

Mellem individualisering
og standardisering

ungdomsliv

Samfunds
litteratur

Knud Illeris, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen, Birgitte Simonsen og Niels
Ulrik Sørensen

Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering

1. udgave, 2. oplag 2009

© Samfundslitteratur 2009

Omslag: Imperiet

Sats: SL grafik, Frederiksberg (slgrafik.dk)

Tryk: Narayana Press, Gylling (www.narayana.dk)

ISBN: 978-87-593-1430-2

Samfundslitteratur

Rosenørns Allé 9

1970 Frederiksberg C

Tlf. 38 15 38 80

Fax 35 35 78 22

slforlagene@samfundslitteratur.dk

www.samfundslitteratur.dk

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer. Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

5. Vejledning og andre støtteordninger

5.1. Pædagogikkens individualisering

Uddannelsessystemet har gennem årene udviklet sig til et stadig mere komplekst sammensat system af institutioner og muligheder, som kendetegnes ved stadig hyppigere reformer, omstruktureringer og navneændringer. Mulighederne udkrystalliserer sig ved afslutningen på grundskolen og i årene derefter som en vifte af forkortelser (STX, HHX, HTX, EUD, EGU, HG, SOSU...), som hver især dækker over endnu flere valglag bestående af faglige retninger, niveauer, moduler, point osv. Alt i alt et uhyre komplekst forgrenet system, der især inden for ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser udgør en meget påtrængende udmøntning af det fænomen, vi i *kapitel 2* omtalte som den institutionelle individualisering.

Omvendt er der set ud fra de unges perspektiv tale om en fordring, der går langt videre end til de mange systemer, muligheder og valg. Der er samtidig tale om nogle ydre rammer, som stiller uomgængelige krav og griber dybt ind i den enkeltes identitetsproces. Valgene af uddannelser, retninger, fag, niveauer osv. –, overvejelserne over, hvad man skal vælge, hvad man tror, man kan klare, og hvordan man i det hele taget vil forholde sig til det massive samfundsmæssige uddannelsespres, samt for mange oplevelsen af at have valgt forkert, af ikke at kunne klare det, af frafald og omvalg –, udgør jo samtidig nogle af de mest centrale omdrejningspunkter for identitetsudviklingen. Set fra dette perspektiv er det den bevidsthedsmæssige individualisering, der sætter sig igennem.

Under alle omstændigheder er der tale om et scenarium, der gennem sammenvævningen af en kompleksitet og uoverskuelighed med en vidtrækkende individuel og identitetsmæssig betydning har affødt et både samfundsmæssigt og personligt stærkt omsiggribende behov for vejledning og andre former for støtte til de unge og deres forældre på deres vej gennem og – ikke mindst – ud og ind af systemerne. For hvordan skal man finde frem

til, hvad der er af muligheder, både generelt og specifikt for den enkelte, hvad man nu synes, man har for interesser, og hvilke muligheder og perspektiver, der er for at realisere dem? Og hvordan skal samfundet samtidig sikre, at der som helhed bliver tale om valg, der nogenlunde modsvarer de samfundsmæssige behov – at vi fx ikke får alt for mange designere og studieværter og alt for få til at passe de gamle og syge. Og hvad med de mange unge, som har vanskeligheder ved at bide sig fast i uddannelsessystemet og gennemføre andet end deres grundskole?

Individualiseringen har således som en uomgængelig nødvendighed gennem de sidste 20-30 år medført, at uddannelsessystemet er blevet suppleret med et delvis integreret og delvis selvstændiggjort – og efterhånden også i sig selv vidt forgrenet og uoverskueligt – system af forskellige vejlednings- og støtteordninger, samt dertil hørende professionelle vejledere, mentorer og andre specialister, der skal sikre et bare nogenlunde smidigt forløb for de unge, samtidig med at de unge gerne skulle kanaliseres hen til de steder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, hvor der også senere er brug for dem. Der er tale om et bredt felt af højst forskellige ordninger, som indebærer, at interaktionen mellem en lang række samfundsmæssige institutioner og de unge bliver mere og mere kompliceret og professionaliseret med en stadig højere grad af raffinement i henvendelsesformerne og med et stadigt stigende fokus på den enkeltes handlinger og holdninger, muligheder og svagheder.

Ud fra et overordnet pædagogisk perspektiv kan ordningerne samlet set betegnes som en bred vifte af variationer over, hvad man kunne kalde en individuel eller individualiseret pædagogik, som i disse år i stadig stigende grad har udviklet sig til det institutionelle svar på en lang række problemer og udfordringer, især i forbindelse med uddannelsessystemet, men også i relation til arbejdsmarkedet og fritidslivet. Den individuelle pædagogik er at forstå som en pædagogisk fremgangsmåde og en bestemt tilgang til undervisning og uddannelse, der drejer sig om at indtænke eller tage udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger, ønsker, behov og mål (Larsen 2001, s. 102-3). Det er imidlertid vigtigt at adskille den individuelle pædagogik fra både niveauet for institutionel individualisering og den bevidsthedsmæssige individualisering. Ofte blandes niveauerne sammen, og der opstår en lige linje mellem brugen af den individuelle pædagogik, den mere overordnede institutionelle individualisering og fremkomsten af de individualiserede unge. Der er imidlertid langt fra nogen enkelt eller automatisk kobling mel-

lem disse forskellige niveauer, og de kan ikke forstås eller behandles uafhængigt af en række andre væsentlige forskydninger og forandringer på både det kulturelle og det politiske niveau.

På den pædagogiske scene drejer det sig kulturelt om nogle mere fundamentale forskydninger, som knytter sig til de former for pædagogisk tænkning og praksis, som under den fælles overordnede betegnelse "reformpædagogik" har haft en betydelig gennemslagskraft i Danmark helt tilbage til 1920'erne og især efter den anden verdenskrig (Hermann 2007).

Reformpædagogikken udsprang af en kritik af den mervidende, autoritære og undervisende lærer og satte i stedet fokus på at bygge på barnets – eller den lærendes – egne motivationer og behov. Derfor blev der med reformpædagogikken en øget opmærksomhed omkring den individuelle læring, og det er en indfaldsvinkel, som hele vejen op gennem den sidste halvdel af 1900-tallet har stået relativt stærkt i dansk pædagogik og uddannelsestænkning.

Imidlertid er denne tendens gennem den institutionelle individualisering i de seneste årtier kommet i samspil med en helt anden tendens med et helt andet og nærmest modsatrettet grundlag, der alligevel i praksis peger i den samme retning, nemlig tendensen til at bruge pædagogikken som styringsredskab på det politiske niveau. Også heri ligger der nemlig en øget fokusering på den enkelte, ligesom man i arbejdslivet mange steder lægger øget vægt på at medarbejderne i højere grad bliver selvstyrende og selvledende, samtidig med at man har en meget centraliseret og hierarkisk struktureret ledelse (Nitschke 2008).

Sat på spidsen drejer det sig om at udvikle den enkeltes evne og vilje til at styre sin egen adfærd og sine egne valg i overensstemmelse med samfundets eller ledelsens ønsker, der opfattes som udtryk for et fælles behov. Det er på denne måde den individuelle pædagogik aktuelt sætter sig igennem, ikke mindst i forbindelse med de mange vejlednings- og støtteordninger. I de fleste tilfælde – og især for dem, der i forvejen klarer sig godt i uddannelsessystemet – fungerer alt dette relativt gnidningsløst, forstået på den måde, at den enkelte får den orientering og støtte, som fører frem til valg, der både er individuelt og samfundsmæssigt acceptable og tilfredsstillende. Men alle de steder, hvor der er problemer, forekommer der en tendens til, at vejledningen og støtten yderligere intensiveres i, hvad man kunne kalde en "1-til-1-pædagogik" eller "mandsopdækning", hvor magtforholdet forskydes, og støttepersonen risikerer at få en mere styrende funktion, sådan som vi

tidligere har kendt til det fx i forbindelse med den klassiske mesterlære, hvor mester var både vejleder og arbejdsgiver (en relationsform, som ellers i vidt omfang mistede sin betydning i 1970'erne i takt med stigningen i antallet af unge, der skulle have en ungdomsuddannelse; Kaiser 2006).

Et typisk eksempel på en sådan udvikling kan man se i den mentorordning, der fra 2007 er blevet lovpligtig på erhvervsuddannelserne. Fx skriver Birte Kaiser, der er forfatter til flere tekster om mentoring:

"Og jeg synes, vi med rette kan gribe til mentorbegrebet og forsøge at udvikle det, så vi kan få øje på de kompetencer, der skal til for relationelt at støtte det individualiserede barn, der skal lære af sig selv, men hvis selv desværre ikke har lært, hvordan man gør. Et mentorskab, der hviler i et udviklet mentorbegreb, ville kunne støtte sådanne børn og unge til at forstå meningen med det, der foregår omkring dem. Og har de først knækket koden, så kan de selv." (Kaiser 2006.)

Samlet set synes den individuelle pædagogiks nye udbredelse at hænge sammen med, hvad man mere generelt kan iagttage som et dramatisk stigende behov hos mange mennesker i dag for personlig support, coaching, rådgivning, vejledning, psykologisk hjælp osv. Individualiseringen synes i dag at afføde et udtømmeligt behov for personligt at blive set og anerkendt på en måde, som netop næres af det relationelle møde med en professionel støtteperson. Ved at udspille en refleksiv proces i samspil med en uvildig professionel, som potentielt kan bidrage med nogle redskaber til håndtering af individualiseringens konsekvenser for den enkelte, kan man blive lettet for en del af det personlige ansvar og derved komme over sin usikkerhed og tvivl, samtidig med at støttepersonens fornuftsbetonede tilgang får overtag over ens egen mere følelsesbetonede forvirring.

Behovet for at blive set og anerkendt som et unikt individ retter de unge jo også mere umiddelbart mod deres undervisere, lærere og arbejdsgivere (jf. fx kapitel 6), og da dette ofte er vanskeligt at imødekomme i den daglige undervisning med stadig større klasse- og holdstørrelser, bliver mentoren, tutoren, kontaktlæreren osv. en mulig og ofte nødvendig løsning. 1-til-1-pædagogikken bliver både individualiseringens medproducent og løsning.

Og samtidig med at de individuelle støttebehov imødekommes og frugtbargøres, kan man så få tilgodeset de politiske behov for, at få flere unge til at gennemføre stadig mere uddannelse på stadig kortere tid og få de unge til at vælge de løsninger, som modsvarer de samfundsmæssige behov – for en god

støtteperson må jo nødvendigvis prøve at få de unge til at vælge noget, hvor der er brug for dem, og at blive uddannet til arbejdsløshed er der naturligvis ingen, der er tjent med.

På denne måde er der opstået en stor politisk interesse i pædagogiske styringsredskaber, der går tæt på den enkeltes situation og orienteringer og som samtidig kan tilgodese de samfundsmæssige behov og målsætninger, og med denne udvikling har hele vejledningsfeltet fået en meget central position i det uddannelsespolitiske landskab. Fx nævnes ordet "vejledning" over 100 gange i Regeringens globaliseringsstrategi *Fremgang, fornyelse og tryghed* (Regeringen 2006), og vejledningstiltag tilskrives også en central rolle i forhold til målet om, at 95 pct. af de unge i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse:

"Vejledningen skal understøtte regeringens målsætning om, at mindst 95 pct. af alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse og mindst 50 pct. tager en videregående uddannelse – Vejledningsindsatsen skal måles på specifikke kvantitative krav for gennemførelse og overgang til beskæftigelse eller anden uddannelse. Resultaterne skal benchmarkes systematisk." (Regeringen 2006, s. 34 og 36.)

Med denne øgede politiske interesse i vejledningen og de forskellige støtteordninger bevæger den individuelle pædagogik sig således fra at være knyttet til den, der skal vejledes, til også at skulle favne en række funktioner, der relaterer sig til bredere samfundsmæssige problemstillinger. Dobbelttheden i formålet med de forskellige vejlednings- og støtteordninger kom fx tydeligt til udtryk, da vejledningsloven i forbindelse med vejledningsreformen i 2004 som noget nyt også fik indskrevet det samfundsmæssige formål i sin formålparagraf. Formuleringen i lovens paragraf 1 fastslår, at

"Vejledning om valg af uddannelse og erhverv skal bidrage til, at valg af uddannelse og erhverv bliver til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet".
(Undervisningsministeriet 2003.)

Den samme dobbelthed genfindes i øvrigt også på internationalt plan, hvor eksempelvis OECD og EU retter fokus mod følgende politiske mål (OECD & European Commission 2004):

- *"Uddannelses- og erhvervsvejledning er omdrejningspunktet for livslang læring.*
- *Vejledning hjælper til, at de menneskelige ressourcer udnyttes bedst muligt på arbejdsmarkedet.*
- *Vejledning er en vigtig del af aktiv arbejdsmarkedspolitik."* (Plant 2005.)

Spørgsmålet i dag er om vejledningen og de forskellige støtteordninger i tilstrækkelig grad vil kunne dokumentere en målbar effekt i forhold til de politiske målsætninger, og om vejledningen følgelig over tid vil bibeholde den politisk centrale placering, som den har i dag.

5.2. Aktuel vejledningspolitik

Som helhed spænder de mange individuelle pædagogiske ordninger over en lang række forskellige tiltag og metoder som vejledning, mentoring, coaching, kontaktlærere, MUS-samtaler (medarbejderudviklingssamtaler i erhvervslivet), individuelle uddannelsesplaner, uddannelsesbøger, handleplaner, fleksibelt optag, udbredelse af tilvalgsprincippet, samt opløsning af stamklasser og hold og i stedet indførelse af individuelle forløb, som i vidt omfang sammensættes af den enkelte gennem valg af forskellige hold, kurser, forløb og andre aktiviteter. Udbredelsen af de individuelle pædagogikker rækker således fra det politiske niveau langt ind i institutionerne og både lærernes og elevernes hverdag.

Politisk er vejledningsområdet i særlig grad blevet styrket op til og i forbindelse med vejledningsreformen i 2004, hvor der skete en radikal omlægning af hele området, lige fra centerdannelser til oprettelsen af Undervisningsministeriets vejledningsportal og en generel egentlig vejlederuddannelse til afløsning af en række kurser og mindre vejlederuddannelser, der tidligere prægede feltet (jf. Plant 2005). I alt blev der oprettet 46 kommunale centre for Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU'erne) og 7 regionale Studievalgscentre.

Ungdommens Uddannelsesvejledning blev oprettet som nogle institutionsuafhængige og selvstændige centre med ansvar for at give uddannelses- og erhvervsvejledning til elever i folkeskolen fra og med 6. klasse, samt til elever på størstedelen af landets frie grundskoler. Desuden er centrene i dag forpligtet til at udøve en opsøgende vejledning til unge under 25 år, som ikke

er i uddannelse, hvilket ikke er nogen ubetydelig opgave, da denne gruppe potentielt rummer en halv million unge, hvis uddannelsesstatus skal undersøges, før en opsøgende vejledning kan iværksættes.

Studievalgscentrene blev oprettet for at hjælpe i forbindelse med valg af videregående uddannelser i både ungdomsuddannelserne og til voksne, der ikke længere har tilknytning til en ungdomsuddannelse.

Nogenlunde samtidig med alle disse centre oprettede Undervisningsministeriet internetportalen UddannelsesGuiden.dk som en national vejledningsportal, der i princippet skal rumme information om alle uddannelser og erhverv mv. i Danmark. Informationerne har karakter af objektive og værdineutrale fremstillinger – så vidt dette kan lade sig gøre – og skal sammen med portalens øvrige redskaber give en dækkende vejledning i forbindelse med valg af uddannelse og erhverv. Der er således tale om et moderne elektronisk og delvis interaktivt selvbetjeningssystem med informationer, quizzes, guides osv. Det forventes, at de vejledningssøgende på dette niveau generelt kan klare sig uden yderligere personlig betjening, hvorved mange omkostninger kan spares, selv om portalen naturligvis kræver et stort centralt opdaterings- og vedligeholdelsesarbejde.

Men samtidig er portalen en statsmonopolisering og centralisering, hvis eksplicite formål som en del af vejledningsreformen ikke kun drejer sig om at dække de unges behov for vejledning, men også at medvirke til, at deres valg af uddannelse bidrager til at imødekomme arbejdsmarkedets aktuelle behov for kvalificeret arbejdskraft. Grundlæggende er der således tale om et statsligt forsøg på at ans pore de selvstyrende vejledningssøgende på det frie marked til at træffe de valg, som arbejdsmarkedet har behov for.

Den nye fælles vejlederuddannelse blev oprettet for at ensliggøre og styrke vejledernes kompetencer og gøre vejledningen mere professionel. Uddannelsen er på deltid og udbydes som en åben uddannelse. Adgangskravet er mindst en kort videregående uddannelse.

Endelig skal det kort nævnes, at vejledningsreformen blev søsat umiddelbart efter den dengang nye borgerlige regerings opgør med "smagsdommere" og "eksperter". I stedet for forskellige råd blev der oprettet et såkaldt "Dialogforum" uden egentlig formel indflydelse, men med det formål, at Undervisningsministeriets folk her kunne forelægge deres planer for en udvalgt gruppe af personer, hvis råd man så eventuelt kunne tage til sig.

Men udviklingen på vejledningsområdet standsede langt fra med vejledningsreformen i 2004. Allerede samme år havde regeringen behov for at se

kritisk på optaget på landets produktionsskoler. Med henblik på at begrænse dette vedtog Folketinget en lovændring om, at de unge skal målgruppevurderes af UU som betingelse for at kunne starte på en erhvervsskole med statstilskud. Og senere var vejledning også et af nøglebegreberne både i forbindelse med den integrationsplan, der blev vedtaget under etiketten "en ny chance til alle" (Regeringen 2005), og med regeringens såkaldte globaliseringsudspil *Fremgang, fornyelse og tryghed* (Regeringen 2006). I disse sammenhænge er stadig flere områder, metoder og tiltag blevet inddraget under vejledningsbestræbelserne, bl.a. skal forældrene nu involveres på en mere omfattende og målrettet måde.

Senere er vejledningsloven blevet ændret i 2008, idet der bl.a. er blevet indført en kategori af unge med "særlige behov", dvs. unge der er omfattet af bestemmelserne om en særlig tilrettelagt ungdomsuddannelse, som kan gøres til genstand for en særlig vejledningsindsats, hvis de ellers

"vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv" (Undervisningsministeriet 2008b, §1).

Endelig har vejledningen været på dagsordenen igen i folketingssamlingen 2008/09 i forbindelse med en samordning af uddannelsesbøger, uddannelsesplan og elevplan, der skal indgå som et led i de bestræbelser på en afbureaukratisering, som statsministeren lovede under valgkampen i 2007.

Vejledning indgår således til stadighed med stor vægt i både nationaløkonomiske og uddannelsesrettede initiativer og forslag som en slags mirakelværktøj, der skal sikre den bedst mulige overensstemmelse mellem de unges selvstændige og frie valg og samfundets behov, der entydigt opfattes som identiske med arbejdsmarkedets behov. I alle tilfælde fremhæves vejledningens rolle som en art objektiv formidling af viden om uddannelse og uddannelsessystemet. Og der er ingen tvivl om, at der er et betydeligt behov for en sådan formidling, for mange unge tilkendegiver, at de og deres forældre savner viden om forskellige uddannelsesmuligheder og deres perspektiver (Katznelson & Pless 2007, s. 24).

Samtidig rejser der sig imidlertid store ubesvarede spørgsmål om, hvad en sådan formidling betyder for de unges forskellige valg, og om den har nogen væsentlig indflydelse i forbindelse med de politiske målsætninger, der satses på. Er det overhovedet en holdbar antagelse, at de unges uddannelsesvalg i væsentligt omfang bygger på viden og oplysning? Set fra de unges

perspektiv indgår alt dette jo først og fremmest i en identitetsudvikling, der bl.a. er rammesat af en moderne opdragelse og en bred og markedsstøttet "fortælling" om, at man skal gøre det, man har allermost lyst til, man skal "mærke efter" inde i sig selv, man skal søge sin egen lykke.

Som helhed er vejlednings- og støtteområdet inde i en udvikling, hvor der gennem de senere år som sagt er sket en voldsom professionalisering og dermed også en bevægelse i retning af et øget behov for bevidsthed og refleksion om, hvad der skal være vejledningens opgave. Aktuelt synes udviklingen af yderligere en række personlige støtteordninger nærmest at være gået i selvsving i retning af mere og mere individuel støtte og vejledning for at få de unge til at opføre sig "hensigtsmæssigt".

Men efterhånden vil "man" – dvs. politikere, administratorer og ikke mindst vejlederne selv – nødvendigvis i stigende grad komme til at forholde sig til og reflektere over de forskellige roller og funktioner, som vejledningen er blevet tildelt, og de opgaver, der udspringer heraf, bl.a. også de muligheds- og handlerum, som vejlederne selv står med i spændingsfeltet mellem de politisk udstukne rammer, de unges behov, interesser og måder at fungere på, og vejledernes egne forforståelser, positioner, teoretiske tilgange og deres konkrete arbejdsforhold.

5.3. Konkrete vejlednings- og støtteordninger

På det konkrete niveau toner de individuelle ordninger frem i stort set alle uddannelsesinstitutioner fra folkeskolen over ungdomsuddannelserne til de videregående uddannelser, og næsten alle institutioner og skoler har i dag en eller flere forskellige vejlednings- og støttetilbud til deres elever/studerende og til deres potentielle ansøgere. Ordningerne henvender sig til alle unge i alle faser af deres tilknytning til uddannelsessystemet. Eksempelvis tilbyder universiteterne i forskelligt omfang vejledning i form af optagelses-, gennemførelses- og karrierevejledning – det vil sige i alle faser gående fra overvejelserne forud for studievalget til gennemførelses- og erhvervsvejledning, foruden tutorordninger, særlig vejledning i forbindelse med studieforløb i udlandet, specialecoach-ordninger og diverse kursustilbud, karrieredage, messer osv.

Samtidig med udbredelsen af alle disse forskellige ordninger på institutionsniveau er de henvendelsesformer, der tages i brug, også under hastig

forandring og udbredelse. Det starter i mange tilfælde med en omfattende annoncering, tilrettelagt af professionelle kommunikationsbureauer, besøgs- og åbent hus-dage, særlige introduktionsdage eller -forløb, og senere bliver det stadig mere udbredt, at vejledere og andre støtteordninger henvender sig til de unge gennem et stadig mere varieret udbud af kommunikationsformer, der ofte har karakter af reklame og fx kan omfatte invitationer, brochurer, websider, nyhedsbreve, messer, kurser, arrangementer, e-mail, sms, chat, quizzet, interaktive spil osv. Vi kan ikke her gå nærmere ind på alle disse aktiviteter, men vil som et eksempel, der er særdeles relevant, aktuelt og tidstypisk se lidt nærmere på det ret nye fænomen, der griber om sig under betegnelsen mentorordninger.

Disse ordninger befinder sig i Danmark endnu i en tidlig fase, hvor meget er uafklaret, men er samtidig på vej ind i billedet nærmest i lyntempo – måske er mentoring den fornyelse inden for uddannelsesverdenen, som har haft det hurtigste og mest succesfulde gennemslag. Fra at være en fremgangsmåde, der i løbet af 1990'erne så småt begyndte at finde anvendelse inden for arbejdslivet (Illeris m.fl. 2004), er mentoring i de seneste år blevet det store hit i tilknytning til uddannelsessystemet; senest er det fra august 2007 blevet en del af lovgivningen for erhvervsuddannelserne, at alle skoler skal have en mentorordning, men også på en lang række andre uddannelser har fænomenet vundet indpas.

Mentoring har således på meget få år sat sig igennem både gennem brugen af betegnelsen "mentor" og i den praksis, der knytter sig hertil. Men samtidig er der en omfattende uklarhed omkring begrebet, og det smuldrer hurtigt væk mellem fingrene på den, der forsøger at interessere sig for de mange ordninger af meget forskellig karakter, som er blevet søsat under denne betegnelse.

Oprindeligt har mentorbegrebet sit udspring i den græske mytologi, hvor Mentor var Odysseus' betroede ven, som skulle tage sig af hans søn, Telemakos, mens Odysseus deltog i den trojanske krig. Mentor er i myten den personificerede visdom, som gudinden Athena taler igennem, og hans opgave er at være lærer, vejleder, rollemodel og faderfigur for Telemakos, så han med tiden kan blive i stand til at udfylde Odysseus' plads. En mentor er således en person, som bidrager til en yngre persons vækst, bevidstgørelse og identitetsudvikling gennem både beskyttelse og udfordringer (Kaiser m.fl. 2004, Illeris m.fl. 2004, s. 110).

Inden for det danske uddannelsessystem har begrebet imidlertid som

nævnt allerede været anvendt på mange og meget forskellige måder. Vejledningsforskeren Peter Plant har formuleret det sådan:

"Pointen er, at listen er lang og aktiviteterne forskellige, men at de fleste kredser om at bruge en voksen person som støtte og positiv identifikationsfigur for unge eller andre i en marginaliseret position." (Plant 2007.)

Mentoringbegrebet bruges således især i relation til udsatte unge i en marginaliseret position, hvor det drejer sig om, at en voksen "mentor" har til opgave at hjælpe "menteens" (den, der har en mentor) forandringsprocesser på vej (Kaiser 2006). Der kan ofte være tale om et forløb, som kan strække sig over en årrække, bygget op gennem en løbende dialog og refleksion mellem mentor og den unge – og det er refleksionen, der er den centrale. Samtidig kan den enkelte mentor imidlertid bevæge sig ind og ud af forskellige mentorroller, der også kan dreje sig om forståelse, støtte, orientering mv., afhængigt af hvad menteen skønnes at have brug for (Kaiser m.fl. 2004, s. 13).

Det forekommer imidlertid påfaldende, at mens mentoring inden for arbejdslivet drejer sig om en gensidig, omend asymmetrisk relation, hvor mentor skal hjælpe sin mentee til at klargøre sig og realisere sine mål, så synes lovgivningen i forbindelse med de danske erhvervsuddannelser først og fremmest tage sit udgangspunkt i en samfundsmæssig interesse i at fastholde de unge i uddannelserne og ikke i den enkeltes behov og interesser, mens selve mentorfunktionen afgrænses meget bredt uden nogen egentlig beskrivelse af indholdet i relationen (jf. Katznelson & Olsen 2008).

5.4. Et par illustrerende eksempler

Mens de forskellige vejlednings- og støtteordninger således breder sig hastigt inden for uddannelsessystemet, er det endnu et delvist åbent spørgsmål, hvad de unge egentlig opfatter og får ud af alle de forskellige tilbud. Forskningsmæssigt er det kun delvis muligt at give svar på dette spørgsmål, fordi der hidtil kun er gennemført nogle få empiriske analyser inden for området (Højdal & Poulsen 2007, Katznelson & Olsen 2008).

I det følgende vil vi derfor som en illustration give to eksempler, der på baggrund af projekter gennemført ved Center for Ungdomsforskning illustrerer to yderpunkter, hvor den individuelle pædagogik har fungeret

henholdsvis godt og mindre godt. Det er i denne forbindelse vigtigt at understrege, at hverken den første case om vejledning eller den senere om mentoring på nogen måder tegner et fyldestgørende billede af henholdsvis vejledning og mentoring. Casene skal derimod forstås som generelt eksemplariske for det meget brede billede af de nye individuelle pædagogikker som en samfundsmæssig tendens.

Den følgende case illustrerer således, hvordan den individuelle pædagogik kan fungere i en situation, hvor vilkår, formål og praksis går hånd i hånd, og der opnås en høj grad af tillid i relationen mellem de unge og vejlederen, hvilket så også virker fastholdende på de unge i forhold til deres uddannelsesforløb. I casen besvarer to unge drenge med nydansk baggrund spørgsmålet om, hvorvidt de kender og har brug for deres vejleder:

Har man brug for en vejleder, eller er det lidt lige meget?

Dreng 1: "Ja, det har man ... for mig er det rigtig vigtigt."

Dreng 2: "Det ser man, når han ikke er god ... så er det først der man ser, hvor meget man har brug for den vejleder."

Dreng 1: "Det kan give dig tryghed."

Dreng 2: "Jamen, hvis ikke jeg havde en vejleder, så havde jeg aldrig lavet noget, tror jeg (griner). Hvis ikke der var en vejleder, der kom over til mig, så var jeg måske endt derhjemme ... så havde jeg ikke sådan rigtig lavet noget, tror jeg ikke. Jeg tror ikke, jeg selv havde været oppe ved en, det tror jeg ikke, så for mig er det meget vigtigt at have en. En god en i hvert tilfælde."

Dreng 1: "Det skal det være en, der siger en imod! Der kommer med sin egen mening eller ..." (To drenge med nydanske forældre, 10. klasse) (Katznelson & Pless 2007, s. 100.)

De to drenge har skiftet vejleder ved overgangen fra 9. til 10. klasse, og de fortæller i den forbindelse om kontrasten mellem deres tidligere og nuværende vejleder:

Dreng 1: "Det er faktisk ikke en god vejleder, vi har på vores skole [10. klasse]. Han virker ligeglad. Han er der bare for at få sin løn."

Dreng 2: "På min gamle skole havde vi to vejledere, og de var de bedste, der findes. De kom hele tiden og sagde ... eller nærmest pressede os og holdt styr på os sådan lidt. De ville gerne have, at vi skulle blive til noget i stedet for at ende som mange af dem, de kender."

Dreng 1: "De gav os nogle muligheder. Altså, de hjalp os med ansøgninger, og de sagde for eksempel: Du kan vælge mellem at gå på den X skole, eller du kan være derhjemme eller ude på gaden. De tog fat i os en efter en, satte sig med os ved computeren og tog spørgsmål for spørgsmål og hjalp os med at besvare dem. Det der betyder det og det og det, og hvad synes du?"

Dreng 1: "For eksempel: Jeg går rundt derhjemme og tænker: Hvad skal jeg med mit liv? Hvad skal jeg næste år? Hvordan kommer jeg ind i gymnasiet? Alle de ting, de flyver rundt i hovedet på mig. Hvis han var en god vejleder, så havde han taget fat i mig, så havde han snakket med mig og vi havde fået os en god snak, og han havde sagt, hvad han mener, og så havde vi drøftet det lidt og vi havde fået nogle ting på plads. Så havde jeg ikke gået rundt derhjemme og tænkt: OK, hvad skal jeg, der er ikke nogen, der vil hjælpe mig og sådan noget. En god vejleder han hjælper dig hele tiden, du føler dig sikker, når du har en god vejleder. Når du har sådan en, som vi har nu, så er du ... ja, så laver du ikke andet end at tænke over, hvad ... OK, hvad fanden, jeg dur ikke til en skid, hvor skal jeg hen? Ham vejlederen vi har nu, han siger til os, hvis I går ind på den hjemmeside, så kommer der sådan et papir frem, altså sådan en side frem. Den skal I bare udfylde, og det har I så og så mange dage til."

Dreng 2: "Det er slet ikke det samme, og jeg er faktisk ked af det, fordi jeg synes det her, det er noget værre lort." (To drenge med nydanske forældre, 10. klasse) (Katznelson & Pless 2007, s. 101.)

For disse unge er der en forventning om, at vejlederen engagerer sig og tager del i de unges afklaringsproces i relation til uddannelse. Ved at vise de unge reel interesse og komme dem i møde vindes de unges tillid. De unge oplever, at det er med til at give dem en større tro på dem selv, og det bliver muligt for vejlederen også at få de unge til at gå videre i uddannelsessystemet. Som det konkluderes i en undersøgelse om bl.a. vejledningens virkning:

"Den gode vejledning finder sted i skæringsfeltet mellem vejlederens kendskab til uddannelsessystemet og kendskabet til den enkelte unges styrker/svagheder og potentialer/begrænsninger. Det stiller krav om, at vejlederen har et vist indblik i den enkelte unges situation. Det gælder både de dele af den unges liv, der knytter direkte an til uddannelse, men også andre forhold, der kan spille afgørende ind på den unges valg og skoletrivsel (f.eks. fritidsinteresser, boligsituation, familiesituation mv.). Ligeledes er det vigtigt, at de unge oplever vejlederen som tilgængelig, så de løbende kan kontakte vejlederen, hvis der er behov for det." (Katznelson & Pless 2007, s. 14.)

Formuleret med de unges ord, er der forskellige karakteristikker, som de unge i undersøgelsens kvalitative interviews forbinder med en god vejleder:

Den gode vejleder ...

- *har ønsker, forventninger og forhåbninger til den enkelte – ønsker, at det skal gå dem godt*
- *er engageret i den enkelte unge*
- *fungerer som en støtte*
- *virker inspirerende*
- *giver sig god tid*
- *hyggesnakker med én*
- *har stor viden om uddannelse og fremtidsmuligheder*
- *har kendskab til den enkelte og dennes muligheder*
- *går fra at være "vejlederen" til en nængiven og velkendt person*
- *har styr på den unge og "skubber" til vedkommende på en forstående måde, hvis behovet er der*

(Katznelson & Pless 2007, s. 95.)

Det sidste punkt på listen fortjener måske en særlig opmærksomhed. Det er vigtigt for de unge, at vejlederen ikke bare giver støtte og medvind, men også kan gå imod dem og bringe sin egen mening i spil. De unge er så ofte blevet mødt med et "hvad mener du selv?", og det kan også være udmærket, men det er ikke nok. For at komme videre er der ofte brug for et modspil, og det vidner også om en mere ægte interesse. I en igangværende undersøgelse om unges uddannelsesvalg og vejledning i Nordjylland er det tydeligt kommet frem, i hvor høj grad de unge oplever, at den afgørende hjælp i vejledningen er knyttet til situationer, hvor de i forbindelse med praktiske begivenheder præsenteres for ny viden. Selvrefleksion kan være udmærket, men der er også brug for konkrete input udefra (Hansen & Katznelson, igangværende undersøgelse).

Mere generelt er det påfaldende, at listen over de træk, som de unge finder centrale for den gode vejleder, sætter det relationelle i højsædet, og ikke mindst i forhold til de mere udsatte unge, spiller dette en meget væsentlig rolle. Vejlederen skal have tid og rum til at etablere en kontakt til den enkelte unge og udvikle en forståelse af den personlige situation. Vejlederen skal være både tilgængelig og opsøgende. En af de unge har formuleret det sådan:

"Hun var rigtig god. Sådan sød. Snakkede med os, havde et forhold til os."

Kendte I hende ... var hun på skolen?

"Ja ja, hun var på skolen. Man siger hej til hende på gangen, og kunne lige snakke med hende."

Man kan bare komme op på hendes kontor, hvis man vil snakke." (Dreng, 1. år, HHX) (Katznelson & Pless 2007, s. 96.)

I det hele taget illustrerer listen klart, at vejlederen – hvad enten det er tilsigtet eller ej – har en dobbelt rolle med to funktioner, der til tider kan være indbyrdes modstridende men også afhængige af hinanden. På den ene side tilkendegiver langt størstedelen af de unge, at vejlederen primært har til opgave at fungere som informationscentral om uddannelse og valgmuligheder. På den anden side har vejlederen også klart nok en funktion som støtte for de unge, og det gælder især, når der er tale om de udsatte, der kan risikere at falde fra (Katznelson & Pless 2007). De unge fremhæver imidlertid det afgørende i, at vejlederen har begge funktioner. Det sidste er således helt afgørende, når det drejer sig om at nedbringe frafaldet, og det er i høj grad et spørgsmål, om hvordan vejledningssystemet bedst muligt sikrer en udmøntning af vejledningen, så den i tilstrækkeligt omfang giver mulighed for at varetage netop denne mere tids- og kompetencekrævende funktion.

Til gengæld står tillidsfunktionen helt i centrum for den mentorordning, der senere er blevet indført inden for erhvervsuddannelserne, men her helt afkoblet funktionen som videns- og informationscentral. Som tidligere nævnt findes der endnu ikke tilstrækkeligt materiale til en generel vurdering af denne ordning, og selv om den følgende case er taget fra dette område, er den først og fremmest taget med her som en illustration af, hvordan de mange bestræbelser på støtte og vejledning kan køre af sporet, idet den viser nogle af de faldgruber og dilemmaer, der kan være i forbindelse med implementeringen af de individuelle pædagogikker. En ung mand fortæller om sin mentor:

"Vi har ikke haft møde med ham endnu. Vi har spurgt ham om, sådan 'hvornår skal vi tale sammen?' Så har han sagt, 'vi taler slutningen af fredag', men jeg tror aldrig på det. Men hver gang vi ser ham, så siger han 'Jeg prøver at finde en læreplads til jer'. Det var også kun en af grundene til at vi fik mentor, fordi vi ikke har læreplads."

Vi ser ham, når han er på vej ind til andre timer, så hilser han lige og spørger,

Manglen på tid og overskud medfører så, at der opstår en manglende tillid, usikkerhed og frustration hos de unge, og det kan i værste fald være direkte kontraproduktivt i forhold til at fastholde dem i uddannelsen. Samtidig slider det hårdt på mentorerne, der oplever et stressproducerende misforhold mel-

"I min situation føler jeg ikke, at jeg er tilstrækkelig som mentor, og det skyldes, at jeg ikke kan have tanker og hjertet med i det, og det skyldes primært, at jeg er lærer, koordinator på forskellige ting, jeg laver meget administrativt arbejde, mange elevplaner, og rent hjemmæssigt er det meget svært at følge op på en specifik elev." (Mentor, EUD) (Katznelson & Olsen 2008, s. 34.)

Mentorerne i undersøgelsen er selv i høj grad klare over det problematiske i, at de ikke har tid til at mødes med de unge, og de plages af dårlig samvittighed og skyldfølelse over, at de ikke kan løfte opgaven godt nok. Som en formulerer det:

"Al personen har mere tid, jeg har fået en, der laver alt muligt andet, jeg kunne godt tænke mig en, der var til stede, så man kunne snakke om tingene." (Ling mand, EUD) (Katznelson & Olsen 2008, s. 25.)

Hvad ville I sige om mentorordningen, hvad skulle være bedre ved denne her mentorordning?

Citatet peger på flere problemstillinger, der er væsentlige for alle vejlednings- og støtteordninger. For det første og helt fundamentalt om der er tilstrækkelig tid til rådighed, og de vilkår, der i øvrigt gør sig gældende for de forskellige ordninger, er gode nok, til at ordningerne kan opfylde de mål og forventninger, der stilles til dem. Konkret savner den unge her, at hans mentor kan hjælpe ham med at få en læreplads og har tid til at snakke med ham og til at gå ind i selve mentorforløbet. Som en anden ung formulerer det:

"Jeg er næsten færdig, jeg mangler 2 uger. Den her uge og næste uge, så er jeg færdig. Så skal jeg på en læreplads. Men jeg har bare ikke fundet nogen endnu." (Ling mand, EUD) (Katznelson & Olsen 2008, s. 24.)

Hvor langt er du i grundforløbet?

"Et møde." (Ling mand, EUD) (Katznelson & Olsen 2008, s. 24.)

hvor dan det går, og om et har fundet en læreplads, og siger, at et snart skal have

lem deres forventninger til dem selv og det arbejde, de faktisk er i stand til at udføre.

Men eksemplet viser også, at der er en uklarehed mellem de unges og mentorens opfattelser af, hvad der er formålet med at have en mentor. De unge oplever helt gennemgående, at mentorforløbets primære formål er at hjælpe og støtte dem med det at finde en læreplads. Mentoren har derimod et mere flertydigt formål, som også handler om de unges generelle trivsel på uddannelsen, og for en del mentorer om, hvorvidt de unge har fravær eller ej, og om de er fraladstruede eller ej. Mentoren er således først og fremmest bærer af den politiske dagsorden om at nedbringe frafaldet og synes at have udviklet en opfattelse af et sammenfald mellem, hvad der er godt for uddannelserne/samfundet og for den unge.

Flere af de skuffede unge giver udtryk for, at de befinder sig i et dilemma. På den ene side er de vrede og irriterede på deres mentor, og på den anden side følger de, at de ikke kan give udtryk for deres vrede, fordi de så risikører at skubbe mentoren yderligere fra sig og dermed helt miste chancen for at få hjælp. De er bange for at være til ulejlighed, men vil samtidig gerne række ud. De er usikre på relationen, og hvilken magt mentoren har, selv om det er grundlæggende for en mentorordning, at magtforholdet skal være afklaret. I forhold til de unges tillid gør der sig yderligere et forhold gældende, som en af de unge beskriver sådan:

"Jeg ved ikke, hvorfor en almindelig lærer skal være en mentor, når han ikke har erfaring omkring jobsøgning og alt det der med virksomheder. Det skulle være en, der kendte til alt det der i systemet."

Og det kender din mentor ikke noget til?

"Nej, nej, han er skolelærer. Han er bare almindelig lærer. Det skulle være en job-konsulent. For en skolelærer, der hele tiden er optaget af undervisning og alt det der, hvordan skal han hjælpe mig med det, det er jo håbløst." (Ling mand, EUID)

(Katznelson & Olsen 2008, s. 24.)

Citatet peger på en frustration over mentorens manglende kvalifikationer og muligheder for at hjælpe med det, den unge oplever som selve formålet med ordningen. Når mentoren ikke kan skaffe en læreplads, opleves det, som at han ikke har gjort sit arbejde godt nok, hvilket ikke behøver være tilfældet. Mentoren kan meget vel have hjulpet den unge på andre måder. Eksemplet giver således et skræmmende billede på, hvad der kan følge i

I denne forbindelse er der først et spørgsmål om, hvem de udsatte unge er? Udsathed er jo et dynamisk forhold, der varierer afhængigt af konteksten. Fx kan unge med samme socialøkonomiske baggrund klare sig yderst forskelligt i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, og mange befinder sig i gråzoner af nye og gamle marginaliseringsformer, som ikke er umiddelbart opfattede som sådanne.

Både vejledning og mentorering er som regel støtteordninger, der retter sig mod de unge generelt eller på bestemte uddannelsesområder. Men der findes også en række yderligere ordninger, som alene har til opgave at hjælpe de mest udsatte unge i gang med eller igennem en uddannelse. Disse ordninger har typisk den primære funktion at fokusere på de unges sociale og personlige problemer, når de kommer i clinch med de unges forhold til eller trivsel på uddannelserne, og der er en tendens til, at hjælpen bliver stadig mere individualiseret og målrettet, jo mere udsat den unge er. Det drejer sig om ordninger som streetwalkere (støttepersoner særligt på erhvervsuddannelserne), diverse psykologordninger, SSF-samarbejdet mellem skolerne, de sociale myndigheder og politiet, gadeplansmedarbejdere, forskellige særlige projekter o.lign.

5.5. Særlige vejlednings- og støtteordninger for de udsatte unge

"Jeg tror selv, at det er en af måderne, man kan forebygge frafald på. Det tror jeg bestemt. Det er du blevet mere overbevist om? Ja, det er jeg. Det er at puste dem i nakken, forstået helt positivt. Det vil sige, det øjeblik en elev kommer ind i den onde cirkel med at blive væk, så har en mentor en lidt mere udtvilet rolle end kontaktlæreren. Så laver man den aftale med eleven, som jeg har gjort med nogle, at jeg ringer hjem til dig, hvis du ikke kommer, og spørger, hvordan kan det være du ikke kommer? Vi bliver nødt til at lave en samtale, for hvis du er ved at droppe ud, så vil jeg vide hvorfor, og hvad vi kan gøre ved det og sådan noget." (Mentor, EUD) (Katznelson & Olesen 2008, s. 33.)

Kølvandet på de mange nye tillæg, hvis betingelserne ikke er gode nok. Men som nævnt ved vi ikke, i hvilken grad det er dækkende for de mange mentorordninger, der etableres rundt omkring på uddannelserne. En af mentorerne i vores undersøgelse har således en helt anden opfattelse:

delbart synlige – det kan fx være unge, der har personlige problemer, er fagligt umodne, har ringe selvtillid, er usikre, stille, zappende, eller måske har urealistisk store ambitioner. I relation til behov for støtte og vejledning har en igangværende undersøgelse fundet følgende grupper, der er i fare for ikke at få den hjælp, de har brug for (Hansen & Katznelson 2008):

- Unge fra uddannelsesstremmede hjem, hvor forældrene muligvis ikke har den store viden om uddannelsessystemet og derfor kan have svært ved vejlede deres børn.
- Unge som følger sig ensomme eller alene og oplever, at de ikke har nok voksne og andre unge at tale med.
- Unge, som fagligt set har brug for hjælp til lektielæsning, har ofte også brug for mere hjælp til at finde ud af, hvad de skal uddannelsesmæssigt.
- Unge, der bor langt væk fra uddannelsesinstitutionerne og dermed har lang transporttid giver også udtryk for, at de har et ekstra behov for vejledning.
- Endelig har de unge, der har valgt 10. klasse, generelt en større sandsynlighed end andre for at have et udtækket vejledningsbehov.

Den aktuelle bølge af individuelle pædagogikker har deres udspring i en række forskellige tiltag i relation til netop de udsatte unge tilbage i 1990'erne, og historisk set har området således haft en funktion som spydspids for denne tilgang. I 1999 forsøgte Undervisningsministeriet at samle erfaringerne med disse tiltag i publikationen *Hvad virker?*, hvori man bl.a. kunne læse at:

”En individuel tilretning af uddannelses-, vejlednings- eller aktivitetstilbud har været tendensen i de senere års uddannelsesinitiativer – herunder også i forhold til realisering af målet om Liddannelse til Alle og løsning af restgruppproblemet. Begreber som den individuelle uddannelsesplan og den personlige handlingsplan er opstået i denne sammenhæng. De individuelle muligheder for de unge kommer ligeledes til udtryk i f.eks. *fun, egu, uif, brobygning* og i den nye erhvervsuddannelsesreform 2000.” (Nielsen m.fl. 1999, s. 57).

Siden er tendensen i retning af, at de mere selv- eller deltagerstyrkede aktiviteter, herunder især ”den frie ungdomsuddannelse” (F.U.), er opgivet, samtidig med at andre tilbud er rettet mere præcist mod de mest udsatte

unge og involverer flere støttepersoner med forskellige funktioner, og herudover er der også kommet stigende opmærksomhed over for behovet for akuthjælpsordninger og klarhed over, hvor henholdsvis de unge og lærerne kan henvende sig og få hjælp (Katznelson 2007). Som to forskellige lærere/ressourcepersoner på en erhvervsuddannelse har formuleret det:

"Det største problem er, hvad man skal gøre en fredag eftermiddag klokken 14 med de elever, der pludselig står der? Ledelsen ville nok have sagt: "Nej, nu har du uweekend", men jeg vil jo ikke have siddende på mine skuldre, hvis den elev begår selvmord i løbet af weekenden." (Lærer/ressourceperson) (Katznelson 2007, s. 51).

"Altså, vi kunne rigtig godt have brugt et ungdomskrivsel, altså en nat på en seng, en varm kakao, en hånd, der lige siger godnat indtil næste dag, hvor verden fungerer igen. Altså, til er det jo det, det drejer sig om. Lige et sted, hvor man lige kan være og lige kan blive samlet op, en kort snak, ja som sagt en varm seng, en kop kakao, og så er det det. Altså, det er jo til bare det, der skal til." (Lærer/ressourceperson) (Katznelson 2007, s. 51).

Spørgsmålet er imidlertid hvilken hjælp og hjælp til hvad. I en forskningsbaseret evaluering af nogle af de individuelle støttefunktioner tegner sig konturerne af yderligere nogle problemstillinger, som kalder på refleksion: Ordningerne er ofte karakteriseret ved, at de i høj grad er bundet til en person snarere end en funktion, hvilket kan være både en styrke, når der er tale om en person med engagement og kvalifikationer, men også en svaghed, fordi der opstår en risiko for, at det, man ville tilbyde de unge fra skolens side i retning af en mere varig støtte, i stedet bliver en voksen, som først er der og knytter sig til én, hvorefter vedkommende forsvinder igen.

En mere generel og holdbar ordning kunne være en fast psykologtilknytning på ungdomsuddannelserne og måske også andre steder, hvor de unge søger hen. At der er behov for sådan en ordning forekommer temmelig indlysende, når man tager i betragtning, hvilke problemer en del af de udsatte unge bærer med sig ind i uddannelserne (Katznelson 2007, kap. 2). Der har i mange år på de videregående uddannelser været tilbud om studenterrådgivning foretaget af professionelle psykologer og socialrådgivere, og med den generelt uddannelsessvarende gruppe af unge på ungdomsuddannelserne er det umiddelbart klart, at behovet ikke er mindre her.

En konkret ordning på EUC Syd har da også generelt været en succes, som det fx fremgår af den følgende udtalelse fra en lærer/ressourceperson:

Jeg har en elev lige nu, som har problemer på hjemmefronten, og jeg fik så fat i en af psykologerne, som så ringede til hende, og der gik tre dage, og jeg spurgte: "Hvordan har du det?"
"Jamen, det er jo fandeme kanon! Nu fik jeg jo lige løst de der ting, som jeg har gået med i så lang tid, og det kunne de lige fortælle, at jeg skulle gøre sådan og sådan." (Lærer/ressourceperson) (Katznelson 2007, s. 52.)

Det er erfaringer som denne, der nu har ført til at en psykologtilknytning er indført på erhvervsuddannelserne. Så bliver der forhåbentlig også taget hensyn til erfaringer om, at der også er brug for forbedringer i retning af, at lærerne skal være bedre orienteret om ordningens eksistens, og hvordan den fungerer, de skal have bedre kvalifikationer til at se, hvornår den er relevant, og så skal ordningen have en kapacitet, så der ikke opstår lange ventetider (Katznelson 2007, s. 57).

Desuden er der, hvad angår de mest udsatte unge, en problemstilling, som drejer sig om det handlerum, der er eller ikke er, inden for og i relation til de forskellige ordninger. Det er jo ofte sådan, at en del af de problemer, der er afgørende for, om en ung er i stand til at gennemføre en uddannelse, slet ikke er noget uddannelserne eller støtteordningerne har mulighed for at ændre på.

Fx gjorde man på en erhvervsuddannelse en meget stor indsats for at fastholde en ung, som til trods for en meget vanskelig personlig situation var inde i et konstruktivt uddannelsesforløb. Kommunen kunne i denne situation have den unge boende i et støttet boligud og tilbyde støtte i døgndrift. Men den dag, den unge så fylder 18 år, vil der automatisk ske en overflytning til fx et kollegium, samtidig med at opsynet bliver reduceret, fx til et par timer dagligt. Der er – desværre – talrige eksempler på, at en så radikal omlægning af en udsat ungs tilværelse på ganske kort tid vil føre til, at den unges konstruktive forløb sættes over styr, og uddannelsen dropes. Faktisk er administrative regler og grænser ret ofte årsag til, at de mange og dyre bestræbelser i forhold til de udsatte unge kæntrer.

Endnu et problem af generel karakter, der gør sig gældende i forbindelse de mange nye ordninger, drejer sig om antallet af individuelt rettede og relationsorienterede professionelle, der kan være omkring især de udsatte

og topskyring.

er tale om individuel pædagogik for fuld udblæsning – men betingelserne er både i sammenhæng med hinanden og over tid. Hertil kommer, at der nok til de unges fratid og de mange tiltags virkninger eller mangel på samme, tiltag, frem for en mere bred og forskningsbaseret undersøgelse af årsagerne grad præget af snævert formulerede evalueringer af specifikke ordninger og Den viden, der i dag produceres om de forskellige tiltag, er i alt for høj

reelt er årsagerne til det store fratid blandt de unge. kunne hjælpe til at vise, hvad der virker i hvilke sammenhænge, og hvad der meget ringe grad er fulgt op af en praksisnær forskningsindsats, der ellers i høj grad er præget af en politisk og praktisk famlen i blinde, og som kun i til at løse. Der er således på mange måder tale om et stort eksperiment, som ker på de unge og i forhold til de samfundsmaessige formål, de er sat i verden hvordan de forskellige støtteordninger spiller sammen og i det hele taget virker pædagogiske greb. Grebene introduceres, uden at der er en faktisk viden om, komplicerede felt ved at introducere eller forstærke et stort antal individuelle – er der en tendens til, at der handles og besluttes i relation til dette meget gennemførelse af en ungdomsuddannelse bare tilnærmelsesvis skal indfries det er dem, der skal "hales i land", hvis den ambitiøse målsætning om 95 pct. Selv om der i dag er et meget omfattende fokus på de udsatte unge – for unge til, hvis der opstår problemer (Katznelson 2007).

serne, får paradoksalt nok en oplevelse af, at de mangler steder at henvise de blik over de forskellige støtteordninger, og lærerne, fx på erhvervsuddannel- risiko for, at for mange unge og deres undervisere ikke kender eller har over- om grænsedragningerne mellem de forskellige funktioner. Og der er også en unge vokser, præges ordningerne samtidig af discounthøjsninger og uklarhed Der er en risiko for, at mens antallet af professionelle omkring de udsatte unge (Katznelson 2007, s. 59).

var der således i lokalområdet i Sønderjylland 26 forskellige tilbud til udsatte det foromtalte forskningsprojekt om udsatte unge på erhvervsuddannelserne rede, som måske også i nogle tilfælde kan være for mange. I forbindelse med opmærksom på samarbejdet og rollefordelingen mellem de mange involve- på forskellige måder at dække forskellige behov, men det er vigtigt at være grupper af unge. De forskellige kategorier af lærere og støttepersoner søger

5.6. Udfordringer

De mange ordninger, der karakteriserer den individuelle pædagogik, tilslutter generelt at samle enderne og lappe hullerne mellem på den ene side det komplekse uddannelsessystem og på den anden side det samfundsmæssige behov for, at stadig flere unge gennemfører stadig mere uddannelse. Gennem støtteordningernes fokus på den enkelte formodes problemerne i uddannelsessystemet at blive reduceret, fordi det bliver muligt i højere grad at målrette en indsats på det individuelle plan.

På grund af de individuelle pædagogikkers hurtige udbredelse synes det at være et påtrængende behov for debat og refleksion omkring de funktioner, som disse pædagogikker og ordninger tildes samfundsmæssigt, og den betydning, de har for de unge. Vi vil derfor her med henblik på at ansproge til en sådan debat og refleksion kort rette søgelyset mod en række problemer og udfordringer, der tegner sig som de forskellige pædagogikkers og ordningers svage punkter.

- Feltet har mange niveauer, der spænder fra de unge, der selv kan finde ud af det, og som derfor har reelle valgmuligheder, over mere og mere snævre og målrettede niveauer, der bliver stadig mere indgribende og dikterende (jf. spidseksemplet omkring fratagelsen af børnefamilieydelsen i forbindelse med unge, der ikke er i gang med en uddannelse eller er i et job med uddannelsesperspektiver; Undervisningsministeriet 2005).
- Er de opgaver, som de forskellige ordninger konfronteres med, overholdt mulige at tackle med disse redskaber? – eller er de af en karakter og størrelsesorden, som kræver mere omfattende ændringer og foranstaltninger? Den stadig fremadskridende samfundsmæssige individualisering vil naturligvis skabe stadig flere individuelle problemer, og dermed vil 1-til-1-pædagogikken blive stadig mere påkrævet. Hvor længe vil denne vej overhovedet være farbar?
- Er der i øjeblikket ved at ske en yderligere forskydnings i formålet med de mange støtteordninger, således at de i stadig stigende grad vægter deres samfundsmæssige rolle i forbindelse med fastholdelsen af de unge i uddannelse og ikke deres bredere formål, som knytter sig til vejledningen af de unge med de unges egne mål for øje? En sådan forskydnings er i hvert fald uomgængelig, når ordningerne i stigende

grad tager udgangspunkt i, at der er sammenfald mellem den unges og samfundets/arbejdsmarkedets behov, og den forstærkes yderligere, når benchmarking af vejledningens betydning stadig vinder frem og baseres på, at netop fastholdelse er noget, det er muligt at måle, mens de unges oplevelser af situationen er mindre målbare og derfor let gli-der i baggrunden.

• De ovenstående spørgsmål kan ikke besvares uafhængigt af de økono-miske og strukturelle vilkår, der rammesætter de forskellige ordnin-ger – og heller ikke uafhængigt af forholdene og udviklingen inden for uddannelsessystemet og samfundet som helhed. Fx må det ansøres til eftertanke, at samtidig med, at de individuelle pædagogikker fylder mere og mere, er der også en modsatrettet tendens til af-individualise-ring gennem stadig flere elever i klasserne, færre undervisere pr. elev/studerende, flere "lærefri timer", flere ensartede opgaver og tests, der kan computerbehandles, osv. Der er en bekymrende tendens til, at uddannelserne i form af mødet mellem undervisere og elev/studerende i stigende får karakter af en masseproduktion, hvis følger virkninger så bla. søges arbejdet gennem individuel støtte.

• I mange tilfælde skal de individuelle pædagogikker i hvert fald på sigt finansieres inden for institutionernes uændrede eller måske endda reducerede budgetter, så der enten bliver tale om et ufinansieret mer-arbejde, eller der må findes besparelser andre steder, fx på den almindelige undervisning. Det er uholdbart i længden og endnu mere uholdbart, hvis de individualiserede tiltag breder sig.

• Ofte er det også de almindelige lærere, der – evt. efter et kort kursus eller lign. – skal varetage de individuelle ordninger, også selv om mange slet ikke er indstillet på det og kun nødtørftigt kvalificerede. Det ses for tiden tydeligt inden for mentorordningen på erhvervsuddannel-terne. Og det rummer en betydelig risiko for, at funktionerne vare-tages mindre professionelt (og billigere), end det kunne gøres af folk med professionelle uddannelser på området. Det kan blive dyrt, hvis resultaterne er tilsvarende ringere, så fx fratallet ikke reduceres.

• Med hensyn til de generelle vejledningsordninger er det et åbent spørgsmål, i hvor høj grad de har den ønskede politiske effekt på uddannelsesvalgene for den brede gruppe af unge. Vejledning kan givetvis medvirke til at inspirere, give ideer, supplere de unges viden osv., men det kan jo lige så godt føre til, at de unge bliver bestyrket i

- deres subjektivt begrundede valg, også når de er nationaløkonomisk uhensigtsmæssige. Vi kender ikke det generelle svar på dette spørgsmål, men vi ved, at de unge i dag er meget stærkt orienteret mod at vælge det, som de subjektivt synes er det rigtige, og karriereforløb er sjældent lineære og forudsigelige.
- I forhold til de udsatte unge, ser det aktuelt ud til, at de individuelle pædagogikker har en vis effekt, selv om vi ikke ved det med sikkerhed. Men også her rejser der sig en række afgørende spørgsmål af mere praktisk og organisatorisk karakter, fx om hvor langt det er hensigtsmæssigt at sats på 1-til-1-pædagogikker, uden at der samtidig tilføres flere varige ressourcer til uddannelserne.
 - Et andet praktisk spørgsmål, særligt i forhold til mentorordningerne, er om det er muligt at finde tilstrækkeligt kvalificerede mentorer til at den udbredelse, der lovgivningsmæssigt lægges op til, kan gennemføres på en meningsfuld og effektiv måde. Den undersøgelse om mentoring blandt etniske unge, der tidligere er refereret til, viser at ordningen ikke i sig selv ændrer på trafaldet blandt de etniske unge, men det afhænger af, hvordan den implementeres (Katznelson & Olsen 2008). Sådan som ordningen er lagt op og fungerer, virker den for en del, men den indebærer samtidig en risiko for, at der bliver tale om så løse og uforpligtigende forhold, at det nærmer sig kvaksalveri, og den ønskede effekt samtidig udebliver.
 - Endnu et praktisk og uhyre væsentligt spørgsmål i forhold til de individuelle pædagogikker er, om de forskellige pædagogiske tiltag og ordninger er blevet så mangfoldige og uoverskuelige, at dette i sig selv udgør et problem, fx ved at ordningerne kommer til at træde hinanden over tæerne, at der bliver fokuseret mere på grænsedragningerne mellem dem end på deres faktiske indhold og funktioner, eller at ingen instanser reelt følger sig forpligtet.
 - I relation til spørgsmålet om, hvordan hjælpen skal organiseres, er en yderligere problemstilling, at langt størstedelen af ordningerne følger en institutionel logik frem for de unges logik. Det vil for det første sige, at de mere drejer sig om at løse politikernes og skolernes problemer end de unges, og for det andet at der let opstår problemer, som er knyttet til den institutionelle organisation, som fx at de unge skifter vejleder, hver gang de kommer til et nyt trin i forløbet, eller at der pludselig gælder helt andre betingelser, når man fylder 18 år.

- Zoomer vi væk fra de praktiske omstændigheder og ind på indholdet af de forskellige ordninger, rejser der sig yderligere et helt fundament-hedsræssige individualisering aftøder et behov for vejledning mv. hos de unge, hvordan skal denne hjælp så fungere for ikke samtidig selv at blive del af den institutionelle individualisering og dermed medpro-ducant af den problemstilling, hjælpen er sat til at løse? Der er i dag brug for et individuelt fokus for at kunne imødekomme den bevidst-hedsræssige individualisering, der i vidt omfang er slæet igennem hos de unge. Men samtidig er det afgørende, at ordningerne ikke kommer til at øge det individuelle pres på den enkelte unge og medvirke til at fremme den institutionelle individualisering. Hvis ordningerne skal lette og ikke øge det institutionelle pres, er det helt grundlæggende, at det individuelle fokus er reelt i den forstand, at ordningerne varerager de unges interesser, således som de selv oplever og definerer dem.