

# Identifikation af unge med særlige behov for vejledning

## Indledning

Nærværende mappe rummer en rapport. Den er et resultat af et projektarbejde om **Identifikation af unge med særlige behov for vejledning**.

Rapporten består af tre artikler, der hver især belyser forskellige synsvinkler på og bearbejdnings af dette tema:

I. **Indkredsning af begrebet ”unge med særlige behov for vejledning”**: *Love og teorier* behandles temaet ved at inddrage to overordnede sammenhænge. Dels sammenfattes de forskellige **lovmæssige bestemmelser og grundlag**, der er relevante, når målgruppen unge med særlige behov for vejledning skal bestemmes og blandt andet skilles fra en anden gruppe, der sprogligt kan synes identisk, nemlig gruppen af unge med særlige behov. Dels uddrages en række **centrale danske forskningsmæssige begreber og tolkninger** af målgruppen. Dette afsnit kan læses for uddybende baggrundsviden i forhold til problematikken, og afsnittet kan læses som bagvedliggende argumentation for en række af rapportens kommentarer og anbefalinger.

II. **Identifikation af unge med særlige behov for vejledning: nuværende opfattelser og praksis** har vi samlet resultatet af projektets interviews og undersøgelser, altså empirien. Dette afsnit er inddelt i 3 dele: 1) Sammendrag af de **definitioner**, man (dvs. især UU) anvender i praksis, når målgruppen skal fastlægges; 2) sammenfattende beskrivelse af de **redskaber og metoder**, der ligeledes i praksis tages i brug, når målgruppen skal afdækkes og identificeres og endelig 3) sammenfatter vi de udsagn og erfaringer om samarbejdet, de involverede personer og institutioner gav udtryk for. Efter hvert af disse afsnit kommenterer vi de indsamlede informationer ved at pege på nogle mønstre, vi finder vigtige. Dette afsnit kan læses dels som en erfaringsudveksling; dels som indblik i en konkretisering og dokumentation af rapportens analyser og anbefalinger.

III. **Hvordan kan vejledningen professionaliseres i relation til identifikation af vejledningsbehov? Opsummering og perspektivering** skitserer vi en række problemstillinger, der for os at se springer ud af vores undersøgelses datamateriale og bearbejdningen heraf. Vi anlægger her en bestemt synsvinkel i vores diskussion: vi forsøger at **formulere perspektiver for en udvikling af praksis**. Med andre ord har vi professionalisering for øje. Artiklen sammenfatter vores egne analyser, perspektiver og anbefalinger. Dette afsnit kan læses som grundlag for udvikling af praksis – hvad enten det er på beslutningstagernes niveau eller det umiddelbart udførende niveau.

# I. Indkredsning af begrebet ”unge med særlige behov for vejledning”: Love og teorier

Denne artikel giver et bidrag til afklaring af diskussionen om, hvad der forstås ved unge med særlige behov for vejledning.

Begrebet er centralt placeret i lovgivning om vejledning om valg af uddannelse og erhverv, men er vanskeligt at definere og afgrænse i praksis. Sammenhængen mellem definitioner og den vejledning, der modsvarer definitionen, er også kompleks. En logisk tilgang kunne tilsige, at

1. man udarbejder en præcis definition af, hvad der forstås ved særlige behov for vejledning eller hvem (hvilke grupper), der antages at have særlige behov for vejledning (det skal det enkelte UU gøre i dag)
2. derefter udformer man en metode til at identificere de unge med særlige behov for vejledning, måske som en screening
3. endelig sætter man tilpassede vejledningsstrategier og –metoder ind over for de identificerede, gerne placeret i forskellige målgrupper

Hverken Evalueringsinstituttets rapport om vejledningsindsatsen (Danmarks Evalueringsinstitut 2007) eller vores undersøgelser i Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (se afsnit II: *Identifikation af unge med særlige behov for vejledning: nuværende opfattelser og praksis*) finder, at det foregår således i praksis. Det er der mange gode grunde til, og nogle af dem samles i denne rapport. Her præsenteres og diskuteres, hvad der konkret forstås ved særlige behov for vejledning, hvilke overordnede forståelser, der er på banen, og hvilke konsekvenser det får for vejledningen.

Formålet er at kvalificere diskussionen i forhold til indsatsområderne

1. At diskutere og arbejde med definitioner – og relevansen af definitioner
2. Arbejde med identificering
3. Udvikling og differentiering af vejledning af unge med særlige behov for vejledning, herunder samarbejde dels mellem overgangsvejledere og gennemførelsesvejledere, dels mellem uddannelses- og erhvervsvejledere og de øvrige instanser, der er involveret i den unge

Grundsynspunktet er, at en identificering af særlige behov for vejledning kun er relevant, hvis den kædes sammen med en særlig vejledning.

Artiklen er opbygget således, at der indledningsvist præsenteres lovstof, der omtaler børn og unge med særlige behov for vejledning eller ”blot” med særlige behov, da disse begreber kan være overlappende og ofte blandes sammen. Derefter gennemgås nyere forskningsresultater, der diskuterer særlige behov hos unge i relation til målsætningen om, at 95 % af en årgang

skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Også Evalueringsinstituttets fund og anbefalinger i forhold til børn og unge med særlige behov for vejledning behandles og diskuteres.

## 1. Lovgivningen om unge med særlige behov for vejledning

### Fra gældende lov<sup>1</sup> om vejledning om valg af uddannelse og erhverv

Af lov om vejledning § 1 stk.2 fremgår, at

*Vejledningen skal i særlig grad målrettes unge med særlige behov for vejledning om valg af uddannelse og erhverv*

I bekendtgørelsen uddybes dette:

Vejledningens indhold, tilrettelæggelse og tidsmæssige placering afpasses efter den enkeltes behov

*... med vægt på unge, der på grund af personlige forudsætninger, fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser, etnisk baggrund eller andre forhold, har et særligt behov for vejledning*

De særlige behov uddybes nærmere i et oplæg fra undervisningsministeriets konference den 11.-12. september 2006 af kontorchef Steffen Jensen, UVM. Der tales om målretning mod unge med særlige behov for vejledning, og ”særlige behov” uddybes fra bemærkningerne til lovforslaget som:

- svage personlige forudsætninger
- utilfredsstillende skolebaggrund
- vanskeligt ved at fastholde og gennemføre en uddannelse
- har modtaget specialundervisning i store dele af deres undervisningstid
- børn og unge med handicaps *kan* have særlige behov
- børn og unge med etnisk baggrund *kan* have særlige behov

På baggrund af dette skal de enkelte vejledningscentre (UU og Studievalg) selv fastsætte deres egen definition.

Der foreslås en række initiativer med fokus på unge med særlige behov, dels som tidlig og differentieret indsats i folkeskolen, (herunder individuelle og praksisnære undervisningsforløb for skoletrætte) dels brug af uddannelsesplaner (præcise krav til indholdet og brug i indledende fase af ungdomsuddannelserne). Også mentorordning for særligt udsatte og systematisk opøgende indsats efter folkeskolen nævnes som en metode. Bedre sammenhæng i vejledningen og opøgende vejledning nævnes som et tredje hovedområde.

---

<sup>1</sup> Forår 2007: Lov. nr. 298 af 30/04/2003 med tilføjelser og tilhørende bekendtgørelse (bekendtgørelse nr. 586 af 12/06/2006). Suppleret med Lov nr. 523 af 24/06(2005) § 20 og Lob. Nr.314 af 19/04/2006

## **Lov om ændring af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv og forskellige andre love og om ophævelse af lov om brobygning forløb til ungdomsuddannelserne (Lov nr. 559 af 06/06/2007)<sup>2</sup>**

I den nye lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv (i sin helhed gældende fra 1.8.2008) er de særlige behov endnu mere i fokus (ses i de udvalgte underpunkter):

§ 5 stk. 2:

- 1) der tilrettelægges en særlig indsats for elever fra 6. kl., der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse*  
*5) elever i 9. kl., der skønnes at få særlige vanskeligheder ved overgangen til ungdomsuddannelserne, får bistand af en mentor, der kan støtte eleven i udviklingen af personlige og faglige kompetencer*

I bemærkninger til lovforslaget (Folketinget, L171) beskrives, at indsatsen først og fremmest skal fokusere på de elever, der har de svageste forudsætninger, eller som er uafklarede i deres uddannelsesudvalg og dermed<sup>3</sup> har størst risiko for at falde fra en ungdomsuddannelse.

Den tidligste indsats skal styrkes og målrettes unge med særlige behov. I 6. kl. skal der som nævnt sættes ind overfor unge, der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse. Endvidere skal det sikres, at elever, der er skoletrætte eller af anden grund ikke får udbytte af undervisningen, får mulighed for at deltage i forløb væk fra skolen med henblik på at få afklaret deres uddannelsesvalg og udvikle faglige og personlige kompetencer. Desuden skal det være muligt, at unge, der ikke har tilstrækkelig voksenkontakt og derfor<sup>4</sup> har brug for opfølgning i hverdagen, allerede i 9. kl. får bistand fra en mentor.

Det bemærkes i forhold til en tidlig indsats, at UU er ansvarlig for, at der ud fra en samlet bedømmelse af den unges situation foretages en vurdering af, om den unge har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse. Vurderingen foretages på baggrund af samarbejde med den enkelte skole om den enkelte elev baseret på lærernes vurderinger, herunder faglige standpunkter, elevens fravær, elevens hjemlige forhold mv. For disse elever tilrettelægges en kompenserende indsats i et samarbejde med skolen, UU og den unges forældre. Indsatsen vedrører såvel det undervisningstilbud, som eleven modtager i folkeskolen, som den ekstra vejledning, der sættes i værk i forlængelse heraf. Indsatsen kan iværksættes fra 6. kl.

I 8. og 9. kl. følger UU-vejlederen den unge med individuelle samtaler, hvor der følges op på uddannelsesplanen. Der sker en differentiering af vejledningsindsatsen, således at den rettes mod elever, som skønnes at have vanskeligheder med at vælge og blive fastholdt i uddannelse, hedder det videre i kommentarerne til lovforslaget, der nu er vedtaget.

<sup>2</sup> Og Bekendtgørelse af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv (LBK nr. 770 af 27/06/2007)

<sup>3</sup> Her er indbygget en kausalitet, som kan problematiseres, se senere

<sup>4</sup> Se ovenfor (punkt 3)

## **Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (BEK nr. 1373 af 15/12/2005)<sup>5</sup>**

I lov om vejledning tales der om unge med særlige behov for vejledning – ”unge med særlige behov”, som det ofte forkortes til. Det giver anledning til misforståelser og uklarheder, da dette også er en betegnelse i loven om specialpædagogisk bistand. Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand har til formål jf. §1 stk. 2 at fremme udviklingen hos elever med særlige behov, herunder at eleverne ved skolegangens ophør har forudsætninger for fortsat uddannelse eller for beskæftigelse.

Der tales om børn, hvis ”udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte”.

### *Kommentar*

I den hidtil gældende lovgivning, som udlagt af kontorchef i Undervisningsministeriet Steffen Jensen, er de elever med særlige behov for vejledning, der er lettest at identificere, børn fra specialundervisningen eller med en utilfredsstillende skolegang.

Grupper, der måtte have særlig behov for vejledning, er naturligvis overlappende med de, der har særlige behov i forhold til eksempelvis specialpædagogisk støtte eller handicappede i bredeste forstand. Men man skal holde tungen lige i munden, når der tales om særlige behov.

I den nye lov skærpes opmærksomheden på de unge i 6. kl., hvor det skal vurderes, hvem der har øget risiko for ikke at påbegynde eller fuldføre en ungdomsuddannelse. Identificeringen foretages af UU i samarbejde med lærerne og omfatter udover faglige standpunkter en vurdering af elevens hjemlige forhold. Det sidste er en interessant parameter, hvad skal man nærmere vurdere hvordan? Formålet skal være at igangsætte en kompenserende indsats (altså en mangel, der skal afhjælpes). Det skal ske i samarbejde med forældrene, men den unges egen rolle er ikke omtalt<sup>6</sup>. Det er interessant i relation til, hvordan man forestiller sig vejledningsindsatsen i de ældste klasser, der skal rettes mod elever, som skønnes at have vanskeligheder med at vælge og blive fastholdt i uddannelse.

### **Service-loven**

Børn med særlige behov er også defineret af kommunerne i forhold til Serviceloven. (Bekendtgørelse af lov om social service LBK nr. 58 af 18/01/2007).

I nogle kommuner opererer man med et ”betyringsbarometer” og en ”børnelineal”, i forhold til at være opsøgende i relation til Serviceloven, hvor børnene defineres ved at ”have særligt behov for støtte”. Et eksempel gives fra Nykøbing Falster i en handleguide for ”Børn og unge med særlige behov”.

”Børnelinealen” tager udgangspunkt i:

- Belastninger, som barnet udsættes for i dets omgivelser
- Barnets egen modstandskraft
- Støtte som er at finde i barnets omgivelser.

<sup>5</sup> Og Bekendtgørelse om lov om folkeskolen (LBK nr. 1049 af 28/08/2007)

<sup>6</sup> En afklarethed om uddannelsesvalg kan man vel vanskeligt forvente af denne aldersgruppe (12 år!)

Børn med særlige behov er børn:

- hvis måde at være på bekymrer os
- hvis omgivelse/netværk bekymrer os
- der ikke altid har tiltro til eget værd...
- med brug for meromsorg, støtte til at tackle...

Ud fra dette afgrænses almindelige kompetente børn, risikobørn, truede børn og problembørn. De sidste tre grupper har særlige behov.

### *Diskussion af særlige behov i relation til henholdsvis serviceloven og folkeskolelovens specialundervisning*

De særlige behov i relation til henholdsvis serviceloven og folkeskolelovens specialundervisning diskuteres af Bryderup m.fl. 2002. Der kan ses en række paralleller. De særlige behov defineres ikke skarpt i serviceloven. De kan ifølge lovgivningen først formuleres efter en grundig undersøgelse af barnets opvækstvilkår, som bl.a. kommer til udtryk i den sociale handleplan. Tilsvarende for børnenes særlige behov i undervisningen. Forfatterne sammenfatter (side 88), at behov i begge forståelser knyttes til individet, der i kraft af disse behov har brug for særlig støtte. Den særlige indsats skal forsøge at kompensere for og normalisere opvækstvilkår og indlæringsbetingelser. De særlige behov betragtes som forskellige ”mangler”, som er knyttet til individet som mere eller mindre statiske tilstande. En diagnostisk beskrivelse af problemerne. Der ligger dermed en risiko for, at de ressourcer og potentialer, som børnene har, ikke tænkes ind i en kompetenceudvikling, der kan forøge deres aktuelle og fremtidige handle- eller valgmuligheder.<sup>7</sup>

Det samme kan man risikere omkring de særlige behov for vejledning.

Et diagnose- eller ”mangelsyn” kan også sløre for et kritisk blik på institutionernes, herunder især skolernes medvirken til konstruktion af ”særlige behov”. Undervisningsinspektør Jørgen Hansen (1999) fra UVM’s Kontor for børn, unge og voksne med særlige behov, beskriver ”de svage”~ ”gruppen med særlige behov”, som en gruppe, der konstrueres af skolerne. De særlige behov er alene udtryk for, at de pågældende personer ikke kan få et udbytte af den undervisning, som den givne uddannelse nu engang anser for at være relevant og tilstrækkelig. Der peges på fire forhold, som volder problemer for en del, når de skal undervises og uddannes:

- De krav, der stilles til læse-, skrive og stavefærdigheder
- De krav, der stilles til disciplineret, motiveret og engageret opførsel
- De krav, der stilles til abstrakt tænkning, teoretisk overvejelse, kort sagt intellektuel formåen
- De krav, der stilles til sensoriske funktioner som syn, hørelse, tale, bevægelighed

De egentlig handicappede udgør et mindre problem af de 15-20 %, som udgør uddannelsernes restgruppe, fordi deres særlige behov er indlysende, fremhæver Jørgen Hansen.

---

<sup>7</sup> Det må dog bemærkes, at i den nyeste udgave af serviceloven (2007) lægges der vægt på inddragelse af den unge, og undersøgelserne skal ske efter en helhedsbetragtning, der skal afdække ressourcer og problemer hos barnet, familien og netværket. Formuleringer, der lægger op til en mere systemisk tankegang

Grupper med disse særlige behov, eller rettere diagnoser, der giver anledning til særlige behov i uddannelsessystemet eller som kan være afskåret fra at søge specifikke jobs efter endt uddannelse, defineres på EMU - elektronisk mødested for undervisningsverdenen. Her går spektret fra autisme over lungelidelser til udviklingshæmmede, i alt ca. 30 definerede (diagnosticerede) grupper.

### **Foreløbig opsamling af relevante love**

Vejledningslovens begreb ”unge med særlige behov for vejledning” er ikke klart defineret eller afgrænset. Dog antages unge med særlige behov i forhold til undervisning også at have særlige behov for vejledning. Behovet placeres i lovgivningen hos barnet, der så skal støttes via særlige indsatser. Det kan være vanskeligt at forholde sig præcist til særlige behov for vejledning, både hvor disse behov kædes sammen med andre særlige behov, og hvor der ”kun” er tale om særlige behov for vejledning om uddannelse og erhverv.

Begrebsforvirringen afspejles i praksis og kan bl.a. ses igennem, hvordan UU-erne og ungdomsuddannelserne fortolker spørgsmålet om, hvem der har det særlige vejledningsbehov. *(Der henvises til vores undersøgelse, refereret i afsnit II, ”Identifikation af unge med særlige behov for vejledning: nuværende opfattelser og praksis”).*

Vejledningslovens fokus på de særlige behov for vejledning skulle gerne udmøntes i vejledningspraksis. Et særligt behov for vejledning må modsvares af en særlig vejledning. I det følgende afsnit gennemgås nyere forskning med fokus på, hvad den kan bidrage med i diskussionen om særlige behov for vejledning sat i relation til, hvilken vejledningsindsats, der skal til for at få flest mulig unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

## **2. Teorier om unge, deres behov og målsætningen om, at 95 % af en årgang får en ungdomsuddannelse**

### **Pædagogik for unge med særlige behov**

Bogen *Pædagogik for unge med særlige behov* (Jensen og Gudmundsson 2005) bidrager væsentligt til flere deldiskussioner i relation til vejledning af unge med særlige behov for vejledning, selvom vejledning kun udgør en mindre del af bogens indhold. Den forsøger at definere og diskutere unge med særlige behov i en pædagogisk social forståelse med fokus på, at op mod 20 % ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Det samme problem som ligger til grund for opmærksomheden på unge med særlige behov for vejledning i loven om vejledning. Det, der kaldes ”restgruppe-problematikken”.

I det følgende refereres hovedindholdet i Jensen og Gudmundsson for, hvad der måtte være relevant i forhold til unge ”med særligt behov for vejledning”.

#### *”Restgruppen”*

Der er ikke sket nogen særlig øgning i andelen, der gennemfører en ungdomsuddannelse siden starten af 90’erne, men det fremhæves, at der i dag er flere (90 %), der påbegynder en ungdomsuddannelse, men til gengæld også flere, der falder fra (sammenlignet med 70’erne).

Restgruppediskussionen er blevet fornyet som en tendens til at se social marginalisering som et nødvendigt onde i det senmoderne, mener forfatterne. ”En tung gruppe, der ikke har ressourcer til at deltage i videnssamfundet”. Denne forståelse anfægtes i bogen. Social-arvforståelsen, hvor man nærmest forventer, at forældrenes problemer automatisk videreføres til børnene, afvises også<sup>8</sup>.

Teorier om risikosamfund, det refleksiøse moderne og det flydende moderne (Beck, Giddens, Sennett, Bauman) modstilles Bourdieu og Erik Jørgen Hansens empiriske undersøgelser. En forståelse, der lægger vægt på individualisering sættes op mod en forståelse, der lægger vægt på reproduktion af sociale uligheder. Det foreslås, at individualisering og valgbiografi måske først og fremmest drejer sig om nye måder at forstå og (frem for alt en måde at fortælle om sit liv på), mens sorteringsmekanismerne er uændrede.

Det kritiseres, at man ud fra eks. Lash og Ziehe kan forstå den afgørende forskel mellem succes og fiasko som afhængig af, om individerne er fleksible i forhold til stadig ændrede livsvilkår. ”Man ser det, man fokuserer på, og ser så ikke de kreative løsninger, som marginaliserede grupper ofte finder på.”

Det pointeres, at kravet om viden (videnssamfundet) er en diskurs, som mange har interesse i at fremføre, hvor det hævdes, at uddannelse er blevet det vigtigste middel til at opnå anerkendelse, status og indtægt. Forfatterne medgiver, at unge uden ungdomsuddannelse utvivlsomt er blevet mere trængt, men hævder, at ufaglærte jobs ikke er ved at forsvinde, selv om de måske er blevet mere ustabile.

### *Unge med særlige behov*

Synspunktet hos Jensen og Gudmundsson er, at langt de fleste unge er i stand til at gennemføre en hel eller en delvis ungdomsuddannelse, selvom diagnoser og ”fordomme” burde sige det modsatte.

Institutionerne<sup>9</sup>, som bogen beskæftiger sig med, retter sig mod den del af ungdommen, der har behov for særlig støtte for at klare overgangen til en voksentilværelse<sup>10</sup>. Det pointeres, at målgruppen er heterogent sammensat – der findes ikke enkle forklaringer eller kategoriseringer. Nogle af de unge bliver præsenteret gennem kvalitative interviews for at demonstrere kompleksiteten i ”de særlige behov”. Der kan både være tale om unge med ”klassiske” handicaps, eller specialklasseelever, men også i høj grad om unge med særlige behov, som falder under serviceloven.

De 60 biografiskitser, der er samlet, repræsenterer unge, der har fået etiketten ”bogligt svage”. Men også denne betegnelse dækker over meget forskelligt:

- ”ordblinde”
- svagt begavet/sent udviklet
- fødselsskader/definerede handicaps
- kroniske sygdomme, nedsat præstationsevne, forsinket personlig udvikling

<sup>8</sup> Se mere i Ejrnæs, M. 2006

<sup>9</sup> DHI-netværket: Den helhedsorienterede indsats

<sup>10</sup> En ny og mere brugbar definition på målgruppen?



Derudover fremhæves det, at de boglige svagheder ofte i en vis grad bunder i andre forhold, nemlig: Dysfunktionelle familier, ensomhed, utilfredsstillende skolegang og en omtumlet tilværelse.

Materialet understøtter, at man skal være forsigtig med diagnoser – det er først i de forskellige forløb, som de unge deltager i, at deres evner viser sig og udvikles. Diagnoser skal ikke afvises, men afvejes og perspektiveres i forhold til en løbende afdækning af den unges ressourcer og potentialer.

En vigtig pointe er, at unge forandrer sig i mødet med tilbud, der rummes i en helhedsorienteret indsats. Derfor skal man ikke kun se på den unge isoleret. Hvis der f.eks. skal ske ændringer på arbejdsmarkedet, kræves mere speciel forberedelse, direkte møntet på de virksomheder, der ved fælles indsats mellem ung, vejleder og virksomhed kan komme inden for rækkevidde. Både unge og arbejdspladsen må afstemme deres forventninger. Der må også trækkes på det familiære bagland.

Desuden tyder de indsamlede fortællinger på, at indsatsen tidligere burde rette sig mod erhvervede skader, som kommer til udtryk i misbrug og psykiske forstyrrelser. Unge kan have været passive medpassagerer i uddannelsesforløb pga. nævnte.

Det fremhæves, at indvandrerunge kan have de samme problemer som etnisk danske, men i stærkere grad. Krav om refleksivitet i forhold til forskellige systemer og kulturer og om individuel kompetence til at tackle modsigelsesfyldte betingelser stilles til alle og i ekstrem grad til indvandrerbørn.

Problematiske familieforhold som vanskelige skilsmisser, psykisk sygdom, misbrug mm. var gennemgående i materialet – det vil sige, at børnene ville kunne kategoriseres som ”risikobørn”, (der henvises til Schulz-Jørgensen), men forfatterne afviser igen social-arvtankegangen, idet det kun er 5-20 % af ”risikobørnene”, der gentager forældrenes problematiske adfærd! Så ”risiko” er langt fra ensbetydende med, at der opstår problemer.

Historierne fortæller om ensomhed, om vanskeligheder ved at udvikle gode relationer til jævnaldrende, om kompensation for lavt selvværd ved at udvikle urealistiske selvbilleder. Om mangel på netværk, om nye former for social marginalisering og om begrænset social kapital - ikke blot i kraft af en begrænset omgangskreds. De unge er ikke hjemmefra eller fra deres problematiske skolegang blevet udstyret med evner til at skabe sociale forbindelser og relationer. Derfor bliver rum for fællesskabsdannelser i institutionerne vigtigt, mener forfatterne.

Desuden er de fleste unge i undersøgelsen ”praktisk orienterede” eller beskriver sig selv (eller beskrives som) som ”hyperaktive”. Men ofte blokerer kommunikations- og samarbejdsvanheligheder for en udvikling af den praktiske orientering. Barriererne i forhold til udvikling og overgang til voksenlivet behøver altså ikke at være ”boglige”.

### *Kortlægning af de unge?*

Jensen og Gudmundsson gennemgår danske forskningsresultater, der vedrører ”unge med risiko for at havne i restgruppen”.

Forskningsrapporterne om unge uden ungdomsuddannelse fra AKF kritiseres. Rapporternes konklusion om, at de unges frafald skyldes forældrenes manglende ressourcer, de unges svage boglige færdigheder i grundskolen og deres holdninger, er muligvis rigtig, men man har ikke undersøgt andre faktorer, påpeges det!

Jensen og Gudmundsson omtaler to nyere ph.d.-afhandlinger, der forsøger sig med en kategorisering eller ”kortlægning” af unge, der ikke går den lige vej gennem uddannelsessystemet.

Ulla Højmark Jensen <sup>11</sup> har, på basis af en Bourdieu-inspireret analyse af 49 unge, som hun har interviewet, udviklet en kategorisering af unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse.

Hun opstiller fire typer på baggrund af de unges henholdsvis sociale og kulturelle/økonomiske forhold:

- de opgivende
- de praktiske
- de vedholdende
- de flakkende

På baggrund af analysen giver hun forslag til forskellige støtte- og vejledningsforanstaltninger og fremhæver, at forskellige grupper af unge har behov for forskellige af disse foranstaltninger.

Også Noemi Katzenelson <sup>12</sup> forsøger at kortlægge de unge, her fra aktiveringsprojekter. Hun skelner mellem fire forskellige arbejdsorienteringer:

- en klassisk
- en diffus
- en mulighedsforstyrret
- en interessestyret

Begge forskere kritiseres af Jensen og Gudmundsson for deres typologier. Især kritiseres det, at bestemte sammenfald i unges baggrund og orientering bliver til en etikette, som hænges på de unge. Hermed forsimples den mangfoldighed, der gør sig gældende, og det komplekse samspil mellem de unges forudsætninger/orienteringer og de institutionelle rammer, som afføder meget individuelle løbebaner. Også som vejledning for det pædagogiske arbejde bliver etikette-tilgangen problematisk. Det gælder om ikke at stemple enkelte unge som eksempelvis ”vedholdende”, men om at fokusere på de unikke mosaikker af baggrund, adfærd, barrierer og ressourcer. Eksempelvis er der stor forskel på, om ”boglige svagheder” hænger sammen med en praktisk orientering eller med et lavt selvværd.

---

<sup>11</sup> Se f.eks. Jensen, Jensen, Pilegaard 2005

<sup>12</sup> Katzenelson 2004: Dømt til individualisering

### *Kommentar*

Jensen og Gudmudssons arbejde problematiserer den logik, der blev præsenteret i starten af artiklen her: Definer særlige behov, identificer de unge, der måtte være bærere af de særlige behov og vejled dem i forhold til disse. Forfatterne ligger mere på linie med Hansen 1999, der mener, at det er de krav, der stilles af skolerne, som (med)skaber de særlige behov. I denne forståelse lægges der vægt på, hvordan systemerne møder de unge. Derudover fremhæves kompleksiteten i de særlige behov. Dvs. at en tilgang, som repræsenteret af Jensen, afvises. Den kan ellers virke tillukkende (operationaliserbar), idet man efter sortering af de unge i fire kategorier, kan målrette vejledningsindsatsen derefter.

Jensen og Gudmudsson anbefaler selv en vidensudvikling, der omfatter undersøgelser af de unges møde med det brede spektrum af ungdomsuddannelser rettet mod det segment, som ikke går lige igennem de ordinære ungdomsuddannelser. En øget fokusering på de unges medbestemmelse i læringsprocesserne ses som et "must". Ligesom en styrkelse af unges valgkompetencer gennem en intensiveret vejledning. Generelt plæderes for "moderne vejledning" (side 132), hvor det væsentlige er skiftet fra "vejlederen som ekspert" til "den unge som selvvejleder". Især en aflivning af vejlederen som kontrolinstans vurderes som vigtig for målgruppen.

En af rapportens anbefalinger er, at den samme vejleder følger den unge, indtil hun har etableret sig i voksenlivet. Der anbefales en generel efteruddannelse af vejledere med henblik på at få øget indsigt i "de unge med særlige behov"s situation og muligheder. Ideer til vejledningsformer også integreret i undervisning er antydnet i bogens kapitel 4.

### **Unge veje mod ungdomsuddannelserne, i relation til unge med særlige behov for vejledning**

Den største og mest aktuelle datasamling om unges uddannelsesvalg præsenteres af Pless og Katznelson 2007. De har foretaget en tre-årig forløbsundersøgelse af unges overgang fra grundskolen og videre, hvor det i høj grad er de unge, der gives stemme. Resultaterne opsamles i slutrapporten *Unge veje mod ungdomsuddannelserne*. Det er bemærkelsesværdigt, at rapporten i store træk fremfører de samme konklusioner som Jensen og Gudmundsson.

I forhold til vejledning understreges behovet for en kvalificering af, hvad der forstås ved unge med særlige behov for vejledning, samtidig med at det fremhæves, at gruppen ikke lader sig snævert afgrænse. De fleste unge har på et tidspunkt behov for vejledning, og behovet er foranderligt. Undersøgelsen viser, at på blot et år kan en ung bevæge sig fra en udsat vejledningskrævende position til at finde plads i uddannelsessystemet – og omvendt! Rapporten giver alligevel nogle bud på hvilke unge, der kan have særligt behov for vejledning, men lægger i beskrivelserne vægt på det kontekstuelle, samspillet med uddannelserne:

- Fagligt udsatte unge (med under 7 i karakter) – som udfordrer de stadigt højere boglige krav i det formelle uddannelsessystem
- Unge der har problemer udover det faglige – som udfordrer de professionelles samarbejdskompetencer samt rummeligheden i uddannelsessystemet
- Uafklarede unge med nydansk baggrund – udfordrer også rummeligheden og har større behov for vejledning i overgangen

- Og endelig også unge i den faglige midtergruppe, som kan være svære at få øje på for vejlederne, men som måske har lav faglig selvtillid, er i klemme mellem egne ønsker og forældres forventninger eller af andre grunde oplever uddannelsesvalget særligt vanskeligt

Pless og Katznelson angiver, at de særlige behov for vejledning kan være forbundet med en række indikatorer, hvor forældrenes uddannelsesniveau sammen med de unges karakterer er afgørende. Samtidig fremhæves, at der er forbindelse mellem en række indikatorer, hvor det ikke er til at drage årsagssammenhænge. Generel skoletrivsel, social baggrund, karakterer mm. Man kan kun sige, at der er en indikation på hvilke unge, der kan siges muligvis at have et større behov for vejledning end de unge, der ikke er præget af disse indikatorer.

Desuden er det svært allerede i 8. kl. at se, hvem der vil finde overgangen vanskelig<sup>13</sup>. Forfatterne pointerer, at afgrænsningen kræver vejlederens subjektive, men professionelle dømmekraft. Derfor er det påkrævet med en generel drøftelse og erfaringsudveksling i vejlederkredse om, hvem de udsatte unge er. Forfatterne gør opmærksom på, at konsekvensen af udpegningen kan være stigmatisering, som kan føre til yderligere forværring af den unges situation, fordi hun mødes med negative forventninger. Endelig rejses spørgsmålet om, hvad vejlederne rent faktisk har at tilbyde de mere udsatte unge.

De unges muligheder efter 9. kl. diskuteres i et kapitel om unge uden for det formelle uddannelsessystem. De unge udtrykker selv rådvildhed. Flere er for fagligt svage til at gå i gang med en ungdomsuddannelse, og mange er meget skoletrætte. De voksne omkring de unge vil gerne have, at de fortsætter i uddannelse, og så bliver 10. kl. den eneste legitime løsning. Men rapporten rejser spørgsmålet, om ikke det kunne være bedre at få en pause fra uddannelsessystemet og få andre positive erfaringer, hvis man kun har negative skoleerfaringer. Ikke at en tur på arbejdsmarkedet i sig selv er løsningen i forhold til at honorere de krav og forventninger, der stilles i uddannelsessystemet. Men med støtte fra vejledere kunne det måske være et trin.

Med ønsket om at sikre alle unge en erhvervskompetencegivende uddannelse kommer man til at fokusere ensidigt på de unges (manglende) evne til at passe ind i uddannelsessystemet. Også Pless og Katznelson antyder (som Jensen og Gudmundsson), at problemerne med at få nedbragt "restgruppen" omhandler systemernes manglende evne til at rumme og ramme den brogede skare, de unge udgør. Der er behov for en diskussion af, hvordan man kan udvikle uddannelsesstilbud, der kan hjælpe denne brogede flok ind i mere kompetencegivende forløb.

### *Kommentar*

Rapporten skærper opmærksomheden på, at de særlige behov for vejledning også kan ligge hos den faglige midtergruppe. Vel ikke så mærkeligt, da det er en stor gruppe! Uafklarede, forvirrede eller unge på "klasserejse" nævnes som repræsentanter. Måske er det også her gymnasiet er en mulighed, men ikke er det oplagte valg – og hvad skal den unge så stille op?

Bemærkningerne om de begrænsede uddannelsesmuligheder kan videreføres som en fundamental kritik af vores uddannelsessystem. Efter 9. kl. kan du groft sagt vælge mellem en form

---

<sup>13</sup> For ikke at tale om 6. kl!

for gymnasial uddannelse og en form for EUD. EUD lægger op til, at du skal være arbejds-markedsparat, parat til et "voksenliv", hvor du har valgt din bane. Gymnasiet lægger op til mere skole. Hvad hvis du som 16-årig ikke føler dig voksen-ansvarlig og heller ikke har lyst til mere skole af stort set den samme slags?

Forfatterne angiver, at konklusionerne peger på et behov for at afdække et mere overordnet spørgsmål om vejledernes og vejledningens rolle. Det handler bl.a. om hvor "udsatte og sårbare unge" skal kunne henvende sig, men også om dilemmaet med at være kontrolinstans overfor rollen som den unges advokat.

Rapporten fremhæver vejledningsbehovet hos unge, der har svære sociale problematikker, men spørger selv om det er en vejledningsopgave eller en opgave for de sociale myndigheder. En væsentlig problemstilling i forhold til samarbejde omkring de "særlige behov".

### **Evalueringsinstituttets evaluering af vejledningsindsatsen**

Danmarks Evalueringsinstitut har i 2006/2007 evalueret vejledningsindsatsen med fokus på reformen, der blev igangsat efter 2003-loven. Her gennemgås rapporten med vægt på, hvad der siges i forhold til identifikation og vejledning af unge med særlige behov for vejledning.

EVA anbefaler - som det måske vigtigste - en systematisk dataoverførsel mellem overgangsvejlederne og uddannelsesinstitutionerne med oplysning om, hvorvidt der er behov for at støtte den pågældende unge. Dette angives som "en forudsætning for at nå gruppen af unge med særlige behov for vejledning som netop er defineret ved deres behov for støtte" (side 10).

Formålet er både

- at skabe progression i vejledningen og
- sætte hurtigt og målrettet ind med støtte, f.eks. ved ordblindhed

Det anbefales, at UVM i samarbejde med forskningsverdenen og UU udarbejder en definition af, hvilke unge der har særligt behov for vejledning, idet den nuværende afgrænsning ikke er tilstrækkelig til at prioritere og fokusere vejledningsindsatsen. Det giver usikkerhed om både

- Hvem målgruppen er
- Hvad det betyder for vejledningen af målgruppen og for andre unge, når afgrænsningen skal omsættes til praksis

Der anbefales en fælles definition med lokalt udarbejdede mål på det enkelte UU. Det fremhæves, at de unge med særlige behov for vejledning ikke blot skal have mere vejledning end andre, men også anderledes vejledning. Centrene skal differentiere redskaberne, aktiviteterne i vejledningen og omfanget af dem.

EVA mener, at det er et problem, at vejlederne har vanskeligt ved at definere hvilke unge, der har særligt behov for vejledning, og at de ikke automatisk har kontakt med disse unge. Det angives derudover, at vejlederne vægrer sig ved at prioritere vejledningsindsatsen. EVA mener, at også gennemførelsesvejlederne på ungdomsuddannelserne skal have ansvar for at iden-

tificere unge med særlige behov for at understøtte en differentieret vejledningsindsats (der stadig skal udføres af centrene).

Det, der har været tydeligt for EVA, er mangelen på sammenhæng i vejledningen, som ses som den grundlæggende forudsætning for, at der kan være progression og kontinuitet i vejledningsindsatsen – ikke mindst i forhold til gruppen af unge med særlige behov for vejledning. Der er generelt tvivl om rolle- og ansvarsfordelingen bl.a. mellem UU-centrene og gennemførelsesvejlederne på ungdomsuddannelserne.

### *Kommentar*

Anbefalingerne rejser en generel overgangsproblematik i forhold til overførsel af informationer. Det giver en risiko for at fastholde eleven i en konstruktion af vanskeligheder, der er skabt i den afleverende institution. Modsat er der risiko for spild af kostbar tid, hvor støtte kunne være sat ind, f.eks. i forhold til ordblindhed. Der er forskel på at overføre viden om egentlige diagnoser (handicaps eller lignende) og mere subjektive opfattelser af eksempelvis social utilpassehed.

Der er konstruktive perspektiver i hurtig tilbagemelding fra ungdomsinstitutionerne til UU-vejlederen. Den unges situation kan tages op med en person udenfor skolemiljøet i samarbejde med skolen, hvilket ideelt set giver mulighed for dialog på tværs. Derudover får UU-vejlederen indblik i vilkårene på den pågældende uddannelse.

### *EVA's opsamling på, hvordan UU-erne definerer og identificerer unge med særlige behov for vejledning:*

Baggrunden for EVA's anbefaling om udarbejdelse af en fælles definition er bekendtgørelsens tekst om, at vejledningen skal tilpasses efter den enkeltes behov med vægt på unge, der pga. personlige forudsætninger, fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser, etnisk baggrund eller andre forhold har et særligt behov for vejledning. Dette er vanskeligt at operationalisere, som det fremgår af nedennævnte oversigt, og EVA fremhæver da også i tråd med Pless og Katzenelson (side 158), at et særligt behov for vejledning ikke er en absolut størrelse, f.eks. kan den enkeltes behov ændre sig over tid.

- Unge uden for uddannelsessystemet eller som er frafaldstruede har særligt behov for vejledning; her kan der være et problem i at få oplysninger om de frafaldstruede eller oplysningerne gives for sent. (EVA anbefaler her en underretningsforpligtelse, og f.eks. en fast procedure i forbindelse med for højt fravær på ungdomsuddannelserne.)
- UU-centrene vurderer også, at de unge som modtager specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand efter folkeskolelovens § 20 har særlige behov for vejledning.
- Afgrænsningen bliver vanskelig, når det drejer sig om de unge, der modtager almindelig undervisning. Det anbefales (som der også står i den nye lov), at undervisning/vejledning i 6.-10. kl. skal differentieres, så nogle unge i samme klasse får anderledes eller mere vejledning end andre.

EVA nævner, at UU-centrene kan være bange for, at en for snæver definition vil udelukke nogle unge, og at vejlederne har vidt forskellige opfattelser af hvilke unge, der har særligt behov for vejledning. Evalueringen viste også, at vejlederne måske mere brugte erfaring og ”mavefornemmelse” end udarbejdede definitioner.

Som eksempler på en mere systematisk tilgang nævnes, at UU-Århus har udviklet et screeningsredskab med forskellige indikatorer. Redskabet kan anvendes af den enkelte vejleder i samråd med klasselæreren, ligesom ressourcerne er fordelt efter sociale kriterier, f.eks. skoler med mange tosprogede får tildelt mere vejledning. I Vejle har centerets medarbejdere været på et kursus for at definere de særlige behov for vejledning.

### *Et udvidet vejledningsbegreb?*

Af fundamental betydning for nytten af arbejdet med at identificere og udforme særlige vejledningsformer for unge med særlige behov for vejledning er, hvad man kan vejlede disse unge ind i.

Vejledning handler ikke blot om, hvad der sker mellem vejlederne og den enkelte unge. EVA anfører på linie med Pless og Katznelson at i forhold til at tilrettelægge en differentieret vejledningsindsats over for unge med særlige behov, er det afgørende at arbejde med et udvidet vejledningsbegreb<sup>14</sup>. Det betyder bl.a., at man bør kombinere den vejledning, der søger at hjælpe de unge med at vælge mellem de eksisterende uddannelses tilbud, med en vejledning, der fokuserer på, at der også skal skabes nogle uddannelsesmuligheder, der passer til de unges behov og forudsætninger. Den form for vejledning fokuserer på, at uddannelsessystemets rammer og indretning er med til at skabe problemer for de enkelte unge. Det betyder, at vejlederen bør fungere som den unges advokat, f.eks. ved at opsamle erfaringer med forskellige grupper af unge og gå i dialog med skoleledere og med arbejdsmarkedets parter om etablering af uddannelsesforløb, der kan rumme en bredere gruppe af unge.

De anfører endvidere, at arbejdet med det udvidede vejledningsbegreb understreger, at vejledning er mere end kollektiv og personlig vejledning. Det indebærer, at vejlederne skal have tid til at arbejde med kompetenceudvikling og med at sikre og udvikle kvaliteten af indsatserne.

Evalueringens instituttet anbefaler UU-erne at diskutere og opstille mål for vejledningens indhold og rolle. Diskussionen kan have

- et normativt fokus (hvad er god vejledning)
- et ressourcemæssigt fokus (hvad er effektiv vejledning i forhold til at udnytte ressourcerne bedst muligt) og
- et virkningsmæssigt fokus (hvad er effektiv vejledning i forhold til at mindske frafaldet på ungdomsuddannelserne)

Den fokuserede indsats på elever med særlige behov for vejledning behøver ikke at betyde, at nogle slet ikke får vejledning, men at ikke alle får personlige samtaler hvert år fra 6. til 10.klasse, fremhæver EVA. For at opnå bedre ressourceudnyttelse opfordrer EVA til udvikling af redskaber og metoder til kollektiv vejledning. Det anbefales også, at vejlederne ikke blot kan identificere elever med det største behov for vejledning, men også bidrage til at personer

<sup>14</sup> Hvad EVA mere præcist mener med det udvidede vejledningsbegreb er uklart

med afgørende indflydelse på elevens uddannelsesvalg også har forudsætninger for at rådgive eleven. Udover forældre nævnes lærere med ansvar for UEA-orienteringen. Det bemærkes dog, at disse lærere kan opleve at UEA-orienteringen sker på bekostning af anden undervisning, og at det er uklart, hvad UU-vejlederne, skolen og til dels eleverne forventer sig af dem.

### *Kommentar*

Der er megen ressource- og prioriteringstænkning i EVA's beskrivelse af identifikation og vejledning af unge med særlige behov for vejledning. Jævnfør Pless og Katznelson kan man spørge, om de tilsyneladende afklarede ikke skal udfordres? At vælge noget kan være at vælge et helle for at få fred eller blot udskyde valget (gymnasiet giver fred i tre år, men så viser det sig måske, at man ikke kan se sig selv i en videregående uddannelse).

Generelt ville EVA gerne kunne sige noget om "hvad der virker" i forhold til vejledning. Derfor efterlyses registrering og dokumentation, så man kan se sammenhængen mellem vejledningen og den unges valg og gennemførelse af uddannelse og erhverv. Dette ville give viden om hvad der virker, især når centrene skal målrette støtte til unge med særlige behov for vejledning.

Dette lyder som en noget urealistisk fremstilling af komplekse problemstillinger, også sammenholdt med, hvad EVA selv skriver i sin præsentation af foreliggende evaluering (side 19), nemlig at vejledning af uddannelse og erhverv er en kompleks evalueringsgenstand, der rummer mange forskellige aspekter. Den unges valg påvirkes af sociale, økonomiske og personlige forhold. Det er også svært at trække grænsen mellem egentlig vejledning og den unges øvrige samtaler, f.eks. med forældrene. Vejledningen i sig selv er heller ikke en isoleret proces. Flere mennesker er inde, og den unge kan selv søge viden.

Side 20 erklæres det, "at evalueringsgenstandens kompleksitet og omfang gør det vanskeligt at pege på præcis hvilke tiltag i vejledningen, der virker for hvem og under hvilke omstændigheder de virker. Det gælder både i forhold til at afgøre hvad der er god vejledning for den enkelte unge, og hvad der skaber gode rammer for denne vejledning". Dette må være et generelt vilkår, som også vejlederne arbejder under.

## **Sammenfatning**

Formålet med artiklen var at kvalificere diskussionen i forhold til indsatsområderne igennem

1. At diskutere og arbejde med definitioner – og relevansen af definitioner
2. Arbejde med identificering
3. Udvikling og differentiering af vejledning af unge med særlige behov for vejledning, herunder samarbejde dels mellem overgangsvejledere og gennemførelsesvejledere, dels mellem uddannelses- og erhvervsvejledere og de øvrige instanser, der er involveret i den unge



## **Ad 1. At diskutere og arbejde med definitioner – og relevansen af definitioner**

Vejledningslovens ”særlige behov for vejledning” er et uhensigtsmæssigt ordvalg, der overlapper med særlige behov i forhold til specialpædagogisk støtte og særlige behov for støtte i servicelovens forstand, evt. i forbindelse med særlige handicaps.

”Behov for særlig vejledning” var måske bedre. Det ville også fjerne en mulig illusion om, at man ”en gang for alle” kunne foretage en identifikation og få udpeget de unge, der skal vejledes. Forskningen på området siger: dels er særlige behov foranderlige; dels er de ikke monokausale, men måske et udtryk for sammenfald af risikofaktorer, dels behøver de ikke at være synlige i andet end lige netop, at man har et særligt behov for vejledning om valg af uddannelse og erhverv.

Endelig er der risiko for en etikettering, der kan medvirke til at konstruere den unge som problembærer, frem for at se på ressourcer og kontekst.

## **Ad. 2. Arbejde med identificering**

Identifikationen af vejledningsbehovene skal følgelig være løbende og afpasset efter hvilken vejledningsindsats, der er relevant på det pågældende alderstrin for den pågældende unge.

Evt. screeninger skal være målrettet afklaring af vejledningsindsats.

Andre instanser kan ønske sig andre screeninger, men det er ikke nødvendigvis vejledningen vedkommende.

Afhængig af alderstrin kunne en tilpasset screening oplagt indeholde den unges egne formuleringer om vejledningsønsker og foreløbige fremtidsforestillinger, uden at være en formel plan. Man kunne forestille sig elevaktiverende screeninger/gruppesamtaler mv.

Generelt peger materialet på, at vejlederne i identifikationen snarere end ”risikofaktorer” skal bruge ”deres subjektive professionelle dømmekraft” (Pless og Katznelson). At elevens selvbestemmelse er vigtig. At flere involverede bør inddrages, herunder forældre og eleven selv i planlægning af indsatsen.

## **Ad 3. Udvikling og differentiering af vejledning af unge med særlige behov for vejledning, herunder samarbejde dels mellem overgangsvejledere og gennemførelsesvejledere, dels mellem uddannelses- og erhvervsvejledere og de øvrige instanser, der er involveret i den unge**

Den største udfordring ligger i, hvilke mål vejledningen om uddannelse og erhverv skal have på de forskellige trin, og hvilke strategier man vil lægge for at opfylde disse mål.

I den nye lov (559 af 06/06/2007) angives et par retningslinier:

Tilrettelægning af særlig indsats fra 6. kl. for elever med særlig risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette er en UU-opgave, men i høj grad som koordination. UU må indhente lærernes vurdering af elevernes skoleindsats, og hvor situationen findes utilfredsstillende, må det være oplagt, at UU i samarbejde med lærere, forældre og ung på basis af elevens faglige og sociale ressourcer tager stilling til, om der skal iværksættes særlige undervisnings- og vejledningsforløb. Evt. væk fra skolen.

Tilsvarende skal der i 9. kl. tages stilling til brobygning og brug af mentor for unge, der skal have personlig og faglig støtte.

Endelig bør behovene for særlig vejledning kædes sammen med en diskussion af vejledningsbegreb, både "det udvidede", der arbejder på at skabe muligheder for de unge, og med en afgrænsning, hvor uddannelses- og erhvervsvejledningen henviser til andre instanser. Og de særlige vejledningsbehov kan måske blive tydelige gennem udvikling af diverse kollektive vejledningsformer.

Det er også tydeligt, at særlig vejledning kræver samarbejde og opfølgning på tværs af institutionerne.

## Litteratur

Love:

- Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv (Lov nr. 298 af 30/04/2003)
- Med ændringer: Lov nr. 523 af 24/06/2005 § 20 og Lov. Nr.314 af 19/04/2006
- Lov om ændring af lov om vejledning af uddannelse og erhverv og forskellige andre love... (Lov nr. 559 af 06/06/2007)
- Bekendtgørelse af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv (LBK nr.770 af 27/06/2007)
- Folketinget, L 171: [www.folketinget.dk/Samling/20061/lovforslag/L171/som\\_fremsat.htm](http://www.folketinget.dk/Samling/20061/lovforslag/L171/som_fremsat.htm)
- Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (BEK nr. 1373 af 15/12/2005)
- Bekendtgørelse om lov om folkeskolen (LBK nr. 1049 af 28/08/2007)
- Serviceloven (lov om social service, lovbekendtgørelse nr. 699 af 07/06/2006).

Litteratur:

- Bekymringsbarometeret
- Bryderup, Inge; Madsen, Bent og Sejer Perthou, Anette 2002: Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud: en undersøgelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer, Danmarks Pædagogiske Universitet

- Bøtker, Carsten og Pedersen; Leif E. 2003: Den rummelige skole- og vejledning
- Danmarks Evalueringsinstitut 2007: Vejledning om valg af uddannelse og erhverv
- Ejrnæs, M. 2006: Chanceulighed og risikofaktorer, relevante begreber for vejledere. I Perspektiver for vejledning. CVU Midt-Vest
- Grupper med særlige behov: EMU - elektronisk mødested for undervisningsverdenen. <http://tilgaengelighed.emu.dk/tilgaengelighed/handicap.html>
- Hansen, Jørgen 1999: Særlige behov i det danske uddannelsessystem <http://udd.uvm.dk/199902/udd99-5-2.htm?menuid=4515>
- Jensen, Ulla Højmark og Jensen, Torben Pilegaard 2005: Unge uden uddannelse: hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang? SFI
- Jensen, Niels Rosendal og Gudmundsson, Gestur 2005: Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, ”hvad der virker”. DPU  
Findes også netbaseret på [www.dpu.dk](http://www.dpu.dk)
- Jensen, Steffen 2006: ”Vejledningsindsatsen overfor unge med særlige behov” - [www.ug.dk/Videnscenter](http://www.ug.dk/Videnscenter)
- Katznelson, Noemi 2004: Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Ph.d.-afhandling DPU
- Katznelson, Noemi og Pless, Mette 2006: Unges forestillinger om arbejde. Tidsskrift for Arbejdsliv, 2006, nr.3, s 37-52
- Nykøbing Falster ([www.nyk-f-kom.dk/pdf/kultur/handleguide.pdf](http://www.nyk-f-kom.dk/pdf/kultur/handleguide.pdf))
- Pless, Mette og Katznelson, Noemi 2006: Unge ét år efter niende klasse. Cefu 2006
- Pless, Mette og Katznelson, Noemi 2007: Unges veje mod ungdomsuddannelserne
- Vejledning ved Ungdommens Uddannelsesvejledning [www.ug.dk/Videnscenter%20for%20vejledning/Forside/Bibliotek/Leksikon/Vej...](http://www.ug.dk/Videnscenter%20for%20vejledning/Forside/Bibliotek/Leksikon/Vej...)

## II. Identifikation af unge med særlige behov for vejledning: Nuværende opfattelser og praksis

I denne artikel har vi sammenfattet en række informationer fra praksis. Vi har undersøgt, hvordan begrebet ”unge med særlige behov for vejledning” forstås og virker retningsgivende i det faktiske arbejde med unge, når der skal identificeres særlige vejledningsbehov i overgangen til ungdomsuddannelse. Det har vi gjort ved at spørge samtlige UU-centre om deres forståelse af begrebet, suppleret med læsning af hjemmesider. Og for at belyse kompleksiteten i omgangen med begrebet i overgangen har vi foretaget interviews med udvalgte centre sammen med repræsentanter fra deres lokale ungdomsuddannelser. Hensigten med det hele er at kunne diskutere, hvordan vejledningen kan professionaliseres.

### Hvordan håndterer vejlederne identifikation af unge med særlige behov for vejledning?

For at få et overblik over hvordan UU-centre definerer og identificerer ”unge med særlige behov for vejledning”, har vi i projektet indsamlet viden om nuværende opfattelser og praksis. Vi har anvendt to forskellige indsamlingsmetoder, dels en elektronisk spørgerunde til alle UU-centre (jan.- maj 2007), og dels interview af medarbejdere fra udvalgte UU-centre og samarbejdspartnere på ungdomsuddannelsesinstitutioner (juni – nov. 2007).

I alt 17 UU-centre har i den elektroniske undersøgelse svaret på spørgsmålene:

- 1) Hvordan definerer I unge med særlige behov for vejledning?
- 2) Hvordan finder I frem til, hvilke elever der har særlige behov for vejledning – herunder hvilke metoder anvender I?
- 3) Er der nøglepersoner blandt UU-vejlederne, som arbejder særligt med identifikation af unge med særlige behov?

Svarene på disse spørgsmål er blevet suppleret med informationer på diverse UU-hjemmesider.

For at få en dybere indsigt i den praksis og de forståelser, som er forbundet med definerings og identifikation af unge med særlige behov for vejledning, er der foretaget kvalitative interview<sup>15</sup>. For at belyse samarbejdet mellem overgangsvejledning og gennemførelsesvejledning har EUD-vejledere deltaget i interviewene. Således har uddannelsesledere fra hhv. en handelsskole og en teknisk skole deltaget i det ene interview, mens to gennemførelsesvejledere fra en teknisk skole har deltaget i et andet interview. To UU-centre med hver to vejledere har medvirket i interviewene.

Ud over disse interview inddrages data fra interview foretaget i forbindelse med et andet projekt under Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, nemlig projektet ”Vejledning af unge med særlige behov for vejledning”.

<sup>15</sup> Direkte citater fra interviewene kursiveres og sættes i citationstegn i det følgende

Den indsamlede viden viser, at der i UU-centrene og ungdomsuddannelserne anvendes en række forskellige kategorier og definitioner i forbindelse med identifikation af unge med særlige behov for vejledning. Ligeledes beskrives forskellige metoder til at identificere disse unge.

I det følgende gives et overblik over først 1) hvordan begrebet unge med særlige behov for vejledning i praksis anvendes og defineres, 2) hvilke redskaber og metoder, der bruges ved denne identifikation af målgruppen og endelig 3) præsenterer vi dels nogle af de erfaringer de involverede instanser omkring de unge har med at samarbejde; dels nogle mønstre i dette samarbejde, sådan som vi opfatter det.

## **1. Unge med særlige behov for vejledning. Hvem har særlige behov for vejledning, hvor stor en gruppe er der tale om og i hvilket omfang har de særlige behov?**

### **Definitioner og opfattelser af unge med særlige behov for vejledning**

Grundlaget for i praksis at identificere unge med særlige behov for vejledning er en definition af, hvad det er for unge og hvilke behov, der er tale om. Undersøgelsen viser, at denne del af opgaven løses på forskellig vis i såvel UU-centrene som ungdomsuddannelserne, spændende fra brede definitioner til udfoldelse af mere specifikke kategorier. Eksempelvis definerer ét UU-center bredt den samlede gruppe som unge, der kun er i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse, hvis der ydes ekstra støtte eller opmærksomhed fra skolen og/eller vejledningssystemerne og/eller den unges hjemkommune.

Ligeledes har UU-erne udarbejdet definitioner på forskellige måder. Ét center har organiseret sig i arbejdsgrupper, som har taget udgangspunkt i lovgivningen for at nå frem til en målgruppebeskrivelse, mens man et andet sted har overtaget en model udviklet på nabo-centret. Et tredje sted har afholdt et arbejdsseminar for at udforske problemstillingen og formulere sig i forhold til deres opfattelser af unge med særlige behov for vejledning.

I bestræbelserne på at definere målgruppen anvendes en række forskelligartede kriterier, også kaldt karakteristika, signaler eller indikatorer. Hos nogle UU-centre betragtes gruppen som "risikogrupper", mens andre benævner gruppen "bekymringsunge", og andre igen anvender begrebet "fokuselever". Nogle påpeger, at selv om en ung opfylder ét eller flere kriterier for at tilhøre gruppen, er det ikke ensbetydende med, at den unge har særlige vejledningsbehov.

### **Perspektiver og kategorier**

I definitionerne af "unge med særlige behov for vejledning" optræder der en kompleksitet af kategorier på forskellige niveauer. Disse kategorier kan ses fra forskellige perspektiver:

- A. et **institutionelt/samfundsmæssigt perspektiv**, hvor kategorisering sker i forhold til den unges situation og position i forhold til uddannelsessystemet / arbejdsmarkedet / samfundet

- B. et **individperspektiv**, hvor kategorierne beror på en opfattelse af, at den unge har elever kan få problemer grundet personlige egenskaber eller forudsætninger
- C. et **familieperspektiv**, hvor kategorisering baserer sig på den unges familiesituation
- D. et **behovsperspektiv**, hvor identifikation foregår i forhold til opfattelser af den unges aktuelle behov

A. *Samfundsmæssigt og institutionelt perspektiv*

Nogle unge identificeres som unge med særlige behov for vejledning ud fra deres situation og position i forhold til *uddannelsessystemet / arbejdsmarkedet / samfundet*. Et enkelt sted opereres der med en kategori for unge udsat for strukturelle og sociale problemer. Andre beskriver de unges oplevelse af/erfaringer hermed. Her synes logikken at være baseret på erfaringer med, at unge i disse situationer/positioner ofte ikke gennemfører en ungdomsuddannelse og derfor har særlige behov for vejledning. Følgende situationer giver anledning til kategoriseringen:

1. Berøring med **specialundervisningssystemet**. Nogle få centre afgrænser målgruppen til udelukkende at omfatte elever, som i grundskolen har modtaget specialundervisning efter § 20.1 eller 20.2, hvorefter alle elever henvist til PPR kommer i betragtning. De fleste betragter dog også mange andre faktorer som tegn på, at en ung kan have særlige behov for vejledning.
2. Erfaring i grundskolen med **negativ skolegang** (unge som har klaret sig dårligt fagligt og socialt, har højt fravær, ikke har taget afgangsprøver, har negative skoleoplevelser – fx grundet mobning, manglende oplevelse af anerkendelse, negative relationer til lærere).
3. Erfaring med flere eller mange **skoleskift / institutionsanbringelser**.
4. Vanskeligheder med at håndtere **ungdomsuddannelsernes kompleksitet og individualisering** (unge for hvem det opleves som vanskeligt selv at sammensætte uddannelsen og være selvforvaltende, usikre unge som finder det lettere at undlade at vælge og usikre unge som oplever fejlvalg som nederlag, unge hvis forældre er usikre af samme grunde.)
5. Uddannelsernes vægtning af det **boglige (teoretisk undervisning)** giver problemer.
6. **Mistrivsel**, herunder unge der er utilpassede og ikke kan finde sig til rette i ”normalsystemet”, fravær, frustrerede forventninger i forhold til uddannelsens boglige indhold, og mangel på ”ordentligt studiemiljø”.
7. **Omvalg** eller ”står i begreb med at foretage omvalg” af uddannelse.
8. **Frafaldstruede**, herunder risiko for at få svært ved at gennemføre en uddannelse, ”utilfredsstillende uddannelses-/beskæftigelsessituation”.
9. **Uden for uddannelsessystemet / arbejdsmarkedet**, herunder ikke startet på ordinær uddannelse, men indskrevet på produktionsskole, har mistet arbejde, ikke søgt uddannelse eller er droppet ud.
10. **Marginalisering** (Unge med ”komplekse problemstillinger, som blokerer for valg af uddannelse”: Belastet social baggrund, mangelfuldt netværk, skolegang præget af afbrudte forløb, mangelfulde skolekundskaber, kriminelle el. kriminalitetstruede.)
11. **Manglende social integration**, herunder unge der ”i forbindelse med ungdomskulturer følger andre normer og logikker end dem der gør sig gældende i uddannelsessystemet og samfundet generelt”.

12. Dårlige **livschancer** og evt. en stor grad af **belastningsfaktorer**
13. Modtager **hjælp af det offentlige** (socialforvaltningens familieafdeling / arbejdsmarkedsafdeling).

### B. Individperspektiv

Nogle kategorier baseres på en opfattelse af, at den unge har eller kan få problemer grundet personlige egenskaber eller forudsætninger.

1. **Personlige problemer.** *Selvopfattelse* (Der nævnes ensomhed, lavt selvværd, manglende selvindsigt, urealistisk opfattelse af egne evner og muligheder, isolation, mangel på livsmod, nervøse, bange, triste, den meget stille elev, tavse piger, usikre drenge, ringe udholdenhedstærskel, ringe initiativ, manglende bevidsthed om egne ressourcer, præstationsproblemer.); *Adfærdsmæssige problemer* (Der anvendes udtryk som asocial og utilpasset adfærd, utilpassede med sociale problemer, herunder konflikter m. klassekammerater og/eller lærere, vanskeligheder med at indgå i klassens sociale liv, andre normer og værdier end ”normalsamfundet”, problemer med at opføre sig ordentligt, indgår i netværk uden for skolen med ældre unge.); *Usikkerhed/uklarethed mht (valg af) ungdomsuddannelse* (Der omtales manglende valgkompetence og unge uden uddannelsesmål, uafklarethed, uddannelse valgt uden særlig omtanke på grundlag af familietradition eller for at udsætte valget, urealistiske forestillinger om egne evner, umodne, forvirrede/ved ikke hvad de skal, tvivl om uddannelsesvalg, usikker trods motivation og forudsætninger for ungdomsuddannelse, mangel på realistiske uddannelsesmål; desuden omtales unge, som har svært ved at overskue uddannelsessystemet og deres fremtid – og derfor har svært ved at ”tage de første skridt”).
2. **Sociale problemer.** (såsom svagt socialt netværk, problemer med at knytte venskaber, stærkt kontaktsøgende, mangelfulde/svage sociale kompetencer, mobning, manglende kulturelle kompetencer); misbrugere og kriminelle; *Mangel på ”almene” kompetencer* (Der nævnes også ringe omverdensforståelse.); *Forældreskab* (Ét sted opereres der med kategorien unge, der er enlige forsørgere; og et andet sted med unge mødre og fædre); *Mangel på voksenkontakt*.
3. **Skolemæssige og kulturelle problemer.** *Boglige problemer/svage faglige kompetencer* (Her nævnes læseproblemer, svage skolemæssige færdigheder; faglige problemer / ikke boglige læringsstrategier, ringe faglige resultater, talblinde og ordblinde, fravalg af tysk i 7. klasse, ringe sproglige kompetencer, ringe udbytte af undervisning i grundskolen, manglende arbejdsvaner og -metoder); *Mangel på tekniske færdigheder* (Undervisningsministeriet opererer med en problemkategori for unge, der ikke kan gøre brug af digitale vejlednings- og uddannelsesportaler.); *Tosprogethed* (Herunder faktorer som anden etnisk baggrund, sent ankomne, sproglige og/eller kulturelle problemer, faglige problemer, manglende danskundskaber, sprogvanskeligheder, traumatisering, besværliggørelse pga. kulturel og social kapital, bolig-, økonomiske og andre praktiske problemer, vanskeligheder som følge af kulturelle/teknologiske/samfundsmæssige forskelle samt behov for realistisk uddannelsesplan); *Køn* (Et enkelt sted rettes opmærksomhed mod drenge.).
4. **Fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser** (Såsom adfærdsforstyrrelser og psykiske lidelser, traumatiske oplevelser; handicap, fysiske sygdomme, fysiske problemer der kan have indflydelse på job/uddannelse); *Sent udviklede*.

### C. *Familieperspektiv*

Nogle kategoriseringer baserer sig på den unges familiesituation.

1. **Svag familiebaggrund/-støtte generelt** (Der opereres med begreberne ressourcervag og negativ social arv, og der nævnes som familiemæssige problemer skilsmisser, enlige mødre, manglende eller ringe ”forældreevne”, unge der påtager sig voksenansvar, forældre med misbrugs-, psykiske, sociale problemer, omsorgssvigt, manglende hjælp til at få lavet lektier, manglende daglig forældrekontakt, andre værdier end ”normalsamfundet”); *Familiens manglende evne til at få den unge i gang* (Ét sted er man opmærksom på unge, som har været isoleret i hjemmet i længere periode - oftest drenge, som har afbrudt uddannelse og/eller arbejde, som er isoleret ofte foran computeren, og som vender om på nat og dag.)
2. **Manglende uddannelsestradition** i familien (Herunder uddannelsesfremmet miljø og familiens opfattelse af, at uddannelse ikke er vigtig).
3. **Tosprogede** familier (Opmærksomhed på familier, hvor forældre har ringe viden om det danske uddannelsessystem og samfund).
4. **Pludseligt ændret livssituation** (Fx ved dødsfald i familien o.l.)

### D. *Behovsperspektiv*

Nogle steder kategoriseres der ud fra en opfattelse af, hvilke behov den unge har.

#### **Behov knyttet til det personlige**

1. Behov for *personlige* kompetencer (pga. forsinket personlig udvikling, disposition for psykisk ubalance, oplevelse af ensomhed og isolation, introvert, udad reagerende m.fl.)
2. Behov for hjælp til *afklaring* af *psykiske* problemer
3. Behov for *helbredsmæssige* hensyn (pga. handicaps, sygdomme, svagt helbred m.fl.)

#### **Behov knyttet til det sociale**

4. Behov for *sociale* kompetencer (vanskeligt ved at begå sig socialt)
5. Behov for støtte/omsorg (fx døgnanbragte og ”samspilsramte”)
6. Behov for bedre *sociale forhold* (fra ressourcervage familier/miljøer, fx dysfunktionel familie, økonomiske og/eller boligproblemer, evt. anbragt uden for hjemmet mm.)
7. Behov for positive (voksne) *rollemodeller*
8. Behov for *færre krydspres* (i forhold til modstridende krav og forventninger – f.eks i forbindelse med anden etnisk baggrund)

#### **Behov knyttet til det skolemæssige**

9. Behov for *faglige* kompetencer (såsom specialundervisning, undervisning på VUC, produktionsskole, EGU m.fl.; særlig læse-/staveundervisning, ”alternative” undervisningsformer, særlige undervisningsforløb)
10. Brug for vejledning og vurdering for at blive optaget på *produktionsskole*
11. Behov for at genfinde *glæden* ved at gå i skole

### **Gruppens størrelse og omfanget af behovet**

De UU-centre, der forholder sig til størrelsen af den overordnede kategori for unge med særlige behov for vejledning, skønner at gruppen udgør et sted mellem 15–25 % af en årgang. Nogle steder gør man opmærksom på, at der kan være særlige behov for vejledning i en begrænset



tidsperiode, og man taler om *midlertidige* kontra mere *varige* særlige vejledningsbehov. Det kan f.eks. dreje sig om at skelne mellem unge, der har klaret sig relativt godt i folkeskolen og har behov for en kortvarig indsats for at komme videre på efterskole/ungdomsuddannelse, og unge, der har behov for længerevarende tæt opfølgning. Et sted opgøres forskellen således, at 10 % af en årgang skønnes at have behov for en midlertidig indsats, og 5 % for en vedvarende (grundet diagnoser/dysfunktioner).

Desuden skelnes der flere steder mellem unge med særlige behov for vejledning og de ”særlig-særlige”, som typisk har diagnostiserede fysiske og psykiske handicap. Denne gruppe opleves som ”let nok at afgrænse”.

### Sammenfattende kommentar

Der kan være mange bagvedliggende grunde til det brogede billede af, hvordan UU-er og ungdomsuddannelser definerer de unge, der har særlige behov for vejledning.

- Ét er, at **opgaven er forholdsvist ny**, og at arbejdet endnu ikke har fundet sin endelige form.
- Noget andet - som flere UU-centre påpeger - handler om, at det kan være **uhensigtsmæssigt at fastlåse identifikationsarbejdet** med en statisk definition. Som styringsredskab i med henblik på ressourcemålretning kunne det synes fordelagtigt med en klar definition af målgruppen. Dette indebærer imidlertid risiko for ikke at give plads til en kontinuerlig vurdering af relative behov for derved at afgøre, hvordan centrets ressourcer skal prioriteres i forhold til en afvejning af, hvilke unge der har størst behov. Som formuleret af ét af centrene: *”Unge med særlige behov for vejledning er en til stadighed foranderlig og mangfoldig gruppe”*.
- En anden grund til ikke at fastlåse kategorier af unge er et ønske om at **undgå stigmatisering og problemfiksering**. Således har nogle centre fokus på vejledningsbehov frem for kategorier af unge med mangler, lige som der diskuteres, hvordan en **ressourcetilgang** kunne indarbejdes i forbindelse med identifikationsarbejdet.
- De mange forskellige parametre for, hvad der kan give anledning til, at en ung har særlige behov for vejledning, tyder på en **kompleksitet**, der gør identifikationsopgaven vanskelig at håndtere. Og der kan være stor forskel på udformningen af den efterfølgende vejledning – afhængigt af om unges særlige behov for vejledning ses som behov, der opstår på grund af problemer og mangler hos den unge og den unges familie eller i/ved uddannelsessystemet og de mere generelle samfundsmæssige betingelser. *”Forandringshastigheden i uddannelsessystemet skaber i sig selv særlige behov for vejledning”*.
- Behovsperspektivet tager højde for **kontekst** – behovene opstår i individets møde med systemet. I den unges møde med uddannelsessystemet kan fravær eksempelvis være udtryk for andre problemer. Der kan være mange ikke-målbare parametre – og det er ikke til at vide, om den unge har truffet ”det rigtige” valg på forhånd. Det er derfor vigtigt at forstå de unges behov i de kontekster, de færdes i og mødes med.
- Ungdomsuddannelserne giver især udtryk for, at det er **vanskeligt at skabe det sociale miljø, som eleverne har behov for**. Og for at deres tilbud om støtte f.eks. i form af lektiehjælp ikke altid er tilstrækkeligt, både fordi det opleves som nedværdigende af eleverne, og fordi mange elever ikke har den fornødne ekstra tid pga. erhvervsarbejde.

## 2. Redskaber og metoder anvendt til identifikation

Med udgangspunkt i defineringen af hvem der har særlige behov for vejledning, anvendes forskellige redskaber og metoder til identifikation af disse unge – ofte i blandingsformer, hvor forskellige tilgange og fremgangsmåder supplerer hinanden. Nogle af metoderne er mere systematiske end andre – spændende fra systematiske screeningsmetoder og andre systematiserede procedurer over bredere ”pædagogiske tilgange” og ”spotning” i forbindelse med vejledningssamtaler – til signalopfangning og modtagelse af informationer fra samarbejdspartnere.

### A. Systematiske screeningsmetoder

Der er eksempelvis nogle UU-centre og erhvervsuddannelser, som benytter sig af screeningsmetoder understøttet af skemaer til registrering af faktorer, der indikerer særlige behov for vejledning. Ét sted bruges der i forbindelse med screening i grundskolen et internt papir for klasselærer og vejleder - et ”**spotningsskema**” (se bilag 1)<sup>16</sup>. Skemaet udgør udgangspunktet for de **klassemøder**, som afholdes fra 6.kl. om opstart af uddannelsesbogen. Klasselærer, psykolog, speciallærer og vejleder deltager i disse møder og ”spotter” ud fra skemaets konkrete kategorier. Alle elever drøftes (mere eller mindre), der noteres i skemaet og spottes i samarbejde (*”hvis man har gjort de samme iagttagelser”*). I denne udveksling sættes eleverne ind i kategorierne, som er *”udmærket til at køre videre på”*. Der følges op på det efterfølgende. Skemaet følger eleven, med mindre der ikke længere er særlige behov for vejledning. Det drejer sig altså om en dynamisk proces, hvor eleven kan *”ryge ud af en kategori”*, f.eks. hvis kammerater ændres (*”så ryger det sociale væk”*) eller hjemlige forhold ændres. *”Det faglige”* følger ofte med op til 9./10. kl. som problemkategori. Men det faglige er ikke nødvendigvis det, der gør, at man er i en gruppe med særlige behov. Det er som regel et samspil mellem personlige, sociale, faglige, kammeratskabsmæssige, hjemlige forhold – *”alle de ting bliver listet op, og så prøver man at finde ud af, hvordan det ligger i forhold til skemaet”*. Skemaet fungerer som en *”vejledning til vejlederen, om hvem du skal være opmærksom på”*. *”Det er for at finde ud af – ud af de 25 elever i 6. kl. – hvem er det du skal snakke med. Er det dé 6 eller dé 6.”*

Et andet UU anvender tilsvarende et **screeningsskema**, der ligger til grund for **en samtale mellem vejleder og klasselæreren** om den enkelte unge. Skemaet skal ikke udfyldes af klasselæreren, men skal give vejlederen mulighed for i en samtale *”at sige til og fra, så man ikke ender med 10 elever fra 6.b”*. Kategorierne i skemaet og vejlederens identifikation af elever med særlige behov for vejledning baserer sig på vejlederens egne erfaringer med elever, der får problemer. Der er en række indikatorer på problemer som f.eks. manglende lektielæsning, fravær (som kan være tegn på andre problemer), osv. Indikatorerne bliver håndteret med forskellig vægt fra elev til elev.

På EUD er det nu et lovkrav, at eleverne skal kompetencevurderes efter 2 uger på grundforløbet. På én af de undersøgte EUD-institutioner identificerer vejlederne i løbet af de første 14 dage, hvor eleverne gennemgår en **kompetenceafklaring**, *”hvad det er for elever, vi har med at gøre, hvordan de arter sig i forskellige sammenhænge”*. Til formålet anvendes forskellige former for **screening** f.eks. i dansk, praktiske opgaver og naturfag. Eleverne vurderes bl.a.

<sup>16</sup> Et lignende materiale fra Århus har været udgangspunkt for UU Silkeborgs skema.

mht. tilgang til opgaven, selvhjulpethed, forståelse, håndslag, omgængelighed, engagement, osv. Denne screening giver et billede af, hvordan eleven fungerer, også socialt. ”Vi kan også se, om der er sociale behov”. Lærere/vejledere går sammen om vurderingen. Den bruges som grundlag for vejledning i hvor langt et forløb, den enkelte anbefales at sigte mod – ”men der er plads til ændringer”.

**Systematiseret screening** foregår også nogle steder i forbindelse med de første to uger på EUD-grundforløb. Ét sted testes eleverne i forhold til matematik, dansk, praktiske værkstedsopgaver, kognitive funktioner samt personlige og sociale problemer. Testen foregår som besvarelse af et elektronisk spørgeskema og tager ca. 20-25 minutter. Diagnosen af kognitive vanskeligheder udløser forslag til pædagogiske strategier, som efterfølgende gøres bekendt for læreren. Resultaterne fra testen bruges som grundlag for en efterfølgende samtale med kontaktlæreren, og metoden kombineres med, at eleverne bliver spurgt om, hvordan de bedst kan hjælpes til at gennemføre uddannelsen. Testen danner altså udgangspunkt for en vejledning, der understøtter elevens erkendelsesproces i forhold til sine behov.

## B. Andre systematiserede procedurer

**Skemaer** anvendes i flere forskellige sammenhænge. Ét sted i grundskolen anvendes et **elevprofil-skema** (i samarbejde med klasselæreren), og noget lignende – et **udskolingsskema** – et andet sted. Udskolingsskemaet anvendes i forbindelse med udskoling af ”elever med særlige behov og elever med tokulturel baggrund”. Skemaet udfyldes af den unge sammen med klasselæreren og afleveres til UU-vejlederen. Der er plads til en kort beskrivelse af den unges baggrund, oplysninger om fagligt niveau inden for alle skolefag samt andre faglige kvalifikationer, oplysninger om personlige, ”bløde” kvalifikationer, fritidsinteresser, vejledningsaktiviteter, fremtidsønsker, uddannelsesplan, problemer og behov for særlig hjælp samt personer, der har været involveret i den unges forløb.

Nogle UU-centre foretrækker en ”**pædagogisk tilgang**”, hvor udarbejdelsen af uddannelsesbogen og uddannelsesplanen fungerer som afklaringsmetode, hvorigennem vejlederen vurderer, om den pågældende unge vil få svært ved at gennemføre en uddannelse.

Et andet UU-center beskriver, hvordan identifikation foregår i forbindelse med **vejledningssamtaler** i grundskolen (f.eks. ved den årlige personlige samtale med elever i 6.-10. kl., hvor behov vurderes) og i ungdomsvejledningen, hvor personlige og sociale problemer, boglige problemer samt misbrugsproblemer og manglende voksenkontakt **spottes**.

Støtte til systematisk **registrering** af identificerede unge med særlige behov for vejledning finder nogle UU-centre i ”Tabulex udvej” (og andre elektroniske administrationssystemer som fx UV-Data)<sup>17</sup>, som giver mulighed for at registrere eleverne i overgangen fra grundskolen. Kommentarer skrives af afgivende vejleder til unge vejleder: ”Så kan vi se, hvem vi skal ha’ fat i, fordi de ikke er startet på en uddannelse”. Der skrives kommentarer ved de elever, som

<sup>17</sup> <http://www.tabulex.dk/index.php?id=11>;  
[http://uvdata.dk/Portals/0/produktblad\\_vejledningssystem.pdf](http://uvdata.dk/Portals/0/produktblad_vejledningssystem.pdf)

UU skal være mere opmærksomme på (korresponderer med kategorier for ”betyringsunge”).

På en af de undersøgte tekniske skoler identificeres unge med særlige behov for vejledning på forskellige tidspunkter i løbet af optagelse og overgangen til EUD. Vejledernes første kendskab til elevens evt. behov sker ved introduktionssamtalen. Eleverne, der kommer direkte fra grundskolen, har ofte en uddannelsesplan med, hvor der kan stå væsentlige informationer eksempelvis om behov for specialpædagogisk bistand. Disse oplysninger trækkes frem, hvis gennemførelsesvejleder vurderer, at det er vigtigt at få uddybet nogle forhold for at tage hånd omkring dem. Elever over 18 år har imidlertid ofte ikke en uddannelsesplan med. Vejlederen starter på bar bund med at ”finde ud af eleven” ved at spørge til årsager til tidligere frafald, og til at de ”springer fra det ene til det andet”. De fortæller ikke alt, men vejlederen kan i elevplanen se oplysninger om eleven – f.eks. om forskellige andre skoler. Identifikation af særlige behov for vejledning handler om at få eleverne motiveret ved at få fat på, hvad de er gode til og ved at fortælle, at de kan få hjælp, så de kan klare sig – frem for at ”sætte fokus på de dårligdomme, de har været igennem”. ”Der er en grund til, at de er droppet ud - ikke altid så meget af uddannelsesmæssig karakter, men mere af private årsager”.

Ligeledes afholdes der på en handelsskole **indslusningssamtaler** med unge, der har dårlige karakterer fra folkeskolen, eller hvis de ”ser ud som om de ikke ved, hvad de laver”, eller hvis de mangler skolekompetence og ”ikke kan finde ud af at gå i skole”.

En anden form for systematisering findes på en erhvervsskole, hvor en **ISO-procedure** sikrer, at 60 timers fravær medfører samtale med en vejleder. Der er en lignende procedure på en anden erhvervsskole, hvor fravær er en første indikator for behov for særlig vejledning og håndteres efter en **fast procedure**. Når elevens fravær overskrides med mere end 15 %, kommer den unge til samtale hos uddannelseslederen. Disse samtaler har til formål at afdække både sociale problemer og faglige svagheder, at fastholde eleverne samt få eleverne til at gennemføre uddannelsen. Herudover findes faste procedurer for, hvordan information om afbrud af ungdomsuddannelse overgives til UU-centrene. Med indførelsen af ny lovgivning bliver der fra aug. 2008 behov for at udbygge disse procedurer til også at beskrive fremgangsmåden for underretning i forbindelse med frafaldstrussel.

### C. Ikke-systematiserede og ikke-formaliserede identifikationsmetoder

Nogle UU-centre gør opmærksom på, at de netop ikke anvender særlige screeningmetoder:

*”Vi er meget tilbageholdende med at rubricere de unge. Vi noterer ikke rubriceringen nogen steder, andet end i den enkelte UU-vejleders interne notater. Den tjener til at være opmærksom på signaler, at skabe fokus samt at søge relevant kompetenceudvikling mhp. adækvat handling i samspil med andre faggrupper”.*

Andre UU-centre fortæller, at de ikke anvender bestemte metoder, men at mange vejledere i kombinationsbeskæftigelse er fysisk til stede på en skole til daglig og herved får kendskab til de unge gennem vejledning fra 6. kl. Et sted fremføres det, at UU-centret er overskueligt, og at informationsniveauet vejlederne imellem er højt. Her taler vejlederne sammen om deres vurdering af, hvilke unge der har særlige behov for vejledning. Flere UU-centre beretter om et

tæt og positivt samarbejde med skolens ledelse og lærere, herunder klasselærere og AKT-lærere, og ét sted er det op til den enkelte vejleder via samarbejde med klasselærer at identificere ud fra et mål om at ”fange” elever tidligst muligt.

På tilsvarende vis opfordres kontaktlærere på en EUD til at spotte elever tidligt. Denne usystematiske identifikationsmetode, som også anvendes i forbindelse med HTX ét sted, beskrives af vejledere på stedet som ”intuitiv, tilfældig vejledning” uden klar definering af målgruppen.

Praksis på én teknisk skole er, at man først opdager de unge, der har særlige behov for vejledning, når de har fået et nederlag, eller hvis den unge selv gør opmærksom på sine problemer.

#### **D. Opfangning af signaler og modtagelse af informationer fra samarbejdspartnere**

Unge med særlige behov for vejledning identificeres også ved at vejlederen opfanger signaler og modtager informationer fra samarbejdspartnere. Vejledere på ungdomsuddannelser er fx særlig opmærksomme på signaler som fravær, manglende opgaveaflevering, lavt karakterniveau. Nogle steder i grundskolen er der særlig opmærksomhed over for tosprogede. Elever med boglige problemer og fysiske funktionsnedsættelser kommer ligeledes i fokus, når UU-vejledere vurderer, hvem der har særlige behov for vejledning. Denne vurdering foregår ofte i samarbejde med andre, eksempelvis klasselærere, herunder specialklasselærere, specialinstitutioner, efterskoler og forældre (i forbindelse med sent udviklede og unge med fysiske/psykiske funktionsnedsættelser samt psykiske problemer).

UU-vejledernes identifikation foregår også som følge af kontakt fra ungdomsuddannelser i forbindelse med frafaldstruede og afbrud.

Et signal, som UU-vejledere reagerer på, er, at den unge ikke er i gang med uddannelse eller job – evt. efter en kontakt fra jobcentret. Her tages der f.eks. kontakt (telefonisk, pr. brev eller personlig henvendelse) til den unge for at afgøre, om der er vejledningsbehov. Nogle UU-vejledere har samtaler med alle der søger kontanthjælp eller (i videst muligt omfang) henvender sig til jobcentret. I andre tilfælde er det en sagsbehandler, der gør opmærksom på unge med personlige, psykiske eller sociale problemer samt sent udviklede. UU-vejledere får også information gennem SSP-samarbejdet, gadearbejdere og sagsbehandlere om unge med misbrugs-/kriminalitetsproblemer. Det kan også dreje sig om henvendelser om særlige behov, der kommer fra den unge selv, forældre, søskende, ungekontakten, socialrådgivere, specialpædagogiske opholdssteder, personlige rådgivere, politiet, kriminalforsorgen, opsøgende medarbejdere, PPR, grundskoler, ungdomsskoler, ungdomsuddannelser, arbejdsmarkedsafdelingen og produktionsskoler.

#### **Sammenfattende kommentar**

Bestræbelserne på at identificere unge med særlige behov for vejledning omfatter en række forskellige redskaber og metoder. I såvel UU-centrenes som gennemførelsesvejledernes arbejde findes en spændvidde i disse metoder, som rækker fra en høj grad af systematisering til mere åbne og løst-strukturerede former. Nogle steder ønskes der faste procedurer ud fra klare kategorier, mens der andre steder diskuteres, om det er hensigtsmæssigt. Diskussionerne herom finder sted ud fra følgende problemstillinger:

- Fordelen ved screeningsmetoden kan være, at den på **en hurtig måde** (og evt. elektronisk) sætter fokus på elevens behov og danner et grundlag og et afsæt for en vejledningssamtale. Således kan test- og kompetenceafklaringsmetoder anvendes som et led i en vejledning som har elevens erkendelsesproces som mål, da resultaterne kan være et udgangspunkt for at få den unge i tale med særlige behov som omdrejningspunkt.
- Screeningsresultater som viser elevernes behov, kan anvendes i forbindelse med **udvikling af pædagogiske tiltag**. Metoden kan give mulighed for at få lærere i tale med særlige behov som omdrejningspunkt.
- Anvendelse af fastlagte og klart definerede kategorier for, hvilke elever der har særlige behov for vejledning, beror på en **opfattelse af, at der er en entydig sammenhæng mellem kategorisering og særlige behov for vejledning**. Udpegning af disse kategorier kan imidlertid være vanskelig, jævnfør diskussionen om definering i artikel I. **Kategorierne** i screeningskemaer og vejlederens identifikation af elever med særlige behov for vejledning synes i høj grad at basere sig på vejlederens egne erfaringer med elever, der får problemer.
- Dette stiller store krav til **vejlederens dømmekraft**, og man kunne spørge, om vejlederne får tilstrækkelig med støtte til kvalificering af denne dømmekraft. (Eller hvordan sikres vejlederens udvikling af denne kompetence?) Mange steder gives der udtryk for, at vejlederens vurdering er omdrejningspunkt for identifikation i form af ”spotning” og andre måder at opfange signaler på. Man kunne spørge, hvad der indgår i vejlederens kompetence i form af dømmekraft, og hvordan denne kompetence udvikles/kvalificeres.
- Udpegning af elever med særlige behov for vejledning indebærer **risiko for stigmatisering**. Flere steder diskuteres der, hvordan dette kan undgås – eksempelvis ved at koble en ressource tilgang til identifikationsprocessen.
- Systematisk indkaldelse af elever til vejledningssamtale, når de har haft meget fravær kan give mulighed for at arbejde med **de unges selvindsigt**. Men der kan også være risiko for, at kontrolfunktionen dominerer uhensigtsmæssigt.
- Der er **ingen garanti for at systematiserede procedurer virker hensigtsmæssigt**. På en EUD har man eksempelvis erfaret, at registrering af 60 timers fravær hver 14. dag bevirker, at eleven ikke kontaktes ved 59 timers fravær. Det kan først være i forbindelse med den næste 14-dags periode, at vejlederen bliver gjort opmærksom på, at eleven skal kontaktes. På dette tidspunkt kan det være, at ”løbet er kørt”. Automatikken og systematikken er heller ingen garanti for at identificere særlige behov for vejledning i forbindelse med frafald. Nogle steder er det et problem, at kontaktlærere ikke altid melder videre til vejleder. Desuden oplever UU-vejledere, at det ofte er for sent at vejlede på en hensigtsmæssig måde, når den unge allerede er stoppet på en uddannelse. Det kan i det hele taget være for sent at identificere elever med særlige behov for vejledning, hvis signaler først opfanges, når alarmklokken ringer.

### 3. Samarbejde mellem overgangsvejledere og gennemførelsesvejledere

Interviewundersøgelsen belyser forskellige aspekter af samarbejdet mellem overgangsvejledere og gennemførelsesvejledere i forbindelse med identifikation af unge med særlige behov for vejledning. Undersøgelsen giver ikke et dækkende billede af samarbejdet mellem disse instan-

ser, men tegner derimod nogle tendenser, der gør sig gældende på feltet, ved at give praksis eksempler på metoder og erfaringer i forbindelse med samarbejde mellem UU-centrene og ungdomsuddannelserne. Vi sammenfatter disse i to forskellige, autentiske eksempler, der efter vores vurdering nok er typiske, hvad angår de indeholdte problemstillinger, - men de er ikke nødvendigvis generelle.

### **Eksempel 1: Intensivt samarbejde**

Samarbejdet initieres på forskellig vis. Det kan foregå på den måde, at **UU-vejlederen** tager initiativ til at kontakte vejlederen på teknisk skole på baggrund af en bekymring for en elev og efterfølgende samarbejder om at hjælpe den unge igennem uddannelsen. En dreng blev eksempelvis fastholdt i uddannelsen ved at blive vejledt til et andet uddannelsesniveau (køkken-assistent). Det kan også hænde, at **teknisk skole** kontakter UU, når en elev bliver udmeldt (eller er ved at blive det), hvis der er mulighed for at gøre noget for at fastholde eleven. *"I fællesskab kan man i nogle tilfælde lave en holdbar plan"* – fordi de forskellige vejledere har forskelligt kendskab til eleven. Et eksempel: Handelsskolen kontaktede UU for at få en vejleder til at hjælpe med at motivere eleverne i en særlig "sidste chance klasse" til at blive i klassen. Med fælles hjælp udarbejdedes en plan. Det løste ikke problemet, men *"satte fokus på nogen ting"*.

Andre **UU-er kontaktes** også af gennemførelsesvejleder for at få støtte til, *"hvordan vi kan komme i gang med den her unge"*. Desuden er der en procedure, hvorved eleven får et skriftligt varsel ved for meget fravær, og der kan tages kontakt til UU.

Erfaringen her er, at det er *"et godt system, at UU kontaktes så snart en elev melder sig ud – så bliver der samlet op lige med det samme... Den viden man har fra grundskolen gør, at ungdomsuddannelsen er i stand til at være opmærksom – så bliver det en succes"*. Det er dog ikke altid, at UU-vejlederens bekymring holder stik. *"Mange unge oplever uventet succes med en ungdomsuddannelse, selv om der har været bekymring... Unge med en social uheldig rolle i grundskolen kan komme videre på teknisk skole på en anderledes positiv måde"*.

Flere forhold fremhæves som væsentlige for, at samarbejdet fungerer. For det første, er det vigtigt at UU ved, hvad der er af muligheder på ungdomsuddannelsen (som f.eks. undervisning for ordblinde). I forlængelse heraf anses **gensidig orientering** som afgørende. Fælles møder og fælles mailsystem mellem UU og vejledere fra alle ungdomsuddannelser tjener således til at holde hinanden orienteret. Afledt af denne udveksling er **personligt kendskab**, som fremmer samarbejdet: *"Det er vigtigt at vi kender hinanden; vi har lært, at det ikke er farligt at henvende sig til hinanden. Det bliver lettere at henvende sig til hinanden. Samarbejdet er godt og åbent"*.

Til forskel fra relationerne mellem UU og erhvervsuddannelserne fungerer samarbejdet med de **gymnasiale** uddannelser nogle steder ganske anderledes. Handelsskolen (HHX) og det almene gymnasium oplever ikke behov for uddannelsesplanen, lige som der på gymnasiet ikke foregår *"ret meget snak med de unge, inden de går i gang"*. Derfor oplever UU-vejledere, at de skal udvise større opmærksomhed på elever, der har behov for at være sikre på, at de kommer igennem forløbet.

## Eksempel 2: Ekstensivt samarbejde

I et andet praksiseksempel rides problemstillinger i forbindelse med samarbejdet op. Således gives der udtryk for det problematiske i, at teknisk skole først opdager unge med særlige behov for vejledning, når de har fået nederlag – altså ikke gennem en forhåndsmelding fra UU om behov hos **fokuselever**. Det er teknisk skoles opfattelse, at det er **kommunens og grundskolens opgave** at gøre de unge klar til en ungdomsuddannelse. Det drejer sig ikke om faglige problemer, men om at eleverne skal være ”klar til at begynde ikke bare fagligt, men især **holdningsmæssigt**, når de kommer til os”.

Teknisk skole har derefter 14 dage til afklaring, så unge med særlige behov for vejledning vil blive fanget op. Hvis det vurderes, at den unge ikke er klar til uddannelsen, vil han/hun blive ”sendt tilbage” til UU.

I dette eksempel går teknisk skole **uden om UU**, når de placerer elever på produktionsskolen, hvorimod handelsskolen **kontakter UU**, ”når det er ved at gå galt”. På handelsskolen anses det for at være en fordel, hvis man fik at vide fra folkeskolen, når de har spottet en **fokuselev** – selv om det indebærer mange problemer som f.eks. tavshedspligt. Man opfatter det ikke længere som en fordel, at eleverne ved overgangen til ny skole, ”**starter på en frisk**”. Nu ses det som ”en fordel, hvis vi vidste, hvor vi skal støtte”.

**Uddannelsesplanen** kan bruges som overlevering mellem systemer, men der er usikkerhed om, hvad man kan skrive i den. Det tyder altså på, at uddannelsesplanen ikke i særlig grad anvendes som redskab i forbindelse med samarbejdet omkring identifikation af unge med særlige behov for vejledning, lige som der ikke synes at være et tæt samarbejde om opgaven på anden vis.

Mens det ses som problem, at teknisk skole står uden for samarbejdet omkring en psykologordning på ungdomsuddannelser, ses **mentorordninger** som en positiv løsning med muligheder for tværinstitutionelt samarbejde.

## Generelle ønsker til samarbejdet

Selv om det flere steder opleves, at der er et generelt positivt samarbejde mellem UU-vejledere og gennemførelsesvejledere, efterlyses der kvalificering af dette samarbejde på flere punkter:

- **Personlig kontakt** og kendskab til hinandens respektive uddannelses- og arbejdsområder (især at UU-vejledere har behov for større kendskab til HTX og EUD – deres niveau og krav til kvalifikationer) fremmer samarbejdet.
- Der er behov for en **fælles forståelse** for unge med særlige behov for vejledning og de procedurer, der er brug for.
- Det ses som positivt (trods risiko for stigmatisering), at man følger EVA’s anbefaling om at **overføre information** om de unges særlige behov for vejledning, idet et tidligt kendskab gør det muligt at yde støtte så hurtigt som muligt. Der efterlyses imidlertid mere hensigtsmæssige procedurer for overførsel af informationer, herunder kvalificering af uddannelsesplanerne. Der stilles bl.a. spørgsmål til, om UU-vejlederne har et tilstrækkeligt kendskab til de unge, og om de giver tilstrækkeligt med oplysninger videre. Denne dataoverførsel er et område præget af usikkerhed. Der hersker en del uklarhed omkring hvilke informationer, der er behov for i forbindelse med ungdoms-



uddannelsernes arbejde med at identificere unge med særlige behov for vejledning, lige som procedurer for overførsel ikke synes at være formaliserede eller systematiserede (jævnfør EVA-rapporten).

- Nogle steder oplever gennemførelsesvejlederne, at UU **ikke er interesseret i at modtage informationer** om elevers fravær i forbindelse med vurderinger af pågældende elever som frafaldstruede - angiveligt fordi det er uoverkommeligt at tage kontakt til så mange elever. Tilsvarende oplever nogle UU-vejledere, at de **mangler tilbagemelding** fra gennemførelsesvejledere i forhold til, om der er blevet fulgt op på overførte oplysninger om særlige behov.

### Sammenfattende kommentar

Samarbejdet mellem forskellige instanser ser meget forskelligt ud. Men en række forhold ser ud til at befordre et godt samarbejde:

- **En god personlig kontakt**, der er hinsides eller ved siden af de ”kommandoveje” eller forretningsgange, der ellers er åbne for aktørerne i de forskellige institutioner.
- **Procedurer for samarbejdet** i form af faste aftaler, møder, mailpraksis osv.
- Konkret kan samarbejdet beforders igennem oprettelsen af **fællesfunktioner** som mentorer, der kan sikre de unge i overgangene mellem forskellige systemer.
- **Udveksling af informationer** om den unge, enten mindre formaliseret eller i form af skemaer og lignende. Ikke mindst en drøftelse af (hvis ikke ligefrem enighed om) definitioner af målgruppen kunne her være relevant.
- Endelig kan man se, at det virker befordrende på samarbejde, hvis de involverede udvikler eller praktiserer det, man i mangel af bedre kunne kalde **system-empati**: det vil sige at hvert system (UU, EUD, produktionsskolen) på grundlag af kendskab til hinandens system, også sætter sig ind i de andres vilkår for at arbejde og muligheder for at hjælpe den unge (og ikke ”tørre problemer af” på andre eller administrerer stift ud fra egen ret).

### III. Hvordan kan vejledningen professionaliseres i relation til identifikation af vejledningsbehov? Opsummering og perspektivering

Her i **artikel III** sammenfatter vi vores undersøgelse i form af en række perspektiveringer. Sigtepunktet er en professionalisering af arbejdet med gruppen af unge med særlige behov for vejledning. Artiklen rummer såvel emner til overvejelse og diskussion, præcisering af begreber samt mere håndgribelige anbefalinger til praksis.

Hovedidéerne i de to artikler, der tages afsæt i, kan i oversigtsform gengives som følger:

Som det fremgår af diskussionen i **artikel I** er vejledningslovens ”særlige behov for vejledning” et uhensigtsmæssigt begreb, der overlapper med ”særlige behov” i forhold til specialpædagogisk støtte og ”særlige behov” for støtte i servicelovens forstand. Det giver risiko for en etikettering, der kan medvirke til at konstruere den unge som problembærer, frem for at se på ressourcer og kontekst.

Forskningen på området siger, at de særlige behov er foranderlige og ikke mono-kausale, men måske et udtryk for sammenfald af risikofaktorer. De behøver ikke at være synlige i andet end lige netop, at man på et tidspunkt har et behov for særlig vejledning om valg af uddannelse og erhverv.

Identifikationen af vejledningsbehovene skal følgelig være løbende og afpasset efter hvilken vejledningsindsats, der er relevant på det pågældende alderstrin for den pågældende unge. Evt. screeninger skal være målrettet afklaring af vejledningsindsats. Afhængig af alderstrin kunne en tilpasset screening indeholde den unges egne formuleringer om vejledningsønsker og foreløbige fremtidsforestillinger, uden at være en formel plan. Man kunne forestille sig elevaktiverende screeninger/gruppesamtaler mv.

Analysen af praksis i **artikel II** baserer sig på en række interviews og spørgeskemaundersøgelser, hvor først og fremmest UUC-centrene har leveret data. I artiklen beskrives forskellige aktørers formaliserede eller ikke-formaliserede procedurer i forbindelse med udformning og anvendelse af konkrete redskaber og metoder til afdækning af særlige behov. Endvidere beskrives de forskellige måder, hvorpå vejledere kategoriserer de unge og deres særlige behov for vejledning – spændende fra strukturerede skemaer og fremgangsmåder til den enkelte vejleders mere subjektive dømmekraft. Endelig beskrives der i artiklen de forskellige former for samarbejde, der finder sted mellem forskellige instanser rundt om de unge med særlige behov for vejledning – fra befordrende gensidighed til blokerende lukning om egne interesser i egen institution.

Bearbejdningen af disse data og informationer giver anledning til at supplere den teoretiske del (fra artikel I) med en række spørgsmål, hvis afklaring kunne bidrage til en kvalificering af UUC-centrenes, grundskolernes og ungdomsuddannelsernes arbejde med at identificere unge

med særlige behov for vejledning. – Afklaringer med væsentlige implikationer for den vejledning, der efterfølgende iværksættes for at imødekomme disse særlige behov.

## Definition og identifikation

De kvalitative interviews understreger, at **begrebet er diffust**, kan handle om alt muligt og bruges forskelligt i forskellige sammenhænge. Det kan handle om faglig baggrund, sociale forhold – ofte samspil. Det kan være en ung, som skal på gymnasiet, men som ”har ting der smutter rundt i hovedet og forvirrer”, og som derfor har særligt brug for vejledning. Begrebet særlige behov for vejledning konstrueres måske i konteksten som en forhandling mellem skolen og UU - og vejlederne giver ikke udtryk for at mangle definitioner.

Netop at anlægge et behovsperspektiv (og ikke f.eks. kategorisere efter risikofaktorer) tager højde for **kontekst**: behovene opstår i individets møde med systemet. I den unges møde med uddannelsessystemet kan fravær være udtryk for den unges behov for forskelligartede tiltag, fx ændringer af undervisningstilbuddet.

Flere UU-centre påpeger, at det kan være **uhensigtsmæssigt at fastlåse identifikationsarbejdet** ved en statisk definition. Som styringsredskab i ressourcemålningsøjemed kunne det synes fordelagtigt med en klar definition af målgruppen. Men dette indebærer risiko for ikke at give plads til en kontinuerlig vurdering af relative behov for derved at afgøre, hvordan centrets ressourcer skal prioriteres i forhold til en afvejning af, hvilke unge der har størst behov. Som formuleret af ét af centrene: ”Unge med særlige behov for vejledning er en til stadighed foranderlig og mangfoldig gruppe”.

En anden grund til ikke at fastlåse kategorier af unge er et ønske om at **undgå stigmatisering og problemfiksering**. Omvendt fremhæver andre, at ”fokuselever” måske klarer sig godt, netop fordi de er udpeget, gjort synlige.

Det må med dette in mente diskuteres, hvordan **unges eventuelle ressourcer** 1) kan afdækkes og 2) vurderes og 3) kan indarbejdes i forbindelse med identifikationsarbejdet.

De mange forskellige parametre for, hvad der kan give anledning til, at en ung har særlige behov for vejledning, tyder på en **kompleksitet**, der gør identifikationsopgaven vanskelig at håndtere. Og der kan være stor forskel på udformningen af den efterfølgende vejledning – afhængigt af om unges særlige behov for vejledning ses som behov, der opstår på grund af problemer og mangler hos den unge og den unges familie eller i/ved uddannelsessystemet og de mere generelle samfundsmæssige betingelser. ”Forandringshastigheden i uddannelsessystemet skaber i sig selv særlige behov for vejledning.”

Litteraturen påpeger, at elevens selvbestemmelse er vigtig, og at flere involverede bør inddrages i planlægning af indsatsen, herunder forældre og eleven selv. Vores undersøgelse viser, den unge, vejlederen, forældrene og skolen/uddannelsesstedet i forskellig grad inddrages i identificeringen. **Forældrene** er mere på banen end før – ”det eleven ikke fortæller, det fortæller forældrene”.

Gennemførelsesvejlederne synes i højere grad end grundskolevejlederne at tænke de unges **motivation** ind, hvor identificering i grundskolen synes at være et anliggende for de **voksne**. En inddragelse af flere aktører kan medvirke til, at det er den **unges ønske**, der ligger til grund for vurderingen om særligt behov for vejledning, frem for et **politisk mål**, om at alle skal have en uddannelse.

At de forskellige aktører vurderer forskelligt, i forhold til hvad der er særlige behov, kan kalde på udvikling af systematiserede procedurer for **samtaler** mellem flere involverede.

***Vi anbefaler** i forbindelse med definition af begrebet ”unge med særlige behov for vejledning”: At fastholde begrebets komplekse karakter, der tilsiger, at det defineres i den kontekst, den unge står over for – primært i form af uddannelse og/eller praktik. En væsentlig del af denne kontekst er samspillet med voksne. ”De særlige behov” skal altså ikke ses som en egen- skab hos den unge, men som skiftende sæt af relationer, den unge indgår i med sin omverden. Således tegnes der både et mere sandt billede af behovene (for det er i relation til en kontekst, behovene for vejledning viser sig), og der undgås en stigmatisering af den unge, hvormed fo- kus også lægges på ressourcer og ikke kompensation. Måske ville det være bedre at tale om ”behov for særlig vejledning”.*

### **Metoder anvendt til identifikation**

Som det beskrives i artikel I, indikerer tænkningen om, at unge med særlige behov for vejledning kan og skal udpeges, at der kan bestemmes en styrende logik i de unges liv eller i hvert fald adfærd. Den er baseret på, at bestemte faktorer præger den unges situation. Og denne logik kan lægges til grund for en forudsigtelse af problemer med at gennemføre en ungdomsuddannelse. Ud fra denne tankegang er metoder, baseret på brug af screeningsværktøjer, der af-dækker logikken, den oplagte tilgang.

Nogle vejledere betragter **screeningsskemaet** som et godt værktøj: ”Det er **rart med noget konkret**”, uden tilsyneladende at stille spørgsmålstejn ved kategorierne, som deres vurdering baseres på. Andre interviews kunne tolkes som udtryk for den opfattelse, at kriterier for identifikation af fokuselever opstår som en konstruktion i ”forhandlingen” mellem klasselærer og vejleder på basis af screeningsskemaets stikord/indikatorer; ikke ved at ”tjekke” de mere eller mindre objektive indikatorer. Og endelig, som i visse tilfælde på TS, baseres screeningen på den unges egne oplysninger, som så danner basis for en samtale med udgangspunkt i både den unges svar og de mundtlige refleksioner herover. Screeningsskemaet kan så blive adgangsbil-let eller refleksionsværktøj.

- Fordelen ved screeningsmetoden kan være, at den på **en hurtig måde** (og evt. elek-tronisk) sætter fokus på elevens behov og danner et grundlag og et afsæt for en vejledningssamtale. Således kan test- og kompetenceafklaringsmetoder anvendes som et led i en vejledning, som har elevens erkendelsesproces som mål, da resultaterne kan være et udgangspunkt for at få den unge i tale med særlige behov som omdrejningspunkt.

- Screeningsresultater, som viser elevernes behov, kan anvendes i forbindelse med **udvikling af pædagogiske tiltag**. Metoden kan give mulighed for at få lærere i tale med særlige behov som omdrejningspunkt.

**Kategorierne** i screeningsskemaer og vejlederens identifikation af elever med særlige behov for vejledning synes i høj grad at basere sig på vejlederens egne erfaringer med elever, der får problemer. Dette stiller store krav til **vejlederens dømmekraft**. Mange steder gives der udtryk for, at vejlederens vurdering er omdrejningspunkt for identifikation i form af ”spotning” og andre måder at opfange signaler på. Litteraturstudiet peger også på, at vejlederne i identifikationen snarere end ”risikofaktorer” skal bruge ”deres subjektive professionelle dømmekraft”. Man kunne spørge, hvad der indgår i vejlederens kompetence i form af dømmekraft, og hvordan denne kompetence udvikles/kvalificeres?

***Vi anbefaler** i forbindelse med redskaber og metoder til afdækning af særlige behov for vejledning: At foretage en begrebsliggørelse af fordele og ulemper i hvert konkret tilfælde ved anvendelse af forskellige redskaber og metoder: **skemaer og modeller** kan have den fordel, at de (hurtigt og effektivt) giver vejlederne en fælles opfattelse; ulempen kan være, hvis denne ikke drøftes, men fæstner sig som vane, der kaster et skævt eller fordrejet lys på den unge. **Dømmekraften** har den fordel, at den kan være fleksibel og åben for mangfoldigheden hos de unge og giver plads for erfaring; ulempen kan opstå, hvis dømmekraften får tendens til at blive subjektiv, tilfældig og utilgængelig for diskussion/udvikling. Et mere bevidst arbejde med at kvalificere dømmekraften anbefales.*

## Sammenhængen mellem identifikation og vejledning

En professionalisering af identifikationsarbejde som led i vejledning af de unge fordrer en afklaring af, hvad det er for et vejledningsbegreb, arbejdet bygger på. Den underliggende vejledningsforståelse er – mere eller mindre eksplicit – retningsgivende for såvel 1) de identifikationsmetoder, der anvendes, som 2) de vejledningsformer, der peges på, når unge med særlige behov for vejledning identificeres.

Litteraturstudiet peger på en mulig dimension i professionalisering af identifikationsarbejde, nemlig at der er behov for at diskutere vejledningsbegreber. I undersøgelsen af nuværende praksis udtrykkes flere forskellige – og nogle steder modsætningsfyldte – vejledningsforståelser, lige som der gives udtryk for, at vejledning skal opfylde forskellige, og til tider modsatrettede, funktioner. I dette komplekse billede af forskellige opfattelser er der noget, der tyder på, at der er behov for at få skabt et overblik over, hvilket vejledningsbegreb identifikationsarbejdet skal basere sig på.

### Vejledningsforståelser

Nogle vejledere ser vejledning som en proces, som eleven spiller en aktiv rolle i. I overgangen til ungdomsuddannelsen forventes det således, at den **unge bærer informationer om sig selv** over i næste del af uddannelsessystemet – bl.a. ved hjælp af uddannelsesplanen. Ligeledes forventes **elever** på EUD at være **aktive** på forskellig vis i udformning af planer for deres uddannelse.

Denne forestilling udfordres af vejledernes erfaringer med, at det ikke altid lykkes via vejledning at sørge for, at alle unge deltager aktivt i vejledning og gennemfører en ungdomsuddannelse. Der stilles spørgsmål ved, hvad det er for en vejledning, nogle unge har behov for, når: *”De unge som har mest behov for vejledning er ikke dem, som efterspørger vejledning”*. Det kan altså være vanskeligt at få de unge i tale, som ikke har tillid til voksne, og nogle vejledere ræsonnerer, at der er behov for mere opsøgende former for vejledning for overhovedet at indfange særlige vejledningsbehov. Vejledningsbegrebet udvides således til at omfatte opsøgende aktiviteter.

En anden udvidelse af vejledningsbegrebet sker, når identifikation af særlige vejledningsbehov fører til, at vejleder på baggrund af de afdækkede behov retter henvendelse til uddannelsesinstitutioner og lærere med henblik på udvikling af eller tilpasning af pædagogiske tiltag, som imødekommer elevens behov.

Nogle vejledere opfatter, at vejledning skal imødekomme de unges **store behov for vejledning** – behov der kommer af, at de unge er fokuseret på sig selv og ikke kan klare tingene selv. Eleverne opleves som mere uselvstændige, servicekrævende, selvcentrerede med behov for bekræftelse, når de er usikre på deres opgaveløsning. Samtidig finder nogle vejledere det problematisk, at mange unge **mangler et fremtidsperspektiv** som en dimension i deres liv.

Hvorvidt vejledning skal have en **styrende funktion** hersker der forskellige opfattelser af. Nogle mener, at vejledning skal være styrende i forhold til at forhindre, at de unge oplever nederlag, f.eks. i gymnasiet. Eller hvis vejlederen i folkeskolen ved, at de unge ikke kan klare sig i forhold til den valgte uddannelse. Andre vægrer sig ved at styre og finder det i stedet hensigtsmæssigt med mere information i overgangen og en forbedret uddannelsesplan.

### Vejledningsfunktioner

Til forståelser af vejledningsbegrebet i denne sammenhæng hører forståelser af, hvad den vejledning, som der er særlig behov for, skal kunne udrette. Undersøgelserne finder ikke klarhed på dette punkt. En række spørgsmål er der således behov for at afklare i forbindelse med identifikationsarbejde:

- Hvilken funktion har vejledning i forbindelse med identifikation af særlige vejledningsbehov?
- Skal vejledning løse den unges problemer i forbindelse med at tage en uddannelse?
- Eller hjælpe den unge til at finde muligheder for at kompensere eller løse problemet?
- Eller hjælpe den unge til at finde muligheder for at klare sig i uddannelsessystemet på trods af problemerne?
- Hvilke forhold kan/skal vejledning rette sig mod, og hvor går grænsen til områder, som vejledning netop ikke kan/skal udrette noget i forhold til?

### Vejledningsformer

En anden dimension i professionalisering af vejledningen ligger i arbejdet med at tænke og formulere sammenhængen mellem identifikation og vejledningstiltag.

Litteraturstudiet rejser også spørgsmålet, om ikke det giver mening i stedet for at fokusere på unges særlige behov, at rette blikket mod deres behov for særlig vejledning. Altså at målretning af vejledning fordrer, at man fokuserer på, hvilke vejledningsformer, der imødekommer de unges behov for (særlig) vejledning. I de kvalitative interviews findes der mange eksempler på, at identifikation netop fører til konkrete (og særlige) vejledningsmæssige tiltag:

- Flere steder inddrages **mentorordninger**, hvis den unge har behov for særlig tæt støtte f.eks. for at komme op om morgenen og møde på skolen.
- I forbindelse med indslusning til EUD anvender vejlederen **kompetenceafklaring** som udgangspunkt for de vurderinger, der ligger til grund for **klassemæssig sammensætning**. Disse vurderinger ses sammen med elevens ønsker i forhold til uddannelsens formål. Vejlederen vurderer i dialog med eleven, om eleven har behov for længere forløb (f.eks. 40 uger).
- I nogle tilfælde indgår **virksomheds- eller skolebesøg**, hvis den unge har behov for fysisk-anskuelig eller praktisk vejledning.
- I forbindelse med indslusning til nogle EUD-forløb, hvor der identificeres behov for særlig vejledning, etableres **særlige hold** – eksempelvis i samarbejde med produktionsskolen: 10 timer om ugen på produktionsskole koblet på et længere grundforløb.
- Vejledere på ungdomsuddannelserne identificerer særlige vejledningsbehov på baggrund af **signaler som fravær**, manglende opgaveaflevering, lavt karakterniveau. Disse signaler medfører invitation til **vejledningssamtale** med henblik på at afdække årsagen til problemerne.
- Systematisk indkaldelse af elever til vejledningssamtale, når de har haft meget fravær kan give mulighed for at arbejde med **de unges selvindsigt**. Men der kan være grund til at fare frem med lempe på grund af risiko for, at kontrolfunktionen dominerer uhensigtsmæssigt.
- Arbejdet med identificering af særlige behov for vejledning kan i sig selv medføre, at der igangsættes **erkendelsesprocesser hos de unge** i forbindelse med efterfølgende vejledningssamtaler.

Der er **ingen garanti for at systematiserede procedurer virker hensigtsmæssigt**. På en EUD har man eksempelvis erfaret, at registrering af 60 timers fravær hver 14 dag bevirker, at eleven ikke kontaktes ved 59 timers fravær. Det kan først være i forbindelse med den næste 14-dags periode, at vejlederen bliver gjort opmærksom på, at eleven skal kontaktes. På dette tidspunkt kan det være, at "løbet er kørt". Automatikken og systematikken er heller ingen garanti for at identificere særlige behov for vejledning i forbindelse med frafald. Det kan i det hele taget være for sent at identificere elever med særlige behov for vejledning, hvis signaler først opfanges, når alarmklokken ringer.

Tilbage er spørgsmål til afklaring:

- **Er der en sammenhæng mellem bestemte faktorer/forhold i forbindelse med den unges situation og den vejledning, der er behov for?**
- Hvis problemerne handler om **individualisering** af uddannelserne (fx EUD), kan det være, at svaret ikke er individualiseret vejledning.

- Hvordan kan vejledningen tage højde for, at der kan opstå ændringer i disse faktorer/forhold afhængigt af den aktuelle **kontekst**, den unge befinder sig i?

**Vi anbefaler**, at der arbejdes med en ”kontekst-afstemt” vejledningsopfattelse, der fastlægges efter skøn i de konkrete situationer eller forløb, men med afvejning af forskellige positioner: den unge kan i forhold til dele af sit liv forventes at være eller udfordres til at være aktiv og ansvarlig, medens vejlederen i forhold til andre af den unges valg og sammenhænge må være opsøgende på den unges vegne. **Vejledningsformerne** må på denne baggrund også afstemmes efter situation og sammenhænge og ikke mindst den unges behov. Vejlederen må altså identificere forhold i den aktuelle kontekst, som medskaber den unges behov. For eksempel kalder institutionel individualisering i form af modulisering og manglende klassemiljø måske på mere kollektive vejledningsformer og samarbejde med undervisere – også for aktivt at undgå den faldgrube, der er indbygget i mange vejledningsformers (coach, mentor mm.) eksponering af den enkelte: individualitetens omslag i individualisme.

## Samarbejdet mellem overførselsvejledning og gennemførelsesvejledning

Litteraturen viser, at særlig vejledning kræver samarbejde og opfølgning på tværs af institutionerne.

Som beskrevet i vores undersøgelse artikel II træder det frem, at **dataoverførsel** er et område præget af usikkerhed. Der kan også gives oplysninger videre af en **mentor** (som knyttes til elever, der fx har svært ved at få lavet lektier, komme op om morgenen eller ikke kan overskue at få struktur på tingene). Det kan dreje sig om en PPR-rapport, klasselærerudtalelse, udtalelse fra vejleder. Disse papirer bliver vedhæftet uddannelsesplanen, som underskrives af forældre. Ungdomsuddannelserne oplever imidlertid, at uddannelsesplanerne mangler de informationer, der er brug for i forbindelse med identifikation af de unges særlige behov for vejledning – eller evt. at den unge er vejledt forkert. Det er f.eks. misvisende at informere om, at HTX er lettere end STX. Og hvis en ung har gået i specialklasse siden 3. klasse, er der meget der tyder på, at det vil være vanskeligt for vedkommende at klare et grundforløb på Bygge og Anlæg på 20 uger.

En mere helhedsorienteret tilgang kan være der, hvor identifikationsarbejde indgår i udformning af **uddannelsesplanen**. Planen gør det muligt for klasselæreren og vejlederen at tænke længere frem på, om der er behov for særlige tiltag - også i forbindelse med at starte på en ungdomsuddannelse (f.eks. it-rygsæk på teknisk skole). Planen tages frem i de efterfølgende klasser for at se, om der er behov for justeringer. Mens UU kan lave tilføjelser i planen, skal eleverne beskrive sig selv, herunder om der er specielle ting, de har behov for og vanskeligt ved. Vejlederne er opmærksomme på (fra spotningsskemaet), om der er forhold, som eleven ikke beskriver, og foreslår eleven at få dem med i planen. Oplysninger gives videre til ungdomsuddannelsen, hvis elev og forældre er indstillet på det (i forbindelse med uddannelsesplanen eller mentorordning).



***Vi anbefaler** en helhedstænkning og opmærksomhed på en række forhold, der ser ud til at befordre et godt samarbejde mellem forskellige instanser: mere opmærksomhed på **en god personlig kontakt, netværksdannelse**, der er udover eller ved siden af de ”kommandoveje” eller forretningsgange, der ellers er åbne for aktørerne i de forskellige institutioner. **Procedurer for samarbejdet** i form af faste aftaler, møder, mailpraksis osv. Konkret kan samarbejdet befordres igennem oprettelsen af **fællesfunktioner** som mentorer, der kan sikre de unge i overgangene mellem forskellige systemer. **Udveksling af informationer** om den unge enten mindre formaliseret eller i form af skemaer og lignende. Endelig kan man se, at det virker befordrende på samarbejde, hvis de involverede udvikler eller praktiserer det, man i mangel af bedre kunne kalde **system-empati**: det vil sige at hvert system (uu, eud, produktionsskolen) på grundlag af kendskab til hinandens system, også sætter sig ind i de andres vilkår for at arbejde og muligheder for at hjælpe den unge. På denne baggrund kan vejledere arbejde på at skabe bedre muligheder for de unge.*