning om, hvilke egenskaber de socialt udsatte unge indeholder. Tidligere i specialet er redegjort for undersøgelser, der beskriver, at det ofte er karaktertræk, som bl.a. kriminalitet og ressourcesvage forældre, der definerer unge, som er frafaldet en ungdomsuddannelse. Derfor er det dog sandsynligt, at den *tilsyneladende sociale identitet* som vejledte tillægges af vejlederne stemmer overens med vejledtes *faktiske sociale identitet* (Goffman 1975: 14).

En anden formodning, som er beskrevet i afsnittet om forforståelsen af vejledningsfeltet, er, at de socialt udsatte unge, som skal vejledes, deler identitetsopfattelse med andre elever. Modtagelsen af vejledning antages dog at få dem til at fornemme, at de vurderes svagere end de andre elever, der kommer direkte videre i uddannelsessystemet. I nedenstående udsagn gives der udtryk for, at de unge, herunder socialt udsatte unge, har samme ønsker som deres kammerater, hvilket kan afspejle, at de unge baserer sine ønsker på hvad de andre, der også skal afslutte grundskolen, ønsker:

*”Jamen jeg tror, at når man er ung, så vil man jo bare gerne gøre det, de andre gør, og man vil bare gerne videre”* (Lone).

At de vejledte unge ønsker det samme som deres kammerater kan tyde på, at de føler sig ligesom dem (Goffman 1975: 19-20). Som beskrevet, tolkes det af informanternes udsagn, at de socialt udsatte unge kan være bevidste om, at de, modsat ikke-udsatte, vurderes at være i risiko for ikke at klare sig godt i uddannelsessystemet. Der gives dog ikke udtryk for, at denne bevidsthed præger de socialt udsatte unge negativt og medvirker til en følelse af at være anderledes. Da der ikke gives udtryk for holdninger til, at de vejledte unge bliver videre opmærksomme på, at vejlederne tillægger dem særlige karakteregenskaber, vurderes de unge som *potentielle miskrediterede* i vejledningsregi (Goffmann 1975: 16).

Det udledes således, at de socialt udsatte unge kan fornemme, at de vurderes svagere i forhold til chancen for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Derimod kan det ikke udledes, at de unge bliver *miskrediteret* af vejledningen. Dette, da det ud fra informanternes udsagn ikke kan udledes, at de unges sociale identitet lider under vejledernes bedømmelse af og reaktion på dem (Goffmann 1975: 16).

En tredje antagelse angående det første problemformulerings spørgsmål er, at i så fald, at vejlederne er enige i, at vejledningen er medvirkende til stigmatiseringen af de socialt udsatte unge, vil dette påvirke deres vurderinger af muligheden for at begrænse socialt udsatte unges frafald. En informant omtaler vejledningen som et tilbud og en åben dør, der giver muligheder, og afviser samtidig, at vejledningen er tvang (Peter). Samtidig udtrykker alle informanterne en holdning til, at vejledningen opfattes positivt af de unge. Det væsentlige heri er, at vejledningen giver mening for de unge, samt at vejlederne udviser støtte og forståelse. En informant siger eksempelvis:

*"[...] de vil rigtig gerne, og det er det der med den personlige kontakt, fordi vi er der så meget [...] Men altså helt generel så synes jeg, de er meget, meget glade for os faktisk. Taknemmelige for, at der er nogen, der virkelig altid tager sig af dem og støtter dem"* (Marie).

På baggrund af sådanne samt lignende udtalelser er der intet i interviewene, der tyder på, at informanterne mener, at vejledningen stigmatiserer de unge. De unge, som vejlederne modtager i vejledningen, bærer rundt på usynlige/potentielle stigma, fx fordi de har begået kriminelle handlinger eller er misbrugere. Det tyder dog på, at disse stigmata holdes "skjult" i vejledningen, da visse udtalelser afspejler en holdning til, at vejlederne skal pakke deres egne fordomme væk og være åbne overfor de unge jf. afsnit 5.4.3. På den måde bliver de unges negative egenskaber ikke lagt dem til last, hvorfor de blot er *potentielle miskrediterede* i UU- vejledningen. Endvidere nævnes begrebet stigmatisering kun af én informant (Lone) i forbindelse med et lovgivningsmæssigt pres på de unge i uddannelsessystemet. Begrebet nævnes dermed ikke i direkte relation til UU-vejledningen. Således er der flere elementer i informanternes udtalelser, som tyder på, at de er enige om, at vejledningen ikke medvirker til en stigmatisering af socialt udsatte unge.

Som det tidligere er skrevet i dette afsnit, er det sandsynligt, at den *tilsyneladende sociale identitet*, som vejlederne tillægger de socialt udsatte unge, stemmer overens med de unges

*faktiske sociale identitet*. Heller ikke på baggrund af denne konstatering kan det dermed udledes, at der opstår et stigma i vejledningen (Goffmann 1975: 15). I interviewene med informanterne gives der overvejende eksempler på vejledning med unge, som på et eller andet tidspunkt er frafaldet deres uddannelse pga. sociale, faglige eller personlige problemer, og derfor er vendt tilbage i vejledningen. Dermed har de unges *faktiske sociale identitet* i mange tilfælde passet med vejledernes forventning om, at de unge, der kommer i vejledningen, vil have vanskeligt ved eller være i risiko for ikke at gennemføre deres uddannelse. Dvs., at vejledernes opfattelse af de unge sjældent reduceres eller opgraderes efter mødet med dem, da forventningerne til de unge oftest har vist sig at stemme overens med virkeligheden. I mange tilfælde er der derved ikke uoverensstemmelse mellem den *faktiske sociale identitet* og den *tilsyneladende sociale identitet*, hvorfor der heller ikke opstår et stigma (Goffman 1975: 15).

Der er ikke noget, der indikerer, at informanterne mener, at UU- vejledningen er medvirkende til en stigmatisering af de socialt udsatte unge. Mens tilgangen til de unge kunne være, at vejlederne forventer af de unge, at de gennemfører en uddannelse synes forventningerne til og opfattelserne af de unge imidlertid at være lave fra begyndelsen. Alligevel viser analysen, at der oftest ikke opstår en stigmatisering af de unge via en uoverensstemmelse mellem vejledernes forventninger og de unges handlinger og ej heller ved, at vejlederne dømmes de unge ud fra deres ugeringer. Dette vidner om, at en medvirken til stigmatiseringen af socialt udsatte unge ikke har indflydelse på informanternes holdninger til, hvorvidt det er muligt via UU- vejledningen at begrænse socialt udsatte unges frafald.

### **5.3 Delkonklusion**

I forhold til spørgsmålet om UU- vejledernes holdninger til, hvorvidt det er muligt at begrænse socialt udsatte unges frafald, er det interessant, at informanterne udtrykker en holdning til, at det for dem ikke er vigtigst at begrænse de unges omvalg. Det er derimod mere væsentligt for informanterne at fastholde de unge i uddannelsessystemet. Dette er ligeledes interessant i forbindelse med den før omtalte bekendtgørelse om lov om vejledning om uddannelse og erhverv (LBK nr. 671 af 21/06/2010), hvor vejledningens formål bl.a. defineres som at bidrage til, at frafald og omvalg i uddannelserne begrænses mest muligt. Informanternes opfordring, til at være opmærksom på vejledernes succes

med at fastholde de unge i uddannelse på trods af flere skift mellem uddannelser, vidner således om, at vejlederne ligger større vægt på det formål at begrænse frafald fra uddannelsessystemet frem for omvalg i uddannelsessystemet. Hvorvidt det større fokus på at begrænse antallet af unge, der falder ud af uddannelsessystemet, medvirker til, at der er et stort frafald i form af omvalg, er et spørgsmål, der ikke kan svares entydigt på her, men som danner inspiration til en videre undersøgelse. Det bør blot bemærkes, at informanterne på den ene side giver udtryk for, at de har succes med at fastholde de unge i uddannelse, mens der på den anden side berettes om, at der er et stort frafald, som vil forblive stort. Desuden er der indledningsvist i specialet redegjort for, at halvdelen af frafaldene på de gymnasiale uddannelser i 2009 skyldtes omvalg jf. afsnit 1.2. Derfor kan det tyde på, at frafaldets omfang forbliver stort, da de unges omvalg fylder en væsentligt del af det samlede frafald, men omvalg tillægges mindre betydning end frafald af vejlederne.

Informanterne omtaler flere elementer i forbindelse med, hvilke udfordringer de møder i deres vejledning af socialt udsatte unge. I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at informanterne oplever udfordringer i forhold til, at de unge, som vejledes, er prægede af meget svære vilkår, men samtidig bliver beskåret i deres ressourcer. Der synes derved, at være et paradoks i, at vejlederne på den ene side skal vejlede de svageste og mest udsatte unge, mens de på den anden side får færre og færre ressourcer til dette. Udfordringerne kan medvirke til, at frafaldet er stort og være årsag til, at det, ifølge informanterne, vil forblive stort. Samtidig kan udfordringerne medvirke til, at informanterne har fokus på at begrænse frafaldet, mens begrænsningen af omvalg tillægges mindre betydning.

Det udledes af informanternes udsagn, at de udsatte unge kan fornemme vejledernes vurderinger af dem i forhold til uddannelse, men at dette ikke fører til, at de bliver *miskrediterede* i vejledningen. Desuden afspejler informanternes udtalelser ingen holdninger til, at vejledningen er medvirkende til en eventuel stigmatisering af de socialt udsatte unge. Det kan derfor ikke konstateres, at holdningerne angående muligheden for at begrænse socialt udsatte unges frafald påvirkes af, at vejledningen stigmatiserer de unge.

#### **5.4 Andet problemformuleringsspørgsmål**

Som i første del af analysen, foretages der i denne del indledningsvist en formidling og fortolkning; denne gang af informanternes holdninger til det andet spørgsmål i



problemformuleringen om, hvordan det er muligt at begrænse socialt udsatte unges frafald. Efter formidlingen og fortolkningen foretages den teoretiske analyse af spørgsmålet.

#### **5.4.1 Vejledningens udførelse**

Informanterne udtaler i forbindelse med spørgsmålet om, hvordan en vejledning forløber, at det for det første er vigtigt at være forberedt på vejledningen. Denne forberedelse består for eksempel i, at vejlederen benytter UU- vejledningens interne system til at finde dokumenter angående den pågældende unges historik. Den viden, som de indsamler i forberedelsesprocessen, anvendes herefter til overvejelser om, hvilke tilbud der er mest hensigtsmæssige at tilbyde den unge (Peter). Der gives udtryk for, at det skriftlige materiale, som cirkulerer i vejledningssystemet, er en god kilde til at opnå information om de unge. Dette tolkes imidlertid blot at være på et forberedende stadie, da det i nedenstående citat siges, at det ikke giver personligt kendskab til de unge:

*"[...] jeg kan jo også læse mig til meget [...] vi har jo et vejledningssystem, hvor der er nogle vejledere, der har skrevet noget, så jeg kan jo godt læse mig til, i store træk, hvad det er. Men det er klart, at det er en anden form for kendskab end den personlige"* (Lone).

Det tolkes således, at der ifølge informanterne skal mere til end de skriftlige dokumenter angående de unges historik for, at vejlederne har viden nok om de unge. Denne fortolkning understøttes af informanternes udtryk for, at den første vejledningssamtale særligt handler om at skabe en relation til den unge og få en fornemmelse af dennes situation (Lone). Det tyder på, at ændringen i vejledningslovgivningen<sup>7</sup>, der betyder, at vejlederne ikke længere er de unges skolelærere, bærer en del af årsagen til vejledernes fokus på relationskabelsen til de unge. Dette, da kendskabet til dem ikke er som førhen. En informants udtalelser om relationskabelsen til de unge vidner dog om, at ressourcerne til at opsøge og få kontakt til de unge er blevet færre, samt at det i højere grad skal planlægges med andre aktører som fx klubmedarbejdere (Anders). Herudover udtales det, at vejlederen i nogle tilfælde blot

<sup>7</sup> Før vejledningsreformen i 2004 blev vejledningen om uddannelse efter grundskolen foretaget på grundlag af Lov om Skole- og Ungdomsvejledning og Lov om Brobygning (Københavns Kommune 2006). Skole- og ungdomsvejlederne var to lærere, der som en del af deres arbejde udførte skole- og ungdomsvejledningsopgaver i forhold til eleverne i skolens 6.-10-klasser, samt for tidligere elever indtil deres 19. år.

mødes én gang med den unge, hvorefter de korresponderer over sms eller via telefonsamtaler, mens der i andre tilfælde afholdes flere vejledningssamtaler (Lone). Dette tolkes som et vidne om, at skabelsen af en god relation ved den første vejledningssamtale ikke blot kan være væsentlig for vejledningens succes, men også for muligheden for at spare ressourcer på face-to-face møder med de unge. Informanternes udsagn afspejler endvidere holdninger til, at det har stor betydning for vejledningen, at den afholdes individuelt, hvilket også kan have en effekt på skabelsen af en tæt relation med en ung. En informant siger:

*"[...] vi laver kun individuel vejledning. Altså, du kan ikke lave gruppe-, kollektivvejledning eller gruppevejledning eller hvad for nogle åndssvage begreber de har i forhold til den målgruppe, det er fuldstændig håbløst. Så det der individuelle det er meget, meget vigtigt [...]"* (Peter).

To af informanterne fortalte om at afholde gruppevejledning, og deres erfaringer siger dem begge, at de bedste resultater bliver skabt gennem en individuel vejledning (Peter og Anders).

I forbindelse med, hvordan vejledningen forløber, udtales det, at:

*"Det er jo samtale og så er det jo spørgsmål"* (Lone).

Det tolkes sådan, at måden hvorpå vejlederne skaber en relation til de(n) unge og søger afklaring om situationen, er ved hjælp af almindelig samtale samt ved at stille spørgsmål. En informant siger for eksempel, at hun stiller spørgsmål om, hvad vejledte har foretaget sig tidligere i livet, hvilke udfordringer der har været, hvad vejledte er glad for og hvorfor, samt søger en begrundelse for vejledtes ønsker. De indledende spørgsmål anvendes således som en rammesætning for vejledningen af den enkelte unge, som vejlederen tilsyneladende diskuterer med vejledte (Marie). Det tyder på, at det er en vurderingssag, hvilke spørgsmål vejlederen kan tillade sig at stille:

*"[...] man behøver jo ikke rippe op i alt, var jeg ved at sige. Og det synes jeg heller ikke, at man kan, altså de skal jo ikke udspørges, men det er klart, at jo mere jeg mødes med dem, jo mere kan jeg også være bekendt at spørge om, synes jeg"* (Lone).

Citatet tolkes sådan, at vejlederen ikke nødvendigvis behøver at vide alt om den unge, medmindre det har relevans for vejledningen, hvorfor de skal overveje deres spørgsmål. Den rammesætning af vejledningen, som finder sted allerede fra det første møde er derved med til at definere, hvor tæt en relation der kan opstå mellem vejleder og vejledte.

Informanternes udsagn vidner om, at en del af vejledningens udførelse ligeledes handler om at gøre vejlednings- og uddannelsesforløbet håndgribeligt for den unge. En informant beskriver dette som at opstille noget konkret, herunder nogle konkrete tilbud, som de unge kan undersøge og overveje, samt give nogle anbefalinger, der samtidig anerkender den unges ønsker (Peter). Der gives herudover udtryk for, at vejlederne ikke skal afholde sig fra at stille krav til de socialt udsatte unge. Ifølge informanten Peter handler vejledningen ikke blot om relationskabelse samt at udvise forståelse og empati for den unge. Det handler også om at stille krav (Peter).

Bag denne udtalelse kan ligge en vurdering af, at det er et misforstået hensyn hos vejlederen og andre voksne omkring de unge ikke at stille krav til dem. Hvis ikke der stilles krav til de unge, er der heller ingen voksne, som forventer noget af dem, hvilket kan være en demotiverende opfattelse hos de unge i forhold til at få dem til at gennemføre en ungdomsuddannelse. De krav, der kan være tale om, er fx, at de unge skal gennemføre en praktik på et par måneder, før de påbegynder deres ungdomsuddannelse, eller at de skal bevise, at de kan møde til tiden (Peter og Anders). At motivere og på den måde øge chancen for, at de unge gennemfører deres mål tolkes at være formålet med at stille krav. I denne forbindelse tolkes det også, at det ifølge informanterne kan være vigtigt at konkretisere de unges mål via vejledningen:

*"[...] nogen af uddannelsesmålene kan være lidt mere abstrakte, sådan noget med at opbygge et netværk og få venskab og sådan noget, det er jo meget svært, men også meget vigtigt. Men jeg synes også, nogen af målene skal være helt konkrete - færdiggør matematik bog 4. Klasse eller hvad det kunne være, så man på et tidspunkt vil kunne sætte hak, det har jeg klaret. Så man hele tiden har noget, man kan sige, det klarede jeg også, og det klarede jeg faktisk godt"* (Sanne).

Formålet med at konkretisere målene kan derved være at gøre dem opnåelige for de unge, så de kan opleve succes og føle motivation til at sætte flere mål.

Udførelsen af UU- vejledningen handler også om at påvirke de unges forestillinger. En informant siger:

*”Det kan godt være, jeg lyder grov, men de skal altså også have et spark i røven de der unge, fordi de er blevet lullet ind i et eller andet, som er helt ude af trit med virkeligheden. Så vi bliver nødt til at fortælle dem, hvad der er virkelighed. Det herinde (i deres hoveder) det er en helt kunstig virkelighed de har, vil jeg skyde på” (Peter).*

Ud fra citatet tolkes det, at nogle af de socialt udsatte unge, som vejlederne møder, har en virkelighedsopfattelse, der ikke passer med den forståelse af virkeligheden, som vejlederne har. Det er ifølge informanterne et af deres primære formål at få de unge til at reflektere over deres ønsker, at gøre dem i stand til at træffe nogle valg samt at forsøge at ændre nogle af deres forestillinger (Lone). Formålet med vejledernes forsøg på at ændre de unges forestillinger tolkes som at gøre de unges valg mere realistiske og på den måde øge chancen for, at de vælger en ungdomsuddannelse, de har gode chancer for at gennemføre. Det tolkes således, at det i informanternes optik er væsentligt for vejledningens effekt, at det er muligt at påvirke de unges forestillinger og formulere alternative ideer for dem.

En af informanterne gav et eksempel på et langtrukket vejledningsforløb, hun oplevede med en ung pige. Forløbet varede over flere måneder, fordi det var svært at komme i kontakt med pigen, som var frafaldet produktionsskolen og har haft svært ved at passe en skole pga. sygdom. Pigen havde et ønske om at komme i en almindelig 10.klasse, mens en 10. specialklasse, hvor der er flere lærer og færre elever, passede bedre til pigens behov, ifølge informanten. Informanten fortalte, at hun brugte meget energi på at overbevise pigen om, at hun ville have større chance for at gennemføre 10. specialklassen. Hun sagde endvidere:

*”Men for mig er det rigtig positivt, at hun kommer til mig og vil have almindelig 10.(klasse) og er slet ikke interesseret i det andet, til at nu er hun blevet optaget (i 10. specialklasse) og glæder sig og kan godt se det fornuftige i eller gode i, at det er en god ting at få noget mere hjælp, og at de ikke er så mange i klassen” (Lone).*

Citatet illustrerer, at det ovennævnte forløb har været godt i vejlederens perspektiv, fordi det er lykkedes at skubbe den unge i retningen af et mere realistisk mål, som begge parter

kan se en mening med. Pointen med, at vejlederne har større succes, hvis de formår at få de unge til at foretage mere opnåelige og realistiske valg, understreges af dette citat:

*"[...] et forløb, der går dårligt, det har så også et eller andet at gøre med, at den unge, hvis du ser på det personlige og sociale, så er den unge simpelthen bare ikke uddannelsesparat. Altså, de er så umodne [...]"* (Peter).

Citatet fortsættes med en beskrivelse af, at nogle unges følelser og handlinger er så styret af deres lyster, at vejlederne ikke kan påvirke deres virkelighedsopfattelse og stoppe dem i at starte på de ungdomsuddannelser, som vejlederne ved, at de med stor sandsynlighed ikke gennemfører. Et forløb, der går dårligt kan således tolkes at have en sammenhæng med, at de unge i visse tilfælde er så umodne, at de har urealistiske forestillinger, der ikke er til at ændre. Udover at være umodne har nogle unge heller ingen kompetencer til at træffe valg. Ifølge en af informanterne er nogle af de unge blevet båret rundt af forskellige velmenende voksne, som har taget valgene for dem, hvorfor de ikke selv har lært, hvad det betyder at tage et valg (Peter). På den baggrund tolkes det, at vejledere og andre aktører omkring den unge, skal være i stand til at give forskellige valgmuligheder og samtidig få de unge til selv at træffe et fornuftigt valg. Ovenstående er interessant set i lyset af, at det i forrige analysedel er konstateret, at frafaldet ifølge informanterne er og forbliver stort, og at dette kan skyldes manglende fokus på de unges omvalg. Dermed er der tilsyneladende rum for, at vejlederne kvalificerer de unges valg, og på den måde begrænser frafaldet, ved at tale med de unge om deres virkelighedsopfattelser og selvopfattelse.

#### **5.4.2 Særlige forhold for vejledningen**

Informanten Peter deltager via sit arbejde i et projekt, der hedder Trianglen17+, som omfatter et tværsektorielt samarbejde mellem UU København, under Børne- og Ungdomsforvaltningen, socialforvaltningen samt Beskæftigelses- og Integrationsforvaltningen om unge over 17 år med særlige behov. Målgruppen for samarbejdet er blandt andre unge, som er uafklarede i forhold til uddannelse, eller som er droppet ud af ungdomsuddannelsen. Peter udtrykker en holdning til, at UU- vejledningens samarbejde med andre aktører er særlig vigtig for vejledningen, fordi der i et samarbejde mellem forskellige aktører kan inddrages forskellige kompetencer i arbejdet med de socialt udsatte unge (Peter). UU- vejledningens samarbejde fungerer ikke blot mellem forvaltninger, men kan ligeledes foregå internt mellem UU- vejledere eller mellem UU og

fx støtte-kontaktpersoner. Samarbejdets betydning for vejledningens udførelse kan eksempelvis have en sammenhæng med, at vejledningen i dag har færre ressourcer til at få kontakt til de unge. Dette understøttes af en informants fortællinger om, hvordan han bl.a. benytter sig af ungdomsklubber og ungdomshuse til at få de unge til at møde op på hans kontor (Anders). Det tolkes, at informanten har haft glæde og gavn af at samarbejde med øvrige aktører.

En anden informants udtalelser om hendes oplevelse af at samarbejde vidner dog om, at det ikke i alle tilfælde har en positiv effekt på vejledningen at samarbejde med andre. Informanten har oplevet et samarbejde med en skole, der ikke opfyldte kommunikationsaftaler, udførte aftalte opgaver eller svarede på mails, hvilket hun selvfølgelig fandt utilfredsstillende (Sanne). Herudover gav hun udtryk for, at det i en samarbejdssituation er vigtigt, at der er overensstemmelse mellem parternes ideer, om hvilken retning en ung skal hjælpes i. Ifølge informanten er det dog ikke altid tilfældet. I visse situationer tolkes et samarbejde således også at kunne forsinke og besværliggøre vejledningen.

Et særligt forhold, som kan afhjælpe vejledningen med at begrænse antallet af socialt udsatte unge, der frafalder synes at være at sende de unge i praktik. Der gives udtryk for holdninger til, at praktikforløb giver mulighed for, at de unge kan afprøve deres interesser, hvilket kan være en hjælp til vejlederen i forhold til at finde ud af, hvilken uddannelse den unge sandsynligt vil være motiveret til at gennemføre. Nogle af de socialt udsatte unge kommer fra uddannelses- og arbejdsfremmede hjem og har derfor aldrig haft muligheden for at spejle sig i deres forældres eller søskendes erfaringer. Dette kan betyde, at de unge ingen fornemmelse har for arbejdslivet jf. de førømtalte forventninger. Et praktikforløb menes i den henseende at kunne opkvalificere de unge ikke blot ved at give dem erhvervserfaring men også ved, at de lærer noget om virksomheder og opbygger netværk (Sanne). Det udledes således, at samarbejder mellem diverse organisationer og UU-vejledning, der kan generere relevante praktikforløb, er brugbart i forhold til de unges kompetenceudvikling samt vejledningens succes. En informant udtaler:

*”Jeg havde to drenge på 18 (år), der kom i praktik. De ville ind på den, der hedder pædagogisk assistent uddannelse PAU, og jeg sagde til dem, kære venner jeg synes I skal tage en praktik i en børnehave først og så fandt jeg en. Den ene holdte i to dage og den*

*anden holdte i fire dage. Så jeg tror, jeg har sparet nogle ressourcer der. Og der fandt de ud af, det var dæleme ikke noget for dem, det troede de lige godt ikke, det var. De troede, det bare var noget med at lege” (Anders).*

Det tolkes på baggrund heraf, at der kan spares ressourcer på at finde en ungdomsuddannelse til de unge ved at få dem i praktikforløb, hvor de kan afprøve deres ønsker før de påbegynder uddannelsen.

Som nævnt er det i dag vejledere i Ungdommens Uddannelsesvejledning, der vejleder grundskolens elever i 7.-10.klasse. Et udsagn vidner dog om, at eleverne bør møde en uddannelsesvejleder allerede fra 5.klasse, hvilket, en informant mener, kan afhjælpe vejledningsprocessen (Anders). I forhold til vejledernes kendskab til de unge kan det diskuteres, om det i forhold til udsatte unge er nyttigt, at vejlederen også er deres underviser ligesom før vejledningsreformen i 2004. Muligheden for at være de unges advokat på skolen og for at se nye muligheder, kan dog være bedre, hvis vedkommende ikke samtidig er en lærerkollega og underviser på skolen. En informant fortæller, at de før reformen havde et enstrengt system, hvor de beholdte kontakten til deres elever, efter de forlod grundskolen og indtil de fyldte 25 år eller fik en ungdomsuddannelse (Lone). Vejlederen forblev derved den samme, uanset om den unge var i grundskole, 10.klasse eller en ungdomsuddannelse, hvorfor det også var den samme vejleder, den unge skulle tilbage til, hvis han/hun frafaldt. Informanten siger herom:

*”[...] det lagde vi meget værdi i, fordi vi synes, der var rigtig meget positivt ved, at de kender os, de unge, og vi kender dem, og vi ved ligesom, at vi behøver ikke at gå tilbage og sige, nå, hvordan var din skole? og sådan noget, fordi det ved vi” (Lone).*

Det tolkes på baggrund af ovenstående, at særlige forhold fra før reformen som, at vejledningen begyndes tidligt, samt at det er én og samme vejleder, der følger en ung kan have gode effekter for vejledningen.

Flere af informanterne giver udtryk for, at også tidsperspektivet kan være et særligt forhold for vejledningen. Både tiden, der er afsat til vejledningssamtalerne, samt tiden til, at de unge kan lære og modnes, tolkes at have betydning for vejledningen (Sanne og Peter). Der bliver i interviewene berettet om, at der nogle gange skal år til, hvori den unge udvikler sig og bliver uddannelsesparat, før vejledningen kan have en effekt (Lone). Hertil medvirker

det voksende antal af unge, som skal vejledes, til et større tidspres, der begrænser den tid, som afsættes til vejledningssamtalerne (Anders). Muligheden for at inddrage og bruge mere tid i de tilfælde, hvor der er behov for det tolkes derfor at kunne afhjælpe vejledningen.

I forbindelse med spørgsmålet om informanternes holdninger til, hvordan det er muligt at begrænse socialt udsatte unges frafald via UU- vejledningen, tolkes både tværfaglige samarbejder, tidlig og enstrengt vejledning samt mere tid at være effektive forhold. Disse kan dog ligeledes tolkes som forhold, der afspejler holdninger til, hvorvidt det er muligt at begrænse frafaldet. Eksempelvis kan forholdet angående tiden i vejledningen påvirke holdningerne til begge problemformuleringsspørgsmål; et stort tidspres, kan i forbindelse med spørgsmålet om, hvordan det er muligt at begrænse frafaldet medføre en holdning til, at der skal afsættes mere tid samtidig med, at det kan medføre en negativ holdning til, hvorvidt det overhovedet er muligt at begrænse frafaldet, hvis ikke der afgives mere tid.

### 5.4.3 Vejledernes egenskaber

I forbindelse med at bedrive vejledning tyder det på, at vejledere bør være positive af sind for at kunne opretholde en god atmosfære og motivere de unge. Samtidig tolkes det at være en god kvalitet, hvis vejlederen udviser åbenhed og støtte:

*”Gå ind med sig selv og ligesom stå for hvad man står for og være personlig og sige, hvad de kan regne med at få af hjælp og støtte fra en. Det synes jeg, er det. At de tror på, at man simpelthen vil gå ind på deres præmisser og støtte dem”* (Marie).

Som det allerede er nævnt i analysen, tolkes relationsarbejde at være en væsentlig del af vejledningen, hvorfor egenskaber i forbindelse med at skabe gode relationer med forskellige mennesker tolkes at have stor betydning. En informant udtaler:

*”Så jeg tror, det også er noget med, hvordan man er som person helt basic. Er man en, der godt kan lide at have med andre mennesker at gøre, og er man god til relationer, er man god til at afkode, god til at kommunikere, og jeg tror, det handler meget om at aflæse”* (Lone).

Således tyder det på, at det for informanterne er vigtigt at kunne håndtere og kommunikere med forskellige mennesker. I forhold til vejledningens samarbejde med forskellige parter synes det ligeledes logisk, at vejledere bør have egenskaber i forbindelse



med at kunne skabe en effektiv dialog med forskellige aktører. Nedenstående citat er et vidne om, at gode kommunikative evner også er væsentlige i informanternes optik, samt at tillid mellem parterne kan fremme kommunikationen og dermed samarbejdet:

*"[...] og så også, at man skal faktisk være rigtig god til at kommunikere. Ikke bare kommunikere med de unge, men du skal også være i stand til at kommunikere med alle de instanser, som der er. Derfor er tillid også en ret vigtig faktor, det er at have tillid til hinanden som samarbejdspartnere"* (Anders).

Der gives endvidere udtryk for, at en vejleder skal være psykisk robust grundet nogle voldsomme sager, de ind i mellem præsenteres for (Anders). I den henseende synes det desuden væsentligt, at vejledere er trygge ved at bede om hjælp fra kollegaer og andre relevante aktører.

Udover ovenstående afspejler en informants udtalelser en holdning til, at det ligeledes er væsentligt at være i stand til at tilsidesætte egne vurderinger af den unge og se den unges situation med dennes øjne (Lone). Hun udtrykker det fx ved, at vejledere skal sætte spørgsmålstegn ved, om og hvorfor de foreslår frisørskoler til piger og ikke til drenge, samt at de skal være opmærksomme på, hvilke forestillinger de har om en pågældende ung. Dette kan relateres til ovenstående analyse af, at der ikke foregår en stigmatisering af de vejledte. Samtidig kan det underbygge en fortolkning af, at der er holdninger til, at vejledere skal være opmærksomme på egne fordomme. På den måde modvirkes stigmatisering af de unge.

Der synes at være en holdning blandt informanterne om, at vejlederes kendskab til uddannelsessystemet, herunder tilbuddene, lovgivningen og udbydere er vigtigt. En informant fortæller, at de ofte får spørgsmål om lovgivning angående forsørgelsesgrundlag, skoleskift eller andet (Sanne). Udover viden om systemet kræver det, at vejlederen har viden, om hvilken ung han/hun vejleder. En informant udtrykker det sådan, at hvis den unge er diagnosticeret med højdskræk, er det en selvfølge, at vejlederen ikke anbefaler en uddannelse som stilladsarbejder (Peter). At kunne formidle sin viden til vejledte og pårørende samt anvende sin viden til at finde det bedste tilbud til vejledte, tolkes derfor også at være vigtige egenskaber for en vejleder jf. afsnit 1.4.

#### 5.4.4 Vejledernes teorianvendelse

Visse citater taler et tydeligt sprog og repræsenterer en generel tone blandt informanterne, når det handler om deres brug af teori i vejledningen. Når der blev spurgt ind til deres teorianvendelse, ændrede blikket i informanternes øjne sig, og der blev anlagt en mere tilbageholdende tilgang til spørgsmålene. Nogle udtrykte en holdning, der mest mindede om ligegyldighed, mens andre var tyngede af en dårlig samvittighed ud fra stemmeførelsen at dømme:

*"[...] jeg har aldrig nogensinde sat mig ned og brugt teori, du har læst fra a til z"* (Peter).

Sådan udtaler én informant sig om hans brug af vejledningsteori, mens en anden siger:

*"Den teoretiske del har ikke sådan sat sig fast som en bevidst strategi, og det er måske ikke så godt, men det er sandheden"* (Lone).

Informanterne har forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. For nogle er det længe siden, at de har taget vejlederuddannelsen, mens de andre endnu ikke er begyndt eller mangler sin eksamen. Disse forskelle kan ses i deres udtalelser ved fx, at de, som har taget uddannelsen for længe siden, er de mere interesseløse angående deres manglende brug af teori. Dette kan skyldes en erfaring om, at det praktiske arbejde med de unge har været den væsentligste læring i forhold til at foretage en god vejledning, hvorfor erfaring tillægges større betydning end teori. På den anden side kan de rent faktisk inddrage teori i deres vejledning, men uden, at de er opmærksomme på, at det er det, de gør. Anders, som blot mangler sin eksamen, og derfor for nyligt har modtaget undervisning i vejledningsteori, udviser en større lyst til at inddrage teori i sit arbejde. Alligevel siger han, at han ikke gør det bl.a., fordi han ikke har tid til det (Anders). Sanne, som skal til at påbegynde vejlederuddannelsen, giver også udtryk for en lyst til at anvende den tillærte teori i sit arbejde, men bemærker endvidere, at hun har klaret vejledningsarbejdet udmærket uden kendskab til vejledningsteori. Således er holdningen til at bruge vejledningsteori forskellig fra informant til informant, men resultatet synes alligevel at være det samme, nemlig at ingen af informanterne praktiserer at inddrage vejledningsteori i deres vejledning.

## **5.5 Teoretisk analyse af andet problemformuleringsspørgsmål**

I denne del af analysen af det andet problemformuleringsspørgsmål foretages den teoretiske meningsanalyse af informanternes holdninger ved hjælp af vejledningsteorien samt Amundsons kompetencemodel. Den teoretiske analyse er opdelt i tre afsnit, idet der først foretages en analyse af, om og hvor det ud fra informanternes udtalelser kan udledes, at UU- vejledere anvender elementer fra den personcentreret, eklektiske og/eller konstruktivistiske tilgang. Herefter foretages en analyse af, hvilke kompetencer i Amundsons model vejlederne kan udledes at anvende i deres arbejde. Afslutningsvist analyseres det, hvilke metoder informanterne anvender, samt hvilken teoretisk tilgang disse kan relateres til.

### **5.5.1 Vejledernes anvendelse af personcentreret, eklektisk samt konstruktivistisk tilgang**

I afsnittet om forforståelsen af vejledningsfeltet er beskrevet en formodning om, at UU- vejlederne har forskellige tilgange til at udføre vejledningen, hvilket må påvirke, at vejlederne også har forskellige holdninger til, hvordan de kan begrænse socialt udsatte unges frafald. I nærværende afsnit analyseres det, på baggrund af formidlingen og fortolkningen af informanternes holdninger, om vejledere anvender forskellige elementer fra de tre teoribaserede vejledningsmetoder samt hvilke.

Ovenstående fortolkning af, at det er vigtigt, at UU- vejledere er positive og motiverende overfor de unge, kan relateres til en personcentreret tilgang, da respekten for den enkelte og tiltroen til positive vækst- og udviklingsmuligheder er afgørende i denne tilgang. *Ubetinget positiv opmærksomhed* er en af de kvaliteter ved vejledningen, som tilgangen har fokus på, hvilken også analyseres at være i informanternes fokus. Det handler i den personcentrerede tilgang om, at vejlederen bør værdsætte den unge uden forbehold og vurderinger af personkarakter. Denne kvalitet synes UU- vejlederne at efterstræbe, idet det tolkes, at de skal forholde sig positivt til de unge. I formidlingen af informanternes udsagn angående vejledernes egenskaber er præsenteret en udtalelse om, at UU- vejledere skal gå ind (i vejledningen) med sig selv og stå ved deres overbevisninger samt være personlig og ærlig omkring den støtte og hjælp, de kan give (Marie). Udtalelsen kan relateres til den anden kvalitet ved vejledningen i den personcentrerede tilgang, *kongruens*, der handler om at udvise ægthed og åbenhed samt at være sig selv. Det tyder derved på, at *kongruens* ligeledes er en kvalitet i vejledningen, der vægtes højt af speciallets informanter.

Fortolkningen af, at det er væsentligt, at UU- vejlederen tilsidesætter egne vurderinger samt forsøger at se den unges situation med dennes øjne, kan perspektiveres til den tredje kvalitet, *empatisk forståelse*, som er i fokus i den personcentrerede tilgang. Denne kvalitet omhandler netop, at vejlederen ser bort fra egne vurderinger uden at miste sin realitetsopfattelse (Løve 2012: 121-123). De tre kvaliteter ved et vejledningsforløb, som er i fokus i en personcentreret tilgang, vurderes således at afspejle visse af de personlige egenskaber, UU- vejlederne fortolkes at (burde) have.

Informanterne fortæller, at de under vejledningssamtalen søger svar på spørgsmål om eksempelvis den unges personlighed, udfordringer og behov (Lone). Vejledernes undersøgelser af netop disse forhold kan perspektiveres til det fokus på en person, der ligger i første og anden fase i The Skilled Helper- modellen jf. afsnit 3.3.2. Den første fase i modellen sætter fokus på en persons aktuelle livssituation, hvilket ligeledes kan være vejledernes formål med at undersøge den unges personlighed, samt hvilke udfordringer vedkommende oplever. Formålet med at undersøge den unges behov kan derimod perspektiveres til modellens anden fase, hvor der er fokus på en persons foretrukne livssituation, dvs., hvad personen behøver/ønsker sig i stedet for det, han/hun har. Informanterne giver endvidere udtryk for, at de forsøger at foreslå forskellige handlinger, og ved at spørge ind til de unges meninger herom, forsøger at inddrage dem i en planlægning (Marie). Dette kan relateres til modellens tredje fase, hvor der fokuseres på handlemuligheder, samt hvordan ønsker og behov opnås. Det udledes derfor, at UU- vejledere har fokus på både de unges nuværende situation, hvilken situation de foretrækker i stedet samt deres handlemuligheder, hvilket ligeledes er fokuspunkter i en eklektisk/integreret tilgang, hvor The Skilled Helper- modellen benyttes (Løve 2012: 131-132).

På baggrund af fortolkningen af informanternes holdninger, kan UU- vejledernes tilgang til vejledningen desuden relateres til de *grundlæggende* og *avancerede kommunikationsfærdigheder*, som er påkrævet for at arbejde med The Skilled Helper- modellen (Løve 2012: 133-134). Informanten Peter udtaler, at vejledere skal være anerkendende overfor de unge og deres problemstillinger, hvilket kan oversættes til, at de udviser empati og opmærksomhed, dvs. *grundlæggende kommunikationsfærdigheder*. Som nævnt tolkes forsøg på at ændre de unges virkelighedsopfattelser at være en del af vejledernes arbejde. Dette analyseres som et udtryk for, at vejledere opfordrer til sondring,

hvilket ligeledes er en *grundlæggende kommunikationsfærdighed*. Herudover giver nogle udtalelser det indtryk, at vejledere giver anbefalinger og råd samt motiverer de unge til ændringer, hvilket i en eklektisk tilgang defineres som *avancerede kommunikationsfærdigheder*. Der vurderes derfor at være elementer i forbindelse med både anvendelsen af tilgangen samt de færdigheder, der påkræves i en eklektisk/integreret tilgang, som er retledende for, hvordan UU- vejlederne udfører vejledningen.

Informanternes udsagn afspejler ikke blot en anvendelse af elementer fra den personcentrerede og den eklektiske tilgang. Der er ligeledes udtalelser, som giver indtryk af, at UU- vejledere har en konstruktivistisk tilgang til vejledningen. Som nævnt i teoriafsnittet er der i en konstruktivistisk tilgang interesse for at undersøge en persons konstruktioner af virkeligheden. I tilgangen er ens handlinger ikke adskilt fra, hvad du tænker og føler, hvorfor det er muligt at ændre på virkelighedsforståelser ved at finde alternative måder at opfatte hændelser og sig selv på jf. afsnit 3.3.3. Det tolkes i sammenhæng med, hvordan et vejledningsforløb udføres, at det kan være væsentligt, at vejlederen forsøger at påvirke de unges forestillinger sådan, at de træffer mere realistiske valg. Dette analyseres som et tydeligt eksempel på konstruktivistisk vejledning, hvorfor det vurderes, at UU- vejledere ligeledes anlægger en konstruktivistisk tilgang. Gennem relationsskabelsen og samtalen med de socialt udsatte unge analyseres det derved, at UU- vejledere søger forklaring på, hvordan de unge selv opfatter den verden, de færdes i. Endelig bruges denne viden til at forstå de unge samt fremstille alternative meninger, som kan bevirke, at de unge opnår en mere realistisk virkelighedsforståelse.

En informant giver udtryk for, at hun i forbindelse med at få de unge til at ændre deres virkelighedsopfattelse og træffe nye valg, fx siger til de unge: ”*Kunne du ikke prøve det her...?*” og ”*Hvad ville der ske hvis du prøvede...?*” (Lone). Dette kan afspejle, at vejlederne opstiller forskellige scenarier, som de unge skal tage stilling til samt overveje konsekvenserne af. Handlingen afspejler endvidere en konstruktivistisk vejleders rolle, nemlig at fokusere på rekonstruktionsmuligheder, der kan hjælpe de unge med at ændre deres konstruktionssystem og således skabe nye muligheder (Løve 2012: 153).

### **5.5.2 Vejledernes kompetenceanvendelse**

I dette afsnit af den teoretiske analyse foretages en vurdering af, hvilke kompetencer i Amundsons model UU- vejlederne anvender i indsatsen for de socialt udsatte unge.

Allerede under forberedelsen til vejledningen, hvor der indhentes viden om de socialt udsatte unge for at opnå en forforståelse samt ide om hvilket tilbud, der passer bedst til en pågældende ung, vurderes det, at UU- vejlederne anvender kompetencer, der kan relateres til Amundsons kompetencemodel. Kompetencen i forbindelse med *problemløsning* omhandler netop vejlederens evne til at indsamle viden og anvende denne i sine overvejelser og vurderinger (Amundson 2001: 166-167). Det analyseres derfor, at vejlederne bl.a. i deres vejledning af socialt udsatte unge bruger problemløsningskompetencer.

I forbindelse med UU- vejledningens samarbejde med øvrige forvaltninger og kollegaer vurderes vejlederne ligeledes at anvende forskellige kompetencer. Eksempelvis synes UU- vejlederne også at anvende kompetencer i forbindelse med *problemløsning* i samarbejdssituationer, da der via et samarbejde samles viden og informationer fra forskellige kilder. Herudover benyttes *kommunikationsfærdigheder*, da vejlederne videregiver egne ideer til andre samt inddrager andres ideer i deres (Amundson 2001: 167-168). Endvidere vurderes det, at UU- vejlederne i samarbejdssituationer bruger kompetencer i forbindelse med *organisatorisk tilpasningsevne* samt *menneskelige relationer* (Amundson 2001: 168-169). Dette, da de udviser villighed til at samarbejde med forskellige aktører og på den måde tilpasser sig aktører fra forskellige organisationer samt udvikler støttende netværk via et samarbejde. Det vurderes, at vejlederne ligeledes har måttet udvise en vis *organisatorisk tilpasningsevne* overfor de tiltag, vejledningsfeltet har været underlagt siden vejledningsreformen i 2004.

Fortolkningen af, at evnen til at skabe gode relationer til forskellige mennesker, er vigtig for en UU- vejleder og dennes succes med vejledningen, kan også relateres til kompetencerne *kommunikationsfærdigheder* og *menneskelige relationer*. Det analyseres således, at UU- vejlederne i praksis forsøger at danne positive relationer med flere forskellige mennesketyper. Samtidig søger de en effektiv kommunikation med disse uanset, om det er i relation til de socialt udsatte unge, som skal vejledes, deres forældre, samarbejdspartnere eller andre.

Ud fra empirien tolkes det endvidere, at det er en væsentlig egenskab at have et generelt kendskab til og viden om uddannelsessystemet. Denne egenskab kan relateres til kompetencen *teoretisk viden* i Amundsons model, der handler om at være i stand til at

udvikle og vedligeholde viden (Amundson 2001: 168). Da det tolkes, at informanterne ikke praktiserer at inddrage vejledningsteori i vejledningen, kan der stilles spørgsmålstegn ved, om deres udsagn blot afspejler en holdning til, at det er vigtigt for UU- vejlederen at være vidende, eller om udsagnene også afspejler, at informanterne selv udvikler deres viden og omsætter denne til praksis.

*Anvendt viden* er endnu en af de otte elementer i Amundsons kompetencemodel, som omhandler vejlederens integration af teori i praktiske situationer der, hvor det kan lade sig gøre (Amundson 2001: 168). Da det tolkes, at de ikke inddrager vejledningsteoretisk viden i praksis, kan det ud fra de empiriske data ikke konstateres, om vejlederne bruger kompetencer i forhold til dette element, når det drejer sig om teoretisk viden. Årsagen hertil kan være det tidspres, informanterne oplever, begrænser vejledningssamtalerne, eller oplevelsen af at kunne håndtere vejledningen uden at inddrage vejledningsteori.

Én af informanternes udsagn afspejler en holdning til, at nogle af de voldsomme sager, de indimellem præsenteres for, som fx selvmordstruede unge, kræver en psykisk robusthed hos vejlederen (Anders). Herudfra vurderes det, at vejlederne risikerer at vejlede under nogle ubehagelige forhold, som eventuelt kan præge en usikkerhed hos vejlederen. Dette kan ses i relation til elementet *selvtillid* (Amundson 2001: 169), da udsagnet om, at vejlederen skal være psykisk robust kan afspejle en holdning til, at vejlederen skal have en indre styrke og selvtillid til at håndtere situationen. Vurderingen af, at selvtillid er en personlig kompetence, der gavner UU- vejlederen, understøttes af, at informanterne siger, at de ikke skal være konfliktsky. De skal turde tage svære samtaler i ubehagelige situationer, hvor der kan være forskellige følelsesudbrud (Sanne).

En anden informant siger:

*”Tålmodighed, det er den helt klart vigtigste egenskab at have som vejleder. [...] alle kan ikke være en succes, altså vi skal leve med, at det går galt. Det skal vi acceptere. Vi skal også leve med, at vi nogle gange selv kan komme til at skabe den nedtur, fordi vi måske også selv handler lidt forkert”* (Anders).

Citatet understreger analysen af holdningen til, at UU- vejledere skal føle selvtillid til at tage chancer samt motivation til at fortsætte, hvilket kan hænge sammen med, at de skal acceptere fiasko, da vejledningen ikke altid er succesfuld. Udover selvtillid, kan det have en

sammenhæng med kompetencen *målrettethed* (Amundson 2001: 166). Dette, da accepten af, at nogle tilfælde ender i fiasko, kan påvirke, at vejlederne bliver nødt til at opretholde en klar fornemmelse for UU- vejledningens samlede mål for at opretholde troen på, at de kan yde et positivt bidrag.

### 5.5.3 Informanternes anvendte metoder

Som før nævnt kan det på baggrund af informanternes udsagn ikke konstateres, at UU-vejlederne inddrager vejledningsteoretisk viden i vejledningen af socialt udsatte unge. Derfor gøres der her et forsøg på at analysere, hvilke tilgange/metoder informanterne praktiserer.

Som det er skrevet i teoriafsnittet om Malcolm Paynes teoretiske forståelse af socialt arbejde i praksis, er tilgangen til analysen, at UU- vejledere mere eller mindre bevidst har en teoriforståelse, der anvendes til at håndtere vejledningen. I nedenstående præsenteres informanternes forskellige udsagn om, hvordan de griber vejledningen an, og der opstilles et billede af, at informanterne har tillagt sig personlige og forskellige metoder til, hvordan vejledningen afholdes.

Ifølge Amundson handler *teoretisk viden* om at være opdateret og udvikle ajourført viden. Dette er en kompetence, som en af informanterne kan udledes at anvende i sin tilgang til vejledningen, da han udtaler, at han tager det ud i forskellige artikler osv., som han mener, kan bruges i arbejdet med socialt udsatte unge (Peter). Der gives således udtryk for, at han på trods af, at han ikke anvender vejledningsteori, forsøger at udvikle sin viden og bruge den i sit arbejde. Informanten fortæller også om en særlig tillært metode, som han tager udgangspunkt i, når han vejleder:

*”Det jeg synes, jeg har lært meget af, det er, at jeg har været på faktisk det fulde femdages kursus i det, der hedder Signs of Safety<sup>8</sup>. [...] med, at du laver en hel masse, du skriver bekymringerne ned, og så ser du så, hvad er det, der virker og hvad er det så helt konkret, man vil se ske. Det er ligesom det, det er bygget op omkring. Og det er en super*

---

<sup>8</sup> Signs of Safety metoden har været anvendt i København Kommunes socialforvaltning siden 2006 og bliver særlig anvendt til at skabe dialog og samarbejde mellem forældre og socialforvaltning. Ved hjælp af metoden belyser sagsbehandleren familiens situation fra alle relevante vinkler og laver en risikovurdering af den unges sikkerhed og trivsel. Endvidere kan det tydeligt vises, hvorfor der er bekymring for den unge, og hvad der skal ske i familien for at forvaltningen lukker sagen (Københavns kommune 2014).



*nem metode. [...] du går ind, og bruger det som du ligesom synes du kan bruge, ud fra den funktion du har” (Peter).*

Signs of Safety metoden er ikke direkte tilegnet vejledningsfeltet, men informanten finder alligevel inspiration i den til udførelsen af vejledningen. At det netop er Peter, som finder metoden anvendelig, kan skyldes, at hans kontor er fysisk placeret i, og han derfor har tæt kontakt med socialforvaltningen, hvor metoden er implementeret. Det mere interessante ved udsagnet er, at han udtrykker en eklektisk tilgang til anvendelsen af metoden, idet han siger, at han bruger det, som han synes, han kan bruge i sin funktion som UU- vejleder. Metoden med at tage udpluk fra forskellige artikler mv. og inddrage viden herfra i sit arbejde, vurderes ligeledes at være meget eklektisk inspireret, hvorfor Peters metoder analyseres som værende overvejende eklektiske.

En anden informants beskrivelse af sin tilgang til vejledningen er mere fokuseret på spørgsmålet om interaktionen mellem vejleder og vejledte. Hun giver bl.a. udtryk for, at hun går til vejledningen med en bevidsthed om, hvilken rolle hun repræsenterer og hvilken magtbalance, der finder sted i vejledningen (Lone). I dette tilfælde vurderes informantens tilgang at være præget af hendes kompetencer i forhold til *menneskelige relationer* og evnen til at opbygge og vedligeholde en positiv interaktion med forskellige aktører.

En tredje informant beskriver sin tilgang således:

*”[...] gennem alle de mange år jeg har arbejdet med udsatte unge, så har jeg ligesom fundet den metode, jeg synes virkede, og det er jo at aflæse de unge, og prøve at støtte dem i alt det man kan og prøve at løfte dem i høj grad, og finde det de er gode til [...] Så hele tiden sætte fokus på det de er gode til og så samtidig gå forholdsvis, åbne forholdsvis meget op selv personligt” (Marie).*

Denne tilgang kan relateres til de kvaliteter ved vejledningen, som fremhæves i den personcentrerede tilgang. Informanten fortæller, at hun forholder sig åbent og personligt til de unge, hvilket kan være et udtryk for, at hun udviser *kongruens*. Samtidig forsøger hun at agere som en støtte og fremhæver det, de unge er gode til, hvilket kan være et udtryk for at udvise *ubetinget positiv opmærksomhed*. Endvidere vurderes informanten at praktisere *empatisk forståelse*, da hun beskriver, at hun aflæser de unge, hvilket kan betyde, at hun forsøger at se situationen med de unges øjne.

En fjerde informant har en tilgang lignende den ovennævnte, da hun i sine beskrivelser af, hvordan hun vejleder, forklarer vigtigheden af at ”dyrke” og forstørre det gode samt bygge på succeser, når det handler om socialt udsatte unge (Sanne). Sanne siger endvidere, at hun gør sig tanker om, hvordan hun formidler sine budskaber i vejledningen, om det hun siger, bliver rigtigt forstået, og om hun selv lytter nok. Disse er overvejelser hun foretager i forhold til at blive bedre til at få andre mennesker i tale. Denne tilgang kan relateres til konstruktivistisk vejledning, hvor det vigtigste redskab i forhold til en konstruktions- og rekonstruktionsproces er vejlederens ordvalg. I konstruktivistisk vejledning menes vejledernes måde at italesætte tingene på at kunne gøre en forskel, hvilket informantens beskrivelse af hendes tilgang også bevidner.

Den femte informant beskriver sin tilgang meget præcist:

*”Nej, men jeg gør jo det som de fleste vejleder gør, ikke de fleste, jeg tror alle vejledere gør, man plukker lidt fra det hele” (Anders).*

Der gives tydeligt udtryk for en holdning til, at samtlige vejledere, inklusiv ham selv, har en eklektisk tilgang til vejledningen, hvor de ubegrundet bruger elementer fra forskellige tilgange uden at referere til, hvilke tilgange de plukker fra.

Det vurderes på baggrund af beskrivelserne af deres vejledningstilgange, at informanterne har personligt udvalgte metoder, som de finder behag og nytte i at anvende i deres vejledning af socialt udsatte unge. UU- vejledernes formål med vejledningen er som beskrevet at begrænse de socialt udsatte unges frafald og omvalg i ungdomsuddannelserne. Deres personlige tilgange må derfor formodes at være dem, informanterne finder bedst i forhold til at leve op til dette formål. Det tolkes, at vejlederne ikke inddrager vejledningsteori i praksis, men samtidig analyseres informanterne at have hver deres personlige måde at vejlede på, som kan relateres til forskellige teoribaserede vejledningsmetoder og kompetencer. Vejledningen analyseres derfor at kunne foregå på baggrund af en eller flere teoriforståelser, men at UU- vejlederne er ubevidste om denne/disse.

## **5.6 Delkonklusion**

Ud fra beskrivelserne af vejledningens udførelse tolkes det, at et vejledningsforløb er præget af flere delelementer som fx forberedelse og samtale. I forhold til spørgsmålet om

holdningerne til, hvordan det er muligt at begrænse socialt udsatte unges frafald via vejledningen, vurderes alle disse delelementer at have væsentlig betydning for vejledningens effekt. Eksempelvis synes delelementet, der handler om, at UU- vejlederen forsøger at ændre de socialt udsatte unges virkelighedsgrundlag, så de bliver i stand til at træffe mere realistiske uddannelsesvalg at have væsentlig betydning for vejledningen. Udover delelementerne er der særlige forhold, som kan påvirke vejledningens effekt. Især fortolkningen af, at det kan være vigtigt at sende de unge i et praktikforløb, er interessant. Holdningen til, at praktikforløb kan styrke de unges kompetenceudvikling samt ideer om, hvilken uddannelse de gerne vil have, er interessant, fordi praktikforløb derved kan gavne vejledningens succes. Udtalelser om, at UU- vejledningens samarbejde med øvrige aktører, samt at praktikforløb kan afhjælpe vejledningens succes, er ligeledes interessante, fordi de kan afspejle en holdning til, at UU- vejledningen ikke kan begrænse socialt udsatte unges frafald alene. Der berettes om særlige forhold for vejlednings effekt, som anvendes i dag, men også om særlige forhold, de gerne så ændret.

Visse egenskaber tolkes at være vigtige for en UU- vejleder og kan ses i sammenhæng med vejledningens delelementer samt de særlige forhold, der har en effekt på vejledningen. Det kan eksemplificeres ved delelementet, der handler om, at UU- vejlederen skal skabe en relation til de socialt udsatte unge og fortolkningen af, at det er en vigtig egenskab at kunne opbygge og vedligeholde positive relationer til forskellige mennesker. At det ifølge specialets informanter er en god vejledningsegenskab at kunne interagere med forskellige aktører hænger dermed sandsynligvis sammen med, at relationsskabelsen er væsentlig i vejledningsprocessen.

På trods af, at det tolkes, at vejlederne ikke inddrager vejledningsteori i praksis analyseres vejlederne at have en eklektisk brug af vejledningsteori. Informanternes holdninger til, hvilke egenskaber en UU- vejleder bør have vurderes at have afsæt i en personcentreret tilgang, mens de spørgsmål, som stilles for at undersøge de unges situation, analyseres at have en tæt relation til processen i en eklektisk/integreret tilgang, hvor The Skilled Helper-modellen anvendes. Herudover synes flere af informanternes udsagn om, hvordan de håndterer vejledningen at kunne associeres med de grundlæggende og avancerede kommunikationsfærdigheder, der kræves for at kunne arbejde med modellen. Fortolkningen af, at UU- vejledere forsøger at ændre de socialt udsatte unges konstruktioner af virkeligheden, analyseres at have en tydelig relation til konstruktivistisk

vejledning. Således analyseres det ved hjælp af vejledningsteorien, at samtlige informanternes vejledningstilgange tager afsæt i en ubevidst brug af elementer fra forskellige vejledningstraditioner, hvorfor den samlede betegnelse for UU- vejledernes metode må karakteriseres som eklektisk.

Det kan på baggrund af informanternes beskrivelser konstateres, at UU- vejlederne bruger kompetencer i vejledningen, der kan relateres til nogle af de elementer, der er i Amundsons kompetencemodel herunder *problemløsning*, *kommunikationsfærdigheder*, *menneskelige relationer* og *organisatorisk tilpasningsevne*. Herudover vurderes informanterne at have holdninger om UU- vejledernes egenskaber, der afspejler, at *selvtillid* og *målrettethed* er kompetencer som vejlederne, inklusiv dem selv, anvender i forbindelse med mere komplicerede og sårbare sager samt i de tilfælde, hvor vejledningen fejler. Der synes til gengæld at være mangler i vejledernes anvendelse af kompetencerne *teoretisk viden* og *anvendt viden*. Dette, da ingen af informanterne, på nær Peter, giver direkte udtryk for, at de udvikler og vedligeholder deres viden om vejledningsfeltet og inddrager viden i deres arbejde. *Teoretisk viden* er en kompetence, der ifølge Amundson, kan kræve, at vejlederne har et system til at fremskaffe og organisere information. I forhold til viden om de socialt udsatte unge giver informanterne dog også udtryk for at være i besiddelse af et sådant system. Det vurderes derfor, at vejlederne har et system, som indeholder viden om de unge, der skal vejledes og bruger netop denne viden i deres overvejelser.

Gennem analysen af den indsamlede empiri er der ikke fundet frem til en faglig enighed blandt informanterne om én eller flere teoritraditioner, der anvendes til at begrænse de udsatte unges frafald. Tilgangen til vejledningen af de socialt udsatte unge vurderes derfor overvejende at bygge på personlig overbevisning og kompetence. Deres personlige tilgange kan dog relateres til de teoribaserede vejledningsmetoder samt til en eller flere af kompetencerne i Amundsons model. Derfor analyseres vejledningen at kunne foregå på baggrund af en teoretisk forståelse, på trods af at denne synes ubevist af vejlederne. Samtidig analyseres det af empirien, at UU- vejledere grundet deres personlige tilgange anvender *forskellige* elementer fra de tre teoribaserede vejledningsmetoder i vejledningen, samt at UU- vejledere trækker på *forskellige* egenskaber, som er beskrevet i kompetencemodellen. Dette kan være belæg for en konstatering af, at informanterne kan

have *forskellige* holdninger om, hvilke metoder der bedst anvendes i vejledningen af socialt udsatte unge.

## Kapitel 6 - Konklusion & perspektivering

Delkonklusionerne fra kapitel 5 samles her i overordnede konklusioner.

### 6.1 Konklusion

I specialet undersøges, hvorvidt og hvordan det via individuel uddannelses- og erhvervsvejledning er muligt at få færre socialt udsatte unge til at frafalde en ungdomsuddannelse. Metoden hertil har været at undersøge UU- vejlederes holdninger.

Holdningerne blandt dette speciales informanter til, *hvorvidt* det er muligt at begrænse frafaldet hos socialt udsatte unge via individuel vejledning synes at være, at det *er* muligt. Der er et for stort frafald på ungdomsuddannelserne. Så længe frafaldet ”blot” udspiller sig som omvalg fra én ungdomsuddannelse til en anden og ikke som et frafald i uddannelsessystemet generelt, er holdningen dog, at den individuelle uddannelses- og erhvervsvejledning har succes med at begrænse frafald. Da, UU- vejlederne ifølge informanterne formår at fastholde socialt udsatte unge i uddannelsessystemet, konkluderes derfor, at det er UU- vejledernes holdning, at det *er* muligt at begrænse frafaldet via individuel uddannelses- og erhvervsvejledning.

Den viden, som er fremkommet af analysen af det første problemformuleringsspørgsmål, har givet anledning til en ny forforståelse. Det analyseres, at visse af de socialt udsatte unge, ifølge specialets informanter, baserer sine uddannelsesønsker på kammeraternes ønsker, hvilket kan skyldes, at deres opfattelse af sig selv og kammeraterne er ens. Formodningen om, at de socialt udsatte unge identificerer sig med deres klassekammerater bekræftes således i analysen. Dog analyseres det, at modtagelsen af uddannelses- og erhvervsvejledning kan få de socialt udsatte til at fornemme, at de vurderes svagere end kammeraterne, men at dette ikke medfører, at de opfatter UU- vejledningen som stigmatiserende. En anden antagelse kan imidlertid *ikke* bekræftes, nemlig at en enighed om, at vejledningen medvirker til en stigmatisering af socialt udsatte, påvirker informanternes holdninger til mulighederne for at begrænse frafaldet. Via analysen af informanternes udsagn er der således opnået en ny forforståelse af, at informanterne *ikke* mener, at UU- vejledningen er stigmatiserende. Det kan derfor

konstateres, at en opfattelse af vejledningsfeltet som stigmatiserende *ikke* påvirker informanternes holdninger til, *hvorvidt* det er muligt at begrænse frafaldet via vejledningen.

UU- vejledernes holdninger til, *hvordan* det via individuel uddannelses- og erhvervsvejledning er muligt at begrænse socialt udsatte unges frafald er mest af alt præget af deres personligheder. Det, at specialets informanter anvender personligt udvalgte metoder til den individuelle vejledning af socialt udsatte, konkluderes at betyde, at de har forskellige holdninger til, hvordan de bedst kan bidrage til begrænsningen af frafaldet. Endvidere gives der ikke udtryk for en faglig enighed om én bestemt vejledningsmetode eller teoritradition, der anvendes til begrænsningen af frafaldet. Vejlederne kombinerer forskellige kompetencer i vejledningens forskellige delelementer samt gør brug af forskellige metoder, der kan relateres til de teoribaserede vejledningsmetoder og Amundsons kompetencemodel. Derfor konkluderes holdningerne til, *hvordan* det er muligt at begrænse frafaldet at være, at vejlederne trækker på deres personlige færdigheder samt de metoder de personligt foretrækker i forhold til at skabe en succesfuld vejledning.

Forforståelsen angående det andet problemformulerings spørgsmål gik ud på, at UU- vejlederne arbejder ud fra egne synspunkter, og derfor har forskellige samt personlige tilgange til vejledningsprocessen. Det blev derudfra antaget, at forskelle i anvendte metoder, teorier og kompetencer ville præge forskellige holdninger hos informanterne til, hvordan de bedst kan begrænse frafaldet. Denne forforståelse bekræftes via fortællingerne om informanternes forskellige vejledningstilgange. Desuden analyseres fortællingerne som et vidne om, at de også har forskellige holdninger til, hvordan de bedst kan medvirke til en begrænsning af frafaldet via individuel UU- vejledning. Der synes ikke at være en bevidsthed om teoretisk metodeanvendelse, hvorfor vejledningen i praksis konkluderes at være baseret på den enkelte vejleders personlighed. De beskrevne tilgange til vejledningen kan dog relateres til de forskellige teoribaserede vejledningsmetoder samt kompetencer. Da metode- og kompetenceanvendelsen vurderes at foregå på et ubevidst og tilfældigt grundlag konkluderes den eklektiske vejledningsmetode imidlertid at være mest dækkende for, hvordan UU- vejledningen udføres. Som nævnt konstrueres det sociale arbejde af socialarbejderens handlinger, ifølge Paynes teori. Derfor konkluderes UU- vejledernes

socialt arbejde i praksis at være eklektisk, da deres handlinger i forhold til at begrænse frafaldet vurderes at bygge på en eklektisk metode- og kompetenceanvendelse.

## **6.2 Perspektivering**

Som beskrevet i specialets indledning blev der med "Lov om vejledning om uddannelse og erhverv, samt pligt til uddannelse, beskæftigelse mv." indført en række metodekrav til udførelsen af UU- vejledningen, herunder krav om detaljeret opfølgning, uddannelsesplan og parathedsvurdering. Uddannelsespligten for de unge 15-17årige medførte derved bundne opgaver til UU- vejlederne. Vejledere, som er tilknyttet grundskolen, skal udarbejde uddannelsesplaner i samarbejde med den enkelte unge og dennes forældre samt uddannelsesparathedsvurdere de unge, før de afslutter grundskolen. Hvis de unge frafalder, skal de UU- vejledere, der er tilknyttet UU- centrene, rette henvendelse til de unge og udarbejde en ny uddannelsesplan indenfor de første 30 dage jf. "Bekendtgørelse om pligt til uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet" (BEK. 872 af 07.07.2010, § 11 stk. 1 og 2). Endvidere kan UU- vejlederne indstille til økonomisk sanktionering gennem standsning af ungeydelsen, hvis ikke uddannelsespligten overholdes. Specialets analyse afslører, at uddannelsesparathedsvurderingerne ikke opfattes positive i alle henseende. I en perspektivering er det således interessant at overveje UU- vejledernes holdninger til de ovennævnte krav. Bag lovgivningen synes der at ligge en iagttagelse af de unge som selvansvarlige, idet de er blevet forpligtet til at uddanne sig samt følge deres uddannelsesplaner. Da der i specialet desuden er opnået en viden om, at UU- vejlederne tillægger de socialt udsatte unge nogle egenskaber, som ifølge undersøgelser er karakteristiske for unge, med behov for hjælp og støtte, kunne det ligeledes være interessant at undersøge, hvem UU- vejlederne anser som de ansvarlige. En nærmere undersøgelse af UU- vejledernes holdninger til de organisatoriske krav, samt ansvarsfordelingen mellem vejlederne og de unge vil være relevant for dette speciales problemformulering og kunne supplere med relevant viden om, hvorvidt og hvordan det ifølge UU- vejledere er muligt at begrænse socialt udsatte unges frafald.

UU- vejledningens vigtigste fokus er som nævnt at være med til at opfylde den nationale målsætning om, at 95 pct. af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse. De samarbejder med flere forskellige organisationer, herunder grundskoler, ungdomsuddannelser og uddannelsesforberedende tilbud i den pågældende

kommune, og er en hovedaktør i opfyldelsen af målsætningen. UU- vejledningens samarbejde med relevante organisationer analyseres generelt at blive opfattet positivt af specialets informanter i forbindelse med deres mulighed for at begrænse socialt udsatte unges frafald. Dette er interessant i forhold til spørgsmålet om, hvor stor betydning et tværfagligt samarbejde om de socialt udsatte unge har for UU- vejledningens succes. I en perspektivering kan det således være centralt at foretage en dybdegående undersøgelse af UU- vejledernes holdninger til nødvendigheden af et tværfagligt samarbejde i forhold til muligheden for at begrænse socialt udsatte unges frafald via UU- vejledningen. Endvidere vil en undersøgelse af de forhold, som gør sig gældende i et tværfagligt samarbejde, og som har den mest positive virkning på socialt udsatte unges uddannelseschancer, være væsentlig.

I en perspektivering kan det være interessant at dvæle lidt ved de metodiske overvejelser, da et anderledes analysedesign angiveligt ville have en betydning for specialets udfald. I forhold til den første del af problemformuleringen kunne et alternativ eller supplement til undersøgelsen heraf være at undersøge de vejledte unges holdninger. Der vurderes at være risiko for bias i forhold til spørgsmålet om vejledningens stigmatisering af de unge, idet UU- vejlederne skal vurdere deres egen arbejdsindsats. En anden metode til at indhente viden om, hvorvidt der sker en stigmatisering via vejledningen, samt dets påvirkning på vejledningens mulighed for at begrænse frafaldet, kan således være at undersøge de socialt udsatte unges holdninger. På plussiden har de interviewede UU- vejledere tæt kontakt med de socialt udsatte unge via den individuelle vejledning og derved stor erfaring med, hvordan de unge reagerer på vejledningen. Desuden er UU- vejlederne de mest vidende om, hvordan UU- vejledningen udføres i praksis. På minussiden vil stigmatiseringsteorien i nogle tilfælde være mere relevant i forhold til en undersøgelse af de socialt udsatte unges holdninger, da det er disse, som er modtagerne af en potentiel stigmatisering af UU- vejledningen. En tilkendegivelse af holdningerne fra begge parter i vejledningen vil kunne bidrage til et mere nuanceret billede.

I forhold til muligheden for at foretage en bredere generalisering af forskningsresultaterne vil det være interessant at udvide undersøgelsen geografisk. Således vil en undersøgelse af holdningerne hos UU- vejledere i eksempelvis Nordjylland, hvor de unge måske ikke bærer de samme karakteristika eller forforståelsen af de unge er anderledes, kunne udvide forståelsen af UU- vejlederes holdninger.



Nærværende undersøgelse baserer sig på, hvad socialarbejderne, UU- vejlederne, selv siger, om det de gør. Det er dermed ikke undersøgt, om det rent faktisk også forholder sig sådan, som informanterne siger. Som supplement til de kvalitative interviews, kunne observationsstudier af vejledningssamtaler således have været en måde at opnå større viden om, hvordan vejledningen foregår i praksis, og hvordan UU- vejlederne agerer i den individuelle vejledning. Endvidere kunne en spørgeskemaundersøgelse i UU- vejledningen København have indbragt en bredere viden om UU- vejledernes holdninger til muligheden for at begrænse socialt udsatte unges frafald samt deres tilgange hertil. Flere vejledere i organisationen havde på den måde haft mulighed for at tilkendegive sine holdninger, ligesom det kunne have bidraget til en mere generel viden.

## Litteraturliste

### Bøger

- Amundson, Norman E. (2001): *Dynamisk vejledning*. Hillerød: Forlaget Studie og Erhverv.
- Antoft, Rasmus & Salamonsen, Heidi Houlberg (2007): "Det kvalitative casestudium" i Antoft, Rasmus, Jacobsen, Michael Hviid, Jørgensen, Anja og Kristensen, Søren (red.): *Håndværk og horisonter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Baarts, Charlotte (2011): "Validitet" i *Sociologisk Leksikon*. Hans Reitzels Forlag: København K.
- Bryman, Alan (2008): *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- De Vaus, David (2009): *Research Design in Social Research*. Sage Publications: London.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2009): *Samfundsvidenskabernes forudsætninger. Indføring i samfundsvidenskabernes videnskabsfilosofi*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, Erving (1975): *Stigma*. København: Gyldendal.
- Heie, Birgit (2006): *Edderkoppen. Uddannelses- og erhvervsvejledning som vidensfelt*. Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv.
- Kvale, Steinar og Brinkman, Svend (2010): *Interview. Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag: København K.
- Løve, Tove (2012): *Vejledning ansigt til ansigt. Teorier og metoder i den individuelle vejledning*. Vejledningsbiblioteket Schultz.
- Meeuwisse, Anna & Swärd, Hans (2009): "Hvad er socialt arbejde?" i Meeuwisse, Anna & Swärd, Hans: *Socialt arbejde - en grundbog*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Nygren, Lennart (2009): "Socialt arbejde som fag" i Meeuwisse, Anna & Swärd, Hans: *Socialt arbejde - en grundbog*. København K: Hans Reitzels Forlag.

- Payne, Malcolm (2006): *Teorier i socialt arbejde*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Plant, Peter (2009): *Fæste – Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886-2009*. Fredensborg. Forlaget Studie og Erhverv.

### **Øvrige publikationer**

- Heie, Birgit (2011): "Introduktion" i Magasin nr. 3: *Viden og vejledning*. Kilde: <http://vejlederforum.dk/page1380.aspx?recordid1380=1038> (Fundet d. 01/04/14).
- Hensel, Mette, Stouenborg, Marie-Louise & Jacobsen, Helle Merete Nordentoft (2013): "Det gælder trods alt vores fremtid..." - Unges perspektiv på vejledning" i Magasin nr. 1: *Ondt i livet*. Kilde: <http://vejlederforum.dk/page1380.aspx?recordid1380=1194> (Fundet d. 01/04/14).
- Jensen, Ulla Højmark & Jensen, Torben Pilegaard (2005): *Unge uden uddannelse – hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København K: Socialforskningsinstituttet.
- KL (2010): Notat - Implementering af ungepakken. Kilde: [http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id\\_43287/ImageVaultHandler.aspx](http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_43287/ImageVaultHandler.aspx) (Fundet d. 22/03/14).
- Københavns kommune (2006): Midtvejsstatus på udmøntning af vejledningsreformen i Ungdommens Uddannelsesvejledning i Københavns Kommune 2004 til 2006. <https://subsite.kk.dk/eDoc/Boerne-%20og%20Ungdomsudvalget/13-12-2006%2015.00.00/Dagsorden/18-12-2006%2011.37.58/Midtvejsstatus%20vejledningsreformen.pdf> (Fundet d. 18/07/14).
- Københavns kommune (2014): Signs of Safety. <http://www.kk.dk/da/om-kommunen/indsatsomraader-og-politikker/boern-unge-og-familier/socialfaglige-metoder-og-redskaber/signs-of-safety> (Fundet d.21/07/14).
- Pihl, Mie Dalskov (2013)(a): *Sociale og faglige faktorer har stor betydning for at få en uddannelse*. København V: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

- Phil, Mie Dalskov (2013)(b): Størstedelen af unge uden uddannelse har en svag hjemmebaggrund. København V: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Phil, Mie Dalskov (2013)(c): Hæmsko: 10 sociale faktorer der øger risikoen for at stå uden uddannelse. København V: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Pihl, Mie Dalskov (2013)(d): Stort frafald er hæmskoen i dansk uddannelsespolitik. København V: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Pihl, Mie Dalskov & Sablers, Sune Enevoldsen (2013): Skæve uddannelseschancer polariserer Danmark – Fordeling og Levevilkår. København V: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Plant, Peter (2014): "Månens bagside" i Magasin nr. 2: *Status 2014*. Kilde: <http://vejlederforum.dk/page1380.aspx?recordid1380=1312> (Fundet d. 01/04/14).
- Pluss Leadership, Epinion & Center for ungdomsforskning for Region Hovedstaden (2013): Alle unge vil gerne have et godt liv - Analyse af unge uden job og uddannelse i hovedstadsregionen. Aarhus Universitet.
- Regeringen (2014): Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Kilde: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.ashx> (Fundet d. 01/04/14).
- Regeringsgrundlag (2011): Et Danmark, der står sammen. Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti. Kilde: [http://www.stm.dk/publikationer/Et\\_Danmark\\_der\\_staar\\_sammen\\_11/Regeringsgrundlag\\_okt\\_2011.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf) (Fundet d. 01/04/14).
- Undervisningsministeriet (2014): Kilde: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Muligheder-for-vejledning/Fra-grundskole-til-videregaende-uddannelser/Ungdommens-uddannelsesvejledning> (Fundet d. 01/04/14).
- UU København (2014): Kilde: <http://www.uu.kk.dk/om-os> (Fundet d. 01/04/14).
- UU København (1) (2014): Kilde: <http://www.uu.kk.dk/egu-2> (Fundet d. 01/10/14).

- UU København (2) (2014): Kilde: <http://www.uu.kk.dk/STU> (Fundet d. 01/10/14).
- Vilhelmsen, John (2012): ”Tabuer i UU-vejledningen” i Magasin nr. 3: *Tabuer og blinde pletter*. Kilde: <http://vejlederforum.dk/page1380.aspx?recordid1380=1141> (Fundet d. 01/04/14).

### ***Lovgivning***

- Bekendtgørelse om pligt til uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet (BEK nr. 872 af 07/07/2010).
- Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv (BEK. nr. 873 af 07/07/2010)
- Bekendtgørelsen om lov om vejledning om uddannelse og erhverv (LBK nr. 671 af 21/06/2010).
- Lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. (LBK nr. 671 af 21/06/2010).

## **Bilag - Interviewspørgsmål**

### **Indledende spørgsmål**

1. Hvad er dit job?
2. Hvor mange års erfaring har du som vejleder?
3. Hvilken uddannelse har du?

### **Spørgsmål angående, *hvorvidt* det er muligt at begrænse frafaldet blandt socialt udsatte unge**

4. Hvor almindeligt er det, at de socialt udsatte unge, som har fået individuel vejledning af ungdommens uddannelsesvejledning frafalder en ungdomsuddannelse?

(Opfølgende spørgsmål: Kan du sige mere om det? Hvad tænker du om det?).

5. Kan du give et eller flere eksempler på udfordringer, du har oplevet ved at få socialt udsatte unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse?

(Opfølgende og fortolkende spørgsmål: Hvad mener du med det? Kan du sige mere om det? Du mener altså, at X er en udfordring i forhold til at begrænse frafaldet blandt unge i socialt belastede områder? Er det en generel udfordring for vejledningen?).

6. Hvordan vurderer du, at de socialt udsatte unge har det med at modtage vejledning?

(Opfølgende, sonderende og specificerende spørgsmål: Hvad mener du med det? Vil du fortælle mere om det? Hvilken effekt mener du, at det har på vejledningen at de socialt udsatte unge har det sådan med at modtage vejledning?).

### **Spørgsmål angående, *hvordan* det er muligt at begrænse frafaldet blandt socialt udsatte unge**

7. Kan du give et eksempel på, hvordan en individuel vejledning med en socialt udsat ung foregår?

(Opfølgende spørgsmål: Vil du fortælle mere om det? Hvordan skabes den første kontakt til de unge? Hvordan træffes der beslutning om hvilke unge, der skal opsøges? Hvad gør du? Er det oftest sådan dine individuelle vejledninger med socialt udsatte unge foregår?).

8. Hvornår havde du sidst en individuel vejledning med en socialt udsat ung, som forløb godt?

(Specificerende spørgsmål: Hvad skete der? Hvad gjorde/sagde du så? Hvordan reagerede X på det du gjorde/sagde? Hvilken effekt havde X på dig? Hvad tænker du om X?).

9. Hvornår har du sidst oplevet en individuel vejledning med en socialt udsat ung, som forløb dårligt?

(Specificerende spørgsmål: Hvad skete der? Hvad gjorde/sagde du så? Hvordan reagerede X på det du gjorde/sagde? Går det ofte sådan? Hvorfor? Vejleder du ofte den slags unge? Hvilken effekt havde X på dig? Hvad tænker du om X?).

10. Hvilke egenskaber mener du er gode at have og bruge i den individuelle vejledning med socialt udsatte unge?

(Direkte og fortolkende spørgsmål: Hvorfor er netop de egenskaber gode? Er det korrekt at sige, at de egenskaber du vurderer er gode at have og bruge i den individuelle vejledning, også er egenskaber du selv bruger i vejledningen? Kan du sige mere om det? Kan du give eksempler på vejledning, hvor du har brugt disse egenskaber?).

11. Kan du give et eller flere eksempler på teori(er), du bruger i den individuelle vejledning med socialt udsatte unge?

(Direkte spørgsmål: Hvad betyder det for vejledningen, at du inddrager teori i vejledningen? Hvor ofte inddrager du teori i vejledningen? Hvorfor?).

### **Afsluttende spørgsmål**

12. Har du yderligere kommentarer eller noget du gerne vil uddybe?