|  |
| --- |
|  |

|  |
| --- |
| **Socialt arbejdes muligheder for udfoldelse på Hf- uddannelsen på VUC** |
| En kvalitativ case undersøgelse |
| Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde  Aalborg Universitet  Speciale – August 2012  Udarbejdet af:  Kim Jønsson (stud.nr. 2010 4991)  Amalie Nedergaard Poulsen (stud.nr. 2010 5033)  Vejleder: Søren Peter Olesen  Antal anslag: 239.952 |
|  |
|  |
|  |

**Summary**

The study examines opportunities and potentials for social work to develop at the Hf-education on VUC. Does the field for education poses a barrier to social work, or is it a potentially unexplored field?

Education is a tool to solve the problems in society, which is reflected in the 95% discourse, education order for young unemployed and focus on an educated workforce. This development has meant that more people are accepted into the education system. However, this large intake has at the same time led to a considerable number of dropouts, causing educational institutions to focus on retaining students.

Our case, a local department of the Hf-education in VUC Sønderjylland is rooted in a historical tradition to accommodate and include students with foreign education backgrounds. The battle against drop-out has launched various initiatives. Social work has thereby found ground, for instance through the employment of a social worker and through an attempt to implements cooperation between all stakeholders in the organization to retain students.

The study investigates if social work through initiatives in retaining students has the possibility to flourish, or if social work has here encountered a limit.

In respect to retaining students, the organization investigated consists of two areas – a social face and a teaching face. Between the two faces exists an interface, where social work tries to develop as seen for example in the organizations cooperation with other stakeholders.

In the formal procedures of study activity we understand some teachers as practitioners of social work through their interactions with students. However, this effort has more of a signal evaluation character. Some teachers also decide to contact the social worker, through informal ways, for assistance and intervention. By continuing critical study activity the supervisor is involved in the subsequent phases. This will give automatic warning on sanctions, but the supervisor in some cases can choose to block the implementation of the sanctioning by reserving a safe place, where she herself can practice aspects of social work, or where she, outside of standard procedures, can involve the social worker.

The contact between the students and the social worker occurs in informal ways - through the teachers, supervisor or by the students’ own initiative. The social worker has the possibility to initiate individual courses and group sessions, where she aligns the efforts to the student’s problems and needs. Thereby utilize multiple aspects of social work.

We generally see that social work has the possibility to develop at the Hf-education on VUC through both teachers’, supervisor’s and the social worker’s efforts. Hence, the limit for social work to develop is not created by the educational field as a field of activity. Instead the social work is hampered by limiting factors at the level of the individual stakeholders concerned in the form of lack of time, resources, skills, and in some cases in the form of resistance to absorb elements from social work into the academic teaching profession. Thereby conflicts occur in the organization in the attempt to fuse the two faces into an agreement in the interface, where the level of conflict is productive, and can be constructive in the work of retaining students. The limit is therefore closer to the management’s ability to implement not only formal strategies, but real strategies, wherein cooperation on social work, as a recognized activity, and as part of the work to keep students in school, will have a broad impact across the organization

**Indholdsfortegnelse**

[1. Indledning 6](#_Toc331424015)

[2. Forforståelser af emne 7](#_Toc331424016)

[3. Problemfelt som udvikling af vores forståelseshorisont 9](#_Toc331424017)

[3.1 Det politiske fokus på uddannelse 9](#_Toc331424018)

[3.1.1 Regeringsgrundlagenes betydning og Globaliseringsrådets indspark 11](#_Toc331424019)

[3.1.2 Aktuelt: Til stadighed løbende problemer med frafald og gennemførelse 12](#_Toc331424020)

[3.2 Uddannelse, livslang læring og uddannelsesbegrebets politiske indhold og tidshistoriske udvikling i Danmark 13](#_Toc331424021)

[3.2.1 Et politisk magtfelt 13](#_Toc331424022)

[3.2.2 Uddannelsens historie 13](#_Toc331424023)

[3.3 Den to årige Hf-uddannelses særlige kendetegn 16](#_Toc331424024)

[3.3.1 Indledning 16](#_Toc331424025)

[3.3.2 Fleksibilitet, medbestemmelse og andre kerneværdier 17](#_Toc331424026)

[3.3.3 Hf-kursisters alder og baggrund 17](#_Toc331424027)

[3.3.4 Second chance og lige muligheder for alle 18](#_Toc331424028)

[3.3.5 Hf-uddannelsen og socialt arbejde 18](#_Toc331424029)

[3.4 Den 2- årige Hf-uddannelse på VUC’s særlige kendetegn 18](#_Toc331424030)

[3.4.1 Indledning 18](#_Toc331424031)

[3.4.2 Alder og livssituation 19](#_Toc331424032)

[3.4.3 Tidligere valg og årsager til frafald 19](#_Toc331424033)

[3.4.4 Risikofaktorer, den personlige bagage og ønsker om hjælp 19](#_Toc331424034)

[3.4.5 ”Andenrangs uddannelse” og efterspørgsel 20](#_Toc331424035)

[3.4.6 Vores anvendelse af opsamlet viden 20](#_Toc331424036)

[3.5 Fastholdelse og gennemførelse 21](#_Toc331424037)

[3.5.1 Indledning 21](#_Toc331424038)

[3.5.2 Fastholdelse i et idehistorisk perspektiv 21](#_Toc331424039)

[3.5.3 Fastholdelsesperspektiver og strategier i lyset af krav om studieaktivitet 22](#_Toc331424040)

[3.6 På vej mod en problemformulering 25](#_Toc331424041)

[3.6.1 Overvejelser 25](#_Toc331424042)

[3.6.2 Sociale problemer 25](#_Toc331424043)

[3.6.3 Socialt arbejde 27](#_Toc331424044)

[3.6.4 Aktørperspektiver på socialt arbejde i praksis 28](#_Toc331424045)

[3.7 Forståelseshorisont som problemformulering 30](#_Toc331424046)

[4. Videnskabsteoretisk positionering 30](#_Toc331424047)

[5. Kvalitative undersøgelsesmetoder 38](#_Toc331424048)

[5.1 Single Casen - en kvalitativ metode 38](#_Toc331424049)

[5.1.1 Strategier og valg 38](#_Toc331424050)

[5.1.2 Hvad kan casen bidrage med i forhold til vores problemformulering? 40](#_Toc331424051)

[5.1.3 Præsentation af casen *Hf på VUC Sønderjylland - en udvalgt afdeling* 42](#_Toc331424052)

[5.2 Forarbejde, observation og dokumentanalyse 43](#_Toc331424053)

[5.3 Interview 44](#_Toc331424054)

[5.4 Inden interviewene og valg af informanter 45](#_Toc331424055)

[5.5 Etiske overvejelser 46](#_Toc331424056)

[5.6 Bias i undersøgelsen 47](#_Toc331424057)

[5.6.1 Reliabilitet 47](#_Toc331424058)

[5.6.2 Validitet 48](#_Toc331424059)

[6. Teori 49](#_Toc331424060)

[6.1 Teoretiske overvejelser 49](#_Toc331424061)

[6.2 Anvendt teori: Grænseflader, konflikter og brændpunkter i organisationen 49](#_Toc331424062)

[6.2.1 Grænseflader 49](#_Toc331424063)

[6.2.2 Grænsefladekonflikter 51](#_Toc331424064)

[6.2.3 Brændpunkter 53](#_Toc331424065)

[7. Analyse 54](#_Toc331424066)

[7.1 Valg af meningsfortolkning som analysemetode 54](#_Toc331424067)

[7.2 Analyse af intern organisering af fastholdelse på Hf på VUC 55](#_Toc331424068)

[7.2.1 Indledning 55](#_Toc331424069)

[7.2.2 De formaliserede møder og procedurer i grænsefladen 58](#_Toc331424070)

[7.2.2 Vejlederinstitutionen midt i grænsefladen 64](#_Toc331424071)

[7.2.3 Grænsefladen set fra socialt arbejdes flade 66](#_Toc331424072)

[7.2.4 Grænsefladen set fra undervisningsfladen 69](#_Toc331424073)

[7.2.5 Grænsefladen set fra ledelsen 70](#_Toc331424074)

[7.2.6 Forståelse af organiseringen af fastholdelse 71](#_Toc331424075)

[7.3 Analyse af socialt arbejdes muligheder 72](#_Toc331424076)

[7.3.1 Via lærerne 73](#_Toc331424077)

[7.3.2 Via vejlederen 78](#_Toc331424078)

[7.3.3 Via socialrådgiveren 83](#_Toc331424079)

[7.3.4 Via ledelsen 90](#_Toc331424080)

[8. Horisontsammensmeltning 92](#_Toc331424081)

[9. Litteraturliste 96](#_Toc331424082)

[10. Bilagsfortegnelse 99](#_Toc331424083)

Hovedforfatter på afsnit er:

Amalie: Kap. 2, kap. 3.3, kap. 3.4, kap. 3.5, kap 5.2, kap. 5.3, kap. 5.4, kap. 5.5, kap. 5.6, kap. 6, kap. 7.1, kap. 7.3.3 og kap. 7.3.4

Kim: Kap. 3.1, kap. 3.2, kap. 4, kap. 5.1, kap. 7.2, kap. 7.3, kap. 7.3.1 og kap. 7.3.2

Fælles: Kap. 1, kap. 3.6, kap. 3.7 og kap. 8

Referencer til vores empiri er angivet som forkortelser:

Kursister = K

Lærer = L

Vejleder = VL

Socialrådgiver = S

Vicedirektør = VD

Noter fra observation af lærerforsamlingsmøde = Feltnoter

# Indledning

Det samlede genstandsfelt er socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder på Hf-uddannelsen på VUC. Socialt arbejde på uddannelsesfeltet er ikke en helt ny foreteelse, men i forskningssammenhæng er der sparsom med viden.

Der er tiltag, både i Danmark og Norden som inden for uddannelsesområdet inkluderer elementer fra socialt arbejde, fx PPR arbejdet i den danske folkeskole, studenterpræsterne på de videregående uddannelser og kuratorfunktionen i bl.a. svenske og finske folkeskoler, som repræsentanter for sociale tiltag og som alment kendte på uddannelsesområdet. Kendetegnet for de nævnte repræsentanter er, at fokus er rettet mod problemstillinger, der rækker ud over det indlæringsmæssige, som direkte eller indirekte influerer på skolegangen(Ministeriet for børn og Undervisning, 2012, Studenterpræsterne, Folkeskolen, 2002).

Ud over de nævnte nationale og nordiske tiltag, som alle kan karakteriseres ved at være en intern organisering af en social hjælpedimension på uddannelsesområdet, er Studenterrådgivningen i Danmark, som er en eksternt organiseret institution, hvor studerende på tværs af de lange– og mellemlange uddannelser kan søge hjælp og rådgivning ved problemstillinger som rækker ud over det indlæringsmæssige(Studenterrådgivningen).

Der ses generelt tiltag, hvor der er fokus på socialt arbejde, med formål at afhjælpe de problemstillinger, der rækker ud over elevernes indlæringsmæssige problemer. Selvom de ovenstående tiltag har eksisteret igennem flere år, så findes der ikke forskningsbaseret viden om socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder på uddannelsesfeltet. Det er udfordringen i vores undersøgelse.

Selve forestillingen om uddannelse som måden til at løse både borgerens og samfundets økonomiske og sociale problemstillinger er ikke helt ny. Det kan dog konstateres, at *uddannelse til alle og 95 % diskursen* nærmest har fæstnet sig som et mantra på alle niveauer i samfundet. På mikroplan ses uddannelse som løsningen for den enkelte borger til opnåelse af bedre mulighed for job og selvforsørgelse, og dermed et liv i social sikkerhed og materiel velstand. På mesoplan konstruerer og udvikler uddannelsesinstitutionerne nye uddannelser for at tiltrække nye studerende. På makroplan ses uddannelse dels som et redskab for et perspektiv, der er med til at skabe frie og uafhængige borgere, der kan agere på rationel og refleksiv vis(Dean, 2006) og dels som et aktiv i nationernes konkurrence på det internationale marked(Pedersen, 2011).

Uddannelserne har problemer med gennemførselsprocenterne, hvorfor flere uddannelsesinstitutioner i stigende omfang er begyndt at integrere andre tiltag mod frafaldet, end rent faglige tiltag. Fx er der etableret psykologordninger i gymnasierne og på enkelte ungdomsuddannelser er socialrådgivere ansat i et fastholdelsesperspektiv. Sidstnævnte har været med til at anspore vores tema og casen; Hf-afdeling under VUC Sønderjylland.

Socialt arbejde er et uhyre komplekst virke, som i sin udfoldelse bliver til i processer hvor socialarbejder, klient og kontekst indgår i udvekslende processer, som påvirker og påvirkes. Derfor mener vi, at det i problemfeltet er vigtigt at få redegjort for uddannelsesområdet. Derefter går vi tættere på de mennesker, som det sociale arbejde retter sig imod, og som i denne sammenhæng betegnes kursister. Endelig afsluttes baggrundsbeskrivelsen med en nærmere redegørelse for socialt arbejde, hvad socialt arbejde er og hvordan vi forstår det, både i teori og i praksis, og i sammenhæng med en uddannelsesorganisation.

# Forforståelser af emne

Da ingen af os har et nærmere kendskab eller tilknytning til uddannelsen Hf på VUC kan vi ikke fremmane inspirationskilder indefra feltet. Vi er først og fremmest inspireret af en generel undren over den fremherskende uddannelsesdiskurs på 95 %. Hvad betyder det i praksis, at så mange mennesker underlægges et reelt politisk pres for at påbegynde og gennemføre en uddannelse? Hvad betyder det for den enkelte, for underviserne og uddannelsesinstitutionerne som helhed? Overordnet har vi en forforståelse om, at der i kraft af diskursen, lovgivning samt sociale og økonomiske forhold indskrives flere studerende, som ikke kan *gå glat igennem*, hvorfor der må være spændinger imellem den enkelte studerendes oplevelse af pres og uddannelsessystemets mål.

Vi forestiller os, at det giver problemer for den enkelte studerende, som måske ikke er i stand til at kunne gennemføre, eller som periodevis har problemer med at være studieaktiv. Det kan skyldes både faglige, sociale, psykiske, økonomiske og forskellige sammenstillinger heraf. Hvordan og på hvilke måder viser disse problemer sig i et uddannelsesforløb? Vi formoder, at problemerne er til stede og viser sig på forskellige måder alt afhængig af problematikkerne.

Vi tænker også hvordan underviserne klarer den situation, at så mange skal igennem ungdomsuddannelsessystemet. Underviserne skal som traditionen foreskriver undervise, men kan de nøjes med det under den nye uddannelsesdiskurs? Hvordan klares de nye udfordringer i form af konfrontation med andre problemer ud over undervisning? Er underviserne klædt på til opgaven og hvordan stiller de sig i forhold til fx sociale og psykiske problemer blandt studerende? Vi formoder, at der i underviserkorpset er mange forskellige holdninger og individuelle tilgange til udfordringerne.

Hvordan håndterer samfundet på makroniveau den store opgave det er, at så mange skal sluses igennem uddannelsesinstitutionerne på mesoniveau? Giver samfundet mulighed for og plads til via lovgivning og andre tiltag, at afhjælpe de problemer der nødvendigvis afstedkommes? Vi formoder, at regeringen på samfundets vegne er med til fx at stille lovgivningsmæssige hjælpeværktøjer til rådighed, hvis den politiske målsætning skal nås.

Endelig tænker vi om der eksperimenteres og tages utraditionelle metoder i brug for at fastholde de studerende. Kan det tænkes, at andre faggrupper end de traditionelle undervisere kan komme med et bidrag? Kan socialt arbejde bidrage med en indsats, omend af kvalitativ anderledes karakter? Kan socialt arbejde overhovedet bedrives og udfolde sig i et læringsteoretisk univers, så stærkt domineret af den akademiske underviserprofession? Hvilke muligheder har det for udfoldelse?

Vi har en formodning om, at socialt arbejde i en eller flere og evt. eklektiske udgaver kan identificeres, men at det sociale arbejdes udfoldelsesmuligheder er præget af uddannelses- og læringskonteksten. Samtidig er vi optaget af den helt nære organisatoriske kontekst, hvori socialt arbejde indgår. Vi har en formodning om, at organisationen og især den interne organisering spiller en rolle for socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder.

Vi har en forforståelse af, at socialt arbejde i sin bedste udlægning bl.a. er med til at udvikle potentialer og frigøre mennesket fra undertrykkelse, og at der er mange veje til dette mål. Det gør det derfor relevant at diskutere, om socialt arbejde kan udfolde sig i et uddannelsesfelt, hvor der måske samtidig eksisterer bestemte logikker, strategier og organisatoriske sammenhænge, som skaber både barrierer og muligheder for udfoldelsen af socialt arbejde.

Disse forforståelser udgør tilsammen en foreløbig forståelseshorisont, som vi sætter i spil og konfronterer med nye forståelser efterhånden som processen skrider frem.

# Problemfelt som udvikling af vores forståelseshorisont

## 3.1 Det politiske fokus på uddannelse

I Danmark er uddannelsespolitikken præget af målsætninger om, at henholdsvis 95 % af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og 60 % skal gennemføre en videregående uddannelse i 2020(Regeringsgrundlag, 2011). Generelt ses der en udvikling i det danske samfund, hvor uddannelse italesættes som og er blevet selve løsningen på samfundets problemstillinger. Den tilsvarende italesættelse og udvikling er tidligere set på beskæftigelsesområdet, hvor aktivlinjen i dansk socialpolitik medførte en betydelig oprustning af den beskæftigelsesorienterede indsats, som dominerende redskab til social integration. Denne udvikling er også kendt under paradigmet *workfare*, som i Danmark er set komme som et stille sporskifte i bevægelsen fra *welfare* til *workfare* inden for den universelle velfærdsstats rammer(Torfing, 2004).

Gennem en længere udviklingspolitisk proces får uddannelsesvejen mere opmærksomhed og etableres som et redskab i lovgivningen. Et eksempel på et markant uddannelsespolitisk tiltag er uddannelsespåbuddet fra 01.04. 2006 i Lov om Aktiv Beskæftigelsesindsats(§21b), hvor unge uddannelsesparate kontanthjælpsmodtagere under 25 år pålægges at gennemføre en ungdomsuddannelse på SU-vilkår. I beskæftigelseslovens § 21 b stk. 5 pålægges kommunen dog at orientere uddannelsesstedet, hvis det vurderes at den unge vil have vanskeligheder med at gennemføre. Hermed ses en mulighed for kommunerne til at visitere en gråzone af unge med forskellige problemstillinger over i uddannelsessystemet. Loven blev i 2009 udbygget til også at omfatte unge dagpengemodtagere under 25 år. For indeværende er der overvejelser i regeringen om at flytte aldersgrænsen til 30 år, eller sågar 35 år.

En af årsagerne til, at fokus er rettet mod uddannelse, skyldes ikke mindst globaliseringen og dens sociale virkninger, som er afgørende for den samlede udviklingspolitiske diskurs på beskæftigelses- og uddannelsesområdet i de senere år. De åbne nationale økonomier er som følge af mange år under globaliseringens tilstedeværelse i en tiltagende global konkurrence på verdensmarkedet, hvor alle produktionsparametre inddrages som konkurrenceelementer – heriblandt arbejdsstyrkens uddannelsesniveau. Der fokuseres i stigende grad på viden, forskning og innovation som redskaber til at imødegå udfordringerne fra globaliseringens pres(Pedersen, 2011). Det betyder, at uddannelse forudsættes, og helst uddannelse til hele befolkningen, idet fremtidens videnssamfund vil efterspørge uddannet arbejdskraft, og i særdeleshed højtuddannet arbejdskraft. Årsagen til at uddannelse bliver en afgørende faktor skyldes endvidere, at det ufaglærte jobmarked i stigende grad nedlægges eller eksporteres ud af Danmark pga. virksomhedernes outsourcing til lande med en lavere produktionsomkostning(Politiken, 2011).

Den nuværende regering forstærker værktøjet *uddannelsesvejen* i socialpolitikken, idet både vækst og uddannelse italesættes som både samfundets og den enkeltes redning. I regeringsgrundlaget hedder det: *Bedre og mere uddannelse og forskning er afgørende for at sikre vækst og velstand i fremtiden. For den enkelte kan uddannelse sikre beskæftigelse, højere løn og gode muligheder. Og et højere uddannelsesniveau lægger et solidt fundament under hele samfundets udvikling. Danmarks konkurrencefordel skal være, at danskerne er blandt de dygtigste og mest kreative* (Regeringsgrundlag, 2011, 16). Bagsiden af den massive uddannelsespolitiske diskurs medfører omvendt, at ufaglærte og kortuddannede i stigende omfang italesættes, som et problem for samfundet. Det er en tendens der allerede kunne spores for 10 år siden i den vestlige verden. Sociologiprofessor Heike Solga har forsket i forandringerne i uddannelsesniveauet over generationer, samt i de sociale og samfundsmæssige konsekvenser heraf. Hun konkluderer, at når der ikke er tilstrækkeligt med ufaglærte jobs til rådighed for mennesker uden uddannelse, vil de være i risiko for at indtage marginale positioner i samfundet. Endvidere vil situationen forstærkes af det faktum, at gruppen i det postmoderne samfund udgøres af et mindretal af befolkningen i forhold til tidligere generationer før 2. verdenskrig, hvor gruppen udgjorde et klart flertal. Det medfører dermed, at gruppen i dag opfattes som afvigere fra den normale uddannelsesstandard og med øget stigmatisering til følge(Solga, 2002).

Globaliseringen har også medført, at de danske statslige institutioner, herunder de danske uddannelsesinstitutioner er blevet underlagt konkrete måltal i form af implementering af forøgede krav til effektivitet, omstilling og omsætning. Det har medført, at den politiske kultur i staten har transformeret sig fra at være en kultur med værdier tilhørende en velfærdsstatslig kontekst, til at være en kultur med konkurrencestatslige værdier. I den nye konkurrencestat skal statens institutioner fra grundskole til universiteter være med til at socialisere og udvikle borgeren til at kunne agere hensigtsmæssigt og rationelt i den neoliberale verdensorden. Et eksempel på transformationen af den politiske kultur er opfattelsen af et subjekt, som i velfærdsstaten blev opfattet som *en uerstattelig person*, men i konkurrencestaten opfattes som *en egennyttig person*. Uddannelsesområdet er i stigende grad blevet et styringsmiddel i den samlede politik. I velfærdsstaten blev uddannelse betragtet som en *tilværelsesoplysning*, hvorimod det i konkurrencestaten anses som en *tilskyndelse*(Pedersen, 2011,170). Med fokus på uddannelse som en konkurrencefaktor, bliver det efterhånden mere tydeligt, at uddannelsesdiskursen også er et særligt middel til politisk styring af feltet, og at der i feltet forudsættes en særlig opfattelse af det menneskelige subjekt og dets iboende drivkræfter.

### 3.1.1 Regeringsgrundlagenes betydning og Globaliseringsrådets indspark

I dansk sammenhæng foregår det politiske og forskningsmæssige fokus på uddannelsesområdet inden for den universelle models kontekst. Et slogan som *uddannelse til alle* udspringer således af en særlig forestilling om en national kollektiv politisk målsætning, der i praksis kan realiseres inden for rammerne af et universelt uddannelsessystem.

Første gang der i dansk politik blev fastsat et konkret måltal for uddannelsesområdet var i 1990erne, da den daværende radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen lancerede begrebet *uddannelse til alle* (også kaldet UTA) i en handlingsplan, hvori et mål var, at 90–95 % skulle have en ungdomsuddannelse i 2000. Ved Ole Vigs tiltræden var der 70 % som gennemførte en ungdomsuddannelse(Johannesen, 1998). Med lanceringen af UTA var der grundlagt en tradition for en mere kvantitativ og målstyret uddannelsespolitisk indsats, og det blev fremover et centralt element i alle de efterfølgende regeringsgrundlag.

Den markante diskurs på uddannelsesområdet er tydelig og vi fremhæver her de regeringsgrundlag, hvor fokus er af en særlig interessant karakter for vores undersøgelse.

Den anden VK regering centrerede sit regeringsgrundlag direkte om konkurrenceudfordringerne fra den internationale økonomi og øget globalisering. Danmark skulle ikke konkurrere på lønvilkår, men på viden og uddannelse. Samtidig fordres inklusion af alle medborgere i uddannelsesperspektivet for at sikre et stærkt samfund med sammenhængskraft: *Vi skal derfor gøre Danmark til et førende videns samfund i verden. Og vi skal sikre, at alle kommer med i denne udvikling. Vi ønsker ikke et todelt samfund med en elite, der kan klare det hele, og en restgruppe, som hele tiden er udsat for stor ledighedsrisiko og sociale problemer*(Regeringsgrundlag, 2005, 5). Senere hedder det: *Vi sætter det mål, at eleverne i folkeskolen bliver blandt verdens bedste til læsning, matematik og naturfag. At alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse – og mindst 85 pct. i 2010 og 95 pct. i 2015. Og at mindst 45 pct. gennemfører en videregående uddannelse i 2010 og 50 pct. i 2015*(Regeringsgrundlag, 2005, 5).

Med afsæt i *Nye Mål* nedsatte regeringen Globaliseringsrådet, hvor kommissoriet for rådet var, at rådgive om en samlet strategi for at udvikle Danmark til et førende vækst-, viden- og iværksættersamfund. På baggrund af rådets arbejde og anbefalinger offentliggjorde regeringen globaliseringsstrategien *Fremgang, fornyelse og tryghed*(Regeringen, 2006), som herefter var dagsordensættende for debatter og lovgivning om de globale udfordringer, fremtidens Danmark og uddannelsessystemet, da det var udarbejdet med bred politisk opbakning. De betydningsfulde strategier med relevans til vores emne er:

* Alle skal have en ungdomsuddannelse
* Handlingsplan for øget gennemførelse af en ungdomsuddannelse
* Professionel vejledning – etablering af en professionsbacheloruddannelse som uddannelses- og erhvervsvejleder
* Brug af uddannelsesplaner
* Mentorordning for særligt udsatte unge med manglende voksenkontakt og behov for opfølgning i hverdagen

Regeringsskiftet i 2011 ændrede ikke noget ved de politiske ambitioner for uddannelsesmålene, tværtimod! Måltallene blev opjusteret for andelen, der skal have en videregående uddannelse og et nyt måltal blev fastsat for andelen, der skal have en lang videregående uddannelse: 95 pct. af en ungdomsårgang skal have ungdomsuddannelse. 60 pct. af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse i 2020. 25 pct. af en ungdomsårgang skal have en lang videregående uddannelse i 2020 (Regeringsgrundlag, 2011).

### 3.1.2 Aktuelt: Til stadighed løbende problemer med frafald og gennemførelse

Til trods for de mangeårige italesættelser af behovet for uddannelse, det store fokus fra makropolitisk hold på uddannelse og implementeringstiltagene i form af nye lovgivninger med nye redskaber og metoder til at realisere målene, så er der sten på vejen, som forhindrer en fuldbyrdet succes i praksis.

Problemerne viser sig ved et løbende stort frafald på de danske ungdomsuddannelser. Den store frafaldstendens er samtidig et aktuelt emne for de seneste års forskningsundersøgelser. Undersøgelserne søger et svar på hvorfor unge ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, ligesom man forsker i redskaber og metoder, der kan minimere frafaldstallene. Undersøgelser viser, at 97 % påbegynder en uddannelse inden de fylder 26 år, hvorfor den politiske diskurs egentlig må antages at være integreret i de unges bevidsthed, og ligeledes understøtter påbegyndelsesprocenten regeringens 95 % målsætning som værende realistisk, hvis det ikke var for det store frafald. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) har udarbejdet rapporten *Økonomiske tendenser* *2011*, hvori det anslås, at 21 % af en årgang ikke får en ungdomsuddannelse inden de er fyldt 26 år, hvorfor der stadig er lang vej til opfyldelse af målsætningen(AE, 2011,40).

Der er dog store divergenser imellem de forskellige ungdomsuddannelser med hensyn til frafaldstendenser fx har Hf-uddannelsen inden for de bogligt orienterede uddannelser et højere frafald end STX-uddannelsen, da hver fjerde Hf-kursist falder fra, i modsætning til hver femte STX-elev(UNI-C, 2009,2).

## 3.2 Uddannelse, livslang læring og uddannelsesbegrebets politiske indhold og tidshistoriske udvikling i Danmark

### 3.2.1 Et politisk magtfelt

Uddannelse er et felt, hvor der historisk hersker og har hersket magtkampe, dels internt i feltet og eksternt om feltet. Uddannelse er ikke uafhængig af de herskende magtpositioner i samfundet, hvormed fx socialt arbejde som en indtrængende og nybyggende aktør på feltet ikke kan være uafhængig af hverken historiske eller aktuelle magtkampe og forskellige aktørpositioner i feltet, hvorfor vi redegør for de perspektiver og indsatser, der nationalt som internationalt siden 2. verdenskrig har præget det uddannelsespolitiske forsøg på styring af feltet.

### 3.2.2 Uddannelsens historie

Det samlede danske uddannelsessystem blev en realitet første gang i 1814, hvor der blev indført 7 års undervisningspligt. Dog fungerede implementeringen kun delvist, og mest af alt fungerede uddannelsessystemet i praksis, som en socialisering i forlængelse af de allerede givne positioner i det daværende klassesamfund(Olesen, 2003,84).

Første halvdel af det 19. århundrede var præget af to store verdenskrige og tilslutningen til autoritære regimer havde rystet demokratierne. På politisk niveau rettede man derfor i efterkrigstiden for alvor opmærksomheden mod uddannelse som en foranstaltning til at styrke demokratiet, og man nedsatte en uddannelseskommission. I 1949 kom *Uddannelseskommissionens betænkning om ungdommens adgang til den højere uddannelse*, hvori der blev udtrykt, at det var i samfundets interesse, hvis unge fra alle samfundsgrupper fik uddannelse. Der var tre argumenter for at demokratisere adgangen til ungdomsuddannelse: social retfærdighed, samfundsøkonomisk vækst samt sammenhængskraft og demokratisk udvikling

Disse tre argumenter har vist sig at være særdeles uforgængelige, og er stadig aktuelle, om end fokus i højere grad i dag er på samfundsøkonomisk vækst og til dels sammenhængskraft, frem for demokratisk udvikling og social retfærdighed.

I 1960’erne sker der generelt en ekspansion af uddannelsessystemet og de boglige eliteuddannelser bliver til masseuddannelser(Olesen, 2003,85). Uddannelsesområdet udvikles og der implementeres flere uddannelser, herunder Hf-uddannelsen som etableres i 1967.

Indlejret i denne bevægelse på uddannelsesområdet ses en fremkommende diskurs omkring begrebet *livslang læring*, både nationalt og internationalt. Debatten om *livslang læring* som begreb er med til at bane vejen for etablering af alternativer til de traditionelle uddannelser, og som baggrund for udvikling af det læringsunivers, der historisk knytter sig til bl.a. VUC. *Livslang læring* introducerer også en ny norm for uddannelse og læring, som ikke er bundet til bestemte aldersgrupper eller et uomgængeligt og skæbnesvangert første gangs valg af karriereveje. Den svenske uddannelsesforsker Rubenson identificerer ophavet til denne diskurs til at være fagbevægelsens internationale sammenslutning i 1960érne(Rubenson, 1996,30). I historien på feltet er der sammenfald af uddannelsespolitiske strømninger og opfattelser imellem betydningsfulde aktører, som er centreret omkring det daværende magtfulde og regeringsbærende Socialdemokrati, Det Radikale Venstre, samt international og dansk fagbevægelse. Det muliggør realiseringen af statens Hf-uddannelser, derefter Hf-enkeltfag på VUC og senest etablering af den 2- årige Hf på VUC. Begge institutioner kan i et bredere perspektiv anses for at være udtryk for realisering af store dele af begrebet *livslang læring*.

Ovenstående grove udviklingsfortælling er set retrospektivt. Tager vi den historiske tråd op og ser nærmere på indholdet i udviklingen efter 1960érne, så blev begrebet *livslang læring* internationalt bredt anerkendt da Unesco i 1972 udgav rapporten *Learning to be*(Unesco, 1972). Rapporten bygger bl.a. på Paulo Freires visioner om uddannelse og pædagogik, hvilket konkret udmønter sig i en målsætning om solidaritet og lighed for alle. Målet er, at befolkningen skal lære og uddanne sig hele livet igennem, bl.a. med formål, at undgå klassedelte samfund og undertrykkelse af befolkningsgrupper.

Indholdet i *Learning to be* svarer til indholdet i dansk uddannelsespolitik i samme år. 1970’erne var generelt præget af koordinering og planlægning af det samlede uddannelsessystem, men fra politisk hold via statens styring og regulering blev der opretholdt en hensigt om at skabe lighed gennem uddannelse. Det står klart i rapporten U90, som er udarbejdet af et råd under undervisningsministeriet, som skriver: *Et af de fundamentale mål for uddannelsespolitikken er at opnå større lighed eller sagt den anden vej at udjævne og formindske de store skævheder og uligheder i uddannelse*(Det Centrale Uddannelsesråd, 1978:128)

Herefter er politikken i 1980èrne generelt optaget af uddannelsessystemernes rationalisering, effektivisering, omlægning og modernisering som et borgerligt svar på de samfundsmæssige strukturelle og økonomiske udfordringer i perioden(Olesen, 2003:86). Et andet fokus var i 1989 da VUC indskrives i Lov om Almen Voksenuddannelse, og VUC omfatter herefter en 9. og 10. klasse voksenuddannelse og Hf–enkeltfag. Udvikling af det indholdsmæssige i begrebet *livslang læring* har dermed medført en særlig institutionalisering som historisk virkeliggørelse af ideerne i livslang læring. Aktørerne omkring indskrivningen af VUC i loven og efterfølgende implementering af voksenuddannelse og Hf – enkeltfag i den nye institution, centrerer sig om Det Radikale Venstre i 1980èrne(Klinkby, 2004,169). Vi kan foreløbig identificere og samle tråde i debatten omkring livslang læring, hvor forbindelseslinjerne til selve begrebet, tankerne bag begrebet, dets politiske drivkraft og den lovgivningsmæssige implementering af uddannelsen, den fysiske etablering af Hf-centre og endelig indskrivningen af VUC i Lov om Voksenuddannelse, som værende de fixpunkter af historiske begivenheder, der muliggør den senere realisering af den 2-årige Hf på VUC.

Vi har foreløbig berørt tiden op til 1990érne. Den næste epoke i udviklingen af *livslang læring* som diskurs og begreb betyder en ny rolle for begrebet, da det herefter fremtræder i et andet perspektiv. I OECD’s memorandum fra 1996 *Lifelong Learning for all*(Europakommisionen, 2000)ses et kursskifte fra den tidligere sociale og humanistiske tilgang, og hen mod en mere politisk-økonomisk dimension, hvor sociale problemstillinger stadig er på dagsordenen, men uddannelse ses nu i højere grad i et økonomisk omkostnings- og ressourceperspektiv. Rapporten omhandler flere omkostningstunge problemområder, og hensigten er, at omkostningerne skal nedbringes ved hjælp af livslang læring. Problemerne relaterer sig mere præcist til arbejdsløshed, marginalisering og social udstødelse, utilstrækkelige kvalifikationer og negative holdninger til både efteruddannelse, og det at lære i det hele taget.

1990’erne er også tiden, hvor der samtidig og i overensstemmelse med OECD `s memorandum nationalt sker en afgørende strategi politisk vending, da den tidligere omtalte handlingsplan UTAbliver et element i uddannelsespolitikken, og bliver startskuddet for en detaljeret og målstyret

Europakommissionen udgiver i 2000 *Memorandum om livslang læring*(Europakommisionen, 2000), hvor fire strategiske mål nedskrives:

1. Samfundet skal være rummeligt og tilbyde alle mennesker lige adgang til uddannelse, der baseres på den enkeltes behov og krav for sådanne.
2. Arbejdslivet skal organiseres således, at det er muligt at deltage i læring og selv planlægge hvordan læring, arbejde og familieliv kombineres.
3. At opnå et højere uddannelses- og kvalifikationsniveau, for at kunne sikre færdigheder, der modsvarer arbejdsmarkedets og erhvervslivets skiftende behov.
4. En opfordring om, at mennesker skal være i stand til at tage aktiv del i det moderne liv og samfund

Det fremgår af dokumentet, at uddannelse defineres i et spændingsfelt mellem individets interesser, behov og de økonomiske og sociale målrationaler. Livslang læring og uddannelse bliver dermed et politisk svar på globaliseringens forandringer på et økonomisk og socialt plan, og det enkelte individ skal påtage sig et ansvar for en konkurrencemæssig stabil udvikling. I realiteten synes den overordnede diskurs på uddannelsesområdet som Ove Kaj Pedersen i *Konkurrencestaten* generelt beskriver, at være slået helt igennem på EU niveau allerede i år 2000 med lanceringen af *Memorandum om livslang læring.*

I lyset af den beskrevne uddannelsespolitiske udvikling, samles der velkendte politiske aktørkræfter omkring den endelige realisering af den 2- årige Hf på VUC. Det skete i 2005, da en lovændring i forbindelse med gymnasiereformen og indførelse af det statslige selveje, gav de enkelte VUC centre mulighed for at tilbyde 2-årigt Hf(Olesen, 2012,34). Lovændringen skete i enighed imellem den borgerlige regering, Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre.

## 3.3 Den to årige Hf-uddannelses særlige kendetegn

### 3.3.1 Indledning

Hf-uddannelsen er en ung uddannelse, som i indeværende år fylder 45 år, og den blev formelt set skabt på baggrund af en revision af adgangseksamen til læreruddannelsen. Præparandklassen havde indtil da været eneste forberedende uddannelsestiltag til læreruddannelsen, men den socialdemokratiske undervisningsminister, K. B. Andersen, ønskede et bredere perspektiv på denne afgangseksamen. Han satte samtidig fokus på hvorvidt gymnasierne skulle have monopol på rekruttering til videregående uddannelse. Det resulterede i, at Hf-uddannelsen blev oprettet i 1967, med formål at favne bredt, og ikke kun henvende sig til en specifik videregående uddannelse. Et vigtigt politisk sigte var at målrette uddannelsen til unge som både kom direkte fra folkeskolens 10. klasse/3. real og samtidig til voksne som kom fra arbejdsmarkedet, men manglede kvalifikationer til at tage en videregående uddannelse(Klinkby, 2004,31). Bagved oprettelsen af Hf findes der realisering af politiske idealer om at skabe mere reelle lige muligheder for uddannelse, og dermed bedre mulighed for social mobilitet.

### 3.3.2 Fleksibilitet, medbestemmelse og andre kerneværdier

Hf er efterhånden blevet en etableret uddannelse som med tiden er fast forankret i det samlede uddannelsestilbud. I 2007 var 9 % af alle studenter Hf studenter. Uddannelsen anses som en *mønsterbryderuddannelse*, fordi den uddanner mange unge, som uden Hf ikke havde fået en boglig ungdomsuddannelse(LO, Notat, 2008). Det skyldes ikke mindst, at Hf udbyder forskellige tiltag, som gør uddannelsen attraktiv, både for borgere med uddannelsesvant og med uddannelsesfremmed baggrund. Hf anses fx som mere fleksibel i forhold til valg af fag i modsætning til gymnasiernes mere faste struktur; ligeledes er de unge ikke *elever*, men *kursister.* Den bygger også på ideer om læring via aktiv deltagelse modsat gymnasierne, hvor læringen måske kan opfattes som mere traditionel én vejs undervisning. Uddannelsens kerneværdier er ex aktiv deltagelse og medbestemmelse på baggrund af modne og selvstændige kursister(Klinkby, 2004,32).

Der gives ikke årskarakterer, hvormed hver enkelt kursist kan arbejde i sit eget tempo uden at det får betydning for karaktergennemsnittet – dog forudsætter uddannelsen, at kursisterne udviser studieaktivitet såsom fx fremmøde til undervisning, aktiv deltagelse og aflevering af opgaver. Endvidere har Hf uddannelsen gennem Hf reformen i 2005, implementeret redskaber som tutorordning, studiehåndbog og værkstedsundervisning i kampen mod frafald. Redskaberne er et af elementerne, hvor Hf adskiller sig fra de øvrige ungdomsuddannelser.

### 3.3.3 Hf-kursisters alder og baggrund

Hf uddannelsen er præget af mange valgmuligheder, hvilket manifesterer sig gennem stor forskellighed blandt kursisterne. Undersøgelser viser, at aldersgruppen altovervejende er mellem 17-27 år, og spænder over kursister som har taget den direkte vej efter 10. klasse eller lidt ældre kursister som er frafaldet anden uddannelse eller som har været på arbejdsmarkedet. Seniorforsker ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Lars Klewe har undersøgt Hf-kursisters livssituation 40 år efter uddannelsesstart. Der er tydelige tendenser i forhold til, at en stor del af Hf - kursisterne kommer fra uddannelsesfremmede baggrunde, sammenlignet med elever på de ordinære gymnasieuddannelser. Hf-kursisternes forældre har overvejende en erhvervsuddannelse eller en kort videregående uddannelse, hvorimod der på de danske gymnasier ses flere mellemlange og lange videregående uddannelser blandt forældrene. Ifølge undersøgelsen tager Hf-kursister en mellemlang videregående uddannelse, hvorimod elever fra gymnasierne er stærkest repræsenteret på de lange videregående uddannelser(Klewe, 2007,25).

### 3.3.4 Second chance og lige muligheder for alle

Tidligere beskrev vi Hf-uddannelsen som mønsterbrydende, og det stemmer overens med uddannelsens forskellige tiltag og den udvikling, der er at spore i Lars Klewes undersøgelse. Hf-uddannelsen kan på mange måder defineres som en *second -chance* uddannelse og som et led i at virkeliggøre idealerne om lige muligheder for alle i samfundet. Det handler om, at samfundet gennem uddannelsesområdet viser rummelighed over for alle, og dermed fremmer mangfoldigheden blandt studerende i uddannelsessystemet. Set i dette perspektiv kan Hf - uddannelsen ses som et markant mulighedsrum, hvor frigørelse og social mobilitet kan blive realiseret.

### 3.3.5 Hf-uddannelsen og socialt arbejde

Set i ovenstående lys er Hf-uddannelsen interessant som undersøgelsesområde, idet den 2-årige Hf via sin særlige historicitet i feltet, politisk og socialt, såvel som i praksis og i sin egen selvforståelse inkluderer forståelser og indsigt i de sociale problemstillinger, der kan influere på gennemførelse af en uddannelse. Der synes umiddelbart indholdsmæssigt og historisk at være en side ved Hf-uddannelsen, som har fælles målsætnings- og berøringsflader med socialt arbejdes historie, mål og perspektiver om at være med til at frigøre, udvikle og realisere menneskers potentialer (Payne, 2006; Hutchinson & Oltedal, 2006; Eskelinen, Olesen & Caswell, 2008). Et spørgsmål knytter sig hertil om hvorvidt den særlige selvforståelse og historicitet i praksis præger uddannelsen aktuelt, og på hvilke måder det evt. giver sig udslag i praksis.

## 3.4 Den 2- årige Hf-uddannelse på VUC’s særlige kendetegn

### 3.4.1 Indledning

Hf rekrutterer, som tidligere nævnt, kursister med en bredere social baggrund end gymnasiet, men spørgsmålet er hvorvidt der også er forskelle imellem kursister på alment Hf og Hf på VUC.

Der forskes løbende i hvem der tager Hf på VUC, og hvilke overvejelser der ligger bag kursisternes valg. VUC’s lederforening peger selv på faktorer, som de mener, kan svare på de mange spørgsmål: *VUC har formået at tiltrække målgrupper til toårigt Hf, der ellers ikke ville være gået i gang med en ungdomsuddannelse og som finder VUC’s uddannelsesmiljø særligt attraktivt. Aldersfordelingen på toårigt hf viser, at VUC har etableret et tilbud, som især de 20-24 årige benytter. Her fungerer Hf-uddannelsen i meget høj grad som en second chance for dem, der ikke i første omgang fik en ungdomsuddannelse*(Lederforeningen for VUC, 2010).

### 3.4.2 Alder og livssituation

Aldersspredningen på VUC er stor og kursisternes alder og livssituation spreder sig fra den 16 årige til den 80 årige. I forhold til Hf på VUC ses en overvægt af de 20 – 24 årige, som udgør 54 % af kursisterne, i forhold til gymnasiernes overrepræsentation af de 16-19 årige. Kursisterne livssituationer er ligeledes mangeartede, og rækker over den enlige mor til kursisten med flere frafald fra andre uddannelser bag sig, som tager Hf på VUC som sidste chance for at få en ungdomsuddannelse(Pless, 2010).

### 3.4.3 Tidligere valg og årsager til frafald

At påbegynde en Hf uddannelse på VUC er for mange kursister et andet valg, og det vurderes, at 82 % af kursisterne ikke er gået direkte fra 10. klasse, men har enten forsøgt sig med anden uddannelse eller har været på arbejdsmarkedet. Tidligere uddannelsesafbrud er en stor del af kursisternes erfaringer, og det kan vække stor bekymring. Undersøgelser har forsøgt at klarlægge årsager til frafald fra de tidligere uddannelser, for dermed at forhindre frafald fra Hf uddannelsen. Resultater viser, at en stor del skyldes overvejelser i forhold til om den valgte uddannelse er den rigtige, og derefter følger årsager som personlige problemstillinger. Det er en vigtig erfaring at få kendskab til årsagerne til kursisternes frafald, da det dermed bliver muligt at analysere risikofaktorer i forhold til kursisterne og gennemførelse af Hf på VUC (Pless, 2010,15).

### 3.4.4 Risikofaktorer, den personlige bagage og ønsker om hjælp

Som tidligere nævnt er kursister på Hf på VUC gennemsnitligt ældre end på de almene gymnasiale uddannelser, og har derfor mere med i den personhistoriske bagage i form af negative sociale hændelser. Risikoen stiger selvfølgelig i takt med kursistens stigende alder, men oplevelser af negative sociale hændelser er generelt set højere blandt kursister på VUC i forhold til andre danske unge. De negative sociale hændelser er selvmord eller selvmordsforsøg i den nære familie eller vennekreds, psykisk sygdom, vold i hjemmet, misbrug og misbrug i hjemmet, dødsfald blandt nære familiemedlemmer eller livstruende sygdom i den nærmeste familie(Pless, 2010,21). Alle disse hændelser øger risikoen for kursisternes chance for gennemførelse af en uddannelse, og undersøgelser har derfor også fokuseret på hvilken hjælp kursisterne har brug for til at kunne gennemføre uddannelsen. Resultatet viser, at faglige og økonomiske problemer vægter højest i ønsket om hjælp, men herefter følger hjælp til boligproblemer og personlige problemer. De sidstnævnte problemstillinger omhandler hver tiende kursist. Det er, som tidligere nævnt, risikofaktorer til frafald, hvorfor der tilbydes hjælp gennem forskellige tiltag, og enkelte VUC-centre har ansat socialrådgivere, i fastholdelsesarbejdet udsatte kursister(Pless, 2010,47).

### 3.4.5 ”Andenrangs uddannelse” og efterspørgsel

Efterspørgslen efter Hf på VUC har tidligere været lille, hvilket kan skyldes, at VUC har haft problemer med at etablere sig som en anerkendt uddannelsesinstitution i danskernes almene forståelse, og kan opleves som en andenrangs uddannelse(Pless, 2010,67). Disse opfattelser kan dog anses at være forældet, da efterspørgslen efter uddannelse betinges af de beskæftigelsesmæssige konjunkturer og den aktuelle lavkonjunktur har medført en stigning i arbejdsløsheden, samtidig med at uddannelse er blevet et centralt redskab på den socialpolitiske scene, og det kan ligge til grund for en eksplosiv stigning som Hf på VUC har oplevet i 2011. *Antallet af årskursister på toårigt Hf på VUC er steget med 64 % siden 2007, og de nyeste søgetal fra 2011 fra Danske Regioner cementerer denne udvikling. Efterspørgslen på VUC’s udbud af toårigt Hf er steget med 20 % på bare ét år fra 2010 til 2011, og 2.035 personer havde toårigt Hf på VUC som deres førsteprioritet, da de i marts søgte om optagelse på en ungdomsuddannelse*(Lederforeningen for VUC, 2010,13).

### 3.4.6 Vores anvendelse af opsamlet viden

Både graden af alvorlige sociale problemstillinger og andelen af kursister der bærer på sociale problemstillinger er om end endnu større på Hf på VUC end på alment Hf, som det er fremgået. Det bringer problemer på Hf-uddannelsen på VUC tættere på berøringsflader til det sociale arbejdes praksis og genstandsfelt. Selv om vi ikke vil bringe de nævnte sociale problemstillinger direkte ind som en objektivering af sociale problemer i en konkret undersøgelsessammenhæng, så vil vi anvende bl.a. Klewes´ og Pless´ undersøgelser som baggrundsviden.

## 3.5 Fastholdelse og gennemførelse

### 3.5.1 Indledning

I den eksisterende litteratur om ungdomsuddannelser har vi konstateret at begreber som *fastholdelse og gennemførelse* er gennemgående og udgør en stigende opmærksomhed inden for uddannelsessystemet. Et andet centralt kendetegn ved udviklingen er, at alle professioner inden for ledelse, undervisning og vejledning i stigende omfang involveres i fastholdelsesproblematikken.

### 3.5.2 Fastholdelse i et idehistorisk perspektiv

Fastholdelse har ikke tidligere været et anvendt eller udbredt begreb i det danske uddannelsessystem, da deltagelse i uddannelse i højere grad fungerede på basis af valgfrihed, som følge af, at der var et umiddelbart fungerende alternativ til uddannelse på det ufaglærte arbejdsmarked. Fastholdelse ville heller ikke være et aktuelt emne i dag, hvis de 97 % der påbegynder en ungdomsuddannelse også gennemfører, men på grund af det store frafald er fastholdelse et højaktuelt begreb i dag.

Videns center om fastholdelse og frafald (VOFF) henviser i en rapport over 19 fastholdelsesprojekter i gymnasiale uddannelser, til OECD’s rapport *Education at a Glance*, som fastslår, at der er sket en stigning i frafaldet i de danske ungdomsuddannelser, og VOFF lægger derfor op til en omfattende fastholdelsesindsats, hvis 95 % målsætningen skal realiseres(VOFF, 2011).

Man kan spørge sig selv om fastholdelsesindsatsen er så afgørende, for der vil vel altid være en del ufaglærte jobs, og alle mennesker er vel heller ikke skabt til at få en uddannelse? Disse spørgsmål og argumenter mod uddannelsesdiskursen og fastholdelsesindsatsen skyder AE i rapporten *Økonomiske tendenser 2011* til jorden. AE mener, at uddannelse er en positiv investering for den enkelte og for samfundet. AE argumenterer endvidere, at uddannelse giver den enkelte højere indkomst gennem hele livet, større chance for at finde arbejde og giver i det hele taget et mere stabilt arbejdsliv. Samfundet får samtidig udbytte af uddannelse ved at få adgang til ny viden, nye evner og kendskab til den nyeste teknologi, som dermed øger produktiviteten på arbejdsmarkedet. Efterspørgslen efter uddannet arbejdskraft forventes kun at stige i fremtiden, og det ufaglærte jobmarked svinder samtidig mere og mere ind(AE, 2011,40). Vi er grundlæggende enige i disse synspunkter, men spørgsmålet er hvordan og med hvilke perspektiver der sættes ind for at nå målene? Fastholdelse som omdrejningspunkt for en metodisk virksomhed er blevet til et afgørende begreb både i teori og praksis.

### 3.5.3 Fastholdelsesperspektiver og strategier i lyset af krav om studieaktivitet

Fastholdelse af kursister er i dag konkret blevet indarbejdet i Hf loven § 13:

*For at fastholde kursister i uddannelse skal kurset i samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning yde bistand til de kursister, der har behov herfor.*

*Stk. 2. Kurset skal udarbejde retningslinjer for fastholdelsesarbejdet, jf. stk. 1, herunder om nedbringelse af frafald og procedurer ved omvalg eller frafald.*

*Stk. 3. Kursets leder skal mindst en gang pr. semester drøfte forhold vedrørende det enkelte hold eller den enkelte kursist med kursistens lærere.*

*Stk. 4. Undervisningsministeren kan fastsætte nærmere regler om fastholdelsesarbejdet(Hf loven)*.

Vi mener umiddelbart, at de fastholdelsesstrategier, der hidtil har været ført, overvejende afspejler ideer fra det læringsteoretiske univers som uddannelsesfeltet naturligt er indlejret i og hvor operationaliseringstaktikken på den ene side har haft karakter af et inklusions - og medborgerperspektiv, og på den anden side har et stærkt disciplinerende præg, hvor teknisk-administrative og sanktionerende perspektiver er gældende, især i forbindelse med kravet om kontrol af studieaktiviteten.

Krav om studieaktivitet er indarbejdet i Hf - loven, og det er fx SU–styrelsen som efter indberetning fra uddannelsesstedet i forbindelse med studieinaktivitet iværksætter sanktionerne med SU-stop. Forudsætningen for at kunne modtage SU er studieaktivitet. Det bliver dermed lærer og vejleder som vurderer hvornår studieaktiviteten er tilfredsstillende eller ej.

Det er ledelsen på de lokale uddannelsesinstitutioner, som mere konkret formulerer kravene til studieaktivitet jf. Hf loven § 19:

* *Kursets leder fastsætter studie- og ordensregler for kurset, jf. dog stk. 3. Lederen gør kursisterne bekendt med studie- og ordensreglerne.*
* *-Stk. 2. Kursisterne har pligt til at følge studie- og ordensreglerne. Kursets leder træffer afgørelse om iværksættelse af sanktioner over for kursister, der ikke følger kursets studie- og ordensregler.*
* *Stk. 3. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om studie- og ordensreglerne, herunder om iværksættelse af sanktioner over for kursister, der ikke følger studie- og ordensreglerne*(Hf-loven).

På VUC Sønderjylland udgøres studieaktiviteten af flere parametre og ses på alle niveauer:

* *Deltagelse i undervisningen ved at udføre de forskellige opgaver der bliver stillet, inklusiv afleveringer*
* *Overholdelse af arbejdsplanen, som er indgået imellem lærer og kursist*
* *Aktivitet på kursistmailen og på Netvuc*
* *Kommunikation med lærere på Netvuc*
* *Deltagelse i samtaler med tutor, hvis man har en tutor*
* *Fremmøde til den del af undervisningen, hvor der er en lærer til stede*(Bilag A).

Kontrollen udgøres af de formelle retningslinjer om studieaktivitet, hvor det præciseres, hvordan studieaktiviteten beskrives, hvordan den registreres og endelig er der en administrativ procedure for registrering generelt, samt en procedure for opfølgning af studieinaktive kursister(Bilag A).

De nævnte bestemmelser om studieaktivitet, registrering og procedurer skal ses på baggrund af ministerielle krav og som revisionsmæssige forudsætninger for udbetaling af refusioner og tilskud i forbindelse med driften.

Der kan umiddelbart synes at være både modsætninger og sammenfald imellem de tidligere omtalte og oprindelige idealer omkring Hf uddannelsen og de nyere aktuelle fastholdelsesperspektiver der udfoldes i forbindelse med kravet om studieaktivitet. Gennem pilotsamtale med en studievejleder (Pilot:S:88-91) og analyser af tidligere omtalte dok. vedr. *studieaktivitet* og dok. vedr. *Fastholdelses- og gennemførelsesstrategi*(Bilag B) ved vi at fastholdelse er et vigtigt element i institutionens virke, og foruden undervisning vægtes det højt, både i teori og praksis.

Ledelsens rolle i organiseringen af fastholdelse vil blive inddraget af tre årsager: Det er ledelsen som overlades retten til lokalt at definere indholdet af begrebet studieaktivitet, det er ledelsen som implementerer fastholdelsesprocedurer i forbindelse med kritisk studieaktivitet og endelig er det ledelsen som implementer de overordnede fastholdelsesstrategier som lokalt er gældende. Herved kommer ledelsen til at spille en afgørende rolle for fastholdelsesarbejdets indhold og organisering.

Vi finder det relevant, at undersøge hvordan fastholdelsesstrategier er implementeret på Hf på VUC, hvor ideer om *det sociale* via rummelighed og plads til forskellighed og personlig udvikling gennem frivillig og moden deltagelse, samt uddannelsens egen positive selvforståelse heraf, har domineret Hf traditionen i mange år. Umiddelbart synes der at være en disharmoni, imellem Hf-kulturens oprindelige humanistiske forankring i mere inklusionsorienterede antagelser om uproblematisk deltagelse i undervisningen, som en almindelig norm og værdi og de nutidige krav til rationel, teknisk og administrativ implementering af kontrol og sanktionsbestemmelser, der følger af omverdenens nye krav. På den ene side er lovgivningens krav om implementering af kontrol og sanktionsredskaber en *fremmed fugl* i organisationen. På den anden side er der samtidig de tidligere nævnte omsorgs– og inklusionsorienterede intentioner til stede i lovgivningen og som ikke bør være problematisk for Hf-kulturen at integrere i praksis.

3.5.4 Fastholdelsesarbejde er også socialt arbejde

Fastholdelse, generelt og konkret på baggrund af vurdering af den enkeltes studieaktivitet, er indlejret i al virksomhed og dermed også i det socialorienterede arbejde på feltet, hvorfor vi mener, at fastholdelse skal ses som en overordnet ramme. Set i forhold til vores tema i en konkret organisatorisk sammenhæng vil socialt arbejde ikke kunne finde sted, hvis det ikke var fordi der på den ene side eksisterer krav om studieaktivitet, og på den anden side det flerdimensionelle indhold i begrebet fastholdelse, der dels relaterer sig til en ren faglig indlæringsorienteret dimension, men som også orienterer sig mod en mere socialorienteret dimension. Analyse af internt dokument *Fastholdelses– og gennemførselsstrategi* peger på at ledelsen, bevidst eller ubevidst introducerer elementer fra socialt arbejde ind i organisationen ved at lade alle aktører omfatte af krav om at tage del i og indgå i et samarbejde om fastholdelse. Herved vil alle aktører tage stilling til og komme i berøring med dimensioner i socialt arbejde.

På mange måder består eller falder det sociale arbejdes udfoldelsesmuligheder på Hf-uddannelsen på VUC i samspillet med den socialorienterede dimension i fastholdelsesbegrebet, og vi mener derfor, at de to begreber ikke kan forstås meningsfuldt og uafhængigt af hinanden. Måske handler det om en funktionel differentiering og ny udvikling inden for uddannelsesfeltet, som der tilsvarende er set på social– og beskæftigelsesområdet, hvor fastholdelse har eksisteret som mål og metode i mange år. Dog med den eksplicitte forståelse, at uddannelsesfeltet i sig selv måske kan have en tendens til at præge og trække det sociale arbejde hen mod et mere overvejende læringsteoretisk perspektiv, men samtidig har vi set, at kursisternes mangeartede og varierede problemstillinger, måske samtidig trækker mod andre perspektiver, der kan opfattes som socialt arbejdes mere traditionelle kerneindhold. Der kan heri ligge problematikker som berører nogle dilemmaer i en praksis– og organisationsteoretisk sammenhæng når grænser imellem uddannelse/læring og det sociale mødes.

## 3.6 På vej mod en problemformulering

### 3.6.1 Overvejelser

Vi er opmærksomme på, at organisationen Hf på VUC Sønderjylland er næsten totalt domineret af den akademiske adjunkt- og lektorprofession, hvilket implicerer yderligere overvejelser om dilemmaer i mødet imellem uddannelse og socialt arbejde internt i organisationen. Generelt samler vores interesse sig foreløbig om, hvordan fastholdelsesstrategier, ledelsen, lærerprofessionen og studievejleder fungerer sammen om og med socialt arbejde i en læringsorganisation.

Interessen aktualiseres af, at der er sporadiske tendenser som peger på, at socialt arbejde foruden at være en spredt generel aktivitet på feltet også er ved at etablere sig som profession internt på flere ungdomsuddannelses institutioner gennem de senere år. Vi bekendt med, at Vejle Handelsskole, VUC Århus, VUC Fyn, foruden VUC Sønderjylland har socialrådgivere ansat. Men er disse ansættelser udtryk for at socialt arbejdes muligheder for udfoldelse er forbedret, eller er de udtryk for at udfoldelsesmulighederne begrænses og isoleres til professionen *socialrådgiver*? Spørgsmålene giver anledning til at fokusere på socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder i en organisatorisk sammenhæng.

Socialrådgiveren er traditionelt i kraft af sin uddannelse, repræsentant for den særlige profession, som repræsenterer det faglige professionelle sociale arbejde og som traditionelt beskæftiger sig med løsningen af sociale problemer. Socialrådgiveren er dog ikke den eneste som udfører socialt arbejde, idet vi mener, at socialt arbejde kan karakteriseres ved at være en bred og mangeartet aktivitet der kan varetages af andre aktørprofessioner. Det fører os til en nærmere diskussion og afklaring af hvad vi forstår ved begreberne *sociale problemer* og *socialt arbejde.*

### 3.6.2 Sociale problemer

Vi vil ikke beskrive de forskellige teorier om sociale problemer, men vi finder det nødvendigt at diskutere selve forståelsen, opfattelsen og rækkevidden af begrebet sociale problemer, da vi mener, at det har betydning for og skal ses i sammenhæng med vores forståelse af socialt arbejde. Vi mener, at socialt arbejde generelt kan rette sig mod problemer som rækker ud over aktuelle sociale problemer i en snæver definitorisk forstand. Det kan fx være problemer af mere kompleks art og oprindelse og som kan fremtræde i flere forskellige former. Vores fokus retter sig altså ikke mod en smal forståelse af sociale problemer, og vi ser samtidig sociale problemer, som værende en del af konteksten i problemfeltet, og som havende betydning for konstruktionen af sociale praksisser i feltet.

Vi mener, at det er utilfredsstillende at fastlægge en definition af sociale problemer, da begrebet grundlæggende indeholder en dynamisk dimension, hvorved sociale problemers natur ikke kan reduceres til et bestemt fænomen eller til et naturgivent fænomen. Vi mener, at begrebsindholdet skal ses i et samspil, hvor tid, rum, diskurser og andre sociale og kontekstuelle faktorer har betydning. Sociale problemer på Hf-uddannelsen anser vi, som en del af en konstruktion af bl.a. kultur, tradition, levevilkår, normer, lovgivning, diskurs, aktører, netværk og historicitet og som medskaber af udfoldelsesmulighederne for det sociale arbejde. Vi mener, at sociale problemer ikke er et flydende begreb, men det har rod i en social og materiel virkelighed og er derfor medieret i en dialektisk proces med omverdenen. Vi tager derfor udgangspunkt i en bred og velkendt definition på sociale problemer, da vi som sagt ikke vil objektivere sociale problemer til brug for analyse generelt. Definitionen beskriver et socialt problem som: *an alleged situation that is incompatible with the values of a significant number of people who agree that action is needed to alter the situation* (Rubington & Weinberg, 2003, 4).

Der findes mange forslag til definitioner, men vi tager udgangspunkt i denne pga. dens mulighed for at anlægge en mere praksisorienteret tilgang til sociale problemers tilstedeværelse i en konkret uddannelsessammenhæng. Sociale problemer har i denne definition mulighed for at kunne forstås i en sammenhæng med interne værdier og procedurer på VUC og især til kravene om kontrol med studieaktivitet og Hf lovgivningens fastholdelsesperspektiver. Herved er det muligt at koble og anskue sociale problemer i et bredere perspektiv, hvormed indsatsen kan rettes mod problemstillinger ud over det indlæringsmæssige. Socialt arbejde kan samtidig indeholdes i og kobles til en indsats, der retter sig mod sociale tiltag, både i et forebyggelses- og i et fastholdelsessigte. Det samme kan i definitionen gøre sig gældende ved interne aktørers opfattelse af, hvornår en situation er problematisk i forhold til hvornår og hvordan der skal gribes ind. Der kan være tale om, fx fysiske, såvel som psykiske og adfærdsmæssige problemer ved den enkelte kursist, der kan give anledning til opmærksomhed og mulig indgriben. Problemer giver sig ofte og i altovervejende grad udslag i fravær, manglende eller problematisk studieaktivitet. Det kan skyldes attitudeproblemer, kriser, materielle problemer, økonomisk problemer, boligproblemer, enlig forsørger eller ex misbrugsproblemer. Ud over de nævnte problemstillinger kan der også generelt være tale om en gråzone, hvor fastholdelsessigtet indeholder både pædagogiske og sociale udfordringer. Det kan fx være kursister med uddannelsesfremmede baggrunde og med vanskeligheder, som retter sig mod afkodningen af lærings- og studiemiljøet, og i det hele taget afkodningen af sproget i en uddannelseskultur. I denne gråzone befinder sig mange forskellige gradbøjninger og sammenstillinger af pædagogiske og sociale problemstillinger, men denne gråzone er medtænkt som en del af de sociale problemer, hvor socialt arbejde kan rette sig imod. Denne forståelse af sociale problemer er relevant, da vi gennem undersøgelsesprocessen kommer i berøring med sociale problemstillinger og hvordan forskellige sociale problemstillinger forstås af forskellige professioner og aktører. Processen vil medvirke til at skærpe vores viden om det sociale arbejdes muligheder i feltet.

### 3.6.3 Socialt arbejde

Socialt arbejde kan anskues som et generelt tiltag, som modsvar på generelle sociale problemstillinger, men samtidig også som et konkret tiltag til en løsning eller afhjælpning af konkrete sociale problemer. Det er et forskningsområde, og samtidig et praksisfelt. Socialt arbejde har sin egen historik med egne fagtermer, men det kan samtidig diskuteres, hvorvidt socialt arbejde kan forstås som realitet uden en snæver sammenhæng til sociale problemer. Vores teoretiske forståelse af socialt arbejde er indeholdt i litteraturen og undervisningen på Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejdes modul 1: Socialt Arbejdes perspektiver. Perspektiverne i pensum spænder over psykodynamiske, læringsteoretiske, interaktionistiske, systemiske og konfliktteoretiske perspektiver, og der er spor af både mere humanistiske og teknisk rationelle traditioner. Socialt arbejdes formål er at fremme social forandring og hjælpe med at løse menneskers problemer (Hutchinson & Oltedal, 2006,12) og i vores øjne rækker det også ud over konkrete sociale problemer.

Historisk set var det sociale arbejde i sidste halvdel af 1800-tallet præget af filantropisk velgørenhed, der var rettet mod især *arbejderspørgsmålet* som var datidens store sociale udfordring. Sideløbende hermed blev det sociale arbejde generelt genstand for politisk opmærksomhed og i dag findes socialt arbejde både som en fuldt integreret del af den danske velfærdsstat og som frivilligt socialt arbejde i både private og halvoffentlige organisationer(Villadsen, 2004). Socialt arbejde er i dag et bredt felt med mange forskellige syn og kan fx også ses i et forebyggelsesøjemed, hvor især velfærdsstatens eksistens i sig selv kan betragtes ud fra en forestilling om blandt andet forebyggelse og bekæmpelse af sociale problemer. Socialt arbejde har fokus på både individ og samfund. Hvad der vægtes mest inden for den eksisterende tidshorisont, afhænger af de aktuelle diskurser, og det gør det derfor vanskeligt, at definere noget entydigt om socialt arbejde.

Socialt arbejde er indholdsmæssigt et relativt flydende begreb og det konstrueres gennem det daglige virke imellem socialarbejder, klient og omgivelser, og det er derfor ikke en realitet i sig selv, men et begreb, som gennem udvekslinger af meninger og synspunkter afgør hvad begrebet indeholder(Payne, 2006,20).

Trods forskelle i tilgange og orienteringer kan der stadig påpeges fælles formål med det sociale arbejde; formålet med at forbedre menneskers livssituation, og muliggøre det enkeltes menneskes udviklingspotentiale. Det sociale arbejde kan gennem sit virke på Hf være med til at fastholde kursister i uddannelse, og dermed muliggøre kursisternes udviklingspotentiale.

Vi har i det foregående berørt socialt arbejde ud fra et klientperspektiv, men der er også et samfundsperspektiv. *Socialt arbejde udspringer af et ønske om at afhjælpe og lindre sociale vanskeligheder og en vision om et samfund med større lighed og retfærdighed*(Eskelinen, Olesen, Caswell, 2008,14). Det viser dermed, at socialt arbejde har fokus på individ og omverden, og det muliggør dermed et felt med et skæringspunkt derimellem, hvori socialt arbejde kan eksistere (Hutchinson & Oltedal, 2006,16).

Inden for perspektivet af den skandinaviske universelle velfærdsmodel foregår socialt arbejde altovervejende i institutionelle organisatoriske sammenhænge. *Socialt arbejde er således et job der udføres i organisationer*(Meeuwisse, Swärd & Sunesson, 2007,175).

Ovenstående fører os frem til følgende: *Social work is social constructed*(Payne, 2006,20). Oversat til nærværende kontekst betyder det, at vi ikke tager afsæt i én bestemt hegemonisk dominerende udgave af socialt arbejde som eksisterende sandhed. Socialt arbejde og dets udfoldelsesmuligheder foregår som konstruktion i en kontekst af perspektiv, historicitet, organisation, strukturer, aktører, tid og rum.

### 3.6.4 Aktørperspektiver på socialt arbejde i praksis

Ud over at inddrage de kontekstuelle betingelser for det sociale arbejde, reflekterer vi over, hvordan praksis som begreb overhovedet kan forstås. Praksis kan uden teoretisk refleksion synes at udgøre et ustruktureret felt, hvor aktører agerer alt efter situation og problematik. Tilsyneladende agerer aktører i en indbyrdes fællesforståelse og nærmest efter naturlov. Det som foregår i praksis taber dog tolkningsmæssig dybde uden at relatere selv samme praksis til teori og det er derfor nødvendigt med en teori om viden og praksis. Det er dels i modsætning til traditionel fænomenologisk metode, hvor tilgangen til verden netop er mere naturlig og det er på den anden side i modsætning til fuld objektivistisk videnskab, fx strukturalismen, hvor strukturelle kontekster er mere determinerende og måske endda enerådende for praksis og dens udfoldelse. Vi vil gerne mediere disse positioner i undersøgelsen og fortolker praksis ud fra Bourdieus begreb *praxeologisk viden*: *Praxeologisk viden er optaget af dialektikken mellem de objektive strukturer og de strukturerende dispositioner som de producerer og tenderer til at reproducere som en dual proces. Det gør han (Bourdieu, red.) ved at forstå den sociale praktik som internalisering af eksternalitet og eksternalisering af internalitet* (Petersen, 2008,70). Grundlæggende mener vi, at alle aktørroller indgår i en dialektisk udvekslende proces med de kontekstuelle og organisatoriske strukturer, som skaber af praksis og skabes af praksis. Det har betydning bl.a. for de konflikter, der opstår i organisationen, og som også er med til at angive, udfolde og begrænse udfoldelsesmuligheder for aktørerne og dermed også det lokale sociale arbejde.

Eskelinen, Olesen og Caswell er forskere der har undersøgt socialt arbejde i praksis, gør opmærksom på, at socialt arbejde er blevet mere komplekst og med flere tilgange og tilmed med flere forståelser af hvad der kendetegner ekspertise i socialt arbejde(Eskelinen, Olesen, Caswell, 2008,22). Forskerne mener endvidere, at socialarbejdere i Danmark ikke har udviklet anerkendte midler til at dokumentere, validere eller dele deres professionelle viden. *Det kan betyde at socialt arbejde i højere grad defineres og formes lokalt gennem praksis i de forskellige miljøer, hvor socialarbejdere udøver deres arbejdsformer, forståelser og fremgangsmåder*(Eskelinen, Olesen, Caswell, 2008,22).

Selvom VUC ikke er et traditionelt socialarbejderunivers, hvor socialarbejdere er dominerende iagttages denne vinkel, idet vi antager, at de samme betingelser gør sig gældende, i forhold til det sociale arbejdes udfoldelsesmuligheder på Hf -uddannelsen, som i høj grad bliver formet i praksis i et lokalt organisationsmiljø.

Det fører os til opsummerende at anskue den lokale praksis som resultatet af mange forskellige forhold og betingelser, og som er konstrueret af dialektikken imellem de kontekstuelle strukturer, aktørerne og deres indbyrdes positioner, sammen med en vinkel, hvorfra fagprofessioner, strategier og organisation er meddefinerende.

## 3.7 Forståelseshorisont som problemformulering

Vores problemformulering skal ses i lyset af ovenstående forståelse af socialt arbejde, idet vi er optaget af, at forstå relevante elementer i en organisatorisk fastholdelseskontekst på uddannelsesfeltet, for derefter at undersøge socialt arbejdes muligheder for udfoldelse*.* Vi vil derfor diskutere:

*Er socialt arbejde på Hf på VUC stødt på en grænse for sin udfoldelse, eller øjnes der et potentielt uopdyrket felt for dets virke?*

# 

# 4. Videnskabsteoretisk positionering

Vi vil i dette afsnit redegøre og argumentere for vores valg af den overordnede videnskabsteoretiske position, filosofisk hermeneutik. Argumentationen tager afsæt i opløbet til vores problemformulering som indledningsvis inkluderer en hensigt om at skabe forståelse, hvorfor det styrer vores valg i retning mod den fænomenologisk- hermeneutiske position.

Der findes flere fænomenologisk - hermeneutiske retninger, men grundlæggende i de moderne udgaver er, at selve forståelsen af verden inden for den moderne hermeneutik betragtes som en del af tilværelsens inderste struktur og eksistentiel: *Den er ikke noget vi vælger at bruge eller ej, men tværtimod noget vi altid bruger; og bruger er endda forkert, for forståelsen er ikke et værktøj eller en erkendeevne, men en uadskillelig del af tilværelsens væren, en grundlæggende måde at forholde sig til verden på*(Gulddal & Møller, 1999,30).

Idet vi indlejrer vores problemformulering i videns- og forskningsbaserede teoretiske forforståelser af socialt arbejde og dets organisatoriske vilkår er problemformuleringen af deduktiv karakter. Det som egentlig er underforstået i specialets *drive* er, hvad en uddannelseskontekst betyder for socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder

Vi definerer problemformuleringen styret af den deduktive tilgang, idet vi i vores møde med empirien tager afsæt i allerede eksisterende teori. Teorien danner rammerne for den måde hvorpå vi afgrænser og strukturerer datamaterialet. Vi er dermed aktive fortolkere af den empiriske virkelighed vi møder(Antoft & Salomonsen, 2007,39). Den deduktive strategi er ikke nødvendigvis hypotetisk deduktiv, men deduktiv, idet teoretisk eller anden form for forforståelse forudsættes, hvilket vi lader os inspirere af (Olsen, 2003,74).

Der kan argumenteres for, at emnet er underlagt en metode fænomenologisk, eller endda *Grounded Theori* tilgang, hvis formålet havde været generering af ny teori. Hvis vi havde en mere åben og induktiv tilgang kunne undersøgelsen *gå mere direkte til sagen*, jf. Schutz’ berømte vending. I så fald skulle vi metodisk anlægge en oplevelsesorienteret tilgang til vores empiri. Den mere epistemologisk metodeorienterede retning inden for fænomenologien er skeptisk over for brug af teori og begreber som forforståelser. Forskerne er selv fejlkilder og skal aflægge sig forforståelser og dermed gå direkte og fordomsfrit til fænomenerne. *Forskeren skal ifølge Schutz være en objektiv iagttager, der sætter sig selv i parentes og holder sig på afstand i dataindsamlingen*(Jørgensen, 2008,230). Med vendingen *at sætte sig selv i parentes* medfører at interview er åbne og uden struktur.

Anvendelse af en Husserl inspirerede epistemologiske fænomenologi, kunne været relevant, hvis formålet havde været en undersøgelse på et mere generelt felt, hvor *uddannelseskultur i en livsverden* hersker. Herved ville feltet for det første være større, mere åbent og tilgængeligt og for det andet ville feltet ikke anskues i stramt strukturelt og kontekstuelt øjemed. Husserls metode fænomenologi ville her være oplagt og der ville angiveligt kunne indsamles en empiri til brug for ny teoretisk viden.

Der er andre kritiske elementer ved at anvende den epistemologisk orienterede fænomenologi, bl.a. i opfattelsen af empiri og empiritilgangen, hvor det synes, at data og viden indsamles som ensidige objekter for erkendelsen. Det forekommer, at der er fællestræk med positivismens ontologi og endda fællestræk med korrespondens opfattelsen. Vi understreger dog, at det kun er i selve empirien og indsamlingsmetoden, der synes at være positivistiske træk. Når Schutz mener, at forskeren skal være en objektiv iagttager er det tæt på et positivistisk ideal, som vi ikke mener, kan efterleves i samfundsvidenskabelig praksis. Vi mener, at Husserls metodefænomenologi laver en ontologisk undladelsessynd, ved at se bort fra det iboende forståelses eksistentiel i forholdet imellem tilværen og væren i verden; et forhold som forskeren ikke kan se sig selv ud af.

Opsamlende anser vi det for problematisk at tilgå vores emne på metodefænomenologisk vis uden at ændre fokus og karakter. Vi finder det samtidig problematisk at sætte vores fordomme i parentes.

I vores valg af tema og forståelse af emnet, samt i vores problemformulering, forudsætter vi en accept af forforståelser i form af konkret viden, bl.a. teorier og begreber om sociale problemer og socialt arbejde. Hverken kursister, underviser eller socialt arbejde svæver frit i en fordomsfri verden, men kan kun begribes og undersøges, ved at foregribe og antage teorier om de historiske sammenhænge, der præger det felt, som de indgår i. Vi kan ikke uden videre anskue fænomenerne *frafaldstruede kursister og socialt arbejde* ved sin blotte tilstedeværelse. Vores forforståelser siger os, at det er forbundet med problematiske omstændigheder for den enkelte kursist, at være frafaldstruet i en uddannelsessammenhæng. Det er også forbundet med vores forforståelser og vores forståelseshorisont om socialt arbejde, at anskue det sociale arbejdes udfoldelsesmuligheder for at være med til fx at forebygge eller afhjælpe problemet med frafaldstruede kursister gennem fastholdelse. Vi ser med andre ord på det sociale arbejde i en sammenhæng og ikke som en ren uafhængig aktivitet i sig selv. Vi ser en aktivitet indlejret i en historicitet og i et forhold i den lokale praksis, som eksisterende på særlige vilkår i en uddannelsesorganisation. Denne viden som forforståelse, mener vi ikke er mulig at sætte i parentes i undersøgelsesprocessen.

Inden for samme beslægtede videnskabstradition er interaktionismen. Som navnet antyder, er man inden for denne tradition optaget af relationernes betydning: *I mødet forhandles mening mellem de implicerede parter, og resultatet er handlinger som både er styret af individets umiddelbare impulser, lyster, behov og af samfundets institutioner, kulturelle forskrifter, normer og strukturelle muligheder*(Jørgensen, 2008,230). Traditionen trækker på Meads teorier om socialisering, som en vekselvirkning imellem symbolsk og ikke-symbolsk interaktion. Blumer skriver herom: *Symbolsk interaktion involverer fortolkning eller klarlæggelsen af betydningen af den andens handlinger eller ytringer og definition, eller tilkendegivende indikationer til den anden om, hvordan han skal handle. Menneskeligt samvær består af en sådan fortolknings – og definitionsproces. Det er gennem denne proces, at deltagerne tilpasser deres egne handlinger til andres igangværende handlinger og vejleder andre i at gøre det samme*(Jørgensen, 2008,232). Det ses heraf, at tolkning er centrale elementer i interaktionismen, selvom der også inden for interaktionismen er en mere realistiskorienteret retning. Vi havde ved begyndelsen overvejet en fortolkende interaktionistisk tilgang og umiddelbart kan det også se ud som om der ikke er de store uoverkommelige forskelle til filosofisk hermeneutik. Dog mener vi, ved at forfølge et interaktionistisk spor ville vi være tættere på fænomenologien end hermeneutikken, idet der inden for interaktionismen ikke findes et, i det mindste udtalt, forehavende om at nærme sig en overordnet sandhed. Det er udtrykt i interaktionismens Thomas-teorem: *Hvis mennesker definerer situationer som virkelige, er de vigtige, hvad angår deres konsekvenser*(Jørgensen, 2008, 236). Det vil sige at menneskets egne tolkninger er definerende for deres handlinger og forskeren er i en slags neutral position. Samtidig bygger den fortolkende interaktionisme på en induktiv tilgang, hvor det som sagt er menneskers selvstændige oplevelser, som er i fokus og vi genbruger derfor en væsentlig anke imod anvendelsen af interaktionismen, som vi også brugte i forbindelse med kritik af metodefænomenologien, nemlig, at der dermed opstår mulighed for, ikke i tilstrækkeligt omfang, at kunne opfange og sætte skarpt lys på de væsentlige strukturer og baggrundsfaktorer, uden for de observerede interaktioner og som vi mener, er væsentlige at tage i betragtning.

Ved siden af de teoretiske overvejelser vedrørende brug af interaktionisme var der praktiske problemer ved, at anvende en interaktionistisk tilgang, idet denne tilgang fordrer en udforskning af det relationelles betydning gennem en *her og nu tilstedeværelse* af forskeren. Forskeren må nødvendigvis være til stede for at kunne tolke mødet imellem to eller flere parter og for især at tolke mødets dynamiske karakter i form af interaktioner, idet interaktionen består af andet end verbale udsagn. For det første ville vi få meget svært ved at lokalisere interaktioner i mødet imellem fx lærer og kursister, hvor temaet er fastholdelse. Disse interaktioner kan foregå spontant og i ustrukturerede sammenhænge i forbindelse med møder på gangen og lign. i en fortravlet undervisningssammenhæng. Vi havde endvidere en forespørgsel ved ledelsen om tilladelse til at overvære samtaler imellem fx kursister og socialrådgiver, men det blev ikke imødekommet, hvormed vi har mødt en grænse for vores adgang til feltet. Vi besluttede derfor af disse grunde ikke at anvende en interaktionistisk tilgang.

Vi har indtil videre anskuet genstandsfeltet ud fra en forbindelse til det konstruktivistiske, hvor det ontologiske indhold kan betragtes som udlægninger af konstruktion. Vi kan modsat vælge at betragte vores genstandsfelt som ontologisk set fyldt, hvor begreberne *socialt arbejde og sociale problemer* besidder en fuldt ud og helt igennem objektiv virkelighed. Denne åbenlyse og reale virkelighed begribes via forskerens sanseapparat. Begreberne er i denne virkelighedsforståelse tilgængelige for forskeren via logisk sansning som ren objektiv og indiskutabel erkendelse af virkeligheden, sådan som verden er og som den foreligger.

Det forstås heraf, at hermeneutikken ikke kan forenes med denne position, fordi positivismen har en klar demarkation imellem subjekt og objekt og demarkationen kan umiddelbart sanses og overkommes i udforskningen af genstandsfeltet. Inden for hermeneutisk videnskabsteori er det grundlæggende umuligt for forskeren at overkomme denne barriere og samtidig hævde en neutral position, idet forskeren eksistentielt er indrulleret i verden og derfor ikke kan observere frit ud fra en neutral position uden at indtage bare et minimum af forforståelser.

Det er også relevant at diskutere vores tema i relation til kritisk rationalisme, som er kendt gennem Poppers falsificeringsbegreb. Ved første øjekast synes det at matche vores problemformulering, hvormed det kunne give mere præcise svar og bringe en klarhed ind i forhold til de efterfølgende konklusioner i specialet. For vil vi ikke blot gennem falsificering af socialt arbejdes muligheder, kunne afgøre, om det i en eller anden grad modsvarer indholdet i socialt arbejdes videnskabelige perspektiver? Svaret er dog benægtende, idet vi ikke forstår forskellige perspektiver på socialt arbejde som uafhængige, universelle og objektive faste størrelser der kan undersøges i en falsificerende proces. Det afspejles bl.a. i vores vanskeligheder med, at beskrive en objektiv tilfredsstillende definition på socialt arbejde, hvorfor vi vælger en mere relativistisk definition.

Formålet med at undersøge socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder gennem fagets egne perspektiver er grundlæggende til brug for diskussionen om hvad konteksten betyder for udfoldelsesmuligheder og ikke med det formål, at underlægge det sociale arbejde på feltet en kritisk analyse. Det forstås heraf, at konteksten i undersøgelsen er medbetydende i en forståelses- og fortolkningsproces. Det er modsat en rationel videns forståelse, som der opereres med i kritisk rationalisme og derfor bliver der heller ikke tale om absolutte eller vægtede afgørelser som følge af objektive falsificeringsprocesser.

Endelig finder vi det nødvendigt at afgrænse over for en mere normativ videnskabsteori som er inspireret af filosofisk hermeneutik. Den kritiske hermeneutik opererer med det faktiske som betegnes *er* og det normative som betegnes *bør*, hvilket også kan indlejres i den hermeneutiske cirkel. Vi finder den kritiske hermeneutik anvendelig i andre forskningssammenhænge, hvor der er et emancipatorisk, kritisk og normativt sigte med forskningen. Vi er optaget af en form for pilot-lignende grundforskning, da vi angår ny empirisk viden om socialt arbejdes muligheder på et forholdsvist nyt og uudforsket område. Vi har som sagt ikke til hensigt at kritisere det som foregår og vi opstiller ikke konklusioner med perspektiveringer af hvordan socialt arbejde på feltet bør udfolde sig. Det kan ikke udelukkes, at efterfølgende kritisk og normativ forskning på feltet kan sætte spot på andre relevante problematikker i samme forskningsfelt.

Vi har jf. ovenstående diskussion anskueliggjort det problematiske i at anvende en ren oplevelsesorienteret position, en neutral position, en realistisk position, en kritisk position eller en normativ position. Vi mener fx ikke at vi i mødet med vores interviewpersoner undgår at tolke svarene direkte i interviewet, ligesom informanten selvfølgelig tolker vores spørgsmål ud fra sine forestillinger om os som forskere inden for feltet socialt arbejde: *For hermeneutikere fremkommer mening således først, når der finder en tolkning sted, eftersom genstandens egen natur er uopnåelig for beskriveren. Det tætteste vi kan komme den er betragtningen af dens fremtræden. Empirien taler ikke for sig selv, den må fortolkes, dvs. forstås inden for en given kontekst for at give mening(*Jørgensen, 2008,223). Idet vi med disse ord allerede har foregrebet den filosofiske hermeneutik og nogle af fordelene herved, så præsenteres denne videnskabsteori og relevansen deraf.

Den filosofiske hermeneutik er en aktivitet, hvor vi kaster os ud i en læringsproces qua et kontinuerligt samspil med det genstandsfelt vi fortolker. Den hermeneutiske cirkel er en illustration af processen, hvor cirklen illustrerer den vedvarende aktivitet vi indlader os på, nemlig en tolkning med henblik på forståelse og som hverken beskriver begyndelse eller slutning. Aktiviteten kan også illustreres som en spiral i en uendelig og aldrig final proces. Et af Gadamers standpunkter er, at vi aldrig kan sætte os uden for den hermeneutiske cirkel, idet cirklen har universel karakter. Cirklen sætter sig igennem al menneskelig erkendelse og som fortolkere er vi aktive medspillere i meningsdannelsen, fordi vi ikke kan sætte os uden for processen, men er nødsaget til at bringe vores personlige forståelse i spil for at kunne producere ny mening(Højberg, 2004,321). Vi finder denne beskrivelse i overensstemmelse med vores overordnede tilgang og konsekvensen er, at vi i vores forsøg på at forstå hele forskningsfeltet til stadighed søger via de enkelte dele, såsom kursisters udlægninger, læreres udlægninger, vejlederes udlægninger, ledelsens udlægninger, udlægninger af enkelt møder, samt udlægningen af diverse interne og eksterne dokumenter, at nå til stadig dybere forståelse af feltet.

Den cirkulære bevægelse der finder sted mellem del og helhed illustrerer aktiviteten i den hermeneutiske cirkel. Det er her at mening kan opstå i spændingsfeltet mellem to horisonter, imellem fortolkeren og genstandsfeltet, imellem nutid og tekst, imellem historiens overlevering og forståelsen heraf. Aktiviteten er en gensidig og processuel dannelse af mening. Gadamer skriver herom: *Der findes lige så lidt en nutidshorisont i sig selv som der findes historiske horisonter, man skal tilegne sig. Tværtimod er forståelse altid den proces, hvor horisonter der formodes at eksistere for sig selv, smelter sammen*(Gadamer, 2005,291). Disse ord rammer meget præcis den proces, hvor vi i mødet med feltet søger forståelse af det sociale arbejdes udfoldelsesmuligheder og derigennem får mulighed for evt. at etablere en horisontsammensmeltning, som kan være med til at kvalificere svarene på problemformuleringen.

Den filosofiske hermeneutik indlejrer en tydelig ontologisk forståelse af den hermeneutiske cirkel, idet det forudsættes, at forskeren er interesseret i at lære om det værende, idet han selv er i et værens forhold. Sammenstillingen kan forklares, fordi den hermeneutiske cirkel opfordrer til vedvarende tolkninger. Studerer man fx en tekst på ny og læser den i et andet lys end første gang, så medfører aktiviteten nye tolkninger. Fortolkning er derfor ikke en metode, men en måde at være til på. Fortolkeren lader sin historicitet skinne igennem hele tolkningen. På samme vis er han ikke i stand til *ikke* at tolke hvad han udsættes for. Gadamer skriver: *Det kræver helt afgjort en særlig anstrengelse at erhverve sig en historisk horisont. For vi er altid påvirket af det, der ligger nærmest ved os; det er genstand for vores håb og frygt, og det er med denne forudindtagethed, vi møder fortidens vidnesbyrd(Gadamer, 2005,291).* Vi forsøger kunsten at etablere en horisont, hvor vi qua fortolkningen af det som er gået forud etablerer en forbindelse til det nutidige.

Inertien i vekselvirkningen imellem del og helhed inkluderer som sagt både fortolker og genstand uafhængigt af hinanden, men i lige så høj grad i kraft af hinanden. Af samme årsag kan der ikke tales om en bestemt anvendt metode i hermeneutikken og dermed ikke en metode til den korrekte fortolkning; der er tale om en betingelse for den menneskelige erkendelsesproces, eksistens og erfaring(Højberg, 2004,320). Gadamers værk *Sandhed og metode* var et opgør med især den fremherskende metodeanvendelse og dens tiltagende forrang i ånds- og samfundsvidenskaberne og vi finder derfor, at friheden til især at etablere vores egne fortolkninger, ud fra at det drejer sig om menneskelig erkendelse, som en frihed der giver mulighed for fortolkninger der kan føre til mere perspektivrige diskussioner.

Den filosofiske hermeneutik handler ikke om indlevelse, men om fortolkning. Forskeren forsøger gennem fortolkning at forstå et sprogligt indhold og ud fra en kontekst, hvor nutid og historicitet inkluderes. For at opnå en forståelse af tekst og andet sprogligt indhold, er forudsætningen at forskeren bevidstgør sin egen forforståelse og sine fordomme. Gadamers *forforståelse* henviser til, at der altid er en forståelse forud for den nuværende forståelse. Forståelse og udlægning af mening bygger på en allerede given forståelse af verden. *Fordomme* er karakteriseret ved at være meningsgivende for forforståelse. Det betyder at forskeren forud for sin tolkning allerede har dannet sig en mening omkring emnet. Hos Gadamer er fordomme derfor noget, der altid ligger til grund for vores forståelse og udlægninger heraf(Højberg, 2004,322). Vores forforståelse er udtryk for de første betragtninger som umiddelbart kom til os ved refleksion over feltet. Gennem efterfølgende hermeneutisk aktivitet etablerer vi en mere nuanceret forståelseshorisont af emnet.

Hermeneutikken i Gadamers filosofi bliver ontologiseret og det samme bliver forståelsen. Selve strukturen i forståelsen bestemmer forståelse som forforståelse og fordomme, som sproglig tradition og historie og som applikation. På samme måde som menneskets ontologiske forudsætninger grundlæggende er indeholdt ved forståelse og historicitet, så er forståelsens ontologi også indlejret i historicitet og meningsdannelse, men også begrundet i at den ny skabte forståelse skal være applikationsdygtig(Højberg, 2004,321).

Modsat den metodiske hermeneutik mener Gadamer derfor, at det ikke er muligt, at frigøre os fra vores egne forforståelser og fordomme. Derfor er det vigtigt, at forskeren i mødet med genstanden er åben, således at forskerens fordomme udfordres og sættes på spil. Kun ved denne indstilling og proces forekommer muligheden for at skabe ny forståelse: *I virkeligheden bringes ens egen fordom først egentlig i spil når den selv står på spil. Det er kun ved at spille ud at den overhovedet formår at erfare den andens sandhedskrav, hvilket samtidig også gør det muligt at han kan spille ud*(Gadamer, 2005,285). Vi mener, at åbenheden fremkommer i kraft af at vi ekspliciterer forforståelser og dermed muliggør en mere præcis problemformulering som afspejler vores horisont, som vi sætter på spil i forsøget på horsiontsammensmeltning med genstandsfeltet.

Mødet mellem forskerens forståelseshorisont og et genstandsfelt fremkalder en ny forståelse hos forskeren. Det kaldte Gadamer for horisontsammensmeltning. En horisontsammensmeltning indebærer ikke nødvendigvis enighed eller overtagelse. Der er i stedet tale om, at forskeren bliver i stand til at begribe og forstå det udforskede via en sammensmeltning mellem forskerens forforståelse og det som kommer forskeren i møde(Gadamer, 2005,355). Vi er samtidig opmærksomme på at vi ikke kan eller skal tvinge en horisontsammensmeltning igennem. Hvis der absolut ikke kan etableres meningsfulde forbindelseslinjer imellem vores egen horisont, som indbefatter kontekst, historicitet og viden om socialt arbejde og den fortolkede virkelighed vi møder, så afspejles det i efterfølgende diskussioner og konklusioner.

# 5. Kvalitative undersøgelsesmetoder

Til trods for vores videnskabsteoretiske udgangspunkt som paradoksalt nok er et opgør mod metoder, finder vi det nødvendigt at uddybe vores undersøgelsesmetoder, for at kunne redegøre og argumentere for vores skridt gennem undersøgelsen og derved gøre det muligt for læseren at kigge med over skulderen. Vi mener endvidere, at åbenhed i vores undersøgelse bidrager til muligheden for horisontsammensmeltning, når læserens horisont møder vores(Fredslund, 2005,96).

Vores overordnede metode er casen, men som undersøgelsesmetoder bruger vi interview, observation og dokumentanalyse. Den kvalitative metodetilgang er et oplagt valg i forhold til vores problemformulering, da vi dermed kan opnå en dyberegående indsigt i socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder i en uddannelsesorganisatorisk sammenhæng. Gennem den kvalitative metodetilgang kan vi fortolke vore informanters udsagn og diskutere og perspektivere tolkningen gennem perspektiver i socialt arbejde. Vi får mulighed for at sætte vores forforståelse på spil og skabe et rum hvori horisontsammensmeltning evt. kan finde sted, og en ny forståelse kan komme frem.

## 5.1 Single Casen - en kvalitativ metode

### 5.1.1 Strategier og valg

Vores metodiske valg og videnskabsteoretiske tilgang er afstedkommet sammen med valget af single casen, som et *for fødderne liggende valg*. Det skyldes, at muligheden for at undersøge fænomenet socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder på uddannelsesfeltet udspringer af vores konkrete mulighed i praksis. Inspirationen udspringer med andre ord af selve muligheden for undersøgelse i en konkret uddannelsesorganisatorisk sammenhæng. Organisationen er her repræsenteret ved Hf-uddannelsen på VUC Sønderjylland i en enkelt lokalafdeling: *The case is given. We are interested in it, not because by studying it we learn about other cases or about some general problem, but because we need to learn about that particular case. We have an intrinsic interest in the case, and we may call our work intrinsic case study* (Stake, 1995,3). Velvidende at der også finder socialt arbejde sted på andre voksen-og ungdomsuddannelser, så mener vi alligevel, i kraft af det beskedne antal, at vores case stadig kan betragtes som repræsenterende et forholdsvist nyt og særligt tilfælde.

Vi anser overordnet vores case, Hf på VUC Sønderjylland, som repræsenterende et konkret tilfælde der er indlejret i et større overordnet felt, som værende uddannelsesområdet i Danmark. Set i en historisk sammenhæng er den konkrete case også et resultat af mere overordnede generelle politiske og sociale kampe, hvor flere bevægelser og strømninger har muliggjort, at selve Hf uddannelsen på VUC i dag kan udfolde sig i en lokal organisatorisk sammenhæng. At vi i forskningsøjemed udvælger et nyt hjørne af de aktiviteter der foregår på feltet og sammenstiller fænomener med henblik på analyse og fortolkning er fra vores side en konstruktion. Vi placerer os med denne forståelse af vores case på linje med Antoft & Salomonsen, når de understreger, at der ikke gives noget entydigt svar på hvad et fænomen er en case af: *Vi mener derfor at alle cases er eksempler på analytiske og sociale konstruktioner og skal derfor ikke betragtes som andet. Det gælder naturligvis også casestudier der har som sigte at indfange det unikke, og som er styret af et ønske om at forstå og forklare den specielle case man konfronterer i sin forskning. Med en sådan forståelse placeres casestudier i en social verden, hvor den eller de studerede cases ikke kan betragtes som isoleret fra omverdenen*(Antoft & Salomonsen, 2007,31).

Det næste mere snævre valg i form af en underafdeling ud af fem underafdelinger i organisationen, VUC Sønderjylland har gjort det muligt for os at arbejde med emnet i meget nære meningsgivende kontekstuelle og kulturelle rammer uden at undersøgelsesprocessen taber værdi.

Det snævre valg er også foretaget på baggrund af en pilotsamtale med repræsentanter fra VUC’s ledelse, hvoraf det kunne udledes, at vi ved valget af én afdeling, kunne undgå mange og uoverskuelige bias i undersøgelsen. Ved valget af én afdeling frem for valget af fx flere eller samtlige fem afdelinger, signalerer vi samtidig, at det er den organisatoriske kontekst i samspil med den helt praksisnære kontekst på Hf uddannelsen på en enkelt VUC afdeling som er vores fokus.

Endvidere er afdelingens uddannelseskultur udelukkende præget af en kultur, idet der i denne afdeling ikke foregår andre uddannelsesaktiviteter end Hf aktiviteter.

Vi har i denne fase af metodevalg valgt nærværende case ud fra det formål, at casen som forventning kan give informationsindhold, og strategien til udvælgelse af den snævre case indskriver sig dermed også i traditionen for det informationsorienterede valg(Flyvbjerg, 2010,475).

Vi definerer vores case inden for rammerne, som studiet af det unikke via en informationsorienteret udvælgelse, idet vi fastholder singlecasens oprindelige forankring i fænomenet og dets lokale kontekst.

Vi befinder os dermed inden for rammerne af en bestemt case tradition, hvor der er opmærksomhed på studiet af specielt positive eller problematiske fænomener også kaldet atypiske eller ekstreme cases(Stakes, 1995). Det sidste modificeres dog i væsentlig omfang, som følge af at vores problemformulering ikke er rettet mod socialt arbejde på Hf som et enten positivt eller problematisk fænomen, men mere retter sig mod socialt arbejde som fænomen i en nyere organisatorisk kontekst. Vores problemformulering signalerer som sagt en deduktiv og en ikke kritisk tilgang, hvor formålet hverken er at kritisere, verificere eller falsificere det sociale arbejde som foregår i casen. Men vi fastholder, trods denne modifikation stadig vores case som en del af den unikke case tradition, fordi fænomenet vi undersøger, er unikt. Det får samtidig afgørende betydning for yderligere tilvalg af metoder inden for rammerne af casestudiet, idet denne tradition ofte er kendetegnet ved brug af interviews, observation og dokumentanalyse(Stakes, 1995,49).

Vores aktuelle casestudie indskriver sig også i traditionen for teorifortolkende casestudier, idet formålet med casen er at generere ny empirisk viden og hvor den videnskabelige tolkning samtidig har afsæt i en teoretisk viden(Antoft & Salomonsen, 2007,34). Den deduktive tilgang i problemformuleringen tilsiger denne orientering.

Qua vores forforståelse af socialt arbejde som en ikke entydig objektiv aktivitet, men en aktivitet som ofte i praksis viser sig at være af flertydig og eklektisk karakter, vil vi bruge singlecasen i udforskningen til forståelse og beskrivelse af socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder i en lokal kontekst på en Hf-afdeling. Vi har indledningsvist argumenteret med, at konteksten er af omfattende kompleksitet og generelt rammesættende om socialt arbejdes udfoldelse. Vi vil med valg af singlecasen få mulighed for, at belyse fænomenet mere afgrænset og i dybden i en hermeneutisk undersøgelsesproces, hvor de helt nære betingelsers betydning for det sociale arbejdes virke får mulighed for at træde frem.

### 5.1.2 Hvad kan casen bidrage med i forhold til vores problemformulering?

Det har været omgærdet med strid i videnskaberne hvorvidt casen som metode kan defineres som videnskabelig, idet mange, især positivistiske kritikere ikke mener, at man kan generalisere ud fra enkelt tilfælde som undersøgelsesmetode. Kritikken kommer ofte fra naturvidenskaberne, men også fra dele af samfundsvidenskaberne, hvor krav om generaliserbarhed og reliabilitet vægtes på en særlig måde med udgangspunkt i, for os at se, positivismens doxa, som vi ser som positivismens ontologiske og epistemologiske grundantagelser, og en fremherskende tavs viden om rigtig videnskab og virkelig sandhed og metode.

Professor Bent Flyvbjerg gør grundlæggende op med dette, idet han henviser til, at studiet af mennesker og samfund netop implicerer den konkrete konteksts betydning:

*Forudsigende teorier og universelle begreber findes ikke i studiet af menneske og samfund. Konkret, kontekstbunden viden er derfor mere værdifuld end den nyttesløse søgen efter forudsigende teorier og universalbegreber*(Flyvbjerg, 2010,468).

I samme ånd er han særdeles kritisk over for positivismens ideal om generaliserbarhed og i forsvaret af casen hedder det: *Man kan ofte generalisere på grundlag af en enkelt case og casestudiet kan bidrage til den videnskabelige udvikling gennem generalisering som supplement eller alternativ til andre metoder. Formel generalisering er imidlertid overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, mens eksemplets magt er undervurderet*(Flyvbjerg, 2010,473).

Vi tilslutter os selvfølgelig kritikken, men det kan altid diskuteres hvad vores case kan bidrage med og hvad vi kan slutte ud fra casen. Vores case er som sagt ikke valgt ud fra at skulle repræsentere et bredt uddannelsesfelt, den er ikke valgt ud fra at skulle repræsentere ungdomsuddannelserne, men den er derimod valgt ud fra vores afgrænsning af problemfeltet til først at omfatte Hf uddannelsen og siden Hf uddannelsen på VUC, som repræsenterende et særligt uddannelsesområde præget af second-chance studerende og med flere alvorlige sociale problemstillinger blandt de studerende generelt. Set i det lys kan casen langt hen ad vejen betegnes som repræsentativ for Hf uddannelserne på VUC generelt i Danmark.

Dog kan det også diskuteres om casen er *helt fin i kanten*. Vi har fx ikke inddraget det geografiske perspektiv og vi kan derfor ikke sige om forskellene til fx en HF uddannelse i København eller andre større byer vil kunne udgøre en divergens i undersøgelsesmaterialet. På samme måde må vi tage forbehold fra de afledte geografiske forskelle der fremkommer ved baggrundsfaktorer som forældres uddannelsesbaggrund, lokale jobkonjunkturer eller andre lokale muligheder for deltagelse i uddannelse med mere.

Når disse forbehold er gjort understreger vi samtidig, at det ikke er en sociologisk undersøgelse, men en undersøgelse med fokus på socialt arbejde.

Opsummerende mener vi, at kunne udlede svar på vores problemformulering, via vores case hvilende på et informationsorienteret valg, samt af den videnskabsteoretiske og metodologiske tilgang vi anvender i forbindelse hermed.

### 5.1.3 Præsentation af casen *Hf på VUC Sønderjylland - en udvalgt afdeling*

VUC Sønderjylland er en del af den samlede koncern VUC Danmark. VUC var før strukturreformen direkte under Amternes tilsyn og kontrol, men fra og med 2005 er VUC ført videre som en selvejende institution med egen bestyrelse under staten. VUC hører i dag til under Ministeriet for Børn og Undervisning, og herfra hentes størstedelen af finansieringen i form af driftsmæssige tilskud og refusionsordninger.

VUC Sønderjylland består ligesom resten af landets VUC institutioner af mange uddannelseskomponenter: Almen 9. og 10. klasse, ordblinde undervisning, specialundervisning, efteruddannelseskurser, HF enkeltfag og endelig den 2- årige HF.

De fysiske uddannelsessteder er jævnt spredt udover det meste af den sønderjyske geografi, centreret omkring de største byer i Sønderjylland.

Vores udvalgte afdeling er lokaliseret til en matrikel, hvor undervisningsindholdet kun består af Hf- uddannelsen. Der er 2 hold på hver af de to årgange foruden Hf–enkeltfagskursisterne. Det anslås af både lærere og vejleder på lokaliteten, at mellem 30 – 40 procent af kursisterne har sociale og/eller psykiske problemstillinger(VL:113–120). Personalet som har sin daglige gang på matriklen består altovervejende af undervisere med akademisk baggrund, foruden en studiesekretær og en studievejleder. Socialrådgiveren har en fast arbejdsdag om ugen på vores udvalgte afdeling, men kan derudover kontaktes via mail og telefon, ellers er det muligt for kursister at booke tid ved socialrådgiveren gennem VUC Sønderjyllands hjemmeside(VUC Sønderjylland).

Ledelsen som er fælles med de øvrige afdelinger i Sønderjylland er fysisk placeret på en matrikel for sig og består af en direktør, vicedirektører og ledere, herunder uddannelsesledere.

## 5.2 Forarbejde, observation og dokumentanalyse

Før problemfeltsundersøgelsen er vores forforståelser beskrevet, da det er vigtigt at vi opnår bevidsthed herom, for at kunne bringe den ind i forskningsprocessen. Forforståelsen har ligeledes en betydning for grænserne for vores forståelseshorisont. At blive bevidst om sin forforståelse er ikke nemt, men vi har inden vores empiriske undersøgelse ekspliceret vores forståelse af feltet, for dermed at blive så bevidst om vores forforståelse som muligt. Derudover vil vi gennem vores udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik sætte vores forforståelse i spil, hvormed vi udfordrer vores forståelseshorisont, og det sker ex. ved at vi er to studerende som arbejder sammen, og løbende er nødt til at italesætte vores forforståelse, for at have samme udgangspunkt for vores undersøgelse. Det ser vi som en styrke, da vores forforståelse ellers risikerer at blive en tavs viden(Fredslund, 2005,83). Vi har i starten af undersøgelsen været igennem en udvikling af vores forforståelse gennem udarbejdelse af problemfeltet, og gennem tre pilotsamtaler, med henholdsvis to ledelsesrepræsentanter, en socialrådgiver og en vejleder, for i første omgang at få grønt lys til at lave vores undersøgelse på lokaliteten, og for siden at få større indblik i organisationen og problemstillinger for dermed at kunne afstemme relevans til vores undersøgelsesfokus.

Vi har endvidere observeret et lærerforsamlingsmøde, hvor Hf-lærere, vejleder, socialrådgiver og en leder diskuterede synspunkter angående kursister, som er karakteriseret som værende i farezonen for ikke at bestå eksamen. Vores formål med observationen var at opnå en ny viden, som kan supplere vores øvrige metodiske tilgange, og give os mulighed for at trænge dybere ind i fastholdelsesarbejdet. Vi foretog en ustruktureret observation i naturlige omgivelser, da mødet fandt sted på Hf-uddannelsens matrikel. Den ustrukturerede og åbne tilgang foretog vi med baggrund i at vi på det tidlige tidspunkt i undersøgelsesprocessen søgte mere generel data, og derudover med fordelen ved at gå lidt mere åbent til værks i observationen, for dermed ikke på forhånd at snævre vores synsvinkel ind(Kristiansen & Krogstrup, 2002,48). Vi var gennem observationen særligt interesseret i udsagnene på mødet, da de kunne indgå i vores analyse af det sociale arbejde og fordi vi derigennem kunne få indsigt i elementer, som havde relevans for vores undersøgelse. Efter observationen fortolkede og nedskrev vi vores feltnoter hver for sig, og efterfølgende skrev vi dem sammen. Vi anvender vores fortolkede udsagn fra observationen til udvikling af vores forforståelse til et højere forståelsesniveau, specificering af interviewspørgsmål, og som en del af vores analyse.

Vi er opmærksomme på, at forskerne gennem observation kan påvirke aktørerne, og vi ønskede på forhånd at spille en så lille rolle som muligt i mødet. Vi var ikke deltagende og sad derfor i baggrunden under hele mødet. Mange af lærerne reagerede ikke på vores tilstedeværelse, og enkelte anså os som lærere på lige fod med dem. Der var enkelte, som spurgte til vores tilstedeværelse, og vi informere om vores position som specialestuderende, der ønskede indsigt i deres felt. Denne meget kortfattede information var med det mål for øje, at vi ikke ønskede at påvirke aktørerne, og vi vurderede, at det var bedre, at de ikke vidste mere specifikt om vores formål, andet end det fortalte.

Vi foretager løbende dokumentanalyse, og inddrager dokumenterne i hele specialet; som led i problemfeltet, som led i interviewene og som led i analyse og i forsøget på horisontsammensmeltning. Til dokumentanalyse bruger vi VUC’s skriftlige materiale om fastholdelse- og gennemførelsesstrategi(Bilag B), interne procedurer omkring studieaktivitet(Bilag A) og socialrådgiverens funktionsbeskrivelse(Bilag C). Vi vurderer, at materialet er troværdigt, da dokumenterne er en del af det interne materiale på VUC. Dokumenterne er vigtige, da de kan give indsigt i processer og procedurer og ligeledes give indblik i socialrådgiverens rolle i feltet. Vi har ikke valgt en specifik analyse af dokumenterne, men inddrager dokumenterne i analysen, hvor vi analyserer det i relation til perspektiver på socialt arbejde og teori om grænseflader i en organisation(Lynggaard, 2010,137).

## 5.3 Interview

Vi anvender det kvalitative interview, som et redskab til at trænge ind på et ukendt område og afdække vores problemstilling. Endvidere giver det mulighed for at opnå en dybere forståelse af aktørerne i uddannelsesfeltets opfattelse og erfaringer med det sociale arbejde(Jørgensen, 2008). For at opnå den forståelse finder vi det hensigtsmæssigt at anvende det semistrukturerede interview, da vi ønsker et interview, som til dels er struktureret i forhold til formål, men hvor der også er plads til at følge op på informanternes beskrivelser. Vi ser det som en styrke, at der er en vis fleksibilitet i udførelsen af interviewene, da det gør det muligt at ændre spørgsmålenes rækkefølge og karakter, hvormed vi løbende tilpasser interviewene til informanters svar(Kvale, 2009). Det semistrukturerede interview giver mere liv til interviewet, og styrker omfanget af spontane og relevante svar fra informanterne, i modsætning til det strukturerede interview, som forløber på baggrund af faste spørgsmål, med eventuelle faste svarmuligheder, som vi kender det fra spørgeskemaer, hvor der ikke levnes plads til at informanten eller intervieweren kan uddybe eller spørge ind til særligt interessante svar. Vi vurderer, at vi gennem det semistrukturerede interview kan få større indsigt i informantens erfaringer og oplevelser med socialt arbejde i en uddannelsesorganisation. Endvidere har vi mulighed for at få klarlagt og verificeret vores fortolkninger, gennem mulighed for opfølgning af informanternes svar.

## 5.4 Inden interviewene og valg af informanter

Vi er opmærksomme på, at vi med den semistrukturerede tilgang er nødsaget til at have tydeliggjort formål og temaer igennem interviewet, for at skabe en rød tråd gennem specialets problemfelt, videnskabsteoretiske tilgang, teoretiske forståelser og gennem interviewene. Vi udarbejder derfor en interviewguide, som indeholder temaer med dertilhørende spørgsmål. Vores semistrukturerede tilgang skal udover at sikre produktion af viden, også fordre til dynamik, for at skabe en positiv interviewinteraktion, som dermed skaber motivation og lyst ved informanten til at fortælle(Kvale, 2009,143). Vi udarbejder interviewguide tilpasset vores informanter, da vi ikke finder det relevant at fokusere på de samme spørgsmål ved de forskellige aktører. Vi mener, stadig at den indsamlede empiri vil være brugbar i vores analyse, da vi netop går efter empiri som afspejler forskellige positioner og niveauer i feltet, og derfor ikke behøver at være direkte sammenlignelige. Det faktum, at vi indsamler viden fra forskellige positioner styrker vores resultater, da det giver et mere nuanceret indsigt i socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder, end hvis vi blot fokuserede på kursisternes oplevelser.

Udvælgelse af informanter bygger på et ønske om at få dækket så mange af aktørerne i feltet, som muligt, samtidig med at det er et strategisk valg, da vi går efter informanter med viden om eller erfaring med socialt arbejde. Ledelsen har skabt kontakten til vores personaleinformanter, og vi har angivet hvilke kriterier vi ønskede dækket gennem vores informanter. Vi har i alt 5 personale informanter, 2 lærere, 1 socialrådgiver, 1 vejleder, 1 vicedirektør. Derudover annoncerede vi på internt VUC net og fik kontakt med 4 kursister. Kursisterne skulle have haft kontakt med socialrådgiveren. Derudover fik vi via studievejlederen mulighed for kontakt til 2 kursister, som var frafaldet og som inden da havde haft kontakt til socialrådgiveren. Vi fik kun kontakt til den ene af de to frafaldne kursister. Det lykkedes dog aldrig at nå frem til at gennemføre et interview med denne person, idet aftalerne blev aflyst og glemt tre gange. I sidste forsøg på interview, modtog vi om natten en sms fra pågældende, hvor vi forstod, at pågældende havde været ude for akutte sociale begivenheder og absolut frabad sig yderligere kontakt. Vi ærgrede os naturligvis, men mente ikke vi kunne gøre mere ved situationen. Etisk er det vigtigt at acceptere og respektere et afslag. Vi mener ikke, at vi er gået for langt i en overtalelsesproces, da de tre indgåede aftaler om interviews var uden nogen form for pres fra vores side.

Vi er opmærksomme på, at ledelsen har udvalgt informanterne fra frontpersonalet, men vi ser ikke en større problematik i den omstændighed, da vi på ingen måde har en kritisk tilgang til feltet, hvormed informanterne skal forsvare deres dele af feltet. Vi forsøger, at opnå indsigt gennem informanterne, hvormed vi forsøger at forstå socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder gennem analyse af interviewene.

## 5.5 Etiske overvejelser

Vores interviewundersøgelse bygger udover de metodiske overvejelser også på etiske overvejelser. Det kommer til udtryk gennem informationer til informanterne inden interviewundersøgelsen, hvor vi har informeret om vores formål med undersøgelsen, inden de gav deres samtykke til deltagelse i undersøgelsen. Vi vil præsentere specialets formål i hovedtræk inden begyndelse af interviewene, for at skabe sikkerhed blandt informanterne, så de ved hvad der skal ske. Dog vil vi ikke være for detaljerede i informationen, da vi ikke ønsker at påvirke vores informanter i at give de svar, som de formoder vi søger. Endvidere informerer vi om, at interviewet bliver optaget. Vi informerer ligeledes vores informanter om, at alle informationer behandles fortroligt, og vi dermed forsøger at forhindre at brug af informationer kan skade informanterne, hvorfor vi anonymiserer navne og stednavne(Thagaard, 2004,26). Vi er dog opmærksomme på, at der for nogle af vores informanter vil være risiko for at anonymiteten brydes, da der ikke er mange med deres stillingsbenævnelser. Vi gør informanterne opmærksomme på denne risiko, men anser det ikke for en problematik som kræver yderligere fokus, da vi ikke er i et kritisk hjørne eller på nogen måder udarbejder en vurdering af deres arbejde, og derfor anser vi det ikke som en risiko for, at deres udtalelser kan skade informanten eller institutionen.

Vi er endvidere opmærksomme på den skæve magtfordeling, som et interview naturligt bibringer, da vi som interviewer definerer situationen og styrer interviewforløbet(Kvale, 2009,143). Hvis vi vurderer, at den skæve magtfordeling har influeret på interaktionen under interviewet, vil vi tage højde for det i analysen af empirien, dog forventer vi ikke at den skæve magtfordeling vil få en betydning under vores interview, da vi som tidligere nævnt ikke anlægger en kritisk tilgang til personlige emner, men fokuserer på at få indblik i det sociale arbejde, og på ingen måde vurdere effekten af det.

Gennem interviews med kursisterne er vi opmærksomme på, at vi kan berøre problemfyldte områder af kursisternes liv, og vi vil derfor aftale at informanterne kan holde en pause, hvis de har brug for det. Vi vil ikke fokusere på de problemfyldte områder, men det er led i forståelsen af kursistens oplevelser med det sociale arbejde.

Vores indsamlede empiri fortolkes ud fra vores socialfaglige standpunkt, og som led i en undersøgelse med en videnskabsteoretiske og teoretisk tilgang, hvorfor informanterne kan have svært ved at finde dem selv i vores undersøgelsesmateriale, og føle en form for overgreb. Det vil vi forsøge at overkomme ved at informere om risikoen til de informanter, som ønsker at læse vores færdige materiale. Derudover vil vi tage højde for at informanternes beretninger allerede er fortolket, og vi dermed bygger vores fortolkning på allerede fortolket materiale, bedre kendt som dobbelt hermeneutik(Thagaard, 2004,41). Som forskere forsøger vi at beskytte informanternes integritet gennem en tværgående behandling af den indsamlede empiri.

## 5.6 Bias i undersøgelsen

En undersøgelse bygger på valg, og når vi vælger noget, så vælger vi noget andet fra, det er en naturlig proces i videnskaben. Vores undersøgelser tager afsæt i vores deltagelse på Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde, hvorfor vi anskuer feltet ud fra bestemte synsvinkler, som dermed udelukker andre synsvinkler, som kunne bevirke et andet resultat. Det er svært at undgå bias, men i stedet lader vi vores overvejelser omkring bias og kritik af vores valg indgå som en naturlig refleksion.

Der er mange parametre i spil på Hf uddannelsen på VUC som vi har valgt ikke at berøre gennem vores undersøgelse. Der er eksempelvis spørgsmålet om økonomiske incitamenter fra VUC’s side og ledelsens naturlig magtposition, som kan være faktorer der spiller en rolle i feltet. Vi er opmærksomme på, at det er en mulig vinkel, men vælger at lukke af for disse vinkler, for dermed at skærpe vores fokus på socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder.

Endelig er der en vigtig og generel samfundsvidenskabelig problemstilling, som vedrører den situation, at det oftest er de *stærkes* synsvinkler der bliver repræsenteret i samfundsvidenskabelige undersøgelsessammenhænge, hvorimod marginaliserede og udsatte svage grupper er usynlige og sjældent repræsenteret. Der er en sammenlignelig problematik til den situation, at vi ikke formåede at få interviewet frafaldne kursister og dermed få synspunkter repræsenteret som ellers ikke er at finde. Det er et problem ikke kun i individsammenhæng, men også i samfundssammenhæng fordi vigtig information ikke kommer frem. Det må vi betragte som en mulig bias.

### 5.6.1 Reliabilitet

En projektrapports pålidelighed relateres til udførelsen af forskningen som værende tillidsvækkende. Vi har ikke mulighed for at opstille fastlagte kriterier, da vi udarbejder en kvalitativ undersøgelse, som tager udgangspunkt i subjektivitet. Vi vil styrke pålideligheden ved at skelne mellem direkte informationer fra empirien og vores fortolkninger(Thagaard, 2004,185). Endvidere ser vi det som en styrke i forhold til pålidelighed at vi er to studerende, som samarbejder og diskuterer beslutningerne i forløbet.

Vores valg af en kvalitativ metode fordrer en række faldgruber ifølge kvantitative forskere. En kritik er manglende objektivitet, da det kvalitative forskningsinterview er baseret på en interaktion mellem mennesker, og det kan derfor ikke efterprøves og kontrolleres, da det er præget af personlige holdninger og forforståelse.

Vi tager højde for vores bias i forhold til vores undersøgelse og konklusion heraf, hvor vi ser tendenser som er til stede i vores case, og som ikke umiddelbart kan overføres til andre institutioner, men fungere som inspiration, og et udtryk for det sociale arbejdes udfoldelsesmuligheder. Vi forstår et fænomen afhængigt af dets kontekst, hvorfor vi ikke mener vores resultater kan overføres direkte til andre institutioner, men de kan inspirere og være grundlag for debat om socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder.

### 5.6.2 Validitet

Gyldighed i en undersøgelse bygger på det faktum, om vi undersøger det, vi tror vi undersøger. Vi kan ikke opstille vores resultater i statistik, og vi skal derfor forsøge at stille os kritiske i forhold til vores formål med at undersøge det sociale arbejdes muligheder i en uddannelsesorganisation, og om vi så også gør det(Kvale, 2009, 274). Vi forsøger, at imødekomme denne problemstilling, ved at stille kritiske spørgsmål til specialets formål, og hvorvidt det stemmer overens med vores igangværende undersøgelse. Endvidere ekspliciterer vi vores forforståelse, hvorved læseren har mulighed for at forstå hvilken forståelse som lå bag vores valg gennem undersøgelsen, og vurdere hvordan den har påvirket vores undersøgelse(Fredslund, 2005,96).

En klassisk problemstilling i forhold til validitet findes i det kvalitative forskningsinterview, da resultaternes validitet afhænger af informanternes svar, som kan være fordrejet eller direkte usandhed. Det er en faldgrube, som vi kan tage højde for, men ikke forhindre. Vi forsøger at tage højde for det ved at konfrontere informanternes udsagn, og til dels sammenligne dem med de andre, for at se om der er bemærkelsesværdige elementer. Vi anser det værende komplekst at validere vores undersøgelse tilstrækkeligt, og det skyldes ikke kun den svaghed, som findes i de kvalitative metoder, men afhænger også af evnen til at afbilde og undersøge en kompleks social virkelighed(Kvale, 2009,278).

# 6. Teori

## 6.1 Teoretiske overvejelser

Vores teoretiske perspektiv tager udgangspunkt i organisationsteori, inspireret af L. D. Browns begreber om grænseflader og Janne Seemanns arbejde med brændpunkter i en organisation. Vi bevæger os på et forholdsvis uudforsket område, hvorfor vi har været henvist til at tænke nyt, konstruere og sammensætte vores eget teoretiske udgangspunkt ud fra vores problemformulering.

Vi undersøger *socialt arbejdes muligheder for udfoldelse i en uddannelsesorganisation* og for at medtolke de strukturelle betingelsers betydning finder vi det oplagt at tage udgangspunkt i organisationsteoriens teori om grænseflader og brændpunkter. Teori om grænseflade kan være med til at give viden om hvorvidt socialt arbejde kan få plads i et samarbejde med uddannelsesfladen, eller om grænsen mellem de to flader er for massiv og derfor bevirker, at socialt arbejde ikke får mulighed for udfoldelse. Begreberne vil blive inddraget i analysen, i samspil med det empiriske materiale og perspektiver på socialt arbejde.

## 6.2 Anvendt teori: Grænseflader, konflikter og brændpunkter i organisationen

Vores formål med at tage udgangspunkt i organisationsteorien er ikke at lave en stor udredning af VUC’s organisation. Vi har gennem præsentation af vores case givet et kort indblik i organisationen, men en tilbundsgående analyse af organisationen er ikke relevant i vores fokus, da vi er interesseret i konflikter og brændpunkter, der er til stede i grænsefladen og som samtidig har relevans til socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder.

### 6.2.1 Grænseflader

Vores undersøgelse kredser sig om spørgsmålet om socialt arbejdes muligheder for udfoldelse i en uddannelsesorganisatorisk kontekst og det kan forstås som værende et muligt grænsefelt for socialt arbejdes virke. Baggrunden for tilstedeværelsen af socialt arbejde på uddannelsesfeltet kan forstås som beskrevet i problemfeltet, nemlig som en del af samfundsudviklingen og den politiske diskurs og VUC Sønderjylland har erkendt de alvorlige problemstillinger i forhold til fastholdelse, og har udvidet fastholdelsesarbejdet med en socialrådgiver. Ansættelsen af socialrådgiveren giver dermed også antydninger af behovet for et nyt og udvidet samarbejde mellem det sociale arbejde og det undervisningsrettede arbejde. Med det nye fokus inden for organisationens rammer bruger vi L. D. Browns teori med grænseflader. Grænseflader kan eksistere inter- og intraorganisatorisk, og defineres som en arena. Brown definerer en konkret grænseflade ud fra aktørernes fælles mål og afhængigheder, som er til stede i grænsefladen, og som nødvendiggør en kontinuerlig interaktion imellem flere flader. Afhængighederne i grænsefladen defineres ud fra:

1. Fælles opgavehensyn (afhængighed mellem aktørerne for at håndtere en opgave)

2. Fælles social identifikation (fælles loyalitet og tætte sociale bånd)

3. Fælles autoriteter (professionsetiske forpligtigelser)

4. Fysisk placering, hvorved interaktion kan finde sted (fysisk tæt placeret)

En grænseflade kan bestå af flere af de beskrevne afhængigheder, hvorfor de ikke er gensidigt udelukkende(Brown, 1983,22). Magt spiller også en rolle i forhold til grænseflader, men da vi fokuserer på grænsefladen internt i VUC, må der antages at være et mere eller mindre symmetrisk magtforhold, dog er vi åbne for at praksis kan vise andet. Vores fokus på grænsefladen internt i organisationen bliver til som følge af en typisk intraorganisatorisk grænseflade defineret ud fra et fælles opgavehensyn(Brown, 1983,83)

Ud fra teorien kan vi se flere grænseflader inden for VUC, både internt som eksternt. Vi vælger dog, at fokusere på fastholdelsesgrænsefladen mellem undervisningsfladen og den sociale flade, da vi mener, at det er den grænseflade, der kan hjælpe til besvarelsen af vores problemformulering. Endvidere er det en grænseflade hvor afhængigheden bygger på det fælles opgavehensyn med fastholdelse af kursisterne.

Grænseflader kan endvidere karakteriseres som:

* Overensstemmende
* Under- eller overorganiseret

En overensstemmende grænseflade behøver ingen yderligere uddybning, men den underorganiserede grænseflade forstås som ved en svag tværgående kobling, hvor grænsefladerne forbliver åbne og uklart definerede, hvilket kan resultere i dårlig kontinuitet. Der er derfor stor risiko for, at grænsefladen ikke håndterer den kaotiske og komplekse omverden, som ellers var formålet, men forbliver kaotisk, da mål og autoriteter ikke er indlysende og der er mangel på formel regulering. Den overorganiserede grænseflade er en modsætning til den underorganiserede, og karakteriseres ved at være stramt styret i en mere eller mindre lukket grænseflade. Kritikpunkter vender sig mod manglende fleksibilitet og svækkelse af innovationsevne, og er ikke egnet for partere, som eksisterer i et foranderligt miljø, hvor der forventes omstillingsparathed og med krav om nye former for opgaveløsning(Seemann & Antoft, 2002,43; Brown, 1983,27).

Professor Janne Seemann har arbejdet med sundheds- og socialsektoren med fokus på grænseflader, og hvordan det påvirker samarbejdet i organisationer. Hun har erfaret, at til trods for opbygning og udvikling af tværgående relationer, så er der risiko for uoverensstemmelser og alvorlige sammenstød, på baggrund af fordomme og uindfriede forventninger, som kan bygge på domæne-, kultur- og professionskonflikter. Der kan være forskellige mål, opgaver, arbejdsformer og kultur. En organisation som arbejder på forskellige flader og med forskellige professioner involveret kan resultere i overlappende arbejdsdeling, uklare arbejdsforhold, gensidig afhængighed, modstridende beslutninger og uløste opgaver. Det kan ex. føre til *selvhævdende universer*, hvor en aktør kan forsøge at udøve magt for at gennemføre den for aktøren bedst mulige tilgang, og dermed forsøge at få andre aktører til at agere på samme måde(Seemann, 1999). På VUC ser vi introduktionen af og differentieringen i de sociale fastholdelsestiltag, samt ansættelse af en socialrådgiver i et ellers fasttømret uddannelsesfelt, som værende mulige kilder til konflikter imellem den sociale flade og undervisningsfladen. Man kan frygte qua uddannelsesfeltets lange historie, at der kan være tendenser til *selvhævdende universer*. Det kan være lærerne, som forsøger at udøve magt ved at definere *den rette tilgang* til kursisterne, hvormed lærerne selv kan folde deres styrke ud, blive bekræftet, og målet bliver dermed at få andre aktører til at tænke, tale og handle inden for dette univers. Men aktørerne kan stå langt fra hinanden, hvormed forholdet vil kredse omkring kritik og rigtig-/forkertvurderinger, hvormed negationer vil være til stede relationen(Seemann, 1999). Det er interessant om der er aktører på Hf uddannelsen på VUC som forsøger at skabe et selvhævdende univers, måske i opposition til det det sociale arbejde, som forsøger at etablere sig i feltet, da der herfra kommer værdier og tilgange som feltet normalt og historisk ikke er orienteret imod. Hvis det er tilfældet kan socialt arbejde herigennem støde på en grænse for sin udfoldelse. Endvidere er det interessant om Hf’s historiske indlejring i en mere inkluderende humanistisk profil får betydning, da det dermed kan vise sig, at være nemmere for organisationen at implementere det sociale arbejde.

### 6.2.2 Grænsefladekonflikter

Brown arbejder endvidere med konflikter i grænseflader, som kan bestå af to elementer, adfærd og interesser. Adfærd kan ex. forstås som overensstemmende eller uoverensstemmende, hvor sidstnævnte er bevidst modsætning af den anden aktør, gående fra ex. passivitet til ex. åbenlys modstand. Interesser skal forstås som bevidste eller ubevidste interesser, der er på spil mellem aktørerne, og de kan være i konflikt, hvor kun den ene aktør får noget ud af interaktionen eller fælles, så begge aktører vinder(Brown, 1983,37).

Brown definerer 4 mulige typer af konflikter, på baggrund af opdelingen af interesser i fælles og forskellig, og adfærd i overensstemmende og uoverensstemmende:

1. Konflikt som resultat af uoverensstemmende adfærd og forskellige interesser
2. Ingen konflikt som resultat af såvel overensstemmende adfærd og fælles interesser
3. Latent konflikt som resultat af overensstemmende adfærd, men forskellige interesser
4. Falsk konflikt som resultat af uoverensstemmende adfærd, men fælles interesser

Brown fokuserer mest på konflikttype 1, men påpeger at de andre konfliktmuligheder ikke må glemmes, da de kan udvikle sig til en konflikt(Brown, 1983,6).

Konflikter er ikke kun destruktive, men kan også være produktive alt afhængig af graden af konflikten og omstændighederne. Der kan tales om former for konfliktniveau, som kan være passende, og dermed produktive, som kan være baggrund for udvikling af en dybere forståelse mellem aktørerne i forhold til opgaver og ressourcer. Det passende konfliktniveau ligger til grund for to typer af interaktionsmønstre mellem aktørerne i grænsefladen.

Det første interaktionsmønster er en overenskomst, og forekommer ved interessekonflikter. Gennem forhandling og kompromis kan aktørerne finde en løsning i forhold til det fælles opgavehensyn. Dog vil der typisk være mistillid og en hemmelig agenda for at fremme sine egne interesser, hvorfor der er risici for udvikling af et højt konfliktniveau.

Det andet mønster er problemløsning, og forekommer ved fælles interesser. Her vil problemløsningen være tillidsfuld og åben, og der er fokus på de fælles interesser. Brown definerer denne interaktion som udveksling af information og koordination på tværs af organisationen, dog er der risiko for at konfliktniveauet bliver for lavt(Brown, 1983,40; Seemann & Antoft, 2002,46).

I modsætning til et passende konfliktniveau ses et for højt konfliktniveau, som er krigsadfærd. Aktørerne handler med formål at skabe en øget afstand og spændinger, som dermed fører aktørerne hver sin vej. Der er tegn på mistillid og manglende respekt mellem aktørerne (Brown, 1983,41)

I modsætning til et for højt konfliktniveau ses et for lavt konfliktniveau, som kan udmunde i to typer af interaktioner. Den første er isolation, hvor der opretholdes en falsk tro på uafhængighed rent organisatorisk. Fælles problemer ses og løses derfor ikke, og der er stor grad af passivitet i grænsefladen(Brown, 1983,42; Seemann & Antoft, 2002,47). Den anden type af interaktion er aftalt-spil, og ses i en grænseflade hvor konflikter og forskelligheder negligeres. Det kan medføre fordomme om mod-aktøren, samtidig med at det hæmmer informationsudvesklingen mellem aktørerne, og kan anses for en laissez-faire tilgang(Brown, 1983,42; Seemann & Antoft, 2002,47).

Disse forskellige konfliktniveauer har betydning for samarbejdet i grænsefladen, og influerer dermed på socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder i organisationen.

### 6.2.3 Brændpunkter

Vi har været inde på hvordan konflikter opstår i grænseflader, men vi vil vende fokus mod brændpunkter, som også kan være til stede i grænseflader og ses som kritiske samarbejdsrelationer, hvor der er tilbagevendende problemer, som ofte er forsøgt løst. Seemann og Antoft arbejder med forskellige elementer som har betydning for brændpunkters forekomst:

* Uenighed om, hvem der skal gøre hvad (uklar arbejdsdeling)
* Uenighed om behandlingsteknologi, arbejdsmetoder og principper (forskelle i professions- og sektorlogikker)
* Uenighed om mål og vurderingskriterier
* Forskelle i de involverede parters interne strukturer, kulturer og processer (det kan derfor være svært at nå hinanden)
* Forskelle i parternes ønsker i samarbejdsform eller relations udformning (skriftlige samarbejdsaftaler)(Seemann & Antoft, 2002,26)

Et interessant element i forståelsen af brændpunkterne i grænsefladen er hvorfor de enkelte aktører handler som de gør, i forhold til de andre aktører. Brændpunkterne er interessante, da de må anses for at være en faktor i socialt arbejdes muligheder.

Grænseflader, grænsefladekonflikter og brændpunkter er tre elementer, som vi vil gøre brug af i vores analyse. Vi ser dem ikke som tre enkeltstående teoretiske begreber, men som betydningsfulde for hinanden, og for at give os den rette forståelse af feltet. Grænseflader kan være mere eller mindre klart definerede. Vi ser grænsefladekonflikter som udtryk for møder i de organiserede samarbejdsrelationer i grænsefladen, hvor konfliktniveauet enten er for lavt eller for højt og som kan medføre manglende problemløsning. Et passende konfliktniveau kan medføre dynamiske og konstruktive forsøg på problemløsninger. Brændpunkter i grænseflader er kritiske samarbejdsrelationer, hvor samarbejdet er præget af tilbagevendende konflikter.

# 7. Analyse

## 7.1 Valg af meningsfortolkning som analysemetode

Inden for kvalitativ forskning findes der ikke én rigtig analytisk vej, men mange forskellige. Vi tager udgangspunkt i vores problemformulering, empiri og videnskabsteoretiske vinkel for at finde den mest passende strategi. På et overordnet analytisk plan har vi valgt en meningsfortolkende metode med en deduktiv og temacentreret tilgang, da vi gennem vores problemformulering har udarbejdet to temaer, som vi finder relevant at gå i dybden med. Det første tema omhandler de nære strukturelle vilkår, hvor organisationens flader, grænseflader, grænsefladekonflikter og brændpunkter, giver os en forståelse af den organisatoriske kontekst, hvori socialt arbejdes muligheder for udfoldelse er betinget. Det andet tema omhandler socialt arbejdes muligheder i lyset af aktørers forståelse i den organisatoriske kontekst. Vi mener, at denne temaopdeling giver mulighed for at imødegå de problematikker vi sætter i spil. Gennem den temacentrerede tilgang fortolker vi vores informanters udsagn, for dermed at få en dybere forståelse af hvert tema(Thagaard, 2004,158).

Første analysedel skal foruden selvstændig meningsværdi også ses som redskabsviden der kan medvirke til besvarelse af anden analyse del. Vi betragter derfor første analysedel som del af en helhed. Vi vil ikke skabe viden og erkendelse kun på baggrund af første analyse, men på baggrund specialets samlede forsøg på horisontsammensmeltning.

Som indlejret i den hermeneutiske videnskabsteoretiske forståelse finder vi generelt fortolkning, som værende afgørende, da alle mennesker er historiske, med en forforståelse til pågældende, hvortil alt fortolkes. Jf. Bourdieu skal man altid udvise epistemologisk årvågenhed og det kan diskuteres om fx den temacentrerede opdeling både i problemformuleringen og i analysen skaber en manglende dynamik imellem niveauerne. Vi er opmærksomme herpå og forsøger at imødegå problematikken ved hjælp af den hermeneutiske forståelsesspiral og ved at være tydelige, når vi *tager en tur rundt i spiralen.*

Fortolkningstilgangen har til formål at få os frem til forståelse af det sociale arbejde gennem meningsfortolkning, som opnås gennem pendling mellem vores forforståelse, informanternes udsagn og fortolkning af materialet i sammenspil med vores teoretiske forståelse, som igen udleder ny forståelse og som evt. kan ligge til grund for en horisontsammensmeltning. Denne pendling mellem dele og helheden uden at cirklen lader sig helt lukke skaber en sammenhængende gestalt(Olsen, 2002,136). Vi er opmærksomme på, at forskellige begrebsrammer kan have en betydning for den enkeltes fortolkning, og at der i forhold til en fortolkning er så mange svar, som der er teorier. Det kan forekomme indlysende, hvad der sker eller bliver sagt, men forskellen i fortolkningerne skyldes de muligheder i vores måde at se sekvensen på(Kvale, 2009). Vi har gennem vores temacentrerede opdeling, og meningsfortolkning fastsat en ramme for fortolkningerne byggende på vores teoretiske forståelse, som gør det muligt at rekontekstualisere informanternes udsagn, og dermed folde teksten meningsmæssigt ud.

Vi er opmærksomme på de forskellige fortolkningsniveauer, der er igennem en undersøgelse, og vi går gennem niveauerne på vores vej gennem undersøgelsen. Startende fra selvforståelse under interviewsituationerne, hvor informantens egen forståelse af feltet bringes i spil og videre til en commonsense forståelse igennem arbejdet med vores empiri, hvor vi identificerer begreber ud fra vores forforståelse, som bringes i spil i vores analyse, og afsluttende med en teoretisk forståelse, hvor vi hæver vores fortolkning ud over de to førnævnte niveauer. Gennem den teoretiske forståelse fremmes samspillet mellem teorierne og begreberne til at lukke vores empiri op(Kvale, 2009), som i vores undersøgelse giver os indsigt i socialt arbejdes muligheder for udfoldelse på Hf-uddannelsen på VUC.

## 7.2 Analyse af intern organisering af fastholdelse på Hf på VUC

### 7.2.1 Indledning

Den intraorganisatoriske grænseflade som undersøges i den lokale VUC afdeling udgøres af henholdsvis uddannelsesfladen og socialt arbejdes flade. Sidstnævnte flade kan historisk set ikke forstås som en mulighed internt i organisationen, før fastholdelse blev aktualiseret, som et styringsbegreb i organisationen.

Det kan diskuteres hvorvidt det oprindeligt var hensigten, at *invitere* socialt arbejde ind på uddannelsesinstitutionen gennem implementering af fastholdelse via lovgivningen. Globaliseringsrådet muliggjorde åbninger til *det sociale* gennem forslaget om brug af mentorer. Men derudover var der oprindeligt mest fokus på fastholdelsesbegrebet i et mere indlæringsfagligt perspektiv. Der er siden sket en udviklingsproces og en funktionsdifferentiering i fastholdelsesarbejdet som betyder, at fx VUC arbejder med fastholdelse som en aktivitet, der også omfatter en social dimension foruden den indlæringsfaglige dimension. Vi forstår den sociale dimension som socialt arbejde og som udgørende den organisatoriske flade, kaldet socialt arbejdes flade. Denne flade grænser op til undervisningsfladen og der opstår naturligt en grænseflade internt i organisationen, og som analyseres med henblik på at forstå vilkårene for socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder.

Problematikker i grænsefladen aktualiseres af, at ledelsen på VUC har besluttet, at fastholdelse skal være en omfattende *samarbejdsaktivitet,* der involverer alle ansatte på VUC. Fastholdelse som aktivitet er ikke blot henvist til udvalgte professioner, men omfatter alle, foruden ledelsen selv(Bilag B).

Hermed er der introduceret og integreret et fælles opgavehensyn, som nødvendiggør et samarbejde imellem de to flader i organisationen. Samarbejdet er formaliseret på tværs i flere sammenhænge og kan forstås både som uformelle og som formelle organiserede aktiviteter og som udfyldes af de forskellige professionsfunktioner. Organisationsarenaen udgøres af det formaliserede samarbejde som udgøres af teammøder, fælles forsamlingsmøder og af de arbejdsgange, der er formaliseret i beskrevne fastholdelsesprocedurer.

Endvidere analyseres fladernes forhold til grænsefladen. Det gøres ved at analysere og inddrage elementer fra socialrådgiverens funktionsbeskrivelse, elementer fra vejlederinstitutionens lokale placering, elementer fra ledelsens strategier, aktørudsagn fra de to flader ledelsesudsagn.

Den fysiske tætte placering af alle aktører på uddannelseslokaliteten, som grundlag for interaktion i samarbejdet, udgør en fælles afhængighed, som er grundlaget for, at der kan tales om en grænseflade jf. Brown. Der er dog en væsentlig problematik i forhold til socialrådgiveren, idet hun kun er til stede i den lokale afdeling 1 dag pr. uge. Det kan foranledige til overvejelser, om socialrådgiveren i forholdet til andre professioner på forhånd er begrænset i sin praktiske udfoldelse og tilknytning til lokalitet og kolleger. Måske kan det i sidste ende påvirke hendes muligheder for at indgå på lige fod i samarbejdet, som ledelsen kræver af alle aktører. Denne vinkel uddybes i næste analysedel, hvor aktørerne er i fokus.

Ledelsesfunktionen inddrages endelig fordi den spiller en væsentlig rolle som initiativtager og igangsætter af fastholdelsesprocesser, der samtidig i et strategisk øjemed forsøger at åbne grænserne til organisationens omverden og implementere nye arbejdsfunktioner internt for at løse frafaldsproblemer. Ledelsen forsøger samtidig løbende at udvirke et pres, for at få de etablerede lærerfunktioner til at samarbejde med de nyere sociale funktioner om et fælles opgavehensyn. Der er samtidig en problematik i forhold til ledelsens fysiske tilstedeværelse og deltagelse i grænsefladen, idet ledelsen rent fysisk er placeret på en anden lokalitet og kun er repræsenteret på enkelte møder. Generelt oplever de ansatte et praktisk problem ved fraværet af fysisk daglig ledelse. Det er dog ikke en problematik i relation til Browns teori, da ledelsen ikke organisatorisk kan forstås som part i en af fladerne.

Vi har i figur 1 illustreret et overordnet indtryk af organisationen VUC ud fra en forståelse af, at differentieringen af fastholdelsesbegrebet medfører to flader, der af ledelsen forsøges presset imod hinanden.

**Figur 1. Illustration af fastholdelsesuniverset på Hf-uddannelsen på VUC**

Ledel-sesstra-tegi og pres

Ledel-sesstra-tegi og pres

Et læringsteoretisk fastholdelsesunivers

Vejleder

Lærer

Social-rådgiver

## 

## 

## 

### 7.2.2 De formaliserede møder og procedurer i grænsefladen

*Teammøder*

Der er udpeget flere indsatsområder i fastholdelsesstrategien hvor teamsamarbejdet er et af dem. Teamene mødes en gang pr måned og udgøres af lærere, vejleder og socialrådgiver. Selve lærersamarbejdet i teamene skal fokusere på forhold omkring undervisningen, men derudover skal: *Samarbejdet i teamene og i forhold til vejledningscentrene støtte kursister med personlige, sociale og/eller adfærdsmæssige problemer, og der skal være fokus på så tidligt som muligt at spotte kursister der har vanskeligheder(Bilag B).*

Vi øjner internt i teammøderne en indbygget risiko for konflikt mellem socialt arbejdes flade og undervisningsfladen, idet beskrivelsen af indsatsområdet overordnet er af formel karakter. Det er op til aktørerne selv gennem aktiviteten *samarbejde* at nå frem til enighed om den nærmere definition og mere præcise udlægning af indhold, dagsorden og arbejdsdeling og om hvilke vurderingskriterier, der skal gælde. Der er samtidig ikke fastlagt en formaliseret og deltagende ledelse af teamet. Overordnet er målet fastholdelse, og aktørerne er forpligtet på at samarbejde, men hvordan gøres *samarbejde* og er alle aktører fx enige i, at målet om fastholdelse er realistisk, muligt eller meningsfuldt for alle kursister? Og er man enige i strategierne?

Browns teori om grænsefladekonflikter opererer som bekendt med fire former for konflikter, og der er som følge af de formelle og strukturelt indholdsløse beskrivelser af teamsamarbejdet mulighed for at en konflikt udløses, især ved manglende ledelsesdeltagelse og nærmere strukturering af mødeindhold. Heraf opstår konflikterne både som følge af uoverensstemmende adfærd og forskellige interesser.

Der kan også være tale om en latent konflikt, hvor aktørerne kan have en overensstemmende adfærd, men forskellige bagvedliggende aktørinteresser kan fungere som stofleverandør til uforløste konflikter. De forskellige aktørinteresser er i den formelle beskrivelse af teamsamarbejdet hverken beskrevet eller tilgodeset, hvorfor banen er åben for at forskellige interesser kommer til at styre latent i baggrunden. Følgende interviewudsagn fra socialrådgiveren kan forstås og indeholdes i begge former for konflikt: *jo at komme på et teammøde i forhold til, at nu skal vi arbejde lidt mere med det der fastholdelse, og det hele kommer til at handle om at nu har ledelsen givet os en ny opgave, og det vil jeg overhovedet ikke blande mig i. Jeg er Cand. Mag. og glem det. Det bliver sådan rigtig svært, fordi jeg er jo faktisk ikke leder, jeg går ikke ind i en dialog, og siger at det skal i, og det er vilkårene, for de midler har jeg ikke, sådan er det*(S:335-339). Vi tolker udtalelsen, som informantens egen udtrykte tolkning af at både uoverensstemmende adfærd og forskellige interesser i et teammøde er på spil. Samtidig forstår vi at der udtrykkes et råb om hjælp i form af nødvendigheden af en tilstedeværende ledelse af teamsamarbejdet.

Senere i interviewet modificeres udsagnet af, at andre læreraktører i andre teams er mere samarbejdsvillige, fleksible og åbne for begrebet fastholdelse. Men det efterlader et samlet indtryk af, at fraværet af konkret ledelse af teamsamarbejdet, kan bevirke, at forskellige aktørinteresser fra at ligge latent i baggrunden, kan komme i forgrunden. Hermed er der mulighed for at den latente konflikt kan udvikle sig til en mere åben og udtalt konflikt. Det kan være resultatet af uoverensstemmende adfærd og forskellige interesser, som igen kan udvikle sig destruktivt hen mod et for højt konfliktniveau og udvikle det som Brown kalder for krigsadfærd. Udsagnet kan give associationer hertil, men empirimaterialet er på området for tyndt til at komme det nærmere.

Teammøderne falder med månedlige intervaller og der kan være en risiko for en tilbagevendende konflikt som efterhånden udvikler sig til at være et brændpunkt i organisationen. Brændpunktet kan karakteriseres ved for store forskelle i aktørernes professionslogikker, interesser og i ønskerne til samarbejdsform. Derved kan aktørerne have svært ved at nå hinanden i en overenskomst. Det før anvendte udsagn kan tolkes som et udtryk for etablering af et *selvhævdende univers* gennem miskreditering af fastholdelse som noget *man ikke gider have med at gøre*. Det vil udgøre en alvorlig obstruktion af socialt arbejdes videre muligheder for udfoldelse, idet socialt arbejde er afhængigt af informationsudveksling imellem de to flader. Lærerne besidder en basisviden fra den daglige kontakt med kursister og formidlingen af fx sociale problemer er afgørende for socialt arbejdes videre muligheder.

Endelig kan vi betegne forankringen af teamsamarbejdet som delvist svagt underorganiseret, idet det kun er formaliteten omkring mødernes afholdelse, der er overensstemmende. De formelle hensigtserklæringer i teamsamarbejdet, samtidig med fravær af tilstedeværende ledelse, udgør en risiko og en forhindring for, at alle teams kan udvikle en rimelig ensartet fastholdelsespraksis med fælles tværgående kobling imellem fladerne, og som dermed ikke får den betydning for fastholdelsesarbejdet på tværs i hele grænsefladen, som det oprindelig er tænkt i strategierne. Empirien kan i flere sammenhænge forstås som udtryk for denne skæve situation, idet lærerne er frustrerede over, at kursisterne oplever sig som forskelsbehandlet, når de sammenligner sig med hinanden og den fastholdelsesindsats de udsættes for på trods af sammenlignelige situationer (feltnoter:54-57). Noget af oplevelsen af forskellene i den muliggjorte indsats kan stamme fra forskelle, som dybest set har ophav i forskelle i kvaliteten af samarbejdsforløb i teamene.

Vi forstår organiseringen af teamene dobbelt. På den ene side er de formelt udtryk for et møde imellem fladerne, som er overensstemmende i kraft af både strategi og målsætning, men som indholdsmæssigt er underorganiseret som følge af manglende ledelse og nærmere indholdsbeskrivelse der kan udvikle fastlåste positioner, hvor idealet om samarbejdet risikerer at føre til en uproduktiv stillingskrig. Fastholdelse og socialt arbejde risikerer dermed at støde på skjulte grænser for sin videre udfoldelse, afledt af forskellige aktørinteresser i teamsamarbejdet.

*Lærerforsamlingsmødet*

Et andet formaliseret samarbejde i grænsefladen er lærerforsamlingsmødet. Som vi tidligere har omtalt er mødet lovgivningsbestemt til at finde sted en gang pr. semester og skal indholdsmæssigt have fokus på de kursister, som er i farezonen for ikke at bestå Hf-eksamen. I den lokale udgave på VUC har ledelsen introduceret en udvidet dagsorden for mødets afholdelse, idet man overordnet tager udgangspunkt i udfordringer af pædagogisk og adfærdsmæssig art i forbindelse med kursisters studieaktivitet og fravær. Dermed har ledelsen samtidig introduceret fastholdelse, som et tema på mødet, hvormed vejlederens og socialrådgiverens tilstedeværelse ved mødet er legitimeret. Man strukturerer samtidig indholdet af mødet ved hjælp af en fast tilbagevendende dagsorden med fokus på 6 kursistkategorier fremfor med et fokus på de enkelte problemkursister: afleverer ikke opgaver, meget fravær, fagligt svag, attitudeproblemer, formodning om at kursist får svært ved at opnå karakteren 02 på 1. HF og formodning om at kursisten ikke består 2. HF. Mødet er ledet af en uddannelsesleder.

Lærerforsamlingsmødet ser vi som en af de afgørende succesrige kvalitative sammenhænge, hvor der både formelt og reelt er mulighed for at mediere problematikker i grænsefladen og hvor samarbejdet på tværs fungerer i interaktion med et passende konfliktniveau. Især lærerne giver i empirien udtrykt for, at det ville være en stor hjælp med flere lærerforsamlingsmøder.

Formelt er mødets indhold reguleret via lovgivning med henblik på drøftelse af indhold fra en indlæringsteoretisk begrebsramme, men reelt er mødet lokalt indholdsmæssigt reguleret og udvidet af den lokale ledelse til også at omfatte grænserelaterede emner præget af fastholdelsestemaet. Der er derfor tale om et mødeforum på en arena, hvor grænsefladerne mødes i mere tydelig og overensstemmende organisering end det er tilfældet for teammøderne. Gennem observation af et lærerforsamlingsmøde konstaterede vi et konstruktivt flow og en god dynamik i kommunikationsprocesserne. Der var plads til frit og åbent at udtrykke og diskutere forskellige og modstridende praksislogikker med relevans for fastholdelsesarbejdet. Der var en åben dialog imellem aktørerne, og der var plads til kritik af hinanden og fundamentale kritiske holdninger til fastholdelse. Bl.a. udtrykte vejleder utilfredshed med lærernes manglende anvendelse af procedurerne i forbindelse med vurderingen af studieaktiviteten, som dermed undergraver hendes faglige mulighed for at agere korrekt i etisk og juridisk forstand. Der kunne ligeledes udtrykkes en større uenighed imellem leder og socialrådgiver i tilgangen til kursistgengangere, og hvordan organisationen skulle håndtere disse kursister. Lærere kunne give udtryk for en forståelse, der kan udlægges som et *selvhævdende univers*, hvor undervisning er det centrale og modsat kunne der hen over mødebordet gives udtryk for helt modsatte lærersynspunkter. Mødet rummede alle udsagn og åbenlyse aktørinteresser.

Vi forstår dermed lærerforsamlingsmødet som et organisatorisk fællesskab i grænsefladen som er samstemmende, hvor konfliktniveauet er produktivt, som følge af et struktureret mødeindhold, der samtidig giver mulighed for et åbent tillidsfuldt interaktionsmønster, der forsøger at fremme en overenskomst i det fælles opgavehensyn mellem aktørerne. Konflikter og problemområder italesættes i interaktion og får mulighed for at komme åbent frem imellem deltagerne og dermed fremmes produktiviteten i det fælles opgavehensyn.

Der gives ved mødet, hvor alle aktører fysisk er samlet om en tæt interaktion, mulighed for at komme tæt på hinandens forståelser af arbejdsopgaverne og dermed mulighed for en bedre tværgående aktørforståelse af fastholdelse og socialt arbejde i organisationen. Socialt arbejdes muligheder for udfoldelse ser vi derfor som kvalitativt og produktivt forbedret ved dette møde.

*Studieaktivitetsproceduren*

Proceduren er et instrument til styring af arbejdsdelingen i fastholdelsesprocesserne imellem lærere og vejleder vedrørende de studieinaktive kursister i grænsefladen(Bilag A). Det er påfaldende, at socialrådgiveren ikke optræder som hverken en formaliseret mulighed eller som en mulig aktiv samarbejdsaktør i procedurerne, men det er ikke ensbetydende med at socialt arbejde ikke har plads inden for procedurerne. Dels mener vi, at fase 1 og 2 kan indholdsudfyldes og bliver indholdsudfyldt ved hjælp af elementer fra socialt arbejdes perspektiver og dels ved vi fra interviews, at vejlederen i fase 3 og 4 både gør brug af elementer fra socialt arbejdes perspektiver, og i flere tilfælde inddrager socialrådgiveren uden om den beskrevne procedure. Disse forhold berører vi nærmere i næste analysedel, hvor vi inddrager perspektiver fra socialt arbejde.

Udformningen af procedurerne vedrører selvsamme problematik, som det er tilfældet omkring strategibeskrivelsen af teammøderne, nemlig at beskrivelsen af procedurerne er formelle, men selve indholdsudfyldelsen i proceduren er reelt overladt til aktørernes egne personlige vurderinger. I samspil med et meget komplekst studieaktivitetsbegreb vanskeliggøres procedurearbejdet derfor for nogle læreres vedkommende, måske især i de tilfælde hvor der er mere dybe sociale, psykiske og personlige problemstillinger involveret og som kursisten evt. vælger at åbne op for i en samtale med læreren.

De lærere som er fleksible, rummelige og modtagelige for den sociale dimension og som kan anvende sine sociale kompetencer i praksis har måske færre problemer med at indholdsudfylde fase 1 og 2 i en meningsfuld sammenhæng. Følgende lærerudsagn kan underbygge denne forståelse: *Nej hvis der er noget vi kan gøre så tager vi ved det, hvorfor sidder du og græder nu fx og sådan noget*(L2:162-163). Disse lærere formår at indarbejde socialt arbejde i interaktionen med kursisten og resultatet heraf bliver integreret som en del af en slutaftale med kursisten omkring forbedring af studieaktiviteten, eller lærerne kan mere fyldestgørende gøre rede for, hvad der er gjort i forsøget på at forbedre studieaktiviteten og evt. sende sagen videre til vejleder og dermed leve op til forpligtigelserne.

Problemet er at andre lærere ikke i samme omfang *formår kunsten* og er mere tøvende over for problematikkerne: *Ja jeg synes man nogle gange står med en bold, som det er svært ikke at få til at lande imellem nogle stole*(L1:60) samt*: men traditionelt set er det jo ikke uddannelsesstedets problem dybest set med de sociale problemer, og det er svært for os at håndtere nogle af tingene, så derfor er det en udfordring, hvad gør jeg ved de der kursister*(L1:62-64).

Resultatet af dette dilemma opfatter vi som en afgørende del af et meget centralt arbejdsområde i grænsefladen mellem undervisning og socialt arbejde, fordi udfoldelsen og dokumentation af fastholdelsesarbejdets indhold i fase 1 og fase 2 af proceduren er den enkelte lærers ansvar. Kursister skal hele tiden vurderes i forhold til studieaktiviteten ved hjælp af procedurerne og dermed udvikler problematikken sig til i sidste ende, at blive en tilbagevendende konflikt i samarbejdet imellem nogle lærere og vejleder, her udtrykt ved overgangen imellem fase 2 og 3. Det kan pege hen mod et brændpunkt i grænsefladen. Indholdet i denne konflikt i brændpunktet giver vejlederen selv udtryk for ved lærerforsamlingsmødet, hvor hun indleder med en kritisk opsang til lærerstaben.

*Mødet indledes med vejledernes frustration over at procedurer og sagsgange i forbindelse med kursisters fravær og studieaktivitet ikke overholdes af lærerne. Generelt går der for lang tid inden vejleder får besked og der mangler generelt besked til vejleder om hvad der er foretaget i hvert enkelt tilfælde, dvs. er der foretaget noget? Hvilke aftaler er gjort mellem lærer og kursist? Blev aftalen overholdt eller? Hvad er næste skridt? Vejlederen mangler en forhåndsviden i hvert enkelt tilfælde før hun kan reagere hensigtsmæssigt og troværdigt*(Feltnoter:10–15).

Vi tolker dele af kritikken fra vejlederen som udtryk for mistanke om, at nogle lærere trækker sig fra at gå ind i kursisternes problemstillinger, og på den måde helt undlader at udfolde procedurerne. Der kan være mange individuelle aktørårsager hertil. I første omgang er der måske tale om en begrænset tidslomme i procedurefaserne 1 og 2, hvor konfliktniveauet er for lavt i interaktionstypen *isolation*. Vejleder og lærere har hver især en falsk tro på organisatorisk uafhængighed, de fælles problemer med studieinaktivitet og opgavehensynet til fastholdelse ses ikke og løses derfor ikke og der er tale om en større grad af passivitet i grænsefladen. Denne stilstand brydes dog af vejlederens italesættelse og kritik af tilstanden på lærerforsamlingsmødet og vejleder forhindrer dermed at interaktionen imellem lærere og vejleder går over i kategorien *aftalt-spil,* hvor konflikterne negligeres og risikerer at gå over i en permanent laizzes faire tilgang.

Set i et organisationsteoretisk perspektiv er procedurebeskrivelsen udtryk for en meget speciel sammensætning af en grænsefladeproblematik, som tilsyneladende formelt er overensstemmende, men som reelt i praksis forekommer dobbelt, som både samstemmende og underorganiseret. Fordi procedurefaserne i fase 1 og 2 i visse tilfælde skal indholdsudfyldes med elementer fra den anden flade, som samtidig er *fremmed* for nogle lærere, så forbliver resultatet også derefter, nemlig det som kendetegner det underorganiserede: En svag tværgående kobling med åbne og uklart definerede grænseflader med risiko for manglende håndtering af den komplekse og kaotiske omverden, her forstået som fraværende eller dårlig kvalitativ fastholdelsesarbejde. Grænsefladen og procedurerne virker derimod mere overensstemmende og efter hensigten i de tilfælde, hvor lærerne formår at indholdsudfylde fase 1 og fase 2 med elementer fra socialt arbejdes perspektiver.

En af forudsætningerne for at procedurerne kan forstås som et meningsfuldt samarbejde imellem nogle professioner i fastholdelsesarbejdet i hele grænsefladen er som vi ser det, at alle aktører har mulighed for at folde socialt arbejde ud og at de formår at inddrage elementer fra socialt arbejde i fastholdelsesarbejdet i procedurerne. Der er noget som tyder på, at det ikke er muligt at realisere for alle lærere. Det grundlæggende fastholdelsesarbejde risikerer dermed at lide skibbrud allerede i de første faser og problemerne med kritisk studieaktivitet risikerer at brede sig ud i organisationen

På denne baggrund forstår vi de nuværende procedurer både som en mulighed for socialt arbejdes udfoldelse og samtidig som en barriere.

### 7.2.2 Vejlederinstitutionen midt i grænsefladen

Vi inddrager vejlederens ansvarsområde, fase 3 og 4, men sætter samtidig fokus på vejledningsinstitutionen, for at forstå dens placering i organisationens grænseflade imellem socialt arbejde og undervisning. Som vi har gjort rede for i feltbeskrivelsen er vejlederfunktionen fysisk institutionaliseret ind i organisationen via Hf-loven. Vejlederinstitutionen fik som følge af Globaliseringsrådets forslag en opkvalificeret og selvstændig rolle i forbindelse med fastholdelse og blev efterfølgende via lovgivningen udstyret med magtmidler i form af sanktionsmuligheder ved studieaktivitetsproblemer. Hvornår anvendelsen af sanktioner kan og skal tages i brug er lokalt defineret i form af, at sanktionsmuligheden er indskrevet i procedurens fase 3 og 4: I fase 3 gives der automatisk en skriftlig advarsel til kursisten om, at sanktion er muligt og i fase 4 skal sanktion tages i anvendelse. Dermed står det klart, at vejlederinstitutionen er indlejret i en forståelse af, at selve sanktionsmetoden er indskrevet som styrende og grundlæggende metode til at få kursisten på rette spor, herunder forstået, også truslen om sanktion i sig selv. Den tilsvarende udvikling er som omtalt i feltbeskrivelsen tidligere set på især beskæftigelsesområdet og det er meget omstridt, hvorvidt sanktionsvejen har været en virkningsfuld og hensigtsmæssig problemløsningsmetode. En af konklusionerne er, at svage grupper i mindre omfang har vist sig modtagelige for sanktioner og derved er de blevet yderligere marginaliseret. I Hf-sammenhæng risikerer kursisterne at få frataget eller stoppet sin forsørgelsesydelse(Bilag A) og samtidig blive afmeldt uddannelsen. Hermed opstår en parallel lignende risiko for marginalisering som følge af eksklusion fra selve uddannelsessystemet.

Umiddelbart forekommer denne forståelse af vejlederinstitutionen og dens rolle blot som en inkluderet enhed i undervisningsfladen, idet sanktionsvejen har ophav i dele af læringsteorierne og dermed er der *familiære* forbindelseslinjer til læringsuniverset: Man giver en stimuli og forventer en reaktion. For at forstå indholdet i procedurens fase 3 der automatisk starter med en advarsel om sanktionsmulighed, er det nødvendigt at inddrage de tidlige og grundlæggende teoretiske rødder som behaviorismen bygger på, jf. Watson. Behaviorismen er præget af naturvidenskabelig tænkning, og man er optaget af adfærd og ændring af adfærd, herunder uhensigtsmæssig adfærd(Hutchinson & Oltedal, 2006,144). I VUC sammenhæng er den uhensigtsmæssige adfærd *manglende eller lav studieaktivitet*, som man vil ændre til responsen *hensigtsmæssig/acceptabel studieaktivitet* ved at give stimulien *advarsel om mulig sanktion*! Stimulien i fase 3 kan tolkes som den lidt mere avancerede udgave af behaviorismen, hvor stimulien kobles til begrebet *operant betingning* jf. Skinner(Hutchinson & Oltedal, 2006,147). Hvis vi betragter fase 3 som anvendt behaviorisme i denne udgave er filosofien, at adfærden *lav studieaktivitet* kan reduceres gennem advarslen om at fjerne noget fra omgivelserne der er oplevet som positivt af kursisten, nemlig forsørgelsesgrundlaget. Det særlige i denne sammenhæng er at fase 3, foruden at være indlejret i denne associative læringstankegang samtidig kobles til en mere kognitiv læringsteoretisk tradition, idet fase 3 også indeholder muligheden for at kursisten gennem vejledningsprocessen formår at *rette op på skuden.* Set i dette lys giver begrebet vejledning mening til en lidt mindre deterministisk forståelse: *Det forudsættes med andre ord, at den måde man tænker på har indvirkning på adfærden, og at man kan ændre adfærd ved at ændre tænkemåde. Man er således optaget af at ændre tankestrukturer (kognitive strukturer) med henblik på at ændre adfærd* (Hutchinson & Oltedal, 2006,149). På denne baggrund kan der argumenteres for, at vejledningsfunktionen naturligt er indlejret i et læringsteoretisk univers og udgør i denne sammenhæng en særlig selvstændig enhed integreret i undervisningsfladen: *Der er i dag bred accept af at kognitive mekanismer har betydning for læring*(Hutchinson & Oltedal, 2006,149).

At vejledningsfunktionen er indlejret i undervisningsfladen er ikke hele sandheden på det lokale VUC, dels fordi læringsteorier også omfatter dele af socialt arbejdes perspektiver og dels fordi der som følge af dobbelttydigheden imellem formaliteter og realiteter i beskrivelsen af proceduren fremkommer en uklarhed i forbindelse med indholdsudfyldelse af praksis i fase 3 i forbindelse med definitionen af begrebet vejledning: *Vejlederne vejleder kursisten med henblik på at hjælpe vedkommende til at fortsætte og gennemføre studiet.* Her er der ved hjælp af den meget åbne indholdsbeskrivelse af fase 3-indholdet, ikke uddybet hvad der menes med *vejledning* og selvom denne vejledning generelt skal foregå under truslen om sanktion har vejleder en mulighed for at udvise fleksibilitet i vejledningen, og dermed etablere en *helle* i form af et frirum, hvori vejlederen kan inddrage elementer fra socialt arbejdes andre perspektiver, ved enten selv at anvende elementerne eller inddrage socialrådgiveren: *så kan jeg sige til dem, at der er en del jeg så anbefaler at komme til en samtale med socialrådgiver, fordi jeg jo ikke altid har tid til de der lange samtaler, altså jeg synes nogen gange det tager så lang tid, hvis vi skal drøfte så mange ting, og socialrådgiveren er rigtig god til de ting, så er det tit at jeg anbefaler at de får en snak med hende*(VL:167-170). Der er dog også samtidig i empirien flere udsagn som peger på, at vejlederen selv anvender elementer fra socialt arbejdes perspektiver i vejledningen. Gennem muligheden for helle har vejlederen derfor samtidig muligheden for at frigøre sig fra det læringsteoretiske fundament.

Set fra denne vinkel har vejledningsinstitutionen nu bevæget sig væk fra et isoleret tilhørsforhold til undervisningsfladen og til at eksistere i grænsefladen mellem de to flader. På mange måder betragter vi derfor vejledningsfunktionen som en helt central enhed i organisationen, der er placeret midt i grænsefladen, og med et ben i begge flader. Afhængighedsforholdet til begge flader er tydelige: For at kunne udføre sin funktion meningsfuldt og etisk er vejleder afhængig af, at alle lærere udfører deres funktion i proceduren og vejlederen kan også anvende sin egen faglighed, ved at bryde den læringsteoretisk forankrede institutionsramme, og gennem fleksibilitet i procedurens fase 3 inddrage andre perspektiver fra socialt arbejde. Dette kan være relevant især i de tilfælde, hvor problemerne og problemløsningen er af mere kompleks og tidskrævende karakter.

Grænsefladernes møde i vejlederinstitutionen kan formelt og samlet set anskues som værende organisatorisk overensstemmende; problemløsninger i fastholdelsespraksis afhænger af øvrige aktørers medvirken og der kan være en grænsefladekonflikt til især nogle lærere som vi tidligere har omtalt. Her er konflikten et resultat af uoverensstemmende adfærd og måske forskellige aktørinteresser. Det kan udvikle sig til et brændpunkt i organisationen som følge af de tilbagevendende problemer med at overholde procedurerne. I forhold til socialt arbejdes muligheder giver vejlederinstitutionen en mulighed for at socialt arbejde kan komme i spil og udfolde sig i organisationen.

### 7.2.3 Grænsefladen set fra socialt arbejdes flade

Socialrådgiveren hører ligesom vejlederen organisatorisk til i Vejledningscenteret, men er ikke omfattet af centerets lovgivningsbestemte arbejdsopgaver. Socialrådgiverens vej ind i VUC begyndte i 2007, hvor hun blev ansat i et midlertidigt projekt*: det handlede om at være sammen med de unge, og de havde måske ikke en skarp forestilling om hvad jeg skulle, og så tror jeg faktisk, det var ikke slået op som en socialrådgiver stilling, men som vejlederstilling*(S:43-45). Projektstillingen løb efterhånden ud og efter længere tids usikkerhed blev socialrådgiveren fastansat i 2010: *så jeg blev sådan set fastansat uden at have en stillingsbeskrivelse, jamen jeg gik jo bare ud fra at jeg skulle lave socialrådgiverarbejde, så det var vel ikke så farligt, og så gik man i gang med at omstrukturere vejledningen, og så blev jeg en del af Vejledningscenteret, så det har været sådan en proces. Har i set min stillingsbeskrivelse, den fik jeg jo så først sidste år i september og der blev jeg jo fastansat som socialrådgiver 1. januar 2010*(S:67-71).

Beskrivelsen af ansættelsesforløbet, kan tolkes som en stilling der i starten er meget åben og som skal indholdsudfyldes ved hjælp af egne ressourcer og kompetencer. I første omgang er der ikke tale om en socialrådgiverstilling, men en stilling med en social dimension. Efter en mellemperiode på 1½ år får socialrådgiveren en funktionsbeskrivelse(Bilag C).

Vi forstår dette forløb som udtryk for en organisation, der i starten afprøver eller eksperimenterer med at løse nye problemstillinger internt og integrere et nyt ansættelsesområde, som ikke er en egentlig vejlederstilling og som samtidig er helt uden for undervisningsfladen. Vi forstår også den situation, at der skal gå mere end 1½ år før organisationen får udfærdiget en endelig funktionsbeskrivelse for socialrådgiveropgaven, som udtryk for organisationens vanskeligheder med at præcisere og afgrænse socialrådgiveropgaven på et nyt og ukendt funktionsområde. Jf. Browns teori handler det også om problemstillingen med at definere den sociale flade og markere en grænseflade til undervisningsfladen. Ved at analysere funktionsbeskrivelsen, har vi derfor mulighed for at fortolke en grænseflade imellem socialt arbejde og undervisningsfladen.

At der er tale om en grænseflade er uden tvivl, idet afhængigheden til andre aktører i organisationen udgøres af et fælles opgavehensyn til fastholdelse: *Socialrådgiverfunktionen skal være medvirkende til at hindre frafald og sikre en øget gennemførsel for kursisterne på alle uddannelser ved VUC Sønderjylland*(Bilag C)

Efter denne formålshensigt fremstår funktionsbeskrivelsen som en stor mundfuld, idet opgaverne udgøres af en mangfoldighed af opgaver: sparringsopgaver, undervisningslignende opgaver, netværksdannelsesopgaver, opsøgende i forhold til undersøgelser og forskning omkring fastholdelse, konsulentopgaver i forhold til ledelsen omkring strategier i fastholdelse, og endelig skal socialrådgiveren fungere som mentor for kursister med særlige fastholdelsesbehov, foruden deltagelse i mødevirksomhed.

Der er særskilt peget på fastholdelsesopgaver for kursister med følgende problemstillinger: enlige forsørgere, unge uden socialt netværk, psykiske diagnoser, misbrugsproblematikker, eksamensangst, høre-syns-bevægelseshæmmede.

Samlet anser vi funktionerne og problematikkerne som indeholdende mange af de dimensioner og perspektiver, som vi kan henføre til socialt arbejde med sociale problemer. Dog er det også samtidig umiskendeligt, at socialrådgiveren befinder sig i et læringsteoretisk univers, idet der i funktionsbeskrivelsen er udfoldet en forholdsvis stor opgave med afvikling af workshop og minikurser. På denne måde kan der med hensyn til udvalgte problemstillinger på forhånd ske en drejning af perspektiverne i opgaverne hen imod et læringsteoretisk perspektiv. Denne vinkel kan tilmed forstærkes af at denne form for opgaveløsning er genkendelig for lærerne og de derfor efterspørger denne opgaveløsning: *Jeg vil lige spørge socialrådgiveren om der kommer et tilbud igen til de stille og svage piger?(*Feltnoter:265-266).

Socialt arbejdes tydeligste repræsentant i organisationen er uden tvivl socialrådgiveren; nogle arbejdsopgaver tager farve af det læringsteoretiske univers, men ud fra en helhedsbetragtning af funktionsbeskrivelsen synes der ideelt set at være tale om en udviklet og suveræn selvstændig social flade med overensstemmende organisering af grænsefladen over mod funktionerne i undervisningsfladen. Med erfaringen følger måske en vis fleksibilitet i opgaveudførelsen i grænsefladen, hvormed det efterhånden opleves mere naturligt at overskride grænsen. Det understreges også af udsagn om praksis: *Ja og så alligevel, nu har jeg været her så længe at nu bliver det hele mere flydende, sådan at jeg påtager mig nogle andre opgaver, som man kan sige, er det måske specielt en socialrådgiverrolle, nej, men når en lærer indgår i et projekt om et eller andet, er det så en læreropgave, så går vi lidt på tværs*(S:36-38). De områder, hvor der kan være brændpunkter som følge af tilbagevendende konflikter, handler både om fraværet af tilstedeværende ledelse og handler om et samarbejde som er formaliseret både i procedurer og møder, men hvor problemerne opstår med indholdsudfyldelse fra aktørerne.

Men generelt betragtet har socialrådgiveren en ensom opgave i en stor organisation med en grænseflade, som er præget af en stærk tilstedeværelse af en logisk og historisk forankret undervisningsflade, hvori ledelse og vejledningsinstitutionen også har sit udspring. Det har dog også fordele. Socialrådgiveren siger selv herom: *Man bliver jo konfronteret med hvad ens faglighed er i forhold til andres faglighed, hvad er det konkret min faglighed kan byde ind med, det er en væsentlig ting*(S:31-33). Senere bemærker hun at det kræver en vis erfaring at kunne udfylde hendes stilling, og det ville ikke have været muligt for hende som nyuddannet(S:34).

### 7.2.4 Grænsefladen set fra undervisningsfladen

Lærerne er fast forankret i underviserfladen, og de udgør den profession som i kraft af forandringerne udfordres mest på deres professionsindhold og selvforståelsen heraf. Det er ikke nok kun at undervise, men de skal også i kraft af ledelsesinstrukser samarbejde om fastholdelse i alle dets dimensioner og derfor kunne fungere i grænsefladen til socialt arbejde. De skal konkret indgå og virke i teamsamarbejde, lærerforsamlingsmøder og udfylde deres del af procedurerne alt sammen i forhold til fastholdelse af kursister og det fælles opgavehensyn. Det er en omvæltning i forhold til tidligere, hvor hele organisationen kun bestod af en undervisningsflade. For at kunne indgå i samarbejdet om fastholdelse, indoptage ideerne om fastholdelse og udvirke fastholdelsesarbejde i praksis, er lærerne nødt til at udvise fleksibilitet, rummelighed og udvide deres egen professionsforståelse til også at omfatte en social dimension. Dertil kan de have brug for i praksis at anvende deres sociale kompetencer mere end de rent læringsfaglige og pædagogiske kompetencer, som traditionelt hører til deres fagprofession.

Lærerne har en *mulighedsfaktor* som betyder meget for udførelsen af fastholdelsesopgaven i den daglige praksis og som derfor markerer en grænse for udfoldelse: *for jeg tror meget læring foregår også når der er andre relationer end det faglige, jeg vil ikke sige at lærerne skal holde sig fuldstændig ude af sådan noget (socialt arbejde (red.)), det tror jeg ikke er det rigtige. Det er mere det der med at der er grænser for hvad man kan* (L1:67-69). Udsagnet kan forstås som lærerens indre problematik i forhold at finde grænsen i forhold til sit engagement og involvering i sociale problemstillinger. Læreren udtrykker her en forståelse af problematikkerne, men samtidig en magtesløshed over for problemløsningen. Det forstås heraf, at det bliver væsentligt for den enkelte lærer at finde, ikke bare den organisatoriske grænse, men også at afbalancere sin indre personlige grænseflade imellem underviserfladen og socialt arbejdes flade. Herved bliver vurderingen af om grænsefladen imellem lærerfunktionen og socialfladen er under -eller overorganiseret eller overensstemmende, afhængig af den enkelte lærers evne til fleksibilitet og funktionsduelighed i forhold til vilkårene i organisationen.

Nogle lærere fungerer med denne udfordring, mens andre har problemer og er mere famlende over for det. For nogle lærere er grænsen derfor mere overensstemmende, mens den for andre lærere vil være underorganiseret, som følge af de personlige indre konflikter. Som tidligere omtalt risikerer denne konflikt at komme til syne som del i et brændpunkt i grænsefladen, hvor procedurens fase 1 og 2 i praksis i nogle tilfælde reelt pålægger læreren elementer fra socialt arbejdes flade. Den lærer som har indre problemer med grænsefladen støder i praksis tilsyneladende på en ydre formaliseret, overensstemmende og konfliktfri grænseflade, men reelt støder læreren på sine egne indre konflikter i forhold til at kunne mestre sociale problemstillinger og udfolde socialt arbejde. Socialt arbejdes muligheder i organisationen afhænger på denne baggrund også af den enkelte lærers evne til funktionel fleksibilitet i forhold til at kunne indgå i fastholdelsesarbejdet i grænsefladen.

### 7.2.5 Grænsefladen set fra ledelsen

I vores tema og forståelse er ledelsesfunktionen i forhold til fastholdelsesarbejdet et væsentligt omdrejningspunkt. Det er ledelsen som grundlæggende har magten og retten til både at introducere og implementere nye strategier og tiltag i organisationen, samt at indrette og organisere arbejdet herefter.

Fastholdelse er implementeret som lovpligtig via Hf-lovgivningen, men det er ledelsen som har introduceret den sociale dimension i fastholdelsesarbejdet, gennem ansættelse af en socialrådgiver, og gennem implementering af meget formelle procedurer som åbner op for anvendeligheden af elementer og perspektiver fra socialt arbejde. Når procedurerne fordrer inddragelse af lærere og vejleder vil disse professioner derfor opleve, at det læringsunivers de hidtil har befundet sig entydigt i, bliver udfordret af andre tilgange end læringsteoriernes tilgang. Derved har ledelsen reelt implementeret en social flade i organisationen i tilknytning til den eksisterende uddannelsesflade.

Derudover har ledelsen valgt en strategi hvor aktiviteten *fastholdelse* skal omfatte alle professioner. Det gøres ved at definere og formalisere samarbejde imellem professioner om fastholdelse af kursister i teams og anden mødevirksomhed. Herved opnår ledelsen at lægge et pres på både socialt arbejdes flade og undervisningsfladen og strategien går ud på at presse fladerne tættere mod hinanden hvorved grænsefladerne også har mulighed for at mødes, afgrænses og komme til syne.

Strategien kan umiddelbart se hensigtsmæssig ud i forhold til at alle aktører får mulighed for at opleve grænsefladen som overensstemmende, men problemet kan i nogle tilfælde være at grænsefladen opleves som underorganiseret på grund af fraværet af tilstedeværende ledelse fx teamsamarbejdet. Derudover er teamene formaliseret i overensstemmende hensigtserklæringer, men indholdsmæssigt er der mulighed for at der opstår konflikter som følge af uklart nærmere defineret og struktureret mødeindhold. Konflikterne kan så aktiveres af aktørernes modsatrettede interesser, der også kan vise sig i uoverensstemmende adfærd. Vi har set de tilsvarende problematikker i forhold til procedurerne, men vi har også set et lærerforsamlingsmøde der fungerer godt på baggrund af tilstedeværende ledelse og en indholdsbestemt dagorden.

Opsamlende kan det siges at ledelsen via sin funktionsudøvelse har bevirket dannelsen af en social flade i organisationen via socialt arbejdes ankomst og fortsatte tilstedeværelse i et fastholdelsesøjemed og som en samarbejdsaktivitet i grænsefladen med undervisningsfladen.

Samtidig har ledelsen via sin funktionsudøvelse, især i form af de førte formelle fastholdelses- og gennemførselsstrategier og organiseringen af fastholdelsesindsatsen, bevirket at socialt arbejdes muligheder for udfoldelse ud over egen flade til en vis grad afhænger af, både vejleder og lærerprofessionens evne til og mulighed for, at udvise fleksibilitet og rummelighed i den fælles opgaveløsning.

### 7.2.6 Forståelse af organiseringen af fastholdelse

De organisatoriske forhold i en læringsinstitution er medbetydende for socialt arbejdes muligheder for udfoldelse. Vi forstår foreløbig, at der tegner sig et overordnet billede af vilkårene på VUC som tilnærmer sig disse forforståelser og antagelser.

Udfoldelsesmulighederne betinges dels af, at forståelsen af fastholdelsesbegrebet, ledelsesstrategier om fastholdelse og samarbejde integreres og implementeres i både socialt arbejdes flade og i underviserfladen; dels betinges udfoldelsesmulighederne af at organiseringen og udformningen af de interne procedurer og møder i grænsefladen imellem de to flader kan virke organisatorisk overensstemmende for alle aktører.

Vi forstår på baggrund af analysen, at der blandt aktørerne i underviserfladen er forskellige tilgange: nogle lærere har taget fastholdelse, socialt arbejde og samarbejdet til sig, hvilket muliggør, at socialt arbejdes muligheder for at folde sig ud kvalificeres, dels gennem lærernes egen aktivitet i underviserfladen, dels gennem samarbejdsmøderne i grænsefladen og endelig gennem egen udfoldelse af socialt arbejde i procedurens fase 1 og 2.

Der er andre lærere som af forskellige grunde har sværere ved og endda modstand mod at integrere fastholdelsesarbejdet i underviserfladen. Fastholdelsesarbejdet og dets sociale dimensioner tilhører i denne forståelse, enten suverænt vejlederinstitutionen i grænsefladen eller socialrådgiver i socialt arbejdes flade. Der ses derfor problemer i proceduren, hvor socialt arbejde undlades eller negligeres og der er problemer med at finde den overensstemmende organisatoriske grænse til socialt arbejdes flade, hvilket fx bevirker vanskelige vilkår for samarbejdet i grænsefladen. Socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder vanskeliggøres af denne del af underviserfladen.

Vejlederen finder via udformningen af de formelle procedurer i praksis muligheder for *helle* og kvalificerer derved mulighederne for at socialt arbejde kan udfoldes, enten gennem egen aktivitet eller gennem inddragelse af socialrådgiveren. Vejlederens afhængighed af fælles opgavehensyn, bevirker problemer i forhold til at overholde arbejdsfunktionerne i procedurens fase 3 og 4 på et etisk og juridisk korrekt grundlag i de tilfælde, hvor lærerne ikke udfolder socialt arbejde i deres del af procedurerne. Vejlederen accepterer dog ikke, at denne tilstand udvikler sig til laizzes faire og benytter sig af et overensstemmende organiseret lærerforsamlingsmøde i grænsefladen til at påtale det kritisable heri. Herved skaber hun samtidig muligheden for at socialt arbejde kan komme på banen og udfolde sig.

Socialt arbejde er implementeret, dels gennem differentieringen af fastholdelsesbegrebet, siden gennem ansættelse af en socialrådgiver, gennem tilvirkning af socialrådgiverens funktionsbeskrivelse og dermed reelt gennem oprettelse af socialt arbejdes flade. Socialrådgiveren er eneste *rene* repræsentant for professionen og har en stor udfordring. Socialrådgiveren oplever problemer i grænsefladen som følge af tendenser med *selvhævdende universer*, men oplever også at samarbejdet fungerer i andre sammenhænge.

Procedurernes formelle udformning udelukker socialt arbejde i andre udgaver end det læringsteoretiske, men reelt gives socialt arbejde andre muligheder for udfoldelse i alle procedurens led af både lærere og vejleder.

Således kan vi samlet forstå, at ledelsens samarbejdsstrategier om fastholdelse og implementeringen heraf i organiseringen af det samlede fastholdelsesarbejde i procedurer og mødevirksomhed, både åbner for og blokerer for socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder, som følge af forskellige problematikker i dele af lærerprofessionen.

## 7.3 Analyse af socialt arbejdes muligheder

Socialt arbejdes mulighed for udfoldelse er ikke kun en mulighed, set i forhold til organisatoriske strukturelle forhold, men aktørerne spiller også en rolle i samspil med de organisatoriske forhold for at socialt arbejde kan udfolde sig. Rollerne udfyldes af aktører med forskellige professionsbaggrunde og sammen med kursisterne er de aktive skabere af socialt arbejde. Vi vil i denne analysedel søge at forstå socialt arbejdes muligheder for udfoldelse på baggrund af aktørerne og i forhold til organisationsanalysen. Vi strukturerer analysen efter aktørernes professionsbaggrunde.

### 7.3.1 Via lærerne

Det er næsten banalt at indlede med en konstatering af, at HF på VUC tilhører et læringsunivers, hvori lærerrollen historisk og traditionelt er forankret. Lærerrollens traditionelle indhold har karakter af at blive opfattet som en myndighed og autoritet der besidder en viden som kursisten ikke har, men skal bibringes via læring. Dermed er der også indbygget en mening og en magt i rollen. Lærerne agerer styrende og ledende i forhold til kursistrollen. Det er en del af indholdet i den traditionelle lærerrolle, om end lærerrollen gennem de senere år siden 1960érne generelt har været genstand for forskellige diskursive påvirkninger, som ex gennem *ansvar for egen læring- diskursen*, hvorved det myndige og autoritetsprægede ved rollen er blevet relativeret til fordel for en mere vejledende og konsulentpræget lærerrolle. Siden synes lærerrollen at blive presset tilbage af en diskurs mod en mere myndighedsudøvende og styrende rolle.

Hvis lærerne delvist eller helt skal afvige fra lærerrollen, fordi de også skal overholde forpligtigelserne ift. procedurer om fastholdelse, og som i tilfælde af underliggende sociale og/eller psykiske problemstillinger kræver det en dybere personlig, social og relationel kontakt. Lærerne kan i mødet, hvor der er impliceret sociale problemer, åbne op for en mere interaktionistisk tilgang, hvor myndighedsrollen ikke hører hjemme. Det interaktionistiske perspektiv kolliderer med det læringsteoretiske perspektiv, fordi perspektivet søger forståelse gennem en eksistentiel ligestillet demokratisk dialog og interaktion. Det læringsteoretiske perspektiv er generelt kendetegnet ved en ulige situation, hvor den styrende lærer har en viden, der skal bibringes den modtagende kursist. Processen er grundlæggende forhåndsbestemt af handlingen: stimuli → reaktion. Der er dog i praksis tale om forskellige relativeringer og udgaver af det læringsteoretiske perspektiv.

Det interaktionistiske perspektiv har humanistiske, fænomenologiske og eksistentialistiske forbindelseslinjer og forudsætter, at det professionelle personale skal være autentisk og reel i relationen til klienten; de skal være betingelsesløse positive i forhold til klienten og kunne indleve sig i klientens opfattelse og forståelse(Payne, 2006,241). Working agreement og triader er centrale i interaktionismen(Hutchinson & Oltedal, 2006,137).

Et skridt ud over en ren pædagogisk og indlæringsteoretisk orientering på feltet, og hvor der samtidig ikke er tale om en patologiserende orientering er derfor et skridt mod handlingen, *at søge at forstå*. Det er det reelle og skjulte indhold, som har karakter af socialt arbejde i studieaktivitetsprocedurens fase 1 og 2. Det er et skjult fordi det ikke italesættes som et led i socialt arbejde, men i stedet italesættes som en aftale/kontrakt, som indgås mellem kursist og lærer (selve begrebet *aftale* fremkommer endog først i beskrivelse af fase 3, men med henvisning til det som er foregået i fase 1 og 2). Herved sker der en resultatobjektivering og kontraktliggørelse af forholdet, der forbliver beskrevet som en formalitet, men reelt er vejen til den endelige aftale i visse tilfælde brolagt med interaktionistisk orienteret socialt arbejde. Dog med den modifikation at anvendelsen af perspektivet i socialt arbejdes øjemed inden for faserne, kan anskues i en mere afklarende og visiterende rolle. Perspektivet får bedre muligheder for udfoldelse i dybden ved socialrådgiveren, jf. senere afsnit. Men trods dette udgør de første led i proceduren en rolle– og forståelseskonflikt i grænsefladen for nogle lærere, som derfor reagerer med modstand mod proceduren: *Jeg vil advokere for en mere overordnet retningslinje, jeg kan ikke overskue alle de forskellige aftaler der skal indgås. Jeg kan ikke involvere mig personligt i 30 kursister, og lave aftaler med dem, det kan jeg ikke overskue. Jeg mener de hurtigt skal videre til vejleder*(feltnoter:96-98). Udsagnet kan tolkes som et ønske om at vende tilbage til en mere renlivet og traditionel lærerrolle, renset for fastholdelsesarbejdet med alle dets udfordringer og overlade denne del til vejlederen. Derudover er der selvfølgelig faktorer, som har med flere problematikker at gøre: interaktionistisk socialt arbejde kræver både tid og rum og har lærerne her de optimale vilkår? Empirien efterlader det indtryk, at der her ligger en stor forhindring for udfoldelsen af socialt arbejde i et interaktionistisk perspektiv for lærerne, idet både lærerne selv, vejleder, socialrådgiver udtrykker forståelse for, at lærerne er under tids- og ressourcepres. En lærer udtaler: *ja det kunne jeg godt, men jeg må også sige, at den lander meget der på tiden, stadigvæk, fordi det er utrolig tidskrævende, i sådan en lærerhverdag, hvis du skal rive et par timer ud af kalenderen til den enkelte kursist, så jeg vil næsten lægge hovedet på blokken og sige at så længe det er mig som lærer der skal gøre indsatsen, så kunne der være nok så mange hjælpeinstanser på sidelinjen, men hvis der ikke er noget tid til det, så bliver det ikke til noget, det tror jeg ikke på* (L1:246-250).

Endelig kræver interaktionistisk socialt arbejde også viden og bevidsthed om *handlingen* socialt arbejde. Har lærerne tilstrækkelig med viden og uddannelse ud over deres egen profession i forhold til de mere socialt prægede opgaver? Lærerne selv udtrykker at de mangler redskaber: *Jo det er det, jo men det er igen det der med at mangle redskaber, hvad gør man i situationen, og der er flere knapper der skal trykkes på* (L1:272-273). Samtidig udtrykkes der også fra samme lærer en forståelseskløft over til de problemer der viser sig og som understreger behovet for mere viden: *Nej det gør jeg ikke, altså det må jeg jo erkende, der er nogle af de problemstillinger jeg møder der, som jeg dybest set ikke forstår, og jeg ved ikke hvad løsningen er på det, og ud fra mit eget verdensbillede kan jeg ikke forstå at kursisten ikke bare kan møde op og deltage i skolen, så jo jeg mangler redskaber* (L1:235-238).

Det er især en vigtig problematik i forhold til kursisttilfælde, hvor der ikke blot *i en vending* kan indgås en aftale på baggrund af, at problematikken er mere end blot en faglig indlæringsproblematik. Det skyldes, at der i et krav om indgåelse af en aftale imellem de to parter, forudsættes en eller anden grad af mediering imellem parterne, som gøres bl.a. ved *Working agreement*, hvor det er et mål i sig selv, at kursisten og læreren når frem til en fælles forståelse af, hvad de to aktører i interaktionen kan definere og situationsbestemme som væsentligt. Parterne skal på bølgelængde med hinanden og opnå en *Working relation* som processen kan bygge videre på: *I de interaktionistiske modeller er det således centralt, at man får fat i det enkelte menneskes tolkning af den situation, hvor interaktionen foregår. Gennem kommunikationen er vi med til at skabe et billede af os selv og hinanden*(Hutchinson & Oltedal, 2006,91). Læreren skal i denne del af proceduren i en interaktionistisk forståelsesramme, ikke være styrende, men på fænomenologisk vis træde tilbage fra en styrende myndighedsrolle, lytte sig frem til og forsøge at forstå kursisten og dennes problematikker, som kursisten selv forstår det. Hvis kursisten oplever et tillidsfuldt og anerkendende rum at kommunikere i, kan dybereliggende sociale problemer træde frem og heri har socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder allerede ved procedurens fase 1.

Vi forstår, at det interaktionistiske perspektivs muligheder er meget svært omsættelig i en travl og skemalagt hverdag. Perspektivet er procesorienteret og dermed tidskrævende. Derudover er der for nogle lærere en udfordring som følge af, at en mindre pragmatisk og fleksibel lærerprofessionsforståelse har vanskeligt ved at tilgå et interaktionistisk perspektiv i en social fastholdelsesorienteret indsats; det kan føre til samspilmæssige modsætninger i udførelsesledet i procedurernes første faser. Proceduren er formel og giver ikke nogen anvisning på, hvordan læreren og kursisten skal nå frem til en aftale imellem lærer og kursist. Det hænger ganske givet sammen med, at der simpelthen ikke kan gives generelle og præcise anvisninger herpå. Især det fænomenologiske aspekt i interaktionismen lægger vægt på en eksistentialistisk og humanistisk indstilling, hvor det er selve indstillingen i og til relationen der er væsentlig, og derfor forudsætter tilgangen en reel og autentisk indstilling. Der kan i sagens natur ikke angives metode til opnåelse af en indstilling, da forudsætningen herfor er viden om det interaktionistiske perspektivs anvendelse, hvorfor der åbnes op for forskellige individuelle private forsøg på løsninger. Samtidig er uddannelsen præget af mange forskellige kursisttyper med forskellige baggrunde og problemstillinger, heriblandt alvorlige problemstillinger. Det er også tilfældet på nærværende lokalitet og bekræftes bl.a. ved følgende lærerudsagn: *men der er rigtig mange sociale problemstillinger, fornemmer vi, lige fra problemer med kæreste eller med familie som spiller ind, forskellige lidelser, psykiske eller hvad det kan være, om det har en diagnose eller ikke har en diagnose, dårlig social baggrund, der gør at de har svært ved at følge en uddannelse, og sådan tage ansvar, være selvstændige*(L1:29-33). Den formelle procedure åbner for og nødvendiggør derfor, at lærernes individuelle, sociale og personlige kompetencer frem for de indlæringsfaglige kommer i spil. Lærerne er, for at efterleve de socialt prægede dele af fastholdelsesopgaverne, nødt til at udvise fleksibilitet og udvide sin egen rolleforståelse og indtage sociale elementer, herunder et interaktionistisk perspektiv. Men noget tyder på, at det for nogle lærere er vanskeligt i praksis, mens det er lettere for andre

Med øje for de nævnte problemstillinger blandt kursisterne kan vi forsøge at forstå, det vanskelige ved arbejdsforholdene for lærerprofessionen ved at udfolde socialt fastholdelsesarbejde. Åbner kursisten op for alvorlige personlige problemer, kan læreren blive overvældet af både indhold og omfang, og derfor kan have svært ved at trække en grænse for egen involvering og tidsforbrug. Med andre ord kan det være svært at finde en balance i forholdet mellem opfattelsen af egen læreridentitet og gerning i forhold til fastholdelsesarbejdets sociale dimension. Derved kan læreren risikere at komme i et dilemma. Det fremgår af følgende interviewsekvenser:

*L1: jeg vil ikke sige lærerne skal holde sig fuldstændig ude af sådan noget, det tror jeg ikke er det rigtige. Det er mere det der med, at der er grænser for hvad man kan.*

*I: Så du forsøger at finde en måde hvorpå du kan involvere dig, men stadigvæk ikke for meget, så det overtager dit arbejde.*

*L1: Ja* (L1: 68-72).

Generelt synes der overordnet at være indlejret en svær balance i forhold til anvendelsen af det interaktionistiske perspektiv, idet tilstedeværelsen af de markante administrative praksislogikker ikke samstemmer med anvendelsen af et interaktionistisk perspektiv, som er mere orienteret mod de blødere værdier, og med en længerevarende og tidskrævende fastholdelseshorisont. I indeværende kontekst og i et interaktionistisk perspektiv betyder det, at forståelsen af, at den enkelte kursist i sit eget indre og som følge af interaktive processer selv finder frem til en overbevisning om *meningen med at være til stede på uddannelsen* og dermed finder sit eget ansvar i forhold til studieaktiviteten. Vi kan fortolke praksis på den måde, at perspektivet tildeles nogle muligheder for udfoldelse, som følge af de beskrevne procedurer, hvori der eksisterer små lommer for frit valg af metode. Anvendelsesmuligheden giver dog kun lærerne mulighed for en noget begrænset udfoldelse af perspektivet, som følge af tidsfaktor, manglende ressourcer og kompetencer, samt i nogle tilfælde fastlåste professionsforståelser. Dog som vi også senere skal se, via både de formelle og uformelle visitationsprocesser i fastholdelsesarbejdet, er der andre muligheder for udfoldelse af perspektivet.

I tilknytning til lærerne giver ledelsen udtryk for, at det sociale fastholdelsesarbejde er en stor udfordring for lærerne, og at de forstår deres problemer med at implementere det i dagligdagen. De er også bevidste om at nogle lærere er bedre til at arbejde med og i proceduren end andre: *Og der er nogle af lærerne der er rigtig gode til det der, og de gør det jo med det samme, og for dem er det ikke en belastning fordi at det ikke er noget med at de hele tiden skubber noget, for når man skubber noget, så ved man også godt at det hober sig op, og så bliver det pludselig uoverstigeligt, men dem der gør det fortløbende og lige tager fat og siger jeg har lige lagt mærke til det her, hvorfor kommer du ikke til mine timer, er der en grund til det, hvad er årsagen*(VD:230-234). *Hvis de tager det fortløbende så er det ikke nær så hårdt for dem, der er nogle der er gode til det, andre skal først lære det og nogen lærer det aldrig*(VD:241-243). Generelt mener ledelsen, at det for nogle lærere er et spørgsmål om *sjusk,* at de ikke får gjort fastholdelsesarbejdet før det hober sig op til store problemer der spreder sig videre i feltet. Men omvendt er ledelsen også forstående over for lærernes tidspres og der arbejdes med en ny model til forenkling af fastholdelsesarbejdet.

Ovenstående betyder ikke at socialt fastholdelsesarbejde i et interaktionistisk perspektiv ikke finder sted, eller ideelt set ikke kan finde sted, eller ikke kan sameksistere med andre perspektiver. Dels formår nogle lærere at anvende perspektivet, som vi har konstateret, endvidere visiterer både lærere og studievejleder en stor del af de mere tidskrævende indsatser i socialt arbejde hen til socialrådgiverens dør, og via denne proces får det interaktionistiske perspektiv bedre mulighed for at udfolde sig.

De første faser af procedurerne kan også anskues, som et *frihedsanliggende* for kursisten. Formår lærer og kursist at lave en aftale, som får kursisten til at påtage sig eget ansvar i forhold til studieaktivitet, undgår kursisten at blive visiteret videre til vejleder eller socialrådgiver og dermed forfalde til kategoriseringspraksisser, som kan indebære andre systemorienterede foranstaltninger. Denne situation er analog til følgende kritiske iagttagelse i brugen af kontrakter imellem borger og system, som især kendetegnes inden for diskursen om New Public Management: *Det synes som om styringen af borgeren søges perfektioneret ved at tilbyde borgeren individuelt betinget medlemskab til forhandling af egen sag. Betingelsen er en personlig ansvarstagende indstilling. Betingelsen er, at forvaltningen vurderer, at borgeren har valgt sig selv som fri. Gør man sig fortjent til at blive iagttaget som sådan af forvaltningen, tildeles man medlemskab, gør man ikke forfalder man til administrativ kategori*(Andersen, 2004,4). Vi fortolker måden, hvorpå en aftale rettet mod et særligt mål om studieaktivitet indgår i et procedurebestemt forløb, som noget der kan sammenlignes med en form for en begyndende kontraktliggørelse af mødet mellem lærer og kursist. Vi forstår den inklusionsorienterede praksislogik på det første stadie af proceduren med mulighed for at lykkes i et eksistentialistisk, fænomenologisk interaktionistisk perspektiv, dog forudsat et ressourcemæssigt overskud fra kursistside, som forudsætning, idet kravet er at kunne vælge sig selv som fri.

Kan kursisten vælge sig selv som fri, har kursisten også mulighed for at gennemføre en tæt, reel og ligeværdig interaktion, som kan munde ud i en konsistent aftale. Kan kursisten ikke vælge sig selv som fri i eksistentiel forstand, men er tynget af massive problemstillinger, hvor selvet er mere eller mindre læderet, får det interaktionistiske perspektiv sværere vilkår i denne del af procedurerne. Det skyldes grundlæggende at: *dette perspektiv tager udgangspunkt i klienternes normalitet og kompetence og lægger mindre vægt på manglende tilpasning og kontrol over eget liv*(Hutchinson & Oltedal, 2006,110).

Vi kan nu foreløbig fortolke praksis og forstå processerne på feltet og dermed mulighederne for det sociale fastholdelsesarbejde i et interaktionistisk perspektiv. Mulighed for perspektivets udfoldelse inden for en beskreven procedure sammenhæng, kan allerede ved procedurestarten være både selve løsningsmetoden på problemer med studieaktivitet, men det kan samtidig være grundlaget for visitation til studievejleder for det videre sociale fastholdelsesarbejde ved fortsat problematisk studieaktivitet.

### 7.3.2 Via vejlederen

Vi har tidligere i analysen af procedurerne i grænsefladen konstateret at vejlederinstitutionens funktioner generelt er indlejret i et læringsteoretisk perspektiv, idet procedurens fase 3 og 4, som er vejlederens arbejdsområde, er kendetegnet ved grundlæggende proceselementer, med ophav i læringsteorierne: I fase 3 skal der gives en advarsel om, at der kan iværksættes sanktioner, og i fase 4 iværksættes der sanktioner. Dog skal der samtidig med advarslen vejledes individuelt med henblik på fastholdelse og gennemførelse, hvorved der opstår mulighed for udfoldelse af andre perspektiver i socialt arbejde. Men hvad er vejlederens egen forståelse af muligheder i fastholdelsesarbejde i funktionen, som hun udfylder?

Vejlederen selv har en lang karriere i VUC. I en pilotsamtale fortæller hun, at hun selv har været Hf-kursist, siden folkeskolelærer og efterfølgende ansat som underviser på VUC, hvor hun har været i 17 år. Siden 2004 har hun været ansat som fuldtidsvejleder og har taget den lovpligtige vejlederuddannelse. I kraft af den tætte og lange tilknytning til VUC har hun derfor erfaring med og indsigt i de ændringer i kursistproblematikker, der er sket gennem årene. I referat af pilotinterview med vejleder fremgår følgende: *Hun fortæller også, at det mærkes på sprogbrug, adfærd og normer at der er kommet kursister ind som har helt andre koder for, hvordan man skal opføre sig og tale til og med hinanden. F.eks. fik hun sent i går aftes en sms fra en kursist, som skrev noget lignende: ”fatter du ikke en skid, fatter du ikke jeg har ondt i ørerne”. Det var en kursist med meget fravær som hun havde skrevet et brev til og bedt hende om at møde op og opretholde sin studieaktivitet.* *Hun fortæller endvidere om en anden episode, hvor hun havde en kursistsamtale vedr. studieaktivitet, og som slet ikke ville tale om problemer med fravær og baggrunden dertil, men blot i meget aggressiv tone havde sagt at det squ da ikke kom hende ved!*

*Flere kursister mangler endvidere føling med hvad vejlederens rolle er, fx kunne en kursist ikke forstå, hvorfor vejlederen ikke kunne komme med ned i klassen og irettesætte en lærer som havde lukket hans computer, fordi han var på facebook i undervisningen. Kursisten følte sig meget uretfærdig behandlet og var meget ophidset, fordi alle andre jo også var på facebook. Men kursisten kunne ikke selv finde ud af at håndtere det og ville have vejlederen til at ordne det for sig.*

*”Så jah, det kan konstateres at der er åbenlyst mange forskellige slags problemer med nogle af de mange nye kursister og med en ny slags kursist karakter på Hf på VUC”*.

Indholdet fortolker vi som sammenfaldende og i tråd med vores forforståelser, samt problembeskrivelser i problemfeltet; der optages forskellige kursister med uddannelsesfremmede baggrunde og fra en gråzone i lovgivningen, som bl.a. via UUV henvises til VUC og som ikke umiddelbart kan gå glat igennem, på grund af sociale, psykiske og personlige problemstillinger. Spørgsmålet er nu hvordan vejlederen forstår og tilgår disse problemstillinger som hun selv beskriver.

Hun mener, at en del af løsningen ligger i en tilstedeværende ledelse. Der er som ikke nogen tilstedeværende ledelse på lokaliteten, og samtidig er stedet domineret af et nyansat lærerkorps, som giver funktionelle problemer i dagligdagen: *dét der er et problem, er at vi ikke har nogen leder til stede her, nogen daglig leder, det synes jeg er et større problem, at vi selv må tage hånd om alle de ting der foregår, og at de nye lærere jo så heller ikke har nogle, for de gamle lærere er jo væk, og der er ikke lige nogen leder ved hånden, det kan jo så give et problem*(VL:39-42).

For det andet går vejlederen i nogle tilfælde andre veje end de procedureanviste sanktionerende veje, idet hun udvider og anvender proceduren til også at kunne indeholde en indsats fra socialrådgiveren og dermed introducere muligheden for udfoldelse af andre traditionelle perspektiver fra socialt arbejde: *der er en del jeg så anbefaler at komme til en samtale med x-navn(socialrådgiver), fordi jeg jo ikke altid har tid til de der lange samtaler, altså jeg synes nogen gange det tager så lang tid, hvis vi skal drøfte så mange ting, og x-navn(socialrådgiver) er rigtig god til de ting, så er det tit at jeg anbefaler at de får en snak med hende*(VL:167-170).

Udsagnet kan indholdsmæssigt forstås som vejlederens valg. I kraft af at muligheden er til stede vælger hun at åbne op for en mere individuel og hensyntagende praksislogik, og hvor henvisningen derfor bliver et udtryk for behovet for klientinddragelse i et mere langsigtet fastholdelsesperspektiv, og hvor der derfor er behov for en socialfaglig tilgang af mere tidskrævende karakter. Herved kan muligheden for udfoldelsen af socialt arbejde i andre perspektiver, forstås på baggrund af et *usynligt visitationsmønster* som ikke er omfattet af proceduren. Som vi siden skal forstå giver det muligheder for udfoldelse af især de psykodynamiske og interaktionistiske perspektiver samt systemiske og empowerment orienterede tiltag. Vi har forsøgt at illustrere dette mønster, samt andre formelle og uformelle mønstre i figur 2.

I interviewet udtrykker vejlederen dog også synspunkter, som kan pege hen mod en mere markeret praksisvirkelighed, hvor der er grænser for udfoldelsen af indsatser: *jo og så er det ligesom om de bliver presset, for alle skal jo have en uddannelse, og det er jo ikke nødvendigvis alle der skal have en hf, deres evner skal jo også følge med, og det gør det jo ikke altid, og både det at de måske er lidt sårbare og så at de har svært ved det, det udløser også tit at de så slet ikke kan magte det og får en depression eller hvad ved jeg. Jeg synes det er vigtigt for dem at forstå at de ikke nødvendigvis alle sammen behøver en Hf, det er sådan lidt det de tror*(VL:75-79). Her giver vejlederen udtryk for at fastholdelse på Hf-uddannelsen ikke er meningsfuld, etisk eller hensigtsmæssig for den enkelte kursist i alle tilfælde. Udtalelsen kan forstås både som strukturelle og individorienterede faktorer der generelt påvirker vejlederens praksislogiske orientering i det daglige arbejde. Det kommer også tydeligt til udtryk ved følgende interviewudsagn: *altså jeg synes et eller andet sted at vi prøver på at gøre så meget vi kan, men jeg synes heller ikke vi er et socialkontor, altså jeg må også indrømme at jeg nogen gange siger til kursisterne nu går den ikke længere, og nu har de været syge så tilstrækkelig længe og det vil være tvivlsomt om de kan følge med i undervisningen, så spørgsmålet er om de ikke skal vente, holde en pause og så komme tilbage når de har det godt igen, ja men så får de ikke SU, og så er det det igen der trykker på deres (-), penge bliver altså et problem, men så har jeg nogen gange sagt at vi ikke er et social kontor, så det må være din kontakt, eller socialrådgiver på kommunen, der kan hjælpe dig med det, det synes jeg ikke vi skal, nej det synes jeg ikke er vores opgave, jeg synes vores vigtigste opgave er at undervise og give en uddannelse*(VL:123-130).

Vejlederen er her fortaler for at anvendelsen af de administrative og sanktionerende praksislogikker kommer til anvendelse. Der gives udtryk for at fastholdelse skal forsøges inden for rammerne af Hf-uddannelsen, men fastholdelse som aktivitet kommer til en grænse, hvor det ikke længere giver mening i forhold til troen på kursistens gennemførsel. Grænsen trækkes ikke ved et forsørgelseshensyn, men ved et hensyn til hvad der giver mening i forhold til gennemførelse.

Vejlederen er efter vores forståelse overvejende i sin egen vejledning generelt i overensstemmelse med elementer fra læringsteorien og dermed tættere på det traditionelle læringsunivers, idet hun mener kursistens fokus skal være mere på undervisningsfladens indhold: *det siger jeg også til dem, i må prøve at adskille jeres private ting og sager, sygdom, jeres privatliv, det må i prøve og adskille med skolen, altså hvis i vil skolen, de fleste siger jo de vil skolen, men så må de vise det og så må de prøve og se om de ikke kan få de to ting til og leve samtidig*(VL:149-152). Vejlederen udtrykker her en forståelse af problemadfærden, som udtryk for kursistens manglende indre kognitive formåen i forhold til selv at kunne regulere/overskue/administrere de processer, som bevirker problemadfærden udadtil i en uhensigtsmæssig studieaktivitetsadfærd. Vejledningen kan her antage ansatser til begyndende hjælp i form af sekvenser fra en del af de kognitive- adfærdsmæssige terapier, men dog også med mulige forbindelser til elemeter fra psykodynamiske perspektiver i form af opgavecentreret arbejde: *Kognitive- adfærdsmæssige metoder er terapeutiske fremgangsmåder der fokuserer på at ændre tanker og følelser samtidig med, i stedet for eller som forløber for ændret adfærd*(Payne, 2006,160). *Kognitive og adfærdsterapeutiske ideer har meget tilfælles med modeller som opgavecentreret arbejde, og der er en vis indbyrdes indflydelse imellem dem*(Payne, 2006,160).

Vejlederen omtaler en kursist, hvis mor lige var død i en ung alder og kursisten havde et behov for at snakke om det: *jeg siger til ham, for han ville gerne have en periode hvor han ikke sådan skulle være så studieaktiv, og så siger jeg at vi aftaler de næste 14 dage, der kan du gå rundt og så kan det godt være bagefter, når din mor først er begravet, at du får et tilbagefald og så skal du endelig komme, og så vil jeg jo rigtig gerne hjælpe ham, og så var det jeg sagde til ham, at vi havde den mulighed med socialrådgiveren, at hvis der var brug for det, det tager vi så til den tid, altså det er som det nu falder i samtalen hvad der er behov for*(VL:210–215). Der er her tale om en kursist som midlertidigt er slået ud af kurs, som er ramt af sorg og som måske har brug for en socialfaglig intervention, hvis sorgen udvikler sig til en problematisk krisetilstand. Vejlederen anvender i første omgang en praksislogik ved at være lydhør over for kursistens situation. Hun anvender sin viden om forskningsbaseret viden om forløbet af sorg og krisefaser og hun lægger en plan for hjælp til kursisten ud fra denne viden og ud fra kursistens behov. I planen tager hun også højde for, at kursisten kan få behov for yderligere intervention og socialfaglig hjælp, hvis sorgforløbet antager mere problematisk karakter, hvorfor hun anbefaler kontakt til socialrådgiveren, hvis situationen viser sig. Det forstås, at vejlederen her agerer i fuld overensstemmelse med viden om krisearbejde og opgaver i forbindelse hermed. *Krisearbejde er en model, der beskriver den proces, hvorigennem alvorlige begivenheder påvirker folks opfattelse af sig selv og deres emotionelle reaktioner* (Payne, 2006,154). *Opgavecentreret praksis er en struktureret, kortvarig model for arbejdet med specifikke problemer, som rummer god vejledning og som er understøttet af forskning(*Payne, 2006,154).

Samlet set forstår vi at vejlederen som aktør generelt i egen praksis er orienteret mod de administrative og sanktionerende logikker, der udspringer af det læringsteoretiske perspektiv. Men via anvendelsen af frirummet i vejledningsproceduren, inddrages der ved behov også andre perspektiver fra socialt arbejde. Det gøres dels ved, at hun selv anvender og gør brug af viden om sorg/krise modellerne i socialt arbejde og dels gøres det ved at lade socialrådgiveren få plads i fastholdelsesarbejdet uden om procedurerne, hvor hun skønner der er behov for en mere socialfaglig og tidskrævende proces og med en længere horisont i sig. Derved dækker den lokale vejledningspraksis over flere praksislogikker, som muliggør udfoldelse af flere dele af socialt arbejdes perspektiver.

### 7.3.3 Via socialrådgiveren

Vi har tidligere beskrevet socialrådgiveren som havende en ensom opgave på Hf-uddannelsen på VUC, og hun kan meget vel betegnes som en fri fugl, da hendes rolle i organisationen ikke er beskrevet i studieaktivitetsproceduren eller fastholdelses- og gennemførelsesstrategien, hvilket både giver fordele og ulemper.

Den manglende tilstedeværelse i de formelle procedurer har medført, at der ses en tendens i feltet, hvor der opstår uformelle visitationsmønstre, som gradvist kanaliserer en del af det sociale arbejdes funktionsområde hen til socialrådgiveren, jf. figur 2. Det ses gennem kursisternes mulighed for booking af individuelle samtaler med socialrådgiveren gennem VUC Sønderjylland hjemmeside. Det kommer endvidere til udtryk gennem interview med vejleder og vicedirektøren, hvor sidstnævnte giver udtryk for en forståelse af, at socialrådgiveren overtager arbejdet med kursisterne, hvis problemstillingerne tenderer vanskelige, eller af en mere social eller psykologisk karakter(VD:108-115, 402-404). Det uformelle visitationsmønster fik vi yderligere bekræftet gennem interview med kursisterne, hvor de fleste havde været i kontakt med socialrådgiveren gennem eget initiativ eller gennem vejlederen. Endvidere giver en af lærerne udtryk for at han oplever, at kursisterne selv opsøger hjælp ved socialrådgiveren eller andre mulige hjælpeforanstaltninger i fx kommunen, hvormed han først informeres når hjælpen er iværksat(L1:76-80). Dermed har det ikke kun en ulempe at socialrådgiveren ikke er en del af procedurerne, da det dermed åbner op for uformelle visitationsmønstre, og socialrådgiverens mulighed for at udøve socialt arbejde. Hendes position som en fri fugl er en fordel for muligheden for at udfolde socialt arbejde gennem individuelle forløb og gruppeforløb med kursisterne.

I det følgende vil vi skabe en forståelse hvordan det sociale arbejde kan udfolde sig i de individuelle forløb med kursisterne.

Kursist 1 er en 24 årig kvinde, som tog kontakt til vejlederen, for at informere om familiære problemer, som hun ønskede at prioritere, hvilket kunne medføre at hun blev studieinaktiv i en periode. Hun har haft svære opvækstvilkår med seksuelle krænkelser og vold, som kulminerede for nylig ved at hendes mor kom på krisehjem, hvorved kursist 1 prioriterede hjælpen til hendes mor frem for uddannelsen. Gennem vejlederen fik kursisten kontakt med socialrådgiveren, som udviklede sig til et længerevarende forløb med ugentlige samtaler. Kursist 1 har haft et stort udbytte og ser socialrådgiverens arbejde som den mest udbytterige hjælp hun har fået, og det beskrives som noget særligt(K1:178). *Jamen hun er jo nok vant til at arbejde med problemer på en anden måde end almindelige lærere, så kan hun også bedre sætte sig ind i mit sted og vejlede mig hvad jeg skulle gøre og hvad jeg kunne gøre (K1:180-181).* Kursist 1 fortæller videre om forløbet, hvor hun fik mulighed for at fortælle hendes historie til en person som lyttede, og som ikke forsøgte at løse problemerne for hende, men fik gennem samtalerne kursisten til at reflektere over hendes rolle, og gav råd og vejledning i forhold til hendes forståelse af hendes egen rolle(K1:183-209). Vi fortolker socialrådgiverens tilgang som inspireret af det interaktionistiske perspektiv. Gennem interaktionen får kursisten hjælp til at stole på hendes egen fortolkninger af virkeligheden, og derigennem kan hun udvikle og få bekræftet hendes billede af sig selv, og måden hvorpå hun forstår situationen omkring hendes opvækst og moderens problemer. Det kommer til udtryk gennem kursistens refleksioner over hendes problemstillinger: *fordi at jeg tror at jeg har påtaget mig alt for mange roller, som i virkeligheden er min mors roller, men fordi jeg har følt at det har hun ikke haft styr på, eller det var hun ikke god nok til, så har jeg gået ind og taget dem i stedet for(K1:211-213)*.

Der er fokus på de subjektive erfaringer i forløbet, som er et princip inden for humanistisk psykologi, som er en gren inden for det interaktionistiske perspektiv, og der er fokus på forståelse og på et eksistentielt spørgsmål: ”hvem er jeg?”(Hutchinson & Oltedal, 2006,111). Det er denne proces vi ser kursist 1 arbejde med gennem interaktionen med socialrådgiveren, hvor hun gennem fortællingen, råd og refleksioner søger at forstå hvem hun er.

Kursist 2 er en 18 årig kvinde, som lider af stress, er opvokset med en far med ludomani og har gennem sin første tid på VUC oplevet trusler og tæsk fra en anden medkursist, hvorfor kursisten tog kontakt til vejlederen, da hun ellers var parat til at droppe ud. Hun fik derigennem kontakt til socialrådgiveren, hvori hun begyndte et forløb over 3-4 gange. Her forstår vi ligeledes, at det sociale arbejde udfolder sig i form af det interaktionistiske perspektiv, da kursisten føler sig set, hørt og forstået gennem forløbet. Endvidere har hun fået anvendelige råd, som hun har kunnet bruge til at tackle sine problemer i sin hverdag, og som har forbedret hendes situation både på hjemmefronten og på uddannelsen(K2:159-202).

Kursist 3 er en 19 årig kvinde, som socialrådgiveren opsøgte, da det blev kendt, at kursisten var sygemeldt pga. selvmordsforsøg og efterfølgende indlæggelse på psykiatrisk afdeling. Forløbet med socialrådgiveren varede 3 samtaler. Vi fortolker kursistens beskrivelse af kontakten til socialrådgiveren, som udtryk for krisearbejde. Vi ser en ellers velfungerende kursist, der oplever en udløsende begivenhed (en kærestes utroskab), men som ikke formår at mestre situationen, hun får ingen hjælp, hvorfor selvmord bliver hendes løsning på krisen(Payne 2006,138). Heldigvis overlever kursisten og får mulighed for at få hjælp af socialrådgiveren i hendes krise. Kursisten fortæller om et møde med socialrådgiveren, hvor hun følte sig forstået, og vi ser at krisearbejdet kombineres med det interaktionistiske perspektiv, og med udgangspunkt i Shulmans interaktionelle model, da socialrådgiveren forsøger at hjælpe kursisten til at give feedback i forhold til hendes forståelse af problemet og hendes situation og sætte ord på det(Hutchinson & Oltedal, 2006,113). *Ja jeg kan huske at socialrådgiveren sagde til mig, at hør her selvmordstanker, det løser ikke nogen problemer, at begå selvmord løser ikke et problem, du har mange oplevelser og ting der endnu skal opfyldes i dit liv og der er noget rigtigt spændende foran dig i dit liv som du vil opleve og blive glad for og få et godt liv … det gjorde at jeg fik sådan et rigtigt indtryk af at, okay det har hun ret i(K3:139-147).* Shulmans model ligger vægt på betydningen af relation, og på evnen til at socialarbejderen bringer sig på bølgelængde med klienten. Socialarbejderen skal i modellen bruge sig selv og kunne dele personlige følelser og tanker(Hutchinson & Oltedal, 2006,113). Socialrådgiveren er i interaktionen med kursist 3 i berøring med et svært eksistentielt område af tilværelsen, og viser gennem forløbet, at hun tør interagere og dele følelser med kursisten. Kursist 3 beskriver selv hvad socialrådgiverens tilgang betød: *Ja jeg fik det der varme indtryk inde i mig selv, sådan rigtigt, følte mig virkelig tryg, altså hun trøstede mig. Og så kiggede hun mig bare dybt i øjnene, altså det er ikke bare sådan, nogen folk er bare ligeglade og kigger bare og snakker ud i den blå luft, men hun giver det der indtryk til mig, og det kan folk føle og forstå(K3:172-175).*

Kursist 4 er en 21 årig kvinde, som inden for de seneste år har fået konstateret epilepsi, og derudover har problemstillinger omkring temperament og attitude. Hun får kontakt til socialrådgiveren gennem forespørgsel ved vejlederen, og har 5-6 samtaler med socialrådgiveren inden hun selv melder fra. Gennem interviewet udtrykker hun modstand og aversion mod socialrådgiveren, da hun gennem forløbet har en fornemmelse af, at socialrådgiveren vil sygeliggøre hende, og få hende til at erkende en psykisk problemstilling, som giver hende et handicap i forhold til indlæring og social funktion. *Jamen vi havde jo samtaler om problemstillingerne på skolen, med aggressioner og med de to inden fra min klasse som jeg ikke kan det så godt med, og sådan nogle ting, men det var som om hun hele tiden kom over i det der med epilepsisen og det der, jamen du har nogle kognitive vanskeligheder, som hun jo så splittede sammen med de faglige problemer, og sådan nogle ting, og det er det jeg ikke kan acceptere, for det skal hun ikke begynde at blande sig i, det er der ikke nogen der skal, fordi jeg prøver ligesom at lade være med, epilepsien den skal ikke være skyld i at jeg ikke kan gennemføre en Hf her(K4:199-204).* Vi fortolker socialrådgiverens tilgang, som byggende på en patologiserende og deterministisk forståelse, som stammer fra det psykodynamiske perspektiv. Hun forsøger, at finde en årsag til kursistens problemstillinger gennem kursistens psykiske tilstand og kursistens udvikling, hvilket opponerer mod kursistens egen selvforståelse. I det psykodynamiske perspektiv er socialarbejderen eksperten, men for at kunne agere således skal der skabes et klima som er præget af accept(Hutchinson & Oltedal, 2006,51). Det lykkedes ikke i forløbet med kursist 4, og det kan fra det psykodynamiske perspektiv ses som et udtryk for at kursisten ikke var klar til at erkende sin situation, og derfor blev forløbet præget af forsvarsmekanismer.

Socialrådgiveren har fordel af sin *frie* position i organisationen, da hun har mulighed for at give tid og rum til interaktionerne med kursisterne. Derudover har socialrådgiveren også en faglighed og kompetencer, der gør at hun tør at interagere med kursisterne selvom det er svære problemstillinger. *Jamen det kommer i kraft af min faglige erfaring og min uddannelse, hvis de siger jeg har det svært med et eller andet, så siger jeg ikke det kan jeg også godt forstå, prøv at se om du kan komme i morgen, så siger jeg det kan jeg godt forstå, hvordan tror du det kan være eller hvor længe har du haft det sådan. Jeg går meget mere ind i at kunne være sammen med dem i det der er svært, altså jeg synes jo ikke jeg skal stoppe med at have dem i mit kontor bare fordi de begynder at græde, det tror jeg er en væsentlig forskel, jeg bliver ikke bange(S:317-323).*

Socialrådgiveren ligger meget vægt på relation og tillid i arbejdet med kursisten(S:76-91), og det må antages at have en stor betydning i forløb, som kredser om svære problemstillinger. Endvidere forbedres hendes relationer til kursisterne muligvis af at hun ikke besidder nogen magt i form af sanktionsmuligheder, da det kan være endnu en tryghedsfaktor(S:586-594).

Vi ser det psykodynamiske perspektiv og det interaktionistiske perspektiv som dominerende i de individuelle forløb, og det præger også socialrådgiverens egen forståelse af kursisternes problemstillinger, som bunder i generel manglende forståelse og indsigt af problemerne og manglende ressourcer til at løse dem(S:154-157). *Ja forhåbentlig, ofte så er de jo meget kaotiske omkring deres situation og deres egen viden om hvad er det reelt for et problem jeg har, er nogen gange meget meget svært for dem, at udrede for dem hvad er mit problem og der går jeg jo så ind i det som ligger uden for skolen, og prøver at få skabt lidt overblik, hvad er det så der trykker, hvordan er det sammenhængen er…(S:130-133).*

En anden fordel ved socialrådgiverens tilgang er muligheden for at tænke ud fra mange faktorer, og dermed inddrage elementer som ligger uden for skolen, og som kan have negativ indflydelse på kursisternes skolegang.

Udover det individuelle forløb står socialrådgiveren også bag gruppeforløb med forskellige kursistkategorier. I funktionsbeskrivelsen er gruppeaktiviteterne beskrevet som workshop eller minikurser. Vi har tidligere argumenteret for at disse arbejdsopgaver drejer hen mod et læringsteoretisk perspektiv, og denne formodning kan yderligere forstærkes af at det er en velkendt aktivitet og opgaveløsning blandt lærerne. Baggrunden for denne argumentation skyldes anvendelse af workshop og kursusbegreberne som metoder, da det ligger op til at deltagerne, gennem læring fordres til en bestemt adfærd, som hjælp til at mestre deres livsvilkår. Vi må dog erkende, at det er vanskeligt at gå dybere i analysen af disse arbejdsopgaver, da vores empiri ikke er dybdegående på området. Endvidere har socialrådgiveren svært ved at etablere gruppeforløb, pga. stort geografisk optageområde og manglende motivation eller ressourcer til at møde op til gruppeforløbene(S:439-448). Arbejdsopgaverne kan som sagt forstås som drejende mod et læringsteoretisk perspektiv, men en anden måde at fortolke det, er gennem det systemteoretiske perspektiv og konfliktteoretisk perspektiv. Et gruppeforløb kan forstås som et socialt støttesystem, som kan være sociale netværk af formel eller uformel karakter. De kan spille en rolle til støtte for den enkelte(Payne, 2006,202). I systemteoretisk socialt arbejde kan der gennem gruppeforløb skabes et rum/et system, hvori interaktioner kan foregå og skabe dynamik mellem kursisterne, hvormed de kan udbygge interaktioner, få støtte til at løse deres problemer og få tilknytning til uddannelsen. Gruppeforløbene kan endvidere fortolkes ud fra en forståelse af empowerment og social mobilisering, da kursisterne bevidstgøres om deres situation, deres styrker forsøges mobiliseret, hvormed de kan gennemføre deres uddannelse, og på et mere generelt plan få styrke til at gøre op med magtudøvelse og undertrykkelse jf. Paulo Freires *de undertryktes pædagogik* og konfliktteoretisk perspektiv (Hutchinson & Oltedal, 2006,192 og 210).

Vi har opholdt os ved socialrådgiveren arbejde på egen hånd, men hun forsøger også at samarbejde med andre aktører omkring det sociale arbejde. Der er dog konflikter som kan influere på samarbejdet, som tidligere beskrevet, men en af lærerne fortæller ex hvordan han fik øjnene op for socialrådgiverens kompetencer, som han kunne gøre brug af: *ud fra mit eget verdensbillede kan jeg ikke forstå at kursisten ikke bare kan møde op og deltage i skolen, så jo jeg mangler redskaber, og jeg kan lige huske, jeg snakkede med x-navn (socialrådgiveren) omkring eksamensangst, hvor det lige gik op for mig, det der med at der er så mange ting jeg ikke forstår, fordi jeg vil jo bare sige at der skal du bare bevise hvad du kan og gøre det allerbedste du overhovedet kan, og for nogle er det så lige præcis problemet, at man er bange for at skulle yde noget (L1:235-242).*Selvom eksamensangst kan tænkes at være en mindre problemstilling i de mange svære problemstillinger, som er i feltet, så giver udtalelsen et indtryk af at der gennem samarbejdet med socialrådgiveren bliver åbnet op for en anden forståelse, og en anden tilgang som bygger på viden og kompetencer omkring arbejdet med angstfyldte personer, som lærerne ikke har.

Socialrådgiverens ulempe i positioneringen som en fri fugl i organisationen, kan ses som det på nogle områder manglende samarbejde med andre aktører. Det kan have mange årsager; socialrådgiveren møder selv modstand i det daglige arbejde og mangler anerkendelse fra nogle aktører. *Det er det, der er nogle jeg får det fra til en grad så jeg bliver rigtig glad og tilfreds med at jeg gør en forskel og så er der nogen som giver mig det modsatte … (interviewer spørger om de er kritiske overfor det at have en socialrådgiver) nå du ved, det kan vi nok godt selv klare, gør det nogen forskel, hvad vil du gøre ved det- agtigt (S:600-606).* Den manglende anerkendelse af hendes arbejde kan ikke mindst skyldes mangel af kulturel kapital, ud fra Bourdieus begrebsverden, i et lærerdomineret univers og manglende positionering i organisationen, som får negative konsekvenser for samarbejdet om det sociale arbejde.

Socialrådgiveren har trods vanskeligheder, store udfoldelsesmuligheder gennem de uformelle visitationsmønstre, og det skyldes ikke mindst socialrådgiverens tid, kompetencer og ressourcer til at udøve det til tider tids- og ressourcekrævende sociale arbejde.

I figur 2 på side 89 har vi samlet forsøgt at illustrere aktørernes, de formaliserede procedurers og de uformelle visitationsmønstres betydning for socialt arbejdes muligheder.

**Figur 2. Illustration af de formelle procedurers og uformelle visitationsmønstres betydning for socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder.**

Fase 3 og 4

Vejleder

Fase 1 og 2

Lærere

Mulighed for at arbejde ved sorg/krisemodel-anvendelse eller inddrage socialrådgiver

Læringsteori

(Advarsel, sanktion, S→R, adfærd)

Interaktionisme

(Normalitet, frihed, eksistentialisme, fænomenologi, samtale)

# 

# 

Dropout eller fortsættelse på uddannelsen

# 

Uformelle visitationsmønstre

# 

Socialrådgiver

Uformelle

visitationsmønstre

# 

Det interaktionistiske perspektiv, det psykodynamiske perspektiv, det systemteoretiske perspektiv, empowerment

### 7.3.4 Via ledelsen

Vi har interviewet vicedirektøren for Hf-uddannelsen, og tager hendes udsagn som et udtryk for den samlede ledelses syn på organisationen og socialt arbejde.

Ledelsen har ikke direkte kontakt til det sociale arbejde i dagligdagen, men det er gennem deres visioner og styring, at det er blevet implementeret i organisationen, hvorfor deres forståelse dermed får betydning for socialt arbejdes muligheder.

Til trods for tilstedeværelsen i et læringsteoretisk univers, så breder ledelsen deres forståelse af tilgangen til kursisternes problemstillinger ud på flere perspektiver inden for socialt arbejde. Det er svært at gå dybere i ledelsens sociale arbejde, da de ikke er direkte i kontakt med socialt arbejde i hverdagen, hvorfor vi må tage udgangspunkt i deres forståelse, og fortolke hvilke perspektiver vi dermed ser. Vi forstår ledelsen som værende åben for alle perspektiverne i socialt arbejde i de udfordringer de står overfor i fastholdelsesproblematikkerne. Vicedirektøren taler bl.a. for inklusion, om mulighed for at tage hensyn til kursister med problemer og for vigtigheden af at inddrage det hele menneske, og ikke kun fokusere på kursistens indlæringsmæssige kompetencer, men ligeledes de personlige og sociale kompetencer: *Men når vi så snakker om de kursister der har nogle sociale problemer de kan jo også ende hos os, det vi så skal som uddannelsesinstitution, det er at finde ud af, hvad er det så for en opgave vi skal løse for dem, og hvad er det så for en opgave der er eventuelt for kommunen, eller hvis det er noget med psykiatrisk afdeling …(VD:75-78).* Ledelsen har dermed ikke begrænset det sociale arbejdes udfoldelse, men har åbnet for et spillerum, hvor i aktørerne på mange måder selv kan vælge hvilken tilgang de gør brug af. Men dog er ledelsens forståelse også præget af, at det er en uddannelsesorganisation: *… men nej jeg tror det der er vigtigt for os det er ikke at sige at det er en institution, som skal diagnosticere forskellige grupper, men vi bliver nødt til at holde fokus på at det er et sted, hvor de vil have en uddannelse, og det er det der er hovedmålet, og det er ikke at her er plads til alle syge, for det er jo et forkert signal, for så udelukker vi jo andre som ikke er syge, men som tænker at vi skal da ikke derhen hvor der kun er fokus på at alle har ondt i livet…(VD:388-393).* Ledelsen er i et dilemma i deres implementering af sociale fastholdelsestiltag, da de på den ene side vil åbne op for det sociale arbejde, men samtidig forsøges fokus at blive skærpet og fastholdt på uddannelse. Det giver en forvirring og en dobbelttydighed.

Et eksempel på en manglende generel forståelse i feltet omkring det sociale arbejde kommer til udtryk gennem en lærer, som ikke forstår ledelsens visioner bag fleksibiliteten i tilgangen til studieaktivitetsbegrebet og proceduren. Gennem den til dels åbne procedure har ledelsen skabt rum for det sociale arbejde, men den forståelse er læren ikke af: *så på den måde for disciplinen er det vigtigt at fastholde dem på den måde, og dermed ikke sagt at vi skal være den sorte skole, med firkantede rammer og sådan, men vi er meget la la hernede, og der får vi lærere jo meget en fornemmelse af at det er mere økonomi man tænker end det er kursisternes ve og vel, for det at stille nogle krav, det er jo også at vise, at vi bekymrer os og vi engagerer os for dem, fordi det tror jeg nemlig mange af dem her har brug for, at der er nogle krav og nogle rammer(L2 linje 383-388.)* og *Jamen derfor skal vi netop håndtere det der fremmøde forholdsvis firkantet, sige der er de her rammer, men så kan det godt være der er den her sygdom, og så er det det, og så er det ligesom okay, det er der jo ikke nogen der vil sige imod et eller andet…(L2:395-397).* Lærens forståelse stemmer ikke overens med ledelsens visioner bag studieaktivitetsproceduren, da læren er forankret i en klassisk lærer profession, hvor disciplin er en generel norm i skolegangen, og den opponerer mod ledelsens mere frie tilgang til de individuelle kursistvurderinger af lærerne. Hermed ses tydeligt at ledelsen ikke har fået italesat og udbredt deres forståelse af det sociale fastholdelsesarbejde, og deres ellers gode intentioner risikerer at forsvinde i spekulationer omkring rational choice.

Der er meget dobbelthed i ledelsens initiativer i forhold til det sociale arbejde, og det kommer yderligere til udtryk igennem vores interview med vicedirektøren, hvor hun på den ene side taler om inklusion, forståelse og rummelighed, men på den anden side også ligger op til, at lærerne skal træde i karakter, og fremstå som autoriteter overfor kursisterne, hvilket dermed er to forståelser som ikke stemmer overens. I fase 1 og 2 i studieaktivitetsproceduren er der lagt op til at der indgås en aftale mellem lærer og kursist, og en aftale forudsætter, at begge parter er enige, og at der bliver medieret i forhold til uenigheder og positioner. Men hvis der lægges op til at lærerne skal fremstå med mere myndighed, så siger ledelsen samtidig at lærerne skal dirigere aftale fra start til slut, hvormed kursisterne kan være nødt til at indgå en aftale, som de måske ikke er enig i. Det er dermed forkert, at ledelsen har beskrevet fase 1 og 2 som aftale i proceduren, da de reelt lægger mere op til en læringsteoretisk forståelse, hvor man ønsker at diktere kursisten frem til en bestemt adfærd. Det giver paradoksale modsætninger mellem ledelsens strategi, den læringsteoretiske fundering, og de procedurer som ledelsen selv har iværksat, og som formelt set virker realistiske, men som i praksis viser sig at være begrænset, både af lærernes manglende tid, ressourcer og viden i forhold til fastholdelsesarbejdets sociale dimensioner

Endnu et bevis på den dobbelthed eller de modsætninger som eksisterer i ledelsens tilgang, fremkommer på lærerforsamlingsmødet, hvor uddannelseslederen forsøger at mediere mellem lærernes input og forståelser af problemstillinger på uddannelsen. Hun udtaler *ja vi skal have en fast linje, men samtidig med mulighed for at tage det enkelte hensyn(Feltnoter:52)* og i afslutning på diskussion omkring manglende aflevering udtaler lederen *de skal vide at vi holder øje med at de overholder vores aftaler. Der skal laves klare aftaler, som følges op, og der skal sættes grænser. Nogle skal vi smide ud, men ikke hver 2. kursist, kravene skal være realistiske, ved nogle stopper vi SU, men generelt skal kursisterne have den oplevelse at vi vil dem(Feltnoter:149-152).* Hermed ses dobbeltheden i kraft af en læringsteoretisk forståelse, hvor sanktionering er en metode, der skal dikterer kursisterne til en bestemt adfærd, men samtidig åbnes der op for et spillerum, hvor socialt arbejde kan udfolde sig gennem sine andre perspektiver igennem muligheden for individuelle hensyn. Det giver uklare meldinger, og er i vores forståelse udtryk for en på flere områder mangelfuld præcisering og fælles forståelse af organisationens visioner omkring socialt arbejde.

# 8. Horisontsammensmeltning

Vi har gennem vores undersøgelsesproces løbende skabt et møde mellem vores forståelseshorisont og genstandsfeltet. Gennem åbenhed har vi sat vores forforståelser på spil og vi er derigennem kommet frem til nye forståelser. Det vil vi i det følgende gøre rede for, hvor vi tager afsæt i vores feltbeskrivelse.

Gennem den historiske og politiske udvikling har vi set et stigende fokus på uddannelse, som har medført at flere borgere optages i uddannelsessystemerne, og det har medført en ny problematik omkring frafald og dermed også et øget fokus på fastholdelse. Indlejret i denne udvikling ser vi at socialt arbejde i dele af uddannelsessystemet har fået en mulighed for at etablere sig.

Udviklingen har samtidig medført at styringselementer som kontrol og sanktion har vundet mere indpas og studerendes fremmøde og studieaktivitet kontrolleres stadig strammere fx gennem forskellige procedurebestemte strategier.

På baggrund af denne overordnede generelle udvikling har Hf på VUC Sønderjylland også lokalt implementeret fastholdelsesom fokus i organisationen, hvorigennem perspektiver fra socialt arbejde har fundet fodfæste. Det er dog ikke problemfrit at implementere socialt arbejde i en Hf uddannelsesorganisation, og dette på trods af, at både Hf uddannelsen og VUC oprindelig bygger på forestillinger om livslang læring som vejen til frigørelse og social mobilitet, og hvor humanistiske og inkluderende tilgange rummer store dele af identiteten, selvforståelsen og historiciteten. Hf på VUC har derved skilt sig ud fra det øvrige traditionelle uddannelsesområde, og har ideologisk set ledt tankerne hen mod et konfliktteoretisk perspektiv. Den grundlæggende forståelse er at samfundsmæssige konflikter forårsager økonomisk og social undertrykkelse og manglende uddannelse, og at det undertrykte menneske jf. Paolo Freire via læring og uddannelse i et kritisk perspektiv kan frigøre sig fra denne undertrykkelse(Hutchinson & Oltedal, 2006, 192).

Den nyere udvikling med implementeringen af kontrolmekanismer og sanktionsmuligheder via særlige strategier og procedurer i organisationen konflikter med denne selvforståelse og historicitet, men på trods heraf giver det mening, at det netop er på Hf-uddannelsen på VUC at socialt arbejde, om end ad snørklede veje, har fået en mulighed for at etablere sig. Med andre ord mener vi, at socialt arbejdes tilstedeværelse i et læringsunivers kan muliggøres gennem Hf’s særlige historisk forankrede mål og værdier, som langt hen ad vejen matcher socialt arbejdes traditionelle værdier. Spørgsmålet er om socialt arbejde er stødt på en grænse, eller om det også får mulighed for at udfolde sig og vi dermed kan sige om der foreligger et nyt potentielt og uopdyrket felt for socialt arbejdes virke.

Gennem vores undersøgelse har vi fundet både grænser for og potentielle muligheder for socialt arbejdes udfoldelse. Det dobbelte svar skyldes mange faktorer, men grundlæggende er Hf på VUC præget af en kompleksitet i problemstillinger og en dobbelttydighed i strategier og procedurer, som i første forståelse ser ud til at blokere for socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder, men gennem de dyberegående analyser erkendes en anden forståelse, derved at det reelt set er disse strategier og procedurer, som åbner op for socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder.

Den lokale definition af studieaktivitetsbegrebet er meget kompleks, og sagsbehandlingen er svær håndterbar for både lærere og vejleder, og det er en tids- og ressourcekrævende proces. Samtidig er proceduren omkring studieaktivitet beskrevet i en åben udformning og med formel karakter, som åbner op for individuelle muligheder i udførselsleddet for både lærere og vejleder til at inddrage perspektiver fra henholdsvis interaktionistisk, læringsteoretisk og psykodynamisk orienteret socialt arbejde. I praksis giver proceduren også mulighed for et helle i forhold til forløbet af den systemorienterede konsekvensanvendelse af sanktioner, - et helle hvor socialt arbejde gives muligheder for udfoldelse. Hermed ser vi at den formaliserede procedure egentlig åbner op for en uformel vej, hvorved socialt arbejde får bedre mulighed for at udfolde sig, både i forhold til indhold og omfang af perspektiver. Via denne særprægede vej folder socialt arbejde sig ud i egen flade, hvor det særligt kredser om individorienteret socialt arbejde, med indhold fra især interaktionistiske og psykodynamiske perspektiver. Dog ser vi trods sparsom empiri også tegn på, at socialrådgiverens mere gruppeorienterede arbejde sker på baggrund af læringsteoretisk, netværks/systemteoretisk og konfliktteoretisk empowerment perspektiver. Vi forstår på denne baggrund, at fordi socialt arbejde ikke er beskrevet, italesat og omfattet som en selvstændig del af procedurerne, betinges socialt arbejde af læreres og vejleders åbenhed og fleksibilitet over for andre perspektiver end det læringsteoretiske og det betinges af, at samarbejdet med andre aktører fungerer. Denne position efterlader socialrådgiveren i en perifer og isoleret position, men samtidig giver positionen også en frihed, som er helt afgørende for socialt arbejdes udfoldelse, fordi socialrådgiveren besidder ressourcer, kompetencer og tid til praksisudfoldelse, som andre aktører ikke har i samme omfang.

Vejlederen er presset pga. tidsfaktoren, da hun skal anvende meget tid på de formelle procedurebestemte sanktionerende arbejdsopgaver i kraft af vejledningsinstitutionens indlejring i en læringsteoretisk begrebsramme, hvor vejledningsvirke i denne forståelse overordnet er begrænset som følge af kontrol og sanktionsmekanismer, men vejlederen formår via sine kompetencer og ressourcer at inddrage socialt arbejde, dels gennem egen virksomhed og dels gennem medinddragelse af socialrådgiver. Hun forsøger også at etablere samarbejde i grænsefladen og forhindre laizzes faire tilstande, som i sidste ende truer udfoldelsen af socialt arbejde i studieaktivitetsproceduren. Vejlederen er derfor en meget vigtig agent i forhold til socialt arbejdes udfoldelsesmuligheder.

Lærerne agerer forskelligt i forhold til proceduren og det sociale arbejde. Der er lærere, som formår fleksibiliteten og inddrager socialt arbejde i lærergerningen, men andre lærere har store problemer. De har vanskeligheder pga. manglende tid, men der er også en kompetence og ressourcer faktor, som får betydning for lærernes implementering af fastholdelsesarbejdet, og dermed socialt arbejde. De oplever sig som magtesløse og fanget i et dilemma, fordi de er fremmede over for de problemstillinger som de møder, og som de skal forsøge at involvere sig i og imødegå. De forbliver i undervisningsfladen, og undlader at bevæge sig hen imod grænsefladen, hvorved socialt arbejdes muligheder svækkes. Disse læreres frustration kan også komme til udtryk som markering af selvhævdende universer, eller gennem italesatte ønsker om at vende tilbage til det klassiske underviserindhold i den traditionelle lærergerning.

På baggrund af ovenstående ser vi på den ene side, at socialt arbejde på paradoksal vis uformelt gives udfoldelsesmuligheder gennem de formelle læringsteoretiske veje, særligt repræsenteret ved socialrådgivernes indsatsmuligheder. Vi tvivler dog på, at socialt arbejde reelt og helt udfolder sig bredt i feltet da mulighederne er begrænset pga. mangel på tid, ressourcer og kompetencer. Denne tilstand forstærkes af, at en del af lærerne viger fra det sociale arbejde og endda opponerer mod det. Vi forstår heraf, at socialt arbejde og dets muligheder for udfoldelse på sin vis har mødt en grænse, men grænsen er ikke et udtryk for virkets grænse. Grænsen er her et spørgsmål om mangel på italesættelse af den sociale dimension i fastholdelsesarbejdet og dermed en manglende selvstændig organisatorisk plads til socialt arbejde. Der mangler en tydelig og reel procedure, som placerer socialt arbejde som et afgrænset og selvstændigt virke i organisationen. Ledelsen har mange gode intentioner med implementering af socialt arbejde, men socialt arbejde er ikke italesat, og det får betydning for udfoldelsesmulighederne.

Organisationen er præget af dobbelttydighed i forhold til implementeringen af socialt arbejde, som både åbner og lukker for udfoldelsen af socialt arbejde; det gør feltet komplekst, men det forstærkes muligvis yderligere af at socialt arbejde i sig selv har en dobbelthed, da det kan forstås både ud fra en mere humanistisk tradition, men også ud fra en mere teknokratisk eller rationel tradition som kan øge kompleksiteten og forvirringen. Dobbeltheden i feltet træder endvidere frem i forhold til, at den efterspurgte indsats fra kursister med alvorlige sociale problemstillinger trækker i en retning mod socialt arbejdes historisk traditionelle perspektiver, hvorimod de professionelle aktører trækkes mod læringsteorien i kraft af både profession og forankring i et læringsunivers.

Endvidere er der et dilemma i forhold til kursisternes problemstillinger, som oftest har rod uden for uddannelsen, hvorimod midlerne til hjælp ligger inden for uddannelsen, hvormed der opstår en manglende parallelitet i opgaveudførelsen. Disse forskellige tvists er medvirkende til at øge feltets kompleksitet, men det er igennem disse vilkår som socialt arbejde skal forsøge at finde udfoldelsesmuligheder.

Vi mener af disse grunde, at socialt arbejde har mulighed for at udfolde sig på Hf uddannelsen på VUC, men det kræver ændringer i procedurer, samarbejde og strategier. Herved gives der muligheder for udfoldelse gennem kvalificering og styring af socialt arbejde. Vi kan under disse forudsætninger forstå Hf på VUC, som et potentielt uopdyrket felt for socialt arbejde.

# 9. Litteraturliste

Andersen, Åkerstrøm. N. 2004. Kontraktliggørelse af borgeren – om indskiftning af pligt til frihed. I:Nordiske organisationsstudier. Nr.1. Årgang 6. Oslo. Fagbokforlaget

Antoft, R. & Salomonsen, H. 2007. Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi. I: Antoft, R. et al (red.): Håndværk & Horisonter – tradition og nytænkning i kvalitativ metode. Odense, Syddansk Universitetsforlag

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. 2011. Økonomiske tendenser 2011 – uddannelse kan redde fremtidens arbejdsstyrke

Brown L. D. 1983. Managing Conflict at Organizational Interfaces. London Addison-Wesley

Dean, M. 2006. Governmentality. Magt & styring i det moderne samfund. Forlaget Sociologi

Det Centrale Uddannelsesråd. 1978. U90. Undervisningsministeriet

Eskelinen, L.; Olesen, S.P.; Caswell, D. 2008. Potentialer i socialt arbejde. Et konstruktivt blik på faglig praksis. Hans Reitzels Forlag

Europakommisionen. 2000. Memorandum om livslang læring: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_da.pdf>

Flyvbjerg, B. 2010. Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann & Tanggaard: Kvalitative metoder. En grundbog. Hans Reitzels Forlag

Folkeskolen. 2002. I Finland tager skolen ansvaret: [www.Folkeskolen.dk/13817/i-finland-tager-skolen-ansvaret](http://www.Folkeskolen.dk/13817/i-finland-tager-skolen-ansvaret)

Fredslund, H. 2005. Den filosofiske hermeneutik – fra filosofi til forskningspraksis. I: Nygaard, C. (red.) Samfundsvidenskabelige analysemetoder. Forlaget Samfundslitteratur

Gadamer, H. 2005. Sandhed og metode. Gyldendals Bogklubber efter overenskomst med Systime Acade

Gulddal, J. & Møller, M. 1999. Fra filologi til filosofi- introduktion til den moderne hermeneutik. I:Gulddal, J. & Møller, M.: Hermeneutik. En antologi om forståelse. Gyldendal

Hf-loven. Bekendtgørelse om uddannelsen til toårigt Hf: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132649>

Hutchinson, G & Oltedal, S. 2006. Modeller i socialt arbejde. Hans Reitzels Forlag

Højberg, H. 2004. Hermeneutik. I: Fuglsang, L & Bitsch Olsen, P. Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. 2. udgave. Roskilde Universitetsforlag

Johannesen, K. 1998. 50 undervisningsministre: Tidsskriftet Uddannelse. nr. 3. 1998

Jørgensen, A. 2008. Hermeneutik, fænomenologi og interaktionisme – tre sider af samme sag. I: Jacobsen, M.H. & Pringle, K. (red.) At forstå det sociale. København: Akademisk Forlag

Klewe, L. 2007. Højere forberedelseseksamen i 40 år – hvordan er det gået Hf-eleverne? Danmarks pædagogiske universitet og Frederiksberg Hf-kursus

Klinkby, E. 2004. Historien om VUC. Roskilde Universitetsforlag

Kristiansen, S. & Krogstrup, H.. 2002. Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik. Hans Reitzels Forlag

Kvale, S & Brinkmann, S. 2009. Interview. Introduktion til et håndværk. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Lederforeningen for VUC. Årsrapport 2010: <http://www.vuc.dk/lederforeningen/index.aspx>

LO. 2008. Notat, Hf i dag – status og nye spørgsmål – en pilotundersøgelse af elevprofiler på toårigt HF. Udarbejdet af Lindstrøm, M., Simonsen B. & Katznelson, N. Center for Ungdomsforskning.

Lynggaard, K. 2010. Dokumentanalyse. I: Brinkmann & Tanggaard: Kvalitative metoder. En grundbog. Hans Reitzels Forlag

Meeuwisse, A., Swärd, H. & Sunesson, S. 2007. Socialt arbejde, en grundbog. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag

Ministeriet for børn og undervisning. 2012. God orden i Folkeskolen: <http://pub.uvm.dk/2012/godorden/index2.html>

Olsen, H. 2002. Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelsers kvalitet. Akademisk Forlag

Olesen, B.S. 2012. Historien om Hf. I:Voksenuddannelse nr. 100. April 2012. I/S Voksenuddannelse

Olesen, H. S. 2003. Individualisering – fast food eller fælles buffet? Behovet for en ny uddannelsestænkning. I: Andersen, A. og Sommer, F. (red.) Uddannelsesreformer og levende mennesker. Roskilde Universitets Forlag

Payne, M. 2006. Teorier i socialt arbejde. Hans Reitzels Forlag

Petersen, K. 1995. En teori om praksis og en teori om viden. I: Callewaert, Staf, et.al. (red.) Pierre Bourdieu, centrale tekster inden for sociologi og kulturteori. Akademisk Forlag

Politiken: Analyse: 17.11.2011

Pedersen, O. K. 2011. Konkurrencestaten. Hans Reitzels Forlag

Regeringsgrundlag. 2005. Nye mål:

<http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/nye_%20maal_web.pdfd05/nye_%20maal_web.pdf>

Regeringen. 2006. Fremgang, fornyelse og tryghed: <http://www.globalisering.dk/multimedia/Globaliseringsstrategi_pixi.pdf>

Regeringsgrundlag 2011. Et Danmark der står sammen: <http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf>

Pless, M & Hansen, N. 2010. Hf på VUC – et andet valg. Werks Grafiske Hus a/s, Århus

Rubenson, K. 1996. Livslangt larande: Mellan utopi och ekonomi. I: Ellstrom, P. et al. Livslang lärande. Studentlitteratur AB. Lund, 1996

Rubington, E.& Weinberg, M. (red.)2003. The Study of Social Problems. Seven perspectives. 6. udgave. Oxford University Press

Seemann, J. 1999. Netværk som forandringsstrategi og strategier i netværk. I: Borum et.al.. (red.) Når styringsambitioner møder praksis. Handelshøjskolens Forlag

Seemann, J. & Antoft, R. 2002. Shared Care – Samspil og konflikt mellem kommune,

praksislægen og sygehus. Aalborg Kommunes Demensudredningsmodel i praksis. FLOS forskningsrapport

Solga, H. 2002. Stigmatization by Negative Selection. Explaining Less- Educated People´s Decreasing Unemployment Opportunities. European sociological rewiew, vol. 18, no.

Stakes, R. 1995.The art of case study research

Studenterpræsterne, Danmark: [www.studenterpraesten.dk](http://www.studenterpraesten.dk)

Studenterrådgivningen: [www.studraadgiv.dk](http://www.studraadgiv.dk)

Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte: [www.su.dk](http://www.su.dk)

Thagaard, T. 2004. Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode. Akademisk Forlag

Torfing, J.2004. Det stille sporskifte i velfærdsstaten. Århus Universitetsforlag

UNESCO.1972. Learning to be: [http://www.uil.unesco.org/home/](http://www.uil.unesco.org/home/%20)

UNI-C. 2009. Frafald på de gymnasiale uddannelser - en undersøgelse af frafald på de gymnasiale institutioner foretaget i foråret 2009. Version 1. UNI•C

Villadsen, K. 2004. Det sociale arbejdes genealogi. Om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker. Hans Reitzels Forlag

Videnscenter for fastholdelse og frafald (VOFF). 2011: <http://www.voff.dk/bibliotek.php?bib=1&element=489>

VUC Sønderjylland: [www.vucsyd.dk](http://www.vucsyd.dk)

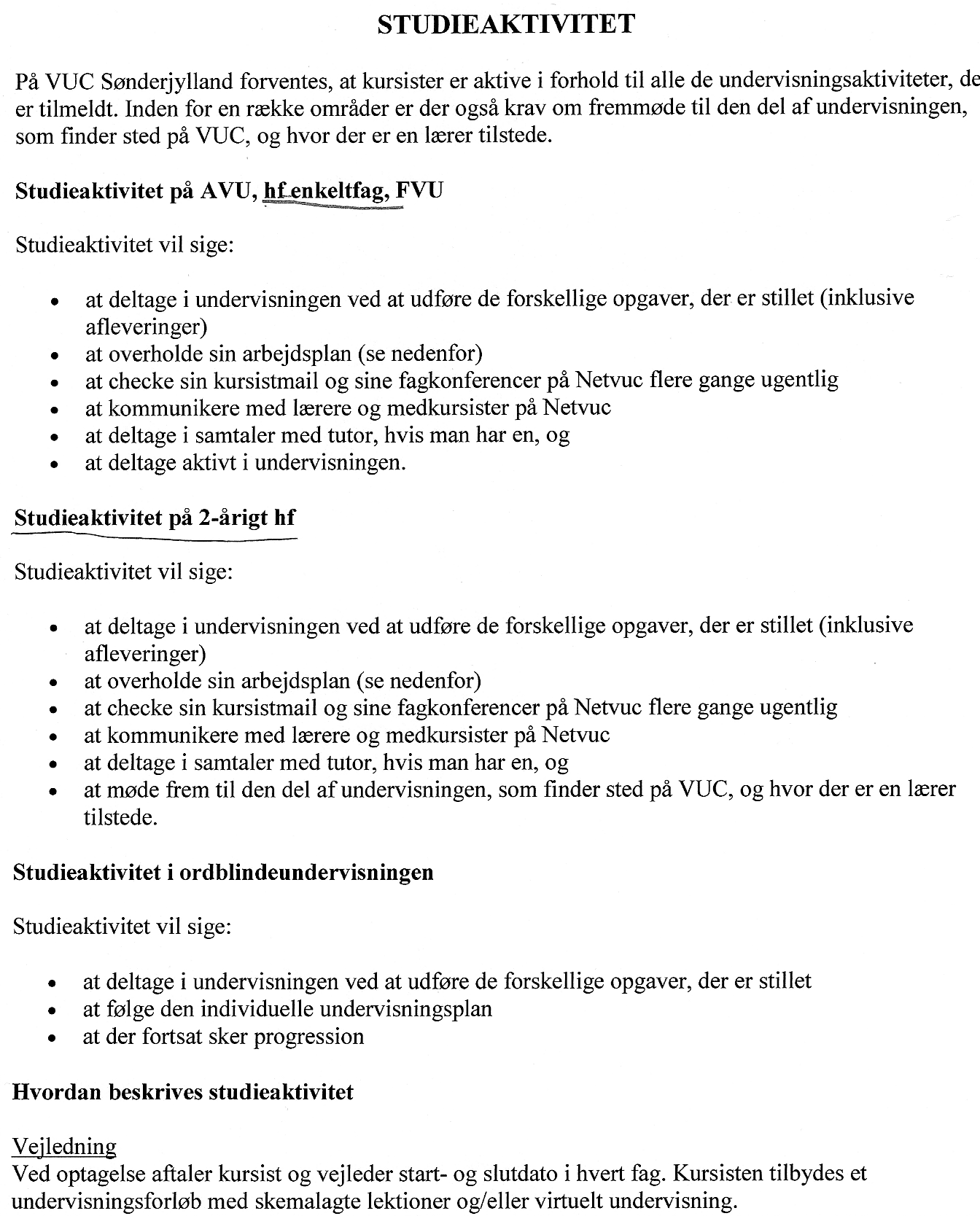
# 10. Bilagsfortegnelse

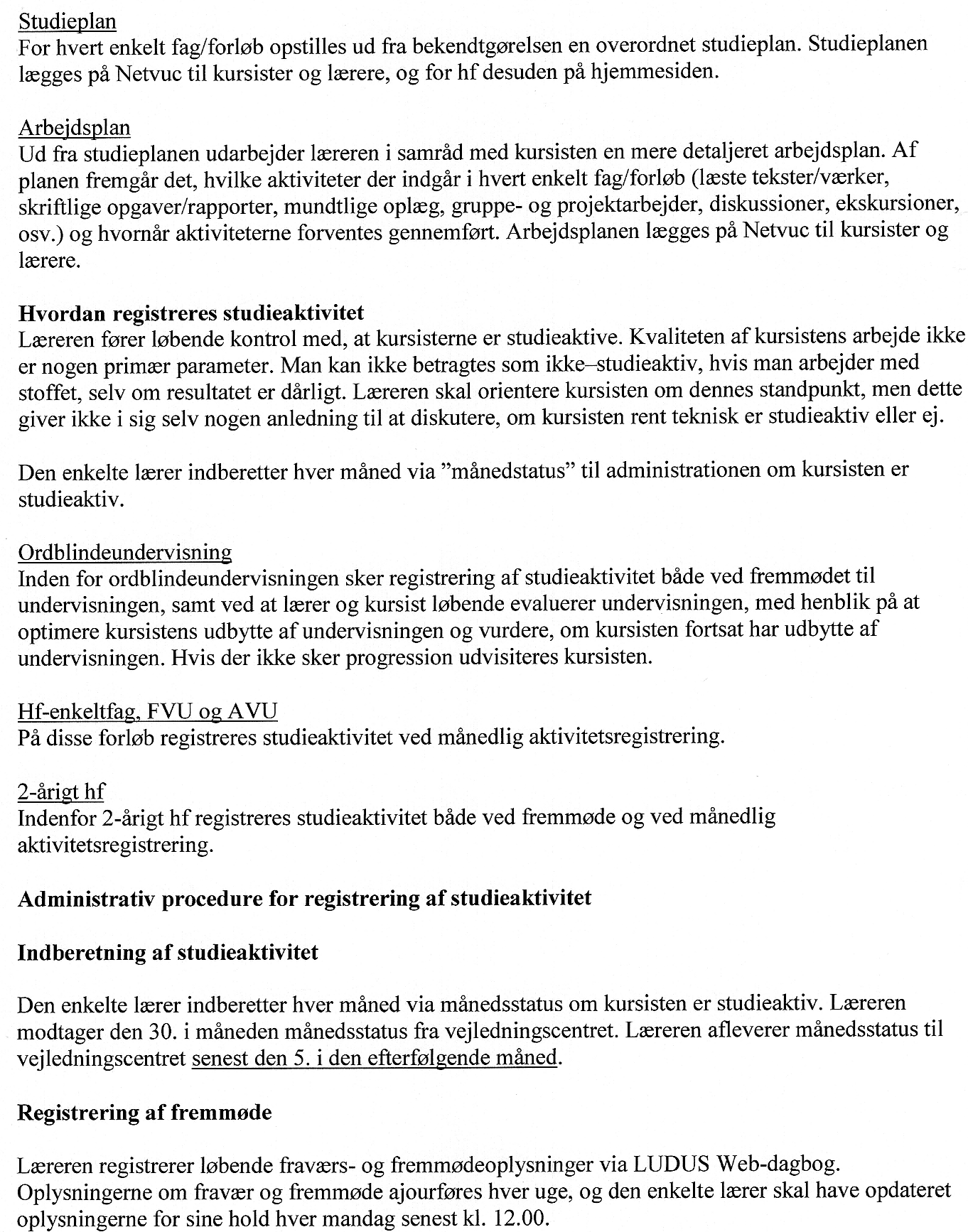
Bilag A: Studieaktivitet, internt dokument fra VUC Sønderjylland

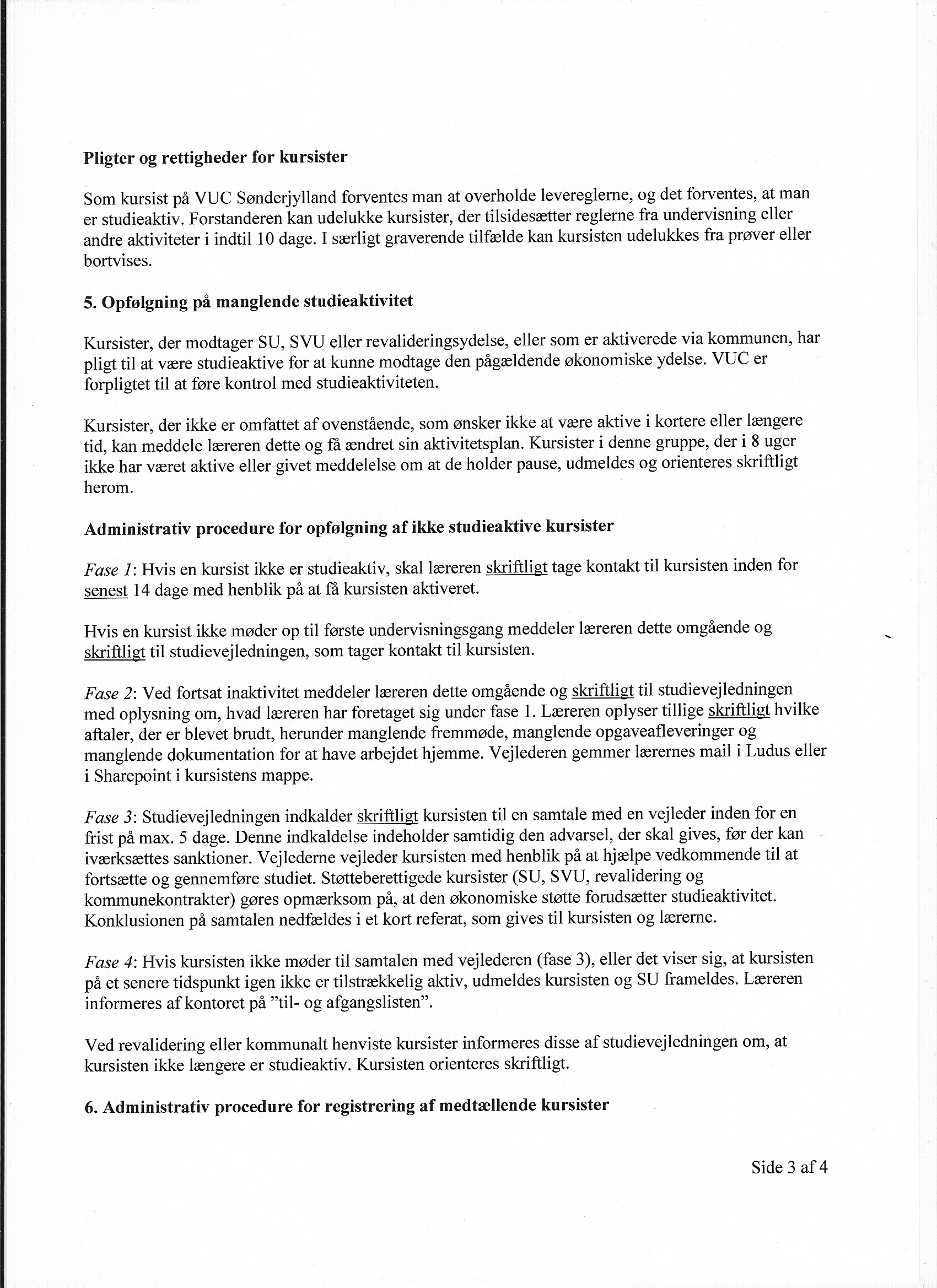
Bilag B: Fastholdelse- og gennemførselsstrategi, internt dokument VUC Sønderjylland

Bilag C: Funktionsbeskrivelse for socialrådgiveropgaven ved VUC Sønderjylland, internt dokument VUC Sønderjylland

**BILAG A**









**BILAG B**

**Fastholdelses og gennemførselsstrategi**

Ved VUC Sønderjylland har vi fokus på at fastholde kursister som er påbegyndt en uddannelse hos os. Vi ønsker at styrke samarbejdet med jobcentre, UU-vejledere og studievalg ved afdelingerne i Haderslev, Aabenraa, Sønderborg og Tønder/Gram.

**Formål**

VUC Sønderjyllands samlede indsats på alle niveauer internt i organisationen og eksternt er at vejlede og hjælpe nuværende og kommende kursister med at udvikle en tro på, at de kan nå de ønskede mål og fastholde fokus. Vi stiller nødvendige midler til rådighed for at opnå dette.

Formålet med indsatsen er;

* At fastholde allerede optagne kursister i uddannelsen.
* At arbejde for, at kursister optaget ved VUC Sønderjylland gennemfører uddannelsen på aftalt tid.
* At sikre, at kursister med uddannelsesmæssige problemer får den fornødne støtte til at gennemføre uddannelsen på den aftalte tid.
* At sikre, at kursisterne afslutter uddannelsen med en eksamen.

**Mål**

* Alle kursister, der optages på hf-e, på to-årigt hf eller på AVU, tilbydes en screening med henblik på afdækning af deres skriftlige færdigheder.
* Alle kursister, der ud fra screeningsresultatet har behov for FVU eller OBU, tilbydes undervisning på disse niveauer.
* Af kursister optaget på avu, hf-e, fvu i 2011/12 vil 80 % afslutte forløbet med eksamen.
* Af kursister der starter på det 2-årige hf i 2011/12 skal 80 % afslutte første år og heraf skal 90 % færdiggøre det 2-årige hf i 2013.

Nedenstående figur illustrerer flowet fra kursisternes valg af VUC Sønderjylland, introduktionen og undervisningen. Den beskriver endvidere samarbejdet internt samt med de eksterne samarbejdspartnere som UU, studievalg, andre uddannelses-institutioner[[1]](#footnote-1). For VUC Sønderjylland internt illustrerer figuren, hvordan samarbejdet i hele organisationen skal sikre smidighed og tydelig kommunikation. Fastholdelses- og vejledningsarbejdet skal sikre en øget gennemførsel, og at kursisterne afslutter fagene med en eksamen.

**Figur 1: Samarbejdet internt og eksternt ved VUC Sønderjylland**

**Kilde:** Egen tilvirkning

**Indsatsområder i forhold til fastholdelsesstrategi**:

* **Læse og skrivestrategi**: VUC Sønderjylland har en vision om, at alle kursister på VUC får øget deres skriftsproglige og læsemæssige kompetencer.

Blandt VUC Sønderjyllands kursister findes der mange, som har problemer med at læse og skrive[[2]](#footnote-2). Udfordringen stiger i takt med de øgede krav til skriftlighed i den daglige kommunikation, i forhold til fremtidige uddannelsesønsker samt i forhold til de dokumentationskrav, der er på arbejdsmarkedet indenfor alle sektorer og arbejdsområder. Vi har en klar forventning om, at ved at fokusere på læse- og skrivestrategier vil kursisternes trivsel og studiekompetencer også øge indlæringen indenfor andre fagområder. Udbyttet af undervisningen forbedres og medvirker til, at gennemførsels- og eksamensfrekvenser øges.

* **Lærersamarbejdet** i teamene skal fokusere på organiseringen, strukturen og pædagogikken fra første undervisningsdag til eksamen. Dette medvirker til at sikre en bedre differentiering i forhold til kursisternes aktuelle behov.
* **Samarbejdet i teamene** og i forhold til vejledningscentrene skal støtte kursister med personlige, sociale og/eller adfærdsmæssige problemer, og der skal være fokus på så tidligt som muligt at spotte kursister, der har vanskeligheder.
* **Strategien skal støtte kursisterne** i at håndtere valgprocesser der knytter sig til valg, påbegyndelse, og gennemførelse af den valgte uddannelse, ved at tage afsæt i kursisternes individuelle behov og personlige mål.
* **Vejledningsindsatsen** skal forefindes i undervisningen, i vejledningscentrene og hos socialrådgiveren samt i forhold til samarbejdet med øvrige aktører både internt og eksternt, jf. figur 1.
* **Inddragelse af kursister** i form af kursistmentorer, så kursistnetværk og kursistmedansvar styrkes.
* **Styrket samarbejdet med UU-centrene**, så VUC Sønderjylland bliver et naturligt valg for uddannelsessøgende under 25 år, hvor de får den støtte de har behov for, til at gennemføre uddannelsen.

**Under uddannelsen skal følgende forhold bidrage til et inspirerende og moderne studiemiljø, der understøtter kursisternes læring og fremmer lysten til at arbejde på stedet.**

* Undervisningsdifferentiering samt brugen af forskellige arbejdsformer i lokaler, der understøtter disse (GODS rummene)
* Nye arkitektoniske rammer og it faciliteter som skal fremme kreativitet og læring.
* Et arbejdsmiljø med faciliteter og muligheder, der fremmer lysten til at være på stedet ud over tiden til selve undervisningen (seven-eleven)
* Faglig interesse og nysgerrighed.
* Lærerens engagement.
* Et godt socialt netværk på studiet og generel fokus på trivsel, samt understøtte dannelse af blandt andet studiegrupper, kursistnetværk
* Forholdet mellem teori og praksis, hvor der skal være fokus på det anvendelsesorienterede perspektiv, flerfaglighed, tværfaglighed og samspillet i uddannelsen
* Passende faglige krav, hvor man tager udgangspunkt i nærmeste udviklingszone.
* Evaluering af undervisningen, personlig tilbagemelding til kursisten, anerkendelse og løbende vejledning.
* Personlig rådgivning og vejledning under uddannelsesforløbet.

**Studieaktivitetsopfølgning**

På VUC Sønderjylland forventes, at kursister er aktive i forhold til alle de undervisningsaktiviteter, de er tilmeldt.

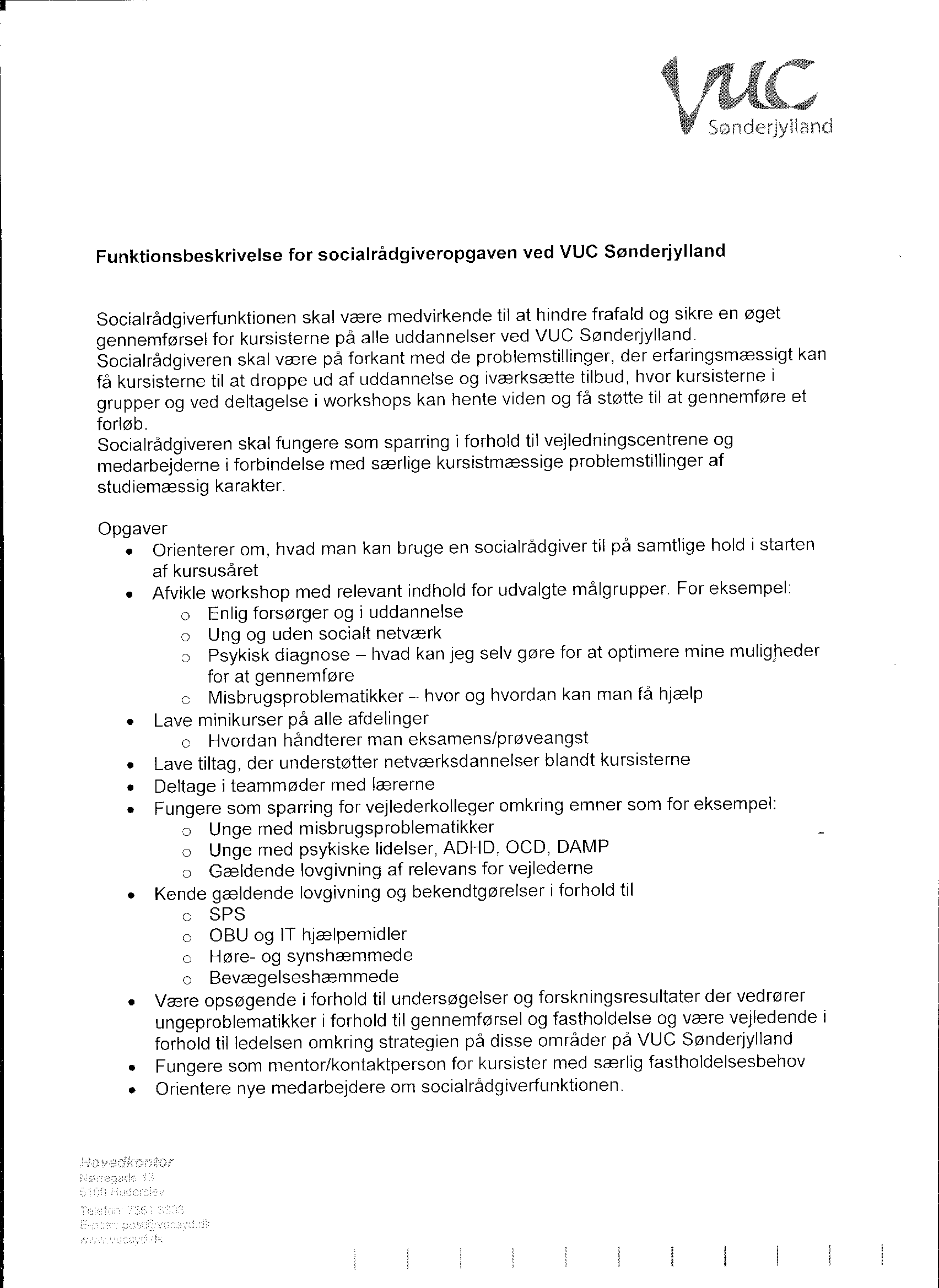
Kursister, der modtager SU, SVU eller revalideringsydelse, eller som er aktiverede via kommunen, har pligt til at være studieaktive for at kunne modtage den pågældende økonomiske ydelse.

Manglende studieaktivitet betyder, at kursisten , efter reglerne omkring opfølgning på studieaktivitet er brugt, udmeldes og SU frameldes.

**Synliggørelse af indsatsen**

Indsatsen omkring fastholdelse og gennemførsel evalueres efter hvert skoleår. Evalueringen indeholder en vurdering af indsatsområderne og en vurdering af målopfyldelsen. Det statistiske materiale, der danner baggrund for evalueringen, opgøres på holdniveau og på afdelingsniveau.

Materialet indgår som baggrundsmateriale for MUS- og GRUS-samtaler og i forbindelse med opsætning af mål for de enkelte team.

**BILAG C**

1. Projektet: Videre efter hf, hvor der arbejdes med brobygningsforløb mellem VUC Sønderjylland og videregående uddannelsesinstitutioner i nærområdet er et godt eksempel herpå. [↑](#footnote-ref-1)
2. VUC Sønderjylland har i 2009 og 2010 gennemført FVU screeninger af samtlige danskhold, hvor resultaterne viser, at der blandt VUC’s kursister er en meget stor andel med mangelfulde læse – og skriftsproglige kompetencer [↑](#footnote-ref-2)