
Tvivl håb og fællesskab - om gruppevejledning af HF-elever



Master i vejledning
Modul 4: Masterprojekt
Kit Kjeldsholm Rasmussen
Vejleder: Peter Plant

Indholdsfortegnelse

1	INDLEDNING OG PROBLEMFORMULERING	3
1.1	Indledning	3
1.2	Problemformulering	4
1.3	Begrebsafklaring	5
2	SUMMARY.....	7
3	METODE	9
3.1	Forskningstilgang	9
4	TVIVL OG VALGPRES	13
4.1	Tvivlens natur og historie	13
4.2	Valgpres.....	18
5	HÅB OG RELATIONEL EKSISTENS	20
5.1	Håb	20
5.2	Relationel eksistens.....	21
5.3	Håb i vejledningen.....	27
6	FÆLLESSKAB OG GRUPPEVEJLEDNING	29
7	TEMAMØDER OM TVIVL.....	33
7.1	Undersøgellesdesign	33
7.2	Temamøder om tvivl som gruppevejledningsproces	35
7.3	Interviews med vejledte	37
7.4	Bearbejdning af data	38
8	ANALYSER AF DET EMPIRISKE MATERIALE	42
8.1	Analyse af de tre gruppevejledninger	42

8.2	Analyse af interviews med vejledte	51
8.3	Konklusioner	54
9	PERSPEKTIVERING: ARBEJDET MED GRUPPEVEJLEDNING FREMOVER.....	57
10	REFERENCELISTE	59
11	BILAG.....	63

Bilag 1: Spørgeskema til HF-elever om uddannelsesvalget og familiens uddannelsesmæssige baggrund

Bilag 2: Vejleders plan for gruppevejledning

Bilag 3: Motivationshjul

Bilag 4: Oversigt over deltagere i gruppevejledning og koder for analyse

Bilag 5: Analyseskemaer for gruppevejledninger

Bilag 6: Analyseskemaer for interviews

1 Indledning og problemformulering

1.1 Indledning

Jeg vil indlede med at fortælle, hvem jeg er som vejleder og i denne sammenhæng som forsker. Jeg har et tungt afsæt i praksis og har fungeret som vejleder siden slutningen af 1980'erne først som skolevejleder på en lilleskole, siden som skole- og FUU-vejleder på en efterskole, derefter som fuldtidsvejleder i UU, og siden januar 2010 har jeg været vejleder i Studievalg¹. Jeg har en næsten lige så tung vejledningsmetodisk og teoretisk ballast: Jeg har taget den gamle uddannelse som skole- og ungdomsvejleder på Danmarks Lærerhøjskole, uddannelsen som FUU-vejleder, de tre moduler af diplomuddannelsen i vejledning, som de så ud i starten, og er altså nu i gang med det sidste modul af master i vejledning. Jeg giver denne lange opremsning for at tegne et billede af en udviklingshistorie af både praktisk og teoretisk karakter, fra en selvlært og lavpraktisk praksis til at have en mere velfunderet og -studeret mulighed for at overskue vejledningslandskabet. Med Audery Collins terminologi (Collin, 1996) betragter jeg mig som mere end en "mapreader", jeg har arbejdet gennem min uddannelse og praksis som "mapmaker", og tager hermed afsæt som "Jazzplayer".

Min vejledningsfaglige debut tog afsæt i den konstruktivistiske vejledning, med en forståelse af, at vi lever i hver vores individuelle virkelighed, som vi konstruerer og evt. samkonstruerer med en konstruktivistisk vejleder. Det er "meaningmaking- diskursen", hvor vejleder går vejen sammen med den vejledte. Den konstruktivistiske vejledning har fyldt meget både over tid og i min praksis, og er stadig den teori og metode, jeg løbende "falder tilbage på".

Jeg har de senere år været meget optaget af den filosofiske vejledning, der tager sit afsæt i, at vi hver har vores individuelle livsverden, som vi sammen med en vejleder kan afdække i en fænomenologisk samtale uden forforståelser eller tolkninger. Vi står sammen i det åbne i en "sokratisk diskurs". Denne tilgang har tiltalt mig meget intellektuelt og på det litterære og idémæssige plan, men har ikke fyldt meget i mit vejlederarbejde udover, at den også er blevet en del af min forforståelse, og er blevet en af mine "mange stemmer"(Dysthe, 2003).

I denne opgave indtager jeg en konstruktionistisk position, med udgangspunkt i, at vi samkonstruerer relationelle identiteter. Vejleder etablerer mulighed for bevidning og refleksion for

¹ Jeg er ansat i Studievalg Sjælland og har mine gymnasieskoler i det vestsjællandske område.

grupper af vejledte i en relationel diskurs. Dette er mit udgangspunkt og baggrund for arbejdet med opgaven og for mit arbejde med gruppevejledning i praksis. Jeg vil runde min introduktion til Kit og hendes forskning af med et Gelatt-citat.

We all know that what we know now may not be what we know later. Relevant knowledge lasts for a limited time. Once you think you understand something, you can learn something that changes your mind. What this means is that what you know can change if you are open-minded. If you are close-minded, old knowledge blocks new knowing.” (Gelatt, 2003, s. 39).

Jeg vil med denne opgave undersøge vejledning i fællesskaber. Mit fokus er og har været gennem hele min vejlederkarriere arbejdet været med unge med behov for en særlig vejledningsindsats. I min nuværende praksis i Studievalg taler vi om vejledte med udvidet behov for vejledning, og blandt disse vil jeg her beskæftige mig med den barrieretype, man i Studievalg Danmark kalder ”handlingslammende tvivl”². Jeg vil undersøge muligheden for at afdramatisere tvivlen og uddannelsesvalget gennem gruppevejledning om tvivlen og valget, og om det er muligt at styrke følelsen af tilhørsforhold og fællesskab gennem samtaler om tvivl og karriereplaner. Jeg tænker, at gruppevejledning kan være med til at tage en del af det individuelle ansvar for at lykkes væk fra den enkelte vejledte, og flytte det over til at blive et fælles vilkår for alle medborgere i samfundet.

Jeg ser et stort behov hos de usikre unge for at opnå en bevidning. De har behov for at blive set, for at se andre og sig selv for at opnå anerkendelse og selvværd. Dette vil jeg også undersøge i forbindelse med gruppevejledning af unge i tvivl om uddannelsesvalget. Det leder mig frem til en problemformulering, der lyder:

1.2 Problemformulering

Hvad kan gruppevejledning med fokus på tvivl, håb og fællesskab?

² Barrieretyperne opfattes som værende dynamiske. Det betyder for det første, at en vejledningssøgende kan have et udvidet vejledningsbehov i forhold til flere af barrieretyperne, og for det andet at barriererne kan transformeres til vilkår, der kan afhjælpes. Man kan altså således også godt henhøre til en barrieretype, uden at den udgør en barriere:

1. Uddannelsesfremmed baggrund og sociale forhold
2. Utilstrækkelige studiemæssige forudsætninger, herunder studieskiftet
3. Urealistiske forventninger
4. Handlingslammende tvivl og sene startere
5. Funktionsnedsættelse

Jeg vil undersøge om gruppevejledning med fokus på tvivl, håb og fællesskab kan øge valgkompetencen hos elever i 2. HF, der er i tvivl om studie- og karrierevalget. Jeg vælger at undersøge Hf-elever, da vi i Studievalg Sjælland har en oplevelse af, at disse er mere i tvivl om uddannelsesvalget end øvrige elever i de gymnasiale uddannelser, og de desuden oftere har en uddannelsesfremmed familiebaggrund³.

Jeg har en hypotese om, at vejledning i et fællesskab, kan være medvirkende til at afindividualisere og dermed afdramatisere uddannelsesvalget og tvivlen for HF-eleverne. Dette vil jeg også undersøge.

1.3 Begrebsafklaring

Jeg vælger at bruge ”valgkompetence” i forbindelse med uddybningen af min problemformulering, men jeg vil udvide undersøgelsen til også at omfatte gruppevejledningens mulighed for at facilitere holdningsændring hos de vejledte fra at være i en handlingslammende tvivl om uddannelsesvalget til at opfatte tvivlen som et vilkår og en åbning for muligheder.

Jeg anvender både betegnelsen ”gruppevejledning” og ”vejledning i fællesskaber”. Når det handler om det teoretiske afsæt i vejledning af flere sammen i en gruppe, med de særlige intentioner, jeg senere beskriver, benytter jeg ”vejledning i fællesskaber”. Når det drejer sig om en konkret vejledning, benytter jeg ”gruppevejledning” evt. parallelt med ”temamøde”, som er det ord, der anvendes i Studievalg Sjælland.

Jeg vælger ofte i min tekst at benytte betegnelsen ”vejledte” for person, menneske, folk...alle de substantiver, der er subjekter i teksten, også når der refereres til en tekst, som ikke oprindeligt omhandler vejledte og vejledning om uddannelse og erhverv. Det er en måde at bære de anvendte tekster ind i en vejledningsfaglig kontekst, og for at skabe sammenhæng i teksten. Der er dog visse passager, hvor det vil være søgt eller ligefrem forkert at tale om vejledte, og der har jeg benyttet ”unge” eller bevaret et andet ord for subjektet.

³ Dette underbygges af rapporten ”Hf på VUC - et andet valg” af Mette Pless og Niels-Henrik M. Hansen fra 2010, der også beskriver, at den typiske HF-elev har været i gang med en anden eller flere ungdomsuddannelser og evt. arbejde eller ledighed inden HF. Og at det for nogle er en sidste chance for at få en studiekompetencegivende uddannelse.

Jeg anvender begrebet ”bevidning” i min tekst. Begrebet er en oversættelse af Myerhoffs begreber: ”bearing witness” og ”witnessing” (f.eks. Myerhoff 2010, s.37), og jeg blev første gang præsenteret for begrebet og dets danske oversættelse i et oplæg af Helle Merete Nordentoft på mastermodul 3. Jeg fortolker begrebet som ”det at være vidne” til en andens livshistorie. At bevidne er at lytte og høre den andens historie, og på den måde være med til at bekræfte den andens liv og eksistensberettigelse. Bevidning synliggør fortællerens historie og liv, så denne bliver bekræftet og synlig for sig selv og for ”vidnerne”.

Jeg opfandt begrebet ”rambøllisering” i forbindelse med min modul-2-opgave i master i vejledning, som indeholdt diskursanalyser af love, bekendtgørelser og politikpapirer om vejledning om uddannelse og erhverv. Det udsprang af ”Rambøll-rapporten” fra december 2008, der evaluerede vejledningsindsatsen i Danmark. Rambøllisering beskriver en sammenhæng, hvor der er en tæt kobling mellem forskning eller undersøgelse og lovgivningsprocessen. Der bestilles fra politisk hold en undersøgelse, hvis resultater skal bruges som udgangspunkt for fremtidig lovgivning. Analyseinstituttet er spændt for en politisk dagsorden, og resultatet af undersøgelsen er stort set givet på forhånd. I rapporter af denne karakter vil der ofte også forekomme ”nysprog” jf. George Orwells ”1984”, så f.eks. besparelser eller overførsel af afsatte økonomiske rammer til andre områder kaldes omprioriteringer. Dette definerer jeg som en sproglig ”rambøllisering”.

Jeg benytter diskursbegrebet i mine analyser og tekst, og jeg definerer diskurs med Launsø og Rieper som: ”Diskurser er sociale konstruktioner, som både er konstitueret af og konstituerende for sociale praksisser.” (Launsø og Rieper, 2005, s. 175). Jeg opfatter sproget som værende struktureret i mønstre, -i diskurser, og betydningen og indholdet af ordene skifter fra diskurs til diskurs.

2 Summary

This paper is a research of carrier guidance in student groups with focus on doubt, hope and community.

Many students in “de gymnasiale uddannelser” (grammar school/high school level) and especially in HF (Higher Preparatory Examination) are in great doubt about their future education and carrier, and for some of the students it leads to incapability of choosing and taking action. This is a research study in group counselling as a way of deindividualizing the doubt and of establishing a sense of affinity and community among the students. The question is what group counselling focusing on doubt, hope and community generates.

The first part of this paper is a literature study:

This part contains an essayistic chapter on the history and nature of doubt from the ancient Greeks and the Bible to Spinoza and Zen Buddhism. It is a conversation with literature, ending up in a paragraph with focus on the pressure of choosing students sense from family, teachers and society.

With a theoretical basis in Kenneth Gergens “*Relational Being*” and a constructionist position, I find ways of bringing hope to the students in doubt of their carrier planning within H.B. Gelatts thoughts on “*Positive Uncertainty*”, Michael Whites “*Re-membering dialogues*”, Barbara Myerhoffs empirical research on “*bearing witness*” and Poehnell & Amundsons new concept “*Hope-filled Engagement*” built on their old “*Guiding Circles*”.

The last part of the literature study is on group counselling, looking at old and new texts both theoretic and based on empirical studies.

The other part of the paper is an empirical study of group guidance dialogs focusing on doubt, hope and community. It is a study of three group sessions with students in HF in two different high schools and interviews with some of the students from the groups.

The research method is based on Carroll Bacchis: “What’s the problem represented to be?”-analysis, which focuses on problem interpretations or representations and that means a focus on discourse. The study of the empiric data is also inspired by “Grounded Theory”-method and it is based on an equal combination of theory, research and my counselling practice. It is practice research which

means that the research is conducted in cooperation with the students and the carrier counsellor, and the areas studied are part of researcher's usual practice.

The statements from the students in the groups are categorized and analysed and the outcome points with areas of problems to be dealt with in communities are:

- Reflection on the pressure sensed by the students from others and themselves in the choosing process.
- Doubt about risk of choosing the wrong carrier path.
- The value of relations and the strength in helping each other.

The answers to the question: What does group counselling focusing on doubt, hope and community generate? seen from the students' point of view are:

- It generates inspiration from the other group members to hear their stories of life and their thoughts of the carrier path.
- It helps to deindividualize the doubt. The students feel more comfortable knowing, that others are in doubt. They are not alone. It is normal.
- It generates reflection on own carrier path. It is good to tell others of my thoughts. It helps to say things out loud.

There are other aspects, that group counselling does not generate:

- It does not generate the final clarification of the carrier path. That must be done alone with the counsellor.
- There are things that can't be spoken out loud in a group of students, and there are students who feel it difficult to say anything about themselves in a group.

The points in the final conclusions and perspectives can be used in the further work with carrier guidance in HF – both in groups and individually. It can be used by counsellors and decision makers in order to implement more group counselling in “de gymnasiale uddannelser” and other educations, but also to become aware of its limits. Hopefully it will also serve as an inspiration to develop new group guidance concepts.

3 Metode

Jeg vil med dette kapitel redegøre for min forskningstilgang og de teorier, jeg bygger opgaven på. Jeg beskriver mine forskningsmetoder og min positionering. Jeg vælger at vente til kapitel 7 med at beskrive mit undersøgelsesdesign og mine metoder i forbindelse med indsamling og bearbejdning af det empiriske materiale, hvorfor den del af metodebeskrivelsen ikke er med i dette kapitel. Denne opdeling er for at skabe sammenhæng mellem teori, metode og praksis.

3.1 Forskningstilgang

Jeg vil indlede med en antagelse om, at viden udvikles i praksis i fællesskab med andre. Viden opnås på baggrund af det, vi gør, ved engagement og erfaringer set i den kontekst, vi indgår i.

Jeg indtager i denne opgave såvel som i min tilgang til praksis en hermeneutisk position, bl.a. med afsæt i Staffan Larssons beskrivelse af hermeneutikken:

There is, so to say, always an interpretation inherent in all meaningful thinking; "Facts" are always perspective dependent. Already at the first encounter with what is to be interpreted we have a conception of what it means; we have a pre-understanding. This pre-understanding is changed, developed in the interpretation process into a new understanding.

(Larsson, 2005, s.7).

En hermeneutisk tilgang fokuserer på mening og fortolkning, og den bevæger sig mellem helheden og de enkelte dele af den analyserede tekst, og den enkelte del forstås ud fra helhedens mening (Rønholt, 2003). Min fortolkning og anvendelse af hermeneutikken er en konstruktionistisk hermeneutik, der tager afsæt i en forståelse af mening som noget, der konstrueres relationelt, og altså ikke noget, der skal afdækkes. *"I den hermeneutiske (interpretative eller tolkende) forskning understreges vigtigheden af at forstå hændelser og situationer fra deltagernes perspektiv. Den fremherskende opfattelse er, at viden skabes gennem interaktionsprocesser."* (Rønholt m.fl., 2003 s. 23).

Jeg indtager altså også en konstruktionistisk position, som indebærer, at opgavens forskningsindhold hverken er "fakta" eller "opdagelser", der afspejler en objektiv

virkelighed, men er mine versioner af den livsverden, som er konstrueret af mig som forsker, (McLeod 2008) eller som måske endda er medkonstrueret i et samarbejde mellem de deltagende vejledte, vejleder og mig som forsker.

Jeg er opmærksom på forskningens mulige indflydelse på den politiske dagsorden –og omvendt. Jeg ser også forskning og dens resultater som et muligt politisk styringsredskab, der kan være med til at afgøre politiske beslutninger om eksempelvis vejledningens organisatoriske, økonomiske og indholdsmæssige rammer. Vi har i de senere år oplevet en øget ”rambøllisering” af tænkningen bag de politiske beslutningsprocesser og set noget, der ligner ”bestilt forskning”, som har resulteret i hurtigt efterfølgende lovændringer på baggrund af forskningsresultaterne. Larsson udtrykker faren for at blive spændt for en politisk proces som:

Research results can be very powerful; they can also be used by those who have power and thus be part of different power games. This imposes a heavy responsibility upon researchers not to be corrupted by serving some powerful interests with legitimation of their actions.
(Larsson, 2005, s.14).

Jeg bilder mig ikke ind, at min forskning vil få betydning for den politiske beslutningsproces. Men jeg erkender, at jeg skriver mig ind i en aktuel politisk dagsorden om fokus på gruppevejledning, måske som en vej til rationalisering, eller ”omprioritering”⁴, som det hedder, når der er ændres på indhold og organisering af vejledningen rammer og vilkår.

Min forskningstilgang i opgaven er både den forstående og den handlingsrettede forskningstype. I kapitel fire, fem og seks indtager jeg den forstående forskers position, men udgangspunkt i: ”at samfundsforskeren står over for at skulle fortolke og forstå fænomener, som allerede er fortolkninger, dvs. sociale aktørers fortolkninger og forståelser af sig selv, af andre og af den fysiske verden” (Launsø og Rieper, 2005, s. 22). Her er forståelse i fokus med afsæt i den

⁴ Begrebet ”omprioritering” er defineret af Per Bredholt Frederiksen fra Undervisningsministeriet, i et interview i forbindelse med min modul-2-opgave til Master i Vejledning. Han sagde, at vejledningen blev en del af globaliseringsstrategien og velfærdsforliget, og der skulle ikke længere spares på budgettet til vejledningen, men omprioriteres med udgangspunkt i uddannelsesprocentmålsætningerne, og flere ministerier involveredes i arbejdet. Derfor skiftede perspektivet fra et finanspolitisk besparelsessyn til et bredere uddannelsespolitisk syn. Det nye centrale begreb er *omprioriteringspotentiale* (Rasmussen og Poulsen, 2008).

hermeneutiske tradition. Meninger, motiver og intentioner afdækkes i deres specifikke kontekst, og forskeren fortolker på den baggrund materialet med henblik på udvikling og forandring af praksis (Launsø og Rieper, 2005).

I kapitel syv, otte og ni tager jeg også den handlingsrettede forskers position, hvor udvikling er i fokus. *"Den handlingsrettede forskningstype er orienteret mod udvikling/ændring med de udforskede som aktive subjekter i denne proces"* (Launsø og Rieper 2005, s. 30-31). I den handlingsrettede forskningstype kommer forsker og "de udforskede" ind på livet af hinanden, og der sker en interaktion mellem dem.

I mit arbejde er der desuden tale om praksisforskning. *"Nøgleord for praksisforskning er altså at både forstå og organisere forskning som en enhed mellem vidensudvikling og praksisudvikling. Det handler om samarbejde i forskningsprocessen, om deltagelse, medforskning, udvikling"* (Højholt 2005, s.29). Der lægges vægt på deltagerperspektivet i praksisforskningen, og i min opgave medforskes af både vejleder og vejlede deltagere i undersøgelsen. Metoden er tidligere benyttet i dansk vejledningsforskning bl.a. af Rie Thomsen i forbindelse med hendes *"Vejlednings i Fællesskaber"*, hvor hun siger: *"Praksisforskning har vist sig brugbar og relevant som modus for vejledningsforskning på flere områder."* og *"Det er praksisforskningens mål at undersøge en allerede eksisterende og bevægelig praksis ved at indgå i et undersøgende samspil med deltagerne i denne praksis."* (Thomsen 2009, s.199-200).

Mit undersøgelsesdesign og metode til analyse af data vælger jeg at beskrive senere i opgaven i forbindelse med kapitel syv om empirien. Det falder mest naturligt at placere den del af metodebeskrivelsen sammen med de data, der beskrives, undersøges og fortolkes. Jeg vil her nøjes med at nævne, at jeg anvender Carroll Lee Bacchis "What's the problem represented to be?"-analyse. Jeg har desuden fundet inspiration til mine undersøgelser i Grounded Theory-metoder, der også har som mål at afdække kontekstuelle data, og som dermed giver en mulighed for at fortolke og forstå fænomener i den sammenhæng, de befinder sig i. En af metoderne i arbejdet med Grounded Theory beskrives som: *"..den konstante bevægelse mellem induktion og deduktion, således at teorien opbygges gennem en analytisk proces, hvor der er en stadig bevægelse mellem empiri og teori."* (Boolsen, 2006 s. 145). Jeg arbejder altså både med teori og hypoteser inden indsamling af data, men også med teori på baggrund af de indsamlede data.

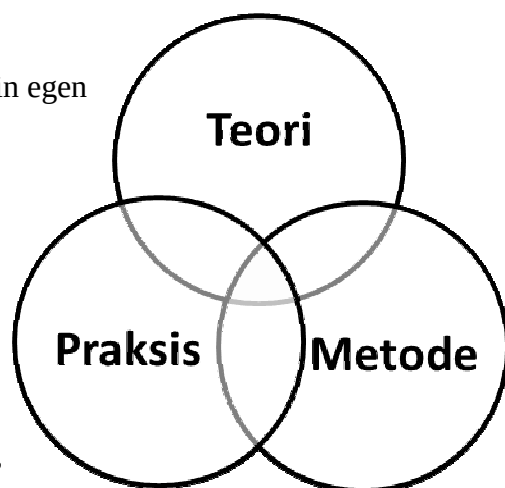
Jeg er ligeledes inspireret af Grounded Theorys kodninger i arbejdet med at sortere og fortolke mine data. Denne metode har jeg implementeret i arbejdet med What's the Problem?-analysen, ligesom jeg har fundet inspiration til den løbende noteskrivning undervejs i forskningsprocessen i Grounded Theory. Birks og Mills fremhæver forcen ved noteskrivningen undervejs på denne måde: *"Most importantly, memoing is an uninhibited activity in which you are free to explore your ideas, instincts and intuition in relation to your research."* (Birks & Mills, 2011, s.40).

Jeg har desuden benyttet mig af Grounded Theorys pointe om, at data kan være mange ting. Ikke kun de videooptagede gruppevejledninger og de lydoptagede interview, men også erfaringer fra min almindelige praksis. Jeg er i den forbindelse opmærksom på subjektiviteten i disse data, og ser med Holm og Schmidt *"en modstrid mellem et metodologisk objektivitetskrav og en metodologisk anvendelse af den personlige subjektivitet."* (Holm og Schmidt, 2003, s. 233), men anser alligevel egne praksiserfaringer som vigtige data i forbindelse med min undersøgelse af, hvad gruppevejledning kan.

Jeg lægger mig midt i feltet mellem teorien og den forskning, den bygger på; min forskning og de metoder jeg anvender; samt min egen praksis og de erfaringer, jeg har gjort mig gennem mit virke som vejleder.

Afslutningsvis vil jeg citere John McLeod:

"Finally, research is a collective activity. Each study draws on what has gone before, and its inevitable imperfections and inconclusiveness will be carried forward by someone yet to come." (McLeod, 2008, s.9)



Jeg håber, der vil være andre, der bygger videre på min og andres forskning i gruppevejledning, og som vil byde ind med nye metoder og synsvinkler på området.

4 Tvivl og valgpres

Jeg vil i dette kapitel undersøge tvivlens historie og natur.

Jeg benytter en essayistisk stil på dette sted i opgaven for at give læseren afveksling med et lidt lettere sprog, en bredere tilgang til stoffet og forhåbentlig samtidig en mulighed for at undres og filosofere. Jeg vil med Jo Bech-Karlsen forsøge at gøre afsnittet til et mødested mellem det saglige og det personlige, og overskride nogle faggrænser ved at se det vejledningsfaglige i en større intertekstuel sammenhæng. *”Den vitenskapelige essayisten må kjenne sitt fag og samtidig kunne ta et steg tilbake og se det i en videre sammenheng. Han eller hun må kunne sitt fagspråk og samtidig kjenne andre former for litteraritet.”* (Bech-Karlsen, 2009, s. 134). Jeg vil forsøge mig med at *”samtale med litteraturen”* (Bech-Karlsen, 2009) om tvivl for at komme nærmere en forståelse af tvivlens natur, og jeg vil afslutte kapitlet med et afsnit om de unges valgpres for at bringe tvivlen tilbage til den vejledningsfaglige kontekst.

4.1 Tvivlens natur og historie

Jeg vælger at undersøge tvivlens natur og aspekter, fordi den fylder så meget i mit arbejde med vejledning af unge. Jeg oplever jævnligt den handlingslammende tvivl og fortvivlelsen over ikke at kunne eller turde vælge. Jeg oplever en panisk angst for at vælge forkert.

Jeg møder de unges tvivl i mange facetter. Der er tvivl om egne evner, tvivl om form og indhold af uddannelserne, tvivl om målet med uddannelsen, tvivl om kongruens mellem egen lyst og mulighed på den ene side og uddannelsens indhold og niveau på den anden. Tvivl, der udspringer af frygt for fremtiden, for at spille tiden, for at vælge forkert, for at lide nederlag, for at blive skuffet.

Når jeg vælger at undersøge tvivlens natur og aspekter, kan jeg ikke undgå at komme til at berøre det religiøse og det filosofiske felt. Litteratur om tvivl tager grundlæggende afsæt i religion eller filosofi. Min egen position er i den forbindelse den nysgerrigt undersøgende, der er optaget af filosoffer og filosofi, men skeptisk over for det religiøse og dets manifestationer. Jeg må derfor undervejs gøre mig umage for at være bevidst om forforståelser, og jeg har med overlæg kaldt min opgave *”Tvivl, håb og fællesskab”* som en treenighed, med henvisning til *”Tro, håb og kærlighed”*. Jeg ser en nær kobling mellem tro og tvivl, og undersøger tvivlens natur gennem tekster, der primært handler om religiøs tvivl. Jeg ser også en forbindelse mellem kærlighed og fællesskab, og

jeg håber, gennem mit arbejde med gruppevejledning at kunne skabe en samhørighed mellem de vejledte, der kan give dem en fællesskabsfølelse, som kan være med til at gøre fortvivlelsen mindre ensom og smertefuld.

Jeg har hentet viden og inspiration om tvivlen i Jennifer Michael Hechts værk om tvivlens historie, men jeg vil indlede min undersøgelse af tvivl med et citat af en af de store tvivlere og filosoffer, hvis tekster og forskning flere gange er dukket op i mit arbejde gennem årene. Baruch de Spinoza beskriver og definerer begreber gennem eksempler og læresætninger i ”Etik”, herunder tvivl og håb:

Af det, der nyligt er sagt, forstaar vi, hvad Haab, Tryghed, Fortvivlelse, Fryd og Skuffelse er. Thi Haab er ikke andet end en ustadig Glæde, opstaaet af Forestillingsbilledet af en fremtidig eller fortidig Ting, om hvis Udfald vi nærer Tvivl. Frygt derimod er en ustadig Sorg, ligeledes opstaaet af Forestillingsbilledet af en Ting, der er Tvivl underkastet. Hvis man fremdeles fjerner Tvivlen i disse Følelser, bliver der af Haabet Tryghed og af Frygten Fortvivlelse, nemlig Glæde eller Sorg, opstaaet af Forestillingsbilledet af en Ting, som vi har frygtet for eller haabet paa. Fremdeles, Fryd er Glæde opstaaet af en fortidig Ting, om hvis Udfald vi har nærret Tvivl. Skuffelse endelig er den Sorg, der er Fryden modsat. (Spinoza, 1933, s.91).

Frygten og håbet tager afsæt i tvivlen og i forestillingen om, at noget frygteligt eller glædeligt kan ske, og den udspringer af usikkerheden om fremtiden. Spinozas bud på at minimere tvivlen bygger på hans tanker om ”Fornuftens Ledelse” (Spinoza 1933 s. 162). Det enkelte menneske skal leve ud fra rationelle synspunkter, og det er hverken rationelt eller fornuftigt at ”tage sorger eller glæder på forskud”.

S.V. Rasmussen skriver i forordet til ”Etik”: ”Stræben efter Erkendelse forener, og Glæden ved at forstaa kan deles med andre. Jo mere Samfundets enkelte individer derfor stræber efter at lade deres Livsførelse være bestemt ud fra rationelle Synspunkter, des mere øges Fællesfølelsen, og des mere styrkes og fremmes samfundslivet.” (Rasmussen, 1933, s. XX).

Med afsæt i disse citater, vil jeg senere i opgaven beskrive én rationel tilgang til tvivlen, som kan være med at ”øge fællesfølelsen og fremme samfundslivet”, som den ses i Gelatts teori om ”positive uncertainty”. Jeg gemmer den til senere og fortsætter med at se på tvivlen og tvivlere.

Længe før Spinoza og endnu tidligere end Gelatt, gjorde Sokrates tvivlen og usikkerheden til sin tilgang til verden. Den sokratiske metode tager afsæt i tvivlen og de åbne spørgsmål. Sandheden

findes kun i glimt og kun gennem undersøgelse, den har sin rod i tvivl mere end i sikkerhed (Hecht, 2004).

Jeg har i mine første opgaver i master i vejledning, beskæftiget mig med en sokratisk filosofisk tilgang til vejledning, og jeg har været meget optaget af de filosofiske vejledningsteorier og af Finn Thorbjørn Hansens arbejde med ”Sokratisk dialoggruppe” (Hansen 2000). Under denne form for gruppevejledning ønsker Hansen at opnå et ”undringsfællesskab”, at vejleder og vejledte kan ”stå i det åbne” og på den måde bearbejde en levet erfaring fænomenologisk. Det er tænkt som en metode til en eksistentiel værdisafklaring (Hansen, 2008), der forhåbentlig kan facilitere en forandringsproces. Lahav, der er en af den filosofiske vejlednings ”fædre” beskriver det sådan:

The philosophical counselor helps counselees uncover various meanings that are expressed in their way of life, and critically examine those problematic aspects that express their predicament. As will be argued later this helps counselees enrich and develop their worldviews and may also facilitate the process of change. (Lahav, 1995, s. 10).

Men nu er jeg kommet i tvivl! Jeg har været så optaget af at undersøge den filosofiske vejlednings muligheder, og har været så besnæret af dens univers og sprogbrug, men har samtidigt haft svært ved at anvende teorierne og metoderne i praksis. Den filosofiske vejledning bygger desuden på andre forudsætninger end det afsæt, jeg tager i denne opgave. Den filosofiske vejledning har et eksistentielistisk udgangspunkt og bygger altså på et fast selv, en grundlæggende identitet hos det enkelte individ uafhængigt af relationer til andre. Denne tankegang vil jeg udfordre senere i opgaven, men jeg ser stadig muligheder i den sokratiske dialoggruppes metode i gruppevejledning.

Jeg vil fortsætte min undersøgelse af tvivlens natur hos endnu en af de gamle grækere. Lucius Apuleius beskriver tvivlen og usikkerheden i historien om ”Det gyldne æsel”, der er fortællingen om Isis’ fald og transformation fra gud til menneske. Den foregår og er skrevet på den tid, hvor troen på Olympens guder begynder at blive betvivlet, og folk på den baggrund får stor frihed og få retningslinjer at leve efter. Mange oplever derfor at leve i kaos, men som Hecht beskriver det: *”What looked like unbearable uncertainty to some was interesting, emancipating, and undeniably true to others.”* (Hecht, 2004, s. 28)

En anden af disse er Euhemerus, en Siciliansk satiriker, som har haft svært ved at forstå, at den olympiske verdensorden kunne tages seriøst af fornuftige mennesker, og han satiriserer på den

baggrund over gudernes heltestatus. Min pointe med at bringe disse historier ind er, at de er eksempler på den tvivl, der opstår, når den faste grund forsvinder under fødderne på mennesker. Her er det den olympiske verdensorden, der skaber tvivlen, men det er den samme fornemmelse af at være på ”Herrens mark”, som de unge oplever i friheden til at vælge studie- og karrierevej. Det er samme fornemmelse af uoverskueligt kaos og få retningslinjer. Min tese er, at denne tilstand af tvivl også kan være et vigtigt udgangspunkt for udvikling. Opgaven er at transformere den handlingslammende tvivl til en åbenhed for forandring og for nye muligheder. Euhemerus taler som Spinoza om fornuften som vejen væk fra tvivlen, men de giver ikke bud på, hvordan man bliver et fornuftigt menneske, hvis man ikke er det. Et af mine bud på, hvordan man kan blive et ”fornuftigt menneske”, er at arbejde med Gelatts begreb ”Positive Uncertainty” (Gelatt, 1989), og det vender jeg tilbage til i kapitel 5.

I den almindelige vejledningsterminologi er tvivlens modsætning afklaring. Der er altså en tydelig reference til en kristen kontekst. Afklaring lyder som om, den vejledte har set lyset, og dermed har taget en endelig og definitiv beslutning om fremtiden. Jeg bryder mig ikke om denne sprogbrug, men har svært ved at sætte en anden i stedet. Jeg hører mig selv tale om at være uafklaret og afklaret, når jeg taler med vejledte, og vælger derfor også at bruge den største af de gammeltestamentlige fortællinger om tvivl, nemlig historien om Job, der aldrig tvivlede på Gud, på trods af alle de mange katastrofer Gud udsatte ham for for at prale over for Satan. Den historie fortolker Martin Buber, og siger, at Job i sin søgen efter retfærdighed i verden, kun finder den inden i sig selv. Job accepterer ideen om, at man nogen gange vinder og andre gange taber. Det har ingen sammenhæng med den måde, man lever på, og ingen særlig hændelse skal forårsage tvivl på Guds eksistens. (Hecht 2004) Job tvivler aldrig! (Til forskel fra hans venner, der tror, at verden er styret af en retfærdig gud, der beslutter hændelsers udfald; og de konkluderer derfor, at Job selv må have forskyldt sin ulykke.)

Historien om Job i Bubers tolkning kan jeg bruge som et afsæt for en samtale om skyld og retfærdighed. Hans sikkerhed og fred med en ikke-retfærdig verdensorden (til forskel fra en uretfærdig orden, hvor nogen (Gud) har magt og vilje til handle retfærdigt eller uretfærdigt, som det passer ham) på trods af hans gudstro. Følelsen af at være udsat for uretfærdighed (mht. muligheder i livet og uddannelsessystemet) kan for nogle forstærke afmagtsfølelsen i forbindelse med tvivlen om uddannelsesvalget. Når jeg møder denne barriere hos en vejledt, kan jeg, på trods af mit opgør med både religion og filosofisk vejledning, benytte en af den filosofiske vejlednings metoder, nemlig at

bringe en af de store historier ind i vejledningen for at samtale -med afsæt i den- om det, der er i spil hos den enkelte vejledningssøgende. Der kan komme forskellige aspekter i spil fra deltagere i gruppevejledningen, og det kan måske være en vej til at se muligheder og barrierer som et fælles vilkår.

Der er mange tvivlhistorier i Det Nye Testamente og særligt hæfter jeg mig ved historien om Jesus' tvivl i Gethsemane og på korset. Her er tale om en gud i menneskeskikkelse, der tvivler på Guds vilje og dermed på sig selv. Det er en så grundlæggende tvivl, at den nok hører mere hjemme hos en anden fagperson end en uddannelsesvejleder, men der er andre historier at hente i Det nye Testamente. Der er historier om menneskers tvivl om Jesus' evner og gudestatus, og om hvordan de tvivlende overbevises. Jesus siger f.eks. til Tomas, der tvivlede på opstandelsen, og først ville stikke sine fingre i naglehullerne og sidesåret, før han kunne tro: *"Fordi du har set mig, tror du; salige er de, som ikke har set og dog tror."* (Biblen, Johannes kap.20 vers 29). Disse historier kan måske også bruges som afsæt til en debat om at "finde fred" med tvivlen.

Jeg vil afrunde min litterære tvivlhistoriesamling med Zenbuddhismen, som er tvivlens tro eller måske rettere livsfilosofi. Zen-mestrene arbejder på konstant at holde sig i en uvidenhedstilstand, en åbenhed, der giver plads til tvivl om alle livsaspekter. For dem er tvivlen og åbenheden det, der stræbes efter, det højest opnåelige. Denne tilgang til tvivlen er jeg stødt på i en nutidig dansk version hos en gymnasieelev i P1s "Klubværelset" i en udsendelse om samarbejde mellem Herlufsholm Kostskole i Næstved og Det Frie Gymnasium i København (Lange, 2011). Eleverne fra de to gymnasier besøgte hinanden og fik be- og afkræftet fordomme. En elev fra Det Frie Gymnasium reflekterede over besøgene, og han satte tradition og tvivl over for hinanden. Eleverne fra Herlufsholm værdsætter kongehuset, skoleuniformer og morgensang, fordi der er tradition for dette. De stiller ikke spørgsmål til det. Når det er en tradition, er det godt. Han selv, der i mod, og de øvrige fra Det Frie Gymnasium stiller spørgsmål til alt, sagde eleven. For denne elev er tvivlen noget positivt, som værdsættes på Det Frie Gymnasium og netop indikerer frihed til at tænke over alle livets aspekter.

Afslutningsvis må jeg bringe min egen tvivl om tvivlens politiske aspekter ind. Er det udtalte politisk fokus på de unges uddannelsesvalg, med der af følgende pres på de unge tvivlere, et styringsredskab for at få de unge til at vælge uddannelse fornuftigt og hurtigt? Er de unges tvivl en modreaktion på det politiske pres? Bliver tvivlen faktisk næret af den politiske dagsorden, stik imod

intentionen? Er tvivlen et oprør mod undertrykkelse, eller er den et udtryk for fortvivlelse over frykten for ikke at leve op til de politiske og samfundsmæssige forventninger?

4.2 Valgpres

Jeg vil afslutte kapitlet med lidt historie om tvivlen om uddannelses- og karrierevalget, der er af nyere dato. Den kom med den moderne verden, med industrialiseringen og demokratiets indførelse, men særligt med en øget velstand og fri adgang til uddannelse for begge køn og alle samfundsklasser. Med friheden til at vælge kommer tvivlen om det rigtige valg. Jeg har haft samtaler med en ung kvinde, der blev student i sommeren 2009, som skal vælge uddannelse nu, og som er fuldstændig i tvivl om valget. Hun har gjort et kæmpe forarbejde med at undersøge forskellige uddannelsers indhold og struktur, hun har oplistet sine evner og lyster, hun har sammenlignet fag og faciliteter på uddannelsesstederne, men hun kan bare ikke vælge. Hun sagde til mig i desperation, efter jeg havde forsøgt at hjælpe hende til at finde kriterier for at tage en beslutning om at træffe et valg: *"Gid det var som i gamle dage, hvor jeg ikke selv kunne bestemme min uddannelse, men bare skulle gøre det samme som mine forældre havde gjort før mig. Men mine forældre siger bare, at de bliver glade, uanset hvad jeg vælger!"* Hun er dygtig, har et højt gennemsnit, er reflekteret og taktsom. Hun er en af de ressourcestærke unge, der har alle muligheder, og som set udefra kan vælge, lige hvad hun vil. Men hun er også en ung, der føler, at uddannelsesvalget er et ensomt valg, og hun er ramt af den handlingslammende tvivl, som er mit afsæt for denne opgave.

De unges frie valgmuligheder er under alle omstændigheder ikke helt frie. Der er både personlige og samfundsmæssige begrænsninger. Der er adgangsbegrænsning til en del uddannelser, og naturligvis særligt høje krav til optagelse på de mest populære uddannelser, ligesom der er mere implicite samfundsmæssige begrænsninger med baggrund i den enkelte unges familiemæssige, kulturelle og sociale baggrund. Der er ligeledes et samfundsmæssigt pres på de unge for hurtigt at vælge og gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse, så det frie valg ikke nødvendigvis opleves som frit til at vælge uddannelse fra, eller frit til at vælge en erhvervsmæssig usikker uddannelse. Der er pres på, for at de unge skal vælge en "realistisk" uddannelse, der imødekommer samfundets behov for kvalificeret arbejdskraft (Krøyer & Hutter, 2006). Kravet om det realistiske eller fornuftige valg er i sagens natur meget svært at imødekomme i et dynamisk samfund med svingende konjunkturer og en evig efterspørgsel efter innovation og omstillingsparathed.

Mange unge oplever det at være i tvivl som meget negativt, og valgpresset som stressende. Målet er at få styr på fremtiden ved at blive sikre på uddannelsesvalget, men samtidig er de bange for at træffe et valg, de senere vil fortryde. De unge er i dilemma mellem fremtidsønsker og forestilling om egen formåen kombineret med mulighederne i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Pless & Katznelson, 2007). Tvivlen forhindrer dem i at vælge, og de oplever tvivlen som et individuelt problem, som de kun selv kan løse. De er underlagt et forventningspres fra deres familie og venner, skole- og vejledningssystemet og et pres fra politiske målsætninger. På den ene side har de en stor valgfrihed, på den anden er de bundet af et ansvar for at lykkes med det, de har valgt (Hutters og Krøjer, 2009). Det, der gør valg svære, er, at vi ikke kan forudse konsekvenserne af de valg, vi tager, og at ethvert valg er forbundet med ansvar (Svare & Herrestad, 2004), men som Gelatt udtrykker det: *“Changing one’s mind will be an essential skill in the future. Keeping the mind open will be another.”* (Gelatt, 1998, s. 252). Jeg vil med Gelatt og andre forsøge at bringe håb ind i opgaven i det næste kapitel og som udgangspunkt for vejledning, der kan være med til at lette valgpresset og tage brodden af tvivlen.

5 Håb og relationel eksistens

5.1 Håb

Tvivlen, valgpresset og usikkerheden leder mig hen til H. B. Gelatts begreb ”Positive Uncertainty” (Gelatt, 2003) om sikker usikkerhed, eller måske positiv usikkerhed? Med den kommer håbet ind i vejledningen og i opgaven.

If the future is certain, all you can do is prepare for it. When the future is uncertain, however, there are lots of possible futures. You can be part of creating the future rather than just preparing for it. (Gelatt, 2003, s. 5).

Det er en tilgang til verden, som kan være med til at afdramatisere tvivlen, og som måske kan afhjælpe de unges handlingslammelse. Det er samtidig del af en diskurs, der indeholder de aktuelle krav om fleksibilitet, omstillingsparathed og innovativ tankegang. Gelatt siger om det moderne, at selv i informationssamfundet med internettet, ved vi næsten aldrig, hvad vi behøver at vide for at tage et fuldstændig rationelt valg, og selv om vi vidste alt, ville vi ikke have mulighed for at kunne sortere det hele hurtigt og systematisk. Desuden afhænger vores beslutninger ofte af subjektive kriterier, så heldigvis, siger Gelatt, er vi mennesker dygtige til naturligt at være kreative beslutningstagere (Gelatt, 2003.). Usikkerheden er reel nok, og den kan ikke undgås. Det er måden man tackler den på, der er afgørende.

Therefore, I am now proposing a new decision strategy called positive uncertainty. What is appropriate now is a decision and counseling framework that helps clients deal with change and ambiguity, accept uncertainty and inconsistency, and utilize the nonrational and intuitive side of thinking and choosing. (Gelatt, 1989, s. 252).

Jeg har introduceret Gelatts tanker for tvivlende vejledte, og har fået positiv respons fra flere, der aldrig tidligere har fået en lignende tankegang præsenteret. Det er en tilgang til valget og tvivlen, som kan være med til at bringe håbet ind i beslutningstagningen, på baggrund af en viden om, at

man alligevel ikke kan vide alt, og at det ikke kun er dårligt at være usikker. Tvivlen kan blive en positiv åbenhed, og ”positive uncertainty” en *fornuftig*⁵ måde at tackle beslutningstagning.

5.2 Relationel eksistens

Jeg indleder dette afsnit med et tvivlцитat af Kenneth Gergen, hvis tanker om relationel identitet, jeg anvender som et teoretisk afsæt for anvendelsen af gruppevejledning.

Gergen henviser i sit forord til ”Realities and Relationships. Soundings in social construction” til Descartes citatet ”*Cogito ergo sum*”. Gergen siger, at dette udsagn er “*the celebration of the individual mind*” (Gergen, 1997, p. VIII), at evnen til at organisere fornuftige data, at ræsonnere logisk og tænke intelligent har fungeret i århundreder som en afskærmning af den vestlige kultur mod invaliderende angreb af tvivl. Gergen angriber Descartes’ for ikke at underkaste sin egen tese den kartaniensiske skepticisme. For Gergen er det oplagt, at tvivl er en proces, der manifesterer sig i sproget. At skrive om autoriteters fejlbarlighed, om fornuft og nye ideer, er at træde ind i en diskursiv praksis, og det fordrer en åbenhed for nye antagelser. Dog kan man næppe tvivle på tvivlens diskurs (Gergen, 1997).

Yet, if doubt is a discursive process, we are drawn to conclusions of a far different character than those reached by Descartes. For we also find that discourse is not the possession of a single individual. Meaningful language is the product of social interdependence. It requires the coordinated actions of at least two persons, and until there is mutual agreement on the meaningful character of words, they fail to constitute language. If we follow this line of argument to its ineluctable conclusion, we find that it is not the mind of a single individual that provides whatever certitude we possess, but relationships of interdependency. If there were no interdependence – the joint creation of meaningful discourse – there would be no “objects” or “actions” or means of rendering them doubtful. We may rightfully replace Decartes’s dictum with “communicamus ergo sum”. (Gergen, 1997, p. VIII)

Dette er mit afsæt for arbejdet med gruppevejledning: ”Vi kommunikerer, altså er vi”. Vi er ikke nogen, hvis vi ikke er i relation til andre. Vi kommunikerer med hinanden og med tekster, og på den måde etablerer vi en relationel identitet, som afhænger af den sproglige kontekst, vi befinder os i.

⁵ Når jeg her kursiverer *fornuftig*, er det for at henvise til både Spinozas og Euhemerus’ forståelse det fornuftige menneske som løsningen på problemer.

Michail Bakhtin definerer ligeledes selvet gennem dialogiske relationer til ”den anden”. Han taler om livet som en kontinuerlig og uafsluttet dialog med de mange stemmer, og tager udgangspunkt i den tese, at det at være menneske ér at kommunikere (Dysthe 2003). Bakhtin forholder sig kritisk til de tekster eller ytringer, der ikke giver plads til de mange stemmer. Han understreger, at der bør indlejre sig andre stemmer også i den enkelte forfatters tekster, så de står i et dialogisk forhold til andre tekster, mens de monologiske ytringer ikke levner plads til tvivl, spørgsmål eller modforestillinger. Bakhtins version af det relationelle selv tager afsæt i de dialogske kontra de monologiske eller autoritative stemmer, og han siger, at hvis psyken kun består af autoritative stemmer, bliver den statisk. Dialog derimod giver mulighed for udvikling (Dysthe, 2003).

Gergen introducerer et relationelt blik på selvopfattelsen, et blik der ikke ser den som individets personlige og private kognitive struktur, men som en selvets diskurs. Den etableres i brugen af det sprog, der er tilgængeligt i den offentlige sfære. Gergen erstatter den etablerede opfattelse af selvet med selvet som et narrativ, der manifesterer sig i de igangværende relationer (Dysthe, 2003).

As my account unfolds it will become increasingly clear that narratives of the self are not fundamentally possessions of the individual but possessions of relationships – products of social interchange. In effect, to be a self with a past and a potential future is not to be an independent agent, unique and autonomous, but to be immersed in interdependency.
(Gergen, 1997, s.186).

Bakhtin underbygger dette ved at sige, at forskellighed ikke er en trussel, men tværtimod et råstof til skabelse af nyt både mellemmenneskeligt men også i eksempelvis en litterær tekst. Med dette udgangspunkt antager jeg, at man gennem en narrativ tilgang til vejledning i grupper kan flytte de vejledte fra tvivl til mulighed for at kunne tage en beslutning, og dermed kvalificere valget af en fremtidig studie- og karrierevej. Jeg vil yderligere underbygge min antagelse med flere af Gergens tanker. *“From a constructionist standpoint, narrative multiplicity is important primarily because of its social implications. Multiplicity is favored by the variegated range of relationships in which people are enmeshed and the differing demands of various relational contexts.”* (Gergen, 1997, s.204). Gergen ser narrative konstruktioner som essentielle lingvistiske værktøjer med vigtige sociale funktioner. Jeg vil senere i dette kapitel vende tilbage til en mere udførlig beskrivelse af narrativers betydning i vejledningen.

Konstruktionisterne ser ikke identitetsdannelse som en psykisk aktivitet, men som noget der opstår i relationer med andre. Og fordi man har skiftende relationer til mange, opnår man eller opnår man ikke stabilitet i den enkelte relation, ligesom der ikke nødvendigvis er sammenhæng mellem de forskellige relationer. Mennesker portrætterer sig selv på mange forskellige måder afhængigt af den relationelle kontekst. Dette uddyber Gergen i "Relational Being" med dette forholdsvis lange citat, som jeg alligevel citerer i sin fulde længde, da jeg finder det helt essentielt i Gergens beskrivelse af det relationelle selv:

This is also to say that the stable worlds in which we seem to live are quite fragile. In our daily relationships we encounter only partial persons, fragments that we mistakenly presume to be whole personalities. Stability and coherence are generated in our co-active agreements. But these agreements are not binding, and disruptions can occur at any moment. I am not proposing that social life is a grand charade, in which we are all wearing masks to suit the occasion. The metaphor of the mask is misleading, as it suggests there is a "real self" just beneath the guise. For the relational being there is no inside versus outside; there is only embodied action with others. Echoing earlier chapters, authenticity is a relational achievement of the moment. (Gergen, 2009, s. 138).

Man har eller erhverver sig ikke et dybt og holdbart "sandt" selv, men en mulighed for et kommunikativt og udøvende selv. Dette selv er konstant i spil og afhængigt af medspillerne:

Because one's identity can be maintained for only so long as others play their proper supporting role, and because one is required in turn to play supporting roles in their constructions, the moment any participant chooses to renege, he or she threatens the array of interdependent constructions. (Gergen, 1997, s. 209).

I nære relationer med andre, ønsker man alligevel at forsikre sig om, at den anden er, hvad hun udgiver sig for at være, og at hun er den samme over tid. Det fordrer et stabilt tilbagevendende narrativ. At være en bestemt person er en social bedrift, og det fordrer en kontinuerlig kommunikativ opmærksomhed.

Denne tankegang står i skarp kontrast til tesen om, at mennesket besidder en fast identitet, der krystalliserer sig hos den enkelte person, og som er den gængse måde at anskue verden på. Denne tilgang er udgangspunktet for træk-faktor-vejledningsteoretikere som Carl Rogers og Frank Parsons, men den manifesterer sig også hos de mere nutidige som f.eks. Linda Gottfredson. De tager udgangspunkt i, at der findes ét godt match mellem en person med dennes egenskaber og lyster og et bestemt erhverv. Det gælder bare om at undersøge begge dele grundigt.

In the wise choice of a vocation there are three broad factors: (1) a clear understanding of yourself, your aptitudes, abilities, interests, ambitions, resources, limitations, and their causes; (2) a knowledge of the requirements, conditions of succes, advantages and disadvantages, compensations opportunities, and prospects in different lines of work; (3) true reasoning on the relations of these two groups of facts. (Parsons, 1909, s. 5.)

Det er ikke udelukkende træk-faktor-vejledningsteoretikerne, der mener, at mennesket har en fast identitet. Det er den foretrukne opfattelse blandt de øvrige vejledningsteoretikere, jeg tidligere har beskæftiget mig med, -og den gængse opfattelse i det hele taget. Jeg har i begyndelsen af min karriere som vejleder fortrinsvis arbejdet med den konstruktivistiske vejledning og i særdeleshed med R. Vance Peavy. Peavy har fokus på den vejledte som individ og dennes kapacitet til at tage beslutninger om reformulering og selvkonstruktion gennem kommunikation og visualisering af muligheder og eksternalisering af problemer; og afsættet er et individ med et fast selv (Peavy, 1998). Jeg har ovenfor beskrevet min fascination af og mit arbejde med filosofisk vejledning, der har et afsæt i en eksistentielistisk verdensopfattelse og som i høj grad arbejder med det faste selv. Finn Thorbjørn Hansen taler ”med Sokrates” om at udvikle sin ”doxa”. Doxa er med Hansens ord: ”et begreb for, hvordan verden åbner sig for dette singulære og unikke menneske.” (Hansen 2008, p.79), og en af intentionerne med den filosofiske vejledning er at hjælpe vejledte til at finde sandheden i sin doxa.

Den konstruktionistiske tilgang til vejledning (eller terapi) er narrativ. Den konstruktionistiske vejleder besidder (ligesom den konstruktivistiske og den filosofiske) ikke én overordnet sandhed om verden, men har variationer af måder for væren og et udvalg af sprog, som kan udtrykke disse. Vejleders væren er ikke mere rigtig end den vejledtes måde at være på, og vejleder må kunne deltage i den form for sceneri, som vejledte indbyder til. Gergen udtrykker dette således:

To understand each other is to coordinate our actions within the common scenarios of our culture. A failure to understand is not a failure to grasp the essence of the other's feelings, but an inability to participate in the kind of scenario the other is inviting.

(Gergen, 2009, s. 165).

Vejleder og vejledt finder sammen brugbare alternativer, så vejleder bliver en medkonstruktør af mening. Den narrativ vejledning kan være med til at understøtte og udvikle den vejledtes konstruktion og videreudvikling af sin historie. Historierne kan hjælpe vejledte til at finde mening med sin situation med fokus på at udvikle den vejledtes valgkompetence i en kollektiv bearbejdning af vejledtes levede erfaring (Krøyer og Hutter, 2006).

Håbet kan også bringes ind i vejledningsprocessen gennem arbejdet med narrativer, og jeg har valgt to forskere, der ligesom Gergen arbejder med relationer som det afgørende for deres positioner. Michael White taler om "re-membering" eller "genmedlemsgørende" samtaler, som tager afsæt i ideen om, at identitet bygger på en forbundethed i livet, en slags "livsforening" med medlemmer (White, 2008). Der er altså heller ikke i Whites begrebsverden et fast selv. Barbara Myerhoff arbejder også ud fra værdien af relationer i forbindelse med selvet, og fastslår, at det at fortælle sin historie til andre på samme tid er en måde at skabe et selv eller en sjæl og at skabe verden (Myerhoff, 2010). Myerhoff udtrykker sin position med en lille bibelhistorie: "...we are not born and aware of ourselves until there is someone else out there looking at us. Adam didn't exist until he had Eve to say: "Ah, there you are". (Myerhoff, 2010, s. 21).

I Whites livsforeninger er medlemmerne de betydningsfulde relationer, personer, figurer fra vejledtes fortid, nutid og mulige fremtid, hvis stemmer har betydning for vejledtes konstruktion af en identitet. I genmedlemsgørende samtaler giver White vejledte mulighed for at tage medlemskaberne af deres livsforening op til revision, så de kan "Opgradere nogle medlemsskaber og nedgradere andre, tildele nogle æresmedlemskaber og ophæve andre." (White, 2008, s. 141). Det er en metode til at undersøge de relationer, der indgår i vejledtes identitet, og der kan være tale om identifikation eller relation med både levende og døde, med figurer fra litteratur eller massemedier, det afgørende er, at de har været eller er betydningsfulde for vejledtes liv. Genmedlemsgørelse bidrager ifølge White, (der refererer til Myerhoff,) til udvikling af en "flerstemmig" identitetsopfattelse, der gør det muligt at finde mening og sammenhæng gennem

disse samtaler (White, 2008). Han beskriver identitet som en *"offentlig og social frembringelse, ikke en privat og individuel størrelse."* (White, 2008, s. 190). Den er formet af historiske og kulturelle kræfter, og er et resultat af sociale processer. Ikke mindst de kulturelle kræfter kan have en afgørende betydning for vejledte, som White udtrykker det om de genmedlemsgørende samtaler:

...de får mulighed for at udfordre de dominerende identitetsopfattelser i den vestlige kultur der er forbundet med konstruktionen af det autonome selv med betoning af normer om selvbeherskelse, selvgylldighed, selvtillid, selvrealisering og selvmotivation. Disse nutidige vestlige sociale og kulturelle kræfter der fremmer isolerede "enstemmige" identiteter, skaber i virkeligheden den kontekst der ligger bag mange af de problemer folk søger terapi for." (White, 2008, s. 149).

Det moderne konkurrencesamfund skaber nye udfordringer for de unge, som er født i begyndelsen af 1990'erne, og som er vokset op i et samfund i vækst, hvor næsten alt kunne lade sig gøre. For dem har det ikke været vigtigt at lære at træffe eksistentielle valg, og de har ikke i samme grad som deres forældre set værdien af fællesskaber.

Jeg vil slutte dette afsnit af med Barbara Myerhoffs beskrivelser af bevidningsseancer. Hun etablerer rammer for fortællinger af livshistorier, og skaber en scene, der kan fortælles fra, og giver et publikum, der kan modtage fortællingerne. Myerhoff anvender sine antropologiske studier til at give gamle mennesker mulig for at fortælle deres livshistorier til hende og til hinanden. På den måde bliver den enkelte hørt og bevidnet, og ser derfor igen sig selv som et gyldigt medlem af samfundet. Myerhoff sætter rammerne, og beskriver det således:

All of this requires skill, craft, a coherent consensually validated set of symbols, and social arenas for appearing. It also requires an audience. When cultures are fragmented and in serious disarray, appropriate audience may be hard to find. When natural occasions are not offered, they must be invented. (Myerhoff, 2010, s. 32).

Myerhoff ser de gamle "visne" af mangel på muligheder for at blive hørt, og siger, at hvis ikke der er personer i vores omgivelser, som ser, hører og reagerer på os, risikerer vi at blive usynlige ikke bare for andre, men også for os selv, og vi kan blive ramt af selvtvivl og en følelse af inkompetence (Myerhoff 2010). Jeg ser i hendes beskrivelse en parallel til de unge, der er i dyb tvivl om deres fremtidige karriere, og som i høj grad har behov for at fortælle deres historier og for at blive hørt. Jeg ser også en parallel til Myerhoffs "scene" eller ramme for at kunne fortælle

og blive hørt i gruppevejledningsseancer, der også til dels er kunstige rammer for de unges samvær om historierne, men som giver en mulighed for at opnå bevidning og refleksion. Det er Katarsis, som White beskriver det. Noget, der flytter én hen til et andet sted, hvor man kan opnå en større klarhed over eget liv, og eksterne vidner – eller en vejleder kan føre én derhen (White, 2008).

5.3 Håb i vejledningen

Gray Poehnell og Norman Amundson har i 2011 udgivet ”Hope-Filled Engagement. New possibilities in life/career counselling”, og Amundson udgav i 2009 sammen med Spencer Niles og Roberta Neault ”Career Flow. A hope-Centered Approach to Career Development”. Håbet er altså bogstaveligt bragt ind i vejledningslitteraturen. Amundson, Niles og Neault har inddelt karriereplanlægningen i seks punkter, hvor håb er den første: *”Hope, self-reflection, self-clarity, visioning, goal setting/planning og implementing/adapting.”* (Spencer, Amundson & Neault 2009, s. 13), og de siger, at besiddelse håb er essentielt for at opleve et godt *”career flow”*⁶.

Being hopeful is essential for managing the career flow experience. Hopefulness relates to envisioning a meaningful goal and believing that positive outcomes are likely to occur should you take specific actions. Having a sense of hope allows you to consider the possibilities in any situation and propels you to take action. (Spencer, Amundson & Neault, 2009, s. 13).

Håbet i vejledningen ekspliciteres endnu tydeligere i ”Hope-Filled Engagement”, når Poehnell og Amundson siger: *”Hopelessness may be contagious, but hope is infectious.”* (Poehnell og Amundson, 2011 s. 53,). De har begge et langt livs erfaringer med vejledningspraksis og –forskning at trække på, når de beskriver håbet i vejledningen. Metoden tager afsæt i afdækning af vejledtes værdier og håb-niveau, og derefter at holde det op mod vejledtes levede liv. Det handler altså om at identificere vejledtes individuelle værdier og opdyrke håbet om muligheder for at finde veje til at leve, så disse værdier kommer til udtryk. Det handler også om at ”lukke munden” på ”uønskede stemmer”, der er assimileret gennem livet, om at identificere inkonsistens mellem værdier, valg og måder at leve på, om at prioritere de udtalte værdier og at anvende dem i sin karriereplanlægning. (Poehnell og Amundson, 2011). Der er altså for Poehnell og Amundson en tæt sammenhæng mellem håb og værdier. De arbejder desuden med begrebet *”Life Balance”* og anvender igen

⁶ Spencer, Amundson & Neault siger at, et godt *”career flow”* handler om, at udfordringsniveauet for en given opgave er passende i forhold til opgaveløserens muligheder for at løse den. (Spencer, Amundson & Neault 2009, pp 119)

”*Guiding Circles*”⁷ som redskab til at opnå denne balance gennem vejledning. De definerer en kreativ karriereplanlægningsmodel om ”*action, decision, vision*” i en ikke-lineær form og en ikke-lineær karrierevej, der matcher en kaotisk verden.

Jeg har med dette kapitel skitseret min tilgang til en vejledningspraksis, som tager afsæt i en relationel væren, og som bygger på en forståelse af tvivl som en mulighed for at opnå ”Positive Uncertainty” gennem narrativer og bevidning, gennem afdækning af værdier ved hjælp af vejledningshjul og ved at bringe håbet ind i vejledningsrummet. Dette vil jeg bringe med over i min beskrivelse af den empiri og praksis, min forskning også bygger på, og som er beskrevet i kapitel syv og otte, men først kommer et kapitel om vejledning i fællesskaber med baggrund i andres forskning og vejledningsteori.

⁷ Amundson og Poehnell har sammen med Rod McCormick udviklet vejledningsredskabet ”*Guiding Circles*” allerede i 2006 i forbindelse med vejledning oprindelige folk. De to hæfter med materialet er udgivet i samarbejde med ”Aboriginal Human Resource Council”.

6 Fællesskab og gruppevejledning

Dette kapitel indeholder mit vejlednings- og forskningsteoretiske afsæt for arbejdet med gruppevejledning. Jeg ser på ny og gammel litteratur på området.

Gruppevejledning er både teoretisk og i forhold til praksis velbeskrevet, og der har de senere år været fokus på området både teoretisk, praktisk og politisk. Der er lavet flere afsluttende opgaver på Master i Vejledning og PhD'er om gruppevejledning, og temaet for årsmødet for studie- og erhvervsvejledere ved de videregående uddannelser 2010 var "Eksistens, fællesskaber og fastholdelse" med både oplæg og temagrupper om gruppevejledning. Studievalgcentre arbejder målrettet med at udvikle nye gruppevejledningskoncepter. Der er øget opmærksomhed på området fra politisk hold, hvilket bl.a. kommer til udtryk i Studievalgs kontaktstatistikker, hvor gruppevejledning er en ny optællingskategori, der siden 2010 indberettes til ministeret.

Trine Harck opsummerer i hæftet om "Gruppevejledning i et systemisk perspektiv" de helt åbenlyse fordele ved vejledning i grupper:

Unge i et fællesskab kan lære af hinanden, støtte og opmuntre hinanden, og de kan identificere sig med hinanden og være modeller for hinanden. Det er lettere for de unge at se håbet og mulighederne for andre i en lignende eller tilsvarende livssituation, som de kender fra sig selv, end det er at se det i forhold til eget liv og egen fremtid. Når man siger noget i en gruppe, foregår der en bevidnelsesproces, der gør det, man siger, stærkere, end hvis man kun siger det til en vejleder. (Harck, 2004 s. 13).

Tove Løve definerer tre vejledningskategorier: *individuel vejledning, kollektiv vejledning og gruppevejledning*. Den individuelle vejledningssamtale mellem en vejleder og én vejledt "ansigt til ansigt" (Løve, 2005) er den oftest anvendte i studievalgvejledningen i kombination med den kollektive vejledning af en klasse eller en større gruppe. Vejleder videregiver informationer om uddannelses- eller beskæftigelsesmuligheder, underviser i uddannelsessystemets opbygning eller informerer om vejledningsaktiviteter som brobygning og uddannelsesmesser. Den kollektive vejledning kan også være oplæg til debat eller gruppearbejde om uddannelsesvalget, men den vil for den enkelte vejledte oftest tage afsæt i vejledtes egen livssituation og ikke i det fælles (Løve, 2005).

Løve siger lidt forenklet, at gruppeforløb giver mulighed for at vejlede flere på en gang og dermed opnå et godt resultat på kortere tid end ved individuel vejledning. Løve har også øje for, at de vejledte i gruppen kan have glæde af at reflektere over de andres ord og af en gensidig støtte i gruppen, ligesom de har lettere ved at acceptere egne problemer, når de hører, at andre er i samme situation (Løve, 2005).

Løves antagelse om at gruppevejledning kan være tidsbesparende kan være en medvirkende årsag til den politiske bevågenhed over for muligheden for omprioriteringer. Når John McLeod taler om gruppevejledning, har det et andet afsæt end gruppevejledning har i en dansk kontekst. Der er nok mere tale om gruppeterapi, men McLeod giver modsat Løve udtryk for, at gruppevejledning er tidskrævende i alle de tre gruppevejledningsmetoder, han omtaler, og som alle har været i anvendelse i mindst et halvt århundrede: Den psykodynamiske gruppevejledning, som fokuserer på vejledning af den samlede gruppe som gruppe. Den humanistiske tilgang til gruppevejledning, som eksempelvis Carl Rogers' "encounter groups" med en målsætning om gruppemedlemmers personlige udvikling. Og en gruppevejledning, der har sit afsæt i den kognitive adfærdsterapitradition, hvor vejledningen har et læringsperspektiv, og vejleder giver informationer, underviser og igangsætter øvelser under vejledningen (McLeod, 2009).

McLeod refererer til Yaloms 12 terapeutiske faktorer i gruppevejledning, som jeg genkender fra min vejledningspraksis: *"group cohesiveness, installation of hope, universality, catharsis, altruism, guidance, self-disclosure, feedback, self-understanding, identification, family re-enactment, existential awareness"* (McLeod, 2009, s. 569).

Bill Borgen m.fl. oplister i deres "Gruppevejledning. Teori og metode" også en række faktorer, der givetvis er inspireret af Yalom, som i en gruppevejledningsproces støtter og opbygger de vejledtes selvværd: *"at tilhøre en gruppe, gensidig støtte og opmuntring, gensidig formidling af følelser af begejstring, sammenligning af egen situation med andres, at bidrage til at hjælpe andre og føle sig værdifuld, at give luft for sine følelser, at udvikle en positiv måde at se tingene på, en støttende leder."* (Borgen m.fl., 2009, s.17). Igen er det genkendelige faktorer fra praksis.

Norman Amundson, der er en del af "m.fl." i ovenstående citat uddyber pointen om *"at bidrage til at hjælpe andre og føle sig værdifuld"* i "Vejlederforum Magasinet, Vinter 2009" med:

From a counselling perspective groups provided an opportunity for people to not only be helped but also to help one another. There is some theory and research about the importance

of ensuring that people feel that they “matter”, that they have some significance. We encourage mattering by paying attention to people, by listening to them, and by valuing their input. Within the group context, people have the opportunity to feel that they really matter.
(Amundson, 2009 s. 53)

En af gruppevejledningens forcer er altså i følge Amundson, at den giver vejledte mulighed for at føle, at de gør en forskel ved at hjælpe andre. Rie Thomsen fremhæver et andet aspekt, nemlig gruppevejledningens mulighed for en almengørelse af valgproblematikken. Hun ser at *”Vejledning som kollektivt fænomen giver mulighed for flere deltagerpositioner”* (Thomsen, 2009 s.175), og tilskriver vejledning af grupper yderligere perspektiver ved definitionen af *”vejledning i fællesskaber”*. I fællesskabet er problemerne fælles og altså ikke individuelle, og dermed er det ikke den enkelte vejledte, der alene har ansvaret for at problemet bliver løst. Det bliver noget almengyldigt, som der kan findes kollektive løsninger på.

Der er i vejledning i fællesskaber mulighed for at vejledte opnår genkendelse af sig selv i de andres fortællinger, og dermed en erkendelse af ikke at være den eneste, der er i tvivl. Denne normalisering af tvivl om valget kan være medvirkende til en afindividualisering, og måske en erkendelse af at problemet ikke er selvforskyldt. Og forhåbentlig kan fællesskabet resultere i et fælles handlingsperspektiv (Oplæg fra Randi Skovhus på årsmøde 2010 for vejledere ved de videregående uddannelser).

Rie Thomsens konklusion på sit oplæg på årsmødet 2010 for vejledere ved de videregående uddannelser var, som jeg noterede mig det på mødet: *”Når deltagernes fællesskab tillægges betydning, giver det nye muligheder i vejledningen. Afklaring finder sted i fællesskabet, og er ikke en indre proces.”* Der er en bevægelse fra afklaring som indre refleksion til afklaring gennem konkret deltagelse i fællesskabet i et samspil mellem forskellige muligheder for afklaring. Deltagelse i konkrete aktiviteter er afgørende for afklaringen og i den konkrete deltagelse i fællesskaber bliver andres erfaringer en ressource, sagde Rie Thomsen.

Jeg vil afslutningsvis vende tilbage til tidsproblematikken, skitseret i begyndelsen af kapitlet med Løve og McLeod som modpoler. Amundson hælder til Løves tidsbesparende standpunkt i artiklen i Vejlederforum, mens Mette Marie Callesen i forordet til temaet om vejledning i fællesskaber samme sted siger: *”Hvor kvantitet regerer frem for kvalitet, hvor gruppevejledning risikerer at blive discountvejledning”* (Callesen, 2009, s. 33).

Ovenstående problematik skærer Peter Plant ud i pap i en kommentar på Vejlederforums hjemmeside under meninger, hvor han refererer til Amundsons artikel og siger at:

vejledning i grupper ofte sker med dette for øje:

-en mere dynamisk vejledningsproces, hvor de enkelte deltagere bidrager og får noget ud af at reflektere over de andres bidrag

eller

-en sparsommelig vejledning, hvor flere kan få vejledning på kortere tid. (Plant, 2009).

Jeg vil afslutte dette kapitel med endnu et citat af Plant længere nede i samme tekst:

”Der er nemlig et videre mål med gruppevejledning, som rækker ud over gruppen og dens medlemmer. Målet er et bevidstgørende og handlingsorienteret perspektiv.” (Plant, 2009).

Dette bevidstgørende og handlingsorienterede perspektiv vil jeg forsøge at holde i mine efterfølgende kapitler, der beskriver og fortolker mine empiriske undersøgelser af, hvad gruppevejledning kan.

7 Temamøder om tvivl

Dette kapitel indeholder en beskrivelse af undersøgelsesdesign og af forholdene i forbindelse med gruppevejledninger og interview. Det er et forsøg på at gengive den kontekst, det empiriske materiale er hentet i, sådan som jeg ser den. Kapitlet indeholder en beskrivelse af de metoder og redskaber, min kollega og jeg har anvendt i vores vejledningspraksis, og de forskningsmetoder jeg har benyttet i min undersøgelse. Jeg forsøger ligeledes at tegne et billede af de fysiske rammer for undersøgelsen foruden en beskrivelse af stemninger under de tre gruppevejledninger og interview. Disse beskrivelser er med for at give læseren en fornemmelse af at kende de vejlede 2.hf'ere og deres kontekst.

7.1 Undersøgelsesdesign

Empirien i opgaven bygger på tre gruppevejledninger af henholdsvis tre, fem og otte vejlede⁸, og efterfølgende interviews med deltagere i gruppevejledningerne. Eleverne i de tre grupper går alle i 2. HF og er udvalgt på baggrund af spørgeskemaer (bilag1), som udvalgte 2. HF-klasser i hele Region Sjælland har udfyldt. (Jeg har ikke taget del i udformningen af spørgeskemaet, det er lavet af nogle af mine kolleger i Studievalg Sjælland på baggrund af fælles Studievalg Danmark-arbejde om screening af elever med udvidet behov for studievalgvejledning.) Spørgeskemaerne blev uddelt i efteråret 2010 i forbindelse med kollektiv vejledning af alle gymnasiale afgangsklasser i Region Sjælland. Dette kollektive arrangement foregår klassevis og handler om elevernes motivationsfaktorer og parametre i forbindelse med deres kommende valg af videregående uddannelse. I spørgeskemaerne spørges til elevernes grad af afklarethed eller tvivl om uddannelsesvalget, og der spørges desuden til elevernes øvrige families uddannelsesmæssige baggrund. Elever, der er meget i tvivl om uddannelsesvalget eller har en kombination af tvivl og uddannelsesfremmed baggrund, indbydes til gruppevejledning, da disse parametre tolkes som indikator for, at eleven kan have et ”udvidet behov for vejledning”.

De tre grupper kommer fra to vestsjællandske gymnasieskoler. Gruppen på tre er fra en meget stor skole, og de to øvrige er fra en lille skole. Eleverne er inviteret til at deltage i gruppevejledningerne af mig, og har sagt ja tak til at deltage i vejledning med min kollega, mens jeg filmer

⁸ Se oversigt over vejlede fordelt på de tre grupper i bilag 4. Eleverne er naturligvis anonymiserede.

vejledningerne. Der er altså tale om gruppevejledning af ”mine” vejledningssøgende, udført af min kollega. Jeg har efterfølgende interviewet deltagerne om deres mening om og udbytte af gruppevejledningerne, ligesom jeg har fulgt op med yderligere gruppe- eller individuel vejledning af de gruppevejledte, som havde behov for det.

Jeg har valgt dette scenarie af flere årsager, der udspringer af de praktiske forhold. Jeg ønskede så vidt muligt at kunne se objektivt på de filmede vejledninger, og ville derfor ikke optage egne vejledninger, som jeg har prøvet det ved tidligere lejligheder. Min kollega er ikke selv vejleder på skoler med HF-elever, hvorfor vi valgte mine. Dette gav mig let adgang til at interviewe de vejledte efterfølgende, og de kunne lettere tale frit om både positive og negative meninger om gruppevejledningen. Jeg har desuden mulighed for at følge de vejledtes valgproces, også efter denne opgave er afsluttet. Jeg er opmærksom på, at jeg i høj grad er involveret i den praksis, jeg undersøger, og at jeg, selv om min kollega udfører de filmede vejledninger, tager aktivt del i de undersøgte data. Jeg skal altså i høj grad være opmærksom på egen forforståelse og holde øje med mine ”blinde pletter”.

Jeg har fortalt min kollega om mine tanker om vejledning i grupper med udgangspunkt i de unges tvivl og med et afsæt i en forståelse af, at tvivl ikke nødvendigvis er negativt, men også kan være en åbning over for muligheder. På den baggrund har min kollega udarbejdet et vejledningsforløb, som blev gentaget med de tre filmede elevgrupper (bilag 2). Et af redskaberne i vejledningen er et ”motivationshjul”, som tidligere er udviklet i Studievalg København med inspiration fra andre vejledningshjul af bl.a. Amundson (bilag 3).

Vejlederen indleder med at gennemgå rammen og programmet for gruppevejledningen og med at beskrive sine tanker om tvivl og usikkerhed, hvorefter hver enkelt elev får lejlighed til at fortælle sin historie om sit uddannelsesvalg og om sin tvivl. Efter runden om tvivl og valg arbejder eleverne individuelt med motivationshjulet en tid, for derefter at fortælle hinanden om besvarelsene og debattere indholdet. Arbejdet med hjulet afsluttes hjemme, og vejleder lægger op til et fortsat samarbejde om det kommende uddannelsesvalg enten i gruppen eller individuelt.

Efterfølgende har jeg interviewet eleverne om deres tanker om og udbytte af gruppevejledningerne. Jeg har ikke haft lejlighed til at lave interview med alle deltagere i gruppevejledningerne, men har med Kvale interviewet ”så mange personer, som det er nødvendigt for at finde ud af det, du har brug for at vide.” (Kvale, 2004 s. 108). Disse interviews er optaget på lydbånd. Det er foregået på

flere måder: individuelt, to sammen og samlet i en af grupperne, ligesom der er gået længere eller kortere tid fra vejledning til interview for at få et så nuanceret billede som muligt.

7.2 Temamøder om tvivl som gruppevejledningsproces

Den første vejledning af gruppen på tre elever fra det store gymnasium i en større by foregik i første modul fra kl. 8.15 og varede 100 minutter. Til denne vejledning var 12 elever inviteret. Nogle sagde nej tak, og andre blev væk uden afbud, pga. fremlæggelser i klassen i det modul. Den ene af de tre deltagere kom noget for sent, hvorfor vejledningen blev indledt med kun to elever, der er veninder, og som kom sammen. Vejledningen foregik i et klasselokale, som var meget stort til et møde mellem tre-fire plus en fotograf, så vejleder måtte være meget opmærksom på at forsøge at skabe en stemning af intimitet, hvilket var svært og kun lykkedes i kortere sekvenser. Lokalet var for stort, elever og vejleder kendte ikke hinanden, det var tidligt om morgenen, og de tre elever var tydeligvis delt i to, der var gode venner og én fra en anden elevgruppering. Den reelle vejledningstid blev på ca. en time, og den ekstra tid i forhold til de to efterfølgende vejledninger blev anvendt til længere tids arbejde med motivationshjulet. Der blev lejlighed til at arbejde med flere af hjulets felter og bedre tid til at fremlægge dem og debattere dem med hinanden.

Den anden vejledning var på et lille gymnasium i en mindre by og den skulle starte kl. 10.55, men elevernes lærer havde misforstået aftalen, så eleverne sad klar i et klasselokale, da vi ankom til gymnasiet 10.30. Til denne vejledning var 8 elever inviteret, og alle sagde ja tak. Der var afsat 45 minutter til vejledningen. Selve forløbet af denne vejledning bar til dels præg af den forvirring, der opstod pga. misforståelsen om tidspunktet, og det faktum, at jeg måtte sætte optagelsen i gang og derefter opsøge skolens vejleder for at udrede misforståelsen, og for at sikre mig, at aftalen om den efterfølgende vejledning stadig var gældende. Det betød, at jeg og skolens vejleder kom og gik og på den måde forstyrrede vejledningen. Jeg overværede ikke mere end halvdelen af denne vejledning. Det fik desværre den uheldige konsekvens, at ca. 15 minutter af optagelserne af vejledningen mislykkedes, og der mangler dermed udsagn om nogle af elevernes fortællinger om deres tvivl. Klasselokalet, der var rammen om denne vejledning, var af en god størrelse, og elever og vejleder sad i hesteko med kameraet i den åbne ende. Stemningen under vejledningen var som ved et godt fagligt gruppearbejde, hvor der er respekt om og interesse for hinandens ord og meninger, med plads til både sjov og alvor, men uden den intimitet, der opstod under den sidste vejledning.

Tredje vejledning var ligeledes på det lille gymnasium og foregik fra kl. 12.10 i et mødelokale i et lille bibliotekshus i tilknytning til gymnasiet. Til denne var 9 elever inviteret, og fem havde sagt ja tak. Vejledte og vejleder sad tæt om et bord i et loftslokale med skrå vægge, så de fysisk kom meget tæt på hinanden. Denne nærhed viste sig også i samværet, der opstod under vejledningen. Her var tale om vejledning i en stemning af fællesskab og med et engagement og en optagethed af hinanden og det fælles projekt. Her opstod en intimitet, som blev et afsæt for et unikt eksempel på den gode gruppevejledningssamtale. Det skal her også nævnes, at nogle af eleverne i gruppen bor sammen på skolens kostafdeling, og derfor kender hinanden bedre end de fleste gymnasieklassekammerater.

De tre gruppevejledninger forløb meget forskelligt på trods af identiske dagsordner og det faktum, at hver gruppes deltagere alle kommer fra samme HF-klasse. Der var stor forskel på dynamikken i grupperne, og vejleder havde derfor forskellige roller på de tre temamøder. På alle møder var vejleder naturligvis mødeleder og oplægsholder og gav dermed informationer til de vejledte. På alle tre møder lyttede deltagerne interesseret til hinandens historier, og gruppedeltagerne responderede til vejleder på alle tre møder. Men de indbyrdes samtaler mellem de vejledte og med deltagelse af hele gruppen af vejleder og vejledte var oftest forekommende i gruppen med fem vejledte.

I gruppen med tre deltagere kender de to hinanden meget godt, og er veninder, mens den tredje ikke er en del af de to andres omgangskreds. Det betød, at de to talte sammen under mødet, mens den tredje talte til og med vejleder på trods af vejleders forsøg på at få en reel samtale med alle deltagere i gang. Gruppen med otte deltagere havde momenter af samtale mellem gruppens deltagere, og deltagerne supplerede hinanden i samtalen eller hjalp hinanden med at svare på spørgsmål fra motivationshjulet. Enkelte deltagere sagde dog kun noget, når de blev opfordret til det, mens andre sagde meget, og der var dermed ikke en naturlig dynamik i samtalen.

Gruppen med fem deltagere var den mest dynamiske. De lyttede interesseret og anerkendende til hinandens historier og kommenterede og samtalede om de emner og spørgsmål, der blev bragt frem. De var afslappede i deres omgangsform med hinanden og med vejleder på trods af den uvante situation med en ekstra vejleder og et kamera. De bad afslutningsvis om en opfølgende gruppesamtale i forbindelse med et fokusgruppeinterview. Det kan have betydning, at vejledningen foregik i et mindre lokale til forskel fra de to andre, der foregik i store klasselokaler; at det var tredje gruppevejledning for vejleder, der dermed var mere sikker og forberedt på form og indhold; og at antallet af vejledte var det ideelle for at skabe en dynamisk samtale.

Det er naturligvis et alt for spinkelt grundlag til at sige noget om den ideelle gruppestørrelse for gruppevejledning, men med støtte i Liv Gjems iagttagelser i forbindelse med vejledning i professionsgrupper vil jeg alligevel konkludere, at tre er for få og otte for mange til en dynamisk gruppevejledning. Gjems siger: *"Grupper på fem til sju medlemmer synes å fungere best"* (Gjems, 2003, s.110). Hun uddyber det med en betragtning om, at gruppen ikke må være større end at deltagerne kan være i direkte kontakt med hinanden og have mulighed for at lære hinanden at kende, men den må heller ikke være så lille, at gruppen løber tør for synsvinkler og temaer. En fare ved de store grupper kan være, siger Gjems, og underbygger mine iagttagelser om, at *"Flere deltakere bliver passive, og faren øker for at noen få vil dominere med sine saker og meninger."* (Gjems, 2003, s.110).

Der var forskellig kønsfordeling i de tre grupper: I den først gruppe var tre kvinder, i den anden to mænd og seks kvinder, i den sidste to mænd og tre kvinder. Dette, antager jeg, siger ikke noget generelt om kønsfordelingen ved gruppevejledninger, men om kønsfordelingen i gymnasieskolerne. Der er flest kvindelige elever, og det er mit indtryk fra min praksis, at der ikke er en kønsforskel, når det drejer sig om at søge vejledning generelt. Jeg oplever en køns- og til dels en kulturforskel, når det drejer sig om, at de vejledningssøgende spontant opsøger vejledning i grupper eller to og to. Hvor danske kvinder og begge køn med to-kulturel baggrund ofte opsøger vejledning to eller flere sammen, er det sjældnere jeg oplever, at danske mænd opsøger vejledning sammen. I forbindelse med de tre gruppevejledninger kan den ligelige kønsfordeling have haft en positiv indvirkning på dynamikken i gruppen med fem elever.

7.3 Interviews med vejledte

De tre gruppevejledninger fandt alle sted d. 27. januar 2011.

24. februar havde jeg vejledningssamtale med de to veninder fra det store gymnasium. Jeg havde indbudt dem til samtalen, og den foregik i skolens kantine. Vi indledte med en opsamling på, hvor langt de to var nået i deres overvejelser om uddannelsesvalget og forslag til det videre forløb frem til den endelige tilmelding. Efterfølgende så vi sammen den filmede vejledning, mens jeg interviewede eleverne om deres oplevelser med og udbytte af gruppevejledningen. Interviewet er optaget på lydbånd. Dette interview havde karakter af en uformel samtale i et lokale med andre elever og aktiviteter, og vi havde "snakket os varme" i den foregående samtale om de to vejledtes videre planer om studievalg, så det er min opfattelse, at begge var åbne og ærlige i deres udtalelser.

3. marts havde jeg vejledning med en af de otte elever fra den lille skole og spurgte i den forbindelse til oplevelsen og udbyttet af gruppevejledningen. Eleven havde selv bedt om en individuel samtale. Hun havde et behov for at komme til at fortælle mig mere om sin tvivl og håb, da hun havde haft svært ved at fortælle det under gruppevejledningen. Denne elev ønskede ikke at se optagelsen af gruppevejledningen, og dette interview blev ikke optaget, men jeg skrev referat af samtalen umiddelbart derefter. Denne elev havde selv udtrykt behov for individuel vejledning, og det var derfor naturligt for os begge at tale om fordele og ulemper ved gruppe- kontra individuel vejledning på baggrund af den foregående gruppevejledning.

11. marts havde jeg en gruppevejledning med de fem elever fra den lille skole. De havde ved den første gruppevejledning givet udtryk for gerne at ville fortsætte sammen, men jeg havde i mellemtiden haft en individuel vejledning med en af de fem elever, der gerne vilde vende nogle ting med mig alene inden den fælles vejledning. Vi indledte med at se klip af videooptagelserne, primært de sekvenser, hvor de fem elever præsenterer deres tvivl og håb for fremtiden. Derefter interviewede jeg dem om gruppevejledningen, og dette er optaget på lydbånd. Dette var med afsæt i fokusgruppeinterviewmetoden, som den er præsenteret af Bente Halkier. Hun fremhæver, at en af styrkerne ved fokusgrupper er, at *”det er den sociale interaktion, som er kilden til data”* (Halkier, 2009, s. 14) Der er mulighed for at de interviewede sammenligner erfaringer, udveksler forståelser og *”producerer viden om kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser, som er svære for forskeren at få frem i individuelle interviews”* (Halkier, 2009, s. 14). De fem var meget åbne og reflekterede i deres svar, og både positive og negative aspekter af gruppevejledningen blev debatteret. Efter interviewet fortsatte vi med endnu en gruppevejledning om elevernes forskellige studie- og karriereveje.

7.4 Bearbejdning af data

De videofilmede gruppevejledninger og de efterfølgende interviews bearbejdes med Carroll Lee Bacchis *”What’s the problem represented to be?”*-analyse (Bacchi, 1999). Det er egentlig en metode til analyse af politiske tekster, men jeg vælger alligevel at benytte den på mine data. Dens force er at afdække en teksts problemrepræsentation og betydning af den måde, der tænkes om teksten. Med et fokus på fortolkning og repræsentation bliver det en analyse af den diskurs eller de diskurser, der er i spil, og som kommer til syne i den måde, sproget og begreber bruges på.

Det er en tilgang, der har et socialkonstruktionistisk afsæt, der bygger på den antagelse at: *"it is impossible to contact an interpretation-free reality"* (Bacchi, 1999, s. 49). Bacchi kalder det en *"contextual constructionism"*, og det er for mig en oplagt analysemetode i forlængelse af Gergens *"Relational Being"*.

Metoden går ud på at analysere teksten ud fra fem perspektiver, som i min oversættelse lyder:

1. Hvad bliver sagt om sagen, og hvordan er den repræsenteret i samtalen?
2. Hvilke forforståelser og antagelser ligger bag det, der bliver sagt om sagen?
3. Hvilken effekt har det, at sagen bliver repræsenteret på denne måde?
4. Hvad forbliver uproblematiseret eller bliver ikke sagt om sagen?
5. Hvordan ville sagen stå, hvis den var repræsenteret anderledes?

Bacchi formulerer det bl.a. selv på denne måde:

I use the phrase "What's the Problem?" as a way of achieving this refocusing. The phrase is intended to provoke an analysis which begins with asking of any particular policy proposal or policy the questions what is the "problem" represented to be; what presumptions are implied or taken for granted in the problem representation which is offered; and what effects are connected to this representation of the "problem"? Important follow-up questions would probe what is left unproblematic in particular representations, and how "responses" would differ if the "problem" were represented differently. The focus on interpretations or representations means a focus on discourse, defined here as the language, concepts and categories employed to frame the issue. (Bacchi, 1999, s. 2).

Det er desuden en metode, der lægger vægt på den kontekst, dataindsamlingen er foretaget i.

Context is highly important in a What's the Problem? analysis. This is because "problems" are often constituted differently due to location-specific, institution-specific and history-specific factors. Attention to these specifics will provide insight into why some versions of a

“problem” appear in one place and other versions appear elsewhere, and/or why an issue problematized in one setting remains unproblematic in another. (Bacchi, 1999, s. 7).

Teksten er altså ikke gennemtransskriberet i opgaven, men udsagn om tvivl, håb og fællesskab fra gruppevejledninger og de relevante udtalelser fra interviews er transskriberet og analyseret med Bacchis metode (Bilag 5 og 6).

Metoden kan bidrage til at give et overblik over de unges udsagn og tanker om tvivl, håb og fællesskab, og til en afdækning af de bagvedliggende (politiske) diskurser. Jeg er opmærksom på metodens begrænsninger, der bl.a. omfatter en manglende nøjagtighed og fordybelse i samtlige udtalelser, men dette fravælger jeg til fordel for en mulighed for overblik og et relevant fortolkningsafsæt.

Metoden, jeg har anvendt for at overføre de vejledtes udsagn til analyseskemaerne, er at se og høre videooptagelserne af de tre gruppevejledninger igennem. Derefter har jeg set dem igen, mens jeg har noteret udsagn fra de vejledte fordelt på de tre overordnede emner: tvivl og valgpres, håb og karriereplaner og fællesskab, altså tre skemaer for hver af de tre gruppevejledninger. Jeg har derefter kategoriseret de noterede udsagn i grupper af udsagn, der minder om hinanden, og har derefter analyseret udsagn i samme kategori samlet med Bacchis ”What’s the problem represented to be?”-analyse, så næsten enslydende udsagn har identiske analysetekster. Analyseteksterne af videoudsagnene er af såvel politisk, ideologisk/filosofisk som ”common knowledge” karakter.

Jeg har efterfølgende arbejdet med udsagn og analyser på tværs af kategorierne tvivl, håb og fællesskab og på tværs af de tre grupper, med udgangspunkt i indholdet af udsagnene. Jeg har altså set på grupper af udsagn, der har næsten samme indhold:

- I. Udsagn om tidspres
- II. Udsagn om udefrakommende pres: faglige, familiemæssige, karaktermæssige, samfundsmæssige
- III. Udsagn om tvivl og frygt for at vælge forkert mht. uddannelse og karriere
- IV. Udsagn om målsætning
- V. Udsagn om samvær og relationer generelt

VI. Udsagn om værdien i at hjælpe og at blive hjulpet, at dele problemer med andre, og at blive bekræftet og bevidnet

Interviewene er gennemhørt, og relevante udsagn noteret i hver sit analyseskema. (Disse er ikke fordelt på de tre overordnede emner.) De er derefter analyseret i Bacchi-skemaet med fokus på det vejledningsfaglige indhold. Udkommet og fortolkningen af disse analyser fremgår af det efterfølgende kapitel.

8 Analyser af det empiriske materiale

Dette kapitel indeholder en gennemgang af det indsamlede empiriske materiale og analyser af dette. Det er inddelt i tre afsnit, som indeholder henholdsvis analyser af de tre gruppevejledninger, analyser af interview og sidst et afsnit med konklusioner og antagelser på baggrund af de to analyseafsnit og af notater om egen praksis og erfaringer med vejledning i fællesskaber.

8.1 Analyse af de tre gruppevejledninger

Jeg vælger at inddele analysen i de seks kategorier, jeg har skitseret ovenfor. På den måde dannes et overblik over de analyserede udsagn kategoriseret efter emner. Det betyder, at udsagn fra de tre gruppevejledninger optræder sammen under emnerne.

I. Tidspres.

Flere vejledte oplever et tidspres i forhold til det kommende uddannelsesvalg. Dette pres har flere facetter: Der er et tidspres for at få valgt en uddannelse inden skoleåret er omme. En vejledt udtrykker det som:

Og det gør så selvfølgelig, at når der kun er et halvt års tid tilbage, til jeg ligesom skal vide det. Og der skal jeg ligesom være afklaret på, om det skal være sabatår, eller om jeg skal i gang med noget, eller jeg bare skal tage et sats. Og det giver en eller anden stress på en eller anden måde, så det er egentlig det. Jeg har ligesom min fremtid i mine hænder lige i øjeblikket, hvad fanden det skal bruges til, og der er jeg i tvivl. Jeg har gjort mig nogle tanker men. (Klaus, Lille skole, 5).

Der er et pres for at blive færdig med ungdomsuddannelsen, så man kan komme i gang med en videregående uddannelse, og dette pres føles særligt hårdt, når man som et par af de vejledte allerede har været i gang med og afbrudt en anden ungdomsuddannelse. De siger bl.a.:

Pludselig står man og har brugt noget tid på et sted, som man ikke skulle have været. Altså f.eks. fordi jeg havde taget 1.g, og så droppede jeg ud af det på grund af nogle ting. Men så startede jeg så i HF, for at det der spild ikke rigtigt skulle ligge der, men jeg ville altså stadig gerne have taget gymnasiet end HF, fordi der er nogle ting ved det, som er lidt bedre end HF på nogle områder, ikke. Sådan er det jo. (Lida, Lille skole, 8).

Og ”Det føles virkelig som et nederlag. Jeg har spildt to år på at vælge forkert, så der er meget mere stress på. Man skal vælge det, man virkelig har lyst til.” (Lise, Lille skole, 8).

Tidspresset opleves desuden i forhold til at blive færdig med uddannelse ”inden man bliver for gammel”. Særligt gruppen på otte vejledte brugte lang tid på at tale om tidspresset og frygten for at blive gamle, inden de kommer i gang med livet efter uddannelsen. En af de unge mænd sagde:

Jeg tænker også på, at man skal være færdig når man er omkring de 30, for hvis man prøver alt for mange forskellige ting af og gerne vil have barn, er man måske oppe omkring 40’erne, og det er jo også et problem for nogle. (Nikolaj, Lille skole, 8).

De vejledte taler om at spille tiden. Dette underbygges af Hutters’ undersøgelse fra 2004:

Flere informanter giver udtryk for, at de mærker et stort tidspres i forbindelse med valget af videregående uddannelse. Tid opfattes på mange måder som en afgørende faktor, og det kommer dels til udtryk i en forestilling om, at man ikke må ”være ude” fra uddannelsessystemet i for lang tid, dels i en forestilling om, at man ikke må være for gammel, når man påbegynder en uddannelse. (Hutters, 2004, s.150)

De har en forforståelse, der udspringer af en diskurs, der omfatter begreber som unødigt spild af tid, ”fjumreår” og ”cafepenge”⁹. Det er en styringskurs, der udspringer af regeringens økonomiske politik, der fører til ”omprioriteringer” og som får indflydelse på italesættelsen af uddannelsespolitikken. Det er en diskurs, hvor et uddannelsesaftud er et nederlag for den enkelte og en unødigt økonomisk udgift for samfundet. Effekten af denne problemrepræsentation er, at de unge føler sig pressede til at vælge og til at vælge rigtigt første gang. Eller som Callesen og Hutters udtrykker det:

Diskursen beskriver legitime (og ofte politisk ønskelige) måder at indgå i samfundet på. Hvis den refleksion, der sker i vejledningen, blindt følger de diskurser, der er om unge i uddannelsessystemet/samfundet, kan diskursen få den unge til at rette ind gennem et ønske om at gøre det, som diskursen siger, er det normale, det vil sige, at der sker en normalisering af

⁹ Udtryk som ”fjumreår” og ”cafepenge” er almindeligt anvendt i debatten om uddannelsespolitik både af politikere og medier. Som eksempel kan jeg henvise til en artikel fra ”Universitetsavisen” fra november 2010.
<http://universitetsavisen.dk/politik/regeringen-vil-fjerne-fjumreaar-og-cafepenge>

den unges ønsker. En normalisering, der får karakter af disciplinering af de unge, i forhold til de muligheder, der foreskrives i diskursen. (Callesen og Thomsen, 2008, s. 111).

Det uproblematiserede i denne problemrepræsentation kan være at de unge, der oplever at være droppet ud af en ungdomsuddannelse, har været udsat for et push-out og ikke et drop-out (Jensen, 2009 og Skovgaard, 2011), som de unge formulere det. Problemet ligger, som det er udtalt, hos den enkelte vejledte, mens det i et push-out-perspektiv ligger i uddannelsessystemet. En anden uproblematiseret effekt kunne være, at de vejledtes oplevelse af tidspres kan resultere i den ”handlingslammende tvivl”.

Sagen kunne i en anden repræsentation have taget afsæt i forståelsen af studieskift som en kilde til livserfaring og indsigt i forskellige uddannelsesmiljøer, som det bl.a. kommer til udtryk i de uddannelsespolitiske dokumenter fra f.eks. OECD¹⁰, der taler om livslang læring og omstillingsparathed eller i Gelatts tanker om ”Positive Uncertainty” (Gelatt, 2003), da kunne tidspreset måske elimineres.

Et aspekt af problemrepræsentationen, der heller ikke kommer til orde er dualiteten mellem de unges visioner og mål for fremtiden over for samfundets syn på eleverne i de gymnasiale uddannelser som redskab til at løse samfundsmæssige, sociale og økonomiske problemer. Dette kan også være medvirkende til de unges følelse af pres.

II. Udefrakommende pres: faglige, familiemæssige, karaktermæssige, samfundsmæssige

De vejledte oplever ikke kun et tidspres, de presses fra mange sider med krav om at kunne præstere både fagligt, personligt og socialt. Dette kom særligt til udtryk i gruppen med fem vejledte, hvor en af de unge mænd ligefrem sagde: *”Jeg tror mere generelt, det er et pres fra samfundet af, at man skal vælge noget.”* (Steffen, Lille skole, 5). Han sætter ord på det udefrakommende pres og føler også et familiemæssigt pres, fordi han er den første, der får en gymnasial uddannelse, og dermed har mulighed for at tage en videregående uddannelse. Samtidig drømmer han om en karriere i Forsvaret, hvilket familien ikke bakker op om. Han siger:

¹⁰ Jeg tænker her på ”OECD review of career guidance policies.” fra 2002.
<http://www.oecd.org/dataoecd/51/19/2088292.pdf>

Men officer det synes jeg rigtig meget om, men det gør min familie jo ikke. Ja de synes heller ikke rigtigt. Så jeg står sådan med en drøm, jeg rigtig gerne vil opfylde, men det er en drøm som min familie ikke vil have opfyldt, og så er jeg den eneste der får hue på i min familie. Så jeg er faktisk den eneste, der bryder den sociale arv, eller hvad man kalder det.

(Steffen, Lille skole, 5).

Gruppen taler desuden om presset for at få et højt karaktergennemsnit for at få adgang til forskellige uddannelser, og om tvivlen om overhovedet at klare en HF-eksamen. En af de vejledte siger: ”Jeg vil gerne læse til socialrådgiver, ind til videre i hvert fald. Men min tvivl er bare, om jeg kan klare det. Det er der, min tvivl er. Det er ikke så meget faktisk, hvad jeg skal være, egentlig.” (Ane, Lille skole, 5). Udsagnene bygger på en følelse af ansvar over for familien og for at leve op til samfundets krav og forventninger til dem. Man skal tage hensyn til familiens ønsker om en karrierevej, ligesom man skal tage hensyn til samfundets krav om at gennemføre de uddannelser, man begynder på. Der sættes en ære i at ”bryde den sociale arv”, for på den måde at leve op til samfundets fordringer om social mobilitet.

Det, der ikke bliver sagt om sagen, er, at der tales om problemer med at bryde den negative sociale arv¹¹, og at uddannelsesniveauet i Danmark er stagneret¹², hvorfor der ikke stilles forventninger om social mobilitet. Lavere forventninger kan medføre lavere præstationer, så hvis sagen havde været repræsenteret anderledes, havde forventningerne til eleverne været ens uanset baggrund, men med et fokus på at organisere uddannelsesinstitutionerne på en måde, der tilgodeser elever med uddannelsesfremmed baggrund, så de får den fornødne hjælp og opbakning på skolen. Denne organisering ser man til dels på kostafdelingen på den lille skole, hvor der er mulighed for lektiehjælp og brug af bibliotek og andre medier det meste af døgnet.

¹¹ Dette ses f.eks. i Socialministeriets definition fra 2006, som kan ses på <http://www.sm.dk/Temaer/socialt-omraade/Boern-unge-og-familie/udsatte-boern-og-unge/Negativ-social-arv-Lige-muligheder/Sider/Start.aspx>

¹² Dette ses f.eks. i profilmodellen for uddannelsesniveauet på: <http://www.uvm.dk/service/Statistik/Tvaergaende/Andel%20der%20faar%20uddannelse.aspx>

III. Tvivl og frygt for at vælge forkert mht. uddannelse og karriere

Frygten for at vælge forkert hænger sammen med frygten for at spilde tiden, men den hænger også sammen med den antagelse, at uddannelses- og karrierevalget er et valg for resten af livet. De vejledte kender til samfundets forventninger om fleksibilitet og mobilitet. De har i den kollektive vejledning mødt studieskiftere, der taler om, at det er OK at skifte kurs og starte på en ny uddannelse, men de har samtidig et afsæt i industrisamfundets diskurs om at finde det rette match mellem person og job, og derefter at få en livsstilling, når det gælder dem selv. Det er som om de med intellektet kan forstå det moderne samfunds krav til dem, men når det kommer til det personlige valg, falder de tilbage til en forestilling om en samfundsopbygning, der gjaldt deres forældre eller endda bedsteforældre. Denne dualitet udtrykker en af de fem vejledte sådan:

Jeg ved ikke hvad det er, der gør det svært. Det er det der med at være bange for at blive ledt forkert, eller hvad man skal sige. Selv om det er OK at så lave om senere i sit liv, hvis det ikke er det, man vil. Men jeg vil bare gerne være sikker på, at det er det, jeg gerne vil, når jeg starter på en ting, og det jeg godt kan gennemføre på en eller anden måde. Så, jeg ved det ikke rigtigt. (Ane, Lille skole, 5).

En anden i samme gruppe ekspliciterer forestillingen om livsvalget:

Jeg synes stadigvæk, at når jeg en dag har fundet ud af, hvad jeg vil være, så er der jo også, - så skal det være noget, jeg brænder for. Noget jeg kan forestille mig, jeg laver i rigtig, rigtig mange år, og ikke skal tænke på, at på et tidspunkt skal jeg til at vælge noget andet. Det er det, jeg har det sådan lidt med. Fordi jeg har jo nogle storesøstre, som der har fundet det, som de brænder for, og som vil lave det resten af deres liv. Og der har jeg det lidt, sådan vil jeg jo også godt. Det har jeg det bare svært ved at sige, at jeg vælger denne her uddannelse, og så kan jeg være det resten af mit liv. Jeg synes bare ikke, der er noget, der siger mig, at jeg kan gøre det resten af mit liv.” (Marie, Lille skole, 5).

Begge udsagn bygger på en forståelse af, at man skal vide, hvad man vil med sit liv. Man skal have en karriereplan, der rækker lang ind i voksenlivet, helst resten af livet, og det man vælger, skal man brænde for. Det har sit afsæt i en forståelse af den enkelte som ”sin egen lykkes smed”, der er et

individuel projekt, som det enkelte individ står til regnskab for at lykkes med. Der er også en forforståelse om arbejdet som et personligt og måske endda privat projekt, som man skal ”brænde for”. Man skal have tændt en ild, der skal kunne brænde livet ud. Der skal muligvis være tale om et ”kald”? I denne diskurs er det fatalt at være i tvivl om, hvad man skal brænde for, eller om man overhovedet brænder. Havde problemrepræsentationen også her taget afsæt i ”Positive Uncertainty” (Gelatt, 2003) eller i Poehnelle og Amundsons ikke-lineære kort over en karrierevej (Poehnelle og Amundson, 2011, s. 291) ville små og større bål, som man af og til slukker selv, og som af og til slukkes af andre eller regnen, være en farbar vej gennem livet.

IV. Målsætning.

Særligt de unge mænd taler om at sætte sig mål. Det er både konkrete mål i hverdagen og mål for fremtiden. En af de otte siger:

Jeg er meget den type, der sætter mig et mål, f.eks. om et halvt år skal jeg kunne det der. Så træner jeg op til det, hvis det har noget med sport at gøre. Hvis det har noget med studiet at gøre, hvis vi f.eks. har et projekt, så kan jeg godt lide at give den rigtig meget gas. Det kan jeg godt lide sådan at lave nogle præstationer, der overrasker mig selv en gang i mellem også, og måske også min omverden. Det ved jeg ikke. (Karsten, Lille skole, 8).

En af de fem er også meget bevidst om at sætte sig mål. Han siger:

Jeg synes, at hvis man har et eller andet mål og jeg sådan senere hen skal bruge en karakter, der hedder syv, så kæmper jeg for, den hedder syv. Og om jeg så kan gange med 1,08 eller jeg ikke kan, altså så meget gør det ikke. Hvis jeg ved, jeg skal bruge syv, så får jeg også syv. Sådan har jeg det med det. (Klaus, Lille skole, 5).

Det udløser en ordveksling om at sætte sig mål, når man ved, hvad man vil kontra, når man er i tvivl: ”Man kan da også blive i tvivl om, hvad er det egentlig vi knokler for? Når vi ikke ved, hvad fanden vi skal bruge det til.” (Steffen, Lille skole, 5). - ”Man skal i hvert fald have en målsætning i hvert fald. Hvis man ikke har den så.” (Klaus, Lille skole, 5). - ”Der er ikke noget at se frem til.” (Steffen, Lille skole, 5). Disse vejledte hører til den aldersgruppe, der har lavet uddannelsesbog siden sjette klasse, og har dermed fået til opgave at begynde at sætte sig studie- og karrieremål allerede som 12 – 13 årige. Udtalelserne bygger på en individualistisk diskurs, om individuel

målsætning og en individuel kamp for at nå sine gerne afgrænsede og klare mål, men man vil også gerne have anerkendelse for sin indsats fra andre eller overraske andre, som Karsten udtrykker det.

Der er et konkurrenceaspekt i denne problemrepræsentation, men de unge taler ikke om at måle sig op mod andre. At tvivle på målet, eller ikke at kende målet er skidt. Så er der ikke noget at se frem til, som Steffen udtrykker det. Den kraftige fokusering på mål fra vejledere, undervisere og andre elever kan måske være medvirkende til, at de usikre eller ”uafklarede” unge kommer i ”handlingslammende tvivl” ikke bare om studievalget, men også i forbindelse med det faglige arbejde i uddannelsen. Det kan være svært at lægge kræfter i arbejdet, når man ikke ved, hvad man skal bruge det til, som Steffen siger.

Det, der ikke bliver sagt er, at en meget præcis målsætning og et determineret arbejde mod målet kan begrænse blikket for nyt og andet, der dukker op undervejs. Der lukkes af for nye muligheder og relationer, når man kun fokuserer på endemålet. Det, der heller ikke bliver udtalt, er muligheden for at fejle målet. Både Karsten og Klaus siger, at de plejer at opnå deres satte mål. Ingen af dem reflekterer over muligheden for at fejle eller for at komme et andet sted hen med indsatsen.

V. Samvær og relationer generelt

Et af områderne i motivationshjulet handler om ”det, der har værdi for dig”. Her taler mange af de vejledet om relationers værdi. Om det sociale, om venskaber, kammerater og familie, hvilket afspejler sig i nedenstående citater:

”Det er sådan meget med at være social, og med mine veninder. Det er det, der gør mig glad: Sladder, sjov og ballade” (Lise, Lille skole, 8). *”Jeg har skrevet, at jeg godt kan lide at være sammen med mine venner og min familie og dele noget fritid. Det, der har værdi for mig, er, at mennesker omkring mig har det godt.”* (Rita, Store skole, 3). Rita fortsætter med at tale om at have det godt og at hjælpe andre, der ikke har det godt, og slutter det af med at sige: *”Jeg synes bare, det er en selvfølge hvis man, man kan jo ikke have det godt, hvis der er nogen omkring sig, der har det dårligt. Altså ikke for at sige, at man ikke skal leve sit eget liv, men man kan jo godt hjælpe til og sådan.”* (Rita, Store skole, 3).

Marie fortæller begejstret om sine oplevelser som spejder: *”Det er sjovt og lærerigt, og det udvikler mig, og det er udfordrende, og vi har bare et fedt sammenhold, og det synes jeg bare er det fede ved det jeg laver. Ja det er bare så dejligt ja. Man bliver så glad af det. Det er et helt andet*

sammenhold end man har andre steder.” (Marie, Lille skole, 5). Det er meget udtalt i alle tre grupper, at samværet, det sociale, familie og venskaber er det, der har størst værdi for alle. De værdsætter de relationer, de indgår i, og definerer sig selv ud fra disse. De vejledte tager afsæt i en fællesskabsdiskurs, hvor det at hjælpe hinanden har afgørende betydning.

Det, der ikke bliver sagt om sagen, er, at der også er unge, som ikke indgår i et betydningsfuldt fællesskab med andre unge. Unge der er ensomme, og som isolerer sig eller bliver isoleret fra fællesskabet. Hvis disse unge er repræsenteret i de tre grupper, kommer de ikke til orde. Noget andet, der ikke kommer til udtryk i denne diskurs, er, at de unge påtager sig at afhjælpe problemer, der i sin oprindelse ikke er individuelle, men som er opstået i en individualiseringsdiskurs, hvor system- eller samfundsskabte problemer får et individuelt udtryk. Disse kan bl.a. komme til udtryk i forbindelse med økonomiske nedskæringer på skole-, fritids- og sundhedsområdet, hvor jeg f.eks. møder unge, der forsøger at hjælpe en psykisk syg kammerat, der burde have fået hjælp fra det sundhedsfaglige og sociale område.

VI. Værdien i at hjælpe og at blive hjulpet, at dele problemer med andre, og at blive bekræftet og bevidnet

Den sidste kategori af udtalelser handler om værdien i fællesskabet. I alle grupper taler de vejledte om det værdifulde i

o - at hjælpe:

”Jeg får positiv energi af at hjælpe andre, så jeg vil gerne arbejde med mennesker.”

(Lisbet, Lille skole, 8).

”og så ser jeg måske, min veninde har det dårligt, fordi at måske er der sket noget i hendes liv. Så vil jeg jo så prøve at hjælpe hende med det, og så, ja det. Jeg synes bare, det er en selvfølge hvis man, man kan jo ikke have det godt, hvis der er nogen omkring sig, der har det dårligt.”

(Rita, Store skole, 3).

o at blive hjulpet:

”Det, der giver mig energi, er, at man kan snakke om tingene, hvis man har et problem.”

(Faiza, Lille skole, 8).

”At kunne snakke med de andre, så man ikke føler sig så alene.” (Ruth, Lille skole, 8).

- o at dele problemer med hinanden:

"Der er mange af os her, der har været gennem det samme" (Lise, Lille skole, 8).

- o og at blive bevidnet eller bekræftet: Klaus siger, om det der har værdi for ham:

"Bekræftelse fra vennerne. At jeg føler, at jeg er noget værd. Ja at man ligesom kan se, at der kommer noget positiv effekt ud fra ens personlighed." (Klaus, Lille skole, 5).

Ane fortsætter: *"Det der sådan giver mig energi, det er også den bekræftelse som Klaus nævner, at det er sådan en bekræftelse, man ligesom får fra sine venner og familie, at man er god nok eller man ("At man er en fed person." Klaus) Ja, at man er, som man er. Og det synes jeg giver et drive på en eller anden måde, at man får lyst til at blive ved eller holde ved på en eller anden måde."* (Ane, Lille skole, 5).

Gruppen med fem vejledte ønsker også at forsætte med gruppevejledning. De siger:

"Det er sgu det hyggeligste, synes jeg." (Steffen, Lille skole, 5).

"Jeg synes, det er fedt, for man får ligesom et eller andet." (Ane, Lille skole, 5).

"Man deler faktisk synspunkter også." (Ditte, Lille skole, 5). og

"Og det kan også hjælpe en til ligesom at tænke i andre baner, hvor f.eks. Klaus sidder og siger et eller andet, og jeg så tænker, det er sgu da egentlig, det er sgu da rigtigt, hvad han siger." (Ane, Lille skole, 5).

Det er tydeligt, at de vejledte værdisætter relationer højt, og at de bevidst bruger egne og hinandens ressourcer i fællesskabet. Problemrepræsentationen tager altså afsæt i en fællesskabsdiskurs, som er etableret parallelt med den individualiseringsdiskurs, der ellers præger samfundet. Effekten af denne problemrepræsentation kan være en afindividualisering af de vejledtes problemer. De vejledte inspirerer, bevidner og bekræfter hinanden, og på den måde støtter og hjælper de hinanden i beslutningsprocessen om det kommende uddannelsesvalg.

Det, der forbliver uproblematiseret er igen den ensomhed og psykiske belastning, der opstår hos de unge, der ikke føler sig som en del af et fællesskab. De unge, der ikke bliver bekræftet og bevidnet af venner og familie, der ikke bliver rost og har succes, og som går næsten ubemærket gennem tilværelsen, får det ekstra svært ved at opleve de øvriges fællesskab. De kan vælge den modsatte problemrepræsentation, der bygger på individualiseringsdiskursen, og som vil tage afsæt i, at det er uvæsentligt at blive bekræftet eller bevidnet. Man har kun glæde af andres erfaringer eller ros, hvis det fører til en øget magtposition for én selv. Jeg har erfaret fra en tidligere gruppevejledning, at en

ensom ung valgte denne position, og som tydeligt gav udtryk for ikke at have brug for eller lyst til fællesskabet med andre.

8.2 Analyse af interviews med vejledte

Generelt er udtalelserne om gruppevejledningen positive over for form og indhold, og alle interviews indeholder udsagn om, hvad gruppevejledning kan, og hvad gruppevejledning ikke kan. De vejledte er stort set enige om, hvad der virker, og hvor gruppevejledningen har sine begrænsninger.

Når de vejledte beskriver det gruppevejledning kan, minder udtalelserne meget om de ovenstående citater fra selve gruppevejledningen. De siger, at det er godt at fortælle og at høre hinanden fortælle fordi:

- o Man får inspiration:

”Ja, man kom også i tanke om nogle flere ting, altså som man måske ikke lige selv ville være kommet i tanke om. Hvor så, nå ja, men det er jo faktisk også rigtig nok. Så jeg synes, det var fint.” (Katrine, Store skole, 3).

”Altså man kan også få ideer ved at høre, hvad de andre skal. Var det f.eks. ikke dig, der snakkede om at rejse?” (Marie, Lille skole, 5).

”Altså hvis man også selv står sådan ude på Herrens mark så, så er det også vigtigt at høre, hvad de andre skal.” (Ditte, Lille skole, 5).

- o Man hører, at man ikke er alene med sin tvivl:

”Jeg tror, du får noget helt specielt ud af, når du også hører, at du ikke er alene i verden om at have en tvivl om det og sådan noget. Så jeg tror faktisk, det sådan hjælper sådan lidt. Det kan godt hjælpe nogen, som har det også sådan. Det gjorde det i hvert fald med mig, hvor jeg sådan lige hørte, at der var flere.” (Rita, Store skole, 3).

”Jeg ved ikke om det er negativt, men vi brugte jo faktisk hinandens tvivl til noget. Selv om det er nok ikke positivt men, man var jo glad for de andres tvivl.” (Ditte, Lille skole, 5).

”Ja med det med de andre også havde tvivl det bruger man jo, så man ikke sidder og er den eneste, der er i tvivl, og sidder og har den følelse, at jeg ved sgu ikke, hvad jeg skal. Så på den måde, så var det jo godt. Jeg synes bare, det satte en masse tanker i gang, også når man hørte andre.” (Ane, Lille skole, 5).

- o Man får mulighed for at reflektere over sine karriereplaner:

"Ja, man kom også i tanke om nogle flere ting, altså som man måske ikke lige selv ville være kommet i tanke om. Hvor så: Nå ja, men det er jo faktisk også rigtig nok. Så jeg synes, det var fint." (Rita, Store skole, 3).

"Jeg synes også, det var rigtig godt med det hjul der." (Rita, Store skole, 3).

"Det var ligesom noget, du ikke tænker over normalt. Så kan du lige: Nå ja selvfølgelig. Det kan jeg selvfølgelig også lige, så. Ja, så kom man også til at tænke på det."

(Katrine, Store skole, 3).

"Så skulle man ligesom skrive noget ned, ikke?" (Rita, Store skole, 3).

"Jeg vil sige, jeg fik rykket en masse tanker, og jeg er begyndt sådan at tænke over det, for så bliver det lige pludselig tæt på og man blev nødt til at snakke om det."

(Ane, Lille skole, 5).

Der er også noget gruppevejledning ikke kan, siger de vejledte.

- o Den endelige afklaring sker ikke i gruppen:

Jeg spørger de to fra den store skole, om der er sket noget med deres tanker om tvivlen siden gruppevejledningen, om den har rokket noget. Og Katrine svarer:

"Det synes jeg ikke. Altså jeg har jo fundet ud af, at jeg godt ville det der, men det vidste jeg også godt der, men jeg vidste bare ikke sådan helt." (Katrine, Store skole, 3).

Klaus fra gruppen med fem er mere kategorisk:

"Men jeg synes, at selv om vi lavede den der drejebog med, hvad vi interesserede os for og så videre, så kom jeg ikke så langt med mine videre overvejelser over, hvad jeg skal, og hvad jeg har af muligheder." (Klaus, Lille skole, 5).

Anne fra samme gruppe er meget positiv over for gruppevejledningen, men har suppleret med en individuel vejledning efter første gruppevejledning, selv om der var aftalt endnu en gruppevejledning. Hun siger i interviewet:

"Jeg vil sige, jeg fik rykket en masse tanker, og jeg er begyndt sådan at tænke over det, for så bliver det lige pludselig tæt på og man blev nødt til at snakke om det. Så jeg kom jo også til dig (Kit) bag efter, ikke også. Fordi jeg ligesom havde gjort mig nogle flere overvejelser efter, fordi jeg ligesom var blevet nødt til at tænke mere på det. Sådan havde jeg det lidt. Så jeg er da kommet længere. Så jeg vil sige, jeg har haft god brug af det."

(Ane, Lille skole, 5).

- o Der er vejledte, som ikke får sagt så meget i en gruppe, og der kan være ting, man ikke har lyst til at sige, når andre elever hører det. Det var særligt udtalt for den ene fra ottemandsgruppen. Det er en tokulturel ung kvinde, der selv bad om individuel vejledning kort tid efter gruppevejledningen. Hun sagde, at det var godt at høre de andre fortælle om deres tanker og tvivl, så hun ikke følte sig alene med problemet. Men det var svært at få sagt noget selv. Hun supplerede også med det aspekt, at det var godt at kunne fortælle hjemme, at der også er andre, der er i tvivl. Det letter det individuelle pres, der også kommer fra forældrene. Men hun havde behov for individuel vejledning, for at kunne komme til orde selv. Dette kom også frem i en udtalelse i gruppen med fem. Ane siger:
- ”Måske kunne det være sådan, at man havde svært ved at sige nogle ting, fordi man syntes, det var for personligt, men det tror jeg ikke, vi havde det sådan på den måde.”*
- (Ane, Lille skole, 5).

De vejledte tager i de tre interviews afsæt i en læringsdiskurs. De kommer med udgangspunkt i at skulle lære og at skulle lære i samarbejde med andre. Relationer er værdifulde, og de vejledte har fokus på muligheden for, at gruppevejledningen kan afindividualisere tvivlproblemet. De giver udtryk for, at gruppevejledning er en værdifuld vejledningsmetode, når man er i tvivl om sit uddannelsesvalg, men den kan ikke stå alene. Gruppevejledning skal ifølge de interviewede suppleres med individuel vejledning frem mod den endelige afklaring.

Det, der forbliver uproblematiseret i de unges optik, er ressourceproblematikken. Den enkelte vejleders tidspres¹³, skolernes skemaer og ikke mindst elevernes omfattende pensum i fagene gør det svært at afsætte tid til både den kollektive vejledning, gruppevejledning og individuel vejledning.

Det, der heller ikke bliver problematiseret af de vejledte, er risikoen for at piske en stemning af fortvivlelse og mismod op, når man danner en gruppe af unge, der alle er i tvivl. Der er behov for et godt gruppelederskab af vejleder for at forhindre, at de vejledte ”går i selvsving” i deres tvivlhistorier og i den fælles bearbejdning af dem. Det er derfor vigtigt, at der ikke udelukkende fokuseres på tvivlen, men at håbet også bringes med ind i gruppen.

Andre aspekter, der dukker op, hvis sagen var repræsenteret anderledes, vil jeg komme til i den efterfølgende konklusion og i perspektiveringen i sidste kapitel.

¹³ Vi er i Studievalg Sjælland, som omfatter hele Region Sjælland, otte vejledere til at dække al vejledning om de videregående uddannelser for elever i de gymnasiale uddannelser, i erhvervsuddannelserne og for de voksne.

8.3 Konklusioner

Jeg lagde ud med en hypotese om, at vejledning i et fællesskab, kan være medvirkende til at afindividualisere og dermed afdramatisere uddannelsesvalget og tvivlen for HF-eleverne. Dette synes at være tilfældet, når man ser på de vejledtes udtalelser både under gruppevejledning og i efterfølgende interviews. Samtlige interviewede giver udtryk for glæden ved at høre, at de ikke er alene om tvivlen. Jeg tvivler derfor ikke på, at gruppevejledning kan være med til at afindividualisere tvivlen om studie- og karrierevalget.

Jeg ville desuden undersøge om gruppevejledning med fokus på tvivl, håb og fællesskab kan øge valgkompetencen hos elever i 2. HF, der er i tvivl om uddannelsesvalget. Det kan jeg ikke udelukkende bekræfte. Der er udtalelser, der indikerer, at gruppevejledningen har været med til at gøre valget lettere, men der er også udtalelser om det modsatte. Det lyder som om, gruppevejledning kan være med til at øge valgkompetencen, men den skal for nogle suppleres med individuel vejledning.

Jeg ser desuden nye aspekter af vejledning i fællesskaber, der kunne undersøges og arbejdes videre med:

- o Træning i fællesskaber.

HF-eleverne mangler i nogen grad træning i at opsøge relationer til løsning af fælles problemer, altså træning i fællesskab. En træning i at indgå i samarbejdende fællesskaber er en vigtig forudsætning for, at en gruppevejledning bliver optimal. Min hypotese er i den forbindelse, at et øget fokus på værdien af fællesskabsopbyggende aktiviteter og træning i at løse fælles problemer i grupper vil øge udbyttet af gruppevejledning. Denne træning ville nok give bedst udbytte som en undervisningsaktivitet i et samarbejde mellem studievalgvejledere og klassens tutorer, gymnasievejledere og/eller undervisere, og kunne give udbytte for de unge i deres videre uddannelse, men vil også være endnu en ressourcemæssig udfordring.

- o Gruppernes sammensætning.

Jeg havde sammensat de tre grupper ud fra spørgeskemaerne og udelukkende set på, at de unges svar indikerede tvivl og uddannelsesfremmed baggrund, samt at de kom fra samme

HF-klasse. Hvis de vejledte selv havde kunnet sammensætte grupperne, havde nogle måske fået mere ud af det. Jeg tænker særligt på gruppen med tre og til dels gruppen med otte, som måske havde fungeret bedre, hvis de selv havde sammensat grupperne. Dette kan afprøves.

o Mere fokus på mulighed for vejledning i fællesskab.

Jeg oplever i stigende omfang, at elever i de gymnasiale uddannelser opsøger min vejledning flere sammen. De kommer typisk to eller tre sammen, og jeg opfordrer dem også til det, når jeg holder kollektive oplæg. Det er ofte to, der har de samme interesser, og som har talt om uddannelsesvalget med hinanden. De vil ofte gerne have vejledning om de samme uddannelser eller fag, men det sker også, at de bare gerne vil inspireres af hinandens samtaler. Denne tendens til ”frivilligt” at opsøge vejledning i fællesskaber forekommer med forskellige hyppighed i forskellige uddannelsestyper og i forskellige kulturer. Det er oftest elever fra handelsgymnasiet og mest sjældent fra det tekniske gymnasium. Der er lidt flere piger end drenge, og forholdsmæssigt lidt flere med to-kulturel baggrund end med ren dansk baggrund. Denne tendens til at opsøge vejledning i fællesskaber har potentiale som en mulighed for at opnå øget valgkompetence hos de vejledte, der har glæde af at kunne inspireres af hinanden og reflektere sammen over muligheder og barrierer i forbindelse med studie- og karrierevalget. Jeg har ligeledes oplevet elever, der har deltaget i gruppevejledning, som efterfølgende har fortsat karriereplanlægningen sammen. De vejledte gav udtryk for at have fået et godt udbytte af at blive vejledt i fællesskab, og de arrangerede derefter sammen en tur til uddannelsesmessen i Bellacentret¹⁴. De opsøgte efterfølgende vejledning hos mig igen for at vende deres oplevelser på messen.

Det er oplagt i de kommende kollektive arrangementer i studievalgsregi at fokusere mere på muligheden for at opsøge vejledning i fællesskab på eget initiativ.

Afslutningsvis vil jeg konkludere, at vejledning i fællesskaber synes at være en farbar vej frem i forbindelse med arbejdet med HF-elever i tvivl om deres studie- og karrierevalg. Det har været en succes for de 16 elever, der har deltaget i undersøgelsen, og på trods af de få informanter fra en enkelt gymnasial uddannelsestype vil jeg mene, at gruppevejledning er en god mulighed i vejledningen af alle typer elever, som har behov for en særlig vejledningsindsats. Det glæder mig, at der både er et politisk og et vejledningsfagligt fokus på området. Det lægger op til en mulighed for,

¹⁴ Uddannelse Uden Grænser, der arrangeres af Forlaget KSI A/S. Se www.uug.dk

at der udvikles nye metoder og redskaber til vejledning i fællesskaber, ligesom der forhåbentlig fortsat vil blive forsket på området. Jeg vil give nogle bud på muligheder i det sidste kapitel.

9 Perspektivering: Arbejdet med gruppevejledning fremover

Jeg vil i dette afsluttende kapitel vende tilbage til den unge kvinde fra kapitel 4, der var så usikker på sit uddannelsesvalg, og som på trods af alle de forberedelser, hun havde gjort for at undersøge alt, var kommet i handlingslammende tvivl. Hun var nærmest i afmagt og ønskede at andre kunne vælge for sig. Kan hendes grundige undersøgelser og forarbejde afspejle en generation unge, som er så trænede i at kunne vælge, hvad de vil have på et materielt niveau, mens de på et mentalt niveau aldrig har haft mulighed for at vælge? De unge er midt i alle mulighedsers land uden en erfaring med eller træning i aktivt at skulle vælge noget, der har en eksistentiel omkostning for dem. De store beslutninger har andre taget for dem. De er forældreprojekter, der bliver båret og vist frem, og de unges uddannelsesmæssige status er med til at positionere forældrene. Hutters udtrykker dette som: *”Det er således ikke alene børnenes positionering, der påvirkes af forældrenes sociale position. Forældrenes position påvirkes også af, hvad deres børn vælger at gøre.”* (Hutters, 2004, s.152). De unge er kunder i en postmoderne forbrugerkultur. Og de er brikker i et liberalt samfundspolitisk spil om global kompetenceudvikling og international konkurrenceevne. Måske har de unge mere eller mindre bevidst gennemskuet, at de ikke har frie valg, selvom man fortæller dem, at de har det.

Jeg ser det som en mulighed fremover, at tage Peter Plant på ordet, når han siger, at målet med vejledning i fællesskaber kan have et *”bevidstgørende og handlingsorienteret perspektiv.”* (Plant, 2009). Dette perspektiv kan udvikles i nye redskaber og metoder til vejledning i fællesskaber, som kan være med til at træne de unge i at tage valg. Det kan være øvelser i at se og løse cases om valg, som andre har måttet tage. Det kan være dilemmaer om, hvad man opnår, og hvad man går glip af, når man vælger. Dilemmaer om hvad det betyder at måtte sige nej til noget, og om det er vigtigt at have alle døre og muligheder åbne? Det kan være en praksissnak om den case, der er i spil, så de vejledte får gysen af valg ind under huden. Det vil desuden være muligt i en bevidstgørende gruppevejledning at anvende de gamle filosofiske eller religiøse fortællinger om tvivl og valg; ligesom *”Positive Uncertainty”* kan introduceres og debatteres, så tvivlens positive aspekter inddrages, styrkes og trænes.

Jeg ser også arbejdet med *”Sokratisk dialoggruppe”* (Hansen, 2000 og 2008) fra den filosofiske vejledning som en mulighed for vejledning i fællesskaber. Sokratisk dialoggruppe med emnet tvivl vil givetvis kunne være medvirkende til bevidning og en bevidstgørende proces for de vejledte. Jeg

har stadig til gode at få et grundigt kursus i ”facilitatorrollen” (Hansen, 2008), men antager, at metoden vil være brugbar i arbejdet med at kvalificere de vejledtes valgkompetence. En sokratisk dialoggruppe med fokus på tvivl, kan evt. efterfølges af individuelle vejledninger med fokus på håb for på den måde at hjælpe de vejledte til også at blive handlingsorienterede. Dette vejledningskoncept ville leve op til de interviewede HF-elevs ønsker og forventninger om, at ”afklaringen” og det endelige valg tages individuelt.

Jeg vil afslutte med den helt konkrete praksis, som jeg er forankret i, og altid har som forforståelse også i teoretiske og metodiske samtaler. Mit næste skridt efter fuldført opgaveskrivning er, at bringe mine undersøgelser og resultater ud i praksis både i arbejdet i Studievalg Sjælland og i den vejledningsfaglige og -politiske debat. Vi skal i midten af juni arbejde med udvikling af nye vejledningskoncepter i forbindelse med gruppevejledning i Studievalg Sjælland, hvor denne masteropgaves undersøgelser og resultater vil indgå. Vi vil i det kommende skoleår fortsætte arbejdet med temamøder om tvivl, og vil naturligvis inddrage mine og de øvrige studievalgvejlederes erfaringer sammen med teorier om feltet. Modsat andre (Amundson, 2009 og Løve, 2005) ser vi i Studievalg Sjælland ikke gruppevejledning som et middel til at nå flere vejledte på kortere tid. Vi oplever, at gruppevejledning tager mere tid end individuel vejledning særligt pga. logistikken, men at den kan noget andet og mere end den individuelle vejledning, hvorfor vi gerne arbejder videre med at udvikle feltet. Jeg vil efter min eksamen, som forhåbentlig er med til at bringe nye aspekter ind i feltet, forfatte en artikel til ”Vejlederforum” om mine undersøgelser og resultater, så de kan anvendes af andre vejledere og studerende. Forhåbentlig er der andre, som vil fortsætte forskningen på området, så arbejdet med gruppevejledning kan udvikles og kvalificeres yderligere til glæde for de mange vejledningssøgende i tvivl om deres studie- og karrierevalg.

Jeg vælger at give Kenneth Gergen det allersidste ord:

My aim is neither to be true nor accurate in traditional terms. Rather, my hope is to offer a compelling construction of the world, an inviting vision, or a lens of understanding – all realized or embodied in relevant action. The account is not a set of marching orders, but an invitation to a dance. (Gergen, 2009, s. xxiv – xxv).

10 Referenceliste

- Amundson, N.E. (2009) Reflections on Group Counselling. I: *Vejleder Forum Magasinet, vinter 2009*. Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv
- Bacchi, C.L. (1999). *Women, Policy and Politics. The construction of policy problems*. London: Sage Publications
- Bech-Karlsen, J. (2009). *Gode fagtekster. Essayskrivning for begynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- (1974). *Biblen. Den hellige skrifs kanoniske bøger*. København: Dansk Bibelselskab
- Birks, M. & Mills, J. (2011). *Grounded Theory. A Practical Guide*. London: Sage Publications Ltd
- Boolsen, M.W. (2006). *Kvalitative analyser. At finde årsager og sammenhænge*. København: Hans Reitzels Forlag
- Borgen, W.A. m.fl. (1998). *Gruppevejledning. Teori og metode*. København: RUE Skriftserie.
- Callesen, M.M (2009) Tema: Vejledning i fællesskaber. (Forord til temaartikler) I: *Vejleder Forum Magasinet, vinter 2009*. Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv
- Callesen, M.M. og Thomsen, R. (2008). Refleksion – en tom betegnelse? I: Plant, P. (Red.) *Vejbred. –En antologi om vejledning*. s.105 - 120. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Collin, A. (1996). Re-thinking the Relationship between Theory and Practice. *British Journal of Guidance and Counselling, Vol. 24, No. 1, s. 67-81*.
- Dyshe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Århus: Forlaget Klim, Pædagogiske linjer.
- Gelatt, H.B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. I: *Journal of Counseling Psychology, Vol 36(2), s. 252-256, April 1989*
- Gelatt, H.B. & Gelatt, C. (2003). *Creative Decision Making. Using Positive Uncertainty*. Revised Edition. USA: A Crisp Fifty-Minute Series Book.

Gergen, K.J. (1997). *Realities and Relationships. Soundings in social Construction*. USA: Harvard University Press.

Gergen, K.J. (2009). *Relational Being. Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press.

Gjems, L. (2003). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Halkier, B. (2009). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Hansen, F.T. (2000). *Den sokratiske dialoggruppe – Et værktøj til værdiafklaring*. København: Gyldendal

Hansen, F.T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk underen og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag

Harck, T.H. (2004). *Gruppevejledning i et systemisk perspektiv*. Vejle: Datariet.

Hecht, J.M. (2004). *Doubt. A history*. New York: HarperCollins Publishers.

Holm, S. og Schmidt, L. (2003). Analyse baseret på "Grounded Theory". I: Lunde, M.L. og Ramhøj, P. (Red.) *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab*. s. 222 – 235. København: Akademisk Forlag

Hutters, C. (2004). *Mellem lyst og nødvendighed –en analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.

Hutters, C. & Krøjer, J. (2009). Fortællerværksteder –kollektive refleksioner over uddannelsesvalg. I: *Vejlederforum Magasinet vinter 2009* s. 43-47. Fredensborg: Studie og Erhverv.

Højholt, C. (red.) (2005). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Jensen, U.H. (2009). *Frafald eller udstødning*. I *Vejlederforum* nr. 1 2009.

<http://vejlederforum.dk/page3.aspx?recordid3=806>

Krøjer, J. & Hutter, C. (2006). *Metodehåndbog i fortælleværksteder*. Udgivet af FFD
Folkehøjskolernes Forening i Danmark.

Kvale, S. (2004). *Interview. En introduction til det kvalitative forskningsinterview*. København:
Hans Reitzels Forlag

Lahav, R. & Tillmann, M.d.V.(Ed.) (1995). *Essays on Philosophical Counseling*. Maryland:
University Press of America, Inc.

Lange, C.G. m.fl. (2011). Radioudsendelse: *Eksperimentet, Klubværelset på P1, 22/2 2011 kl. 16.10*
<http://www.dr.dk/P1/Klubvaerelset/Udsendelser/2011/02/22173033.htm>

Larsson, S. (2005). *Quality in Qualitative Research. A Contribution to Summerschool at RUC, 2005*. (Udleveret dokument, engelsk version af svensk tekst i flere udgaver, herunder i ”*Kvalitativ analys, vetenskap og samhälle – en handbok*”. s. 163-189. Lund: Studielitteratur, 1994).

Launsø, L. & Rieper, O. (2000). *Forskning om og med mennesker: forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*. København: Nyt Nordisk Forlag.

Løve, T. (2005). *Vejledning ansigt til ansigt. Teorier og metoder i den individuelle vejledning*. Fredensborg: Studie og Erhverv.

McLeod, J. (2008). *Doing Counselling Research*. 2nd edition. London: Sage Publications Ltd.

McLeod, J. (2009). *An Introduction to Counselling. Fourth Edition*. Berkshire: Mc Graw Hill Open University Press

Meyerhoff, B. (2010). *Stories As Equipment for Living: Last Talks And Tales of Barbara Myerhoff*. USA: University of Michigan Press

Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

Peavy, R.V. (1998). *Konstruktivistisk vejledning*. Fredensborg: Studie og Erhverv

Plant, P. (2009). *Sammen og hver for sig*. Kommentar af 25/9 2009 under ”Meninger” på
<http://www.vejlederforum.dk/page897.aspx?recordid897=890>

Pless, M. & Hansen, N-H.M. (2010). *Hf på VUC - et andet valg*. København: Center for ungdomsforskning, DPU – Aarhus Universitet.

Pless, M. & Katznelson, N. (2007). *Unges veje mod ungdomsuddannelserne. Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. København: Center for ungdomsforskning, Learning Lab Denmark - DPU.

Poehnell, G. & Amundson, N.E.(2011). *Hope-Filled Engagement*. Richmond: Ergon Communications

Rasmussen, K.K. & Poulsen, V.D. (2008). Diskursanalyse af vejledningslovgivning og Rambøll rapport – 2008. Master i vejledning, modul 2.

Rasmussen, S.V. (1933). Indledning. I: Spinoza, B. de. *Etik*. København: Levin og Munksgaards Forlag.

Rønholt, H. m.fl. (2003). *Video i pædagogisk forskning –krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland. Institut for idræt, Københavns Universitet.

Skovgaard, M.F. m.fl. (2011). *Hold Fast. Slutrapport om fastholdelses projekter på Gymnasiale uddannelser*. København: Videnscenter om fastholdelse og frafald, CEFU og Region Hovedstaden.

Spencer, G.N., Amundson, N.E. & Neault, R.A.(2009). *Career Flow. A Hope-Centered Approach to Career Development*. Boston: Pearson.

Spinoza, B. de (1933). *Etik*. København: Levin og Munksgaards Forlag.

Svare, H & Herrestad, H. (2004). *Filosofi for livet. En bok om filosofisk praksis*. Oslo: Unipub Forlag.

Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber –karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Fredensborg: Studie og Erhverv.

White, M. (2008). *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag

11 Bilag

Bilag 1. Spørgeskema til HF-elever om uddannelsesvalget og familiens uddannelsesmæssige baggrund.

Bilag 2. Vejleders plan for gruppevejledning

Bilag 3. Motivationshjul.

Bilag 4. Oversigt over deltagere i gruppevejledning og koder for analyse.

Bilag 5. Analyseskemaer for gruppevejledninger

Bilag 6. Analyseskemaer for interviews.