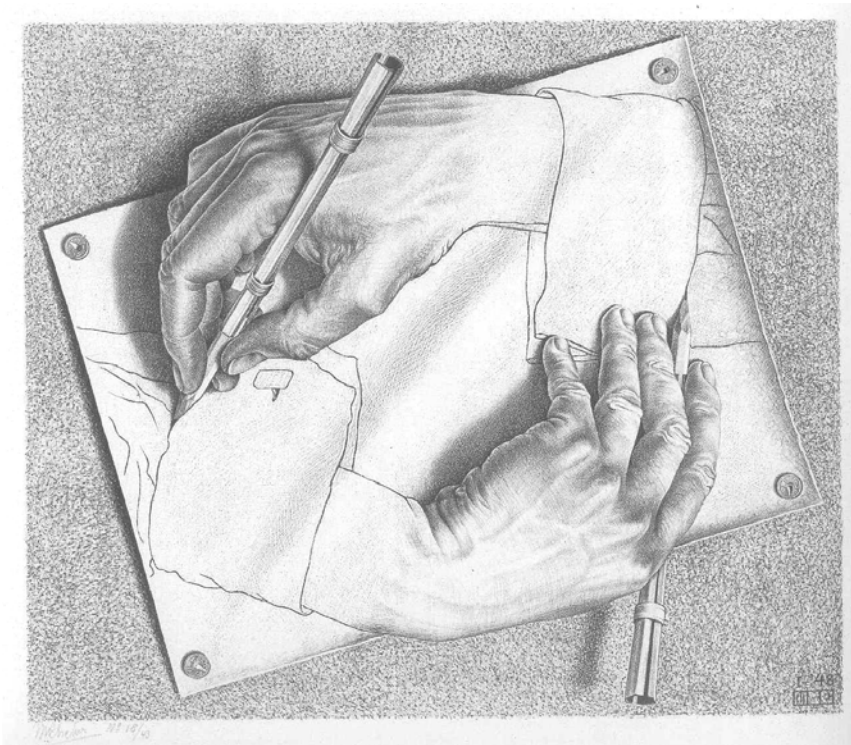


Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Kandidatuddannelsen i Pædagogisk Sociologi

Uddannelsesparathedsvurderinger i teori og praksis - vejledningens dilemmaer



Drawing Hands 1948. All M.C. Escher works © 2013 The M.C. Escher Company - the Netherlands. All rights reserved. Used by permission. <http://www.mcescher.com/>

Assessment of Education Readiness in theory and practice - Guidance dilemmas

Af Anne Ærsøe, årskortnummer: 20076127, Vinter 2013

Vejleder: Niels Rosendal Jensen

Skriftligt kandidatspeciale, omfangskrav: 192.000-240.000 anslag

Specialets omfang: 216.187 anslag

Indhold

Abstract:.....	5
1) Indledning:	6
1.1. Det pædagogisk sociologiske felt - Uddannelse i samfundet og samfundet i uddannelserne	6
1.2. Emnevalg, præsentation og begrundelse	7
1.3. Problemformulering med underspørgsmål	8
1.4. Afgrænsning og forforståelser	9
1.5. Begrebsafklaringer	10
1.6. Specialets opbygning.....	12
2) Teori:	13
2.1. Indledning	13
2.2. Marx, Weber og Durkheim – teorier om struktur og funktion	13
2.3. Bourdieu – habitus, kapital, symbolsk vold og reproduktion	15
2.4. Foucault - selvteknologier og pædagogik som magtteknologi	18
2.6. Begrundelse for valg og fravalg af teori	19
3) Videnskabsteoretisk udgangspunkt og metodeovervejelser.....	21
3.1. Indledning	21
3.2. Kaare Svalastogas og Erik Jørgen Hansens undersøgelser.....	22
3.3. Kritisk realisme	25

3.4. Metodeovervejelser	26
Kvantitativ metode, interview og dokumentanalyse	26
Operationalisering af undersøgelsen og dens design	27
4) Empiri/undersøgelse	29
4.1. Indledning:	29
4.2. De politiske rammer	29
4.3. Unge, som ikke kommer i gang med eller gennemfører uddannelse	31
Problemets art og omfang	32
4.4. Målsætningen om de 95 %	37
PISA	37
Skolernes opgave	39
Ungdomsuddannelsernes opgave	42
Et kig i krystalkuglen – forskellige måder at opgøre om målet nås	43
4.5. Unge Pakker	45
Ungepakkerne i store træk	45
Ungeydelse	46
Uddannelsesplaner	47
Ungedatabasen	48
Debat og kritik	48
4.6. Uddannelsesparathedsvurderinger	51

De første erfaringer.....	55
Nogle tal	57
4.7. Vejledningens og vejlederens rolle	61
Vejledningens placering i det uddannelsespolitiske felt.....	61
Formål med vejledning – nogle brudflader i vejlederens rolle	62
Interviews.....	63
4.8. Opsamling på empiri	67
5) Analyse.....	71
5.1. Indledning	71
5.2. UPV i teori og praksis	72
5.3. Dilemmaer i vejledningen	75
5.4. Magtudøvelse, ulighed og sortering i uddannelsessystemet	80
Magtens former	80
Sortering og social ulighed i Ungepakke 2 og vejledning.....	80
6) Konklusion.....	85
Vejledningens dilemmaer	85
UPV i teori og praksis	86
Sortering og social ulighed i vejledning og uddannelse	87
Sammenfatning.....	88
Refleksioner over specialet	89

7) Perspektivering	90
8) Litteratur og links	95

Abstract:

Danish governments have through decades had ambitions to raise the level of education. It used to be seen as a means to reduce social inequalities in society by Social democratic politicians. In 2006, the right-wing government reset as a goal that 95% of young people should complete upper secondary education and 50% (now raised to 60%) higher education to improve the competitiveness of Denmark in relation to globalization.

Special focus has been set on the 15-17-year-old and their transition between primary and secondary education through legal duty to education or employment. Several legislative packages that include more guidance and mentoring have been implemented, but also control, registration and possibilities of sanctions. Assessment of readiness for education is a new phenomenon in which pupils must have assessed not only their professional skills but also their social and personal resources by the study advisers.

Confidence has traditionally been seen as an important basis to guide young people to realize their potential and dreams. The study examines how assessment of readiness for education have unfolded in theory and practice as well as how the role of the study advisers have been affected by this task and the other control and registration steps by examining official statements, available studies and study advisors own professional forums supplied by interviews.

Subsequently, the surveys' findings has been analyzed by selected concepts of Bourdieu and Foucault and put in societal perspective in relation to exercise of power and social inequality. The study shows that there is no connection between the introduction of assessment of readiness for education and the extent of drop-out as was intended but that the assignment somehow has put a strain on the relationship of trust between those who guide and those who are guided, although the study advisers have rephrased assessment of readiness for education into a workable tool in connection to clarify the process of choice of education.

The legislative packages and guidance are supposed to contribute to break down social heritage. This essay queries the idea of social heritage as the main explanation for the lack of education and dropout and sees it as a sign of the individualization of structural and societal problems.

Keywords: Bourdieu, Foucault, Assessment of readiness for education, study advising, exercise of power, social heritage and inequality

Ærsøe, Anne (2013): Assessment of Education Readiness in theory and practice - guidance dilemmas, Department of Education (DPU), Aarhus University

1) Indledning:

1.1. Det pædagogisk sociologiske felt - Uddannelse i samfundet og samfundet i uddannelserne

Det pædagogisk sociologiske felt beskæftiger sig med vekselvirkningen og sammenhængen mellem uddannelsessystem og samfund, samt pædagogikkens og uddannelsernes rolle i samfundet. Pædagogik og uddannelse er forbundet med og påvirket af økonomiske, sociale og kulturelle forhold både lokalt, nationalt og internationalt, samt de pt. dominerende politiske holdninger og strømninger. Eksempelvis præges målsætningen om at inkludere elever med særlige behov i de almindelige folkeskoleklasser både af en økonomisk dagsorden, da udgifterne til specialundervisning er steget drastisk over de sidste 15 år og en pædagogisk dagsorden da det, at en stadig større andel af skolelever henvises til specialundervisning, kan være et tegn på, at vores forståelse af det normale er for smal og at "normalsystemet" mangler rummelighed. Internationale undersøgelser som fx. PISA har haft stor indflydelse på dansk skolepolitik og påvirker uddannelsernes udformning og indhold. I de seneste måneder har vi oplevet en sammenkædning af en ændring af lærernes arbejdstidsbestemmelser og finansieringen af en ny folkeskolereform.

Hvordan skal børn og unge forberedes til at blive en del af samfundet? Hvilke krav stilles der for at blive en fuldgældig borger og en del af voksenlivet? Findes der et liv udenfor arbejdslivet for dem, der har svært ved at honorere samfundets krav? Ser samfundet oplysning og dannelse som en værdi i sig selv, eller kun hvis det gavner beskæftigelsen og bruttonationalproduktet? Hvilke uddannelsespolitiske og samfundsmæssige initiativer skal der til for at nå målet om at 95 % af de unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse, som i øvrigt første gang blev introduceret i 1993? Hvordan betragter og benævner vi dem, der ikke umiddelbart lykkes med det: restgruppe, sårbare unge, svage unge, unge med særlige behov, unge med negativ social arv, funktionelle analfabeter eller tabere og hvordan påvirker det dem og vores syn på dem?

Det er alt sammen spørgsmål, som den pædagogiske sociologi beskæftiger sig med og nogle af dem vil jeg i min opgave forsøge at besvare.

1.2. Emnevalg, præsentation og begrundelse

Fænomenet uddannelsesparathedsvurdering (UPV) er en nyskabelse indenfor skole og uddannelse og optræder første gang i Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse, nr. 874 af 07/07/2010, (Undervisningsministeriet, 2010c). Det er tæt forbundet med uddannelsesplaner (omtalt i bekendtgørelsens kapitel 1 og 2) og ungdomsuddannelsesvejledning. Hvis vi træder et skridt tilbage, er det en del af lovgivningen omkring de såkaldte Unge Pakker 1 og 2 og idé og tankemæssigt en brik i en kontekst om livslang læring, globalisering og videnssamfund.

UPV foretages af ungdomsuddannelsesvejlederen (UU-vejlederen) samtidig med udarbejdelsen af uddannelsesplanen og er en vurdering af, hvorvidt eleven har de fornødne faglige, personlige og sociale forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse (kapitel 1c, §2G).

UU-vejlederen kommer således bl.a. gennem UPV til at spille en (potentielt) væsentlig rolle både i forbindelse med de unges valg af uddannelse og deres muligheder for at realisere valget. Vejledningsområdet er stadig mere omfattende og tillægges en stor betydning først og fremmest i bestræbelserne på at nå målet om, at 95 % af de unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse, men også i forhold til at få de unge til at vælge den "rigtige" uddannelse og gøre det hurtigt.

Med Unge Pakke 2 (Undervisningsministeriet, 2010a) indføres øget vejledning ved overgang til ungdomsuddannelse især målrettet unge med særligt behov herfor. Der indføres vurdering af uddannelsesparathed for alle unge ikke kun til gymnasiet men også til erhvervsskoler.

Der indføres en pligt for de 15-17-årige til at være i uddannelse, beskæftigelse, mv. i henhold til deres uddannelsesplan. Kommunerne har en pligt til at stille med et realistisk uddannelses tilbud til de unge – også dem, der vurderes til ikke at være uddannelsesparate. Den unge kan så vælge at sige nej, men pligten gælder alligevel for den unge. Hvis nu den unge alligevel trods denne pligt ikke overholder sin uddannelsesplan, er i uddannelse osv., er der indført økonomiske sanktionsmuligheder:

Stk. 4. Ungdommens Uddannelsesvejledning skal i forbindelse med udarbejdelse af elevens uddannelsesplan, jf. § 2 c, oplyse den 15-17-årige unge og forældremyndighedens indehaver

om, at såfremt pligten efter stk. 1 ikke overholdes, kan kommunalbestyrelsen træffe afgørelse om, at ungedyelsen, jf. lov om en børne- og ungedyelse, ikke skal udbetales.
(Undervisningsministeriet, 2010a, kapitel 1 a Pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.)

For at kunne holde styr på hvem, der gør eller især ikke gør hvad, oprettedes den store, fælles database Unge Databasen med virkning fra 1. januar 2011, som skal hjælpe de lokale Ungdommens Uddannelsesvejledningscentre (UU-centre) og jobcentre med information om den unges uddannelses- og beskæftigelsesstatus. Jobcentrene og UU-centerne får basisoplysninger og kan løbende samkøre og trække data på hver enkelt.

Det politiske flertal ¹ har med vedtagelsen af Unge Pakke 2 taget radikalt anderledes metoder i brug for at løse problemet med de unge uden uddannelse og vejlederne og UU-centrene har med indførelse af uddannelsespligt, UPV og muligheden for sanktioner bevæget sig ind på et nyt område: myndighedsudøvelse. Med fokus på fænomenet UPV synes jeg, at det er interessant at undersøge, hvordan disse politiske tiltag er blevet introduceret og modtaget hos dem, der skal føre dem ud i livet og hvilke reaktioner og debat, elementerne af tvang og den omfattende registrering i Ungedatabasen har medført i faglige kredse og mere bredt i samfundet.

På samfundsplan finder jeg det relevant at undersøge, hvordan Unge Pakker, uddannelsesvejledning og UPV kan forstås i relation til et samfundsperspektiv.

Disse overvejelser leder frem til problemformuleringen i det efterfølgende afsnit.

1.3. Problemformulering med underspørgsmål

UPV er en del af lovgivningen omkring Unge Pakke 1 og 2, som bl.a. skal medvirke til at nå målet om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Idé og tankemæssigt hører den hjemme i en kontekst om globalisering og videnssamfund.

UPV foretages af ungdomsuddannelsesvejlederen samtidig med udarbejdelsen af en uddannelsesplan og er en vurdering af, hvorvidt eleven har de fornødne faglige, personlige og sociale forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

¹ Lovgivningen er resultat af den finanslovsaftale, som den forrige regering, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre indgik den 5. november 2009 (Aftale om flere unge i uddannelse og job)

U-vejlederen kommer således til at spille en (potentielt) væsentlig rolle i forbindelse både med de unges valg af uddannelse og deres muligheder for at realisere valget.

Det rejser nogle spørgsmål, som det vil være interessant at undersøge nærmere:

- Ungepakke 2 medfører nye myndighedsopgaver for vejlederne. Hvordan påvirker den tilsyneladende magtcentrering og dobbeltrolle UU-vejledernes arbejde og forhold til eleverne?
- UPV blev taget i brug første gang i foråret 2011. Det giver mulighed for at se nærmere på de første praktiske erfaringer og resultater. Hvilke konsekvenser har fortolkningsmulighederne i lovtæksten med hensyn til begreberne faglige, sociale og personlige forudsætninger? Hvordan har UPV fungeret i praksis og virker det efter hensigten?
- På det samfundsmæssige plan vil det være relevant at undersøge: hvordan kan Unge Pakker, uddannelsesvejledning og UPV forstås i et samfundsperspektiv specielt med hensyn til ulighed og sortering i uddannelsessystemet?

1.4. Afgrænsning og forforståelser

For at undersøge fænomenet UPV må jeg nødvendigvis se det i sammenhæng med Unge Pakker og uddannelsesvejledning. Den vejledning, jeg beskæftiger mig med i det følgende, er overgangsvejledning (det vil sige vejledning i forbindelse med overgangen fra skole til videre uddannelse og i forbindelse med overgangen fra uddannelse til arbejdsliv) med fokus på vejlederens nye dobbeltrolle som vejleder og myndighedsperson som indførelsen af UPV, pligten til uddannelse eller beskæftigelse og økonomiske sanktioner medfører.

De unge, som jeg især beskæftiger mig med, er de 15-17årige, som er omfattet af bestemmelserne i Unge Pakke2 om UPV og pligt til uddannelse og den indvirkning, som de forskellige initiativer har på deres situation.

Jeg beskæftiger mig ikke med den vejledning, der ydes undervejs i et uddannelsesforløb med henblik på at eleven eller den studerende gennemfører den pågældende uddannelse eller vejledningsfeltet generelt.

Jeg kunne også have beskæftiget mig med andre aktører, som er involveret i arbejdet med Ungepakkerne: folkeskolelærere, den kommunale forvaltning, uddannelsesinstitutionerne,

produktionsskoler og ikke mindst de unge selv, men de vil kun blive behandlet sporadisk. Det ville også have været relevant, men jeg har på grund af tid og plads til rådighed måttet prioritere. Jeg har valgt at fokusere på vejlederperspektivet i forhold til Ungepakkerne, fordi vejlederne har så central en placering i implementeringen af lovgivningen og i operationaliseringen af fænomenet UPV og fordi vejledernes rolle har ændret sig og medført nogle interessante udviklinger.

Jeg beskæftiger mig ikke med Unge Pakkerne i deres fulde omfang, men for så vidt som de har betydning i forhold til UPV og for en forståelse af deres samfundsmæssige kontekst.

1.5. Begrebsafklaringer

Sproget tilfører den sociale virkelighed bestemte betydninger. Når sabbatår bliver til fjumreår og uddannelsesstøtte til cafepenge ændres også holdningen til begreberne, hvilket giver grundlag for at påvirke politisk gennem sproget.

Erik Jørgen Hansen formuler det på følgende måde:

Det er selvsagt en illusion at tro, at vi som producenter af metaforer og begreber er i stand til at levere værdifulde betegnelser i betydningen betegnelser, der ikke – allerede før analyserne er gennemført – indeholder signaler om, hvad årsagen til det studerede fænomen er og/eller hvad den politiske løsning bør være. Specielt tydeligt bliver dette for betegnelser, der lever deres liv i rummet mellem forskning og politik, fx "social arv", "mønsterbryder", "ressourcefattig", "marginaliseret", "udstødt" eller "restgruppe".

At eksempelvis disse betegnelser ikke er værdifulde fritager os dog ikke fra at tydeliggøre bagvedliggende værdier gennem entydige definitioner af begreber og metaforer (1999a, s.4).

Anvendte begreber vil blive defineret løbende som der behov for det, men jeg vil her se nærmere på nogle af de begreber, som benyttes i den offentlige og politiske debat. Det drejer sig om begreberne livschancer, restgruppe og social arv.

Begrebet livschancer anvendes om de samlede muligheder for og begrænsninger i livsudfoldelse, som den enkelte typisk kan forvente i sit livsforløb:

De specifikke kombinationer af såvel materielle som kulturelle fordele og ulemper, der på et bestemt tidspunkt i et konkret samfund er knyttet til de forskellige placeringer i samfundsstrukturen, skaber forskellene i livschancer. Begrebet livschancer fokuserer således på den sociale ulighed i form af forskellene i leveforholdene gennem livsforløbet mellem de typiske medlemmer af de forskellige klasser og statuslag. (Hansen, 2009)

Betegnelsen "restgruppe" blev oprindeligt introduceret i 1970'erne, hvor det blev anvendt om den del af en skoleårgang, der ikke fortsatte i en ungdomsuddannelse. Det bruges også om den del af en årgang, som ikke opnår en erhvervskompetencegivende uddannelse, men i denne opgave bruges det i betydningen "unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse".

Begrebet "social arv" indgår som et vigtigt element i den socialpædagogiske, sociologiske og politiske diskussion, selvom det ikke har en præcis faglig eller videnskabelig betydning. Der er mere en bestemt forestilling om, at mennesker på grund af deres sociale placering og familieforhold arver en række egenskaber og grundvilkår i tilværelsen, såsom fattigdom, misbrug, kriminalitet, seksuelt misbrug, familieopbrud og arbejdsløshed og at disse mønstre gentager sig generation efter generation.

Social arv bruges i alt fald i tre forskellige betydninger: 1) om chanceulighed som følge af forældrenes samfundsmæssige placering 2) om sandsynligheden for at udvikle sociale problemer forårsaget af forskellige opvækstforhold og 3) om negativ social arv i Gustav Jonssons forstand.²

Ad 1) Vi kan her tale om en "arv af uddannelsesmønster", som giver børn fra forskellige socialklasser ulige mulighed for at erhverve den kultur, der belønnes i uddannelsessystemet og have de værdier og holdninger med hjemmefra, der lægger vægt på uddannelse. Der er dog stadigvæk tale om sandsynligheder og ikke fastlagte forudsigelser (fx Hansen, 1999b).

Ad 2) Flere undersøgelser dokumenterer, at børn med belastede opvækstvilkår oftere udvikler sociale problemer end børn, der vokser op under mere normale forhold (fx Vedel-Petersen, 1968; Jørgensen, Ertmann, & Egelund, 1993). Disse børn har haft mange betegnelser gennem tiden bl.a. truede børn, risikobørn, børn med særlige behov, svage og sårbare børn osv. Der er imidlertid tale om sandsynligheder, som sjældent overstiger 10 % og man kan med lige så stor ret sige, at det ikke går galt i 9 ud af 10 tilfælde. Disse undersøgelsesresultater kan ikke bruges til forudsigelser på individuelt plan, men naturligvis som argument for at forbedre vilkårene generelt for disse grupper.

² Udtrykket lanceredes i 1967 af den svenske børnepsykiater Gustav Jonsson, der udviklede en teori om, at sociale problemer overføres fra forældre til børn mere eller mindre automatisk og bliver mere omfattende og alvorlige for hver generation

Ad 3) Her har vi den mest udbredte opfattelse af begrebet social arv som en mekanisme, som mere eller mindre automatisk overfører negative egenskaber af social og psykologisk art fra generation til generation.

Som det fremgår af bemærkningerne om risikobørn, er det ikke en forståelse, der er empirisk belæg for. Social- og uddannelsespolitiske tiltag for at ”bryde den sociale arv” kan føre til at erstatte grundlæggende principper om ligestilling og solidaritet med samfundets dårligst stillede grupper med forestillinger om at bl.a. læreplaner i daginstitutioner og krav om forældreansvar som fx i Socialministeriets udspil til at bryde den sociale arv *En god start for alle børn* (Undervisningsministeriet, 2003a), kan ændre væsentligt på den forskellige adgang til en forbedret social placering.

1.6. Specialets opbygning

Undersøgelsesspørgsmålene og de videnskabsteoretiske overvejelser medfører bestemte valg af empiri, som så indbyder til valg af metode og teori. Alle dele i specialet skal spille tæt sammen og påvirke hinanden begge veje og skal reflekteres løbende over, hvilke alternativer kunne vælges og med hvilket resultat og hvorfor blev de ikke valgt. Opgaven er opbygget på følgende måde: efter at jeg her i kapitel 1 har set på den kontekst som vejledning og UPV befinder sig i og præsenteret min problemformulering, vil jeg i kapitel 2 redegøre for de teorier, som jeg har fundet relevante som værktøjer til at arbejde med den. Kapitel 3 fortæller om mit videnskabsteoretiske udgangspunkt og de metodevalg det medfører. I kapitel 4 redegør jeg for resultatet af de empiriske undersøgelser, hvorfra udvalgte punkter analyseres i kapitel 5. Endelig følger konklusion, perspektivering til sidst. Citater og litteraturliste er udformet efter APA 6.udg. (Høgskolen i Hedmark, 2013). Undervisningsministeriet, som en kort tid tog navneforandring til Ministeriet for Børn og Undervisning for så at skifte tilbage igen, vil konsekvent blive citeret som Undervisningsministeriet.

2) Teori:

2.1. Indledning

I det følgende vil jeg beskæftige mig med nogle samfundstænkere, som har relevans i forhold til at teoretisere over, analysere og diagnosticere nogle af de spørgsmål og problemstillinger, vi bliver stillet over for i forhold til samfundsstruktur, vekselvirkningen og sammenhængen mellem uddannelsessystem og samfund, samt pædagogikkens og uddannelsernes rolle i samfundet.

Bauman og May udtrykker sociologiens ideale formål således:

Sociologien kan ikke korrigere for verdens mangler, men den kan hjælpe os til at forstå dem på en mere fuldkommen måde, og herved gøre os i stand til at handle i forhold til dem med det formål at forbedre den menneskelige tilværelse. I denne globaliseringstid har vi mere end nogensinde før behov for den viden, som sociologien kan bidrage med. Når alt kommer til alt, så sætter en forståelse af os selv i nutiden os bedre i stand til at begribe samtidens vilkår og forhold, uden hvilken der ikke ville være noget håb om at forme fremtiden (2003).

2.2. Marx, Weber og Durkheim – teorier om struktur og funktion

Karl Marx opdeler samfundet i to hovedklasser: borgere og proletarer. Desuden var der småborgerskabet (fx en selvstændig håndværker uden ansatte) og de intellektuelle, der ikke rigtig hørte ind under de to hovedklasser. Grundlaget for Karl Marx' klassemodel er den sociale konflikt på grund af kampen om produktionsmidlerne. Enten ejer man dem eller også gør man ikke. Hvis man ikke gør, har man kun sin arbejdskraft at sælge. Ejendomsforholdet danner grundlag for klasserne: de besiddende og de besiddelsesløse eller kapitalist og arbejdere. Klasserne er afhængige af hinanden, men har totalt modsatrettede interesser og samfundets struktur skabes af kampen mellem klasserne. Kapitalisterne udbytter arbejderklassen ved at tilegne sig merværdien af dennes produktion. Klassekampen drejer sig om kontrollen over produktionsmidlerne. Klassekampens historiske udvikling vil føre til sin egen undergang og proletariats diktatur efterfulgt af det klasseløse samfund, hvor produktionsmidlerne overtages af samfundet.

Max Weber opfatter samfundet som opdelt i klasser og stænder. Webers klasser er bestemt ud fra markedskapaciteten. En fælles klassesituation er kendetegnet ved, at man har fælles livschancer for at opnå forskellige fordele i samfundet både med hensyn til ejendom, kvalifikationer og indkomstmuligheder. Det er altså et spørgsmål om fælles

livsbetingelser på grund af fælles økonomiske vilkår. Weber skelnede mellem fire forskellige sociale klasser: den ejendomsbesiddende klasse, klassen af intellektuelle og specialister uden ejendom, småborgerskabet og arbejderklassen. Det minder en del om Marx' klasser. Klasserne kan være i konflikt om samfundets goder, men det vil ikke nødvendigvis føre til kamp som hos Marx, da klasserne ikke har en fælles identitet. En klasse kan være grundlag for fælles handling, men behøver ikke at være det. Den fælles identitet finder Weber derimod i begrebet stænder, som kan opfattes som en slags statusgrupper. De er bygget op om en fælles forståelse af, hvad der vurderes som positiv eller negativ status mht. fx livsstil, uddannelse og erhverv. Medlemmerne i en stand lukker sig omkring deres egen livsstil og forbrug og ekskluderer andre. Selvom klasserne bliver lagdelt efter deres økonomiske forhold og stænderne efter deres muligheder for forbrug af samfundets goder, vil de to kategoriseringer naturligvis ofte delvist overlappe hinanden, da der er en indlysende sammenhæng mellem økonomiske ressourcer og muligheder for at leve "standsmæssigt".

Spørgsmålet om gennem samfundsvidenskaben at finde brugbare og videnskabeligt baserede løsninger på samfundets problemer optog Emile Durkheim. Han troede på, at sociologien ved at studere den objektive virkelighed kunne være med til at afklare betingelserne for et stabilt, velfungerende moderne samfund ved at afdække struktur og lovmæssigheder i den sociale orden på samme måde, som fysikerne afdækker naturens orden og love. Durkheim havde et grundlæggende metodesynspunkt om "at betragte sociale fakta som ting, der eksisterer uden for eller uafhængigt af individerne og som udøver tvang over dem" (Durkheim, 2008). De enkelte individers motiver og forståelse hører ikke hjemme i studiet af samfundet, som skal studeres udefra som et objekt og sociale mønstre og institutioner må forklares ud fra kræfter og lovmæssigheder, der står over individet. Han tog derfor afstand til formålsforklaringer og søgte i stedet gennem årsagsforklaringer at afdække regelmæssigheder og sammenhænge ligesom i naturvidenskaberne.

Derudover lagde han stor vægt på funktionsforklaringer. Samfundets institutioner har funktioner ligesom organerne i en levende organisme, hvor vi ikke kan forstå enkelt-sammenhænge mellem årsag og virkning uafhængigt af den helhed, de indgår i. Han bruger udtrykket social tvang, som består både af en materiel tvang (ydre betingelser, som individerne må indordne sig under) og en strukturel tvang (organiseringen af samfundet i givne sociale strukturer påvirker al adfærd implicit eller eksplicit).

Durkheim definerede opdragelse og uddannelse som:

den indflydelse, som udøves af voksne generationer på de individer, der endnu ikke er modne til det sociale liv. Dens formål er i barnet at vække og udvikle et vist antal fysiske, intellektuelle og moralske tilstande, som kræves af såvel det politiske samfund som helhed, som af det specielle miljø, hvortil det er bestemt (1975, s.40).

og understregede pædagogikkens afhængighed af sociologien: "Opdragelsen er en udpræget social ting, både gennem sin oprindelse som gennem sine funktioner, og som følge deraf afhænger pædagogikken mere af sociologien, end af nogen anden videnskab"(1975, s.82).

Durkheim har haft en stor indflydelse på den senere strukturalisme og funktionalisme, hvor de sociale strukturer normer og institutioner forklares ved deres gavnlige virkninger for samfundet som helhed og både Marx, Weber og Durkheim danner en samfundsmæssig baggrundsforståelse og udgør et væsentligt fundament for Bourdieu.

2.3. Bourdieu – habitus, kapital, symbolsk vold og reproduktion

Bourdieu var kritisk overfor inddelinger af samfundet i lag eller strata og udviklede andre teorier om social klasse og det sociale rum. Han hentede inspiration fra både Marx, Weber og Durkheim. Bourdieu har siden midten af 1970'erne haft en stadig stigende indflydelse på dansk pædagogik og sociologi.

Bourdieu betragter kampen om anerkendelse som fundamental i al menneskeligt samvær. Kapital og habitus er to centrale begreber i den forbindelse. Ved kapital forstås værdier, ressourcer eller forråd. Han opererer med tre hovedkapitaltyper: den økonomiske, den kulturelle og den sociale. Desuden er der den symbolske kapital, som de andre kapitalformer kan omdannes til ved at de bliver tilskrevet værdi af medlemmerne af en gruppe. Symbolsk kapital er det, der anerkendes og tillægges værdi af specifikke sociale grupper. En bestemt ressource eller egenskab kan således virke som symbolsk kapital i en sammenhæng og ikke i en anden. Ved den økonomiske kapital forstås kendskab til de økonomiske spilleregler, penge og andre materielle ressourcer. Den kulturelle kapital består af uddannelse og finkulturelle færdigheder (fx kendskab til litteratur, kunst og klassisk musik) - det at kende koderne til den gode smag og den legitime kultur, at kunne begå sig. Den sociale kapital omfatter de ressourcer, man har adgang til ved at tilhøre en magtfuld gruppe fx at have gået på et prestigefyldt universitet eller tilhøre en anset familie. Begge

dele medfører et netværk af nyttige forbindelser, der kan bruges, når vejen fremad og opad i samfundet skal beredes. De forskellige kapitalbegreber giver indsigt i, at kapital ikke kun handler om penge, men alt, det som genkendes og anerkendes som værdifuldt i menneskeligt samvær.

Det sociale rum (eller rummet af sociale positioner) organiseres efter mængden af samlet kapital (økonomisk + symbolsk), hvor man får skilt den dominerende klasse, som besidder store mængder af økonomisk og/eller kulturel kapital fra den dominerede klasse, som har en lille samlet mængde af kapital. Det skal forstås relationelt således, at grupperne kun eksisterer i forhold til hinanden og hinandens forskelligheder. Habitusbegrebet indskyder et forklarende led mellem de sociale forhold og individernes adfærd. Det kan forstås som et stabilt, men foranderligt system af dispositioner, som tillader mennesker ubevidst at handle og orientere sig i den sociale verden. Det drejer sig om en indlejring af og en legemliggørelse af kapital.

Broady forklarer habitus på denne måde:

Disse systemer af dispositioner er resultat af sociale erfaringer, kollektiv hukommelse, måder at bevæge sig på og tænke på, som er ristet ind i menneskers kroppe og sanser. Bourdieus habitusteori bygger faktisk på en enkel forestilling: menneskers habitus, som er formet af det liv, de hidtil har levet, styrer deres forestillinger og deres praksis og bidrager dermed til, at den sociale verden genskabes eller somme tider – nemlig i tilfælde af manglende overensstemmelse mellem menneskers habitus og den sociale verden – forandres (Broady, 2007, s. 479).

Wacquant udtrykker det således:

For Bourdieu eksisterer historisk handling i to former, inkorporeret og institutionaliseret, sedimenteret i kroppe og konkretiseret i ting. På den ene side "subjektiverer" historien sig selv ved at blive aflejret i de individuelle organismer som opfattelses- og anerkendelseskategorier, bundter af varige dispositioner, som Bourdieu kalder *habitus*. På den anden side "objektiverer" historien sig selv i forklædning af effektive ressourcer, som han indfanger med begrebet *kapital*, og af forskellige mikrokosmer udstyret med specifikke funktionslogikker, som Bourdieu kalder *felter* (politiske, juridiske, kunstneriske etc.) (Sandbjerg Hansen & Wacquant, 2012, s.28).

Ved et felt forstås et system af relationer mellem positioner, et foranderligt område i samfundet, hvor mennesker og institutioner strides om noget, der er fælles for dem. Der er tale om et relativt autonomt mikrokosmos, som fungerer med egne regelsæt, værdier og interesser. Der skelnes i mellem produktionsfelter og konsumtionsfelter. Pædagogikken fx kan betragtes som et felt, hvor mange interessenter strides om skolens mål og mening. I produktionsfeltet, hvor politikere, forskere og journalister beskæftiger sig med og strides

om pædagogiske ideer og teorier og i konsumtionsfeltet, hvor de praktisk udøvende interessenter befinder sig, dvs. lærerne, eleverne, forældrene og skolebestyrelser.

Uddannelsessystemet kan ikke betragtes isoleret fra den øvrige sociologi. Som Bourdieu udtrykker det: ulighed i forhold til Skolen er et aspekt af uligheden i forhold til kulturen. Han har påvist, at uddannelsessystemet – ud over sine pædagogiske funktioner – har en sorteringsfunktion. Det opretholder forskellen mellem samfundsklasserne ved at favorisere elever fra de dominerende samfundsgrupper og frasortere dem fra de dominerede samfundsgrupper. Derved reproduceres den ulige fordeling af samfundets forskellige ressourcer og de hierarkiske relationer mellem forskellige sociale klasser opretholdes. Fx bidrager socialiseringen i familien og i uddannelsessystemet til en reproduktion af uligheden via fordeling af kulturelle kompetencer til de dominerendes fordel.

Graden af overensstemmelse mellem lærerens og den studerendes habitus er afgørende for den studerendes succes og lærerens bedømmelse heraf. Det betyder, at de studerende, som besidder symbolske ressourcer og kulturel kapital, som harmonerer med lærernes egne dispositioner, betragtes som særligt begavede. Den positive stempeling forstærker forventninger og stræben hos de privilegerede elever, som undervisningen først og fremmest overfører kulturel kapital til og dermed befæstes samfundets sociale ulighed. Børn fra ressourcestærke familier føres ind i uddannelsesforløb, som giver dem adgang til samfundets dominerende positioner.

Det særlig raffinerede er, at de ikke-privilegerede affinder sig med en mindre succesfuld karriere, da de deler lærerens begrænsede forventninger til dem og dennes perspektiv på deres egen manglende studiesucces. På denne måde fungerer den symbolske vold, dvs. magtudøvelse, der ikke opfattes som magtudøvelse, selektionsmekanismen i uddannelsessystemet usynliggøres og de samfundsmæssige hierarkier opfattes som naturlige både af de dominerende og de dominerede³.

Bourdieu påviste altså, at uddannelsessystemet reproducerer samfundets klasserelationer og uligheder ved at levere en retfærdiggørende ideologi, som tillader de privilegerede at se

³ Når de dominerede klasser overtager denne måde at vurdere sig selv på godtager de de dominerendes vision af virkeligheden. Fx antagelsen om at elevers chancer i uddannelsessystemet alene beror på talent og vilje uden anerkendelse af at systemet er præget af særlige klassers smag og dermed privilegerer de elever, der kender koderne indefra og hjemmefra.

deres succes som udtryk for deres personlige evner og anlæg. Uddannelsens pædagogiske praksis bygger underforstået på den forudsætning, at de studerende i forvejen er fortrolige med den fremherskende kultur. Bourdieus teori forklarer indlysende reproduktionen af samfundets sociale ulighed men også trægheden i den sociale mobilitet i det danske uddannelsessystem med formelt lige adgang til uddannelse.

2.4. Foucault - selvteknologier og pædagogik som magtteknologi

Foucaults historiske undersøgelser spænder vidt og omhandler fx galskab, seksualitet og kriminalitet. Gennemgående temaer er magt, viden og subjektivitet. Han beskæftiger sig meget med, hvordan magt udøves, når den ikke er synlig men virker gennem viden om de mennesker, som magtudøvelsen retter sig mod (som fx i skole og vejledning).

Han foretog ikke empiriske undersøgelser som sådan, men undersøgte diskurser og de måder, som man har tænkt og problematiseret forskellige emner på. Hans værker har haft stor indflydelse inden for mange forskningsfelter derimellem pædagogik og sociologi.

I forhold til pædagogik som magtform kan vi forstå undervisning og uddannelse som en række praktikker og teknikker (fx vejledning og handleplaner), der sigter på produktionen af individer med henblik på bestemte mål: fx. at skabe den uddannelsesparate unge, der bidrager til at opfylde den politiske strategi om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i en konkurrencedygtig nation i globaliseringens tidsalder. Magtudøvelsen fungerer gennem en samtidig produktion af viden om de unges udviklingsmuligheder og karakteristika i påvirkningsrelationer fx mellem vejleder og elev eller i elevens forhold til sig selv.

Den (oprindelig religiøse) pastorale magt omformes i den moderne stat til en politisk magtform. Magten er både totaliserende og individualiserende. Den gode hyrde (vejlederen) leder det enkelte medlem af flokken til at opnå frelse. Der lægges vægt på bekendelsen – gennem samtalen at blotlægge sin sjæl og bekende sandheden om sig selv. Den sammenkobling af kontrol af de unge og omsorg som lærere, pædagoger og vejledere udøver, legitimerer et netværk af raffinerede styringsteknologier, der skal tilskynde til den rette motivation og valg af uddannelse, og vejlede til dem til at forvalte deres frihed ansvarligt og fx tage ansvar for egen læring. I analysens afsnit *Dilemmaer i vejledningen* uddybes begreberne selvteknologi og magtens mikro-fysik nærmere (s. 75 ff.).

2.6. Begrundelse for valg og fravalg af teori

Mit valg af teoretikere er faldet på klassikerne Marx, Weber og Durkheim, fordi de giver en samfundsmæssig baggrundsforståelse. Marx udarbejdede en helt grundlæggende teori om hvilke kræfter, der skaber ethvert samfunds udvikling og påvirker alle dele af det sociale liv, herunder også skolen og opdragelse. Denne påvisning om vekselvirkningen i samfundet har stadig relevans. Eksempelvis påvirker opdagelsen og udbredelsen af ny teknologi samfundsudviklingen fra industrisamfund i retning af informationssamfund.

Produktivkræfterne og produktionsmåderne ændrer sig og medfører andre strukturer og institutioner. Skoleeleverne skal arbejde projektorienteret og tværfagligt, så de kan forberede sig til at blive fleksible og omstillingsparate medarbejdere i livslang læring og selvudvikling i et globaliseret konkurrencesamfund.

Webers begreb om stænder nuancerer forståelsen af forskellig status i samfundet og hvad der i forskellige grupperinger vurderes som positiv eller negativ status mht. fx forbrug, uddannelse og erhverv. Medlemmerne i en stand lukker sig omkring deres egen livsstil og forbrug og ekskluderer andre. Disse forståelser leder direkte hen imod Bourdieus begreber om kapital og felt.

Durkheim viste i sine analyser, at sociale mønstre og institutioner ikke kun kan forklares ud enkeltindividers egenskaber og psyke. Samfundet er mere end summen af sine enkelt-individer, hvis tænkning og forståelser er socialt betingede. Han har haft stor indflydelse på funktionalismen og strukturalismen, som stadig påvirker den måde samfundets funktioner bliver tænkt i mange sammenhænge.

Bourdieu og Foucault er mellem de mest betydningsfulde af de nyere. Jeg vil efterfølgende trække nogle punkter frem for at illustrere, hvorfor jeg mener at disse sociologer er relevante i min sammenhæng.

Bourdieu har jeg valgt, fordi hans begreber om habitus og kapital er så oplagt egnede til at forstå og forklare trægheden i den sociale mobilitet og hvad det er, der gør det vanskeligere for nogle end for andre at gøre brug af den formelt lige adgang til uddannelse som vi har det i Danmark. Ligeledes er teorierne om reproduktion og symbolsk vold væsentlige for at forstå udskillelses- og sorteringsmekanismerne i skole og uddannelse. Hans sociologi udskiller sig fra andres ved at være refleksiv: sociologen må reflektere over

sin egen rolle som socialt væsen og kulturel medproducent af samfundsnormer og hvilken betydning det har i forhold til det videnskabelige arbejde. Hans sociale og politiske engagement og hans syn på den intellektuelle forpligtelse til at tage del i samfundets debat og kampe er andre elementer, jeg værdsætter.

Bordieu og Foucault er begge optaget af at afdække dominans og magtudøvelsens indirekte former. Foucaults begreb om selvteknologier er væsentligt for forståelsen for de redskaber og teknikker, som individet anvender på sig selv for at skabe sin egen identitet. Det er knyttet til politiske ledelsesformer, som med eksperters hjælp får os til at overtage et bestemt sprog, bestemte holdninger og bestemte redskaber til bearbejdelse af selvet. Bordieus og Foucaults begreber vil blive mine primære redskaber i analysen på mesoniveau af vejlederens ændrede rolle og UPVs funktion, som jeg så efterfølgende vil sætte ind i et mere overordnet samfundsmæssigt perspektiv i forhold til reproduktion af social ulighed og den maskerede klassekamp, som Erik Jørgen Hansen kalder det forhold, at magteliten har maskeret sig og udover kapitalmagten har den nye ledelsesmagt og kundskabsmagt i det nyliberale kapitalistiske samfund (Hansen, 1990).

Andre valg kunne være foretaget: Bauman på grund af hans skarpe, nutidige samtidsdiagnoser og analyser af menneskenes vilkår i samfund under stærk forandring og hans påvisning af de konsekvenser, som ændringen fra et kollektiveret til et individualiseret samfund medfører også indenfor uddannelse, hvor vigtigheden af at træffe de "rigtige" valg i en usikker verden bliver den enkeltes eget ansvar, Sennett for hans analyser af den fleksible kapitalismes indflydelse på de menneskelige vilkår og hans civilisationskritik, Honneth for hans teori om det gode menneskeliv og hvilke betingelser, der skal være opfyldt for at vi kan opnå det gode liv og social retfærdighed eller Luhmann og hans begreb om kommunikation mellem sociale systemer og hvordan vi indgår i dem. Der er mange og fristende muligheder, men mine valg er foretaget ud fra en formodning om deres anvendelighed og personlige præferencer.

3) Videnskabsteoretisk udgangspunkt og metodeovervejelser

3.1. Indledning

Efter at have orienteret om det problemfelt, jeg vil beskæftige mig med og den teori, jeg vil anvende som redskab til at analysere empirien med, vil jeg nu skitsere nogle videnskabs-teoretiske perspektiver. Hvordan betragter og opfatter vi verden? Hvordan deler vi den op for at undersøge og forstå den? Hvordan hænger vores samfundssyn sammen med den måde, vi kategoriserer på? Hvordan hænger vores menneskesyn sammen med vores samfundssyn og virkelighedsopfattelse?

Pædagogisk sociologi beskæftiger sig blandt andet med spørgsmålet om forbindelsen mellem vores sociale oprindelse og vores uddannelsesmuligheder og valg. Jeg vil med et eksempel vise betydningen af det videnskabsteoretiske udgangspunkt, i dette tilfælde for kategoriseringer og klassifikationer af sociale placeringer. Derefter vil jeg gennem Erik Jørgen Hansens og Kaare Svalastogas nogenlunde samtidige store undersøgelser illustrere, hvordan udgangspunktet påvirker, hvad der undersøges og hvilke resultater, der findes, samt spore nogle indvirkninger på synet på social ulighed og indretning af samfundet.

Sociale kategoriseringer kan bruges til at inddele samfundet i mindre dele, som kan placeres i forhold til hinanden. Samfundet kan opfattes som en helhed bestående af forskellige grupper, som indbyrdes ligner hinanden mere end de ligner dem, der tilhører andre grupper.

Dette kunne i princippet føre til utallige opdelinger, men for den sociale forskning må det naturligvis være et krav, at opdelingen er relevant og et ønske, at den kan udvide indsigten i forhold til det, man ønsker at undersøge og ikke blot bekræfte de forestillinger, man i forvejen har. Der anvendes forskellige begreber til at beskrive sociale forskelle i samfundets indretning: fx socialgrupper, sociale lagdeling, social status og sociale klasser. Betegnelserne dækker mere eller mindre implicit over hver sin opfattelse af samfundets indretning og dermed også over, hvad der er afgørende for, i hvilken socialgruppe eller sociale klasse det enkelte individ i samfundet indplaceres. For socialforskningens resultater og fortolkningen af disse er det således ikke ligegyldigt, hvilken inddeling i socialgrupper eller sociale klasser der anvendes.

Den vigtigste skillelinje går mellem socialgruppeinddelinger (i form af lagdelings- eller stratifikationsmodeller) og sociale klassemodeller og de kriterier, der benyttes til inddelingen af samfundet. Forskellen kan ifølge Erik Jørgen Hansen formuleres således, at mens sociale klassemodeller bruger årsagerne til den ulige fordeling af goderne i samfundet som inddelingskriterium, bruger stratifikationsmodellerne resultaterne, altså de ulige fordelte goder som inddelingskriterium (Hansen, 1984, s.39). Klassemodellerne baseres på produktionsforholdene i samfundet og individernes position i forhold dertil, hvor stratifikationsmodeller kan være baseret på uddannelse, indkomst, social status, bolig eller andre kriterier.

De to modeltyper bygger på forskellige opfattelser af samfundet. Hvor klassemodellernes udgangspunkt er sociale grupperinger, der står overfor hinanden med modstridende interesser og konflikt, opfatter stratifikationsmodellerne samfundet som opbygget hierarkisk af sociale grupperinger, som står over eller under hinanden. Her opfattes samfundet som en helhed med funktionel arbejdsdeling mellem de forskellige sociale lag.

Stratifikationsinddeling er en type socialgruppeinddeling, som hovedsagelig baserer sig på, hvad folk har fx status og indkomst. Socialgruppeinddelinger også kan basere sig på, fx hvilket arbejde de har. Erik Jørgen Hansen skelner her mellem begrebet social status-inddelinger for den første type og socialgruppeinddelinger for den anden. Han skriver videre:

Hovedforskellen mellem socialklasse-inddelinger på den ene side og socialgruppeinddelinger og social-status-inddelinger på den anden side kan da muligvis formuleres på den måde, at de sociale klasser ikke alene er abstraktioner til analysebrug, men også må betragtes som de reelle sociale kræfter, der driver samfundsudviklingen, mens socialgrupper og sociale statuslag er redskaber til at forklare og forudsige social adfærd og forskelle i levestandard (Hansen, 1984, s.40).

3.2. Kaare Svalastoga og Erik Jørgen Hansens undersøgelser

Svalastoga og Hansen foretog nogenlunde samtidig store undersøgelser af det danske samfund og fandt begge stor ulighed. Deres konklusioner var imidlertid helt forskellige. For mig har det efterfølgende eksempel været en øjenåbner i forhold til betydningen af videnskabsteoretisk perspektiv.

Kaare Svalastoga undersøgte i begyndelsen af 1950'erne danskernes opfattelse af, hvilken erhvervsprestige,⁴ der knyttede sig til forskellige stillingsbetegnelser. Et repræsentativt udvalg af voksne danskere på 4000 mennesker blev bedt om at prioritere 75 stillinger med oplysning om uddannelse og antal af underordnede i 5 grupper. Undersøgelsen viste en udbredt enighed om, hvilken status de forskellige stillingsbetegnelser medfører. På dette grundlag konstruerede Svalastoga en hierarkisk inddeling af det danske samfund i 9 lag eller strata med fx kongehuset og nogle få andre i det øverste lag og allernederst prostituerede, vagabonder, vaneforbrydere og langvarigt forsorgsunderstøttede, som det hed. Undersøgelsens resultater blev udgivet under titlen *Social rang og mobilitet* (Svalastoga & Wolff, 1961) og vakte stor opmærksomhed langt udenfor sociologiske fagkredse.

Tankegangen bag undersøgelsen og fortolkningen af resultaterne er funktionalistisk: nogle positioner i samfundet er mere betydningsfulde end andre og kræver særlige evner for at kunne bestrides. Samfundet har et begrænset antal mennesker med disse evner. Det er derfor til samfundets bedste, at de mest talentfulde belønnes økonomisk og anseelsesmæssigt. Uligheden er ifølge denne logik både uundgåelig og gavnlig for samfundet ved at sikre, at de bedst egnede belønnes for at påtage sig de mest betydningsfulde positioner. Svalastoga påviste også et samfund med en næsten ikke eksisterende social mobilitet og det forekommer påfaldende på trods af det at betragte uligheden som gavnlig mht. at udnytte samfundets talentmasse.

Svalastoga forskede i en positivistisk tradition, som anser værdineutralitet som et grundlag for at kunne opnå gyldig viden og objektiv forskning som mulig. Efter studenteroprøret i 1968 opstod en marxistisk dominans i universitetsmiljøerne og der blev der sat spørgsmålstejn ved om værdifri forskning overhovedet kan finde sted, da forskningen altid vil være påvirket af de værdier, der er i samfundet på et givet tidspunkt. Dette er især problematisk, hvis forskeren ikke er opmærksom på dette. Med den marxistisk inspirerede "kritiske teori" opstod endvidere fordringen om at samfunds-videnskaberne skal forholde sig kritisk til de samfundsforhold, de undersøger og være til nytte for undertrykte grupper.

⁴ social status som knytter sig til bestemte stillingsbetegnelser eller titler

Svalastogas stratifikationsmodel fik indirekte fik stor betydning, fordi den blev grundlaget for den socialgruppeinddeling, som blev udarbejdet på Socialforskningsinstituttet og som blev den dominerende i Danmark fra 1960'erne til midten af halvfemserne.

Erik Jørgen Hansen arbejdede i en årrække som forskningsleder på SFI, hvor han foretog en viderebearbejdning af SFI inddelingen med inspiration fra Erik Olin Wright og Bourdieu. På SFI forestod han blandt andet en omfattende undersøgelse, som fulgte en repræsentativ gruppe på ca. 3100 danskere, først i 1968, hvor de var ca. 14 år og derefter med mellemrum (sidst i 2004). Undersøgelsen er enestående i sin art, dels ved at følge de samme mennesker over så lang tid, dels ved den ekstraordinært høje svarprocent: tæt på 100 ved de første interviews i 1968 og godt 90 % i 1992, hvor deltagerne var blevet 38 år. Undersøgelsen indeholder ud over interview endvidere en mundtlig intelligenstag af deltagerne ved undersøgelsens start, da de var 14. Med dette omfattende datamateriale gives en enestående mulighed for at belyse opvækstmiljøets og begavelsens betydning for den uddannelse, som den enkelte har opnået. Her kan man fx konstatere, at blandt den tredjedel, der klarede sig bedst i intelligenstagsten, har 49 % af dem med oprindelse i professionerne⁵ opnået en lang videregående uddannelse i forhold til kun 10 % af dem med oprindelse hos ikke faglærte arbejdere.

I undersøgelsen påviste Hansen således entydigt, at den sociale oprindelse har betydning for, hvor man ender uddannelsesmæssigt trods velfærdsstatens store satsning på uddannelse. Det generelle uddannelsesniveau er hævet, men de sociale mønstre og den relative ulighed reproduceres (Hansen, 1995).

Svalastogas og Hansens undersøgelser fandt begge betydelige uligheder i samfundet, men deres konklusioner er forskellige. Svalastoga var til trods for sin forankring i den positivistiske tradition med værdineutralitet og objektivitet som ideal i den grad påvirket af den samtidige amerikanske funktionalisme, hvor uligheden betragtes som rimelig, nødvendig og endda gavnlige for at de bedste begavelser kunne indtage de mest betydende poster. Hansen deler ikke Svalastogas funktionalisme. Han påviser entydigt, at uligheden ikke har denne effekt, men at oprindelsen tvært imod betyder, at en stor del af de bedste begavede aldrig når frem til de betydende poster. De valgte kriterier hænger (i hvert fald i

⁵ En betegnelse for stillinger hvor forskellige grader af teoretisk viden er erhvervsgrundlaget blandt funktionærer og selvstændige, fx lærere, læger, arkitekter

disse tilfælde) sammen med hvad man undersøger, hvilke resultater, man finder og de konklusioner, der drages. Som det formuleres i Studier af pædagogisk Praksis: "Måden, hvorpå vi skaffer os viden om verden, afhænger selvfølgelig af, hvordan vi spørger, hvad der undersøges, og hvordan svarene empirisk funderes" (Jensen & Rosendal Jensen, 2008, s.90).

3.3. Kritisk realisme

Mit videnskabsteoretiske udgangspunkt er en kritisk realisme (fx Fuglsang & Bitsch Olsen, 2003, s. 35 ff. ; Andersen S. A., 2007), der forudsætter en virkelighed, der kan analyseres på et realistisk grundlag. Virkeligheden og dens årsagssammenhænge er forbundet med dybere strukturer, der ikke kan observeres direkte.

Genstandsfeltet består af et empirisk domæne (data: unge uden uddannelse, ungepakker mv.) et aktuelt domæne, som jeg vil bruge Foucault og Bordieus begreber at belyse (handler: vejlederens nye roller, udførelsen af opgaven) og et reelt domæne (dybdestrukturer: liberalismens indflydelse på uddannelsespolitik, magtudøvelse i det stille, social ulighed i uddannelse, hvor Foucault og Bordieu suppleres med baggrundsforståelsen fra Marx, Weber og Durkheim). Genstandsfeltet kan sammenlignes med et isbjerg, hvor kun en mindre del kan observeres direkte, mens en del kan anes og resten befinder sig i det skjulte under havoverfladen.

Ved at skærpe opmærksomheden på dybdestrukturene kan vi også få øje på det, der fremstår så naturligt og universelt, at det er hævet over enhver diskussion, men som ikke er faldet ned fra himlen eller givet af en guddommelig magt. Eller som Lars Benjaminsen udtrykker det: "at virkeligheden rummer relationelle dybdestrukturer og generative mekanismer, der ligger bag de empirisk observerbare hændelser, og som ikke umiddelbart kan iagttages." (Benjaminsen, 2006, s.77)

Med en tråd tilbage til videnskabsteorien kan ontologien dvs. genstandsfeltet og måden det opfattes på, give forskellige synsvinkler på fx arbejdsløshed og social ulighed: som en sygdom, der inficerer samfundslegemet forstået som en organisme; som sociale afvigelser, som generer den sociale orden; som et individuelt problem, som skyldes fejl og mangler hos individet eller som udslag af den økonomiske og strukturelle samfundsindretning, hvilket er den opfattelse, som jeg deler.

Normativt deler jeg Baumans syn på sociologiens moralske forpligtigelse og behovet for den viden og forståelse, som sociologien kan bidrage med:

Sociologien kan ikke korrigere for verdens mangler, men den kan hjælpe os til at forstå dem på en mere fuldkommen måde, og herved gøre os i stand til at handle i forhold til dem med det formål at forbedre den menneskelige tilværelse. (Bauman & May, 2003)

og Bourdieus betragtninger om sociologien som en symbolsk kampsport, der kan bruges som et forsvarsmiddel mod de forskellige former for symbolsk vold, som samfundets medborgere udsættes for i stedet for som et teknisk redskab for den intellektuelle elite (Carles, 2001).

Den kritiske realisme er ikke en metode, men mere et videnskabsteoretisk udgangspunkt, der har som metodologisk konsekvens, at der tages udgangspunkt i nogle grundlæggende ontologiske og epistemologiske overvejelser/antagelser (såsom hvordan virkeligheden er beskaffen, og hvordan vore muligheder er for at nå frem til viden om den) som er styrende for undersøgelsens design og for den måde, teori og empiri spiller sammen på. Forskellige metoder fx tekstanalyse og interview kan kombineres og komplettere hinanden afpasset beskaffenheden af det, der skal undersøges, hvilket leder hen til de metodemæssige spørgsmål, da jeg nu skal overveje, hvordan jeg ud fra mit videnskabsteoretiske perspektiv vil besvare problemformuleringens spørgsmål og hvordan jeg vil anvende empiri og teori. Jeg skal vælge, hvordan jeg vil operationalisere undersøgelsen og dermed hvordan undersøgelsesdesignet skal være.

3.4. Metodeovervejelser

Kvantitativ metode, interview og dokumentanalyse

Metoden må til enhver tid tilpasses det objekt, man vil undersøge og hensynet til, hvordan man på mest fyldestgørende måde "fremskyller billedet" af objektet med en analogi til det arbejde, man lavede i mørkekammeret før i tiden, når man i skylleskålen fremkaldte fotografiet i en fremadskridende proces. Den kvalitative metode er bedst til at forklare komplekse sociale fænomener.

Der er i store træk tre måder, man kan arbejde kvalitativt på: dokumentanalyse, interview og observation. Jeg har brugt dokumentanalyse og interview. I dokument-analysen går man ind og gransker teksten, i dette tilfælde den officielle folder som Undervisningsministeriet udsendte som introduktion til fænomenet UPV. Interview er i denne sammenhæng en semi-struktureret ansigt-til-ansigt-samtale mellem undersøgeren og interviewpersonen, som tillader nye emner komme op alt efter samtalens udvikling. Det kunne også have været

gruppeinterview, hvor man taler med flere på en gang om et emne gruppen har relation til. Observation har ikke været hensigtsmæssigt i denne undersøgelse, hverken i deltagende eller udeltagende form.

Operationalisering af undersøgelsen og dens design

Min fremgangsmåde vil være følgende: allerførst vil jeg kaste et blik på den kontekst, som vejledning og UPV befinder sig i ved at undersøge de politiske rammer samt omfanget og arten af problemet med de unge, som ikke kommer i gang med eller gennemfører uddannelse.

Dernæst vil jeg se nærmere på 95 % målsætning og Ungepakkerne, som skal medvirke til at nå målet for derefter at fokusere på selve fænomenet UPV ved at undersøge, hvad det ligger af skriftligt materiale om UPV fra ministeriel side (love, bekendtgørelser, vejledninger) og gå mere i dybden med en indholdsanalyse af *Klar parat uddannelse*, som er det sparsomme oplæg som det daværende Undervisningsministerium leverede forud for implementeringen af UPV(s. 52 ff.). I den forbindelse henviser jeg til Leif Becker Jensens *Indføring i tekstanalyse*, s.38 om indholdsanalyse. Der hedder her, at formålet med analysen er at undersøge tekstens indhold, dvs. dens relation til den virkelighed, den handler om. Det overordnede spørgsmål er, hvad teksten handler om. De øvrige analyser er samlet i kap. 5.

Vejledernes nye rolle vil jeg afdække ved at undersøge debatten i undersøgelser, vejledernes faglige fora og medier. Min oprindelige intension var at interviewe 3-4 vejledere for at afdække deres syn på og erfaringer med Ungepakke 2 i det hele taget og UPV i særdeleshed.

Denne del af min undersøgelse stødte imidlertid på en kombination af eksterne og interne vanskeligheder. Jeg havde aftaler i stand med tre vejledere, men fik kun gennemført to af interviewene, da den sidste, som er vejleder i 10. klasse, måtte melde afbud på grund af sygdom og arbejdspress. Mens jeg forsøgte at få nye aftaler i stand arbejdede jeg videre på den øvrige empiri, som blev meget omfattende og interessant og jeg måtte til sidst indse, at tiden og pladsen i min opgave var løbet fra at forsøge at få de sidste interviews i stand. Mit generelle udbytte af de interviews, som blev gennemført med de to vejledere, som velvilligt stillede nogle timer af deres travle tid til rådighed for mig og tålmodigt og imødekommende svarede på mine spørgsmål, indgår som en væsentlig del af den

baggrundsviden, som jeg har fået ved at beskæftige mig med feltet gennem specialeperioden. I interviewafsnittet s.63-67 trækker jeg nogle punkter frem fra samtalerne, som belyser de nye opgaver, som UU-center og vejleder har fået i forbindelse med indførelsen af Ungepakke 2 og UPV.

Den empiri, som arbejdet med disse to undersøgelsespunkter - UPV og vejlederens nye rolle - afføder, skal analyseres på mesoplan og efterfølgende sættes ind i et samfundsperspektiv i forhold til ulighed og sortering i uddannelsessystemet.

4) Empiri/undersøgelse

4.1. Indledning:

Efter at redegjort for hvilke teorier og metoder jeg vil benytte mig af, vil jeg i det efterfølgende fremlægge resultaterne af mine empiriske undersøgelser. Redegørelsen er bygget op sådan, at jeg først orienterer om de politiske rammer og omfanget af problemfeltet: unge uden uddannelse. Derefter ser jeg på 95 % målsætningen og den indflydelse PISA undersøgelserne har fået på udformningen af uddannelsespolitikken, ligesom skoler og uddannelsesinstitutioners rolle i forhold til opfyldelsen af målet undersøges. Næste skridt er fokus på de forskellige politiske tiltag i Ungepakkerne, især UPV og hvordan de har udfoldet sig i teori og praksis. Til slut undersøger jeg, hvordan vejledernes nye myndighedsopgaver, som er indeholdt i Ungepakke 2, har påvirket vejledernes arbejde og det traditionelle tillidsforhold til de unge.

4.2. De politiske rammer

I Folkeskolens formålsparagraf står der i § 1:

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. (Undervisningsministeriet, 2013a, Kapitel 1, § 1)

Folkeskolen er således allerede her forpligtet på at forberede eleverne på uddannelse ud over grundskolen.

I *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen* (Finansministeriet, 2006) blev det sat som mål at mindst 85 % af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse i 2010 og mindst 95 % i 2015 for at ruste Danmark til at udnytte mulighederne i den globale økonomi. Grundskolen og vejledningen i grundskolen er her vigtige medspillere. Der er derfor iværksat en række initiativer til at styrke grundskolen, vejledningen og erhvervsuddannelserne (EUD), som har til formål at arbejde for, at 95-procent-målsætningen bliver opfyldt. Folketinget vedtog i 2009 aftalen *Flere unge i uddannelse og job* (Undervisningsministeriet, 2009), som slår fast, at unge, der ikke har en uddannelse, skal hjælpes i gang og igennem en uddannelse og at unge, der har en uddannelse, skal i job.

Aftalen er sidenhen udspecificeret i både Ungepakke 1 og 2, som indeholder en lang række nye opgaver og initiativer inden for Beskæftigelsesministeriets og Undervisningsministeriets områder.

Ungepakke 2 stiller blandt andet krav til jobcentre og UU-centre om at samarbejde om indsatsen for de 15-17-årige for at nå målsætningen om de 95 % og indeholder bl.a. bestemmelser om:

- Vurdering af uddannelsesparathed for alle unge
- Opfølgning på uddannelsesplan med mulige økonomiske sanktioner
- Omlægning af børnefamilieydelsen til en ungeydelse for de 15-17-årige
- Øget vejledning ved overgang til ungdomsuddannelse
- Mulighed for at give beskæftigelsesrettede tilbud til 15-17-årige
- Aktiveringstilbud efter 1 måned til 18-19-årige
- Særligt tilskud til en aktiv beskæftigelsesindsats over for unge
- Mere fleksible mentorordninger

I Bekendtgørelse om pligt til uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet

(Undervisningsministeriet, 2010b) fastsættes ved lov at 15-17-årige unge skal være i uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet, der sigter mod, at de unge gennemfører en uddannelse i overensstemmelse med deres uddannelsesplan, som man skriver sammen med sin UU-vejleder. Det er kommunernes ansvar at føre tilsyn med at de unge opfylder pligten, hvilket man kan gøre ved

- at være i gang med en ungdomsuddannelse (erhvervs-, eller gymnasial)
- at være i gang med en EGU (erhvervsgrunduddannelse)
- at gå på en produktionsskole
- at gå på højskole, efterskoler, husholdnings- eller håndarbejdsskole
- at gå på en SU-berettiget privat uddannelse
- at arbejde mindst 18 timer om ugen

Kommunen kan fratage ungeydelsen (som fra 1. januar 2011 har afløst børnefamilieydelsen for de 15-17-årige), hvis uddannelsesplanen ikke følges. En uddannelsesvejleder skal kontakte den unge, når vejlederen er blevet bekendt med, at den unge ikke følger sin uddannelsesplan.

Især muligheden for at sanktionere økonomisk, hvis den unge ikke følger sin uddannelsesplan, har rejst kritik, da den vil ramme en i forvejen udsat gruppe, som har brug for støtte og ikke økonomiske sanktioner. Trusler om en økonomisk straf giver ikke folk ressourcerne til at motivere deres børn til at tage en uddannelse eller søge et job og kan i stedet øge den sociale ulighed og marginalisering. Fx anførte LO i sit høringssvar:

Man løser ikke problemerne med at få de unge i uddannelse, ved at lave økonomiske straffeforanstaltninger, men i stedet ved at styrke indsatsen på andre områder. Regeringen burde derfor i stedet styrke indsatsen på andre områder, såsom en bedre ungdomsvejledning ude på folkeskolerne, sikre oprettelsen af flere praktikpladser mv. (LO Danmark, 2010).

4.3. Unge, som ikke kommer i gang med eller gennemfører uddannelse

Omkring 1/5 af de unge kommer enten ikke i gang med eller gennemfører en ungdomsuddannelse. Der ligger et stærkt stort set uimodsagt samfundsmæssigt pres på dem for at gøre det. Antallet af ufaglærte job falder med stor hast, enten fordi de bliver flyttet til udlandet eller bliver overflødige på grund af ny teknologi eller ændrede arbejdsgange. Uddannelse er blevet mantraet for at Danmark skal klare sig i den globale konkurrence med hensyn til udvikling og vækst og for det enkelte individ for at klare sig i samfundet.

Politikerne har fastsat en målsætning om, at 95 % af de unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse, det vil sige enten en gymnasial uddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse og mindst 50 % af en årgang i 2015 skal tage en videregående uddannelse. De fleste, som gennemfører en ungdomsuddannelse, gør det i de første 5-10 år efter 9. klasse. Men der er også nogle, som først uddanner sig sent. Derfor skal målsætningen om de 95 pct. forstås som inden for 25 år efter 9. klasse. Det svarer til, at 73,85 pct. skal have gennemført en ungdoms-uddannelse inden for 5 år efter 9. klasse. Det faktiske niveau ligger i disse år på ca. 65 pct. (Myrup Jensen & Palmhøj Nielsen, 2010, s.12).

I den forbindelse vil jeg indkredse problemets art og omfang, hvorefter jeg vil undersøge hvilke initiativer, der er blevet iværksat for at afhjælpe situationen. Jeg anser problematikken for væsentlig både samfundsmæssigt og for den enkelte. Deltagelse i samfundslivet er knyttet tæt sammen med deltagelse i arbejdslivet. Fra børnene starter i vuggestuen eller dagplejen og gennem skole og uddannelsessystem er fokus på at de

udvikler sig til velfungerende mennesker, der kan indgå i samfundet ved at indtage en plads på et arbejdsmarked, der i stigende grad kræver formelle kvalifikationer, og bidrage til at forbedre Danmarks konkurrenceevne. På længere sigt lægges grunden for et mere opdelt og ulige samfund med det store flertal, som materielt og i samfundsmæssig status har deres på det tørre og et mindretal, som bliver hægtet af med hensyn til livschancer.

Noemi Katznelson har så præcist udtrykt disse unges situation ”..alt for mange unge giver op over for et uddannelsessystem, der ikke kan rumme dem, og slippes ud på et arbejdsmarked, der ikke har brug for dem” (Katznelson, 2004, s.12).

Under 5 % af en ungdomsårgang fortsætter ikke med en ungdomsuddannelse efter grundskolen. Nogle af disse uddannelser giver erhvervskompetence, mens andre er studieforberedende, dvs. at yderligere en uddannelse skal gennemføres, før der opnås erhvervskompetence. Gruppen af unge, som ikke gennemfører en uddannelse med erhvervskompetence, er noget større end gruppen af unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Den omfatter også dem, der fx har en studentereksamen, men ikke har påbegyndt eller gennemført en videregående uddannelse eller har fuldført en erhvervsrettet ungdomsuddannelse. Tallet ligger et sted mellem 20 og 30 % afhængig af i hvilket alder beregningerne foretages på grund af lange studietider. (Hansen, leksikon.dk, s.a.). Det er altså den del af de unge, hvis formelle kompetencer højst giver adgang til et ikke faglært arbejde. Med begrebet unge uden ungdomsuddannelse snævrer jeg feltet ind og betegner gruppen af unge, der ikke har uddannelse ud over grundskolen. Den består dels af unge, der har afbrudt en ungdomsuddannelse, dels af unge, der ikke har påbegyndt en ungdomsuddannelse. Betegnelsen vil også omfatte dem, der ikke går den direkte vej fra grundskolen til ungdomsuddannelse og af forskellige grunde begynder senere på uddannelsesforløbet.

Problemets art og omfang

UPV må ses i en sammenhæng med Unge pakker, frafald, PISA-resultater og målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Jeg vil derfor forsøge at afdække problemets art og omfang ved at se nærmere på nogle undersøgelser om unges uddannelse eller mangel på samme.

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) har i en række undersøgelser beskæftiget sig med unges uddannelsesforhold. Fx viser en analyse fra 9. november 2011, at der på tre år er sket

en fordobling af antallet af unge mellem 15-29 år, der hverken er i job eller er i gang med en uddannelse, fra 57.000 i 2008 til 114.000 i 2011. (Bjørsted, Pedersen, Baadsgaard, & Breck, 2011) En del af de unge er påbegyndt en uddannelse, men en betydelig andel, faktisk mere end hver tiende, står imidlertid tilbage uden hverken job eller uddannelse.⁶

En anden undersøgelse fra AE fra 2012 viser, at 280.000 unge mangler uddannelseskompetencerne til at begå sig på arbejdsmarkedet, hvilket svarer til at 30 % af de 16-29-årige ikke er i gang med eller har en erhvervskompetencegivende uddannelse. Mens en del af de unge har gennemført gymnasiet, har omkring en fjerdedel kun bestået folkeskolens adgangseksamen (Dalskov Pihl & Breck, 2012).

Andre analyser og undersøgelser viser sammenhæng mellem ulige fordeling af uddannelse og køn, social baggrund og etnicitet, samt at frafaldet på ungdomsuddannelserne hovedsagelig stammer fra EUD i forhold til gymnasiet. (Vilhelmsen & Breck, 2011; Andersen L. , 2011; Dalskov Pihl, 2012).

Hvem er det, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse? Hvem er de unge, som afbryder en ungdomsuddannelse? Hvem kommer ikke i gang med en anden? Jeg vil i det følgende redegøre for et par nyere undersøgelser vedrørende unge og uddannelsesforhold.

Rapporten *4 år efter grundskolen 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne* (Andersen, 2005) offentliggjorde de første resultater fra PISA-Longitudinal. Det er en forløbsdatabase, som samler data over unge født i 1984, der deltog i den første internationale PISA-undersøgelse i år 2000 fra forskellige kilder om disse unges adfærd. Første trin i databasens opbygning bestod i et opfølgende interview i foråret 2004, hvor de unge var 19-20 år gamle. De fleste havde netop afsluttet en ungdomsuddannelse eller var i færd med at gøre det. Den ad vejen vil databasen blive udbygget yderligere med data om de unge fra diverse offentlige registre.

Emnet i undersøgelsen er de unges valg af ungdomsuddannelse, og hvorfor de valgte, som de gjorde og hvad vil de gerne beskæftige sig med i fremtiden. Den viser, at læsefærdig-

⁶ En kombination af beskæftigelsesoplysningerne i Arbejdsmarkedsstyrelsens DREAM-register og uddannelsesoplysningerne i Danmarks Statistiks elevregister viser således, at 17 pct. af de unge i 2010 stod uden både job og uddannelse.

heder og de unges faglige selvopfattelse har afgørende betydning for, hvilken ungdomsuddannelse, de går i gang med efter grundskolen. Forældrebaggrunden spiller også en rolle.

Karakteristisk for de unge, der enten ikke går i gang med eller dropper ud af ungdomsuddannelserne er, at de har kedet sig i grundskolen. De, der i PISA 2000 havde meget dårlige læsefærdigheder, har haft svært ved at komme videre på ungdomsuddannelserne, selvom der er eksempler på, at unge med svage læsefærdigheder har fuldført en uddannelse. Kun ganske få procent af alle unge forsøger sig slet ikke på en ungdomsuddannelse. Men frafald betyder, at hver ottende ikke gennemfører den.

Undersøgelsen konkluderer, at folkeskolens læringsmiljø har stor betydning for de videre valg både i form af det rent faktiske faglige niveau, de unge har efter grundskolen og i form af deres egen selvtillid og tro på, at de magter en uddannelse. Forældrenes økonomiske og sociale status betyder også meget i form af opbakning til uddannelse og deres mulighed for at støtte med vejledning, praktisk hjælp og personlig udvikling.

Noemie Katznelson og Mette Pless har udarbejdet en undersøgelsesrapport om, hvad der sker, når de unge forlader folkeskolen og skal videre i systemet. (Katznelson & Pless, 2007).

De påpeger, at det er efter niende klasse, at samfundets sorteringsmekanismer konkret sætter ind i form af valg af ungdomsuddannelse, EUD eller produktionsskole.

Ungdomsuddannelserne stiller snævre og ensrettede krav, som der er en gruppe unge, som har meget svært ved at klare. I forhold til de udsatte unge er den sociale trivsel utrolig vigtig i forhold til, om de holder ved eller dropper ud. EUD stiller også høje krav til boglige og teoretiske færdigheder.

Der er langt større fokus på dem, der ikke får en ungdomsuddannelse (18 %) end tidligere, hvor de som regel ville gå ud til ufaglært arbejde, men det generelle uddannelsesniveau er blevet højere og stiller større krav til faglige, sociale og personlige kompetencer. Alligevel ses manglende uddannelse og job i dag som et individuelt problem, og der er en kraftig tendens til at de unge ser det som deres egen skyld, hvis de ikke får en uddannelse.

Noemi Katznelson påpeger, at:

Vores uddannelsessystem byder på mange muligheder. Men de fleste af mulighederne er for de elever, der kan honorere de faglige og personlige krav, som vores uddannelsessystem stiller. For de elever, der har svært ved at følge med, byder uddannelsessystemet omvendt på langt færre muligheder. Derfor må vi som samfund få skabt bedre balance i tingene og sørge for, at der kommer flere og bedre tilbud til de svage elever. Ellers vokser problemet og restgruppen sig bare større og større (Weirøse & Mehlsen, 2011, s.8).

Som tidligere nævnt, er det kommunernes ansvar at føre intentionerne i de såkaldte Unge Pakker ud i livet. På landsplan er det ca. 50 % af de 15-17årige, der ikke kommer i gang med uddannelse efter grundskolen, der kommer på kontanthjælp i kortere eller længere tid, når de bliver 18 (Rambøll, 2011). På det regionale og kommunale plan foregår mange initiativer for at håndtere indsatsen for de 15-17årige, dels på grund af målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, dels fordi det i sig selv er et mål, at færre unge kommer på offentlig forsørgelse i form af kontanthjælp.

Som et eksempel på disse bestræbelser vil jeg nævne Tønder og Aabenraa kommuner, som har fået foretaget en såkaldt samspilsanalyse, som giver et indblik i, hvordan man på det lokale plan prøver at finde nye veje og konkrete løsninger i forhold at få de meget forskellige unge i gang med uddannelse (Rådgivningsfirmaet DISCUS, 2011). En del af disse unge har ikke de sociale og faglige kompetencer, der skal til for at gennemføre en ungdomsuddannelse og nogle har heller ikke tilstrækkelig modenhed og motivation.

Man arbejder med en opdeling i fem forskellige grupper unge, som har hver sine behov for støtte og hver sine veje frem til uddannelse:

1. unge med gode skolekundskaber, som er umiddelbart parate til uddannelse efter 9. eller 10. klasse (anslået til halvdelen af de unge, som kun evt. har brug for vejledning om mulighederne)
2. de uafklarede unge – både bogligt og praktisk orienterede (omkring 1/3 som har brug at blive mere modne og afklarede evt. gennem uddannelsesforløb eller arbejde)
3. de praktiske unge, der er normalt begavede men skoletrætte og har ringe skolekundskaber men gode personlige og sociale kompetencer. (anslås til ca. 5% , som har brug for en praktisk læringsform)
4. unge med ringe skolekundskaber, som er skoletrætte, har indlæringsproblemer, lavt selvværd og svage personlige og sociale kompetencer (anslås til ca. 10%, som har brug for trygge rammer til at udvikle sig og blive opkvalificerede i)
5. unge med et handicap, som er tilknyttet et specialtilbud (ca. 5 %) nogle gennemfører en ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (STU), andre vælger gymnasiet og atter andre har ikke potentialet til at gå i gang med uddannelse

For gruppe 1 og 2 gælder, at 2/3 går til gymnasiet og 1/3 til EUD, i gruppe 3 og 4 vælger stort set alle EUD, nogle efter produktionsskole. Halvdelen af alle fra gruppe 2-4, der starter på EUD falder fra. På gymnasiet er frafaldet noget mindre: ca. 8 ud af 10 fuldfører.

På tværs af grupperne er der unge, der enten har eller får psykiske, sociale, misbrugs- og/eller kriminalitetsproblemer, eller kombinationer heraf, som kan gøre det vanskeligere at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Procentsatserne kan sikkert variere lidt fra kommune til kommune, men noget kan tyde på, at opdelingen i de forskellige grupper unge og problemstillingerne, som kommunerne skal håndtere er fælles. Organiseringen og koordineringen på tværs af kommunale afdelinger og uddannelsesinstitutioner er en stor opgave, hvor Børne- og Familieafdeling, Jobcenter, UU-vejledning, ungdomsuddannelserne og erhvervslivet skal forsøge at arbejde sammen på tværs og udvikle nye tilbud.

Andelen af en ungdomsårgang, som ikke har fået en ungdoms uddannelse 10 år efter de forlod folkeskolen, ligger på knap 21 procent. Det er altså lidt over en femtedel af en ungdomsårgang, der står uden ungdomsuddannelse 10 år efter afslutningen af 9. klasse.

Hvis vi kaster et blik tilbage til omkring 1950 havde flertallet af befolkningen 7 års skolegang eller mindre og klarede som regel tilværelsen og arbejdslivet udmærket på disse vilkår. I 1982 var det mere end hver fjerde i en ungdomsårgang, der endte med kun at have grundskolen som højeste fuldførte uddannelse, mens under hver tredje fik gennemført en uddannelse med erhvervskompetence. Gruppen af unge med en ungdomsuddannelse bag sig steg ganske betydeligt i løbet af 1990'erne. Flere valgte altså at gå i gang med en af de uddannelser, som kan påbegyndes lige efter grundskolen fx gymnasiet, teknisk skole eller handelsskole.

Som tidligere nævnt stagnerede den sociale mobilitet for gruppen med ufaglærte forældre allerede fra begyndelsen af 1970'erne, hvor man ellers fra politisk side gennemførte en kraftig udvikling af uddannelsessystemet og indførelse af SU - Statens Uddannelsesstøtte, som blev uddelt første gang i 1970. Den skulle sikre, at de unge i højere grad skulle have socialt lige muligheder for at tage en uddannelse, at ingen dygtige elever skulle fravælge at studere på grund af manglende økonomiske muligheder og at det ikke skulle være nødvendigt for de studerende at arbejde så meget ved siden af, at det ville gå ud over

studierne. Man kunne derfor have forventet en positiv udvikling i den sociale mobilitet, hvis det kun var et spørgsmål om den formelt lige adgang til uddannelse.

Hvis vi ser på hvilken betydning den sociale baggrund har for at få en ungdomsuddannelse, er der stadig markante forskelle i forhold til forældrenes uddannelsesbaggrund: det er de unge, der vokser op i hjem med forældre, der ikke selv har en uddannelse, der ikke gennemfører enten en gymnasial uddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse.

Ifølge sociolog Lars Benjaminsen får 40 procent af børn af denne gruppe heller ikke en uddannelse:

Samtidig med at risikoen for at havne i restgruppen er aftaget for alle andre grupper i samfundet - altså dem, der har faglærte eller videreuddannede forældre, så er der en klar overrepræsentation i restgruppen af unge, der kommer fra hjem med ufaglærte forældre. Det giver altså en større ulighed. Man kan sige, at den sociale elevator er gået i stå for den gruppe, der kommer fra hjem med ufaglærte forældre (Løvenbalk Hansen, 2006).

Så mens der kan måles en udvikling for børn og unge af faglærte forældre, der fortsat bevæger sig opad i forhold til den sociale trappetige, så er udviklingen for gruppen af unge med forældre uden uddannelse stagneret (Benjaminsen, 2007).⁷

I dag er det langt de fleste der påbegynder en ungdomsuddannelse (over 95 %) men frafaldet især på de erhvervsfaglige uddannelser bevirker, at antallet der gennemfører ligger på ca. 80 %. Vi er altså fortsat langt fra at opfylde den politiske målsætning om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal have enten en gymnasial uddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse i 2015. Eller er vi?

4.4. Målsætningen om de 95 %

PISA

Det er umuligt at komme uden om PISA-undersøgelsernes rolle, når vi beskæftiger os med skolepolitik og uddannelse. Som Niels Egelund har formuleret det:

⁷ Lars Benjaminsen har i sit ph.d. projekt fra 2007 *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede* foretaget en omfattende kortlægning af udviklingen i uligheden i uddannelsessystemet. Den viser, at der op gennem 1900-tallet skete en kraftig udjævning af den uddannelsesmæssige ulighed mellem de forskellige samfundslag, men at udviklingen gik i stå blandt dem, der voksede op i 1970'erne.

Ingen undersøgelser har tidligere i så høj grad været i stand til at influere på den skolepolitiske dagsorden, og det giver selvfølgelig opmærksomhed fra dem, der ikke bryder sig om metoderne og eller fagorganisationer, som føler sine medlemmer underkendt, først og fremmest Danmarks Lærerforening.⁸

Internationale målinger af præstationer som PISA, som danske skoleelever har deltaget i fra 2000, har fået en meget stor plads i skole- og uddannelsesdebatten og indflydelse på uddannelsespolitikken. Der har sideløbende været fremført kritik både af lødigheden af selve undersøgelserne og af den måde resultaterne er blevet brugt på.

Erik Jørgen Hansen sagde allerede i 2005 ved en høring i Folketinget:

PISA er en flodbølge af ufortolkede talrækker, hvor man helt ser bort fra, at ethvert uddannelsessystem er en helhed, der er mere end summen af sine enkeltdele. Alt i alt betyder PISAs mangel på grundige beskrivelser og analyser af forskellene mellem skolesystemerne, at man kan ordinere hvilken som helst – eller ingen – kur mod en middelmådig placering på PISA-ranglisten. PISA kan bruges til ingenting eller alting – herunder også til at understøtte politiske tiltag, man alligevel ville have gennemført⁹

Professor i statistik Peter Allerup, der selv har deltaget i PISA, udtalte ved samme lejlighed:

De såkaldte funktionelle analfabeter har svaret rigtigt på cirka 42% af spørgsmålene, mens de, der ligger lige på midten i læsning på PISA-skalaen, har svaret rigtigt på cirka 64%. Forskellen mellem den middeldygtige og den tilsyneladende katastrofalt svage læser er altså forskellen mellem 'lidt over halvdelen rigtig' og lidt under halvdelen rigtig'. På en almindelig 13-skala ville det næppe føre til så dramatiske kategoriske overskrifter.

Svend Kreiner, professor i statistik fra Københavns Universitet, har i flere omgange siden 2011 kritiseret Pisa-undersøgelsen og senest i 2013 konkluderet, at testen intet siger om elevernes faglige niveau i forhold til elever fra andre lande. Han anførte i 2011, at PISA testene skader den danske folkeskole og lærernes omdømme:

Der er noget galt med testen og den statistiske model, man bruger til at analysere dens data med. Det kan ikke diskuteres længere. Testens opgaver har ikke samme niveau i alle lande, og så giver det ikke nogen mening at lave sådan en sammenligning...PISA-undersøgelserne dur ikke. Derfor er det ulykkeligt, at PISA-resultaterne er så styrende for folkeskolen. (Hildebrandt, 2011)

⁸ Niels Egelund, professor i specialpædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole DPU og PISA-konsortiets formand i Danmark, på forelæsning afholdt på DPU 1.februar 2005

⁹ Høring i Folketinget 12.sept. 2005 om PISA-undersøgelsens resultater og hvad de kunne bruges eller ikke bruges til.

Han pointerer: "Min store anke ved PISA er, at det er uklart, om det er et politisk projekt eller et forsknings-projekt. Hvis det er forskning, så er det af den dårlige slags, for tingene er ikke dokumenteret." (Hildebrandt, 2011)

Svend Kreiners nye forskningsresultater, som blev offentliggjort i 2013, viser, at:

Afhængigt af hvilke opgaver man vælger, kan man placere landene fuldstændig, som man vil. Jeg kan ud fra Pisas materiale få Danmark til at ligge nummer to, men jeg kan også få Danmark helt ned på en 42.-plads. Det ville ikke kunne lade sig gøre, hvis testene havde fungeret, som Pisa siger, de gør.. Min påstand er fortsat, at man ikke ud fra Pisa-undersøgelsen kan sige noget som helst om, hvor Danmark ligger i forhold til de lande, vi sammenligner os med (Hjortdaj & Sølund, 2013).

OECD's analyseafdeling, som står for Pisa-undersøgelsen og i 2011 afviste Keiners kritik som "mangelfuld", ønsker ikke at kommentere hans nye undersøgelsesresultater og kritik.

Profesor Niels Egelund, leder af det danske Pisa-konsortium, anerkender Kreiners resultater, men henviser også til OECD. Undervisningsminister Christine Antorini vil nu bede ministeriets fagpersoner læse Svend Kreiners kritik grundigt igen og eventuelt gå i dialog med OECD's Pisa-sekretariat.

Det er der måske også god grund til, hvis Svend Kreiner har ret i at: "I det omfang uddannelsespolitikken er baseret på PISA-undersøgelser internationalt, er den baseret på kviksand" (Hjortdal & Sølund, 2013).

I det følgende vil jeg se nærmere på skolernes og ungdomsuddannelsernes respektive roller og derefter tage et kig i krystalkuglen for at se, hvordan det går med at opfylde 95 % målsætningen.

Skolernes opgave

I Danmark har vi 10 års undervisningspligt fra det kalenderår, hvor barnet fylder 6 år. Ved begyndelsen af skoleåret 2012/2013 var der 712.800 elever i grundskolen, og 79 pct. af disse elever gik på en folkeskole, 15 pct. på frie grundskoler og 4 pct. på en efterskole (DANMARKS STATISTIK, 2012). Folkeskolen er den offentlige grundskole og består af en obligatorisk børnehaveklasse og 1.-9.klasse samt en frivillig 10.klasse.

I forhold til 95 % målsætningen vil jeg se på, hvordan skolernes rolle i at sikre elevernes vellykkede overgang til ungdomsuddannelse kan forstås. Udgangspunktet for overgangen til ungdomsuddannelserne er grundskolen, hvad enten det er folkeskolen, som det er for langt

hovedparten af de unge, friskolen eller specialskolen. Hvis de unge skal have lyst til og mod på mere uddannelse efter 9. eller 10.klasse, er det vigtigt at de fagligt og socialt føler sig rustet dertil. Fundamentet som vejledningen skal bygge videre på er grundskolen, når den skal støtte eleverne i at blive klar og afklaret i forhold til valg af ungdomsuddannelse.

Der har igennem de sidste mange år været et stærkt øget fokus på faglighed i folkeskolen helt tilbage fra de første resultater fra PISA-undersøgelserne i 2003 så dagens lys og nærmest vakte bestyrtelse på grund af de danske skolebørns middelmådige placering med en udhængning af folkeskolen og dens lærere som dyre og dårlige til følge. Efterfølgende blev folkeskolelovens formålsparagraf ændret med øget vægtning af det faglige og folkeskolen blev pålagt mange styrings- og kontrolredskaber i form af detaljerede læreplaner, fælles mål, evalueringer mv. Men som Mette Pless fra Center for Ungdomsforskning påpeger, er trivsel og faglighed hinandens forudsætninger. Trivslen er uhyre vigtig for at de unge kan lære noget og selve forudsætningen for at de overhovedet kommer i skole. Hun ser det problematisk med det ensidige fokus på PISA-resultater og retorikken om "Folkeskole i verdensklasse" og efterlyser interesse for de unges perspektiver, motivationer og interesser og hvad der skaber de gode læringsforløb. Det nytter ikke at insistere på, at de unge skal gå den lige vej, hvis de har mistet motivationen. Mentorordninger, hvor man ringer til de unge for at få dem i skole nytter ikke så meget, hvis man ikke finder ud af hvorfor de ikke kommer (Aisinger, 2011).

Folkeskolen har igennem en årrække haft et stærkt stigende antal elever, som er blevet segregerede, fordi de enten har indlæringsmæssige, adfærdsmæssige og/eller sociale problemer, som har krævet særlig støtte og undervisningsformer. En rapport fra 2010 viser, at cirka 14 procent af eleverne i folkeskolen får specialundervisning og der bliver brugt 13 milliarder kroner på specialundervisning (Undervisningsministeriet et al., 2010). Undervisningen foregår dels som specialundervisning i normalklasser, dels i specialklasser og specialskoler. Det svarer til knap 30 procent af de samlede udgifter til folkeskolen. Udgifterne til specialundervisning har været kraftigt stigende de senere år. Danmark udskiller forholdsvis mange elever til specialklasser og specialskoler i sammenligning med fx Sverige og Finland, og netop udgifterne til specialklasser og specialskoler tegner sig for en stor del af de samlede udgifter til specialundervisning. Det er bemærkelsesværdigt, at ca. ¾ af eleverne i specialundervisningen er drenge, selvom fordelingen mellem kønnene i folkeskolen generelt er lige. Næsten hver sjette dreng modtaget specialundervisning. Det

vakte en del opmærksomhed politisk og i medierne, at undervisningen af knap 15 % af folkeskolens elever tilsyneladende koster 30 % af det samlede budget, mens kvaliteten af de forskellige former for specialundervisning ikke blev diskuteret nævneværdigt.

Det er problematisk både for kommunernes trængte økonomi og ikke mindst menneskeligt, at så mange børn og unge ikke eller kun delvist kan rummes indenfor den almindelige folkeskole¹⁰. Et nærliggende spørgsmål vil være, om der henvises så mange, fordi vi er blevet bedre til at få øje på de børn, der har særlige behov eller om vores normalitetsbegreb måske ikke er særligt rummeligt. Det har resulteret i tanken om, at folkeskolen må gøres mere rummelig og blive i stand til at integrere børn med særlige behov i skolernes normalklasser. Samtidig har vi gennem en årrække set stigende krav til at øge fagligheden i skolen. Begge dele kan formodentlig lade sig gøre, man skal blot ikke forstille sig, at man kan spare penge samtidig. Nogle af de elever, der kommer tilbage i klasserne skaber så megen uro, at de ødelægger undervisningen for klassekammeraterne.

Det kan give problemer både for den lærer, som skal differentiere sin undervisning efter elevernes meget forskellige behov og faglige niveau og for de elever i klassen, der ikke er stærke fagligt og socialt, samt for den elev, der skal inkluderes. Niels Åkerstrøm Andersen formulerer det således:

I dag har vi lavet en opdeling mellem de problemfrie normale og alle risikobørnene. Det er fordi, vores krav om normalitet er stigende. Det er også, fordi vi ikke alene forventer, at eleven tager imod undervisning, men også af vedkommende tager ansvar for egen læring. Det ansvar er jo efterhånden en ret komplekst for form for ansvar, som for den enkelte kan opleves som svært at honorere (Wamsler, 2011).

Regeringen vil reducere antallet af specialundervisningselever fra de nuværende ca. 84.000 ved at ændre lovgivningen, så kun de 33.000 elever, der modtager specialundervisning i mere en halvdelen af skoletiden, får specialundervisning i fremtiden. Den anden gruppe - de resterende cirka 51.000 elever - der modtager specialundervisning i under halvdelen af skoletiden, skal ikke have specialundervisning i fremtiden. De skal have forskellige former for støtte, men det kommer ikke til at hedde specialundervisning (Olsen & Stanek, 2011).

¹⁰ I kommuneaftalen mellem Finans- og Undervisningsministeriet og KL for 2011 omtales indarbejdelsen af »inklusionsfremmende styringsmodeller«, der bl.a. består i udlægning af finansieringsansvaret for den samlede specialundervisning til skolerne. Derved forventes det, at skolerne hurtigt kan se en økonomisk fordel ved at inkludere en elev i stedet for at henvise til en langt dyrere specialklasse eller specialskole.

Med andre ord: specialundervisningsbegrebet bliver snævret ind, så det kun dækker de elever, der har et særlig stort behov for specialundervisning og det bliver interessant at følge, da vi her ser, at bestemte adfærdsformer og personer afproblematiseres og at den intervention, de gøres til genstand for, omdefinieres: er behovet 11 timer eller derunder kan det kun foregå som inkluderet almindelig støtte - ikke som specialundervisning. Skolerne er fra skoleåret 2013-14 gået i gang med gradvist at tage denne gruppe ind i de almindelige klasser, men det er endnu for tidligt at vurdere resultatet.

Folkeskolens opgave består altså i at levere undervisningsresultater i verdensklasse, til stadighed forbedre Danmarks placering i PISA-undersøgelserne, tilgodese de bedst begavede elever og dem, der har sværest ved at honorere de faglige krav, at inkludere de elever, der førhen fik specialundervisning og integrere dem, der har en anden social og kulturel baggrund end flertallet. Samt at forberede, afklare og motivere eleverne til umiddelbart efter endt skolegang at gå i gang med den "rigtige" uddannelse både ud fra deres egne ønsker og hvad samfundet (måske) har brug for, når de har gennemført den til normeret tid.

Ungdomsuddannelsernes opgave

Efter folkeskolens 9.kl.er der mulighed for at fortsætte i 10.klasse, produktionsskole, STU, EUD eller gymnasiet i det offentlige ungdomsuddannelsessystem. Søgningen til gymnasiet lå i foråret 2013 på 74 % mod 19 % til EUD (i 2001 var tallene hhv. 59 % og 32 %). Mere end 95 % begynder faktisk på en EUD eller en gymnasial uddannelse, efter at de har afsluttet grundskolen. Men kun omkring 80 % gennemfører den.

Der er altså tilsyneladende to væsentlige punkter at sætte fokus på: at søgningen til EUD hvert år falder, samt at frafaldet især på disse uddannelser er stort. Ifølge de seneste statistikker var gennemførelsesprocenten i 2011 kun 52,5.

Statistiker Inge Henningsen nuancerer disse tal i en kommentar, hvor hun gendriver nogle af de gængse påstande om unge og deres adfærd i uddannelsessystemet:

Den store frafaldsprocent på de erhvervsfaglige uddannelser er i høj grad et resultat af den måde, man laver frafaldsstatistik på. Her tages der bl.a. ikke højde for, at mange skifter til en anden erhvervsfaglig uddannelse, hvis de f.eks. ikke kan få praktikplads. De tæller som frafald, selv om de senere gennemfører en uddannelse, og der således snarere er tale om omvalg end om frafald. Samtidig viser nye undersøgelser, at en del unge begynder på en erhvervsuddannelse

uden egentlig at have til hensigt at gennemføre den. Det er unge, som ikke er parate til at vælge livsuddannelse, når de er 16 år. Ved at vælge en gymnasial uddannelse kan de mere bogligt orienterede unge nå at blive mere modne og uddannelsesparate, før de skal træffe et valg. Den mulighed findes ikke for de ikke-boglige unge (Henningsen, 2012).

Et af de helt store problemer er manglen på praktikpladser. I juli 2012 stod ca. 10.000 elever uden praktikplads. Op mod 70 % af de elever, som ikke kan få en traditionel praktikplads, vælger at stoppe deres uddannelse. Et andet problem er EUDs vanskelige dobbelte målsætning. Af den daværende regerings strategiplan (Regeringen, 2006) fremgår det utvetydigt, at uddannelserne på den ene side skal være på højt internationalt niveau, være attraktive for elever med gode kundskaber og kvalificere til videregående uddannelse. På den anden side skal de også være en realistisk mulighed for elever med ringe forkundskaber og ringe motivation for uddannelse. Det er altså et meget bredt spektrum af elever, som EUD skal rumme og skabe en faglig relevant undervisning for (Csonka, 2012).

Grundlæggende er EUD baseret på en vekselvirkning mellem teoretisk uddannelse på en erhvervsskole og praktisk oplæring i en virksomhed. Vekseluddannelsessystemet placerer et betydeligt ansvar for ungdomsuddannelserne hos virksomhederne. Hvis virksomhederne ikke opretter praktikpladser, kan de unge ikke få en uddannelse. Omvendt kan virksomhederne på sigt ikke få tilstrækkelig kvalificeret arbejdskraft, hvis de ikke tager elever i praktik (med mindre de selvfølgelig henter den i udlandet).

Regeringen varsler en reform af EUD til efteråret. Det bliver jo interessant at se, hvad den kommer til at bestå af og hvordan politikerne vil løse den gordiske knude i form af at højne kvaliteten og status på EUD, samtidig med at man skal have alle med heriblandt formodentlig også en hel del af de unge, der snart får sat deres kontanthjælp ned på niveau med SU og får valget mellem "nytteaktivering" og uddannelse.

Et kig i krystalkuglen – forskellige måder at opgøre om målet nås

Når vi nu skal vurdere, hvordan det går med at nå det uddannelsespolitiske mål om de 95 % er meldingerne noget modstridende, alt efter hvem man spørger. Jørgen Søndergaard, daværende direktør i SFI skrev i 2011:

Danmark er fortsat langt fra målet om, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse...Baseret alene på udviklingen i de faglige resultater i folkeskolen, må vi altså forvente et fald i andelen af danske unge, der får en ungdomsuddannelse, og at afstanden til 95 % målsætningen derfor alt andet lige vil vokse de kommende år.. (Søndergaard, 2011)

NYT fra Danmarks Statistik fra oktober 2012 anfører:

I perioden fra 2003 til 2011 er andelen af 25-årige, der har gennemført en ungdomsuddannelse eller en uddannelse på et højere niveau, faldet fra 73 pct. til 65 pct. Det absolutte antal af 25-årige, der har gennemført en ungdomsuddannelse, er også faldet; fra 48.500 i 2003 til 44.000 i 2011 (DANMARKS STATISTIK, 2012)

Så er der mere opmuntring at hente hos Martin D. Munk, professor på Aalborg Universitets Center for Mobilitetsforskning:

Vi er utroligt tæt på 90 % i år, og det er jo egentlig også et magisk tal. Selvom vi nok ikke når de 95 procent på landsplan inden 2015, så kan vi komme rigtig tæt på. Og hvis vi når for eksempel 92 procent i gennemsnit, så er det meget tæt på en målsætning, som mange sagde, var totalt urealistisk (Nørby, 2012).

Martin D. Munk nævner Unge Pakkerne, den særlige unge-indsats, der laves i mange UU-centre og den økonomiske krise som mulige forklaringer på fremgangen.

Hvordan kan det nu alt sammen være rigtigt på samme tid? Udtalelser fra SFI, Danmarks Statistik og Aalborg Universitet burde vel være nogenlunde pålidelige. Så jeg må hellere se nærmere på, hvad de baserer deres udsagn på og hvordan de kan få så forskellige konklusioner.

Søndergaard baserer sin analyse på PISA-undersøgelsernes resultater af elevernes faglige niveau i 15-årsalderen og drager sine konklusioner ved at sammenligne, hvordan det er gået de elever, der deltog i PISA 2000 i ungdomsuddannelserne sammenholdt med deres læseresultat og så beregne, hvor stor en procentdel af de nuværende elever, der kan *forventes* at gennemføre en ungdomsuddannelse på basis af PISA-undersøgelsen fra 2009. Danmarks Statistiks opgørelse viser den *faktiske* udvikling i andelen med mindst en fuldført ungdomsuddannelse for forskellige årgange, mens Munk baserer sin optimisme på Profilmodellen for 2010, som UNI C Statistik & Analyse har udarbejdet for Ministeriet for Børn og Undervisning. Det er en fremskrivning af, hvordan en ungdomsårgang (defineret som de unge, der afslutter 9.klasse det samme år) *forventes* at uddanne sig i løbet af de kommende 25 år, *hvis* uddannelsessystemet og de unges adfærd i fremskrivningsperioden er som det år, hvor den unge går i 9.klasse (egne kursiveringer - man kan vel med rimelighed sige, at disse fremskrivninger er behæftet med en vis usikkerhed). Profilmodellen kan dermed bruges til at vurdere, hvad uddannelsesniveaue for de unge, som afslutter 9. klasse et givent år, forventes at blive, og dermed også til at sammenligne

uddannelsessystemerne over tid, blandt andet målt ved størrelsen af andele, der forventes at opnå henholdsvis mindst en ungdomsuddannelse, en videregående eller en lang videregående uddannelse, i følge UNI•C.¹¹

4.5. Unge Pakker

Ungepakkerne i store træk

Den første ungepakke fra 2009 indeholdt en række tiltag på beskæftigelsesområdet for unge mellem 18 og 30 år, der hverken har uddannelse eller job, under navnet *Ny chance til unge* (Arbejdsmarkedsstyrelsen, 2009). Ungepakke 2 blev vedtaget i 2010 og har fokus på de 15–17-årige, der ikke er i uddannelse eller i job.¹²

Med Ungepakke 2 har jobcentrene fået en mere aktiv rolle og for eksempel kan tilbyde virksomhedspraktik. Tidligere har de først fået kontakt med de unge, når de mødte op for at få kontanthjælp som 18-årige. Mentorordningen bliver udvidet, så unge kan blive støttet i at gennemføre en praktikperiode eller et uddannelsesforløb.

På undervisningsområdet er hovedpunkterne indførelse af beskæftigelsespligten i henhold til uddannelsesplanen og oprettelse af Ungedatabasen med samkøring af oplysninger om de unge mellem UU-vejledningen, jobcentrene og kommunernes forvaltninger. Det erklærede formål er at kommunen kan følge den unge og sikre, at uddannelsesplanen overholdes. Registreringen letter adgangen til at sætte ind med økonomiske sanktioner, hvis pligten og planen ikke overholdes, idet ungeydelsen, som børnefamilieydelsen for de 15-17årige ved samme lejlighed blev omdøbt til, kan inddrages.

¹¹ UNI•C Statistik&Analyse, 13.september 2012. UNI•C Statistik & Analyse er en afdeling i UNI•C, som er en styrelse under Ministeriet for Børn og Undervisning.

¹² Der er udstedt fem bekendtgørelser i forbindelse med loven: om pligt til uddannelse, beskæftigelse eller; om uddannelsesparathed, uddannelsesplaner og procedurer; om introduktionskurser og brobygning; om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv og endelig om valg af videregående uddannelse og erhverv.

I ungepakke 2 introduceres endvidere UPV, et kommunalt ansvar for tilbud til de ikke parate og en differentiering af vejledningsarbejdet med oprettelse af e-vejledning til de formodede mange, der kan orientere sig selv på nettet og en målretning af vejledningen til dem, der har særligt behov. Det er bestemmelserne på undervisningsområdet, som jeg vil beskæftige mig nærmere med.

Ungeydelse

Som nævnt blev børnefamilieydelsen for de 15-17-årige omlagt til en ungeydelse, som kan inddrages, hvis ikke den unge overholder sin beskæftigelses- og uddannelsesplan. AE-rådet påviste i en analyse en overvejende sandsynlighed for, at det ville ramme socialt skævt, idet mange af forældrene til de unge, der ikke er i gang med en uddannelse eller i job, hører til de dårligste stillede familier og typisk har en lav tilknytning til arbejdsmarkedet. Således er fx andelen af førtidspensionister blandt forældrene til de unge, der hverken er i gang med en uddannelse eller er i arbejde, dobbelt så høj som blandt de unge, der er i gang med en uddannelse. De familier, der har størst sandsynlighed for at blive ramt af sanktioner, ligger i de laveste indkomstgrupper (Dalskov, 2009).

UU-Randers har udarbejdet en vejledning for, hvordan sanktionering af ungeydelsen skal gribes an (Ungdommens Uddannelsesvejledning Randers, s.a.). Det hedder her, at intentionen med lovgivningen er, at den vil virke præventiv, men hvis den ikke gør det, følger en vejledning til vejlederne i, hvordan opgaven håndteres og der peges på: "en særlig opmærksomhed mod notatskrivning, dels fordi det er vejlederes dokumentation/bevis i en sag, og dels fordi en borger har ret til at se dokumenter i egen sag (få aktindsigt).(s.1)"

UU-vejlederen skal kontakte den 15-17-årige senest 5 arbejdsdage efter, at vejlederen er blevet bekendt med, at han/hun ikke følger sin uddannelsesplan og tilbyde den unge en ny aktivitet og hvis det heller ikke lykkes, skal vejlederen gå videre til næste skridt:

Hvis den unge og forældremyndighedens indehaver ikke umiddelbart vil samarbejde om en ny uddannelsesplan skal vejlederen tage intensiv kontakt (opringninger, kontakt/tilflytter/afbrudsbrev, personlig opsøgning) til den unge og indehaveren af forældremyndigheden i en periode på 30 kalenderdage, fra kontakten er etableret. I kontakt/tilflytter/afbrudsbrevet gøres opmærksom på konsekvens, hvis uddannelsespligten ikke overholdes...Hvis det efter de 30 kalenderdages intensive forsøg på samarbejde stadig ikke er muligt at opnå et samarbejde med den unge og indehaveren af forældremyndigheden, skal UU-vejlederen indstille til UU-leder, at der sanktioneres. UU-leder træffer herefter beslutning (Ungdommens Uddannelsesvejledning Randers, s.a., s.2).

Fagbladet 3F har foretaget en rundspørge til landets kommuner (Hovgaard, 2012)¹³. Den viser, at kommunerne nødtigt tager ungeydelsen fra 15-17-årige, der ikke lever op til deres uddannelsespligt. Meget få 15-17-årige får stoppet deres ungeydelse, fordi de ikke er under uddannelse eller mangler job. Selvom tusindvis af unge er i netop den situation, har kommunerne kun brugt muligheden for sanktion i 42 tilfælde. I gennemsnit svarer det til, at mindre end en person i hver kommune har fået stoppet sin ungeydelse, fordi uddannelsespligten ikke overholdes.

Peter Plant, lektor i uddannelsesforskning ved Aarhus Universitet mener, at når så få unge får stoppet deres ungeydelse, er det et tegn på, at loven har spillet fallit. "Tallene viser klart, at der er tale om symbolpolitik. Kommunerne bruger ikke loven, som den er formuleret, fordi de kan se, at loven ikke gavner de unge", siger han (Hovgaard, 2012). Han mener, at loven tværtimod har negative konsekvenser for de unge, der er uden job eller uddannelse og forringer muligheden for at få god vejledning, da de unge ikke tør tale frit med vejlederen, fordi de er bange for at miste penge. Anne Froberg, som er leder af Ungdommens Uddannelsesvejledning i Aalborg siger, at præmissen bag uddannelsespligten er helt forkert:

Man tror de unge er dovne, når de ikke er i gang med en uddannelse, men sådan er virkeligheden altså ikke. Det er oftest sociale eller psykiske problemer der gør, at nogle unge mellem 15 og 17 år ikke er under uddannelse (Hovgaard, 2012).

Uddannelsesplaner

Der skal ved afslutningen af 9. og 10. klasse udarbejdes en uddannelsesplan. Det er UU, der har ansvaret for, at eleven udarbejder planen. Den er tænkt som elevens personlige beskrivelse af valg af uddannelse, overvejelser om kompetencer og færdigheder samt tanker om arbejdsmæssig fremtid. Elev, forældre samt UU skal underskrive uddannelsesplanen.

¹³ Fagbladet 3F har spurgt landets 98 kommuner, hvor mange gange de har frtaget unge deres ungeydelse. 58 kommuner har svaret, og i alt har 42 unge fået frtaget deres ydelse. Ifølge Ungedatabasen har 7.000 unge mellem 15 og 17 år i 2011 ikke været i gang med en uddannelse eller i job. Ungeydelsen svarer til børnepenge for unge mellem 15 og 17 år. Den er på 886 kroner om måneden, hvilket svarer til 10.632 kroner om året.

Uddannelsesplanen skal dels fungere som et vejledningsværktøj, dels vil den indeholde vurderingen af, om eleven er uddannelsesparat. Til sidst bliver uddannelsesplanen til det ansøgningsskema, som UU skal videresende til den uddannelsesinstitution, som eleven har valgt som sin førsteprioritet.

SFI har i rapporten *Veje til Ungdomsuddannelserne 2* (Espersen, Eiberg & Andersen, 2011) interviewet skoleledere, lærere, elever og UU-vejledere om bl.a. deres opfattelse af uddannelsesplaner. Generelt udtrykker UU-vejlederne tilfredshed med dem som udgangspunkt for de senere vejledningssamtaler, mens både eleverne og lærerne er mere skeptiske om formålet med og nytten af uddannelsesplaner. Eleverne har svært ved at se, hvad planerne skal bruges til og er i tvivl om, hvorvidt de bliver brugt af uddannelsesstederne til at afgøre optagelsen af nye elever. De ses i begrænset omfang som det personlige redskab til at afklare valg af uddannelse, som de formodentlig er tænkt som.

Uddannelsesplanen har også en anden funktion: som en slags kontrakt som den unge og vedkommendes forældre kan holdes op på, dersom den ikke følges, hvilket efterfølgende kan resultere i inddragelse af ungeydelsen iht. lov om beskæftigelse osv. Etableringen af ungedatabasen, som gør det muligt at samkøre registre, har gjort det væsentligt lettere at holde styr på hvilke unge, der gør eller især ikke gør hvad.

Ungedatabasen

Ungedatabasen er et fælles datagrundlag mellem Undervisningsministeriet og Beskæftigelsesministeriet om uddannelses- og beskæftigelsesstatus for unge mellem 15 og 30 år. Ungedatabasen giver et samlet overblik over unges uddannelses- og beskæftigelsesstatus og er baseret på fortløbende udtræk om uddannelses- og beskæftigelsesaktiviteter fra administrative systemer i kommuner, uddannelsesinstitutioner, UU-centrene, e-indkomstregisteret, m.fl. Kommunerne (UU og Jobcentre) anvender angiveligt databasens informationer til at målrette deres vejledning og opsøgende indsats overfor unge, der ikke er i beskæftigelse eller uddannelse. UU indberetter oplysninger om alle unge fra og med 15 år til databasen.

Debat og kritik

Elementerne af kontrol, tvang og sanktioner i Ungepakke 2 har affødt nogen kritik og debat. Jeg vil her trække nogle væsentlige indvendinger frem.

Peter Plant påpeger det problematiske i, at vejlederen får en rolle med at vurdere de unge og at disse afgørelser får myndighedskraft både i forhold til økonomiske ydelser, hvis de unge ikke følger uddannelsesplanen og i forhold til optag på ungdomsuddannelsen. Han siger ”Straf og tvang kan ikke og bør ikke være en del af vejledningens grundlag: Vejlederen skal ikke optræde som social politibetjent. Principper om frivillighed har været bærende i dansk vejledning i et par generationer og skal fortsat være det” (Plant, 2009).

Han påpeger, at det har konsekvenser, at vejledning med Ungepakke2 i endnu højere grad er blevet målrettet mod særlige grupper og ikke mod alle. Det er ikke så ligetil at finde dem med de særlige og udvidede vejledningsbehov og man vil kun nå dem med de største og iøjnefaldende vanskeligheder, hvilket vil betyde, at vejledningsindsatsen i sig selv bliver stigmatiserende:

Vejledning bliver således et reservat for de udskilte, de marginaliserede, taberne. Opsplitningen mellem samfundets a- hold og b-hold vil få en tak til. Med denne udvikling vil der ske to ting: Opbakningen fra den velfungerende middelklasse til en vejledning - som de stort set er undtaget fra - vil svinde. Grundlaget og accepten forsvinder. Markedet for privat vejledning til selv samme gruppe vil vokse: en privatisering af vejledning for de særligt resursetærke. En tilkøbsydelse på linie med privathospitaler. Hvor vejledning før var et fælles samfundsgode og en del af en velfærds politik, bliver det nu et af stats-magtens redskaber til at disciplinere en underklasse. Med straf, sanktioner- og pligt til vejledning og til at følge vejlederens plan. Givetvis efter en del forhandling mellem vejleder og vejledte, men retningen er klar. Og magtfordelingen er meget klar. Vejlederen har fat i den lange ende. Især i forhold til de marginaliserede, drop-outs, push-outs, frafaldstruede, som vil opleve vejledning som endnu et af magthavernes undertrykkelses redskaber (Plant, 2010).

Vejledningens legitimitet er på længere sigt forsvundet sammen med frivilligheden og ”vejledning er i stigende grad blevet gjort til et redskab i statsmagts hånd. Endda et straf- og sanktionsbelagt redskab” (Plant, 2010).

Lisbeth Højdal, lektor i Uddannelses- og erhvervsvejledning, er inde på nogle af de samme indvendinger i en kommentar 26.1.2011:

Med regeringens 'Ungepakke' er der mikset en politisk cocktail af tvang, overvågning og sanktioner, der har til hensigt at kurere unges friheds- og frafaldstrang og samtidig motivere dem til at tage en nyttig uddannelse. Det vil næppe hjælpe på frafaldet eller lysten til at læse...UPV er blevet præsenteret som en måde at få unge til at sætte sig mere realistiske mål og til at vurdere, hvilke unge som vil få vanskeligt ved at gennemføre en uddannelse. Dermed bliver vurderingerne et middel til at sortere de unge fra, som senere kunne gå hen og blive frafaldstruede, som det så smukt hedder. (Højdal, 2011)

Højdal bemærker efterfølgende det symptomatiske i, at man har afskaffet bekendtgørelsen om vejledning i uddannelsesinstitutionerne og i stedet indført en såkaldt fastholdelsesindsats. Hun peger også på et andet vigtigt punkt: muligheden for en øget registrering og samkøring af data om alle borgere under 30 år og fortsætter:

Oplysninger om deres uddannelses- og beskæftigelsesadfærd skal angiveligt bruges til at målrette vejledningsindsatsen i forhold til dem, som måtte have »særlige vejledningsbehov«. De nye registre gør op med de tidligere begrænsninger i de offentlige myndigheders adkomst til personlige data f.eks. det relevanskriterium, der skulle sikre, at de oplysninger, man indhentede, altid knyttede sig til en specifik myndighedsafgørelse (der skulle være en sag) (Højdal, 2011).

Steen Nepper Larsen,¹⁴ kommenterer et såkaldt "roadshow", som Undervisningsministeriets embedsmænd turnerede rundt med i efteråret 2010 for at oplyse uddannelsesvejledere om konsekvenserne af Ungepakken:

Kontrolstaten er ved at køre over gevind i en tid, hvor der ikke blot serveres både lømmel-, men nu også ungepakker. Aktivitetspligten følges til dørs af et begreb om "uddannelsesparathed", og det hedder sig, at kommunen skal give ikke-uddannelsesparate 15-17-årige tilbud, som afdækker og udvikler den unges interesser og kompetencer, så den unge bliver uddannelsesparat. Det virker grangiveligt, som om, de unge skal tvinges til ikke bare at kunne beskrive sig selv inden for et særdeles snævert spillerum; men at de også bliver bedt om at være et skridt forud for sig selv. Er det ikke lige netop ved at gå i gang med en uddannelse, at man kan blive uddannelsesparat? (Nepper Larsen, 2011)

Om vejlederens rolle skriver han:

Uddannelsesvejlederen kommer til at spille en vigtig rolle som både gatekeeper og kontrollant. Der vil være rigeligt at rive i. Ikke blot vil det kræve en masse manpower og tid at skulle holde intenst øje med alle unge menneskers progressioner eller mangel på samme; men det vil næppe heller blive let at håndtere en række af de gummibegreber, der kommer til at indgå i de vurderinger, der skal udfærdiges fra Gedser til Skagen. Det hedder bl.a., at der i vurderingen indgår faglige (herunder karakterer og læringspotentiale), personlige (herunder motivation og handlekompetence) og sociale forudsætninger (herunder relationskompetence og konflikthåndtering). Men hvordan måler man fx "læringspotentiale", "handlekompetence" og "relations-kompetence"? Ingen af disse lidet konkrete begreber 'bebor' eller klæber til den enkelte, når han eller hun ikke indgår i et socialt eller fagligt fællesskab, men bare er indkaldt til en samtale med en uddannelsesvejleder. (Nepper Larsen, 2011)

Afslutningsvis konkluderer han:

¹⁴ Lektor ved forskningscentret GNOSIS - sind og tænkning, DPU, Aarhus Universitet og medlem af bestyrelsen for SOPHIA - tænketank for pædagogik og dannelse

At være ung i 2010-2011 er tilsyneladende at lære at mestre den strategiske selvfordoblings uædle, men aldeles nødvendige kunst på kommando. Man skal kunne skrive og snakke om sig selv som en troværdig aktør med en klar fremtidsplan. Man skal være parat til at lyve verden til inden for rammerne af det, der forventes og kræves. Man skal bekende, hvem man vil være, og hvad man kan – vel at mærke før man har prøvet ret meget eller kan det hele (Nepper Larsen, 2011).

4.6. Uddannelsesparathedsvurderinger

UPV blev taget i anvendelse første gang i foråret 2011. Det erklærede formål med UPV er i følge Undervisningsministeriets inspirationshæfte *Klar, parat, uddannelse* først og fremmest at identificere og hjælpe dem, der har brug for støtte eller tid til udvikling for at gennemføre en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse og skal ses som et præventivt redskab til at forhindre frafald på ungdomsuddannelserne og dermed undgå, at de unge lider nederlag (Undervisningsministeriet, 2010d).

Per Bredholt Frederiksen - Chefkonsulent i Undervisningsministeriet, formulerede uddannelsesparathed således på Uddannelsespolitisk konference "Uddannelse til alle" i 2010:

Uddannelsesparathed er et initiativ, hvor alle unge, der forlader 9. eller 10. klasse skal have vurderet deres uddannelsesparathed. Signalet er: Kommunerne sikrer, at de unge først bliver sendt videre i uddannelsessystemet når de har de personlige, faglige og sociale forudsætninger herfor. Således undgår man, at de unge knækker halsen på en uddannelse som vedkommende ikke magter og dermed mister lysten til uddannelse senere i deres liv. ¹⁵

UPV beskrives her som en individuel helhedsvurdering af den unges forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse og det pointeres, at den ikke må opfattes som en adgangsbegrænsning. Alle unge skal nu parathedsvurderes, inden de kan begynde på gymnasiet eller EUD. UPV afløser således det tidligere system, hvor ansøgere fra afgangsklasserne i grundskolen havde krav på at blive optaget på en gymnasial uddannelse, hvis de opfyldte en række faglige betingelser eller blive indstillet til en optagelsesprøve. Der var tidligere ingen bestemte optagelseskraav på EUD, kun skulle den unge have gennemført

¹⁵Uddannelsespolitisk konference "Uddannelse til alle" den 29. september 2010 i forbindelse med kommunens årlige Job - og Uddannelsesmesse arrangeret af Det lokale Beskæftigelsesråd i Ringsted Kommune for politikere og fagfolk.

ni års grunduddannelse i folkeskolen eller et andet sted. Som noget nyt skal unge, der søger ind på EUD altså også vurderes.

Det kunne jo måske medvirke til en bedre status for EUD, som i uddannelseshierarkiet ligger meget lavt (lige over produktionsskolerne, som har den allerringeste status) fra at være det sted, hvor man altid uanset lyst, motivation og evner kan lande, hvis man ikke kan klare gymnasiet. Som tidligere nævnt er søgningen i 2013 til gymnasier 74 % mod 19 % til erhvervsskoler.

UPV indgår som en del af den obligatoriske uddannelsesplan, der skal være udarbejdet ved udgangen af grundskolen eller 10.klasse. I planen indgår desuden den unges mål for uddannelse og erhverv, standpunkts- og prøvekarakterer og ansøgning om optagelse på en ungdomsuddannelse eller tilmelding til 10. klasse. Der kan også indgå planer for beskæftigelse eller andre aktiviteter, der sigter mod, at den unge senere gennemfører en uddannelse. Sammenvævet med Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv, samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. skal uddannelsesplanen indeholde en beskrivelse af, hvordan 15-17-årige unges pligt til at være i uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet opfyldes efter afslutning af grundskolen henholdsvis 10. klasse.

I betragtning af at uddannelsesparathed i 2010 var et nyt og udefineret begreb var det meget lidt information, der blev meldt ud fra Undervisningsministeriet. Udover selve lov- og bekendtgørelsesteksterne ¹⁶ var der kun publikationen *Klar parat uddannelse – inspiration om uddannelsesparathed* (Undervisningsministeriet, 2010d) til at forklare hvilke tanker, der lå bag dette nye fænomen og hvordan det skulle føres ud i livet. Sidehenvisningerne i resten af dette afsnit henviser alle til samme publikation.

Publikationen består af seks små artikler, et par af dem med navngivne forfattere.

Målgruppen angives som dem, der skal arbejde med UPV: UU, fri- og efterskoler samt ungdomsuddannelserne og intensionen er ”at give inspiration til de mange, der skal arbejde

¹⁶ Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv, samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. (LBK nr 671 af 21/06/2010) samt Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse, BEK nr. 874 af 07/07/2010

med uddannelsesparathed" (s.7). Udgiveren er Undervisningsministeriet og jeg formoder, at ministeriet er ansvarligt for indholdet, da det ikke nogen steder anføres, at det ikke er.

Det erklærede formål med UPV er i følge *Klar, parat, uddannelse* først og fremmest at identificere og hjælpe dem, der har brug for støtte eller tid til udvikling for at gennemføre en EUD eller en gymnasial uddannelse og skal ses som et præventivt redskab til at forhindre frafald på ungdomsuddannelserne og dermed undgå, at de unge lider nederlag.

Om at blive vurderet som ikke uddannelsesparat hedder det, at det skal forstås som en reel håndsækning til at komme videre. En vurdering som ikke-uddannelsesparat må ikke blive et ekstra stempel til dem, der i forvejen måske har faglige, personlige eller sociale problemer. Derimod skal vurderingen ses som et forpligtende tilsagn fra UU (i sidste instans: kommunen) om at finde et konkret og relevant tilbud til at forbedre den unges muligheder og støtte og hjælpe den unge til at blive parat til at begynde på og gennemføre en uddannelse.

Torben Pilegaard Jensen har påtaget sig opgaven at definere uddannelsesparathed via at indkredse de faglige, personlige og sociale forudsætninger, der skal indgå i vurderingen i sit bidrag *Uddannelsesparathed – hvad er det?* Det hedder her, at det er "en helheds-vurdering, der stiller store krav til de professionelle, der skal foretage den i samarbejde med de unge, forældrene og eventuelt uddannelsesinstitutionerne." (s.12)

Om de personlige færdigheder står følgende:

Hvori består de personlige færdigheder? Overordnet drejer de personlige færdigheder sig om evnen til at handle i en kompleks verden i forandring. Den unges rolle og fremtid er mindre klar end tidligere. For at give livet mening og for at finde ud af, hvor han/hun passer ind, må den unge skabe sin egen personlige identitet. Og denne proces med at skabe identitet og mening med livet er for flere og flere en livslang proces – en livslang læringsproces. Personlige færdigheder drejer sig blandt andet om, at man har en positiv selvopfattelse og evner at omsætte sine behov og ønsker i handling(s.19).

Som personlige færdigheder nævnes selvtillid, evne til at træffe beslutninger, at reflektere over egne og andres handlinger og følelser, selvkompetence og handlekompetence. Som eksempler på social kompetence nævnes relationskompetence, evne til at indgå i forpligtende og demokratisk funderede fællesskaber, empati, at kunne lede og tage følgeskab og håndtere konflikter.

Det er store forventninger at sætte til de 15-årige og voldsomme krav at skulle opfylde for at blive erklæret uddannelsesparat og få adgang til ungdomsuddannelserne og en omfattende og krævende opgave for vejlederne at skulle afdække alle disse egenskaber, som rejser en hel række nye spørgsmål og fortolkningsmuligheder.

Oplistningen af færdigheder og gode egenskaber bærer i høj grad præg af, at de stammer fra sammenhængen med realkompetencevurdering, som bruges i forbindelse med fx validering af uformelle kompetencer hos voksne, der skal videre- eller efteruddanne sig. Det forekommer noget overproportioneret i forhold til at have ”de faglige, personlige og sociale forudsætninger, som er *nødvendige* for at gennemføre en ungdomsuddannelse” [egen kursivering], som bekendtgørelse om UPV, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse foreskriver. Det bliver interessant at undersøge, hvordan det er gået med at implementere UPV og hvordan vejledere, skoler og ungdomsuddannelserne har båret sig ad med at operationalisere begreberne *faglige, personlige og sociale forudsætninger*.

Selv om det måske er et meget begrænset antal unge, der bliver vurderet ikke-parate, er det dog alle unge, der står i overgangen til en EUD eller gymnasiet, der skal igennem processen, ligesom det er alle unge mellem 15-17 år, der omfattes af pligten til uddannelse, beskæftigelse m.v. (med undtagelse af unge, der på grund af handicap, sygdom eller væsentlige sociale problemer midlertidigt eller permanent ikke er i stand til at overholde pligten og derfor af kommunalbestyrelsen kan blive fritaget herfor). I forhold til den principielle diskussion er det sådan set ligegyldigt, om det er mange eller få der berøres af konsekvenserne af en vurdering som ikke-uddannelsesparat.

Med indførelsen af UPV og de øvrige initiativer, som den er sammenvævet med, ændrer man dels væsentligt på vejledernes rolle i forhold til de unge og deres indbyrdes tillid ved at vejlederne får nye kontrollerende, registrerende og vurderende opgaver, dels går man potentielt ind og styrer de unges uddannelsesmuligheder ud fra vurdering af, om de har de faglige, personlige og sociale forudsætninger, som er *nødvendige* for ikke blot at *påbegynde* men også at *gennemføre* en ungdomsuddannelse.

I denne betragtning kunne jeg godt have forventet nogle klarere udmeldinger, nogle retningslinjer og ikke mindst nogle definitioner af fx begrebet uddannelsesparathed og sociale og personlige forudsætninger i stedet for blot et ”inspirationshæfte”. At det ikke

var en forglemmelse fremgår af et referat af et møde i Nationalt Dialogforum for uddannelses- og erhvervsvejledning fra 17.juni 2010, hvor kontorchef Steffen Jensen fra Undervisningsministeriet direkte adspurgt slog fast, at ministeriet ikke agtede at udarbejde regler eller retningslinjer for, hvordan uddannelsesparathed skulle vurderes (Undervisningsministeriet, 2010e).

Det indikerer en frihed i forhold til, hvordan målgruppen dvs. kommuner, UU-centre og vejlederne kan bruge begreberne. Alternativt kan man se det, som om de bliver pålagt en opgave, som de har pligt til at opfylde og selv må gætte sig til, hvad går ud på. Det giver mulighed for mange og forskellige opfattelser og muligheder og en forholdsvis lille sikkerhed for de berørte unge for at de får en nogenlunde ens, retfærdig og sammenlignelig behandling.

De første erfaringer

Undervisningsministeriet offentliggjorde i november 2011 en samlet evaluering af Ungepakke 2 (Center for Ungdomsforskning, Epinion, Pluss , 2011). Den baserer sig på data fra den første gang, UPV blev gennemført i foråret 2011 og kan af gode grunde ikke vise noget om, hvorvidt UPV opfylder sin mission ”som et præventivt redskab der forhindrer frafald på ungdomsuddannelserne, hvorved vi undgår, at de unge lider nederlag” som det hedder i *Klar parat uddannelse*.

Men den viser forskellige andre interessante ting. Af de godt 62.000 elever, der søgte ind på en ungdomsuddannelse i 2011 blev 2.738 (under 5 %) vurderet til at være ikke-parate, men over halvdelen af dem blev alligevel optaget på ungdomsuddannelserne. Der er stor variation mellem de forskellige UU-centre både med hensyn til hvor mange, der blev vurderet ikke-parate og hvor mange af disse vurderinger, der senere blev omstødt.

Det tyder på en markant forskellighed i kriterierne for vurderingerne både UU-centrene imellem og mellem UU-center og uddannelsesinstitution og en vilkårlighed i forhold til at få en nogenlunde ens, retfærdig og sammenlignelig behandling for de unge. Der er stor forskel på, hvordan de forskellige aktører har arbejdet med UPV og hvad der lægges i begrebet. Der opleves grundlæggende uenigheder i definitioner og vægtning af de personlige, sociale og faglige egenskaber. Evalueringen nævner, at mange vurderinger foretages ud fra ”mavefornemmelser” og at aktørerne ikke taler samme sprog.

I forhold til det erklærede mål for UPV: "at identificere og hjælpe dem, der har brug for støtte eller tid til udvikling for at gennemføre en EUD eller en gymnasial uddannelse" peger rapporten på det centrale dilemma, at en del af de unge, som oplever at have faglige problemer og derfor kunne have behov for lektiehjælp og støtte ikke selv opsøger det.

Ikke-parathedsvurderingen kan opleves som en negativ stempling for en del af de ikke-parate, der understreger oplevelsen af at være en fiasko. Mange af de ikke-parate unge reagerer ved at blive vrede på sig selv og blive mere usikre på deres egen formåen.

Vejlederens myndighedsrolle i forbindelse med vurderingerne kan have negative konsekvenser for relationen til de unge. Nogle vejledere oplever at skulle bruge megen tid og mange samtaler på at forsøge at (gen)etablere tilliden. De peger også på, at de mister autoritet på grund af de store antal omgørelser, hvilket i endnu højere grad sætter dem i positionen som adgangs begrænser og modstander.

Videnscenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (VUE) har undersøgt forståelser og fortolkninger af uddannelsesparathedsbegrebet, og hvordan disse forståelser udmønter sig i det konkrete arbejde med at vurdere uddannelsesparathed (Nordskov Nielsen, Skovhus, & Buhl, 2011). VUE har sat sig for at undersøge "hvordan en sådan helt ny myndighedsopgave udmøntes, og identificere forskelligheder i såvel opfattelsen af begrebet om UPV som i den metodiske tilgang" (s.4) for at få viden om, hvordan uddannelsesparathed forstås, og hvordan vurderingen rent faktisk foregår i forskellige UU-centre.

Undersøgelsen er foregået ved at se på 11 UU-centres skriftlige materiale om UPV i form af hjemmesider, foldere etc. som så har dannet grundlag for temaer til et fokusgruppeseminar med repræsentanter fra seks af de undersøgte UU-centre for at identificere forskellige forståelser af UPV og uddybe beskrivelser af den konkrete praksis på de enkelte centre. Man fandt, at man snarere kunne tale om hver *vejleders* metode end hvert centers metode. På hjemmesiderne ledte man specifikt efter eksplicitering af metoder, deres begreb om uddannelsesparathed og UPV og fandt generelt, at centrene ikke udtrykker eksplicit, hvilke metoder de bruger. Der gives eksempler på, hvad der vurderes men ikke hvordan kun at man benytter dialog, samtale og samarbejde. På nogle centre oplistes en række forudsætninger, som man vurderer elevens parathed på mens andre blot henviser til loven og ministeriets folder på nettet.

Vejlederne samarbejder tæt med lærerne om UPV og det kan godt give problemer, hvis elevens lærere fx er uenige og vejlederen ikke kender eleven særlig godt. Vejlederen bliver nogle gange den, der skal fortælle eleven, at hun/han er blevet vurderet ikke-parat selv om det hovedsagelig er baseret på lærerens vurdering og vejlederen kan opleve, at de mister troværdighed ved at skulle argumentere for noget, som de kun kender til på anden hånd. Det er vejlederen, der skal vurdere eleven, men læreren, der kender eleven.

Nogle uddannelsesinstitutioner har i samarbejde med UU meldt ud, hvilke forudsætninger, de mener, er væsentlige i forhold til at kunne gennemføre uddannelsen, hvilket i høj grad styrer vejlederens vurdering. Jeg kunne her forestille mig, at søgningen på en given uddannelse måske kunne komme til at påvirke vurderingen, så UPV kan komme til at fungere som en form for ugenomsigtig adgangskontrol.

UPV foretages forskelligt fra UU-center til UU-center ligesom vejlederne griber opgaven forskelligt an. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt vi kan tale om gennemsigtighed, kontrollerbarhed og retfærdighed i processen. Det er endvidere problematisk, at UPV foretages i en vejlederkontekst, hvor man på grundlag af et begrænset kendskab til eleven og hvordan det er gået i grundskolen skal vurdere, hvordan det vil gå i en hel anden sammenhæng og miljø på ungdomsuddannelsen.

Rapporten peger på, at der med UPV er sat stort fokus på eleverne og deres parathed eller mangel på samme. Der er langt mindre fokus på, hvor parate ungdomsuddannelserne til at tage i mod. Det er problematisk med en retorik og et menneskesyn, der primært fokuserer på mangler hos de unge, hvilket kan få dem til at føle sig som tabere til trods for at problemet i høj grad også befinder sig i uddannelsessystemets indretning.

Nogle tal

Der er bemærkelsesværdigt, at der er kommuner, der slet ikke har nogen elever, der er vurderet ikke-parate, mens andre har over 10 %. Forskellene gør sig gældende helt ned på skoleplan, hvor man kan finde én 9.klasse, hvor $\frac{3}{4}$ er fundet parate til gymnasiet og en anden få kilometer derfra, hvor det kun er én elev. Men det overrasker ikke Leif Petersen, der er leder af UU i København:

Der kan være meget store forskelle på skoler, også selv om de ligger få kilometer fra hinanden. Det kan for eksempel hænge sammen med den sociale og økonomiske gruppe, eleverne kommer fra. Og det vigtigste er, om børnene kommer fra et hjem med tradition for uddannelse eller ej. Det kan man ikke lægge skolen til last (Torp Carlsen, 2011).

Sådan er det jo, ikke sandt? Det er jo rigtigt, at man ikke kan laste skolerne for børnenes sociale og kulturelle baggrund. "Uligheden i Skolen er et aspekt af uligheden i Kulturen" som Bourdieu udtrykker det. Uddannelsespolitik kan ikke erstatte socialpolitik, boligpolitik og arbejdsmarkedspolitik, men man kunne have et ønske om, at skolen gennem den måde, de tilrettelægger undervisningen på og den unikke mulighed de har gennem 9 års mere eller mindre daglige kontakt og påvirkning af børnene i en eller anden grad kunne kompensere for de ulige baggrunde, idet "Ingen anden institution kan erstatte skolen, når det gælder om at give så mange som muligt adgang til kulturen i alle dens former" ifølge Bourdieu (Broady, 2007, s. 468). Det bliver interessant at følge om den nye folkeskole-reform kan rykke noget på det.

I *Notat om udviklingen i de unges søgemønster og foreløbige resultater af uddannelses-parathedsvurderinger* (Undervisningsministeriet, 2011) finder man bl.a. tal for elevernes søgning til forskellige ungdomsuddannelser samt opgørelser over, hvor mange elever, der er blevet vurderet ikke-uddannelsesparate opgjort på uddannelser og på UU-centre og kommuner. Med hensyn til søgningen ses de generelle tendenser: søgningen stiger til gymnasiet og falder til EUD. Endvidere er søgningen til 10.klasse steget efter i de sidste 10 år at have været støt faldende fra godt 60 % af en årgang i 2000 til 47,6 % af en årgang i 2010. I 2011 tager 49,1 % af en årgang 10. klasse med. Jeg kunne her forestille mig, at det skyldes, at de unge ved at gå i 10.klasse udsætter vurderingen af deres parathed, får et år til at "træde vande", måske blive lidt mere modne og afklarede i forhold til valg af uddannelse og hvad de egentlig gerne vil og måske et øjeblik endda undslippe samfundets målrettede uddannelsesjærngreb. I UVMs notat udtrykkes det lidt anderledes:

Udsigten til at blive vurderet "ikke uddannelsesparat" kan have fået de unge til at tænke sig om en ekstra gang, før de har søgt uddannelse, hvilket er formålet med UPV. Det kan have fået nogen til at søge 10. klasse, inden der søges ind på en ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet, 2011).

Søgningen til de individuelt tilrettelagte ungdomsuddannelser (Erhvervsgrunduddannelsen såvel som til Ungdomsuddannelsen for unge med Særligt Behov) er steget. Det der benævnes øvrige aktiviteter omfatter ca. 5 %. De fleste i denne gruppe ønsker ikke egentlige uddannelser, men fx aktiviteter på produktionsskole eller et uddannelsesophold i udlandet. En mindre del søger beskæftigelse.

Har lovgivningen og Ungepakke 2 så virket? Det er spørgsmålet, for problemet var jo egentlig ikke, at de unge ikke ville gå i gang med en uddannelse, men om de gennemfører den. Det var et af de oprindelig erklærede formål med UPV at "først og fremmest at identificere og hjælpe dem, der har brug for støtte eller tid til udvikling for at gennemføre en EUD eller en gymnasial uddannelse og skal ses som et præventivt redskab til at forhindre frafald på ungdomsuddannelserne og dermed undgå, at de unge lider nederlag."

I notatet er det blevet mere kontant: "at få de unge til at tænke sig om en ekstra gang, før de har søgt uddannelse". 2.996 elever er i 2011 blevet vurderet "ikke uddannelses-parate" til en gymnasial uddannelse og 226 til EUD, hvilket svarer til henholdsvis 6,3 % og 1,5 %. Ca. halvdelen af de elever, der af UU-vejledningen er vurderet ikke-uddannelsesparate, vurderes parate både af gymnasier og erhvervsskoler.

Der er stor forskel på, hvor mange der bliver vurderet ikke-parate både i forhold til kommuner og UU-centre. De fem kommuner med flest elever vurderet ikke-uddannelsesparate er Albertslund, Ishøj, Ringsted, Roskilde og Brøndby med København lige efter alle med over 10 % , mens Glostrup, Ærø, Fanø, Samsø og Læsø slet ikke har elever registreret med vurderingen ikke-uddannelsesparat.

I juni 2013 kom der nye tal for UPV. Pressemeddelelsen fra UVM lyder: "Nye tal for 2013 viser, at der er et fald i andelen af unge, der bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, som alligevel bliver optaget på ungdomsuddannelserne, fordi uddannelsesstedet omstøder vurderingen fra Ungdommens Uddannelsesvejledning. " (Undervisningsministeriet, 2013b)

Tallene fra hhv. 2011, 2012 og 2013 bygger på udtræk fra optagelse.dk pr. 30. april 2013:

Uddannelse	Antal unge	2011	i %	2012	i %	2013	i %
I alt	Ansøgere i alt	59.829		62.748		62.307	
	Ikke-uddannelsesparat	2.738	4,58	3.164	5,04	3.131	5,03
	Omstødt	1.428	52	1.366	43	1.292	41,26
Gymnasiale uddannelser	Ansøgere i alt	45.265		45.835		49.632	
	Ikke-uddannelsesparat	2.578	5,7	2.965	6,47	2.905	5,85
	Omstødt	1.352	52	1.267	43	1.179	40,59
Erhvervs-uddannelser	Ansøgere i alt	14.564		13.743		12.675	
	Ikke-uddannelsesparat	160	1,1	199	1,45	226	1,78
	Omstødt	76	47,50	99	49,75	113	50

Jeg har arbejdet lidt videre på de opgivne tal og indsat mine procentberegninger af omstødte vurderinger med rødt. Som det fremgår skete der et fald fra 2011 til 2012 på det samlede antal omstødelser fra 52 til 43 % og fra 2012 til 2013 fra 43 til 41,26 %. Man kan godt sige, at der er sket et fald, men det må siges at være meget begrænset. Det er stadig mere end 4 ud 10 der omstødes. For EUD er der endda tale om en stigning (47,5 – 49,75 – 50 %), så UVMs specielle måde at se tallene på kan virke som et forsøg på at imødegå et af kritikpunkterne mht. UPV: de mange omstødelser. Udviklingen i tallene for de ikke-parate (mine procentberegninger indsat med blå) udviser ganske små udsving, så spørgsmålet er, om UPV er kommet tættere på at have nogen som helst forbindelse med tallene fra frafald.

Det er derfor interessant at se på de aktuelle tal for frafald, da intensionen med UPV jo var at mindske frafaldet. Nye tal for 2012 offentliggjort september 2013 viser, at frafaldet på EUD er *steget* til 48 procent. Frafaldet på de gymnasiale uddannelser ligger konstant på omkring 13 procent (Undervisningsministeriet, 2013c):

Tabel 1: Frafaldsprocenter på henholdsvis de gymnasiale og de erhvervsfaglige uddannelser

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Gymnasiale uddannelser	16 %	15 %	14 %	13 %	13 %	14 %	13 %
Erhvervsfaglige uddannelser	44 %	44 %	43 %	44 %	46 %	46 %	48 %

Det kan ikke opfattes anderledes end, at initiativ 2 UPV ikke opfylder sit formål og at samtlige elever fra hhv. 9. og 10. klasse skal i gennem en vurdering, hvis effekt er næsten ikke eksisterende. Det er muligt, at vejlederne bruger UPV til andre og mere relevante formål end den var tiltænkt men det ændrer ikke på at selve det, at vejlederne har fået en vurderende og sorterende myndighedsopgave, har slået skår i det traditionelle tillidsforhold som vel (stadig) må være fundamentet i al god vejledning.

Når det er så få, der bliver erklæret ikke-parate og alligevel så mange, der falder fra, hvad er så grunden: Er der en vis uvilje fra vejlederside mod at sortere nogen fra? Dette spørgsmål vil jeg vende tilbage i analysedelen.

I det efterfølgende afsnit vil jeg beskæftige mig med, hvad det er for en rolle vejlederne har fået i det uddannelsespolitiske felt og hvilke formål vejledning tiltænkes. Til sidst vil jeg give nogle eksempler fra mine interviews på, hvordan de medarbejdere, der står dybt involveret i arbejdet med Ungepakker og UPV ser på deres opgaver.

4.7. Vejledningens og vejlederens rolle

Vejledningens placering i det uddannelsespolitiske felt

Med vejledningsreformen i 2004 opstillede man fra politisk side nationale mål og krav for vejledning. De overordnede mål har både et individ- og samfundsmæssigt sigte: at valg af uddannelse og erhverv bliver til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet. For de unge at sikre et tilstrækkeligt grundlag for at træffe realistiske beslutninger om valg af uddannelse og erhverv, som svarer til deres potentialer og personlige forudsætninger, herunder uformelle kompetencer og for samfundet skal vejledningen understøtte målet om det forventede behov for veluddannede borgere og høj beskæftigelse (Undervisningsministeriet, 2003b).

Der udvikledes it-baserede informations- og vejledningstilbud, hvor den enkelte selv kan søge og anvende informationer om valg af uddannelse, uddannelsesinstitution og fremtidig beskæftigelse og vejledningen skal herefter i særlig grad målrettes dem, der har særlig brug for det. Et andet vigtigt formål med reformen var, at vejledningen skulle medvirke til, at frafald fra og omvalg i uddannelserne begrænses mest muligt. Midlerne var en mere professionel og standardiseret vejledning, blandt andet gennem oprettelse af Ungdommens Uddannelsesvejledning i UU centre, en ny fælles vejlederuddannelse og indførelse af kvalitetssikring, evaluering og måling af vejledningsindsatsen.

Vejledningsressourcerne skal hovedsagelig bruges på de unge, som man forventer har svært ved at vælge, starte på og gennemføre en ungdomsuddannelse. De unge med de særlige behov – udsatte unge, tabere, restgruppe, unge i risikozonen eller hvad de nu benævnes. Betegnelserne er mange, men begreberne er ikke klart definerede eller afgrænsede. De hænger sammen med de pt. gældende ungdoms- og uddannelsesdiskurser.

Vejledningsfeltet har opnået en langt mere central placering i det uddannelsespolitiske landskab end tidligere, hvor det normalt havde været varetaget af lærere på skolerne. Hvor den tidligere skolevejleder fungerede som både lærer og vejleder på den enkelte skole, er UU-vejlederen ikke længere ansat på skolen men er blevet ekstern og institutionsuafhængig i et af de 46 regionale UU-vejledningscentre.

Indtil vejledningsreformen i 2004 var der en lang række uddannelsesmuligheder for vejledere i Danmark. Generelt var de karakteriseret ved at være korte, sektor-specifikke og

ikke-kompetencegivende. I 2004 blev der indført én fælles grundlæggende vejlederuddannelse på diplomniveau med et adgangskrav på mindst en kort videregående uddannelse efterfulgt af mindst to års relevant erhvervserfaring. Uddannelsen henvendte sig til alle, som beskæftiger sig med uddannelses- og erhvervsvejledning på tværs af sektorer. En professions- og udviklingsbaseret professionsbacheloruddannelse med forskningstilknudning har været i støbeskeen fra 2006 men er endnu ikke blevet til noget. Vejledningsopgaverne ville i givet fald skulle varetages af nyuddannede bachelorer uden nævneværdig erhvervserfaring. Tidligere tiders vejledere var typisk lærere med blandede jobfunktioner, hvor erhvervs- og livserfaring og modenhed blev anset som vigtige kvalifikationer (Videnscenter for vejledning, 2006).

Formål med vejledning – nogle brudflader i vejlederens rolle

Vejledningen tilskrives en central rolle i forhold til at opfylde målet om, at 95 % af alle unge i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse. I Globaliseringsstrategien fra 2006 *Fremgang, fornyelse og tryghed* (Regeringen, 2006) nævnes vejledning over 100 gange. Med indførelsen af Ungepakke 2 blev der foruden de traditionelle vejledningsopgaver som "fødselshjælper" til valg af uddannelse og erhverv tilføjet kontrol- og myndighedsopgaver: ansvaret for at den unge udarbejder en uddannelsesplan, som den unge og vedkommendes forældre kan holdes op på, og vurdering af uddannelsesparathed, som kan komme til at virke som en sortering og adgangsbegrænsning.

Jeg har tidligere været inde på den indflydelse, som disse ændringer i vejlederens rolle kan give og de problemer og dilemmaer, vejlederens kan komme ud for i forhold til at udføre sit arbejde fx i form af nedbrydning af tillid og underkendelse af autoritet i forbindelse med underkendelse af UPV. Desuden er der spørgsmålet om det stærkt øgede fokus på 95 % målsætningen og de unge med de særlige behov.

Den årlige konference for vejledere i UU-centre og på ungdomsuddannelserne 2011 havde overskriften *Uddannelsespligt – og parathed* *Vejlederens nye roller* og satte fokus på vejlederens nye (myndigheds)rolle og de dilemmaer, der opstår i forbindelse med elementerne af kontrol og tvang og hvordan man kan finde dem, der har særlige behov for vejledning. Vejlederens professionsforståelse sættes på prøve både etisk og fagligt, når hun/han skal forudse de unges fremtidige adfærd, når man skal vurdere de unges mulighed

for at gennemføre en kommende ungdomsuddannelse. (Uddannelsespligt – og parathed, 2011)

Pligtbegrebet stiller også vejlederne i nogle etiske dilemmaer. Peter Plant stillede spørgsmålet ” *Er det muligt at være både myndighedsperson og samtidig være den, der åbner livets muligheder for unge?* ” og understregede, at det er vigtigt at gøre op med sig selv, om man kan følge kravene eller om man må ty til civil ulydighed.

Peter Beven, Programme Leader, Guidance and Counselling, Northumbria University, gav nogle bud på tvangsvejledning : hvordan man kan vejlede unge, der viser modvilje mod det, da de ikke selv har valgt, at de skulle vejledes og måske slet ikke ønsker det. En disciplin inden for vejledningsfeltet, der kræver nye metoder til at arbejde med motivation og modstand, hentet fra misbrugsområdet.

Lektor på CBS Nanna Mik-Meyer rettede opmærksomheden på vejledernes rolle som medproducenter af nyliberale holdninger: vis vilje, ansvar og motivation. De unge er dømt til personlig udvikling og kravet om at være viljestærke. Værdierne produceres af den bedrestillede middelklasse og gennemsyrrer love og menneskesyn. Holdningerne er bestemmende for, hvilke unge, der betragtes som problematiske. Hun pointerede at vejlederne bør reflektere over, hvordan deres klasseplacering og faglige baggrund præger deres blik på de unge.

Interviews

Som nævnt har jeg foretaget 2 semistrukturerede interviews. De nærmere omstændigheder omkring planlægning og gennemførelse er omtalt i metodeafsnittet s.26. Samtalerne fandt sted i december 2012 på et tidspunkt, hvor Ungepakke 2 havde været i brug i to år og UPV var gennemført 2 gange.

Det første interview havde ikke på forhånd en aftalt varighed og varede næsten 3 timer. Det andet varede knap 1½ time, da det var den tid, der var til rådighed. I begge samtaler kom vi rundt i vejledningsarbejdets mange og forskellige opgaver, hvilket har nuanceret min baggrundsforståelse for feltet. Begge vejledere er skolevejledere, har vejlederuddannelsen og hhv. 5 og 8 års praktisk erfaring. På UU Nordvestsjælland, hvor de arbejder, har alle vejlederne uddannelsen eller er i gang med at tage den. Det tredje planlagte men ikke gennemførte interview skulle have været med en 10.klasse vejleder, som står med de

unge, når de *skal* vælge uddannelsesspor, da de har brugt den udsættelse, som 10.klasse kan give. Selvom det er en meget begrænset undersøgelse, har den alligevel interesse, ikke for at sige noget generelt om vejledernes holdninger, men som eksempler på praksisplanets modus vivendi og på hvordan de medarbejdere, der står dybt involveret i arbejdet med Ungepakker og UPV ser på deres opgaver. Citater er angivet med vejlederens forbogstaver og minutplacering i interviewet.¹⁷

Interviewenes meget forskellige varighed giver naturligvis en stor forskel med hensyn til, hvad vi nåede at tale om. I denne sammenhæng har jeg ud af det store materiale valgt de punkter ud, som lige præcis handler om mit fokuspunkt: hvordan vejlederne og UU-centrene har håndteret og problematiseret deres rolle i forbindelse med de nye myndighedsopgaver og i særdeleshed begreberne sociale og personlige kompetencer, samt nogle enkelte andre særligt interessante punkter fx det pres der ligger på de unge i forhold til uddannelse og betydningen af Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering (UEA). De synspunkter, som vejlederne har givet udtryk for, vil i det efterfølgende blive i gengivet i referat med enkelte citater.

I langt de fleste spørgsmål var der en fælles opfattelse og erfaring, der blevet givet udtryk for men i enkelte spørgsmål en markant forskel fx i forhold til, hvordan reaktionen havde været, da Ungepakke 2 kom med UPV og introduktionen af de forskellige kompetencer og mulige sanktioner. Den ene vejleder gav udtryk for, at der havde været en betydelig bekymring for dels hvordan det kunne påvirke de unge at blive sorteret i hhv. egnede og ikke egnede dels i forhold til professionsforståelsen: ”jeg er jo på en eller anden måde altid den unges advokat - jeg tænker at det er min opgave at være hjælper” (EMA 24:38), hvor den anden vejleder gav udtryk for at det egentlig var det samme, som de hele tiden havde gjort i forhold til dem, der gerne ville på gymnasiet blot nu også for EUD. De gav begge udtryk for, at det havde været væsentligt, at begreberne er blevet diskuteret og bearbejdet i fællesskab på UU-centret, så man ser på UPV som en proces, der skal starte så tidligt som

¹⁷ Interview med skolevejleder Ellen Marie Andreasen (EMA) d.11.12.2012 varighed: 02:51:24 og Interview med skolevejleder Sinisa Simba Terzic (SST) d.13.12.2012 varighed: 01:29:00. Interviewene er utrykte.

muligt, så de unge rent faktisk har mulighed for at blive afklarede og gøre noget ved de ting, der forhindrer, at de kan komme videre i stedet for en dommens dag. UU- centrets holdning er, at alle bliver parate til uddannelse på et eller andet tidspunkt, det tager bare længere tid for nogle end for andre. UPV er blevet vendt til en positiv opgave, der har tvunget de involverede til en større præcision. En enkelt lærer har ikke kunnet stå for fristelsen til alternativ brug af UPV: "hvis ikke I afleverer jeres opgave på torsdag siger jeg til vejlederen at I ikke er parate", men ellers bliver der arbejdet mere seriøst. Lærerne kan ikke nøjes med holdninger og fornemmelser ang. eleverne i forhold til UPV. Det er ikke nok at sige, at en elev ikke er motiveret og altid eller aldrig gør det ene eller det andet, men det skal konkretiseres, hvordan det viser sig og belyses med iagttagelser, som kan diskuteres. På den måde ser vejlederne UPV som en stor hjælp både i forhold til skærpe blikket for de ting, som man gjorde i forvejen og de særlige indsatser, der er nødvendige for at det skal lykkes at komme videre i samarbejdet med lærer, elev, forældre og vejleder og i forhold til at få de unge, der ikke er parate til at gå i gang med en ungdomsuddannelse, i gang med aktiviteter, der kan gøre dem parate fx 10 klasse eller produktionsskole:

Tidligere kunne de unge jo uanset hvad vejlederen eller skolen sagde søge ind og alt viste så at så stoppede de inden for det første halvår af grundforløbet og så skulle de have det nederlag med – jeg synes det er meget bedre at tage det i opløbet og sige der er nogle ting som det simpelthen kræver hvis du skal gå på teknisk skole eller hvis du vil på gymnasiet (EMA 25:45).

Der var også en betydelig bekymring for, hvad muligheden for sanktioner ville komme til at betyde:

vi var superbange for det da loven kom - I praksis har jeg bare ikke oplevet det - de fleste unge vil gerne have en snak om, hvordan de kommer videre - jeg var skrækslagen for det da jeg læste det i lovgivningen (EMA 53:41).

Begge vejledere gav udtryk for betydningen af, at det timeløse fag UEA bliver tilgodeset. Det skal ideelt set varetages hele vejen igennem folkeskolen og flettes ind i den øvrige undervisning, hvor det er relevant. Det bliver det ikke altid og der er stor forskel på, hvor meget man gør ud af det fra skole til skole. Nogle gange bliver det skubbet til side af det store fokus, der er på de faglige krav og mere direkte målbare kompetencer, til trods for at en mere generel orientering om, hvordan uddannelse og arbejdsmarked fungerer, burde være grundlaget for de valg, som de unge senere skal træffe mht. deres uddannelses- og arbejdsmæssige fremtid. Vejlederne vurderer det som meget u hensigtsmæssigt, at nogle elever ikke har fået denne basisviden i skolen, som vejledningen skal bygge videre på.

Jeg vil tilføje, at det naturligvis i særlig grad har betydning for de elever, der kommer fra hjem med begrænset kendskab til uddannelse, mens andre som en selvfølgelighed får denne viden med hjemmefra. Som Broady udtrykker det:

At elever, der er godt rustet med kulturel kapital, har gode udsigter til en privilegeret fremtid, hænger sammen med at de (og deres forældre) er fortrolige med og i stand til at vurdere det vide spektrum af muligheder, som uddannelsesvæsenet og erhvervslivet og den sociale verden i øvrigt tilbyder (Broady, 2007, s.465).

Vejledningen kan kun til en vis grad kompensere for disse forskelle, selvom Ungepakkerne specifikt udtrykker, at vejledningen skal målrettes dem, der har mest behov. Som vejlederne formulerer det, så bruges 80 % af tiden på 20 % af de unge, men rent faktisk er der mange af de resterende 80 %, der har brug for og gerne vil have vejledning på grund af det stadig større pres for at vælge uddannelsesvej og gøre det både rigtigt og hurtigt. Dem er der imidlertid næsten ikke tid til:

Der er et kæmpe behov hos de unge - de har fået tudet ørerne fulde af hvor vigtigt det er med uddannelse - de hører det hele tiden – de er ikke i tvivl om det og mange oplever det også som et kæmpepres – det er vigtigt at tage presset fra dem... det er faktisk i orden ikke at vide hvad man vil når man er fjorten – og tage et skridt af gangen i stedet – nogle bliver helt stressede – bare finde ud af hvad der skal ske næste år (EMA 01:33:36).

I starten var det vanskeligt at bringe de sociale og personlige forudsætninger på banen:

Det første år vi lavede UPV der blev de næsten kun fagligt begrundede, fordi jeg var sindssygt bange for at bevæge mig ind på det sociale og personlige – det syntes jeg var meget meget sværere - man kan jo altid kigge på nogle karakterer eller kigge på fravær og så kunne sige det – det var meget mere målbart og konkret – der var jeg meget mere forsigtig.(EMA 01:55:52).

Det har udviklet sig til en mulighed for at tage nogle evner og kompetencer med i betragtning, som viser sig i andre sammenhænge fx i et fritidsjob eller en interesse, som måske kan være nøglen til et særligt forløb lige præcis til den specielle unge. Der kan også være forhold i hjemmet, som der skal tages hensyn til hvis den unge fx har forældre med misbrug eller psykisk sygdom og hvor det vil være godt at have tæt kontakt til fx faglærer, hvis den unge har brug for hjælp til at strukturere lektier o.l. Der vil også være nogen af dem, som bliver vurderet parate ”men med støtte” – de vil godt kunne gennemføre uddannelsen under forudsætning af, at uddannelsen fx siger ja til en mentor.

Særlige forløb i folkeskolen er en anden mulighed for de unge, der ikke trives optimalt i skolen. Her er lagt flere og længere praktikforløb ind i kombination med skoleperioder, som

måske koncentrerer sig om de fag, som har relation til den interesse, som den unge har og som er nødvendige for at komme videre. Her er drengene overrepræsenterede, mange flere drenge end piger trives ikke i folkeskolen og der er ca. tre gange så mange drenge som piger, der får tilrettelagt et særligt forløb. Det samme gør i sig selv tidligere nævnt gældende i specialundervisningen, hvor $\frac{3}{4}$ af eleverne er drenge til trods for at fordelingen af kønnene i folkeskolen stort set er lige.

Selvom der er fokus på, at ikke alle skal i gymnasiet men at en del skal have en EUD, hvor man lærer på en anden måde, uddanner skolerne stort set kun mod gymnasiet og har det implicitte grundsyn, at det er den rigtige boglige måde at gøre det på, hvorved de kommer til at reproducere deres egen uddannelsesbane. Respekten og interessen for de praktiske og kreative aktiviteter og fag er jo gennem en årrække blevet nedprioriteret i folkeskolen til fordel for de boglige gennem svindende timetal, hvilket måske også sammen med mange andre ting kan medvirke til den begrænsede interesse for at vælge EUD i stedet for gymnasiet. Som den ene vejleder udtrykker det:

Ingen skoler kobler undervisningen til EUD - det kunne man lige så godt gøre - de skal ikke i gymnasiet alle sammen og hvis du skal ramme bredt og hjælpe flere, så kan du også godt lave matematikundervisning, der er bundet op på at skulle være maler eller skulle være murer...du vil sagtens kunne lave din undervisning ud fra at beregne, hvor mange m² er der og hvor meget maling skal der bruges ...hvordan kan skolerne også gå ind og overveje: underviser vi kun til det der ligner os selv eller uddanner vi faktisk også til nogle andre ting (EMA 02:13:46).

Man skal som vejleder både tage hensyn til de unges ønsker, deres udgangspunkt fra folkeskolen, samfundets mere langsigtede udvikling og i nogle tilfælde også kommunal kassetænkning (ex s.74) og disse forskellige interesser trækker ikke nødvendigvis i den samme retning. I praksisfeltet har jeg fået et lille indblik i, hvordan vejlederne med stor opfindsomhed og engagement prøver at finde muligheder for de unge.

4.8. Opsamling på empiri

Omkring 1/5 af de unge kommer enten ikke i gang med eller gennemfører en ungdomsuddannelse. Langt de fleste unge påbegynder en ungdomsuddannelse (over 95 %), men frafaldet, som især på erhvervsfaglige uddannelser er stort, bevirker at antallet, der gennemfører ligger på ca. 80 %. Der ligger et stærkt samfundsmæssigt pres på dem for at gøre det. Antallet af ufaglærte job falder med stor hast, enten fordi de bliver flyttet til udlandet eller bliver overflødige på grund af ny teknologi eller ændrede arbejdsgange.

Uddannelse er blevet kodeordet for at Danmark skal klare sig i den globale konkurrence med hensyn til udvikling og vækst og for det enkelte individ for at klare sig i samfundet. Selvom uddannelsesniveaue generelt er steget, er den sociale mobilitet gået i stå allerede fra begyndelsen af 1970'erne og uligheden i forhold til uddannelse og social herkomst er den samme blot på et højere niveau. Selvom vi har en formelt set lige adgang til uddannelse og økonomisk til en vis grad har kompenseret for de ulige sociale forhold, har forældrenes uddannelsesmæssige baggrund stadig stor indflydelse på valg og gennemførelse af ungdomsuddannelse.

Der er et kolossalt stort fokus på skole og uddannelse og de unges valg og fravalg af uddannelse. Politiske aftaler har sat mål om at mindst 95 % af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015 for at ruste Danmark til at udnytte mulighederne i den globale økonomi.¹⁸ Den politiske aftale fra 2009 *Flere unge i uddannelse og job* slår fast, at unge, der ikke har en uddannelse, skal hjælpes i gang og igennem en uddannelse og at unge, der har en uddannelse, skal i job. Midler og metoder til at opnå dette er udspecificeret i de såkaldte Ungepakker.

Internationale målinger af præstationer som PISA, som danske skoleelever har deltaget i fra 2000, har fået en meget stor plads i skole- og uddannelsesdebatten og indflydelse på uddannelsespolitikken, herunder indførelse af trinmål, nationale test og uddannelsesplaner. Der har sideløbende været fremført seriøs kritik både af lødheden af selve undersøgelserne og af den måde resultaterne er blevet brugt på.

Folkeskolens opgave består i at levere undervisningsresultater i verdensklasse, til stadighed forbedre Danmarks placering i PISA-undersøgelserne, tilgodese de bedst begavede elever og dem, der har sværest ved at honorere de faglige krav, at inkludere de elever, der førhen fik specialundervisning og integrere dem, der har en anden social og kulturel baggrund end flertallet. Samt at forberede, afklare og motivere eleverne til umiddelbart efter endt

¹⁸ Globaliseringsstrategien fra 2006 Fremgang, fornyelse og tryghed satte målet om at mindst 95% af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015 for at ruste Danmark til at udnytte mulighederne i den globale økonomi. Det var også her der blev sat et mål om at Danmark skal have verdens bedste folkeskole, korte og mellemlange videregående uddannelser og universiteter i verdensklasse. Euforien var til at tage og føle på. Det var dengang vi kunne købe hele verden og før den økonomiske krise i 2008.

skolegang at gå i gang med den "rigtige" uddannelse både ud fra deres egne ønsker og hvad samfundet (måske) har brug for, når de har gennemført den til normeret tid.

EUD skal være på højt internationalt niveau, være attraktive for elever med gode kundskaber og kvalificere til videregående uddannelse. Samtidig skal de være en realistisk mulighed for elever med ringe forkundskaber og ringe motivation for uddannelse. De skal højne kvalitet og status og mindske frafaldet til trods den evindelige praktikpladmangel. Samtidig skal man have alle med, heriblandt formodentlig også en hel del af de unge, der snart får sat deres kontanthjælp ned på niveau med SU og får valget mellem "nytteaktivering" og uddannelse.

Status i forhold til hvordan det går med at nå målet, varierer noget alt efter hvilke metoder og grundlag tallene bliver beregnet efter, hvilket afføder så forskellige vurderinger, som at Danmark er fortsat langt fra at nå 95 % målet eller at vi er utrolig tæt på. Under alle omstændigheder drejer det sig om fremskrivninger og forventninger.

I Ungepakke 2 introduceres beskæftigelsespligten i henhold til uddannelsesplanen, oprettelse af Ungedatabasen og muligheden for økonomiske sanktioner, hvis pligten og planen ikke overholdes, et kommunalt ansvar for tilbud til de ikke parate, en målretning af vejledningen til dem, der har særligt behov og UPV. Elementerne af kontrol, tvang og sanktioner i Ungepakke 2 har affødt nogen kritik og debat. Alle unge skal nu, inden de kan begynde på gymnasiet eller en erhvervsfaglig uddannelse, parathedsvurderes i forhold til om de har de faglige, personlige og sociale forudsætninger, som er nødvendige for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Det erklærede formål er at identificere og hjælpe dem, der har brug støtte og sikre at de unge først kommer videre i uddannelsessystemet, når de har forudsætningerne for det og på den måde forhindre frafald.

Fra ministeriel side blev der ikke udarbejdet regler eller retningslinjer for, hvordan paratheden skulle vurderes, hvilket resulterer i at kommuner, UU-centre og vejlederne har fået pålagt en opgave, som de har pligt til at opfylde og selv må gætte sig til, hvad går ud på.

Gennemsnitligt er under 5 % af de unge blevet vurderet ikke parate, men over ½ af dem blev alligevel optaget på den ønskede uddannelse, fordi ungdomsuddannelsen underkender vurderingen. Der er store forskelle kommunerne imellem: nogle har slet ikke nogen elever, der er vurderet ikke-parate, mens andre har over 10 %.

Vejledernes rolle er blevet ændret væsentligt dels i forhold til de unge og deres indbyrdes tillid ved at vejlederne får nye kontrollerende, registrerende og vurderende opgaver, dels går man potentielt ind og styrer de unges uddannelsesmuligheder ud fra vurdering af om de har de faglige, personlige og sociale forudsætninger, som er nødvendige for ikke blot at påbegynde men også at *gennemføre* en ungdomsuddannelse.

VUEs undersøgelse af forståelser og fortolkninger af UPV (Nordskov Nielsen, Skovhus, & Buhl, 2011) viser en stor forskel i, hvordan opgaven er blevet grebet an nogen gange fra vejleder til vejleder på det samme center.

Mine interviews viste en fremgangsmåde, hvor UU-centret har brugt meget tid på at etablere en fælles forståelse og omformulere UPV til et positivt vejledningsmæssigt værktøj, hvilket har betydning for vejledernes selvforståelse og afklaring i forhold til opgaven. Uddannelsesparathed skal tænkes ind i vejledningen allerede i 7.klasse, hvor eleverne har en mulighed for at rette op på eventuelle mangler i forhånd til at kunne magte en ungdomsuddannelse. Vejlederne fremhævede endvidere vigtigheden af, at Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering som er et timeløst fag i folkeskolen bliver varetaget seriøst gennem hele skoleforløbet, især for de elever som ikke får en basisviden om arbejdsliv og uddannelse med hjemmefra, hvis vejledningsarbejdet skal have noget at bygge på.

5) Analyse

5.1. Indledning

I begyndelsen til denne opgave præsenterede jeg et problemfelt, som jeg syntes var værd at undersøge nærmere. Derefter gjorde jeg rede for de teorier, som jeg vurderede kunne hjælpe til at forstå og analysere problemfeltet og begrundede mine valg og fravalg. Jeg fortalte om mit videnskabsteoretiske udgangspunkt og de metoder, som efter min vurdering, kunne tilvejebringe tilstrækkelig empiri og viden til at afdække problemfeltet, naturligvis under de givne betingelser for tid til undersøgelserne og plads til afrapportering af resultater.

Derefter har jeg præsenteret mine undersøgelsesresultater og er nu nået til det punkt, hvor de fund, der er gjort i undersøgelsen via de anvendte metoder, skal analyseres ved hjælp af den/de anvendte teori(er). Teori og empiri skal nu kobles sammen, hvorved jeg forhåbentlig kan opstille en forståelsesramme for de problemstillinger og tematikker, som empirien har afdækket. Det bliver nødvendigt med et valg og fravalg af punkter til analysen. Min oprindelige problemformulering er blevet revideret og præciseret og jeg nu må forholde mig til de spørgsmål, som den stiller og se hvordan den nye viden, som jeg gennem arbejdet med empirien fået afdækket, sætter mig i stand til at besvare dem.

Først vil jeg først ud fra mine empiriske fund analysere, hvordan fænomenet UPV har udfoldet sig i spillet mellem teori og praksis ved hjælp af Bourdieus kapitalbegreber, hvorefter jeg vil se på hvilke dilemmaer, vejlederens nye roller i forhold hertil har medført ved hjælp af Foucaults begreb om selv-teknologi og magtens mikro-fysik.

Uddannelsessystemet bidrager til at reproducere samfundets normer og værdisæt. Det kvalificerer den enkelte til arbejdsmarkedet og forsyner samfundet med veluddannet arbejdskraft. Samtidig er uddannelse også den centrale formidler af sociale positioner i samfundet. Der foregår således også en sortering i uddannelsessystemet, som ikke kun har grund i den enkeltes evner og kompetencer, men også favoriserer personer med bestemte sociale og kulturelle ressourcer. Jeg vil derfor efterfølgende sætte de to analysepunkter ind i en større samfundsmæssig ramme i forhold til magtudøvelse, reproduktion af ulighed og sortering i uddannelsessystemet.

5.2. UPV i teori og praksis

UPV blev taget i brug første gang i foråret 2011. Det giver mulighed for at se nærmere på de første praktiske erfaringer og resultater sat i relation til de oprindelige angivelige formål. Det må være relevant at analysere, om UPV opfylder de erklærede formål og eventuelt har uintenderede bivirkninger.

Som tidligere nævnt (s.54) er det et meget begrænset antal unge der bliver vurderet ikke-uddannelsesparate. Om at blive vurderet som ikke uddannelsesparat hedder det, at det ikke skal virke som en stigmatisering. Det er der nu nok en forholdsvis stor risiko for at det gør, hvis man som ung bliver en del af den meget lille gruppe, der er udvalgt /fravalgt på grund af det, man IKKE besidder og fx er en af de 113 unge på landsbasis, som er blevet vurderet ikke-parat til EUD i 2013 og som enten ikke har forsøgt eller har kunnet få omstødt afgørelsen (s.58).

En vigtig oplysning gemmer sig i Evaluering af Ungepakke 2, hvor det konstateres at:

87,5 % af de uddannelsesparate unge er i gang med en ungdomsuddannelse ved skoleårets slutning i juni 2012, mens det samme gælder for 84,2 % af de (omstødte) ikke-uddannelsesparate unge. Frafaldet i løbet af det første skoleår er således højere blandt de ikke-uddannelsesparate (Center for Ungdomsforskning, Epinion, Pluss, 2012, s. 17)¹⁹

Det er jo rigtigt, at frafaldet er større for unge med omstødte UPV i forhold til dem, der er vurderet uddannelsesparate, men det må dog siges at være ude på marginalerne. I stedet kunne man måske have konstateret, at hele 84,2 % af dem, der i første gang blev vurderet til ikke at kunne klare ungdomsuddannelsen rent faktisk gjorde vurderingen til skamme.

¹⁹ I EVALUERING AF UNGEPAKKE II De unges vej til ungdomsuddannelserne – uddannelsessystemets vej til de 95 pct. hedder det:

På baggrund af en forløbsanalyse, hvor uddannelsesadfærden blandt uddannelsesparate sammenlignes med de ikke-uddannelsesparate, som efterfølgende fik deres parathedsvurdering omstødt af modtagerinstitutionen, kan det konstateres, at 87,5 % af de uddannelsesparate unge er i gang med en ungdomsuddannelse ved skoleårets slutning i juni 2012, mens det samme gælder for 84,2 % af de (omstødte) ikke-uddannelsesparate unge. Frafaldet i løbet af det første skoleår er således højere blandt de ikke-uddannelsesparate. Forskellen skyldes primært frafaldet blandt de ikke-uddannelsesparate på de gymnasiale uddannelser. (S.17)

Initiativ 2 UPV skulle forhindre frafald. På grund af det markante misforhold mellem ikke-parate og frafald må jeg konkludere, at den ikke opfylder sit formål og at samtlige elever fra hhv. 9. og 10. klasse skal i gennem en vurdering, hvis effekt er næsten ikke eksisterende i forhold til det erklærede formål. Det er muligt, at vejlederne bruger UPV til andre og mere relevante formål end den var tiltænkt, men det ændrer ikke på at selve det, at vejlederne har fået en vurderende og sorterende myndighedsopgave, har slået skår i det traditionelle tillidsforhold, som vel (stadig) må være fundamentet i al god vejledning.

Det kunne være interessant at se på grunden til at der er så få, der bliver erklæret ikke-parate og alligevel så mange, der falder fra: Er der en vis uvilje fra vejlederside mod at sortere nogen fra? Eller er det ungdomsuddannelserne, der er ikke-unge-parate? Vi ved i hvert fald, at det tilbagevendende og dybt kritisable problem med mangel på praktikpladser er skyld i en stor del af frafaldet. Reform 2000 i erhvervsuddannelserne kan formodentlig begrunde en anden betragtelig del. Med indførelsen af UPV ser jeg et forsøg på en individualisering af et hovedsageligt strukturelt problem, nemlig frafaldsproblematikken, da det angiveligt skulle være de unges manglende parathed, der forårsager det store frafald. Det er her interessant at hele 99 % vurderes parate til EUD, hvor frafaldet er virkelig stort (ca. 50 %) og at hele frafaldsproblematikken hovedsageligt vurderes ud fra et individualiseret perspektiv på de unge, som ikke kan opfylde kravene i stedet for at sætte fokus på uddannelsernes udformning og status og den massive mangel på praktikpladser.

Når begreberne faglige, sociale og personlige kompetencer bliver bragt ind i en vurdering af, hvorvidt en 15-årig vil kunne gennemføre en ungdomsuddannelse og skal bruges som redskab til at sortere de ikke-uddannelsesparate fra de parate er det betænkeligt, at man ikke fra politisk og administrativ side så at sige er kommet med en begrebsafklaring. Det er muligt at lægge snart set hvilken som helst betydning ind i dem. Rent bortset fra det vanskelige i at tage stilling til, hvordan et ungt menneske, som man kender fra én kontekst (muligvis endda på anden hånd) vil agere fremadrettet i en hel anden kontekst, så åbner det også for vidt forskellige fortolkninger, hvilket også her vist sig i vilkårligheden og forskelligheden i hvordan de unge vurderes, som det blandt andet fremgår af rapporten *UPV – forståelser og forskelligheder* (s.55).

Bourdieu's kapitalbegreber er oplagt at anvende til at belyse dette. Symbolsk kapital kan forstås som det, der anerkendes som værdifuldt og tillægges værdi. Det er et relationelt begreb mellem på den ene side ressourcer eller egenskaber hos et individ, gruppe eller

institution og på den anden side dispositionerne hos dem, der opfatter og vurderer disse egenskaber og ressourcer hos den anden part (Broady, 2007). Dvs. på den ene side har vi den unge og de faglige, sociale og personlige kompetencer og på den anden side dispositionerne hos lærerne og vejlederen, som vurderer kompetencerne og nedfælder dem i UPVen.

Vurderingen af, hvorvidt der er en tilstrækkelig mængde symbolsk kapital til stede, afhænger af samklangen mellem kompetencerne og dispositionerne, som ofte er produkter af samme eller lignende egenskaber forstået således, at de elever, der besidder de bestemte symbolske ressourcer, som skolen præmierer, genkendes og anerkendes som særlig egnede og kompetente, fordi det stemmer overens med lærerens og vejlederens egen livsbane og det boglige perspektiv, som skolen værdsætter.

Det understreges også af, at elever, der er fagligt stærke i folkeskolen, vejledes væk fra at vælge en EUD og i stedet anbefales gymnasiet, hvilket dels kan ses som en konsekvens af EUDs plads i hierarkiet under gymnasiet og manglende kendskab til og overensstemmelse mellem vejledernes dispositioner og EUD (Juul, 2004).

At besidde et rigt mål af kulturel kapital indebærer ikke mindst at være velinformeret. At elever, der er godt rustet med kulturel kapital, har gode udsigter til en privilegeret fremtid, hænger sammen med at de (og deres forældre) er fortrolige med og i stand til at vurdere det vide spektrum af muligheder, som uddannelsesvæsenet og erhvervslivet og den sociale verden i øvrigt tilbyder.

At det er en god ide at gøre noget ved frafaldet på ungdomsuddannelserne er der næppe nogen der er uenige i, men at UPV skulle være (en del af) løsningen bærer præg af at være udtænkt i et politisk, administrativt system og skulle udføres i et andet, nemlig vejledernes praktiske verden, som har forskellige og modstridende logikker.

Der er flere spørgsmål, som det vil være relevant at forsøge at besvare, men som ligger udenfor denne opgaves rammer at undersøge: når vurderingerne som ikke-parate omstødes af uddannelsesinstitutionerne i ca. ½ delen af tilfældene, er det så fordi vurderingerne simpelthen er for ringe eller fordi institutionerne mangler elever? Har vejlederne og uddannelsesinstitutionerne forskellige opfattelser i ½ delen af tilfældene?

Og hvad med dem, der bliver vurderet parate? Er der også uenighed i vurderingerne af dem? Er der et økonomisk incitament til at tage så mange som muligt ind? Er der et pres fra politisk side om, at alle skal kunne være med? Et krydsfelt mellem forbedrede placeringer på PISA og opfyldelsen af 95 % målsætningen?

Kommunerne er under mistanke for kassetænkning i forbindelse med at få de unge, der egentlig havde brug for at gå på produktionsskole direkte på EUD, fordi det er billigere for kommunerne (i alt fald i første omgang)(Richter, 2013). Fx har Københavns Kommune i et notat bedt UU om at tage økonomiske hensyn, når de skal afgøre, om unge skal på produktionsskole. Antallet af unge, der er visiteret til produktionsskole er faldet med 17 % på et år i Københavns Kommune (Thorup, 2013).

Det, der har været intentionen bag indførelsen af UPV, nemlig en implicit adgangsbegrænsning og sortering af eleverne på grund af deres sociale og kulturelle kapital har ikke virket, dels fordi myndighederne ikke har villet melde intentionerne rent ud og dels fordi det har været i modstrid med de logikker, der dominerer på vejledningsfeltet.

At adgangsbegrænsning har været dagsordnen understøttes af, at nu hvor det har vist sig at UPV ikke fungerede, hvilket for øvrigt forbigås med relativ tavshed, taler politikerne åbent om adgangsbegrænsning til ungdomsuddannelserne.

5.3. Dilemmaer i vejledningen

Et socialt felt kan forstås som et system af relationer mellem positioner, et foranderligt område i samfundet, hvor mennesker og institutioner strides om noget, der er fælles for dem. Der er tale om et relativt autonomt mikrokosmos, som fungerer med egne regelsæt, værdier og interesser. Der skelnes mellem produktionsfelter og konsumptionsfelter.

Vejledning kan betragtes som et felt, hvor mange interessenter strides om vejledningens mål og mening. I produktionsfeltet, hvor politikere, forskere, og journalister og specialister, der ytrer sig offentligt, skaber forestillinger om og fortolker vejledningens rolle i samfundet og strides om vejledningsmæssige ideer og teorier og i konsumptionsfeltet, hvor de praktisk udøvende interessenter befinder sig, dvs. vejlederne, eleverne, forældrene. UU-centrene har vel en fod i begge felter.

Et socialt felt må altså forstås i relation til andre sociale felter i det sociale rum og besidder en relativ autonomi fra de øvrige omkringliggende felter, som samtidig udøver en

påvirkning på forskellig måde. Et andet karakteristisk træk ved et relativt autonomt felt er, at det er i stand til at omformulere de udefra kommende krav, diskurser og problematiseringer af dets arbejde, til den logik, der eksisterer i feltet.

Hvis vi ser på reaktionerne i vejledningsfeltet i forhold til de udefra kommende politisk administrative krav om vurdering, kontrol og medvirken til sanktioner som en del af vejledningsarbejdet forekommer det, at der er forskel mellem logikkerne i forskellige dele af feltet.

På specialistplanet (fx forskere, faglige fora og konferencer for vejledere) forholder man sig teoretisk og normativt abstrakt til konflikten mellem på den ene side kravene om at optræde som myndighed, der får sorteret de "frafaldstruede" fra og motiverer de øvrige til at opstille realistiske uddannelsesmål, som harmonerer med erhvervslivets ønsker for et øget og kvalificeret arbejdsudbud og på den anden side selvforståelsen af vejledning som arbejdet som den gode hyrde (fødselshjælperen) der i en tillidsfuld relation hjælper de unge på vej til afklaring af potentialer og den rette hylde efter den unges evner og ønsker som første prioritet.

På det udførende praktiske plan forholder vejlederne sig i højere grad pragmatisk til opgaven og omformulerer den til feltets logik i retning af *"det er jo det samme vi altid har gjort bare med lidt andre ord"* og arbejder så i øvrigt på at bruge UPV som et afklaringsværktøj i forbindelse med valg af uddannelsesretning.

Det er vigtigt at holde selvforståelsen som den unges hjælper og idealet om den tillidsfulde relation intakt. Når så få bliver vurderet ikke-parate, skyldes det formodentlig flere ting: at vejlederne har en vis uvilje i forhold til at sortere nogen fra og at en del bliver vejledt til at sætte andre, mere realistiske mål i form af at tage vejen om 10.klasse, produktionsskole eller vælge EUD i stedet for gymnasiet.

Desuden fornemmer man ud fra den markante forskel mellem antallet af ikke-parate og dem, der falder fra forskellige syn på de unge: fra politisk administrativ side som en del befolkningen, der med fast hånd skal hjælpes til at udvikle motivation, vilje og disciplin til at træffe de (samfundsmæssigt) rigtige og realistiske valg hurtigt og fastholde dem og fra vejlederside som fulde af potentielle muligheder, som vejlederen skal coache frem.

Styrkeforholdet i feltet hælder klart til den politiske side i denne positionskamp, så meget desto mere fordi det dominerende nyliberale samfunds- og menneskesyn vinder frem og siver ind alle vegne i samfundet, således også i forhold til vejlederens arbejdsbetingelser.

I afsnit 4.5. om ungeydelse har jeg beskrevet et eksempel på procedurer ved sanktionering fra UU-center Randers (s.45) som vejlederne pålægges at følge. Det viser, hvordan et UU-center påtager sig den administrative opgave at føre en politisk beslutning ud i livet uden nogen slinger i valsen som ”et redskab i statsmagts hånd. Endda et straf- og sanktionsbelagt redskab” (Plant, 2010). Der er ikke nogen formildende omstændigheder kun en advarsel til vejlederne om at tage et eventuelt ønske om aktindsigt med i betragtning, når de formulerer sig. Men jeg nævnte også, at der har været en udstrakt uvilje til at tage sanktionsmidlet i brug. Jeg har forsøgt efterfølgende at finde ud af, hvorvidt Randers Kommune med den meget kontante udmelding om procedure fra UUcentret var en af de få kommuner, der rent faktisk har sanktioneret, men har ikke kunne få det oplyst.

Indslaget på vejlederkonferencen om, hvordan man kan bruge nye metoder til at arbejde med motivation og modstand og praktisere tvangsvejledning, dvs. vejlede unge, der viser modvilje mod det, da de ikke selv har valgt, at de skulle vejledes og måske slet ikke ønsker det, er et andet eksempel på nye discipliner inden for vejledningsfeltet, som harmonerer rigtig dårligt med vejledernes egen forståelse af god praksis og selvforståelsen som den, der vejleder ud fra de unges ønsker, drømme og motivation og er ”den, der åbner livets muligheder for unge” som Peter Plant udtrykker det. (Uddannelsespligt – og parathed, 2011)

Det forekommer rimelig veldokumenteret, at vejledernes nye kontrollerende, vurderende og potentielt sanktionerende opgaver har slået et skår i det traditionelle tillidsforhold mellem vejleder og de unge og sandsynligt, at mange af de unge fornemmer, at det tungtvejende samfundsmæssige og politiske pres for at være afklaret og motiveret, hurtigt vælge et realistisk uddannelsesmål og straks gå i gang med at realisere det, vejer tungere end deres egne ønsker og drømme.²⁰

²⁰ Det, som Nepper Larsen kalder vejledningens nye magtspil: *”de unge véd, at I véd, at de véd, at I vil dem noget for nogen andres skyld og noget andets skyld (fx politikernes, statens, UVMs, rektorernes kommunens...) Den gennemskuelige tvangsforanstaltning maskeret som et tilbud (an*

I det følgende bygger jeg videre på Stefan Hermanns artikel om Foucault i *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (Hermann, 2010). Ved Foucaults begreb magtens mikro-fysik forstås det at dirigere og lede individers adfærd, at forme dem og deres relationer til andre ved at individualisere (fx undervisning, der sigter mod forbedring af den enkelte), differentiere (ved at målrette en indsats mod bestemte facetter af individets adfærd fx vejledning til de unge med særlige behov), sammenligne (test og prøver), hierarkisere (fx i forhold til karakterer og vurderinger) og udelukke bestemte individer (fx ved henvisning til specialklasse) samt disciplinering og normalisering.

Test, logbøger, handleplaner og uddannelsesplaner skaber viden om den enkelte, som den unge efterfølgende må forholde sig til gennem selvevaluering og bliver gjort ansvarlig for.

Panoptikkens observerende, moralske og politiske funktioner etablerer en asymmetri mellem dem, der ser og dem, der bliver set på. Individet installerer denne ydre magt-teknologi i sig selv og internaliserer sin egen subjektivering og underkastelse gennem selv-disciplin, selv-refleksivitet og selv-kontrol : det er jo kun for ens egen skyld og til eget bedste: fx helbredelse, forbedring, parathedsgørelse eller resocialisering.²¹

Magten udøves gennem institutionelle magtteknologier, der behersker med legitimering i videnskaben frem for loven (fx evidens), da globaliseringen, bruttonationalproduktet, statsgælden, finanskrisen og konkurrenceevnen kræver føjelige og nyttige individer, der uafsladelig vil konkurrere med sig selv og andre og stræbe efter selv-udvikling.

UPV kan så bruges i arbejdet med at afklare den unges selvevaluering i forhold til begreberne faglig, social og personlig kompetence, når vejlederen med Foucaults begreber hjælper det etiske selv-arbejde i gang, der omfatter 1) problematisering af bestemte sider (manglende sociale eller faglige kompetencer 2) etablering af en bestemt holdning ("det er

offer you can't refuse) Kritiske tanker om tvangen til uddannelsesparathed Foredrag på Produktionsskolernes årsmøde 2012

²¹ Panoptikon, af gr. *pan*, hel og *optikos*, vedr. synet, dvs. det sted, hvor man kan se alt. En arkitektonisk indretning der muliggør en overvågning, hvor de overvågede aldrig kan vide, hvornår de faktisk bliver overvåget (Nepper Larsen & Kryger Pedersen, Sociologisk Leksikon, 2011). Af Foucault brugt som billede på den ultimative disciplinære logik, hvor målet er at gøre individerne selv-overvågende og selv-disciplinerende, hvorved en synlig magtinstans bliver overflødig.

helt op til dig selv”, motivation og målrettethed 3) iværksættelse af en bestemt praksis /øvelser (arbejde med selvudvikling) og 4) derved arbejde hen mod målet: at blive parat til uddannelse.

Det samfundsmæssige pres for at blive hurtig afklaret, være målrettet, træffe realistiske valg og komme hurtigt igennem uddannelsessystemet uden svinkeærinder kan risikere at resultere i omvalg og frafald senere i uddannelsesforløbet. Nanna Mik-Meyer har henledt opmærksomheden på vejledernes rolle som medproducenter af nyliberale holdninger i forhold til at vise vilje, ansvar og motivation. De nyliberale holdninger sætter rammerne og reproducerer en ulighed: Vi er dømt til personlig udvikling og kravet om at være viljestærke. Det er ikke legitimt at sige: ”Jeg vil ikke udvikles. Jeg har det fint med 8-16”, som hun udtrykker det.

Værdierne produceres af den bedre del af middelklassen. De gennemsyrrer love og menneskesyn, når velfærdsmedarbejdere møder en klient, en borger eller en vejledningssøgende.

Det er jo en væsentlig pointe og understreger vigtigheden af, at vejlederne reflektivt medtænker deres egen position og normative perspektiv.

Det er vel også i vid udstrækning således, at vi som lærere, pædagoger, vejledere og andre pædagogiske og sociale praksismedarbejdere ser på vores profession som de unges, de udsattes og de syges hjælper og advokat ud over det helt konkrete faglige, vi skal formidle. Samtidig gælder for disse faggrupper det fælles vilkår, at man samtidig skal varetage nogle samfundsmæssige og politiske forventninger om at skabe gode motiverede samfundsborgere, som gennemfører en uddannelse, motionerer og bliver sunde, bliver afvænnede for misbrug og anden uhensigtsmæssig adfærd og tager ansvar for egen læring, helbred, liv og lykke etc.

Efter at have analyseret UPV i teori og praksis samt vejlederens nye rolle og dilemmaer vil jeg nu flette disse analyser ind i et samfundsmæssigt perspektiv i forhold til magtudøvelse, ulighed og sortering i uddannelsessystemet.

5.4. Magtudøvelse, ulighed og sortering i uddannelsessystemet

Magtens former

Foucault bruger begrebet magtens makro-fysik om det disciplinære samfunds allestedsnærværende og totaliserende omsorg. Magten afgrænser og kontrollerer en befolkning ikke kun et territorium. Magtudøvelsen retter sig mod det sociale legeme som en omfattende befolkningskontrol, fx i forhold til unge og uddannelse som et finmasket kontrol- og vurderingssystem, som udøves af pædagoger, lærere og vejledere i en sammenkobling af omsorg og kontrol.

Med Ungepakkerne ændres de unges situation fra at have en *ret* til uddannelse til at have en *pligt* til samme i globaliseringens, konkurrenceevnens og de 95 %s tjeneste. Uddannelse er blevet et tilbud, man ikke kan afslå. Samtidig skabes der et billede af, at når nogle unge ikke går den mest direkte og hurtige vej til og gennem uddannelse eller eventuelt falder fra en påbegyndt uddannelse skyldes det stort set kun individuelle faktorer som manglende "faglige, sociale og personlige kompetencer", disse meget elastiske begreber, der kan bruges til hvad som helst blandt andet til vurderinger på "mavefornemmelser" som nævnt i empiriens afsnit om de første erfaringer s.54 eller ud fra hvordan den unges sociale og kulturelle kapital stemmer overens med vejlederens/skolens dispositioner.

Uddannelsessystemet kan ikke betragtes isoleret fra den øvrige sociologi. Bourdieu har påpeget, at ulighed i forhold til skolen er et aspekt af uligheden i forhold til kulturen og gennem omfattende empiri kastet lys over, hvordan uddannelsessystemet bidrager til at skille de privilegerede fra de mindre privilegerede og reproducere den sociale ulighed, som mange politikere, forskere og fagfolk som fx pædagoger, lærere og vejledere ynder at kalde den sociale arv.

Sortering og social ulighed i Ungepakke 2 og vejledning

For et halvt århundrede siden blev uddannelse af socialdemokratiske regeringer set som et middel til at mindske uligheden i samfundet udover naturligvis at skaffe veluddannet arbejdskraft til det begyndende velfærdssamfund. Uligheden anses generelt ikke mere som et problem, ikke fordi den ikke er der, men fordi den betragtes som en naturlig del i et markedsorienteret konkurrencesamfund. I stedet betragtes sociale problemer som udslag af social arv, sådan at det fx er forældrenes indstilling, der er noget galt med, hvis de ikke

kan få kontanthjælpen til at række til deres børns behov og beskæftigelsesminister Mette Frederiksen indtrængende taler om vigtigheden af at have noget at leve for i stedet for noget at leve af (Lykkeberg, 2012).

I det følgende vil jeg problematisere begrebet social arv og brugen af det hos fagfolk som pædagoger, lærere og vejledere. De begreber, som vi anvender, har betydning for vores tankegang og faglige analyser og dermed også for vores handlinger, fx udformningen af den vejledning, der tilbydes i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse.

Social arv er et særdeles udbredt begreb inden for den socialpolitiske debat og det sociale og pædagogiske arbejde. Det formidles via lærebøger på uddannelsesinstitutioner og gennem sociologiske undersøgelsesrapporter fx fra SFI. Store forskningsbevillinger satses på at analysere, hvad der skal til for at bryde den sociale arv. Som jeg nævnte i indledningens begrebsafklaring s.10-11, anses begrebet for at være videnskabeligt, til trods for at det bruges i vidt forskellige betydninger og ikke har nogen klar definition eller teoretisk referenceramme. Social arv bruges 1) om "arv" af relativt uddannelsesniveau og chanceulighed som følge af forældrenes samfundsmæssige placering, 2) om sandsynligheden for at udvikle sociale problemer forårsaget af forskellige opvækstforhold og 3) om negativ social arv som Gustav Jonsson oprindeligt formulerede sin teori om social arv som en mekanisme, som mere eller mindre automatisk overfører negative egenskaber af social og psykologisk art fra generation til generation (Jonsson, 1969). Sidstnævnte forståelse er langt den mest udbredte, selvom der ikke er noget empirisk belæg for den.

Ejrnæs, Gabrielsen, & Nørrung stiller i *Social opdrift social arv* (Ejrnæs, Gabrielsen, & Nørrung, 2004) kritisk spørgsmål ved begrebet social arv, som de mener, har medført en udbredt opfattelse af, at børn arver deres forældres sociale problemer, hvilket ikke er rigtigt. De har gennemlæst en række forskellige forskningsrapporter om social arv og fundet, at resultater er blevet fremlagt på en måde, som har været medvirkende til en fejlagtig opfattelse af, at forældrenes problemer er hovedårsagen til børns sociale vanskeligheder. Deres analyser viser, at data, som normalt bruges til at bevise den sociale arvs betydning, rent faktisk dokumenterer, at det hører til undtagelsen, at børn får lige så svære sociale problemer som deres forældre. De påviser unøjagtigheder og vildledende analyser i fx *Vidensopsamling om social arv* fra SFI m.fl. (Ploug, 2003), som har haft direkte indflydelse på politiske handlingsoplæg som *En god start til alle børn* (Undervisningsministeriet, 2003a) og *Lige muligheder for alle børn og unge* (Regeringen, 2006).

De har undersøgt, hvor meget og hvordan praktikerne som lærere, pædagoger, sagsbehandlere og sundhedsplejersker benytter begrebet social arv og fundet, at den hyppige brug af begrebet som forklaringsmodel for sociale problemer har konsekvenser for deres forståelse af børn og unges problemer.²² Undersøgelsen viser, at 80 % af de adspurgte bruger begrebet og at de først og fremmest bruger det som fagligt begreb til at betegne "sociale problemer, der overføres fra forældre til børn".

Det er en opfattelse, som individualiserer sociale problemer og placerer årsagen til børn og unges vanskeligheder ensidigt hos forældrene. Det bortleder opmærksomheden på de strukturelle og samfundsmæssige problemer som fx arbejdsløshed, manglende uddannelse og fattigdom, som man politisk rent faktisk kunne gøre noget ved. For god ordens skyld vil jeg lige understrege, at denne sondring ikke skal forstås sådan, at man ikke skal gøre noget for at afbøde og kompensere for børn og unges vanskeligheder, fordi mange af dem har sammenhæng med ulighed i samfundet og strukturelle problemer eller at forældres adfærd ikke har indflydelse på deres børns trivsel. Det er mere et spørgsmål om, hvilke årsagsforklaringer og løsningsforslag man kan få øje på.

Hvis resultaterne fra undersøgelsen kan overføres til vejlederne, hvilket er sandsynligt, da de har en nogenlunde sammenlignelig faglig baggrund, kan det få konsekvenser, når vejlederne skal vurdere de faglige, sociale og personlige kompetencer og identificere og hjælpe dem, der har brug for støtte. Vejledning bliver set som et af værktøjerne til at bryde den sociale arv. Med Ungepakke 2 sættes endnu mere fokus på at identificere dem med de særlige behov. Begrebet social arv, forstået som den tankegang at forældres sociale problemer i udstrakt grad "nedarves" på deres børn, har en udbredt anvendelse og anses som en seriøs forklaring på sociale problemstillinger i fagkredse. Det har betydning for de problemforståelser og løsningsstrategier, man har til rådighed.

Jeg har tidligere redegjort for betydningen af symbolsk kapital forstået som det, der anerkendes som værdifuldt og tillægges værdi i en relation mellem på den ene side ressourcer eller egenskaber hos et individ, gruppe eller institution og på den anden side

²² Ejrnæs et al. har i forbindelse med udarbejdelsen af bogen *Social opdrift social arv* (2004) foretaget en spørgeskemaundersøgelse hvor 394 pædagoger, sundhedsplejersker, sagsbehandlere og lærere har svaret på spørgsmål om hvordan de bruger og opfatter begrebet social arv og hvordan det påvirker deres vurdering af børn og unges problemer.

dispositionerne hos dem, der opfatter og vurderer disse egenskaber og ressourcer hos den anden part. Dvs. på den ene side har vi den unge og de faglige, sociale og personlige kompetencer og på den anden side dispositionerne hos lærerne og vejlederen som vurderer kompetencerne og nedfælder dem i UPV.

Hvis dette kombineres med en individorienteret opfattelse af sociale problemer, så man opfatter social arv som hovedforklaring på de problemer, der opstår hos børn og unge, hvis forældre har sociale problemer, fører det til en betydelig overvurdering af risikoen ved at være opvokset i en familie, hvor forældrene har problemer. Det kan føre den opfattelse, at disse børn og unge har en meget dårlig prognose og til urealistisk lave forventninger til deres potentiale og ressourcer. De kan inkorporeres i de unge og føre til stigmatisering i en selvopfyldende profeti og en form for symbolsk vold forstået således, at de unge kommer til at dele lærerens /vejlederens begrænsede forventninger til dem og dennes perspektiv på deres egen manglende kompetencer. På denne måde fungerer den symbolske vold, dvs. magtudøvelse, der ikke opfattes som magtudøvelse, selektionsmekanismerne i uddannelsessystemet usynliggøres og de samfundsmæssige hierarkier opfattes som naturlige både af de dominerende og de dominerede.

Uddannelsessystemet reproducerer samfundets klasserelationer og uligheder ved at levere en retfærdiggørende ideologi, som tillader de privilegerede at se deres succes som udtryk for deres personlige evner og anlæg. Ved at individualisere sociale problemer og manglende succes i skole og uddannelse flyttes fokus fra den særdeles veldokumenterede sammenhæng mellem social oprindelse og uddannelse forstået som chanceulighed som følge af forældrenes samfundsmæssige placering til en illusion om det frie valg, hvor alt er muligt, hvis man bare udviser vilje, ansvar og motivation, da enhver jo som bekendt er "sin egen lykkes smed". Synspunktet om at man kan hvis man vil medfører jo også som en konsekvens, at hvis man ikke kan, er det fordi man ikke vil.

Individualiseringen af frafaldet på især EUD er et andet eksempel, hvor vi klart kan se problemforståelser og løsningsstrategier næsten udelukkende søges hos de unge som mangler i deres uddannelsesparathed og faglige, sociale og personlige kompetencer i stedet for at se på strukturelle og samfundsmæssige forhold, såsom hvorvidt uddannelserne rent faktisk harmonerer med de krav og forventninger, som de unge har samt det særdeles konkrete og reelle spørgsmål om manglende praktikpladser.

Hierarkiet i uddannelsessystemet er et andet og væsentligt punkt: så længe boglige og akademiske kundskaber anerkendes som langt mest værdifulde, er det svært at forestille sig at EUDs status, som det man kan vælge, hvis man ikke kan klare gymnasiet, ændrer sig.

Når man nu fra politisk side forestiller sig, at man i ét hug gør uddannelserne mere attraktive og løser frafaldsproblemet ved at indføre adgangsbegrænsning, gør man formodentlig regning uden vært. Det er muligt, at det bliver mere attraktivt at søge ind på en uddannelse, hvis der er adgangsbegrænsning, men selve uddannelsen skal også være anerkendt og attraktiv. Det efterlader også spørgsmålet om, hvad man så vil gøre med og for de unge, der ikke kan komme ind på ungdomsuddannelserne, når/hvis man indfører adgangskrav til ungdomsuddannelserne. Her kommer produktionsskolerne, som i årevis har fået stadig dårligere økonomiske vilkår og pt. befinder sig allernederst i hierarkiet, ind som en vigtig spiller. Det kræver så, at man får løst det problem, at det er billigere for kommunerne at sende unge på EUD end produktionsskole, selvom de ikke er klar til det, hvilket nogle gange fører til kortsigtede løsninger.

Spørgsmålet om, hvorvidt uddannelse kan løse samfundets problemer i forhold til konkurrenceevne og globalisering og i givet fald hvilken uddannelse og til hvem, vender jeg tilbage til i perspektiveringen.

6) Konklusion

Jeg vil nu opsummere og konkludere, hvilke svar min empiri og analyse tilsammen har bragt frem i lyset i forhold til problemformuleringens tre fokuspunkter: vejledningens dilemmaer, UPV i teori og praksis og sortering og social ulighed i vejledning og uddannelse.

Vejledningens dilemmaer

De nye opgaver mht. til at vurdere, registrere, kontrollere og evt. sanktionere harmonerer dårligt med vejlederens traditionelle selvforståelse som den, der rådgiver de unge og så at sige forløser deres potentialer. Nogle vejledere oplever at skulle bruge meget tid og mange samtaler på at forsøge at (gen)etablere tilliden. De peger også på, at de mister autoritet på grund af de store antal omgørelser, hvilket i endnu højere grad sætter dem i positionen som adgangsbegrænser og modstander.

Der tegner sig en konflikt mellem fagets selvforståelse, som formodentligt ligger til grund for mange vejlederes oprindelige intention med at blive vejledere og så den loyalitet/ forpligtelse man som medarbejder naturligvis har i forhold til at løse de opgaver, man bliver stillet fra politisk og administrativ side. Denne dobbelte forpligtelse overfor den unge og samfundet er ikke ny, da vejledningsarbejdet altid har haft et samfundsmæssigt sigte ud over at hjælpe de unge på vej, men den er blevet skærpet og tydeliggjort med Ungepakke 2 og har fået en drejning, hvor vejlederen ikke blot skal tænke det samfundsmæssigt relevante ind i sin vejledning men også helt konkret har fået tillagt myndighedsopgaver.

Vejlederne har dog i en eller anden grad været i stand til at løse konflikten ved at omformulere de udefra kommende krav, diskurser og problematiseringer af deres arbejde til den logik, der eksisterer i feltet fx i forhold til UPV, som bliver set som et redskab til at afklare de unge i forhold til uddannelse snarere end som en sorterings- og vurderingsmekanisme. Når de tilsyneladende ikke har løst opgaven i forhold til det erklærede formål at frasortere de såkaldt frafaldstruede så kan det også skyldes, at der ikke fulgte nogen form for retningslinjer eller vejledning med opgaven, der kunne kaste lys over, hvad den egentlig gik ud på. Så få elever er blevet vurderet ikke-uddannelsesparate, at det dårligt kan opfattes anderledes end som en modvilje mod at begrænse de unges uddannelsesmuligheder ud fra vurdering af om de har de faglige, personlige og sociale forudsætninger, som er nødvendige for ikke blot at påbegynde men også at gennemføre en ungdomsuddannelse, hvilket jo i sig selv er behæftet med en meget stor usikkerhed. Så hellere lade tvivlen komme den unge til

gode og i øvrigt rådgive til 10.klasse, produktionsskole eller andre tilbud, når det forekommer åbenlyst, at den unge har brug for mere tid og modenhed og for at forbedre sit udgangspunkt.

Med hensyn til at tage ungeydelsen fra 15-17-årige, der ikke lever op til deres uddannelsespligt, er det endnu mere slående: vejlederne har kun i 42 kendte tilfælde været medvirkende til at 15-17-årige får stoppet deres ungeydelse, fordi de ikke er under uddannelse eller mangler job, selvom 7.000 unge mellem 15 og 17 år i 2011 ikke har været i gang med en uddannelse eller i job ifølge Ungedatabasen.

Det tyder på helt forskellige logikker mellem vejlederfeltet og det politisk-administrative felt, hvor man antager et rational choice perspektiv om, at mennesket er et objektivt rationelt handlende væsen og at uddannelsesadfærden og -valget er baseret på objektive kalkuler. Det antages, at de unge bringes til en bevidst afklaring af deres uddannelsesvalg, før det foretages med skyldig hensyntagen til deres potentialer og arbejdsmarkedets objektive behov. Et pres fra samfund, skole, vejleder og evt. forældre skal få dem til at tage et valg og føre det ud i livet. Hvis ikke det virker, kan man så lægge et økonomisk pres oveni. Men vejlederne, som befinder sig i praksisfeltet, ved at virkeligheden er en anden:

Man tror de unge er dovne, når de ikke er i gang med en uddannelse, men sådan er virkeligheden altså ikke. Det er oftest sociale eller psykiske problemer der gør, at nogle unge mellem 15 og 17 år ikke er under uddannelse. (Hovgaard, 2012)

UPV i teori og praksis

Det erklærede formål med UPV er at identificere og hjælpe dem, der har brug støtte og sikre at de unge først kommer videre i uddannelsessystemet, når de har forudsætningerne for det og på den måde forhindre frafald. Fra ministeriel side blev der ikke udarbejdet regler eller retningslinjer for, hvordan paratheden skulle vurderes, hvilket resulterer i at kommuner, UU-centre og vejlederne har fået pålagt en opgave, som de har pligt til at opfylde og selv må gætte sig til, hvad går ud på. Den manglende præcision og definition af begreberne faglige, sociale og personlige kompetencer fra ministeriel side giver mulighed for mange og forskellige opfattelser og en forholdsvis lille sikkerhed for de berørte unge for at de får en nogenlunde ens, retfærdig og sammenlignelig behandling.

Ud af ca. 62.000 elever, der søgte ind på en ungdomsuddannelse i 2011, blev 2.738 (under 5 %) vurderet til at være ikke-parate, men over halvdelen af dem blev alligevel optaget på

ungdomsuddannelserne. Der er stor variation mellem de forskellige UU-centre både med hensyn til hvor mange, der blev vurderet ikke-parate og hvor mange af disse vurderinger, der senere blev omstødt. Det tyder på en markant forskellighed i kriterierne for vurderingerne både UU-centrene imellem og mellem UU-center og uddannelsesinstitution og rejser spørgsmålet om, hvorvidt vi kan tale om gennemsigtighed, kontrollerbarhed og retfærdighed i processen. 4-5 ud af 10 vurderinger bliver omstødt og det kan der tilsyneladende være en god grund til når vi hører, at 84,2 % af de (omstødte) ikke-uddannelsesparate unge stadig ved skoleårets slutning var i gang med den ungdomsuddannelse, som de var vurderet til ikke at kunne magte.

Jeg må konkludere, at UPV ikke har fungeret efter hensigten, som var at forhindre frafald, når fx 99 % af de unge vurderes parate til en erhvervsuddannelse, hvor frafaldet er rekordhøjt og at samtlige elever fra hhv. 9. og 10. klasse skal i gennem en vurdering, hvis effekt er næsten ikke eksisterende i forhold til den erklærede hensigt.

Selv om UPV ikke har opfyldt sit formål har vejledningsfeltet omformuleret opgaven, så UPV bliver set som et redskab til at afklare de unge i forhold til uddannelse snarere end som en sorterings- og vurderingsmekanisme. Desuden ses UPV er et middel til at fastholde og konkretisere kommunernes ansvar for de unge, der ikke er klar til at gå i gang med en uddannelse, hvilket er det en nødvendig ting med kommunernes trængte økonomi.

Der er store forventninger til, hvad vejledning kan klare: på den ene side mindske frafaldet og nå målsætningen om de 95 % og på den anden side forholde sig til det kommunale pres om at spare på udgifterne her og nu. Samtidig har feltet sine egne faglige fordringer om at vejlede til det rigtige valg i forhold til de unges evner og ønsker.

Sortering og social ulighed i vejledning og uddannelse

Vejledning foregår ikke i en relation, der er fri for magt og værdier. Der har altid været asymmetri i forholdet mellem vejlederen og den unge, men den er blevet meget tydeligere med de udefra kommende krav i Ungepakke 2. Der står andet end rådgivning på spil, når uddannelsesplan og parathedsvurdering skal udfyldes. Det er papirer, der forpligter og har konsekvenser. Det bliver vigtigt, hvilket indtryk man giver. For dem, der taler samme sprog som vejlederen og kender koderne, sker det nærmest gnidningsfrit og umærkbart, hvilket kan påvirke, hvad der bliver anset som "et realistisk" uddannelsesønske. Definitionsmagten tilhører vejlederen.

Vejledning ses politisk som et af værktøjerne til at bryde den sociale arv. Social arv forstået som den tankegang at forældres sociale problemer i udstrakt grad "nedarves" på deres børn, individualiserer sociale problemer og placerer årsagen til børn og unges vanskeligheder ensidigt hos forældrene. Det bortleder opmærksomheden på de strukturelle og samfundsmæssige problemer, man politisk kunne gøre noget ved. Opfattelsen er udbredt og anses som en seriøs forklaring på sociale problemstillinger i fagkredse, hvilket har betydning for de problemforståelser og løsningsstrategier, man kan få øje på. Ved at individualisere sociale problemer og manglende succes i skole og uddannelse flyttes fokus fra den særdeles veldokumenterede sammenhæng mellem social oprindelse og uddannelse forstået som chanceulighed som følge af forældrenes samfundsmæssige placering til en illusion om det frie valg hvor alt er muligt, hvis man bare udviser vilje, ansvar og motivation, da enhver jo som bekendt er "sin egen lykkes smed". Synspunktet om at man kan hvis man vil medfører jo også som en konsekvens, at hvis man ikke kan, er det fordi man ikke vil.

Individualiseringen af frafaldet på ungdomsuddannelserne er et andet eksempel, hvor vi klart kan se, at problemet næsten udelukkende ses som mangler i de unges uddannelsesparathed og faglige, sociale og personlige kompetencer i stedet for også at se på strukturelle og samfundsmæssige forhold. Det medvirker til at fastholde og reproducere sorteringsmekanismerne. Uddannelsessystemet reproducerer derved samfundets klasserelationer og uligheder ved at levere en retfærdiggørende ideologi som ser succes i uddannelsessystemet udelukkende som udtryk for personlige evner og anlæg.

Sammenfatning

Jeg har ikke fundet nogen forbindelse mellem indførelsen af UPV og omfanget af frafald, som det var hensigten, men UPV har lagt et pres på tillidsforholdet mellem vejleder og de unge, selvom vejledningsfeltet har omformuleret UPV til et brugbart værktøj i forbindelse at afklare processen med valg af uddannelse.

Unge pakke 2 og vejledning ses som værktøjer til at nedbryde den sociale arv. Jeg sætter spørgsmålstegn ved ideen om social arv som den vigtigste forklaring på manglende uddannelse og frafald og ser det som et tegn på individualisering af strukturelle og samfundsmæssige problemer.

Refleksioner over specialet

Jeg vil afslutte konklusionen med nogle refleksioner arbejdet med specialet og valg af metode, empiri og teori. Af forskellige grunde er min specialeskrivningsperiode blevet længere end oprindelig planlagt, hvilket vil sige, at jeg i godt et år har haft et tæt forhold til problemfeltet unges overgang til uddannelse og unge uden uddannelse. Tiden er ikke stået stille imens, så der er både vedtaget folkeskolereform og fremlagt forslag til reform af EUD i perioden ligesom inklusionen af de tidligere specialklasse elever er i gang. Så det er et lidt ustyrligt felt, jeg har beskæftiget mig med.

Min arbejdsmetode med at afdække området så fyldestgørende, som det har været muligt ved at undersøge de politiske rammer, foreliggende dokumenter og undersøgelser, reaktioner og debat suppleret af interview danner sammen med analysen grundlaget for mine konklusioner. Foucault og Bourdieu har været præcis så nyttige, som jeg forventede til at belyse magtens former og den sociale ulighed i forhold til skole og uddannelse.

De konklusioner, jeg er kommet frem til med hensyn til UPV'ens manglende anvendelighed i forhold til formålet, finder jeg rimeligt dokumenteret. Med hensyn til vejledernes nye rolle er det et broget billede, der tegner sig: det er meget forskelligt, hvordan man har håndteret arbejdet med UPV og de øvrige elementer i Ungepakke 2 og hvordan det har påvirket relationen til de unge. Jeg mener, at jeg gennem mit speciale har kastet et forholdsvis nuanceret lys over en *del* af den virkelighed, som vejlederne og de unge befinder sig i og har påvist nogle tendenser i retning af øget individualisering af uddannelsesmæssige problemer, som vi genkender i det omgivende samfund. Jeg mener også at have sandsynliggjort sammenhængen med sortering og reproduktion af ulighed og dermed givet et indblik i nogle af de underliggende samfundsmæssige mekanismer.

Andre valg kunne have været taget fx kunne det have været interessant at foretage observationer af møder hvor vejledere og lærere diskuterer elevernes status eller interviewe elever om deres syn på at blive vurderet ikke bare på deres faglige niveau men også på deres personlige og sociale kompetencer, men det har vist sig, at de valg, jeg har foretaget, rigeligt har opfyldt min disponible tid og plads til afrapportering.

7) Perspektivering

Jeg vil nu afslutningsvis problematisere selve grundlaget for målsætningerne med hensyn til uddannelse og spørgsmålet om frafald.

Unge uden uddannelse er et reelt problem, da antallet af jobmuligheder for ufaglærte er svindende. Det skyldes flere faktorer: dels udflytning af arbejdspladser til andre lande, hvor lønnen og kravene til arbejdsmiljø og -sikkerhed er væsentlig mindre. Det giver en isoleret set større fortjeneste til ejere og aktionærer, når man da ikke medregner de følgeudgifter, som betales af samfundet, som mister indtægter, når dele af befolkningen går fra arbejdsindtægt til understøttelse/kontanthjælp og miljøet, som belastes af transporten fra de fjerntliggende arbejdssteder. Dels bevirker de stadig stigende uddannelseskrav, at arbejdsgiverne stiller uddannelseskrav også til arbejde, som kan bestrides uden uddannelse og/eller ved en evt. oplæring på stedet, ligesom arbejdsløse akademikere søger job som de er over- eller fejlkvalificerede til. Mange helt elementære arbejdsprocesser forudsætter efterhånden gennemførsel af et uddannelsesforløb, hvilket skubber de ufaglærte, som sædvanligvis ikke har de bedste erfaringer med uddannelsessystemet, ud af og endnu længere væk fra jobmulighederne. Dette pres er naturligvis blevet forværret væsentligt ved at dagpengeperioden er blevet halveret og optjeningsperioden fordoblet. Den nuværende regering fortsætter den tidligere borgerlige regerings nyliberale økonomiske politik, det som finansminister Bjarne Corydon kalder den nødvendige politik eller som Bourdieu så præcist udtrykker:

Den sociale dekonstruktion, hvor også socialdemokratiske regeringer under henvisning til den økonomiske krise, valutakursen og "den nødvendige politik" (der med trusselsbilledet om konkurrencen og globalisering) gennemfører sociale forringelser, ødelægger og afliver nogle af de sidste 200 års afgørende fremskridt på det sociale område, hvilket nedbryder den centrale kerne i socialismen som går ud på gennem kollektive og organiserede indsatser at værne om og beskytte den menneskelige solidaritet i det øjeblik den er truet af økonomiske kræfter (Bourdieu, 2001, s. 18).

Sanktioner i ungedysen, uddannelsespligt, uddannelsesplaner og uddannelsesparathedsvurdering er redskaber til at få de unge i uddannelse hurtigt og målrettet og forhindre frafald. De er udtænkt i et politisk administrativt felt, som er præget af nyliberalismens menneskesyn: de unge er ligesom alle andre mennesker styret af en rational choice tankegang, dvs. de vil til enhver tid handle økonomisk og rationelt og benytte sig af deres frie valg til at forfølge deres egen fordel. Ved at individualisere succes eller fiasko i

uddannelse til et spørgsmål om at have de rette sociale og personlige kompetencer og udvise vilje og motivation flyttes fokus fra strukturelle problemer i uddannelsessystemet og kassetænkning mellem kommune og stat. Det ville her være nærliggende at stille nogle politiske krav til erhvervslivet om at tage deres del af ansvaret for at give de unge mulighed for at gennemføre deres faglige uddannelse ved at oprette praktikpladser. Dem kan ikke nok så mange personlige, sociale og faglige kompetencer stampe op af jorden, men de kan selvfølgelig bruges i kampen om de pladser, der er. Hvad der er brug for her for den enkelte er snarere social kapital forstået som forbindelser og familiemæssigt netværk, hvilket igen understreger vigtigheden af, hvilket miljø man er født ind i.

Spørgsmålet om unge uden uddannelse kan ikke adskilles fra frafaldsproblematikken, da stort set alle unge går i gang med en ungdomsuddannelse. Så det er frafaldet, der skal gøres noget ved, hvis målet om at 95 % af de unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse skal nås. Fænomenet er ikke nyt og forsøgene på at gøre noget ved det har været mange og i forskellige retninger, siden man begyndte at se unge uden uddannelse som et problem. De løsningsstrategier, man siden 1980'erne politisk har valgt har tæt sammenhæng med de problemforståelser, der har været fremherskende på pågældende tidspunkt men fælles for dem er, at de stort set ikke har haft nogen effekt. Således er andelen af unge uden ungdomsuddannelse er ikke blevet mindre i perioden 1995-2008 selvom det generelle uddannelsesniveau er steget kraftigt (Helms Jørgensen, 2012).

Men årsagerne til frafald har mange facetter og der gives ikke nogen lette løsninger. Resultaterne fra PISA-målingerne 2003 førte til, at folkeskolen blev udråbt som katastrofal ringe og 17 % af eleverne blev betegnet som funktionelle analfabeter. Det fik kolossal indflydelse på uddannelsespolitikken og banede vejen for ændringer i folkeskolen i form af bindende faglige mål, evalueringer og test og indførelsen af frit skolevalg, som trådte i kraft den 1. august 2005.

Niels Egelund, som også dengang var PISA konsortiets formand, udtalte at "konceptet er, at vi måler læring for livet på basis af analyser af, hvilke kompetencer, der er brug for, hvis man skal ind på en ungdomsuddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse" (Ravn, 2004).

Det er tankevækkende, når man ser på resultaterne af følgeforskningen til PISA-København, hvor det er blevet undersøgt, hvordan det er gået de 2342 unge fra årgangen, der forlod 9.

klasse i 2007. (Allerup, Torre, & Hetmar, 2012)²³ Her viser det sig, at ud den gruppe, som havde den laveste score i læsning og matematik (PISA-niveau 0+1), dem som undertiden omtales som funktionelle analfabeter, er ca. 60 % 3½ år senere i gang med eller har gennemført en ungdomsuddannelse, heraf 25 % gymnasiet. Undersøgelsen konkluderer, at man ikke kan benytte PISA-scorerne i læsning og matematik som indikatorer for, hvorvidt de unge falder fra en ungdomsuddannelse og at PISA-resultaterne har en meget ringe forudsigelsesværdi for succes i ungdomsuddannelserne, ligesom man heller ikke kan benytte karaktererne fra 9. klasses afgangsprøve i problemregning som indikator for, om de unge falder fra en ungdomsuddannelse. Som Peter Allerup udtrykker det ”Disse funktionelle analfabeter eksisterer ikke. Det er meget nemt at bruge gruppen til at øge timetallet i skolen og lave adgangskrav på ungdomsuddannelser, men politikerne må se at finde en anden kost” (Richter, 2013).

Men det er tvivlsomt, om de gør det. Timetallet i skolen er jo blevet sat op gennem folkeskolereformen, der træder i kraft 2014 og adgangskravene er på vej i regeringens forslag til en reform af erhvervsskolerne, hvor kommende ansøgere skal have bestået folkeskolens afsluttende prøver med karakteren 2 i dansk og matematik, hvis forslaget vedtages. Peter Koudahl, som forsker i erhvervsuddannelserne, siger: ”Dem, der vedtager de her adgangskrav, aner ikke, hvad de laver” og henviser til et nyt forskningsprojekt, der viser, at en tredjedel af dem, der får en erhvervsuddannelse ligger på den laveste PISA-score i dansk, hvilket betyder at en stor del af dem ikke har bestået folkeskolens afgangsprøve. (Richter, 2013). Det vil altså sige, at de under den kommende reform slet ikke ville være blevet optaget. Så det lyder ikke som en klog ide at indføre adgangskrav, hvis man gerne vil øge antallet af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse.

Når de unge skal hurtigt og målrettet i gang med uddannelse er for at nå målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. De skal de af hensyn til Danmarks konkurrenceevne, vækst og globaliseringen. Betydningen af disse tre fænomener bygger på en bred politisk konsensus og står uimodsagt som hjørnesten for uddannelsespolitikken såvel som den øvrige politik, hvorved alternative visioner for

²³ Eleverne er blevet fulgt med læsetest i 7. og 8.klasse og afgangsprøvekarakterer i 9. klasse, og 1871 af dem deltog i PISA-København i 2007. 3½ år efter afsluttet 9. klasse er eleverne opdelt ud fra, om de er i gang med/har afsluttet en ungdomsuddannelse, eller om den sidst påbegyndte uddannelse er afbrudt og opdelt på køn, sprog og PISA-resultater i læsning og matematik.

samfundets fremtid bliver totalt marginaliserede. Det afpolitiserer og indskrænker den demokratiske debat radikalt til at dreje sig om detaljer, mens det grundlæggende samfundssyn ikke diskuteres.

Vi bør sætte gang i en bred samfundsmæssig diskussion af, om det er konkurrenceevne, vækst og globalisering, der skal være pejlemærkerne for i hvilken retning vores samfund skal udvikle sig og om uddannelse alene er midlet til at nå derhen og en problematisering af, hvem er det, der skal have muligheden for hvilken uddannelse. Uligheden i adgangen til uddannelse trives i bedste velgående. Jeg savner ligeledes en diskussion af, hvad vi skal gøre ved alle de unge mennesker, der faktisk gennemfører en uddannelse og alligevel ikke kan få et arbejde. Skal de se det som deres individuelle problem, da de åbenbart ikke har været gode nok til at udkæmpe de andre, der står i samme situation og se at blive klædt på til at søge anderledes og måske noget mere professionelt, som Asger Aamund råder de langtidsledige til? (Rise Børjesen & Clante, 2013). De kan selvfølgelig også glæde sig over at være en del af det øgede arbejdsudbud, som på en eller anden magisk måde skulle skaffe flere arbejdspladser. Andre effekter er mere sikre: øget arbejdsudbud presser lønningerne, hvilket så skulle forbedre konkurrenceevnen, hvilket jo også var hele tankegangen bag fx forringelserne af efterløn og dagpenge. Ellers ville det jo være fuldstændig hovedløst med sådanne indgreb i en tid med arbejdsløshed.

Hvis nu man - i stedet for at vente på at opsvinget kommer og se vækst som den eneste løsning uden at diskutere, hvilken slags vækst- tænkte i solidariske, miljømæssigt forsvarlige løsninger, der kunne forbedre vores samfund for os og dem, der kommer efter os? Så kunne man helt konkret gøre noget og fx sætte energirenovering i gang på alle statslige og kommunale ejendomme såsom skoler og sygehuse osv. og forpligte dem, der får opgaven til at oprette et passende antal lærepladser. Det ville give arbejdspladser og økonomisk vækst. De mennesker, som ville få arbejdsløn i stedet for dagpenge eller kontanthjælp ville betale mere i skat og have et større rådighedsbeløb at købe for og det ville give et antal unge mulighed for at gennemføre deres uddannelse, plus at det ville gavne indeklimaet i bygningerne og miljøet udenfor og fremadrettet spare udgifter til energi. Man kunne også investere i at gøre den kollektive trafik til et seriøst alternativ til den private bilisme, hvilket ville have samme gode effekter for samfund og miljø. Der er masser af muligheder.

Ud over at sætte samfundsmæssigt nyttige projekter i gang, kunne man fordele det arbejde der er, så flere mennesker kunne få et arbejde i stedet for på andres vegne at diskutere, om

det kan betale sig at arbejde. Det bruges som argument for at forringe de sociale ydelser og miskreditere de ledige i stedet for at overveje om de mindste lønninger er for små. Det er jo mærkeligt nok sådan, at en hel del mennesker synes, at det er værd at gå på arbejde, selvom de ikke får så meget ud af det økonomisk. Det lader til at der er andre ting, der betyder noget i den forbindelse.

Bourdieu opfordrer til et samarbejde mellem forskere, fagbevægelser og græsrodsbevægelser for at stille et modstandsdygtigt alternativ til nyliberalismens ideologiske dominans (Bourdieu, 2001). Vi mangler i den grad realistiske utopier for et socialt ligeværdigt samfund og en forståelse af, at et globalt perspektiv i stedet for et spørgsmål om kapitalens frie bevægelighed drejer sig om ansvarlighed over for klodens tilstand og vores efterkommeres fælles vilkår.

8) Litteratur og links

Links er senest lokaliseret 1.11.2013

Aisinger, P. (24. Februar 2011). *Forsker: Unge skal have succesoplevelser for at tage uddannelse*. Hentet fra folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/66628/forsker-unge-skal-have-succesoplevelser-for-at-tage-uddannelse>

Allerup, P., Torre, A., & Hetmar, V. (2012). *LEKS-Longitudinal En undersøgelse af uddannelsesforløb for unge, der i 2007 gik ud af 9. klasse i de københavnske folkeskoler*. Hentet fra DPU: au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/LEKS_2012.pdf

Andersen, D. (2005). *4 år efter grundskolen 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. København: AKF Forlaget.

Andersen, L. (2. August 2011). *Nye tal viser stort frafald på erhvervsuddannelserne*. Hentet fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd: http://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_nye-tal-viser-stort-frafald-paa-erhvervsuddannelserne.pdf

Andersen, S. A. (2007). *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde – en introduktion og forskningsoversigt*. Den Sociale Højskole i Aarhus. Aarhus: Den Sociale Højskole.

Arbejdsmarkedsstyrelsen. (2009). *Ny Chance til unge*. Hentet fra Arbejdsmarkedsstyrelsen: http://ams.dk/da/Viden/Politiske_aftaler/Ungeindsatsen/Ny%20Chance%20til%20unge.aspx

Bauman, Z., & May, T. (2003). *At tænke sociologisk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Becker Jensen, L. (2011, 2.udg.). *Indføring i tekstanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Benjaminsen, L. (2006). *Sociale mekanismer og statistiske modeller – mellem tal og teori*. I O. Bjerg, & K. Villadsen (Red.), *Sociologiske metoder – fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

- Benjaminsen, L. (2007). *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Københavns Universitet, Sociologisk Institut. København: Københavns Universitet.
- Bjørsted, E., Pedersen, F. I., Baadsgaard, M., & Breck, J. (9. November 2011). *114.000 unge er hverken i job eller i gang med uddannelse*. Hentet fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd: <http://www.ae.dk/analyser/114000-unge-er-hverken-i-job-eller-i-gang-med-uddannelse>
- Bourdieu, P. (2001). *Modild For en social bevægelse i Europa*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Broady, D. (2007). Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I J. Bjerg (Red.), *Pædagogik: en grundbog til et fag* (3. udg., s. 457-494). København: Hans Reitzels Forlag.
- Carles, P. (Instruktør). (2001). *La sociologie est un sport de combat* [Film]. Montpellier.
- Center for Ungdomsforskning, Epinion, Pluss . (2011). *Ungepakke 2 Midtvejsevaluering af initiativ 2: Uddannelsesparathedsvurdering(UPV)*. København: Undervisningsministeriet.
- Center for Ungdomsforskning, Epinion, Pluss. (2012). *EVALUERING AF UNGEPAKKE II De unges vej til ungdomsuddannelserne – uddannelsessystemets vej til de 95 pct. HOVEDRAPPORT: KONKLUSIONER, ANBEFALINGER, OPSUMMERING* . København: Undervisningsministeriet.
- Csonka, A. (14. September 2012). *En vanskelig opgave, der SKAL løses*. Hentet fra Danmarks Evalueringsinstitut: <http://www.eva.dk/presse/debatindlaeg-fra-eva/2012/en-vanskelig-opgave-der-skal-loses>
- Dalskov Pihl, M. (19. April 2012). *Krisen har gjort det dobbelt så svært at finde praktikplads*. Hentet fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd: http://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_krisen-har-gjort-det-dobbelt-saa-svaert-at-finde-praktikplads.pdf

- Dalskov Pihl, M., & Breck, J. (12. Juni 2012). *Knap hver fjerde unge mand har kun gået i folkeskole*. Hentet fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd:
http://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_knap-hver-tredje-unge-mand-har-kun-gaaet-i-folkeskolen-eller-gymnasiet-.pdf
- Dalskov, M. (13. Oktober 2009). *Omlægning af børnecheck vil få social slagside*. Hentet fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd:
http://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_omlaegning-af-bornechecken-vil-faa-social-slagside.pdf
- DANMARKS STATISTIK. (20. December 2012). *Elever i grundskolen*. Hentet fra NYT FRA DANMARKS STATISTIK: http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2012/NR667_2.pdf
- DANMARKS STATISTIK. (26. Oktober 2012). *Færre gennemfører en ungdomsuddannelse Fuldførte ungdomsuddannelser 2011*. Hentet fra NYT FRA DANMARKS STATISTIK: <http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2012/NR532.pdf>
- Durkheim, E. (1975). *Opdragelse, uddannelse og sociologi – en bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. København: Finn Suensons Forlag.
- Durkheim, E. (2008). *Den sociologiske metodes regler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ejrnæs, M., Gabrielsen, G., & Nørnung, P. (2004). *Social opdrift social arv*. København: Akademisk Forlag.
- Espersen, L. D., Eiberg, M., & Andersen, D. (2011). *Veje til ungdomsuddannelse 2 Kvalitative interview med skoleledere, lærere, elever og UU-vejledere*. København: SFI.
- Finansministeriet. (November 2006). *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen Opfølgning på velfærdsaftalen Opfølgning på aftale om fremtidig indvandring*. Hentet fra
http://www.fm.dk/db/filarkiv/15938/Globaliseringspuljen_samlet_aftale.pdf
- Fuglsang, L., & Bitsch Olsen, P. (Red.). (2003). *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, E. J. (1984). *Socialgrupper i Danmark*. København: SFI.

- Hansen, E. J. (1990). *Den maskerede klassekamp En beretning om klassesamfundets forandring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. J. (1995). *En generation blev voksen: den første velfærdsgeneration*. København: SFI.
- Hansen, E. J. (1999a). *Restgruppen og normaliteten*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hansen, E. J. (1999b). *Social arv og uddannelse*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (2009). Leksikonartikel om livschancer Hentet fra http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Organisationer_og_institutioner/livschancer
- Hansen, E. J. (s.a.). Leksikonartikel om restgruppen Hentet fra leksikon.dk: <http://www.leksikon.org/art.php?n=4940>
- Helms Jørgensen, C. (2012). Manglende ungdomsuddannelse – årsager og løsninger. *SAMFUNDSØKONOMEN*(2), 24-29.
- Henningsen, I. (2012). De er ikke tabere de er overlevende. *Asterisk*, 32-33.
- Hermann, S. (2010). Michel Foucault - pædagogik som magtteknologi. I S. Gytz Olesen, & P. Møller Pedersen (Red.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (2. udg., s. 68-91). Aarhus C: ViaSysteme.
- Hildebrandt, S. (3. Maj 2011). *PISA-undersøgelsen skader den danske folkeskole*. Hentet fra <http://videnskab.dk/kultur-samfund/pisa-undersogelsen-skader-den-danske-folkeskole>
- Hjortdal, M., & Sølund, S. (25. Juni 2013). *Forsker: Pisa-test er ubrugelig*. Hentet fra Dagbladet Politiken: <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2006758/forsker-pisa-test-er-ubrugelig/>
- Hovgaard, L. (15. Marts 2012). *Lov skader de unges vejledning*. Hentet fra 3f.dk: <http://forsiden.3f.dk/article/20120315/NYHEDER/120319934/2140/NYHEDER>

- Høgskolen i Hedmark. (Juli 2013). *APA- standard Referanser, henvisninger og sitater: Eksempelsamling*. Hentet fra <https://hihm.no/Hovedsiden/Bibliotek/Studiehjelp/APA-standard-Referanser-henvisninger-og-sitater-Eksempelsamling>
- Højdal, L. (26. Januar 2011). *Uddannelsesværnepligt*. Hentet fra Dagbladet information: <http://www.information.dk/257495>
- Jensen, K., & Rosendal Jensen, N. (2008). Asymmetri i pædagogisk-sociologiske forhold: eksempler på brug af teori, metode og empiri. I M. Nørholm, K. Jensen, & N. Rosendal Jensen (Red.), *Studier af pædagogisk praksis bind 4*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jonsson, G. (1969). *Den sociale arvet*. Stockholm: Tidens forlag.
- Juul, I. (2004). Sortering til erhvervsuddannelse? I N. Warring, M. Smistrup, & U. Eriksen (Red.), *Samfundsborger – medarbejder Debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Jørgensen, P. S., Ertmann, B., Egelund, N. & Hermann, D. (1993). *Risikobørn. Hvem er de - hvad gør vi?* København: Socialministeriet/Det Tværministerielle Børneudvalg.
- Katznelson, N. (2004). *UDSATTE UNGE, AKTIVERING OG UDDANNELSE: dømt til individualisering*. Center for ungdomsforskning, RUC, 2004, Forskerskolen i livslang læring. Roskilde Universitetscenter.
- Katznelson, N., & Pless, M. (2007). *Unge veje mod ungdomsuddannelserne: Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. DPU, Center for Ungdomsforskning. København: Center for Ungdomsforskning, LLD, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- LO Danmark. (11. Marts 2010). *Høring - forslag om omlægning af børnefamilieydelsen for børn mellem 15-17 år til en ungeydelse*. Hentet fra http://www.lo.dk/Politik/Socialpolitik/Horingssvar/100310_unge_ydelse.aspx
- Lykkeberg, R. (21. April 2012). *Til kamp mod en stat som er væk*. Hentet fra Dagbladet information : <http://www.information.dk/298937>

Løvenbalk Hansen, J. (1. september 2006). *Hos hver femte mangler den sociale stige et trin.*

Hentet fra Dagbladet information: <http://www.information.dk/128724>

Myrup Jensen, V., & Palmhøj Nielsen, L. (2010). *Veje til ungdomsuddannelse Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse.* SFI. København: SFI.

Nepper Larsen, S. (17. Januar 2011). *Tvungen til uddannelsesparathed.* Hentet fra

Dagbladet information: <http://www.information.dk/256614>

Nepper Larsen, S. (26. April 2012). Hentet fra foredrag på Produktionsskolernes årsmøde:

http://www.fpp.dk/content/uploads/arsmode2012/Kritiske_tanker_om_tvungen_til_uddannelsesparathed.pdf

Nepper Larsen, S., & Kryger Pedersen, I. (Red.). (2011). *Sociologisk Leksikon.* Hans Reitzels Forlag.

Nordkov Nielsen, L., Skovhus, R., & Buhl, R. (2011). *Uddannelsesparathedsvurdering – forståelser og forskelligheder.* Hentet fra

http://www.vejledning.net/Sider/Projekter/Forst%C3%A5elser%20og%20praksis/Rapport_Uddannelsesparathedsvurdering.pdf

Nørby, J. (18. September 2012). *Forsker: Vi er tæt på at nå "urealistisk" målsætning.* Hentet

fra Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/516694/forsker-vi-er-taet-paa-at-naa-urealistisk-maalsaetning>

Olsen, J. V., & Stanek, H. (7. December 2011). *Antorini: Det er ikke en sparedagsorden.*

Hentet fra Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/504577/antorini-det-er-ikke-en-sparedagsorden>

Plant, P. (21. Oktober 2009). *Vejledning og Ungepakken: Social kontrol.* Hentet fra

Vejlederforum.dk:

<http://www.vejlederforum.dk/page1304.aspx?recordid1304=873>

Plant, P. (24. September 2010). *Vejledningspligt - vejledningsret.* Hentet fra

vejlederforum.dk:

<http://www.vejlederforum.dk/page1304.aspx?recordid1304=966>

- Ploug, N. (2003). *Vidensopsamling m social arv*. København: Socialministeriet.
- Rambøll. (2011). *Analyse af 15-17-årige uden igangværende uddannelse*. Roskilde: Beskæftigelsesregion Hovedstaden & Sjælland. Hentet fra http://brhovedstadensjaelland.dk/Viden_om_arbejdsmarkedet/Analyser/~media/AmsRegionSite/HovedstadenSjaelland/Graphics%202011/Viden-om-arbejdsmarked/110127%2015%20til%2017-rigepdf.ashx
- Ravn, K. (10. December 2004). *Egelund: Selvfølgelig kan jeg stå forskningsmæssigt inde for Pisa*. Hentet fra folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/32474/egelund-selvfoelig-kan-jeg-staa-forskningsmaessigt-inde-for-pisa>
- Regeringen. (2006). Hentet fra Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi. De vigtigste initiativer.: <http://www.stm.dk/multimedia/Pixi1.pdf>
- Regeringen. (2006). *Lige muligheder for alle børn og unge Regeringens strategi til at bekæmpe negativ social arv*. Hentet fra Socialministeriet: <http://www.sm.dk/data/Lists/Publikationer/Attachments/66/publikation.pdf>
- Richter, L. (14. August 2013). *Erhvervsskoler: Svage unge rammes af kommunal kassetækning*. Hentet fra Dagbladet information : <http://www.information.dk/468933>
- Richter, L. (16. Oktober 2013). *Forsker: De mange funktionelle analfabeter eksisterer ikke*. Hentet fra Dagbladet Information: <http://www.information.dk/475417>
- Rise Børjesen, J., & Clante, C. (2. September 2013). *Langtidsledige føler sig snydt af Asger Aamund*. Hentet fra Ekstrabladet.dk: <http://ekstrabladet.dk/flash/filmogtv/tv/article2083998.ece>
- Rådgivningsfirmaet DISCUS. (2011). *SAMSPILSANALYSE Indsatsen for unge 15-17 årige i Tønder og Aabenraa kommuner*. Beskæftigelsesregion Syddanmark. Hentet fra <http://ams.dk/~media/AmsRegionSite/SydDanmark/Analyser/2011/Ungeanalyse%2015-17%20aar/SAMSPILSANALYSEpdf.ashx>
- Sandbjerg Hansen, C., & Wacquant, L. (juni 2012). Bourdieus hjerte. (B. Lihme, Red.) *Social Kritik*(130), s. 26-30.

- Svalastoga, K., & Wolff, P. (1961). *Social rang og mobilitet*. København: Gyldendals Uglebøger.
- Søndergaard, J. (8. April 2011). *Færre unge vil få en uddannelse*. Hentet fra Dagbladet Politiken: <http://politiken.dk/debat/analyse/ECE1248882/faerre-unge-vil-faa-en-uddannelse/>
- Thorup, M.-L. (14-15. September 2013). *Vi må max være en skraldespand*. Hentet fra Dagbladet information: <http://www.information.dk/472086>
- Torp Carlsen, L. (17. Maj 2011). *Drenge stemples som ikke-uddannelsesparate*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/67979/drenge-stemples-som-ikke-uddannelsesparat>
- Uddannelsespligt – og parathed Vejlederens nye roller*. Konference (5.-6. Maj 2011). Hentet fra vejledning.net: <http://www.vejledning.net/Dokumenter/pdf/Uddannelsepligt%20-%20og%20parathed.%20Konference%202011.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2003a). *En god start for alle børn*. Hentet fra <http://pub.uvm.dk/2003/socialarv/>
- Undervisningsministeriet. (2003b). *Vejledningsreformen - kort fortalt*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <http://pub.uvm.dk/2003/vejledning/hel.htm>
- Undervisningsministeriet. (2009). *Flere unge i uddannelse og job*. Hentet fra http://uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Styring-og-ansvar-paa-erhvervsuddannelsesomraadet/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF09/091118_aftale_flere_unge_uddannelse_job_ny.ashx
- Undervisningsministeriet. (2010a). *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. nr. 671 2010*. Hentet fra retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=132544>
- Undervisningsministeriet. (2010b). *Bekendtgørelse om pligt til uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132805>

Undervisningsministeriet. (2010c). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132818>

Undervisningsministeriet. (2010d). *Klar, parat, uddannelse – inspiration om uddannelsesparathed*. Hentet fra http://www.uuv.dk/uploads/special/materialer/klar_parat_uddannelse.pdf

Undervisningsministeriet. (2010e). *Referat af møde i Nationalt Dialogforum den 17. juni 2010*. Hentet fra http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Vejledning/Fakta-om-vejledning/Nationalt-dialogforum/~media/UVM/Filer/Udd/Vejl/PDF10/101108_referat_dialogforum_17_juni.ashx

Undervisningsministeriet. (2011). *Notat om udviklingen i de unges søgemønstre og foreløbige resultater af uddannelsesparathedsvurderingen*. Hentet fra Undervisningsministeriet: http://www.uvm.dk/aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2011/Maj/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110505_Notat_De_unges_soegemoenster.ashx

Undervisningsministeriet. (2013a). *Folkeskoleloven*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631>

Undervisningsministeriet. (2013b). *Nye tal for uddannelsesparathedsvurderinger*. Hentet fra <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Vejl/2013/130621-Nye-tal-for-uddannelsesparathedsvurderinger>

Undervisningsministeriet. (2013c). *Frafaldet på erhvervsskolerne er stigende*. Hentet fra <http://uvm.dk/Service/Statistik/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2013/Sep/130904-Frafaldet-paa-erhvervsskolerne-er-stigende>

Undervisningsministeriet et al. (2010). *Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering og styring*. København: Undervisningsministeriet.

Ungdommens Uddannelsesvejledning Randers. (s.a.). *Procedure ved sanktionering af ungedydelser og ved fritagelse for uddannelsespligten*. Hentet fra <http://nemweb.randers.dk/NemAgenda/EnclosureFile.ashx?id=1431019>

Vedel- Petersen, J. (1968). *Børns opvækstvilkår*. København: SFI.

Videnscenter for vejledning. (september 2006). Hentet fra Videnscenter for vejledning: http://www.ug.dk/FlereOmraader/videnscenter/vejltemaer/viavejledning/graa_haar_og_groenne_vejledere_professionalisering_og_vejlederuddannelse__steffen_svensen.aspx

Vilhelmsen, J., & Breck, J. (21. Januar 2011). *Danmark kæmper med enormt uddannelsesefterslæb 200.000 unge uden uddannelse*. Hentet fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd: http://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_200000-unge-uden-uddannelse.pdf

Wamsler, L. (8. November 2011). *Inklusion af svage elever skaber ny eksklusion*. Hentet fra Dagbladet Information: <http://www.information.dk/284369>

Weirsøe, M., & Mehlsen, C. (Marts 2011). Dumt at tabe de unge. *Aestetisk*(58), 6-11.