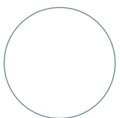


Bo Klindt Poulsen, Rie Thomsen,
Rita Buhl og Ida Andrén Hagmayer

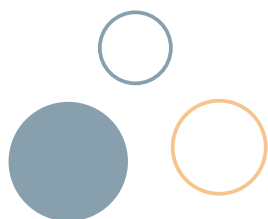


Udsyn i udskolingen



Af Bo Klindt Poulsen, Rie Thomsen,
Rita Buhl og Ida Andrén Hagmayer

UDSYN I UDSKOLINGEN



Bo Klindt Poulsen, Rie Thomsen, Rita Buhl og Ida Andrén Hagmayer
Udsyn i udskolingen

1. udgave, 1. oplag, 2016

© 2016 KL og Danmarks Lærerforening

Udgivet af: KL og Danmarks Lærerforening

Med støtte fra Fremfærd

Udgivelsen sker som led i et projekt inden for de kommunale partners samarbejde omkring Fremfærd

Omslagsfoto: Rita Buhl

Forlagsredaktion: Sofie Vagnø Dahl
Grafisk produktion: Dafolo A/S, Frederikshavn

Dafolos trykkeri er svanemærket.
Dafolo har i sin miljømålsætning forpligtet sig til en stadig reduktion af ressourceforbruget samt en reduktion af miljøpåvirkningerne i øvrigt. Der er derfor i forbindelse med denne udgivelse foretaget en vurdering af materialevalg og produktionsproces, så miljøpåvirkningerne er mindst mulige.



Svanemærket trykkeri 50410816

Bogen kan desuden hentes gratis fra internettet - www.vpt.dk/udsyn-i-udskolingen

ISBN 978-87-93365-41-4



Fremfærd er et partssamarbejde om udvikling af de kommunale kerneopgaver. Det fælles mål er at skabe effektive arbejdspladser, hvor opgaverne løses i et tæt samspil med borgerne og hvor medarbejdere trives. Fremfærd er organiseret i fem områder, der iværksætter udviklingsarbejde inden for alle dele af den kommunale velfærd.

Læs mere på <http://www.vpt.dk/>.



AARHUS
UNIVERSITET
DU



VIA University
College

Indhold

1. Udsyn i udskolingen	5
Lovgivning	7
Et væsentligt skifte	7
Baggrund	8
Forsknings- og udviklingsprojektets formål	8
Samarbejdet	9
2. anbefalinger og læringsaktiviteter	11
Eksempler på læringsaktiviteter	13
3. Bogens indhold	15
4. Teoretisk inspiration	19
Karrierebegrebet	19
Bill Laws teori om karrierelæring	20
At tænke i fællesskaber og udveksling	21
Linda Gottfredsons teori om afgrænsning og kompromis	23
Normkritisk tilgang	24
Normer, som de kan tage sig ud	25
At arbejde normkritisk	26
Om at understøtte karrierelæring gennem spørgsmål	27
Karl Tomms spørgsmålstyper	28
Opsamling på teorierne om karrierelæring	32
Kritiske perspektiver på karrierelæring	33
Karrierelæring og dannelse	34
5. At skabe udsyn i udskolingen	37
Udvidet perspektiv på job og arbejdsliv (og sig selv)	38
Åbenhed/nysgerrighed	43
Virkning i forhold til håb, motivation og skoletræthed	47
Hvad skal du? Hvad vil jeg?	52
Fordomme om erhvervsuddannelser vs. egen oplevelse af at være på erhvervsuddannelse	55
At udfordre ungdomsuddannelsernes hierarki	58
Integration med skolens fag	62
Udsyn i skolen – forskellige klassetrin kan bidrage til karrierelæring	65
At lære, understøtte og fastholde refleksion og meningskabelse	67
Refleksion som meningskabende aktivitet	67
Forholdet mellem spørgsmålstype og refleksion	68
Hvordan en tablet og en metafor kommer til at understøtte refleksion	69
Refleksion er også et læringsanliggende	73
Samarbejdet med familien	78
Fra forældresamarbejde som en ekstra opgave til en ekstra ressource	79
Det gode samarbejde beror på en symmetrisk relation mellem	

de voksne i børn og unges liv	82
Fra informationsmøde til udveksling af viden i dialogform.	83
Forældre som fællesskab.	87
Bedre samtaler mellem unge og forældre	88
Samarbejde som forudsætning for karrierelæring.	90
Gensidighed i samarbejdet med virksomheder	91
Gensidighed i samarbejdet med ungdomsuddannelser	96
Gensidighed i samarbejdet med Ungdommens Uddannelsesvejledning	101
6. Gode rammer for karrierelæring.	107
Tid	107
Projektmidler og hverdagen	107
Ejerskab og implementering af ny praksis.	109
Ansvar	111
Forholdet mellem organisatorisk læring og struktur.	112
Forskningscirklen understøtter det professionelle ansvar	114
Lærerrolle	115
Læreren skal ikke være vejleder.	116
Lærere og vejledere som samarbejdspartnere.	116
7. Efteruddannelse og praksisudvikling	119
Introduktion til forskningscirkler.	119
Formål og vision med forskningscirkelns arbejde	119
Forskningsprocessen	121
Forskningscirkler i tilknytning til projekt Udsyn i udskolingen	122
Strukturen for forskningscirklerne i Udsyn i udskolingen	123
Black-box fra forskningscirklerne.	124
Forskningscirklerne understøttede flere mål	126
Forskningscirkler og normkritik	126
Virkningsevaluering	127
Virkningsevaluering af projekt Udsyn i udskolingen	127
Forandringsteori.	128
Kvalitative og kvantitative data	130
Fra analyse til anbefalinger	132
8. Referencer	135
9. Bilag	139
Om forfatterne	165

1. Udsyn i udskolingen

Vores kolleger er lidt trætte af brobygning, praktik og alt det der – det forstyrrer deres hverdag, siger de. Men vi er nok sådan nogle ildsjæle, som brænder for, at vores elever kommer godt videre i livet.

Nej, vi taler ikke med dem om deres oplevelser i praktik eller brobygning, det er mere sådan: "Nå, så er I tilbage, nu skal vi have tysk!" (Lærer, første møde i forskningscirklen)

I Danmark har der overvejende været fokus på, at introduktionskurser, brobygningsaktiviteter og praktik skal bidrage til, at de unge vælger den rigtige uddannelse. Fra flere udviklings- og forskningsprojekter, fx igangværende ph.d.-forskning af Randi Skovhus (Aarhus Universitet/VIA University College), samt projektet Unge på tværs (Undervisningsministeriet/UU-Danmark) har vi nogle indikationer på konsekvensen af denne fokusering. Det betyder nemlig, at de unge oplever introduktionskurser og brobygning som valgaktiviteter – en oplevelse, som påvirker deres motivation for at deltage i aktiviteterne, særligt hvis de betragter sig selv som afklarede eller allerede har valgt, hvorfor skulle de så deltage? Det giver lærerne og folkeskolen en udfordring, nemlig at elever, og til tider også forældre, ikke kan finde mening med aktiviteterne. Ydermere ved vi fra samme projekter samt fra evalueringer af det tidligere UEA i grundskolen (se fx Jensen 2012), at de aktiviteter, som tilrettelægges, fx virksomhedsbesøg, brobygning, deltagelse i Skills, ofte ikke forberedes sammen med eleverne, ligesom der ofte ikke finder nogen efterbearbejdning sted. Det betyder, at aktiviteterne bliver enkeltstående oplevelser, som eleverne i bedste fald synes er spændende at deltage i, men som ikke nødvendigvis giver eleverne nye perspektiver på egne valg eller bidrager til anden læring.

Udsyn i udskolingen handler om at skabe aktiviteter, hvor eleverne får udsyn mod livet. Det handler om at udvide deres perspektiver på uddannelse, udforske arbejdslivet og vigtigst af alt sig selv i de forskellige situationer. Temaer, som lærere i folkeskolens 6.-10. klasse er optagede af, og som aktualiseres af folkeskolereformen og erhvervsuddannelsesreformen, hvor lærerne tiltænkes en stærkere rolle i forbindelse med elevernes overgang til ungdomsuddannelse. Emnet uddannelse og job (UJ) skal styrkes, og lærerne foretager uddannelsesparathedsvurdering i samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning.



Bogen her handler hverken om emnet uddannelse og job, selvom der vil være masser af inspiration at hente, eller om uddannelsesparathedsvurdering, selvom de aktiviteter, som foreslås, uden tvivl kan få betydning for elevernes lyst, motivation og tryghed til at fortsætte uddannelseslivet. Udsyn i udskolingen handler om at betragte elevernes valg af ungdomsuddannelse som et læringsanliggende. Ved at deltage i forskellige læringsaktiviteter, som beskrives i denne bog, får eleverne mulighed for at opdage, sanse, høre, opleve, mærke sig selv i forskellige situationer i og omkring ungdomsuddannelserne og arbejdslivet. Lærere i udskolingen giver os i denne bog deres bud på aktiviteter, som kan støtte de unge i at ordne indtrykkene og tænke over forskelle og ligheder. De viser, hvordan de sammen med eleverne kan være nysgerrige på, hvad og hvem eleverne er opmærksomme på, hvad der er vigtigt for dem, og hvad der er vigtigt for andre, eksempelvis forældre, kammerater og samfund, såvel lokalt som nationalt.

Bogen *Udsyn i udskolingen* indeholder en lang række eksempler på meningsfulde læringsaktiviteter i udskolingen, men pointen er faktisk *ikke*, at alt skal laves om!

Rigtig mange lærere og elever har veltilrettelagte aktiviteter med lokale samarbejdspartnere i form af virksomheder, ungdomsuddannelser, Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) og forældre. Pointen er, at med et nyt blik på de eksisterende aktiviteter kan aktiviteterne forbedres, så de giver bedre mening for eleverne, motivationen til at deltage bliver større, og udbyttet bedre og mere langvarigt. Randi Skovhus har i sin forskning beskrevet dette som et perspektivskifte, hvor der fokuseres mindre på, hvordan aktiviteter i udskolingen såsom virksomhedsbesøg, praktik og brobygning bidrager til unges valg af ungdomsuddannelse, og mere på, hvad eleverne kan lære af at deltage i aktiviteterne (Skovhus 2014a).

Fokus i denne bog er således ikke på den enkelte umotiverede unge og de forklaringer, som knytter sig til den unges individuelle adfærd og mangler. Uddannelse skal ikke bare være nyttig og fokusere på, hvad man får ud af uddannelse – uddannelse skal være meningsfuldt og give eleven chance for at 'finde' sig selv og give mangfoldige anvisninger på, hvordan man kan leve sit liv (Sørensen m.fl. 2013). Pointen er heller ikke at vise *best practise* inden for karrierelæring, det er derimod at bringe inspiration til *best fit*. *Best fit* handler om hele tiden at være opmærksom på lokale forhold omkring skolerne og i fagene, som giver muligheder for samarbejde om udvikling af elevernes viden om job og uddannelser samt viden om sig selv i forhold hertil.

Målet med aktiviteterne, som er beskrevet i bogen, er at inspirere lærere, vejledere, undervisere i ungdomsuddannelserne, medarbejdere i en virksomhed og for-



ældre til at bidrage til elevernes læring om sig selv og om uddannelse og de mange, mange forskellige slags arbejde, som findes, og forskellige liv, som kan leves.

Lovgivning

De aktiviteter, som vi med bogen her opfordrer til et perspektivskifte på, er aktiviteter, som har været en del af folkeskolen i mange år. Det er aktiviteter som fx virksomhedsbesøg, brobygning, praktik og besøg på uddannelsesinstitutioner. Aktiviteter, som i stor udstrækning forbindes med afslutningen på folkeskolen og overgangen til ungdomsuddannelse. Disse aktiviteter indeholder som oftest et stærkt fokus på valg – vi peger med denne bog på potentialet i at supplere dette fokus med et fokus på læring. En række reformer har bidraget til, at et sådant fokusskifte i lige så høj grad er relevant for lærere, som det er relevant for vejledere, i og med at aktiviteter nu og mere tydeligt end tidligere placeres i skolen. I forbindelse med folkeskolereformen i 2014 vedtog man at styrke emnet uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering (UEA), der fik ny målbeskrivelse og skiftede navn til uddannelse og job. Forud for dette havde evalueringer vist, at UEA ikke i særlig høj grad blev prioriteret i folkeskolen, hverken af ledere eller lærere (Center for Ungdomsforskning, Pluss Leadership & Epinion 2012; Jensen 2012).

I og med at få skoler har haft fokus på emnet uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering, opleves det at skulle styrke det nye emne uddannelse og job som en ny arbejdsopgave for mange lærere. Også Ungdommens Uddannelsesvejlednings rolle som de udførende i forhold til emnet uddannelse og job er ændret på grund af omlægning af ressourcer i forbindelsen med erhvervsskolereformen i 2014. Uddannelse og job er skolens ansvar, men UU skal, ifølge lovgivningen, inddrages i dette arbejde.

Et væsentligt skifte

Man kan måske tænke, at et perspektivskifte fra valgfokus til læringsfokus er en forholdsvis enkel manøvre, når det beskrives her. Men en væsentlig pointe i bogen er, at der er tale om en markant anderledes tilgang til aktiviteter som introduktionsdage og brobygning.

Arbejdet med projekterne i denne bog viser, at fokusskiftet fra valg til læring ofte afspejles i detaljen. Fx er henvendelsen til elever og forældre vedrørende en aktivitet afgørende for, hvordan de unge og forældrene opfatter meningen med aktiviteten og dermed også for deres motivation til at deltage. Er målet med aktiviteten, at den skal bidrage til afklaring og valg af ungdomsuddannelse? Eller er målet, at aktiviteten skal bidrage til, at eleverne lærer noget om sig selv i samspil



med forskellige uddannelser og job? Og at aktiviteten indgår i en række af aktiviteter, som eleverne fastholder i en logbog og reflekterer over (eventuelt sammen med kammerater og forældre)?

Bogen *Udsyn i udskoling* er tænkt som en hjælp til at få øje på detaljerne i aktiviteterne. Lærere, virksomheder og vejledere, som medvirker i bogen, beskriver, hvordan de førhen – inden arbejdet med at skifte fokus fra valg til læring – ofte stillede spørgsmålet: “Var det så noget for dig?”, når eleverne var tilbage efter brobygning, introduktionskurser eller virksomhedsbesøg. Et spørgsmål, som trækker i retning af valg- og interessefokusering. Lærere og forældre fortæller også om virkningen af at kunne stille andre typer af spørgsmål. *Udsyn i udskolingen* bidrager med meget konkrete forslag til, hvordan man med afsæt i teorier om karrierelæring kan skabe aktiviteter, som bidrager til, at eleverne får udsyn mod livet, som udvider deres perspektiver på uddannelse, og som giver dem mulighed for at udforske arbejdslivet og vigtigst af alt sig selv i de forskellige situationer.

Baggrund

Forsknings- og udviklingsprojektet *Udsyn i udskolingen* blev finansieret af Fremfærd og koordineret af Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening. Det bestod af 13 forsøgsprojekter landet over fra 2014-2016. Projekterne var organiseret i tre forskningscirkler, der parallelt mødtes seks gange i løbet af otte måneder, hvor der var mulighed for på tværs at udveksle erfaringer, udvikle og kvalificere projekterne. DPU ved Aarhus Universitet (i en overgang Syddansk Universitet) og VIA University College ledte forskningscirklerne. *Udsyn i Udskolingen* rummer også et ph.d.-studium, som støttes af Undervisningsministeriet og Aarhus Universitet og udføres af Bo Klindt Poulsen ved DPU, Aarhus Universitet, og VIA University College frem til sommeren 2019. Sommeren 2016 udkom denne bog, og i sensommeren 2016 afholdtes slutkonference.

Forsknings- og udviklingsprojektets formål

Af forsknings- og udviklingsprojektets udbudsmateriale fremgår følgende formål med *Udsyn i udskolingen*:

- Projektet skal bidrage til, at der udvikles metoder og rammer, som kan give alle elever i 7.-9. klasse mulighed for at sanse og opleve ungdomsuddannelserne og ordne og fokusere og forstå dette møde.
- Hensigten er at give dem mulighed for at reflektere over mødet på et erfaringsgrundlag og foretage et mere kvalificeret uddannelsesvalg ved udgangen af 9. klasse.



- Det sker konkret gennem afholdelse af et antal forsøgsprojekter, hvor skoler og ungdomsuddannelsesinstitutioner gennemfører forløb, hvor de samarbejder om dette.
- Forsøgsarbejdet skal bidrage til inden for gældende rammer at kombinere den almindelige faglige undervisning i fx matematik og samfundsfag og valgfag med det obligatoriske emne uddannelse og job og en eller flere ungdomsuddannelser.

Samarbejdet

De 13 projekter fik et økonomisk tilskud på mellem 50.000 og 150.000 kr. til forsøgsprojekter, der skulle afvikles i skoleåret 2015/16 frem til 9.-klassernes uddannelsesvalg den 1. marts. I praksis kom nogle af projekterne også til at gå ind i det efterfølgende skoleår. Omfanget af de enkelte projekter varierede fra to lærere og mindre grupper af elever til hele kommuner, der gennemførte projektet for hele årgange parallelt på flere skoler.

Hvem var i projekterne?

Projektgrupperne bestod typisk af lærere, ledere og UU-vejledere, med skolen som projektleder. Samarbejdspartnere var fx virksomheder, ungdomsuddannelser og forældre. Nogle projekter havde mange samarbejdspartnere, der var involveret langt ind i projekterne, mens andre havde flere sekundære samarbejdspartnere, og nogle projekter havde aktiviteter, der mest foregik i eget skoleregime.

Hvor langt nåede Udsyn i udskolingens omkring?

Lige efter projektets opstart foretog vi en mindre spørgeskemaundersøgelse for at kortlægge omfanget af forsøgsprojekternes aktiviteter. 17 folkeskoler fordelt over hele landet deltog. Det betød, at ca. 1.400 elever forventeligt blev direkte eller indirekte involveret i projekternes aktiviteter. Eleverne fordelte sig på ca. 49 klasser, heraf knap halvdelen i 8. klasse, og resten fordelt ligeligt på 7. og 9. klasse. Omkring 50 lærere var meget direkte involveret, og yderligere 70 lærere var sekundært involveret, fx fordi skolen havde indbudt til læringsmøde for alle udskolingens lærere. Derudover forventedes ca. 50 virksomheder at deltage.

Timemæssigt var det meget forskelligt, hvor omfattende projekterne var. Nogle projekter havde aktiviteter fordelt jævnt hen over året, mens andre var korte, intense perioder af dage eller ugers forløb, eventuelt gentaget over et stykke tid. Nogle projekter integrerede Udsyn i udskolingens i klassiske skolefag, fx kreative fag, hjemkundskab, matematik, dansk, biologi og fysik, mens andre blev gennemført som et "eget fag", fx et valgfag eller en emneuge.



2. anbefalinger og læringsaktiviteter

Indledningsvist vil vi præsentere ni anbefalinger til arbejdet med karrierelæring i skolen. Anbefalingerne bygger på en virkningsevaluering (Dahler-Larsen 2013) af Udsyn i udskolingen og er baseret på analyser af kvalitativ og kvantitativ empiri indsamlet i forbindelse med projektet. Man kan læse mere om processen med virkningsevaluering og bevægelsen fra analyser til anbefalinger i kapitel 7 *Efteruddannelse og praksisudvikling*.

De enkelte anbefalinger kan ikke stå alene, men knytter sig til bogens teoretiske inspiration og analyserne, hvorfor vi opfordrer til at læse anbefalingerne sammen med analyserne og de teoretiske perspektiver, så man også forstår konteksten for anbefalingerne og sammenhængen mellem dem.

1. Vi anbefaler, at der i udskolingen arbejdes aktivt med karrierelæringsteori for at understøtte et perspektivskifte i allerede eksisterende aktiviteter. Her er der ofte kun fokus på, at aktiviteterne skal bidrage til afklaring og valg af ungdomsuddannelse. Vi anbefaler et skifte til et hovedfokus på elevernes læring om sig selv, om uddannelse og om arbejde.
2. Vi anbefaler, at alle aktører, som samarbejder om aktiviteterne (ungdomsuddannelser, virksomheder m.fl.), får viden om perspektivskiftet fra afklaring og valg til læring om sig selv, om uddannelse og arbejde. Det kræver, at lærerne i udskolingen og vejlederne i Ungdommens Uddannelsesvejledning sammen er agenter for perspektivskiftet. Dette stiller krav om nogle specifikke kompetencer hos lærerne.
3. Vi anbefaler, at lærerne, for at de kan blive agenter for perspektivskifte, gives relevant kompetenceudvikling/efteruddannelse i karrierelæring. Efteruddannelsen skal understøtte sammenhængen mellem karrierelæringsteori og tilrettelæggelsen af de praktiske aktiviteter med fokus på, hvordan elever, forældre og samarbejdspartnere forberedes til aktiviteterne, samt hvordan aktiviteterne efterbehandles, og eleverne reflekterer over det, de har lært om sig selv, om uddannelse og om forskellige arbejdsliv.



4. Vi anbefaler, at der på alle skoler udpeges en lærer til funktionen karrierelæringskoordinator. Denne lærer skal have tydelig funktionsbeskrivelse i skolens praksis, et fast timetal til opgaven og tildeles ressourcer, fx materialer, midler til elevtransport mv. Endvidere at kommunens karrierelæringskoordinatorer danner kommunale netværk, hvor Ungdommens Uddannelsesvejledning og fx repræsentanter fra lokale arbejdspladser deltager.

5. Vi anbefaler, at alle kommuner afsætter et fast årligt timetal for emnet uddannelse og job fra 0. til 9. klasse på minimum 25 klokketimer på kommunens skoler. Vi anbefaler endvidere, at der udarbejdes planer for, hvordan timerne i uddannelse og job kan arbejde sammen med de øvrige fag, og planer for, hvordan der kan skabes sammenhæng mellem uddannelse og job, fagene og de aktiviteter, eleverne derudover deltager i (introduktionskurser, brobygning, praktik mv.).

6. Vi anbefaler, at der i ungdomsuddannelserne afsættes ressourcer til samarbejdet med skolerne (og virksomhederne) om karrierelæring og til konkrete karrierelæringsaktiviteter, så ungdomsuddannelserne har mulighed for at indgå i fagligt meningsfulde samarbejder med skolerne med henblik på karrierelæring allerede fra 7. klassetrin.

7. Vi anbefaler, at indsatsen med karrierelæringsaktiviteter opprioriteres i 7. klasse frem for i 9. klasse. Erfaringerne fra Udsyn i udskolingen peger entydigt på, at åbenheden over for alternative uddannelsesmuligheder og nysgerrighed over for sig selv, for uddannelser og arbejdsliv er større i 7. klasse end i 9. klasse.

8. Vi anbefaler, at det undersøges, på hvilke måder arbejdet med design af karrierelæringsaktiviteter og perspektivskiftet fra fokus på valg til fokus på læring kan indarbejdes i læreruddannelsen, fx som et selvstændigt kursus for lærerstuderende, der specialiserer sig i udskolingen.

9. Vi anbefaler, at arbejdet med praksisnær forskning og udvikling inden for karrierelæring fortsættes, fx i forhold til:

- mulighederne for teknologisk/digital understøttelse af elevernes læring og refleksion over deltagelse i karrierelæringsaktiviteter
- at undersøge potentialet i forskningscirkler som kompetenceudvikling/efteruddannelse i forhold til karrierelæring for lærere i folkeskolen samt lærere i

andre uddannelsesinstitutioner, hvor karrierelæring er relevant, fx i ungdomsuddannelser og videregående uddannelser.

Eksempler på læringsaktiviteter

Karrierelæring er en måde at tænke på, som kan kvalificere eksisterende aktiviteter. Teori om karrierelæring kan give anledning til at udvikle nye aktiviteter i udskolingen med henblik på at bidrage til øget meningsfuldhed og udbytte for eleverne i forhold til deres viden om uddannelse, arbejde og sig selv. I sidste ende er formålet at give dem et udvidet grundlag for at træffe valg i relation til uddannelse. Valg, som de skal træffe mange af undervejs i livet. Karrierelæring er således ikke et nyt værktøj eller en ny metode, som blot kan tages i anvendelse i forbindelse med elevernes afslutning af grundskolen.

Eksemplerne på læringsaktiviteter, som findes undervejs i kapitel 5 *At skabe udsyn i udskolingen*, beskriver aktiviteter, som kan inddrages, og som har været afprøvet i Udsyn i udskolingen. Eksemplerne på læringsaktiviteter er baseret på et eller flere projekters arbejde og fremstår i en let redigeret og nogle gange forenklet eller forbedret udgave, fx på baggrund af projekterne egne evalueringer og forbedringsforslag. Dermed øger vi forhåbentlig læsbarhed og tydelighed.

Nogle lokale udviklingsprojekter arbejdede med forlagt undervisning, enten i form af virksomhedsbesøg, hvor eleverne kom meget tæt på de ansattes hverdag, eller i form af besøg på en ungdomsuddannelsesinstitution, hvor lærerne på besøgsskolen stod for undervisningen, evt. i samarbejde med hjemskolen. I nogle projekter var projektaktiviteterne primært hjemme på egen skole med andre slags aktiviteter end normalt og eventuelt med en anden lærer, oplægsholdere eller konsulenter, der kunne føre eleverne gennem andre og nye slags aktiviteter og understøtte udvikling af refleksion. Nogle projekter inddrog forældrene tydeligt, fx ved at lade Udsyn i udskolingen være tema på et forældremøde eller ved at få nogle forældre til at komme og fortælle om deres arbejdsliv.

I langt de fleste tilfælde var aktiviteterne en blanding af flere af de ovennævnte varianter. Aktiviteterne var ikke nødvendigvis nye, men nyskabelsen bestod nok så meget i alt det, der lå rundt om aktiviteten, dvs. forberedelsen i samarbejde med virksomheder, med eleverne, efterbearbejdning i klassen samt den gennemgående forståelse af skiftet fra valgfokus ("Var det noget for dig?") til et læringsfokus ("Hvad oplevede du? Hvad lærte du om virksomheden, om erhvervsuddannelserne, om arbejdslivet, om dig selv, om dine skolekammerater? Får det dig til at tænke på noget nyt?").



3. Bogens indhold

Bogen *Udsyn i udskolingen* er indledt med en præsentation af baggrunden for forsknings- og udviklingsprojektet Udsyn i Udskolingen og dermed også for bogen. Herefter er forfatterens ni anbefalinger, som hviler på analysen af den indsamlede empiri fra projektet, beskrevet i kort form. I dette kapitel præsenteres bogens øvrige indhold.

Vi begynder med kapitlet *Teoretisk inspiration*, som forklarer bogens teoretiske ståsted. Her introducerer vi blandt andet til karrierelæringsteori og normkritisk pædagogik og vejledning. Kapitlet afrundes med et afsnit om forholdet mellem karrierelæring og dannelse. I kapitlet *At skabe udsyn i udskolingen* beskriver vi de virkningsfulde elementer i forhold til karrierelæring, hvordan karrierelæring understøtter eleverne i at være udforskende i forhold til uddannelse, job, liv og arbejdsliv. Dette kapitel formidler både elevernes perspektiver på aktiviteterne, lærernes perspektiver på aktiviteterne samt perspektiver fra samarbejdspartnere og forældre. Kapitlet er opdelt i en række temaer, som er: Udvidet perspektiv på job og arbejdsliv; virkning i forhold til håb og motivation; fordomme om EUD vs. egen oplevelse; integration med skolens fag; at lære, understøtte og fastholde refleksion; samarbejdet med familien; gensidighed i samarbejdet med virksomheder, ungdomsuddannelserne og Ungdommens Uddannelsesvejledning som forudsætning for karrierelæring.

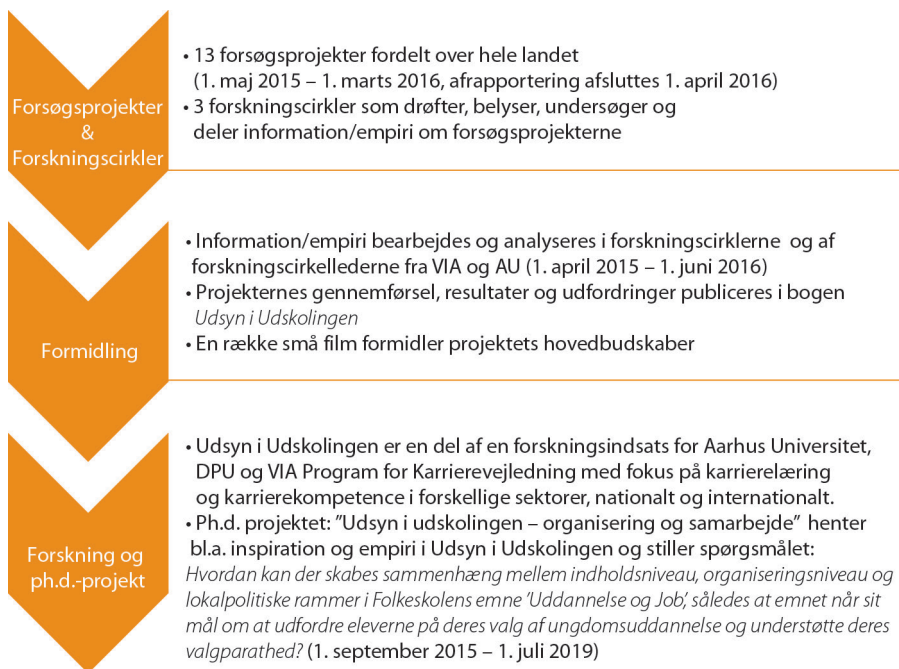
Herefter følger kapitlet *Gode rammer for karrierelæring*. Her adresseres særligt skolen, dens ledelse og det kommunale niveau. På baggrund af projektets erfaringer og den indsamlede empiri sættes der fokus på tre væsentlige faktorer i forhold til at skabe gode rammer for karrierelæring, nemlig tid, ansvar og lærerrolle. Undervejs beskrives en lang række læringsaktiviteter, som man kan lade sig inspirere af i sin egen undervisning, sit virksomhedsbesøg og i sin vejledning.

Kapitlet *Efteruddannelse og praksisudvikling* indledes med en introduktion til forskningscirkler, som har været den bærende organisationsform i Udsyn i udskolingen. Forskningscirklerne har kørt sideløbende med afviklingen af de lokale udviklingsprojekter, og kapitlet beskriver dette samspil samt samspillet med forsknings- og udviklingsprojektet samt den anvendte evalueringsmetode, nemlig virkningsevaluering.



Eksemplerne på læringsaktiviteter er skrevet på baggrund af specifikke aktiviteter i udviklingsprojekterne i Udsyn i udskolingen. Målet er at formidle ideer til, hvordan der kan arbejdes med aktiviteter, som bidrager til elevernes karrierelæring. Det er aktiviteter, som vi konkluderer er relevante i 7.-9. klasse i folkeskolen. Men læringsaktiviteter kan også inspirere professionelle i andre sammenhænge, fx vejledere og undervisere på ungdomsuddannelser, vejledere i UU, Studievalg, videregående uddannelser og beskæftigelsesindsatsen. Vi vil gerne opfordre til, at eksemplerne ikke læses som et udtryk for *best practice*, hvis *best practice* forstås som en standardiseret praksis, som kan afvikles ens uanset den lokale kontekst. I stedet opfordrer vi læseren til hele tiden at tænke i *best fit*, i forståelsen af den bedste tilpasning til den lokale kontekst. Analysen viser nemlig, at konteksten, de lokale samarbejdspartnere, elev- og lærergruppens sammensætning samt det omgivende lokalsamfund har stor betydning for virkningen af karrierelæringsaktiviteterne. Ved at opfordre til at tænke på *best fit* håber vi, at læseren i forbindelse med læringsaktiviteterne hele tiden vil reflektere over dem i forhold til sin egen lokale virkelighed, muligheder og udfordringer. Eksemplerne vil løbende fremgå, indsat i rammer i teksten.

Idet der er tale om forskellige projektniveauer i Udsyn i udskolingen, vil vi her gøre lidt ud af terminologien. Det overordnede forsknings- og udviklingsprojekt, som har informeret denne bog, omtaler vi som forsknings- og udviklingsprojektet Udsyn i udskolingen. Udsyn i udskolingen består af 13 lokale udviklingsprojekter. Hvert af de 13 projekter består typisk af en række af læringsaktiviteter, som tilsammen udgør det lokale projekt. Vi bestræber os på at formidle, hvilken type aktivitet elever og lærere har deltaget i, når de udtaler sig om de lokale udviklingsprojekter. Alle eksempler, citater og læringsaktiviteter fra og omkring udviklingsprojekterne vil fremgå i anonymiseret form.



Figur 1. Forskellige projektniveauer i Udsyn i udskolingen.

De 13 udviklingsprojekter var organiseret i tre forskningscirkler, som mødtes seks gange i løbet af projektperioden – det kan man læse mere om i kapitel 7 *Efteruddannelse og praksisudvikling*. Forsknings- og udviklingsprojektet Udsyn i udskolingen er en del af en større forskningsindsats på tværs af Aarhus Universitet, DPU og VIA Program for karrierevejledning, som har fokus på karrierelæring og karrierevejledning på tværs af sektorer. Her arbejdes der fx også med karrierelæring i videregående uddannelse, begrebsudvikling mv., og der indgår også et ph.d.-studium, som har fokus på samarbejde og ledelse i forbindelse med vejledning og karrierelæring.

4. Teoretisk inspiration

Udsyn i udskolingen har villet skærpe et særligt blik i arbejdet med at hjælpe eleverne i udskolingen med at komme godt videre i livet på det fundament, som et grundskoleforløb udgør. For at understøtte dette særlige blik er der allerede i udbudsmaterialet sat fokus på en teoretisk inspiration, der kan hjælpe projekterne i gang. Undervejs i forløbet har arbejdet i de enkelte projekter i praksis kunnet kvalificeres og inspireres af flere teoretiske input, som forskningscirkellerne lokalt har bidraget med. Dette afsnit vil introducere til nogle af de teoretiske kilder, der har været anvendt i såvel tilrettelæggelse af aktiviteter som i forståelsen af, hvad der er på spil, når mennesker lærer at træffe valg i forhold til at tage vare på livet og en karriere. Teorier, der hjælper os med at foretage det før omtalte perspektivskifte fra valg til læring. Eller sagt på en anden måde: At anerkende, at det at træffe valg er noget, der må læres, og derfor bliver karrierelæring et grundlag for det gode valg.

Karrierebegrebet

Når vi bruger begrebet karriere, skal det forstås anderledes, end vi traditionelt har gjort. Mange vil nok tænke på karriere som en bevægelse opad i et uddannelses- og erhvervsforløb, en bevægelse fra at have mindre til at opnå mere ansvar, prestige og løn.

Det karrierebegreb, som vi i Udsyn i udskolingen læner os op ad, og som vi finder hos de teoretikere, vi anvender, skal forstås bredere. Her bliver karriere mere en betegnelse for det samlede liv, som handler om alle de betydningsfulde sammenhænge, mennesker indgår i. Ud over uddannelse og erhverv handler det derfor også om, hvordan mennesker indgår i forhold til familien, venner, fritidsinteresser osv. Alle disse sammenhænge bliver væsentlige at kunne forstå og foretage valg i forhold til og ikke mindst at kunne forbinde de mange sammenhænge til hinanden (Thomsen 2014; Buhl m.fl. 2010, s. 99-102).

Teorierne, vi her præsenterer, hjælper os til at forstå, hvordan grundskolen kan understøtte, at eleverne får det bedst mulige afsæt for i første omgang overgangen til en ungdomsuddannelse, men også opnår et kvalificeret afsæt for at tage vare på deres liv og karriere videre frem i livet. Det handler blandt andet om at initiere den læring, som er grundlaget for:



- at træffe valg om fx uddannelse, men også om andre forhold i livet
- at kunne forbinde sig til nye sammenhænge og
- at kunne forbinde valget og deltagelse i nye sammenhænge til fremtidige valg og karrieremuligheder (Buhl 2014).

Bill Laws teori om karrierelæring

Mange karriereteorier er specifikt optaget af valget og af valgprocesser. Den engelske karriereteoretiker Bill Law tilføjer et særligt perspektiv til disse, nemlig et læringsperspektiv. Han anskuer karriereudvikling og -valg som et læringsanliggende. Han peger på, at det at træffe valg er noget, mennesker må lære på lige fod med at lære at læse, skrive og regne. Han er også af den antagelse, at stort set alle mennesker har potentialet til at lære at træffe valg. Grundlaget for at træffe kompetente valg beror ifølge hans teori på nogle specifikke karriereudviklende færdigheder. Disse er dels grundlæggende, dvs. medfødt eller mulige at opnå uden forudgående specifik læring, dels er de det, han kalder for udviklede og bygger på de grundlæggende færdigheder. Der er således tale om et progressivt læringssyn, der kan bruges til at forstå, hvor den lærende måtte være 'kommet til', men også til didaktisk at kvalificere sammensætningen af læringsaktiviteter, så de tilbydes i en konstruktiv rækkefølge og understøtter læring på flere niveauer.

Law opstiller disse færdigheder i progressiv rækkefølge:

At opdage (*sensing – finding out*)

- Se, høre, mærke, dvs. sanse og opleve
- Få nok indtryk, information og kontakter til at komme videre

At filtrere/ordne (*sifting – sorting out*)

- Ordne informationerne på en meningsfuld måde for at blive klar over forskelle og ligheder
- Sammenligne, bemærke, opdage sammenhænge

At fokusere (*focusing – checking out*)

- Vide, hvem og hvad man skal være opmærksom på og hvorfor
- Mærke og tjekke, hvad er virkelig vigtigt

At forstå (*understanding – working out*)

- Vide, hvordan noget fungerer, og hvilke handlinger der synes at føre til hvad
- Forklare, foregribe

(Law 2009 – vores oversættelse).



En pointe hos Law er, at denne proces vil finde sted, uanset om den følges på vej eller ej, eller uanset hvem den følges på vej af. Mennesker vil altså gøre noget med al den information, som de lukker ind. Vi vil ordne den og beslutte os for, om den specifikke påvirkning eller information er noget, der er vigtigt for os eller ej. På denne baggrund vil vi skabe en forståelse af den verden, vi er en del af. Dette giver anledning til at være opmærksom på en vis risiko for u hensigtsmæssig læring eller direkte fejllæring. Et godt eksempel kunne være den elev, der efter en praktik eller et uddannelsesbesøg træffer et valg om, at 'det ikke lige er mig'. Hun har i praktiken eller på uddannelsesbesøget mødt en person, hun ikke kunne lide, og på den måde fået en dårlig oplevelse. Måske har personen ligefrem mindet hende om en anden, hun kender, som hun heller ikke kan lide. På det grundlag får hun lavet den slutning, at dette job eller denne uddannelse ikke er noget for hende.

Det er nemt at få øje på, at den læring, der her har fundet sted, og den forståelse, læringen har skabt, ikke er hensigtsmæssig som grundlag for at træffe et kompetent valg. Men hvis ingen udfordrer den proces, der ligger til grund for slutningen, hvis spørgsmålet blot lyder: "Var det noget for dig?", så hæmmes den potentielle læring, der kunne finde sted. Sagt med andre ord, hvis vi kun er optaget af at give mulighed for oplevelser eller give information, så mister vi et væsentligt læringspotentiale, og vi mister muligheden for at undersøge, hvad der er lært. Det vil derfor, ifølge Law, være afgørende, at vi dels anerkender, at det at træffe kompetente valg er noget, der læres, dels at det kræver hjælp. Derfor bliver en didaktisk veltilrettelagt forberedelse og efterbearbejdning af fx et uddannelsesbesøg eller en praktik lige så vigtig som selve oplevelsen (Buhl 2014).

At tænke i fællesskaber og udveksling

Med Law får vi også et bud på, hvor mennesker udvikler disse karriereudviklende færdigheder. Han beskriver, hvordan værdsatte og troværdige fællesskaber udgør særlige habitater for karrierelæring. Det betyder blandt andet, at et sted som familien eller en vennekreds, en værdsat fritidsaktivitet sammen med andre eller en skoleklasse, hvor man trives og er glad for at deltage, er betydningsfulde sammenhænge for læring. Men også en vellykket praktik eller brobygningsforløb kan blive til et fællesskab, hvor der finder karrierelæring sted. Man kunne kalde dem for karrierelæringsarenaer. Han forklarer, hvordan disse fællesskaber understøtter en læring. Det foregår via nogle særlige udvekslingselementer mellem dem, der hører til i et fællesskab. Law lister fem udvekslingselementer:



- **Forventninger** – handler om deltagernes indbyrdes forventninger og pres
- **Feedback** – handler om det billede, den enkelte får af sig selv i lyset af den feedback, vedkommende får i fællesskabet
- **Support/opbakning** – handler om den opmuntring/det gåpåmod, den enkelte kan få fra gruppe-medlemmer eller deltagere i et fællesskab
- **Modellering** – handler om den konkrete eksemplificering, deltagerne i fællesskabet udgør
- **Information** – handler om den oplevelsesbaserede information, som kommunikerer direkte eller indirekte, når der finder konversation sted i et fællesskab

(Law 2001; Thomsen, Skovhus og Buhl 2013, s. 42).

Laws beskrivelse af, hvordan værdsatte og for den enkelte troværdige fællesskaber danner baggrund for karrierelæring, giver anledning til at overveje klassen som gunstig læringsarena. Hvis enkelte elever mistrives i klassen, vil dette fællesskab ikke nødvendigvis kunne bidrage til karrierelæring. I værste fald vil en klasse i mistrivsel direkte kunne stå i vejen for den læring, der skulle finde sted. Dette medfører, at det er en nødvendighed at indtænke trivsel i hele karrierelæringsprojektet.

Laws tænkning om fællesskaber kan således danne grundlag for at tilrettelægge og samarbejde om karrierelæring i grundskolen. Det at inddrage og samarbejde med familien eller fritidsaktiviteter, som udgør værdsatte handlesammenhænge for eleverne, vil kunne understøtte karrierelæring. Vi vender tilbage til konkrete eksempler på, hvordan et sådant samarbejde med familien har taget form i nogle af projekterne. Law peger også på, hvor vigtigt det er, at de fællesskaber, som skal danne arena for karrierelæring, opleves som værdsatte og troværdige. Det er som sagt derfor også vigtigt at være opmærksom på trivsel og mistrivsel og at anerkende, at det for eleverne kan være et vægtigt argument at komme til at 'følges med' nogen, de er trygge og trives med. Det betyder også, at man ikke uden videre kan dømme en families værdier ude, selvom man fra et professionelt syn vurderer, at de står i vejen for en elevs læring. Men vi får her et stærkt argument for ikke at opgive et samarbejde med familien, og at familien som læringsarena kan blive et aktiv. Se mere om det perspektiv i afsnittet *Samarbejde med familien* i kapitel 5 *At skabe udsyn i udskolingen*.



Linda Gottfredsons teori om afgrænsning og kompromis

Den amerikanske karriereteoretiker Linda Gottfredson er på linje med Bill Law i sin opfattelse af, at mennesker, lige fra de kommer til verden, påbegynder en udviklingsproces, der har betydning for de karrierevalg, de senere kommer til at træffe. Hun er optaget af, hvorfor unges karrierevalg så tydeligt reflekterer den kontekst, hvor den unge vokser op. Flere af projekterne i Udsyn i udskolingen undersøger netop, hvordan de kan bidrage til at bryde mønstre eller det, nogle kalder den negativ sociale arv, og understøtte social mobilitet.

Gottfredsons teori har et særligt fokus på at forklare menneskers karrierevalg som et biprodukt af et grundlæggende behov for at høre til i en social sammenhæng eller kategori. Det kunne være familien eller kønnet. Derfor bliver karrierevalg først og fremmest et spørgsmål om at etablere et socialt tilhørsforhold eller et socialt 'selv'. Dette betyder, at fx familien, en social klasse eller et køn får større betydning for karrierevalg end eksempelvis interesse. Gennem individets udviklingsproces foretages således nogle prioriteringer, hvor valg, der vil modarbejde et tilhørsforhold til en social sammenhæng eller kategori, vil blive sorteret fra (Højdal og Poulsen 2007, s. 127-136).

Med Gottfredsons ord foretager individet løbende nogle afgrænsninger, der korresponderer med vurderingen af, om valget vil inkludere eller ekskludere individet i den foretrukne sociale sammenhæng. Undervejs indgår individet nogle kompromiser, som bliver til det, hun kalder for *'good-enoughs'* – acceptable alternativer. Gottfredson finder i sin forskning, at særligt tre faktorer har indflydelse på individets valg, nemlig køn, prestige og interesse. Køn kan i denne sammenhæng forstås som en social kategori, som det bliver vigtigt for individet at passe ind i. Afgrænsningen og kompromiset bliver hermed det kønnede valg. Prestige skal i den sammenhæng forstås som en beskyttelse af de sociale normer, som er værdsatte blandt ens ligestillede. Denne vil ifølge Gottfredson rangere lavere end kønnet, men højere end den personlige interesse, der i denne sammenhæng handler om at forfølge sine inderste ønsker og drømme (ibid.). Alt i alt betyder dette, at de normer, som knytter sig til de sociale sammenhænge, som individet er en del af, får stor betydning for dets valg.

Når vi så tit hører forældre eller lærere understrege, at de unge træffer valg om uddannelse på baggrund af deres interesser, kan der således ifølge Gottfredson være tale om en illusion. En konsekvens af hendes tankesæt er, at 'det frie valg' i nogen grad er en myte. Til gengæld kalder teorien på, at vi udfordrer det selvfølgelige valg og undersøger, hvad der kan ligge til grund for et 'det er ikke lige mig' eller 'det har jeg altid villet'. Det mener Gottfredson kan finde sted gennem konkrete



erfaringer og oplevelser og refleksioner med selvindsigt som mål, eller sagt med andre ord, det kan ske ved hjælp af læring. Det handler om at udvide perspektivet og forståelseshorisonten hos den lærende. Det kan man blandt andet gøre ved at blive sat i praktiske situationer, som man ikke lige selv ville have valgt, fx en praktik eller et uddannelsesbesøg, som er begrundet i andet end valg og afklaring. I det følgende vil vi udfolde et andet perspektiv på, hvorfor det kan møde modstand at ville udfordre en forståelseshorisont. Vi vil præsentere, hvad et normkritisk blik på karrierelæring kan bidrage med.

Normkritisk tilgang

I forlængelse af omtalen af Linda Gottfredson og hendes teori om afgrænsning og kompromis vil vi hente nogle perspektiver fra de to svenske forskere Frida Wikstrand og Mia Lindberg og deres publikation *Tala om arbetslivet! Ett genusmedvetet och normkritiskt metodmaterial för hela skolan* (2015). For hvordan er det, vi kan underbygge en intention om at skabe udsyn i udskolingen – ja, i skolen som sådan? Hvordan kan vi udfordre den læring, de afgrænsninger og kompromiser, som læringserfaringer ifølge de omtalte teorier fører med sig?

De to forfattere bygger også på Gottfredson og refererer endvidere til forskning, der viser, at jo tidligere unge træffer valg om uddannelse og erhverv, jo mere kønsstereotyp synes valget at være. Til gengæld svarer de unge, når de bliver spurgt, hvad der afgør deres valg, at de vælger efter interesse, og at de oplever deres valg som 'frie' (ibid., s. 17). Wikstrand og Lindberg henviser videre til anden forskning, som peger på, at det ikke kun er køn, men også social baggrund og lokale forhold, som lokalt arbejdsmarked og uddannelseslandskab, der øver indflydelse på børn og unges karrierevalg. Karrierevalg bliver derfor beskrevet som pragmatisk rationelle og baseret på den viden, man har fra egne erfaringer, familie, venner, skole og lokalområde (ibid., s. 21; jf. Laws beskrivelse af udveksling i værdsatte fællesskaber). Beslutninger tages således ud fra individets handlingshorisont – det, individet kender til. Denne horisont bliver derved en struktur, der medvirker til at implementere og reproducere normer og værdier, som er lokalt forankrede. Det betyder også, at et køns- og klasseopdelt arbejdsmarked reproduceres gennem unge menneskers individuelle og frie valg. Det lyder umiddelbart determinerende, men forfatterne understreger, at dette netop ikke er tilfældet. Sådanne normreproducerende og -producerende mekanismer er foranderlige. De forandrer sig og forskyder sig ved tid og menneskers indgriben, omend det går langsomt (ibid., s. 23).

Normer, som de kan tage sig ud

Når vi skal forsøge at opdage normer, skal vi lede efter det, der umiddelbart synes helt selvfølgeligt i en familie, en gruppe eller i samfundet. Normer, der knytter sig til 'det normale', er altid kontekstbundne, og de har en vigtig funktion:

”Normer har en vigtig funktion i samfundet. De gør, at vi ved, hvad vi kan forvente os i forskellige sammenhænge. I mødet med andre mennesker har de en social funktion. Men der findes normer, som samtidig gør, at visse individer og grupper ekskluderes og bliver gjort usynlige, der findes erfaringer, som ikke høres, fordi de ikke passer ind” (Wikstrand og Lindberg 2015, s. 30 – vores egen oversættelse).

Når vi fx taler om arbejde, så vil vi alle have særlige billeder, der knytter sig til det specifikke arbejde. Det betyder blandt andet, at arbejde er kønnet. Vi fylder den neutrale betegnelse for et erhverv med en mængde forestillinger og billeder, fx om det er praktisk eller bogligt, om det er stillesiddende eller det modsatte, om det er ude eller inde, om det er et mandejob eller et kvindejob. Disse beskrivelser bliver herefter matchet op med individers præferencer. Problemet er blot, at disse beskrivelser, som vi også i nogen grad kender fra tests og andre vejledningsprogrammer, fx på uddannelsesguiden.dk, dels reducerer, hvad man kan forstå ved et erhverv, og dels normaliserer, hvad man kan forstå (Wikstrand og Lindberg 2015, s. 23-36). Umiddelbart vil man fx beskrive en mekaniker som en praktisk uddannelse og en kirurg som en akademisk/boglig uddannelse. Men hvis vi gik mere i detaljen med en beskrivelse af disse to erhverv, ville man finde meget bogligt hos mekanikeren og meget håndværk hos kirurgen. Her vil en konsekvens af den reducerede beskrivelse gøre praktikerens valg af uddannelsen kirurg til unormalt og den bogliges valg af uddannelsen mekaniker ligeledes.

Wikstrand og Lindberg henviser også til, hvordan der finder en hierarkisering sted, fordi en lærer eller en vejleder måske vil tale en elev med et højt karaktergennemsnit fra at vælge en praktisk uddannelse, da det vil være at vælge under sin formåen (ibid., s. 34). På denne måde bliver valg også knyttet op på en norm, der vedrører prestige i den kontekst, som skolen udgør.

Forfatterne skriver, at det kønnede erhverv bygger på socialt konstruerede karakteristika/sandheder om henholdsvis 'den målrettede, rationelle mand' og 'den omsorgsfulde og empatiske kvinde'. Fag og erhverv vil på den måde blive kønnede, alt efter hvordan de beskrives og befolkes. Det bemærkes i den forbindelse, at der synes at udspille sig en magt i tilknytning hertil. Det er, som om kvinder i mandefag er sejt, mens mænd i kvindefag ikke er det. Man kan godt med held være en



drenge-pige, men det er ikke så godt at være en tøsedreng. Normerne ligger således indlejret i myriader af små selvfølgeligheder, som vi knapt registrerer, så længe de knytter sig til det, vi kender til som 'normalt'/'unormalt'. Forfatterne beskriver, hvordan der kan være forskelle på, hvad vi forbinder med det maskuline og det feminine eller det prestigefyldte og det mindre prestigefyldte fra land til by eller på tværs af sociale klasser (Wikstrand og Lindberg 2015, s. 28). Traktortræk kan godt være både sejt og noget, man vil forbinde med 'rigtige mænd' på landet, men er det ikke nødvendigvis i storbyen.

At arbejde normkritisk

Normer er ikke kun indlejret i køn, men også i social klasse, nationalitet, hudfarve, seksualitet, race, religion, handicap og alder, som alle interagerer med hinanden. Individet befinder sig således i en kontekst af mange forskellige normers interageren med hinanden (Wikstrand og Lindberg 2015, s. 29). At arbejde normkritisk med karrierelæring er ikke at ville udviske normer eller forskelle eller få de unge til at træffe modsatkønnede valg. Det handler snarere om at åbne til fx kønsforestillinger, og hvordan køn påvirker valg. Og at arbejde med viden om de strukturer, der er medvirkende til reproduktion og derved også en forståelse af, hvorfor det kan være svært at bryde med normer.

”En normkritisk tilgang handler først og fremmest om at få indsigt i sig selv og de forestillinger og normer, som du selv er bærer af og reproducerer i din hverdag. Det handler også om at se, hvilke normer som findes i skolen, at forstå, at skolen og du som lærer/studie- og karrierevejleder/skoleleder osv. er en normproducent. Hvordan skal man eksempelvis være for at blive set som normal på din skole eller hjemme hos dig? Hvad ses som rigtigt, og hvad ses som forkert eller mærkeligt eller ved siden af på den ene eller anden måde?” (Wikstrand og Lindberg 2015, s. 31 – vores egen oversættelse).

I relation til karrierelæring kan det handle om at tale om arbejde og arbejdsliv og om at undersøge, hvordan normer definerer, hvad det gode liv er, og hvordan det leves, samt at normer både kan være lokale og nationale. Vi er i skolen og vejledningen vænnet til at spørge: ”Hvad er din interesse? Hvad vil du gerne være?”. Spørgsmål, hvis svar oftest er styret af det, eleven allerede ved, og som risikerer at bidrage til at reproducere ikke bare gode liv, men også mindre gode liv.

Wikstrand og Lindberg (2015) mener, at hvis vi vil gå normkritisk til værks, må alle normproducenter hjælpe til. Det vil sige, at hele skolen, familien, praktik-

stedet, ungdomsuddannelsen og vejlederen kan være vigtige samarbejdspartnere, og samtaleværktøjet må skærpes med henblik på at blive skarper på, hvordan arbejde og arbejdsliv itales- og normsættes (ibid. s 38).

Man kan måske tale om, at vi bevæger os rundt i mange sammenhænge af normproducerende og -reproducerende 'hjemblindhed', og dette projekt har, som titlen antyder, det formål at skabe både indsigt og udsyn. Måske kan en normkritisk tilgang hjælpe såvel en øget indsigt som et bredere udsyn på vej? Det kræver, at vi tør stille normkritiske spørgsmål. I det hele taget vil det at stille 'gode' spørgsmål være et væsentligt perspektiv. Det vil vi opholde os ved i det følgende.

Om at understøtte karrierelæring gennem spørgsmål

Arbejdet med at udvikle gode karrierelæringsaktiviteter står centralt i denne bog. Eksemplerne på læringsaktiviteter giver inspiration til dette, men lige så centralt står arbejdet med at understøtte elevernes refleksion over aktiviteterne ved at stille spørgsmål, som understøtter karrierelæring. At lærere i folkeskolen, vejledere, lærere på ungdomsuddannelser, ansatte i virksomheder eller forældre med deres spørgsmål til elevernes tanker og oplevelser før, under og efter aktiviteterne er med til at præge elevernes opfattelse af udbyttet af aktiviteterne. Dette fordi den sproglige italesættelse (bevidst og ubevidst) og rammesætning af forskellige vejledningsaktiviteter har betydning i forhold til at motivere eller demotivere elevernes engagement og oplevelse af relevans (jf. Randi Skovhus' igangværende ph.d.-forskning). Hvis en aktivitet, der er tilrettelagt med karrierelæring for øje – altså med fokus på læring snarere end valg – omtales som en valgaktivitet ("I skal deltage i aktiviteten for at finde ud af, hvad I gerne vil være"), så kan den være nok så læringsorienteret: Der er nemlig stor risiko for, at eleverne straks springer til en vurdering og spørger sig selv: "Er det noget for mig?". Og hvis det ikke umiddelbart er det, anses det ikke for at være relevant af eleven.

Den canadiske forsker Karl Tomm beskæftiger sig med forskellige spørgsmålstypers potentialer og understreger, at forskellige spørgsmålstyper sætter forskellige (refleksions-)processer i gang hos den, man stiller spørgsmålet til. Den måde, spørgsmålet stilles på, har også betydning for, hvad der kan svares (Tomm 1992).

Ifølge Tomm er der en hensigt (bevidst eller ubevidst) og en anledning knyttet til alle spørgsmål. Hensigten kan befinde sig i et spænd mellem at være undersøgende eller påvirkende, og antagelsen kan befinde sig i et spænd mellem at være af lineær eller cirkulær karakter.

Det kan vi grafisk illustrere i en firefeltmodel, hvor de to akser (undersøgende – påvirkende hensigt, lineær – cirkulær antagelse) krydser hinanden:





Figur 2. Forskellige spørgsmålstyper (Tomm 1992).

Spørgsmål og svar i de øverste to felter af modellen orienterer sig primært efter spørgerens antagelser og hensigter, mens spørgsmål og svar i de to nederste felter primært orienterer sig efter at udforske den spurgtes antagelser og stimulere til yderligere refleksion.

Karl Tomms spørgsmålstyper

Spørgsmålene i feltet øverst til venstre i figur 2 betegner Tomm som **afdækkende og undersøgende**. Hensigten er at undersøge fakta i en given sammenhæng og fx stille spørgsmål om, hvem der gjorde hvad, hvor, hvornår, hvordan. Man kunne sige, at læreren eller vejlederen her er detektiven, der skal prøve at skabe klarhed over situationen.

Hvilken aktivitet har du deltaget i?

Hvem mødte du? Hvad sagde de? Hvad viste de dig?

Hvad var din opgave? Hvordan løste du den?

Hvordan var fordelingen på køn/nationalitet/alder/uddannelser på uddannelsen/i virksomheden?

Hvordan gik de klædt? Hvordan talte de til/med hinanden?

Hvad fortalte medarbejderne om deres valg af uddannelse, eventuelt efterfølgende uddannelser og det job, som medarbejderen varetager i dag?

Hvad synes medarbejder xx er mest interessant ved sit arbejde?

Hvad synes medarbejder xx er mest udfordrende ved sit arbejde?

Spørgsmålene i feltet nederst til venstre i figur 2 betegner Tomm som **udvidende og udforskende**. Hensigten er at udforske relationer og opfattelser, undersøge, hvordan forskellige forhold er koblet sammen, og forstå konteksten for samtals tema. Her er læreren eller vejlederen en opdagelsesrejsende eller en forsker, der sammen med eleverne eller forældrene opdager nye sammenhænge og forestillinger. I samtalen er der fokus på at udvide perspektivet ift. de afdækkende spørgsmål gennem refleksion over ligheder og forskelle.



Hvordan var det for dig at deltage i opgaven?

Hvordan adskilte aktiviteten sig fra en almindelig skoledag?

Hvad synes du om det?

Deltog du på en anden måde end i en almindelig skoledag?

Hvad overraskede dig, og hvad var som forventet?

Hvad tænkte du om fordelingen på køn/nationalitet/alder/uddannelser på uddannelsen/i virksomheden?

Hvad synes du er fordele/ulemper ved at arbejde som/uddanne sig til xx?

Hvad gør en person til en god kollega/elev/studerende her?

Hvad ville gøre dig til en god kollega/elev/studerende her?

Spørgsmålene i feltet nederst til højre i figur 2 beskriver Tomm som **afprøvende, reflekterende og genererende**. Hensigten er at hjælpe eleven til at skabe alternative forklaringer ved at se samtalens tema fra andre(s) vinkler, skabe nye visioner og åbne øjnene for nye handlemuligheder, som måske hverken den adspurgte eller spørgeren havde tænkt på til at begynde med. Man kan her kalde læreren eller vejlederen en kunstner eller forandringsagent, der sammen med den adspurgte skaber refleksion over fremtiden. I samtalen handler det om at åbne for refleksion og nytænkning på baggrund af de udvidende spørgsmål.

Beskriv en situation fra aktiviteten/forløbet, som du husker særligt godt. Hvorfor husker du den særligt godt? Hvad lærte du? (Om uddannelse, job, dig selv? andet?).

På hvilken måde har besøget givet anledning til: 1) undren, 2) noget, du gerne vil undersøge/vide mere om?

Tænker du anderledes om dig selv, uddannelse og job efter besøget? Hvad tænkte **du før? Hvis jeg spørger dig om ½ år, hvilken betydning tror du så, du vil sige, at aktiviteten har haft?**

Hvad ville være et godt spørgsmål at stille elever, som skal tænke over, hvad de tager med sig fra den type aktiviteter?

Spørgsmålene i feltet øverst til højre er ifølge Tomm **konkluderende og handlingsorienterede**. Hensigten er at samle op på samtalen og undersøge mulighederne for, at samtalens resultater kan føre til handling. Spørgsmålene kan bruges til fx at fremprovokere en reaktion eller handling hos eleverne, konfrontere dem med egne eller stereotypiske handlemønstre eller afdække, om de konklusioner, de er nået frem til sammen i samtalen, er holdbare. Her er læreren en dommer, der (på nænsom vis) stiller eleven til ansvar for de perspektiver og handlingsforslag, som de sammen er nået frem til. I samtalen handler det om at åbne for realistisk handling og planlægning af næste skridt.

Se på din beskrivelse af en kollega/elev/studerende i forbindelse med den aktivitet, du har deltaget i. Overvej, hvorfor du giver lige præcis den beskrivelse. Kunne din beskrivelse være anderledes? Hvordan? Hvordan skulle beskrivelsen ændres, for at du kunne se dig selv i virksomheden/på uddannelsen?

Se på din beskrivelse af aktiviteten og dine overvejelser omkring den. Stemmer det overens med de forestillinger, du havde inden aktiviteten? Hvad stemmer overens? Hvad er forskelligt? Hvorfor har det ændret sig?



Forestil dig, at du er ansat i x-job. Hvad tror du vil være det sværeste/nem-
meste for dig?

Fortæl, hvordan du kom frem til, at denne uddannelse/dette job ikke kunne
være noget for dig.

Hvad I din baggrund tror du har påvirket dig, i forhold til at du tænker, at
denne uddannelse/dette job er noget for dig/ikke noget for dig?

Ovenstående er eksempler på forskellige spørgsmålstyper tænkt ind i en sammen-
hæng, hvor det, der spørges til, er elevernes oplevelser med forskellige aktiviteter,
der har fokus på at bibringe eleverne viden om og erfaringer med uddannelser eller
job. En væsentlig pointe hos Tomm er, at hvis vi vil skabe refleksion, så må vi også
stille cirkulære og refleksive spørgsmål. For mere inspiration til spørgsmål, der
understøtter karrierelæring, se inspirationshæftet *På vej mod karrierekompetence*
(Poulsen m.fl. 2016).

Opsamling på teorierne om karrierelæring

De præsenterede teorier bidrager alle til at beskrive og forstå, hvordan mennesker
bliver vidende om 'eget-liv-i-verden', hvordan de kan se sig selv og verden som et
resultat af fortiden – det, der er sket. Endelig beskriver teorierne, hvordan men-
nesker kan lære at se muligheder for at påvirke eller indvirke på en ønsket fremtid.
Alle de præsenterede teoretikere er enige om, at denne læreproces afhænger af en
åbenhed, nysgerrighed og det at stille og blive stillet 'gode' spørgsmål. Law påpeger
en nødvendighed for at stille ikke bare 'gode spørgsmål', men også, at de stilles i
en hensigtsmæssig rækkefølge på det rigtige tidspunkt. Tomm peger på, at hvis vi
ønsker at skabe refleksion, så må vi stille såvel lineære som cirkulære spørgsmål.
Vi må stille spørgsmål og iværksætte de aktiviteter, der hjælper eleverne og for
den sags skyld lærere, vejledere og forældre til at undersøge og udforske normer
og værdier, der tages for givet og dermed nemt bliver usynlige, med henblik på at
undersøge og udfordre de afgrænsninger og kompromiser, som ifølge Gottfredson
finder sted tidligt i menneskers liv. Vi må hjælpe eleverne med at lære noget om
sig selv, om deres omverden og om, hvordan de kan være en del af den. På dette
grundlag har de mulighed for at træffe deres valg om, hvordan et godt liv ser ud for
dem og de fællesskaber, de skal leve det sammen med.



Law peger på, at mennesker selv lærer at stille konstruktive spørgsmål i deres liv ved at blive stillet gode spørgsmål i en rækkefølge, der af den lærende opleves meningsfuld og værdifuld. De karriereudviklende færdigheder – at kunne opdage, at kunne ordne, at kunne fokusere, at kunne forstå – tilvejebringes blandt andet ved at blive stillet sådanne spørgsmål (Buhl 2014a). Vi har i flere af de lokale udviklingsprojekter set, hvordan det umiddelbart kan se nemt ud at planlægge sine aktiviteter, så de bygger på denne tankegang, men at det måske ikke er helt så enkelt, som det kan se ud. I kapitel 5 *At skabe udsyn i udskolingen* skal vi udfolde konkrete eksempler på såvel udfordringer som vellykkede måder at arbejde med karrierelæring på. Lad os i første omgang kaste et kritisk blik på de teorier, vi her har præsenteret.

Kritiske perspektiver på karrierelæring

Karrierelæring er ikke et uproblematisk begreb. For det første er det nærliggende at misforstå ordet i retning af, at målet er, at børn i folkeskolen skal få øje på og bestemme sig for en karriere (forstået som erhvervsvalg) så tidligt som muligt. Det er ikke det, der er målet, men det ændrer ikke ved, at misforståelser let kan opstå. Dernæst er det væsentligt at påpege, at måder, vi forstår karriere og dermed også karrierelæring på, er indlejret i kontekst, kultur og klasse. Den maltesiske vejledningsforsker Ronald Sultana peger i den forbindelse på, at selvkritik er en væsentlig forudsætning for, at professionelle, som arbejder med karrierelæring, ikke blot reproducerer herskende normer i det samfund, de er en del af (Sultana 2012). Introduktionen til normkritisk pædagogik har til hensigt at give de professionelle en særlig opmærksomhed på dette.

Ydermere forklarer Sultana, hvordan karrierelæring medfører et fokus på individet som den, der lærer, og at dette fokus kan bidrage til en individualisering af strukturelle problematikker (ibid.). Det kan eksempelvis være udfordringer i overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse, hvor fx karakterkrav, uddannelsesparathedsvurdering, erhvervsskolestruktur, praktikpladser mv. udgør barrierer i elevernes overgange. Ved en individualiseret forståelse af udfordringerne holdes den enkelte elev ansvarlig for at kunne have gjort det bedre og have taget sig mere sammen. Vi mister blikket for, hvordan disse barrierer er strukturelle, og taler om dem som noget, det står i den enkeltes magt at ændre. Som et svar på individualiseringsproblematikker præsenterer den engelske professor i karriereundervisning Tristram Hooley en 'frigørende karrierelæring' bestående af fem læringsområder, hvor nogle af dem er i spil i dette projekt, andre er ikke:



1. Udforske os selv, uddannelse og den verden, vi lever, lærer og arbejder i
2. Undersøge, hvordan vores erfaringer forbinder sig med et bredere historisk, politisk og socialt system
3. Udvikle strategier, som tillader os at få det bedste ud af situationen hver især
4. Udvikle strategier, som tillader os at få det bedste ud af situationen i fællesskab
5. Overveje, hvordan den givne situation og strukturer kan forandres.

(Hooley 2015 – vores egen oversættelse).

I lighed med Sultana retter Hooley vores opmærksomhed på, at man oftest fokuserer på de første tre områder i karrierevejledning og -læring, og sjældnere de sidste to. Dette med fare for, netop uden nødvendigvis at ville det, at komme til at individualisere og ansvarliggøre individet for strukturelt betingede problemer.

Hos såvel Sultana som Hooley peges der således på nogle sandsynlige faldgruber og muligheder for at blive tolket i mange forskellige politiske retninger, når man beskæftiger sig med karriere og karrierelæring i fx grundskolen, som projektet Udsyn i udskolingen gør. Med bogen *Udsyn i udskolingen* håber vi, at læseren og den udøvende praktiker, som lader sig inspirere af bogen, vil kunne bidrage til, at karrierelæring netop ikke skal understøtte en individualisering, men snarere den enkeltes deltagelse i fællesskaber, som individet får mulighed for at være med til at udvikle.

Karrierelæring og dannelse

Folkeskolens formålparagraf beskriver et dobbelt formål med skolen, som både skal forberede til videre uddannelse og fremme den enkelte elevs alsidige udvikling (Folkeskoleloven, § 1). Helt overordnet handler det om både at give eleverne kundskaber og færdigheder og at støtte elevernes udvikling som hele mennesker, der kan deltage i et demokratisk samfund. Spidsformuleret kunne man sige, at skolen både skal uddanne og danne eleverne.

Vi forstår i denne sammenhæng skolens almindelige rolle i forlængelse af den tyske pædagogikprofessor Wolfgang Klafki som udviklingen af selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet hos eleverne (Klafki 2001). Og at denne udvikling finder sted som en kategorial proces, eller med Klafki: *“Dannelse er kate-gorial dannelse, i den betydning at en virkelighed 'kategorialt' har åbnet sig for et menneske, og dette menneske netop hermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket været indsigt, erfaringer, oplevelser af 'kategorial' art, som dette menneske selv har fuldbyrdet”* (Klafki 1983, s. 62). I mødet med sin omverden forandrer



eleven kategorialt sit forhold til denne verden, og i og med refleksionen over dette møde forandrer eleven sit forhold til sig selv.

Begrebet 'karrierelæring' skriver sig ind i forholdet mellem uddannelse og dannelse, idet der i begrebet betones både tilegnelsen af konkrete kundskaber og færdigheder, som angår uddannelsesverdenen og arbejdsmarkedet, og udviklingen af evnen til at tage hånd om eget uddannelses- og arbejdsforløb.

Formålsparagraffens stk. 2 og 3 (Folkeskoleloven, § 1) beskriver på fornem vis, hvordan arbejdet med karrierelæring bør ansues i skolen. Her står der nemlig:

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

De gode karrierelæringsforløb skaber "rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst" i uddannelses- og jobverdenen, er med til, at "eleverne udvikler erkendelse og fantasi" i forhold til egne evner og muligheder i livet, at de "får tillid til egne muligheder", så de gennem viden om sig selv og uddannelses- og jobverdenen har en sikker "baggrund for at tage stilling og handle" i forhold til arbejde og videre uddannelse og læring.

Men de gode karrierelæringsforløb peger også ud over elevernes individuelle erkendelser, muligheder og stillingtagen. De bidrager også til at "forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre", ved at eleverne i fællesskab får mulighed for at opleve og erkende forskelle og ligheder, begrænsninger og muligheder mv. i job- og uddannelsestyper og miljøer. Viden om uddannelse og job og erkendelse af egne muligheder og stillingtagen handler i lige så høj grad om at (ud-)danne eleverne til en forståelse af det samfund, de er en del af, de deltagelsesmuligheder, de har gennem uddannelse og arbejde, og et medansvar for sammenhængen i dette samfund ved at opnå indsigt i og respekt for forskellige typer uddannelser og jobfunktioner og baggrunden for, at andre vælger anderledes end dem.

Karrierelæring er på den måde ikke lig med dannelse, men det er forbundet med og afhængig af skolens almindelige formål (på samme måde som det er forbundet med skolens faglige formål), fordi det at støtte en alsidig udvikling til



virkelyst, stillingtagen, deltagelse og medansvar gennem erkendelse, fantasi og tillid til egne evner gennem skolens brede virke på den ene side er en central forudsætning for, at karrierelæring kan finde sted. På den anden side er det at arbejde med karrierelæring gennem aktiviteter orienteret mod uddannelse og job i vidensgenererende og refleksive processer i Wolfgang Klafkis forstand kategoriale møder med omverdenen og sig selv og dermed et bidrag til den alsidige udvikling af eleverne hen mod demokratisk deltagelse, medansvar for fællesskabet og stillingtagen og handlen på baggrund af tillid til egne evner.

Karrierelæring er dermed noget mere og bredere end erhvervelsen af en konkret kompetence, der kan nedbrydes i mål og delmål. Det er en bestræbelse på at give eleverne magten til deres egne fremtidige karrierer og dermed magten til udviklingen af fremtidens samfund, solidarisk forankret i et helhedsperspektiv på liv, samfund, uddannelse og arbejde.

5. At skabe udsyn i udskolingen

Bag bogen *Udsyn i udskolingen* ligger et stort projekt drevet af Fremfærd, KL og DLF. Det betyder blandt andet, at en række elever, lærere, forældre og samarbejdspartnere er blevet interviewet om deres oplevelser med at deltage i aktiviteter tilrettelagt af lærere og vejledere med henblik på at understøtte elevernes læring om sig selv, om uddannelse og de mange forskellige slags arbejde, som findes som jobtager eller jobmager. Udviklingsprojekterne, som er støttet af Fremfærd, har alle handlet om at skabe aktiviteter, hvor eleverne får indsigt og udsyn. Det handler om at udvide deres perspektiver på uddannelse, udforske arbejdslivet og vigtigst af alt opleve sig selv i forskellige situationer. Kapitlet om at skabe udsyn i udskolingen sætter fokus på elevernes, lærernes, forældrenes og samarbejdspartnernes tanker om aktiviteterne, sådan som de er fortalt til bogens forfattere i forbindelse med individuelle interviews. Vi har analyseret, hvordan eleverne beskriver deres deltagelse i aktiviteterne. Oplever de, at aktiviteterne bidrager til at udvide deres handlemuligheder? Hvordan? Oplever de, at aktiviteterne bidrager til, at de kan forholde sig åbne, afsøgende og nysgerrige til sig selv, til uddannelse og fremtidige arbejdsliv?

Vi har analyseret, hvordan lærerne beskriver arbejdet med at tilrette aktiviteter i et karrierelæringsperspektiv. Vi har undersøgt, hvordan lærerne har arbejdet med at skabe karrierelæringsaktiviteter med skolens fag som udgangspunkt, og hvordan de har arbejdet med at understøtte refleksion og meningsskabelse hos eleverne. Endvidere har vi analyseret, hvordan lærere i folkeskolen samarbejder med UU-vejledere, med lærere i ungdomsuddannelserne og virksomheder. Endelig har vi analyseret interviews med forældre, som har deltaget i aktiviteter i projektet. Her har vi set nærmere på, hvordan forældresamarbejdet initieres, samt hvilken betydning samarbejdet kan få for elevernes karrierelæring og forældrenes kommunikation med deres børn.

Udvidet perspektiv på job og arbejdsliv (og sig selv)

Flere elever beskriver, at de aktiviteter, de har deltaget i, giver dem større viden om forskellige erhverv i almindelighed og om arbejdslivet i særdeleshed. Aktiviteterne



spænder vidt og indeholder fx opsummering af de erhverv, eleverne har mødt i forbindelse med en aktivitetsuge, over virksomhedsbesøg med fokus på de ansattes personlige uddannelses- og karrierefortællinger til dagspraktikker hos virksomheder i lokalområdet. Aktiviteterne giver indblik i forskellige jobtitler, jobfunktioner og arbejdsliv. Hvordan er det fx at arbejde som sygeplejerske, social- og sundhedsassistent, læge eller elektriker, eller at arbejde om dagen, om natten, i udlandet eller på landet? Alle eksempler på arbejdsliv, som eleverne fik indblik i via en læringsaktivitet i et lokalt udviklingsprojekt, som var tilrettelagt i samarbejde med det lokale sygehus.

Af læringsaktiviteten nedenfor samt læringsaktivitet 6 (se senere) fremgår det, at eleverne i dette projekt er på besøg på forskellige arbejdspladser i lokalområdet, heriblandt sygehuset. På sygehuset spiller eleverne blandt andet et spil, som sygehusets HR-afdeling sædvanligvis bruger til at sætte fokus på kommunikationen på arbejdspladsen. Spillet hedder Fair Play. De har fjernet de sværeste kort fra spillet, men ellers prøver de at skabe en autentisk situation, hvor eleverne gør det samme som de voksne, som er på arbejde. En elev beskriver, hvordan hun oplevede sine klassekammerater som engagerede, og at det var sjovt at få lov til at komme med sin egen mening.

Læringsaktivitet 1 – jobliste-stafet

Aktiviteten:

En klasse laver stafet, opdelt i grupper af 4-6 elever. Hver gruppe hænger et A3 papir op på en væg foran sig. Eleverne skiftes til at skrive job de har mødt gennem den forløbne uge, op på egen gruppes papir. I baggrunden kører høj musik. Når den stopper, må eleverne gå rundt og se de andres lister. Musikken kører igen, nu må eleverne kort gå tilbage og skrive flere jobs på egen liste, indtil musikken stopper. Til sidst finder man den gruppe med flest job på og en vindergruppe kåres.

Forinden:

Eleverne har været på forskellige virksomhedsbesøg i den forgangne uge. Virksomhedsbesøgene har været tilrettelagt, så netop de mange forskellige erhverv, der er på fx et sygehus eller en fabrik, bliver tydelige for eleverne. Virksomhederne er orienteret om dette fokus og i samarbejde har lærer og virksomhedsrepræsentant derfor afstemt, hvilke aktiviteter eleverne laver på besøgsdagen. Et eksempel var at arbejde med nogle ”rigtige” problemstillinger, som sundhedspersonalet på sygehuset også skal forholde sig til, selvfølgelig afstemt elevernes aldersgruppe.

Efterfølgende:

Eleverne kan se, hvor mange jobfunktioner de nu ved findes. Den viden kan bruges som afsæt for at tale om, hvilke uddannelsesveje man kan gå for at arbejde i nogle af de jobfunktioner. I dette konkrete tilfælde skulle eleverne sidst på ugen selv lave en præsentation af uddannelsesmæssige veje til et job, de synes var spændende.

Vigtige erfaringer:

Konkurrenceelementet, den høje glade musik, og det at opgaven kunne løses af de fleste, gav et friskt pust og lidt fysisk afveksling – noget eleverne i mange projekter var glade for.



Varianten:

Utallige varianter kan opstå, men pointen er at bruge noget af det eleverne har erfaret gennem emneuge, virksomhedsbesøg, eller lignende, og så lade dem ”komme i tanker om det igen” – her på en lidt festlig måde. Konkurrenceelementet kan også understøttes af digitale værktøjer, fx Kahoot (kahoot.it), hvor man kan arbejde med social pejling i en form for konkurrence. Også it-værktøjer som fx Socrative (socrative.com), som giver mulighed for interaktive afstemninger og quizzes, MindMup (mindmup.com), hvor mindmaps kan deles med andre eller Lino (lino.it), hvor eleverne kan slå billeder og videoer op og dele med andre, kan hjælpe med at understøtte og fastholde processer, også digitalt. Foranderligheden inden for apps, it-programmer mv. er enorm, så vi må her opfordre til grundig research på aktuelle, relevante platforme.

Langt de fleste lokale udviklingsprojekter indeholder virksomhedsbesøg eller besøg på ungdomsuddannelser, eller at tidligere elever og nuværende forældre og andre fra arbejdslivet kommer på besøg på skolen. Det betyder, at eleverne får indblik i forskellige job og uddannelser og viden om arbejdslivet bredt. Resultatet af dette indblik ser vi afspejlet både i spørgeskemaundersøgelsen blandt alle projekternes elever og i kvalitative interviews med en række elever. I spørgeskemaundersøgelsen har 56,5 % af respondenterne sat kryds ved enten ’meget’ eller ’noget’ til spørgsmålet om, hvorvidt de har fået mere viden om job gennem aktiviteterne. Og lægger man dem, der svarer ’lidt’, til dette tal, er det 92,6 % af respondenterne, der tager mere viden om job med sig fra aktiviteterne. I de kvalitative interviews beskriver de deres nye viden således:

”Altså, jeg synes altså, virkelig fordi vi var med til det her ... det har åbnet mine øjne. Før der var det bare sådan, at jeg tænkte stewardesse, og så tænkte jeg ikke på andre job. Men da vi havde det her udsyn i udskolingen, åbnede det mine øjne op for de her forskellige muligheder, der var ... jeg fandt ud af, at der var ret mange muligheder, og at det ikke bare var det”

Samme elev fortsætter omkring sit besøg hos landbrugsrådgivningen:



”Jeg har altid tænkt landbrugsrådgivningen det lyder mega nederen. Sådan landbrug, det er der ikke nogen, der gider, men det var ret spændende, så jeg tænkte, ej – det vil jeg også gerne være” (Silje, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 30 og 70).

For nogle elever har aktiviteterne budt på et indblik i, hvad det vil sige at have et arbejde fra et voksenperspektiv. På en skole, som havde indgået et samarbejde med en produktionsvirksomhed, som tog imod eleverne og gav dem mulighed for at prøve kræfter med forskellige opgaver i virksomheden, fortæller en elev:

”Du får et meget større indblik i, hvordan det er at være i et arbejdsmiljø, end hvis du bare læser det, det er meget bedre, altså, vi havde selvfølgelig hørt noget og fået læst noget inde på nettet, men nogen får bare meget mere ud af det ved at være der, så det var meget dejligt, vi fik lidt af det hele.

[...] Jeg tænkte rigtig meget, at der er mange på min alder, som tror, at job er hårdt, og man skal arbejde, arbejde, arbejde, at man bliver træt af det, men der var en dame derude, som havde været der i 30 eller 25 år, hun fortalte mig, at hun var glad og glædede sig hver morgen til at komme på arbejde, for det var hyggeligt, og det kunne jeg godt mærke [...] jeg tænkte, at det ikke er en hård tid, vi kommer i møde, så det er da dejligt” (Emilie, 9. klasse, Vestpå, l. 54 og 71).

Denne elevs oplevelse af at få mere viden om at have et arbejde ved at have deltaget i karrierelæringsaktiviteterne kan man genfinde i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 54,6 % af respondenterne angiver ‘meget’ eller ‘noget’ på netop dette spørgsmål. Lægger man den gruppe respondenter til, som har svaret ‘lidt’, er det 89,5 % af respondenterne, som mener, at de har fået mere viden om at have arbejde gennem aktiviteterne. Projekterne ser altså ud til at have lykkedes med både at give mere viden til de deltagende elever om job og jobmuligheder og i næsten lige så høj grad indsigt i, hvad det så rent faktisk vil sige at have et arbejde.

Den ovenfor interviewede elev slutter interviewet af med at påpege: ”Jeg synes, du skal huske at have med, at det er en god ide lige at komme ud af huset. Og selvfølgelig også en god ide med læsestof og noget, man kan lytte til og så se. For der er nogen, de husker bedre, når de har set det, og nogen, når de læser det, og nogen, når de har hørt det. [...] og også komme ud og få lov at **mærke** det”.

Interviewet er et eksempel på de færdighedsniveauer, som Law (2009) beskriver. Eleven viser, at hun, gennem aktiviteten og de tanker og svar, hun her giver udtryk for, har bevæget sig fra at have opdaget noget til at ordne og fokusere – tage



stilling og danne sin mening – og på denne baggrund har hun en forståelse, som inkluderer, at hun ser nogle sammenhænge og konsekvenser af forskellige handlinger. Her handler det blandt andet om, hvordan læring finder sted, og hvilke konsekvenser tilrettelæggelsen af læringsaktiviteter har for den læring, der kan finde sted hos hende selv og hos forskellige mennesker.

Nogle aktiviteter ser ud til at have en positiv virkning på skoledagen og eleverne mere generelt. En elev, som har deltaget i dagspraktik, hvor klassen har haft fokus på, hvilke kompetencer det kræver at arbejde i en produktionsvirksomhed, fortæller eksempelvis:

”Ja, altså det hænger jo generelt bare meget mere sammen med skolen, fordi de kompetencer, man møder til tiden, det skal vi jo også her. Og der har faktisk været mindre fravær i starten af timerne nu, efter vi har lært det, synes jeg. Så jeg tror, folk har taget det til sig, det med kompetencer, at man skal gøre det for at komme videre, uanset hvad man skal. Så det hjælper os, selvom vi kun går i 9. nu” (Mira, 9. klasse, Vestpå, l. 57).

Projekterne, som har været med i Udsyn i udskolingen, adskiller sig nok fra de fleste andre aktiviteter i uddannelse og job samt vejlednings- og åben skole-aktiviteter ved at have et tydeligt fokus på elevernes karrierelæring. Der hvor de dog ligner de fleste andre aktiviteter, er, at de netop består af en række aktiviteter, som eleverne har skullet skabe mening og sammenhæng i selv. Der er arbejdet med refleksionsark, med Facebookgrupper og tablets – en række af disse metoder beskrives i afsnittet *At lære, understøtte og fastholde refleksion*.

I spørgeskemaundersøgelsen svarer 45,6 % af respondenterne ‘meget’ eller ‘noget’ på spørgsmålet om, hvorvidt de har fået mere viden om sig selv gennem aktiviteterne. Lægger man gruppen, der svarer ‘lidt’ til, er det 81 % af respondenterne, som i større eller mindre grad har fået mere viden om sig selv. Samme tendens gør sig gældende for størstedelen af de interviewede elever – de angiver, at de lærer noget om sig selv gennem aktiviteterne. En elev har deltaget i et forløb, hvor en af aktiviteterne var, at de skulle være en nyhedsredaktion, som blandt andet skulle skrive artikler:

”Jeg har lært mere om mig selv. Hvilke ting jeg godt kan, sådan de ting, jeg er god til. Ex er jeg blevet meget bedre til nogle ting, end før jeg deltog i det her ... Jeg var ikke særlig god til at skrive artikler ... og jeg var meget ikke-imødekommende. Sådan – jeg kunne ikke rigtig spørge nogen. Når jeg skulle interviewe dem, kunne

jeg ikke rigtig spørge dem, jeg var meget genert, så der er jeg blevet bedre til. At arbejde med mennesker” (Frederik, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 91).

En anden af de interviewede elever fortæller, at han også oplevede at blive lidt forvirret af at få indblik i så mange forskellige job, men også, at det er godt, at forvirringen kommer nu (i 7. klasse) og ikke senere, fx i 9. klasse. De interviewede elever, som går i 9. klasse, fortæller, at de synes, aktiviteterne ligger for sent i forhold til deres valg af ungdomsuddannelse. Når der arbejdes med karrierelæring, handler det naturligvis om at blive god til at træffe gode valg, men forud for dette handler det nok så meget om at holde en åbenhed og nysgerrighed i gang, med henblik på at have mulighed for at udvide elevernes perspektiv. I det følgende vil vi udfolde, hvordan der i de lokale projekter er blevet arbejdet med at understøtte åbenhed og nysgerrighed hos eleverne.

Åbenhed/nysgerrighed

Som beskrevet i kapitlet om teoretisk inspiration peger flere af de teoretikere, vi lærer os op ad, på, at individet ret tidligt i livet får afgrænset sin horisont, i forhold til hvilke uddannelses- og erhvervsmuligheder der synes at være relevante (fx Law og Gottfredson). Normer i individets nære kontekst hjælper til (Wikstrand og Lindberg 2015), og konsekvensen kan være, at en egentlig nysgerrighed og åbenhed over for muligheder bliver dæmpet. Dette optager nogle af de lokale udviklingsprojekter, der forsøger at bidrage til at opretholde eller genoprette elevernes nysgerrighed. Flere beskriver direkte åbenhed og nysgerrighed som et formål med deres projekt. En lærer fra et projekt, som har samarbejdet med en erhvervsskole om forlagt matematik- og fysikundervisning i 7. klasse, så eleverne kunne forstå fagene i praksis, siger fx:

”Formålet var at udvide elevernes kendskab til uddannelsesmuligheder og sikre, at de kendte til erhvervsskolens muligheder ... men at det skulle ske under dække på en uofficiel måde, sådan at hovedformålet var, at det var læring og matematik og fysikundervisning ... men at det havde øget deres almene viden om, at det her var et sted, man kunne uddanne sig ... at de om nogle år kan have nogle billeder af, hvad der sker derude, så de var mere oplyste, end hvis de ikke havde været derude” (Thomas, lærer, Fjorden, l. 48).

Dette formål giver også nogle kvaler, fordi det for både elever og forældre kan være et svært budskab at komme igennem med – vi tager ikke på erhvervsskolen for at afklare, om dit barn skal være håndværker, men for at lære noget om landskabet af



uddannelses- og erhvervsmuligheder. Samme lærer beskriver det som at skulle 'sløre' det med valget og siger i interviewet: ”... så vi har haft en udfordring i, hvad vi kunne tillade os at melde ud til forældre og elever, og hvad vi meldte ud og i forhold til, hvorfor vi gør det her. Gør vi det for at få flere på erhvervsskolen? Hvad gør vi det egentlig for, og det har vi haft mange diskussioner om” (Thomas, lærer, Fjorden, l. 72). Der arbejdes således ikke kun på elevernes åbenhed og nysgerrighed, men også på forældrenes, hvilket set i relation til et normkritisk blik giver god mening, da netop forældre eller familien udgør en stærk normproducerende kontekst (Wikstrand og Lindberg 2015).

Nogle af de lokale udviklingsprojekter kommer i deres aktiviteter til at arbejde normkritisk, uden at dette direkte italesættes. I et projekt har man haft et samarbejde med en erhvervsskole, og to piger er blevet placeret i afdelingen for transportuddannelserne. I et interview med deres klasselærer siger læreren:

”Og nogle, der har været ude på erhvervsskolen og køre lastbil og kran, de var to piger, det kunne de godt nok ikke forstå, at vi kunne drømme om, at de skulle, men de sagde bagefter, de ville ikke have undværet det. De var godt nok nogle mandschauvinister dernede, men vi fik pludselig noget viden. Jo større er chancen også for, at de kan identificere sig med andre mennesker. Altså, hvad er der på spil, når et menneske gør sådan og sådan, hvad er det så ... Lige for tiden læser vi 90'er- og 00'er- tekster, hvor de i den grad skal ind og bruge deres forforståelser. Og der kan jeg se, det kunne vi ikke have gjort fra starten af skoleåret” (Ulla, lærer, Vestpå, l. 183).

Intentionen i praksis er her at udfordre forforståelser og at opnå viden om et fagområde, som disse piger (og læreren for den sags skyld) ikke kunne drøfte på samme måde uden den direkte erfaring. De kan således på baggrund af egen erfaring kritisk drøfte normer, som de oplevede på erhvervsskolen og i tilknytning til et bestemt fag.

En måde at få erhvervsuddannelser og andre uddannelser i spil på for eleverne, og måske udvide deres forestillinger om, hvad fx en smed kan, og hvordan man kan videreuddanne sig, kan være at høre fortællinger fra medarbejdere i virksomheder.

Læringsaktivitet 2 – Karrierefortællinger

Aktiviteten:

En klasse og deres lærer besøger en større virksomhed. Eleverne ser og oplever, hvad de enkelte afdelinger laver, og de mange forskellige arbejdsfunktioner, smede, elektrikere, ingeniører, administration mv. Tre ansatte fortæller om deres karrierevej, om den eller de uddannelser, de har, videreuddannelse, deres aktuelle arbejdsområde, arbejdslivets betydning for familielivet mv.

Forinden:

Kommunens lærere samt virksomhedens HR-ansvarlige person har i starten af projektperioden været til opstartsmøde, hvor karrierelæringsteori er introduceret. Lærere og virksomhedsrepræsentant har efterfølgende aftalt og forventningsafstemt, hvilket slags besøg de ønskede (fokus på karrierelæring, fx vise bredden af jobfunktioner, de mange uddannelsesveje til job mv.). Eleverne har hørt om virksomheden, inden de kommer, og har fået konkrete opgaver, de skal løse undervejs, fx tage billeder og skrive deres oplevelser ned på deres tablet. Læreren er med hele vejen.

Efterfølgende:

Elever og lærere taler sammen i klassen om de konkrete oplevelser, personerne, de mødte, og de ting, personerne fortalte. Eleverne arbejder videre med opgaver, som virksomheden stiller til rådighed, fx inden for marketing, oversættelse, teknisk produktudvikling mv. Dette præsenteres til slut for virksomheden.

Vigtige erfaringer:

Det fungerede godt, at virksomhed, elever og lærere var forberedt på, hvad der skulle ske, og havde klare opgaver. Lærerne oplevede overraskende stor velvilje fra flere virksomheders side. Virksomheden kunne bruge karrierelæringstankegangen til at kvalificere de skoleklassebesøg, de normalt plejede at have.



Varianten:

Karriereføttællinger kan nemt indgå i et samarbejde med forældre også. Det gælder for den aktivitet, ligesom når det er medarbejdere i en virksomhed, at det er vigtigt, at forældrene er forberedt på, hvad der skal foregå, og hvad deres føttællinger skal bruges til.

Det er ikke lærernes eller vejledernes opgave at sluse elever i bestemte retninger eller løse uddannelses- og arbejdsmarkedspolitiske problemstillinger, som fx et ønske om flere elever i erhvervsuddannelserne. Men set med et normkritisk pædagogisk blik, er det lærernes og vejledernes opgave at invitere til nysgerrighed og åbenhed over for det samlede uddannelseslandskab. Derfor har en række lokale projekter været optagede af at finde ud af, hvad der sker, når eleverne udfordres på deres umiddelbare praktik eller uddannelsesønsker og bliver opfordret til at tænke sig selv ind i andre sammenhænge som fx erhvervsuddannelse.

I et interview peger en lærer (der var med i ovenstående læringsaktivitet om karriereføttællinger) på, at det også handler om lærernes åbenhed og tillid til, at det hele er anstrengelserne værd. At det både handler om at vide, hvad man som lærer vil med de aktiviteter, der iværksættes, og samtidig være åben og nysgerrig nok til at give plads til at gå nye veje. Læreren siger:

”... noget af det, der har været spændende, er jo at på den ene side har det jo været enormt lærerstyret, og vi har haft nogle helt klare mål om, hvor pokker vi gerne ville bevæge os hen. Men samtidig har det jo lykkedes at holde eleven så meget i centrum at den her retning. Vi har ikke helt kendt vejen alligevel ... fordi vi ved jo godt, hvad vi gerne vil have eleven til, men vi aner ikke, hvad vej vi går ... fordi der er mange måder at gøre det på for eleverne. Og det er jo så styrken, at der har været plads til, at hvert barn kan gøre det på sin egen måde ... Jeg synes måske bare i rigtig mange andre ting, vi gør i hverdagen, så er der ikke helt så meget plads til, at eleverne er alt for opfindsomme ...” (Trine, lærer, Kommuneskolerne, l. 178).

Åbenhed er også et tema lærerne imellem. Når nogle lærere har været med til at udvikle nogle nye tiltag, nærer de også et håb om, at andre lærere vil tage dem til sig. Det kan være lavthængende frugter at plukke. En af de lærere, der har været med i projektet, siger:



”Jeg håber jo, fordi jeg har kippet lidt med flaget hen over året, at det bliver en naturlig del, når vi tager ud af huset. Altså, hvis biologilæreren besøger landmanden, så kan det godt være, de skal snakke om kvælstof eller konventionelt landbrug frem for økologisk, eller hvad pokker ved jeg. Men min opfordring har jo så været: Så snak også lige 10 minutter om arbejdslivet, hvad indeholder sådan en arbejdsdag, hvilke værdier er gældende for en landmand, når han nu har valgt den profession osv.” (Trine, lærer, Kommuneskolerne, l. 111).

Så her er en appel til alle lærerne om at åbne deres fag for karrierelæringsperspektivet og på den måde bidrage til at skabe udsyn i skolen.

I et lokalt udviklingsprojekt, hvor der samarbejdes med en større industrivirksomhed, bliver lærerne opmærksomme på, hvordan særlige normer på godt og ondt har stor betydning for aktiviteten. Det gælder for både elever og forældre, at de på forhånd har vurderet, at der er eller ikke er noget at komme ud på virksomheden efter. Eleverne bliver i forbindelse med aktiviteten placeret i forskellige job, og nogle elever og forældre giver udtryk for, at det slet ikke giver mening, fordi det ikke ligger inden for elevens interessefelt. Dette er et godt eksempel på, at aktiviteter umiddelbart bliver vurderet som meningsfulde eller det modsatte på grundlag af en allerede eksisterende viden hos enten elev eller forældre (det kunne også være hos en lærer). Hvis ikke denne tilgang udfordres, så vil aktiviteter af denne slags ikke kunne tilføre eleven, hendes forældre eller læreren ny viden. I dette tilfælde gør lærerne en dyd af nødvendigheden – alle de tilgængelige ‘job’ i virksomheden skal jo besættes, så nogen skal affinde sig med det, der umiddelbart ikke ser ud til at give mening. Efterfølgende bliver lærerne rigtig tilfredse med, at de har holdt fast, fordi det viser sig, at det trods alt blev spændende for alle, og at der blev lært nyt. Det er netop dette perspektiv, som en normkritisk tilgang vil forfølge. Ikke med henblik på at få eleven til at vælge anderledes, men at sikre en merviden som grundlag for det valg, der senere træffes.

Virkning i forhold til håb, motivation og skoletræthed

Blandt elevinterviewene finder vi en pige med ordblindhed. Hun går i 7. klasse og har deltaget i et forløb for klassen bestående af en række læringsaktiviteter, hvor der har været fokus på arbejdspladser i nærområdet i en uge. Aktiviteterne har bestået af virksomhedsbesøg, oplæg fra forældre, besøg af tidligere elever, som nu er i gang med en ungdomsuddannelse, og en række forskellige øvelser med fokus på refleksion over aktiviteterne. Hendes interview er interessant af flere årsager. Hun



siger, som de andre elever, at aktiviteterne har bidraget til, at hun har fået mere viden om uddannelser og viden om mange nye, forskellige job. Men hun fortæller også følgende:

”R: Min ordblindhed er en stor del af min hverdag, og jeg bekymrer mig om, hvad for en uddannelse jeg skal have.

I: Er det noget, du har bekymret dig om i lang tid?

R: Ja, efter jeg fandt ud af, jeg var ordblind (4. klasse), så var jeg meget bekymret for, hvad jeg kunne lave som uddannelse, fordi jeg ville jo gerne have et eller andet stort, for jeg er glad for at arbejde på sådan ting, hvor jeg ikke styrter rundt, jeg vil gerne lige sidde ned og tænke mig om og tage sig tid til det. Men det var lidt svært, når man ikke læser særlig godt”
(Nicoline, 7. klasse, Sydvest, l. 81).

Ud over viden om uddannelser og job fortæller eleven, at hun i mødet med tidligere elever har fået indblik i, hvordan konkrete skemaer på en ungdomsuddannelse ser ud. Hun fremhæver også, at hun på en arbejdsplads har mødt to personer, som fortæller, at de er ordblinde, og hun forklarer, at den ene var ansat i en faglært stilling, og den anden i en ufaglært stilling. Hun forklarer endvidere, at deltagelsen i aktiviteterne har givet hende ”... mere selvtillid til at gå videre med uddannelse og ikke bare fokusere på, at uddannelse handler om at læse meget [...] jeg skal gøre mit bedste og få en masse hjælp” (Nicoline, 7. klasse, Sydvest, l. 62).

Et af interviewguidens spørgsmål er: ”Har du lært noget om dig selv ved at deltage i aktiviteterne?”. Til det svarer hun paradoksalt nok først nej, men senere i interviewet fortæller hun: ”Jeg har lært, at jeg altid kan finde en uddannelse, uanset hvad jeg har af problemer” (Nicoline, 7. klasse, Sydvest, l. 118). Som afslutning på interviewet takker intervieweren for hendes deltagelse og peger på, at der kan være vigtig viden på spil omkring unge med ordblindhed og valg af uddannelse. Til det svarer hun:

”R: Det er ikke en sygdom, eller jo, det er en sygdom, det er et handicap. Det er ikke noget, der smitter, det er noget, der kan hjælpes.

I: Tror du, at man som ordblind har flere bekymringer om uddannelse?



R: Ja, fordi man giver op, når man finder ud af, at man er ordblind, så giver man op sådan her (knipser med fingrene), fordi 'nå, så har jeg et problem, så gider jeg ikke mere'”

(Nicoline, 7. klasse, Sydvest, l. 206).

Interviewet slutter med, at eleven fremhæver, at ugen med karrierelæring har givet hende inspiration til flere forskellige job, hvor hun før var låst fast på én uddannelse og ét job. For nogle elever kan aktiviteterne bidrage til en følelse af selvsikkerhed. En elev forklarer om sin deltagelse i aktiviteterne:

”R: Det har været meget betydningsfuldt, jeg er blevet klogere på, hvad jeg kan, og så ved jeg også, hvilken uddannelse jeg så skal tage.

I: Hvordan er du blevet klogere på det?

R: Det ved jeg faktisk ikke helt rigtig, det er noget med, at man føler sig mere i sådan selvsikkerhed” (Frederik, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 32).

Senere i interviewet fortæller eleven, at han altid har tænkt meget over uddannelse og job, men at han nu tænker lidt mere positivt, mener han.

For nogle elever betyder indsigten og inspirationen også, at de beskriver, at de kan indgå i samtaler om uddannelse med deres forældre på en anden måde. Det kigger vi nærmere på i afsnittet *Samarbejdet med familien*. En elev har deltaget i en aktivitet, hvor forældre kom på skolen og fortalte om deres uddannelse, job, muligheder og jobskifte. Den situation fik ham til at fortælle, at det kunne han også godt have lyst til at komme og fortælle, når han havde fået et job. Noget tilsvarende fortæller en elev, som havde deltaget i en elevcafe, hvor facilitatorerne var tidligere elever fra skolen: ”Jeg kunne godt finde på at komme tilbage som 1. g'er. Det ved jeg jo, at man kan” (Ismael, 9. klasse, Nordkysten, l. 121.).

Flere elever beskriver aktiviteterne som et anderledes indslag i skolehverdagen, og at de praktiske elementer samt at komme på besøg på virksomheder og andre uddannelser er motiverende. De siger fx, at det er fedt at få noget adspredelse, at de er mere aktive og får praktisk viden. Det sidste gør sig især gældende for elever, som har deltaget i aktiviteter i samarbejde med erhvervsskoler.

For nogle elever bidrager aktiviteterne til skolemotivation generelt. Her skal vi møde en elev, som med afsæt i et besøg på en virksomhed får lyst til 'at tage sig sammen' i matematik. Han fortæller, at besøget fik ham og hans ven til at tænke, de begge to måske kunne arbejde på den virksomhed: ”[...] Starte vores liv derude



og så finde et andet sted om noget tid eller et eller andet” (Oliver, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 73). Adspurgt om han fik noget ud af det på virksomheden, som han kunne bruge i andre fag i skolen, svarer han: ”**Jo, matematik meget, det skulle man også bruge som elektriker, og så vil jeg gerne lige stramme lidt mere op i matematik. Fordi det er jeg ikke sindssygt god til**” (Oliver, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 118). Han fortsætter: ”*Altså høre mere efter i matematiktimen, ikke larme så meget og så bare tage mig lidt mere sammen til at lave mine lektier og sådan noget. Og det er jeg også begyndt på meget*”. Intervieweren spørger så, hvordan det opleves, hvortil han svarer: ”*For det første kan jeg godt li’ at lave mine lektier. Altså, jeg kan ikke li’ at sidde og lave dem, men jeg kan lide at aflevere dem. Fordi så har jeg det ikke sådan, ‘åh nej jeg har ikke lavet mine lektier’. Så har jeg lavet dem, og jeg kan give dem til læreren (...) jeg bliver sådan glad og håber, at læreren bliver stolt, og det gør de så, for det meste, bare ved at aflevere dem. (...) det har jeg lært rigtig meget om på det seneste [brøker og ligninger]. Og det går meget bedre, end det gjorde i starten [...] måske har min matematiklærer bemærket, at jeg ikke larmer lige så meget i timerne*” (Oliver, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 126).

Eleven fortæller, at hans venner og lærerne har bemærket ændringen. På interviewtidspunktet havde besøget på virksomheden fundet sted for 14 dage siden. Især fortæller han om én ven, fordi de støtter hinanden i ‘at tage sig sammen’. Før besøget på virksomheden gik de bare ned i byen efter skole, nu fortæller han, at de i stedet går ned på biblioteket for at lave lektier sammen.

”Vi tænkte slet ikke på lektierne [før, red.]. Og så bare ignorerede. Så tænkte vi bare, at når vi har fri fra skole, så skal vi bare helt glemme det. Men det har vi så lært ikke at gøre nu. [...] Vi kom bare lige også i tanke om, at næste år skal vi i praktik med alt muligt, så vi skal finde ud af rigtig meget om, hvad vi vil med vores fremtid. Så det er godt lige at få strammet op. Vi skulle måske have gjort det lidt før, men det gør vi så nu” (Oliver, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 179).

Adspurgt hvad han ville sige, at han har lært om sig selv på besøget i virksomheden, svarer han: ”*Altså, at jeg godt kan lære noget, hvis jeg har lyst. Hvis jeg ikke kan, så gør jeg det ikke, men hvis jeg bare bliver ved med at prøve, så kan jeg sagtens lave noget*” (Oliver, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 271).

Disse elevers oplevelse af håb og øget motivation gennem aktiviteterne er ikke enestående, men kan genfindes i spørgeskemaundersøgelsen blandt alle de deltagende elever, hvor over en fjerdedel af respondenterne (28,9 %) svarer, at de er blevet meget eller noget mere motiverede for at gå i skole efter aktiviteterne. Lægger vi den gruppe til, som svarer, at de er blevet lidt mere motiverede, er det 62,1 % eller



næsten to ud af tre elever, som har oplevet at blive mere motiverede for at gå i skole på baggrund af projektaktiviteterne.

Også i forhold til parametre for håb og motivation såsom tryghed i uddannelsesvalg og forventning om at kunne få job svarer eleverne, at aktiviteterne har gjort en forskel for dem. 49 % svarer, at aktiviteterne har bidraget meget eller noget til, at de er mere trygge i deres valg af uddannelse. Med de 32,4 %, som svarer, at aktiviteterne har bidraget lidt til denne tryghed, er det 81,4 % af respondenterne, som giver udtryk for, at projektaktiviteterne har været med til at gøre dem mere trygge i deres uddannelsesvalg.

På spørgsmålet om, hvorvidt aktiviteterne har bidraget til, at de forventer, at de kan få et job efter endt uddannelse, svarer 53 %, at det har aktiviteterne bidraget meget eller noget til, mens 28,4 % svarer, at det har aktiviteterne bidraget lidt til.



Hvad skal du? Hvad vil jeg?

Elever i en typisk dansk folkeskoleklasse har været sammen i mange år, når de når udskolingsklasserne. Men derfor er det ikke sikkert, at eleverne har kendskab til hinandens tanker om uddannelse, arbejdsliv og de overvejelser, som knytter sig til dette. I interviewene fortæller eleverne om betydningen af at tale med kammeraterne om deres erfaringer, undersøgelser og overvejelser, men også om at blive lyttet til, at lytte til hinanden og de indsigter, som følger med det. En måde at give eleverne rum og mulighed for at gøre dette på kunne se sådan ud:

Læringsaktivitet 3 – U-løb (uddannelsesløb)

Aktiviteten:

Eleverne er i grupper på fire på løb rundt i skolens omkringliggende bykvarter. Posterne, der hver tager 45 minutter, er:

1. Lav hver en collage med overskriften: "Sådan ser mit drømmeliv ud om 10 år – og sådan var vejen derhen". Klip billeder og tekst ud fra blade, lim på.
2. Gå på gaden og indsamle data til statistisk undersøgelse. Spørg først om o.k., at I stiller spørgsmål. Spørg herefter, og noter i skema: Har du gennemført en ungdomsuddannelse? Hvilken? Hvorfor valgte du lige den? Skriv hovedpointer ned, og giv tilbage til lærer.
3. Gå på uddannelsesguiden www.ug.dk/webform/mine-jobforslag og udfyld styrkekort. Fortæl de andre i gruppen om de fem styrker, du har prioriteret. Aflever arket med dit navn på til læreren.
4. Gå på cafeen og 'check ind' i baren. Her får I en kuvert. Sæt jer ved bordet, og åbn den. (I kuverten: I skal skiftes til at svare på de tre spørgsmål, de andre må ikke afbryde: "Hvad skal du efter 9. klasse? Hvorfor? Er det dit eget valg?").
5. Fortæl på skift i gruppen om jeres praktik. Find et billede fra FB-gruppen, og fortæl de andre om det. De andre må gerne stille spørgsmål undervejs.
6. Vælg et billedkort, der fortæller noget om dine tanker for din fremtid. Fortæl på skift gruppen om valget af billedet. Hvorfor valgte du lige det billede? Hvad fortæller det om dine tanker for din fremtid? Hæng billedet op på gangen.

Forinden, og efterfølgende

Aktiviteten er en del af at binde allerede eksisterende aktiviteter sammen ud fra en karrierelæringstankegang. Fx da eleverne var i praktik og undervejs skulle udfylde refleksionsøvelser, tage billeder, de delte med klassen i et Facebook-grupperum mv.

Vigtige erfaringer:

Det var formålet, at eleverne, ud over at lære uddannelses- og arbejdslivet at kende, også skulle lære sig selv at kende, i forhold til det de oplevede i de forskellige delaktiviteter. I denne konkrete aktivitet blev lokalområdets særkende, bymiljø med cafeer, brugt aktivt. Eleverne fik følelsen af at deltage i noget særligt, fx da de var alene på cafe for at tale uddannelsesvalg. Grupperne gjorde det nemmere for eleverne at reflektere.

Varianten:

Ligger skolen i et helt andet slags område, fx tæt på industrikvarter, en skov, havet, biblioteket, er der måske andre muligheder for at inddrage de 'særlige rum', som lokalområdet tilbyder, til at give en scene for nogle af elevernes aktiviteter.

Det er forskelligt, hvor meget der i aktiviteterne lægges vægt på, at de unge kommer til at lytte til hinanden i forhold til de overvejelser, som deltagelse i aktiviteterne afføder. I læringsaktivitet 10 beskrives en aktivitet nemlig Cafemodellen (se forældreafsnittet), hvor en narrativ metode tages i brug med henblik på at give eleverne mulighed for at lytte til hinandens overvejelser. I ovenstående læringsaktivitet 3 kan man se, hvordan der i et u-løb indgår et besøg på cafe, hvor eleverne uden lærerens facilitering drøfter tre spørgsmål med hinanden med henblik på at få indsigt i hinandens overvejelser. Men også i projekter, der ikke har haft fokus på at tilrettelægge elevernes udvekslinger med hinanden, er det tydeligt, at noget af det, som fastholder elevernes opmærksomhed, som fascinerer, og som giver dem stof til eftertanke, er at høre om, hvad de andre har tænkt:

”Jeg har også lært, at alle har forskellige tanker om job, der var ingen, der gik i den samme retning [...] Det var ret underligt, for jeg havde aldrig nogensinde, altså, da jeg så det, tænkte jeg, nå, der er ikke nogen, der vil det samme. Alle vil noget forskelligt” (Silje, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 92).



En anden elev fremhæver også, at det, hun har deltaget i, nemlig Cafemodellen, har medvirket til, at hun har fået talt med sine klassekammerater på en anden måde, end de ellers gør. Hun bliver spurgt, om der er noget fra projektet, som kan bruges i andre fag i skolen. Til det svarer hun:

”Måske det der med at sidde i grupper og snakke lidt mere personligt til hinanden ... I skolen der snakker man jo ikke så meget med sine kammerater. Man kender dem måske ikke – altså man kender dem jo godt, ikke også? Men lære dem lidt bedre at kende, for man skal jo selv arbejde med dem tit i grupper. Så kunne det være rart at lære det lidt bedre at kende, for når man bruger så meget tid med dem” (Simone, 9. klasse, Nordkysten, l. 102).

En elev bliver spurgt, om han synes klassen har lært noget. Han svarer: *”Altså, jeg vil sige, at man fik lidt bedre sammenhold [...] fordi normalt så sidder vi bare nede på bænkene, og det lærer man ikke hinanden at kende af, men her der gik man ligesom også rundt og snakkede, og det var superfedt. Der kom virkelig noget mere sammenhold”* (Viktor, 7. klasse, Sydvest, l. 108).

For nogle elever betyder deltagelsen i aktiviteterne, samt det at læreren samler op på det i klassen også, at de taler mere med hinanden om deres tanker om uddannelse og arbejde.

”I: Taler I anderledes om det [uddannelse og arbejde, red.], efter at I har været afsted?

R: Vi er meget mere nysgerrige omkring det. Før der ville man ikke rigtig snakke om det, fordi så var man bange for, hvad der skete” (Emilie, 9. klasse, Vestpå, l. 123).

Eleverne, som har deltaget i aktiviteten Cafemodellen, fortæller naturligt nok ikke meget om, at de har oplevet arbejdspladser og uddannelser, for det var ikke en del af projektet på den skole. Til gengæld er denne aktivitet en af dem, hvor eleverne fortæller mest om betydningen af, at de får indblik i hinandens overvejelser, og at det indblik indimellem byder på overraskelser. Adspurgt om Cafemodellen har bidraget til nye opmærksomhedspunkter siger to elever følgende:

”Det jeg nok er blevet lidt mere opmærksom på, at jeg ikke skal tænke så meget over, hvor mine venner tager hen. Det betyder ikke så meget, fordi du får også nye



venner og sådan noget. Så det tror jeg, at jeg er blevet mere opmærksom på” (Simone, 9. klasse, Nordkysten, l. 94).

”Jeg synes, det sjoveste var sådan ligesom, man fik lov til at drøfte sine egne ideer og skrive det ned på bordene og så også høre, hvad de andre tænker om tingene” (Johannes, 9. klasse, Nordkysten, l. 51).

Eleverne taler gentagne gange om, at de er blevet overraskede over at høre, hvad deres klassekammerater overvejer. Det er fx ting som: ”*Han vil gerne arbejde i en tøjbutik, men han ligner slet ikke en, der sælger tøj*” (Johannes, 9. klasse, Nordkysten, l. 150). En anden elev fortæller, at en af hans venner, som han var helt sikker på ville vælge gymnasiet, overrasker ham ved at fortælle, at han vil på erhvervsuddannelse (Ismael, 9. klasse, Nordkysten, l. 186). En tredje elev beretter: ”*Ja, altså, jeg troede, at der var mange flere, der skulle på gymnasiet, men der er rigtig mange, der tager en erhvervsuddannelse. Og jeg tror, det er efter, de har lært det her, fordi at det er jo knap så meget skole, og der er mange, der er ved at gå skoletræt nu*” (Mira, 9. klasse, Vestpå, l 83).

Som Law (2001) peger på, udgør værdsatte og troværdige fællesskaber gode arenaer for karrierelæring. Der er derfor gode grunde til at gøre skolekammeraternes fællesskaber til et sted, hvor der tales om og udveksles ideer, viden og holdninger til uddannelse og arbejdslivet.

Fordomme om erhvervsuddannelser vs. egen oplevelse af at være på erhvervsuddannelse

Som det vil fremgå af læringsaktivitet 6 samt 11 og 13, har mange af aktiviteterne samarbejde med erhvervsskoler i forhold til at udvide elevernes perspektiv på uddannelse. I dette afsnit skal vi kigge på, hvad eleverne siger om det, samt hvilken virkning det kan have på dem.

”Den første dag var jeg på tømmerlinjen. Det var faktisk også supergodt. Der fik vi en rundvisning på hele skolen og prøvede, jamen, så var vi inde hos murerne og gartnerne, og hvad der nu ellers var. Vi fik at vide, hvad de laver i deres hverdag. Det var super-, superfedt, at vi fik den her rundvisning [...] Man vidste jo godt, at der var en masse linjer, men hvad de helt specifikt gik ud på, hvad det var, man lavede (det vidste man ikke). Her kom man ligesom ind og så, hvad det var, de lavede, dem der så gik herude. Det kunne godt have været lidt længere tid, synes jeg,



fordi man nåede ikke rundt til dem alle sammen, man kunne godt have nået et par stykker mere, for det var super-, superspændende” (Viktor, 7. klasse, Sydvest, l. 89).

Ikke alle elever er udelt begejstrede ved tanken om at skulle tilbringe en uge på en erhvervsskole. Viktor, elev på Sydvest, fortæller, at klassen reagerede ret negativt, da de fik at vide, at de skulle være på EUD i en uges tid. Eleven fortæller, at han ikke ved om det: ”... *bare var en facade, de havde på [...] da vi så var færdige den der fredag, der synes alle sammen, at vi havde fået en rigtig fed uge*” (Viktor, 7. klasse, Sydvest, l. 116).

Elevinterviewene afspejler, at eleverne har mange fordomme og forestillinger om erhvervsuddannelser. Det er i sig selv ikke så mærkeligt, men flere elever beskriver, hvordan det overvejende er negative forestillinger og fordomme, som de knytter til erhvervsuddannelserne, inden de kommer på besøg. Eleverne beskriver også, hvordan deres deltagelse i læringsaktiviteter med erhvervsuddannelser er med til at nuancere deres forestillinger og i de fleste tilfælde nedbryde fordommene. Den tendens afspejler sig meget tydeligt i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 80 % af respondenterne giver udtryk for, at de har skiftet syn på erhvervsuddannelserne gennem aktiviteterne, og 90,5 % af disse angiver, at de har fået et mere positivt syn på erhvervsuddannelserne.

Brobygning og introduktionskurser til erhvervsuddannelserne er ikke nyt og har tydeligvis ikke i sig selv kunnet ændre på negative forestillinger om erhvervsfaglige uddannelser, da erhvervsskolerne fortsat kæmper med vigende tilgang. I Udsyn i udskolingen har der været meget fokus på såvel en grundig og gennemtænkt forberedelse som en bearbejdning af de oplevelser og informationer, som eleverne har fået på deres ophold på uddannelserne. Der er derfor grund til at tillægge netop det, der sker før og efter, en særlig betydning.

En elev bliver spurgt, om hun er kommet til at tænke på noget nyt i løbet af det forløb, hun har været med til, som blandt andet har indeholdt aktiviteten ‘hands on’ (se læringsaktivitet 2). Hun fortæller, at som en elev i 7. klasse så tænkte ‘man’, hvis man ikke går på gymnasiet, så blev man stemplet som dum, men at ‘hands on’: ”... *åbnede det så også lidt mere for, at jeg tænkte, jeg kan også godt gå på erhvervsskolen*” (Silje, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 124).

Samme elev fortæller, at hun før tænkte fx på en smed, men nu tænker hun, at vedkommende er lærling, og at der inden for smedefaget findes en række forskellige job, samt at man kan uddanne sig videre. Det var noget, hun ikke vidste før projektet. Andre elever beskriver, hvordan aktiviteterne har bidraget til, at erhvervsuddannelserne nu er en mulighed. I spørgeskemaundersøgelsen spurgte vi, om eleverne har overvejet at vælge en erhvervsuddannelse eller en EUX efter at



have været gennem projektaktiviteterne, og det svarede 40,8 % af respondenterne ja til. De seneste år har andelen af unge, som har haft en erhvervsuddannelse eller EUX som 1. prioritet efter 9. og 10. klasse været 18-19 % af årgangen, ifølge de årlige opgørelser fra Undervisningsministeriet. Vi har således blandt respondenterne i dette projekt 40 %, der siger, at de overvejer en erhvervsuddannelse, men der er kun 20 % der vælger det, når ansøgningsfristen kommer. Selvom de to tal her ikke er direkte sammenlignelige, kan man stadig overveje, om ikke der er et potentiale her? Vi er ikke så optagede af, hvad eleverne ender med at vælge, men at de har været rundt om de forskellige muligheder og forholdt sig til dem. Spørgsmålet bliver, hvis målet er flere unge på erhvervsuddannelserne, hvordan man kan fastholde denne åbenhed over for erhvervsuddannelserne som uddannelsesmulighed, som projektaktiviteterne har bidraget til, frem mod de unges konkrete valg af ungdomsuddannelse.

Flere elever beretter, ligesom eleven ovenfor, om nye perspektiver og indsigter i det at tage en erhvervsuddannelse. En elev, som i en dagspraktik var i køkkenet i en stor virksomhed, siger: *"Jeg syntes, social- og sundhedsuddannelsen på erhvervsskolen lød megaspændende, for jeg kan godt lide at have med mennesker at gøre også [...] hvis ikke jeg skulle på gymnasiet, så ville jeg have valgt SOSU"* (Mira, 9. klasse, Vestpå l. 135). Videre fortæller eleven, at aktiviteterne især har lært hende: *"at alle mennesker skal respekteres som forskellige"* (Mira, 9. klasse, Vestpå, l. 169).

Nogle fordomme er dog så udtalte, at de kan være med til at vanskeliggøre valget af en erhvervsuddannelse efter 9. klasse. En elev, som har deltaget i en uges introduktionsforløb på en erhvervsskole, fortæller:

"Jeg får rimelig tit at vide: 'Hvorfor? Du har jo karaktererne. Hvorfor vil du så ikke tage en gymnasial uddannelse?'. Men det er jo ikke det, jeg vil. Jeg vil jo gerne have en erhvervsmæssig uddannelse, hvor jeg også skal bruge mine hænder, for det er jo det, jeg gerne vil. Men der er de sådan: 'Ej, det kan du da ikke mene'. Især når man har gode karakterer, så skal man bruge dem, mener de. Det mener de ikke, man gør, hvis man tager en erhvervsuddannelse" (Viktor, 7. klasse, Sydvest, l. 197).

Den samme elev forklarer videre i interviewet, hvordan klassekammeraterne er blevet overraskede over at se en tidligere elev fra folkeskolen på deres besøg på erhvervsskolen, "for han havde da gode karakterer". Han forklarer videre, at han oplever, at de klassekammerater, der klarer sig dårligere fagligt, ikke på samme måde skal forsvare deres valg af erhvervsuddannelser. Dertil mener eleven, at ak-



tiviteten på erhvervsskolen "... har bidraget positivt, fordi det var meget sådan før, at mange så ned på det".

Fordommene og stereotyperne hører ikke kun eleverne til. En elev fortæller: "Så fortalte vores lærer så, at der var meget med hænder, så er der lidt med hjernen og så lidt med begge dele. Jeg endte så med at komme på det hold, jeg gerne ville, det var blodbanken og radiologi" (Emma, 7. klasse, Sydvest, l. 41). Her møder vi en klassisk norm/stereotyp opdeling i hånd og ånd, som finder vej ind i lærerens fortælling om, hvad det er, klassen skal opleve (her på en arbejdsplads), men som samtidig og sikkert uforvarende vil bidrage til, at eleverne kategoriserer sig selv i forhold til en stereotyp opdeling af at være god med sine hænder eller sit hoved.

Som Wikstrand og Lindberg (2015) fremhæver, så er det væsentligt at bringe både lærere og vejledere det sted hen, hvor de får øje på sig selv som normproducerer og dermed også har mulighed for at indfange uhensigtsmæssige stereotyper om uddannelse og job. Som næste citat viser, gælder bevidstheden om, hvordan også forældre i deres tale om uddannelse og job er normproducenter omkring de unge.

"Altså, jeg har snakket meget med min mor sådan, det er også hende, der hjælper mig, og så sagde hun, at det ville jo være dumt, hvis du tog en erhvervsuddannelse, og du ikke kunne bruge det til noget alligevel, eller gymnasiet, det kan man altid bruge, ikke?" (Johannes, 9. klasse, Nordkysten, l. 82).

Vi ser her, hvordan fordomme og stereotyper produceres på tværs af alle de handlesammenhænge, som eleverne indgår i. Dette betyder også, at eleverne indbyrdes kan påvirke hinanden i de fællesskaber, de indgår i og ønsker at være en del af.

At udfordre ungdomsuddannelsernes hierarki

Meget tyder på, at de studieforberevende ungdomsuddannelser har mere prestige end de erhvervsfaglige. Det er som før omtalt en problemstilling, erhvervsskolerne har forsøgt at adressere længe. Det synes dog at være en stor udfordring, og i mange af de lokale projekter skinner dette igennem. Flere projekter er optaget af, hvordan de kan arbejde med denne problemstilling for at skabe et bredere udsyn i udskolingen. Dette også med henblik på at elever, som gerne vil på erhvervsfaglig ungdomsuddannelse, kan opleve sig som dygtige og anerkendte. I et projekt beskrives et overordnet formål med projektet som følger:



”I: Hvad tænker du så, hvis du selv kunne prøve med dine egne ord at beskrive formålet med projektet. Hvad har I gerne villet undersøge eller udfordre?

R: Det, der har været mit helt klare mål, er, at vi skal have de unge mennesker til at forstå, at alle uddannelser er lige værdige, der er ikke noget, der er finere end andet, og at det, der er vigtigt, det er, at de bruger deres evner og ressourcer lige præcis dér, hvor de kunne tænke sig at bruge dem, og har de ikke evner til det ene job, så måske en bagvej til noget, der ligner, hvor vi finder nogle ting, hvor de kan nogle ting, og hvor de også kan lykkes, det er utrolig vigtigt, og det har jeg brugt de sidste mange år til at forklare dem. At hvis ikke vi har tømreren, asfaltarbejderen eller kassedamen, så ville vores samfund se ud ad Pommern til. Det betyder ikke, at man ikke kan tage en gymnasial uddannelse og så uddanne sig til det. Men det der snobberi omkring den gymnasiale uddannelse, det vil jeg gerne have væk” (Ulla, lærer, Vestpå, l. 16).



Læringsaktivitet 4 – Jobansøgninger og 'rigtige' job

Aktiviteten:

En klasse besøger en stor produktionsvirksomhed. Eleverne arbejder side om side med de ansatte i de forskellige afdelinger. Eleverne er med til små arbejdsopgaver, og de ansatte fortæller undervejs.

Forinden:

Lærer har i samarbejde med UU-vejleder kontaktet virksomheden og aftalt rammer og koncept for samarbejdet. Eleverne skriver før besøget 'jobansøgninger'. I klassen afholdes jobsamtale med udvalgte elever, hvor virksomhedens leder er interviewer. Han forklarer eleverne, hvad han kigger på og hvorfor, når han ansætter. Alle elever fordeles ud fra ansøgningerne på afdelinger.

Efterfølgende:

I klassen fortæller eleverne hinanden om deres afdelinger. Senere besøger eleverne ungdomsuddannelsesinstitutioner, hvor man kan uddanne sig i retning af det 'job', de havde på virksomheden.

Vigtige erfaringer:

Tæt samarbejde mellem virksomhed, lærer og UU-vejleder er vigtigt. Besøget på ungdomsuddannelserne var denne gang ikke aftalt 'særligt' i forhold til karrierelæringstankegang. Det ønsker projektet at gøre næste gang.

I netop dette projekt har det taget form på den måde, at eleverne fra en hel klasse har 'søgt' forskellige praktikstillinger i en stor lokal industrivirksomhed. De har overværet, at et par af dem har været til 'ansættelsessamtaler' med en HR-manager fra virksomheden, og de har herefter alle 'besat' forskellige job i virksomheden i et par dage med en af de ansatte som guide. Lærerne vurderer, at den alvor, som mødet med virkelige mennesker i virkelige job giver, højner respekten for jobbet, også når det gælder håndværksfag, hvor man skal præstere noget praktisk eller håndtere farlige situationer. De opnår også en indsigt i, at en industrivirksomhed indeholder job af vidt forskellig karakter, både job, der kræver erhvervsfaglig uddannelse, og job, der stiller krav om videregående uddannelse.

I et andet lokalt projekt har eleverne været fire dage på en erhvervsskole i to forskellige afdelinger, hvor de har skullet producere et fagligt produkt. Den lærer, som har været med eleverne, svarer på et spørgsmål om, hvorvidt der var nogle elever, der overraskede:

”Ja, de overraskede faktisk også hinanden, fordi der er flere af de sådan fagligt stærke elever, som virkelig blev udfordret, da de fik et stykke værktøj i hånden, og så mange, hvor det egentlig var omvendt. Og flere af de stærke, der sagde, at det at blive tømmer, det kan jeg aldrig blive dygtig nok til. Og det synes jeg jo er fedt, at de når til den, fordi så anerkender de jobbet mere, end de faktisk havde gjort før, tror jeg” (Agnes, lærer, Sydvest, l. 100).

Her kan såvel lærere som elever tage hjem med en ny opfattelse af, hvem der er ’dygtige’, og hvad en erhvervsfaglig uddannelse stiller krav om. Hvis man skal se på problemstillingen fra en normkritisk vinkel, kan man sige, at det er i samarbejdet mellem skolen, virksomheden og erhvervsskolen, at man kan lykkes med at udfordre stærke normer om, at nogle uddannelser er ’finere’ end andre, og at boglig dygtighed er sværere end praktisk dygtighed.

En elev fortæller, at aktiviteterne ud af huset, hvor eleverne laver andre ting sammen med lærerne, end de er vant til i skolen, bidrager til, at lærerne kommer til at lære eleverne at kende på en anden måde: ”Jeg synes også, det kunne være spændende med læreren, som vi var med, ligesom høre, om de måske kendte os lidt bedre eller [...] det kunne også gøre, at i pauserne, eller hun generelt bare havde en bedre dialog med os” (Emma, 7. klasse, Sydvest, l. 311). Måske kan der ligefrem være tale om, at en øget fælles viden mellem elever og lærere kan være med til at skabe respekt om forskellige erhverv og dermed også respekt for forskellige valg af uddannelse. En lærer beskriver sine tanker om dette perspektiv i forlængelse af klassens fælles besøg på en erhvervsskole:

”Jeg tror, der er mange af dem, der ville have bedre mulighed for at vælge og turde vælge noget, der var godt for dem, hvis de havde været udsat for det op gennem skoletiden. Vi havde meget fokus på andre sider af, hvad der gør, at man vælger uddannelse. Det der med at personlige interesser og køn og omgangskreds og prestige i selve de uddannelser tit vejer tungere, hvor det med hvis man så kommer af egen lyst og lige pludselig vil være smed, så er der en masse andre, der er uvidende om, hvad det indebærer, frem for hvis alle har været med. Så er det måske mere anerkendt at være smed ...” (Thomas, lærer, Fjorden, l. 308).



Nogle projekter, der er optaget af at udfordre fordomme og uvidenhed om ungdomsuddannelserne, viser, hvordan dette i høj grad handler om et godt samarbejde mellem institutionerne og de konkrete professionelle og familien. Men også at viden om forskellige erhverv øger respekten, hvilket vil udfordre den lavere prestige, som erhvervsskolerne har forsøgt at bekæmpe gennem flere år.

Integration med skolens fag

Aktiviteter, som har til formål at støtte elevernes karrierelæring, kan finde sted som selvstændige forløb i skolen, eller de kan integreres med skolens fag. I forbindelse med emnet uddannelse og job tænkes det, at aktiviteterne også finder sted samtidig med og integreret i skolens fag. Før emnet skiftede navn til uddannelse og job, hed det uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering, og evalueringer viste, at emnet i stor udstrækning ikke blev varetaget i folkeskolen. Anbefalingerne fra landets UU-ledere dengang lød ifølge en undersøgelse lavet af DEA, at emnet burde have sit eget timetal (Jensen 2012). I forbindelse med at emnet har skiftet navn, og emnets fælles mål er ændret, er det stadig rammesat som et timeløst emne. Emnets volumen er derfor i nogen grad afhængig af, at lærerne samtænker det med øvrige fag i skolen. Dette sker i mange af de lokale projekter i Udsyn i udskolingen.

Læringsaktivitet 5 – Interviewteknik

Aktiviteten:

Elever 'adopteres' af virksomheder i lokalområdet. Tre-fire gange er eleverne på to timers besøg hos deres virksomhed, én gang er det et dagsbesøg. Eleverne samler undervejs information, fx billeder af virksomheden, interviews med ansatte om deres arbejde, efter aftale med virksomheden. Én gang kommer læreren på besøg.

Forinden:

Eleverne har i dansk lært om interviewteknik. Virksomhederne har nogle uger forinden været på besøg på skolen og præsenteret sig for eleverne, som på baggrund heraf vælger, hvor de gerne vil hen. Eleverne har i dansk derfor også arbejdet med at skrive ansøgninger.

Efterfølgende:

Eleverne skal fremlægge det, de har fundet ud af gennem besøgene, for skolekammerater (når de er halvt igennem forløbet) og til sidst for forældre og virksomheder.

Vigtige erfaringer:

Eleverne får med interviewteknikken nogle redskaber til at gå nysgerrigt og åbent til værks, når de undersøger uddannelses- og arbejdsverdenen. Tydelig start-, løbende og afsluttende information til forældre, virksomheder og elever fungerede godt.

Varianten:

Man kan lave en uddannelsesavis på baggrund af det, eleverne oplever i interviews og ved research om uddannelser. Til sidst præsenteres uddannelsesavisen for forældrene.

Fælles for de læringsaktiviteter, som er integreret med fag i skolen, er, at karrierelæringsperspektivet er introduceret først, dernæst er lærerne blevet bedt om at tænke deres fag ind. Dette perspektiv er særligt tydeligt i projekterne, som er beskrevet i læringsaktivitet 2.



Her har fx danskfaglige mål omkring forskellige genrer og tekster været i spil, idet eleverne blandt andet skulle gå på jagt efter forskellige tekster under deres besøg på en produktionsvirksomhed. Det var beskrivende tekster, instruerende tekster, funktionsbeskrivelser mv. Også matematik samt natur og teknikfaglige mål bringes i spil i elevernes arbejde med at bygge modelhuse i korrekt målestoksforhold, lægge strøm ind og lægge tag på. Hjemme på skolen foretager eleverne beregninger, opmåling, tegning mv. Målet er, at de kan skære deres hus ud i træ, samle det og lægge strøm ind under deres forløb på erhvervsskolen.

I begge tilfælde bemærkes det af samarbejdspartnerne, som er henholdsvis en HR-chef og en lærer på erhvervsskolen, at eleverne er velforberedte og motiverede, og at de sammen med deres lærer fra folkeskolen med al tydelighed er ude på en mission for at lære noget på flere niveauer. Aktiviteterne skal nemlig både bidrage til faglige læringsmål og til elevernes karrierelæring. De interviewede elever, som har deltaget i aktiviteter, hvor der også har været faglige læringsmål, er selvsagt i større grad end de andre elever i stand til at sætte ord på sammenhængen mellem fag, de har i skolen, og de aktiviteter, som de deltager i på deres besøg ud af huset. Det behøver ikke have betydning for elevernes karrierelæring, men det kan have betydning for lærernes motivation for at tilrettelægge karrierelæringsaktiviteter i samarbejde med fx ungdomsuddannelserne, idet de på den måde samtidig kan arbejde med egne faglige mål og med karrierelæring.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt de deltagende elever indikerer, at sammenhængen mellem fag og aktiviteter har virkning ud over aktiviteterne og projektperioden. Eleverne blev spurgt, om de efter aktiviteterne havde fået et andet syn på et eller flere fag i skolen, og lidt over en tredjedel, 34,4 % af respondenterne svarede, at deres syn var blevet meget eller noget anderledes. Lægger man gruppen, der svarede, at de havde fået et lidt andet syn på et eller flere fag efter aktiviteterne, er det mere end to ud af tre, nemlig 68,1 % af respondenterne, som har oplevet ændringer i deres syn på et eller flere fag.

Andre lærere vælger at tænke faglige mål ind i de forløb, de tilrettelægger. Fx har lærerne i forløbet, som er beskrevet i læringsaktivitet 3, undervejs noteret sig, hvilke læringsmål projektet har givet mulighed for at opfylde. Eleverne har eksempelvis arbejdet med forskellige formidlingsformer, herunder også plancher. Altså en tænkning, der vender integrationen om og udforsker, hvordan fagfaglige mål nås som sidegevinst af karrierelæringsaktiviteter. I næste afsnit skal vi se på et konkret eksempel mere knyttet sammen med den progression, der kan komme i et karrierelæringsforløb i løbet af udskolingsklasserne.

Udsyn i skolen – forskellige klassetrin kan bidrage til karrierelæring

Udsyn i udskolingen retter sig mod 7., 8. og 9. klasse. Flere af de lokale udviklingsprojekter gør sig tanker om, at processen med at skabe udsyn og den læring, der ligger til grund for elevernes udsyn, er knyttet til hele skoleforløbet, og nogle projekter har skabt aktiviteter med progression hen over 7.-8. og 9. skoleår. Her følger et eksempel på et projekt, der i særlig grad arbejdede med progressionen gennem hele udskolingen.

Læringsaktivitet 6 – Progression i 7., 8. og 9. klasse

Aktiviteten:

Hvert klassetrin har en uge om udsyn i udskolingen.

7. klasse har fokus på det nære, hvor forældre og tidligere elever fortæller om den vej, de er gået, og hvorfor, elever og lærer besøger sygehuset, sæbefabrikken m.fl.

8. klasse har fokus på erhvervsuddannelserne og besøger en erhvervsskole, hvor de undervejs skal producere fx blomsterkasser og lave mad med urter og til sidst være med på udstilling på erhvervsskolen.

9. klasse besøger virksomheder i en større by, taler med en folketingspolitiker og besøger gymnasiale ungdomsuddannelser. Fokus er generelt på opmærksomt at opleve de steder, man besøger, det kan alle være med til, også selvom man måske ikke skal den vej selv.

Forinden:

Lærerne har gjort meget ud af kommunikationen og forventningsafstemning med virksomheder og ungdomsuddannelsesinstitutioner, fx i forhold til at specificere, hvad de gerne vil, eksempelvis høre om forskellige erhverv og uddannelsesveje, som virksomhedens ansatte har haft. Alle elever (med mødepligt) og forældre har været til fælles opstartsforedrag om den gode overgang fra skolen til ungdomsuddannelse med en fremtidsforsker.



Efterfølgende:

Undervejs igennem ugen udfylder eleverne refleksionsark, hvor de skal forholde sig til Laws (2009) kategorier: Laws kategorier: mærke, ordne, fokusere og forstå. Til sidst og igen efter noget tid taler læreren og eleverne om, hvad de har oplevet og lært.

Vigtige erfaringer:

Kommunikation og afstemning med virksomheder og uddannelsesinstitutioner er ekstremt afgørende for muligt udbytte. For eleverne kan det være øjenåbnende og befriende at se, at mange (uddannelses)veje kan føre til målet. Og at målet også kan ændre sig undervejs.

I et interview med en lærer fører samtalen frem til en undren over et eventuelt resourcespild, hvis ikke eleverne er klar til at besvare uddannelsesvejlederens mange spørgsmål, når der skal træffes valg af ungdomsuddannelse, selvom de har været på både brobygning og i praktik. Disse aktiviteter skal suppleres med andre tiltag, som dels er beskrevet i det timeløse emne uddannelse og job, dels oplagt også kan tænkes ind i skolens fag mere generelt. Det er for flere af projekterne en opdagelse, at samtænkning af uddannelse og job og skolens fag stadig er et ikke forløst potentiale. Læreren, som er matematiklærer, siger:

”Som matematiklærer har jeg gjort mig den erfaring omkring vigtigheden af at arbejde med konkrete materialer ... Hvis man nu sagde, at det var en normal arbejdsmetode, at vi afslutter med et eller andet virkeligt produkt, så ville det også have været nemmere, hvis de havde været vant til, at de hver gang, vi arbejdede med noget, så skulle vi tænke matematik ... Så som matematiklærer vil det helt sikkert være noget, jeg vil fokusere på fremadrettet ...” (Thomas, lærer, Fjorden, l. 290).

Her vender matematikfaglæreren det om og viser på den måde, at det konstruktive går begge veje. Det er altså ikke bare faget, der kan bidrage til karrierelæring, karrierelæringstanken kan også bidrage didaktisk til faget og måske skabe bedre læringsbetingelser for eleven.

Et helt andet perspektiv på at inddrage et særligt tidspunkt i udskolingsforløbet i forhold til at skabe karrierelæring er 7.-klassernes konfirmation. I et interview drøftes det, at man skal gøre det, man gør i forvejen, men bare bedre. Projektet har fået den pågældende lærer til at se mange muligheder i både fag og andre aktivite-

ter i skolen, som hun hidtil ikke har været så opmærksom på. Konfirmationen i 7. klasse (eller for nogle skoler i 8.) fylder meget for eleverne og er på mange måder meget betydningsfuld. Læreren peger i interviewet på det 'hav af muligheder', der ligger i denne begivenhed, som hun har meget lyst til at udforske. Hun ser det som et næste lille projekt efter dette. Hun siger:

”Men der er jo fx en præst involveret, der er en degn, og der er faktisk ... sådan en blomsterdekoratør og en, der laver mad ... og i virkeligheden er der et hav af erhverv involveret. Som jeg må sige normalt ikke bliver præsenteret i folkeskolen, men som i virkeligheden er en ... konkret del af elevernes hverdag, hvis de går i 7. ... I virkeligheden tror jeg mere på, at man inspirerer børnene ved, at de møder det i deres liv og deres hverdag” (Lisa, lærer, Kommuneskolerne, l. 469).

Her giver den konkrete livsførelse ideer til, hvordan skolen kan koble sig på elevernes hverdag og de sammenhænge, som har særlig betydning for dem på et givet tidspunkt. Det giver også anledning til at tænke en progression ind mellem de tre udskolingsklasser: 7., 8. og 9. klasse. Hvad er særligt på spil i det enkelte år, og hvordan kan man koble til det og skabe en sammenhæng på tværs af klasserne – bygge videre på den karrierelæring, der blev arbejdet på sidste år.

At lære, understøtte og fastholde refleksion og meningskabelse

En central karrierelæringspointe i denne bog er udbyttet ved at forberede og bearbejde uddannelses- og vejledningsaktiviteter, så de ikke står alene, men knyttes sammen med elevernes fælles og egen refleksion over det oplevede. Refleksionsprocesser står som nøgleelementer i en karrierelæringstilgang, hvad enten det nu er refleksion over sig selv, refleksion over mødet med uddannelser og job eller refleksionen over sig selv i forhold til mødet med uddannelser og job.

Refleksion som meningskabende aktivitet

Refleksion er også tæt knyttet til et andet af bogens centrale budskaber, nemlig opfordringen til at flytte perspektivet i arbejdet med de unge, fra at have et centralt fokus på de unges valg af ungdomsuddannelse til at have et centralt fokus på de unges karrierelæring gennem undervisnings- og vejledningsaktiviteter. Dette fokus-skifte er beskrevet i indledningen til bogen og skal ikke gentages her. Det skal blot tilføjes, at netop dette fokusskifte er afgørende for muligheden for at igangsætte åbne og meningsfulde refleksionsprocesser i forbindelse med karrierelæringsaktiviteter.



For hvis fokus er på valget, og de unge dermed im- eller eksplicit hele tiden opfordres til at forbinde de aktiviteter, de deltager i, med deres eget konkrete valg af uddannelse, vil de unge være tilbøjelige til at suspendere refleksionen og i stedet gå direkte til en vurdering: ”Var det noget for mig, eller var det ikke noget for mig?”. Og som Randi Skovhus’ forskning viser, betyder det, at de er meget tilbøjelige til at afvise aktiviteternes relevans overhovedet, hvis de vurderer, at det ikke er noget for dem (fordi de allerede har vurderet, hvad der er noget for dem, eller vurderet, hvilken uddannelse de skal tage, lige meget om disse vurderinger er realistiske eller baseret på et oplyst grundlag) (Skovhus, igangværende ph.d.-projekt).

I denne sammenhæng forstår vi refleksion i forskellige perspektiver, med udgangspunkt i den danske læringsprofessor Knud Illeris’ definition af refleksion som:

1. Eftertanke eller (gen)overvejelse af en situation: ”Hvad foregår der her? Hvad er det for noget, jeg står over for?”.
2. En proces, hvor den lærende sætter sin læring i forhold til sig selv ved at forbinde sig selv som person med den situation, der reflekteres over (Illeris 2006).

Det er vigtigt at understrege, at der kan være tale om mange forskellige dimensioner af refleksion, og det er ikke sådan, at alle elever skal kunne reflektere på den samme måde, over de samme ting eller på samme niveau. Når refleksion sættes i relation til andre forhold (og det er selve udgangspunktet for refleksion, man må reflektere over noget), situationer, personer osv., giver det mulighed for at reflektere over mange forskellige personlige udtryk eller kvaliteter: kreativitet, empati, systematik, overblik osv. Ingen af disse refleksioner er mere rigtig end andre, og ud fra dette perspektiv kan refleksionsprocesser virke inkluderende i en karrierelæringsammenhæng: ”Der var ikke noget bestemt, jeg skulle vide, der var ikke et rigtigt svar, jeg skulle give, men jeg fik i stedet øje på noget nyt ved mig selv eller ved verden, som jeg ikke havde blik for tidligere”. Samtidig vil forskellige typer aktiviteter og forskellige typer kontekster betyde forskellige former for refleksion, som alle kan være relevante og vigtige perspektiver på en karrierelæringsproces.

Forholdet mellem spørgsmålstype og refleksion

Som beskrevet i teoriafsnittet om Karl Tomms spørgsmålstyper har selve spørgsmålet en væsentlig betydning for, om og hvilken refleksion der indbydes til. I almindelighed har de fleste mennesker en tendens til at gå direkte fra at stille afdækkende spørgsmål til at stille konkluderende spørgsmål: ”Hvad er problemet,



og hvad vil du gøre ved det? (eller måske endda: ”... og nu skal du høre, hvad du skal gøre ved det”). Denne svaghed gælder også mange professionelle spørgsmålsstillere som fx lærere og vejledere (og forskere!). Det forhold forsøger Tømm (1992) også at forklare. Det ligger ligefor, siger han, at stille disse to typer spørgsmål. Vi får serveret et problem, og vi efterspørger eller serverer selv en løsning. Færdigt arbejde. Samtidig er det spørgsmålstyper, der så at sige befinder sig på spørgerens banehalvdel. Det er spørgerens nysgerrighed, disse to spørgsmålstyper først og fremmest tilfredsstillende, hvis de står alene.

Cirkulære og refleksive spørgsmål er uden tvivl sværere at stille. De ligger ikke på samme måde lige på tungen, når vi skal formulere et spørgsmål. De kræver et spørgeteknisk arbejde fra spørgeren, som blandt andet indbefatter at lytte aktivt til det, eleverne siger, og ikke straks være i gang med at udtænke en løsning eller at lede efter en konklusion. Det er ikke sådan, at det er forkert at stille lineære, af-dækkende eller konkluderende spørgsmål, slet ikke. De er nødvendige både for at få en god problembeskrivelse, en fælles opfattelse af situationen og for at formulere holdbare strategier og handlinger.

Oftentimes vil de lineære spørgsmål også skabe mulighed for, at eleverne kan begynde at se mønstre og sammenhænge, det, der i Laws (2009) teori hedder 'at ordne'. Om lidt skal vi møde en elev, der i en tablet-baseret logbog, netop på grundlag af en simpel lineær beskrivelse af de aktiviteter, han oplever, får øje på, hvordan han skifter mening over et stykke tid. Det giver eleven en indsigt i sin egen proces og udvikling. Men mange af aktiviteterne i Udsyn i udskolingen giver anledning til at fremhæve nødvendigheden af at stille de cirkulære, dvs. de udvidende og de refleksive spørgsmål for at understøtte elevernes karrierelæring. Netop de cirkulære spørgsmål hjælper eleverne til at sætte ord på den personlige betydning af at deltage i aktiviteterne, og det er med til at skabe mening. De cirkulære spørgsmål giver mulighed for at spørge ind til og få eleverne til at reflektere over, hvad de selv ved, og hvad de andre ved, hvilke relationer de ser som værdifulde, hvilke forhindringer de ser, hvad forskelle og ligheder på uddannelser og job er, hvad fordele og ulemper ved forskellige mulige uddannelser og job er, hvordan kan man skabe muligheder og sammenhænge i sin tilværelse, og hvordan kan man træffe valg og blive glad for dem. Kort sagt: De cirkulære spørgsmål lægger op til refleksion og understøtter dermed, at eleverne lærer at reflektere.

Hvordan en tablet og en metafor kommer til at understøtte refleksion

Stort set alle projekterne har været optaget af at skabe refleksion i forbindelse med at bevæge sig fra 'at opdage' til 'at forstå' (Law 2009). Der har været arbejdet med



refleksionsark, som blev udfyldt hver dag i temaugen, og sociale medier har været anvendt til at dokumentere praktik, på den måde at eleverne har taget et billede hver dag, lagt det op i en gruppe og skrevet kommentarer til det. I dette afsnit sætter vi fokus på anvendelsen af tablets og apps som understøttelse af refleksion.

Læringsaktivitet 7 – Logbog

Aktiviteten:

Hver gang eleverne laver en aktivitet eller har et emne, der handler om uddannelse og arbejde, skriver de undervejs deres indtryk ned i en logbog på deres tablet. Appen Book Creator anvendes til dette. Her er det muligt at tage billeder, som eleverne skriver kommentarer til.

Forinden:

Eleverne er vant til at arbejde med tablet i skolens øvrige undervisning.

Efterfølgende:

Over et stykke tid har eleverne samlet indtryk, billeder og oplevelser og kan vende tilbage til dem og kigge på billeder af aktiviteter, de har deltaget i, og læse de tekster, de har skrevet. Den digitale understøttelse giver nem adgang til udsagn og indtryk, eleven har oplevet over længere tid.

Vigtige erfaringer:

En måde at hjælpe eleverne til at huske indtryk og refleksioner med muligheden for at vende tilbage til det løbende.

Varianten:

Elever, som er i praktik, benytter en Facebookgruppe til at dokumentere og undersøge egen læring i praktikopholdet. Eleverne skal hver dag uploade et billede som svar på spørgsmål, deres lærere har stillet. De skal også skrive en kommentar til billedet. Når eleverne vender tilbage fra praktik, kan de arbejde videre med eget og andres materiale.

Her skal vi møde en elev, som har anvendt en tablet til at understøtte refleksionsprocessen i sin tilegnelse af viden og erfaringer om uddannelse, job og sig selv samt



sine tanker om det. Klassen har anvendt en app på en tablet, som hedder Book Creator. Eleven fortæller, at han går ind på appen og opretter sider med dato og beskrivelse af forskellige aktiviteter. Han forklarer, at han så kan gå tilbage i tiden og se, hvad han har skrevet:

”Jeg bruger den også på den måde, at jeg skriver, hvad der er spændende ved nogle job, og hvilke jeg synes var virkelig kedelige – også i skolen, et fag måske. Så husker jeg på det, i hvert fald i en tidsperiode synes jeg, det der fag var monsterkedeligt. Og så senere begyndte det at interessere mig lidt mere, og så kan jeg ligesom sætte det hele samme til sidst, og det er så også et puslespil, lige at ligge et par brikker på bordet, og så kan vi se, at det her kan jeg bruge til noget, og det her kan jeg ikke bruge til en skid. [...] Jeg synes for det første, det er en god måde at anvende tabletten på. Jeg synes også, den hjælper en ... faktisk, først så tænker men: Ej, det gider jeg ikke. Men så lægger man virkelig mærke til, ej okay, det kan man bruge til noget det her, og det hjælper faktisk en at gøre det.

I: Hvad hjælper det dig til?

Jamen det, som sagt, det hjælper en til at blive klar over, hvad jeg vil, så jeg ikke går ind og tager en uddannelse, som bare slet ikke fungerer for dig, og du så ender med at spille tre år af dit liv eller noget, så det går ligesom lidt mere op for dig end den der 8. klasse, hvor man skal vælge, hvor du vil hen.

I: Hvad synes du om, at det er på tabletten?

Det synes jeg meget godt om, fordi det er lidt nemmere og hurtigere at skrive på tabletten end at skrive i hånden, og du kan altid læse det, og det er ligesom gemt, i forhold til hvis du lige har skrevet på papir, og så bliver det væk i tasken eller krøllet, og så finder du det aldrig igen”

(Hans, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 77).

Videre beskriver Hans de aktiviteter og overvejelser, han indtil videre har fået med i sin Book Creator. Han bliver spurgt om, hvordan det er at se tingene i sammenhæng:

”Jeg synes, det er overraskende spændende at gå tilbage og se på det. Og okay, hvorfor syntes jeg det dengang og så ligesom tænke over det, og så tænker man, hmm



... det kunne måske være meget godt, men det kunne også gøres bedre med det, jeg synes nu. Det hjælper rigtig meget” (Hans, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 122).

Han vender tilbage til puslespilsmetaforen og forklarer, at han håber, at det vil resultere i et billede og ikke bare enkelte brikker med en tekst. Som han ser det nu, så har han hjørnebrikkerne og alle kantbrikker, men billedet mangler ligesom. Hans beskriver, hvordan han har samlet mange brikker gennem forløbet, men også, hvordan han har smidt de fleste væk:

”De fleste brikker har jeg smidt væk, men det hjælper også at smide brikker væk. Lad os sige, hvis man er kommet til at lægge to puslespil sammen, så smider man lige dem væk, man ikke kan bruge, fordi så kommer man stadig tættere på at løse det ene puslespil ... jeg tænker jo stadig, jo flere brikker du smider væk igen, jo nemmere bliver det” (Hans, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 191).

En ting, som Hans sætter fokus på, er elevernes muligheder for at ‘bytte brikker’ med hinanden. Han forklarer, hvordan de alle har deltaget i forskellige aktiviteter og besøgt forskellige steder – men det er ikke sikkert, at alle har været det sted, der gav dem en manglende brik. Han foreslår derfor, at der også indgår en form for fremlæggelser:

”Er der nogle elever, som gerne vil fortælle, hvordan det var på deres sted, og så kommer man op og siger 'hey det vil jeg gerne'. Og så fortæller de løs, og så tager man flere, så man hører fra forskellige synsvinkler, hvordan det var” (Hans, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 221).

Her er eleven tydeligt optaget af, hvordan eleverne kan dele deres viden og erfaringer, og opfordrer til, at aktiviteterne følges op af en udveksling mellem eleverne. Det går igen i mange elevinterviews, at eleverne er optaget af hinanden i forhold til deres valg, men det fremgår også af nogle interviews, at de ikke nødvendigvis har kendskab til hinandens overvejelser. Dette tages op i afsnittet *Hvad skal du? Hvad vil jeg?* Endelig kunne det ifølge Hans være smart, hvis man kunne sende brikker til hinanden, brikker, som man synes, ens ven kunne have glæde af at kende til. Ved at bruge metaforen puslespil kan eleven skifte fokus for sine overvejelser. Han kan både kigge på de enkelte brikker, som her beskriver aktiviteter, han har deltaget i, og hans overvejelser over det, og han kan kigge på brikernes relationer til hinanden og på, hvilke billeder brikkerne kan danne, når de sættes sammen.



Puslespilsmetaforen er et godt billede til at illustrere de forskellige refleksionsniveauer i forbindelse med karrierelæring. Hver brik udgør en læringsaktivitet, hvor eleven sanser, mærker, ser og oplever. Og hvor eleven får indtryk og information. Oplevelser, som fastholdes på portfoliomåner i appen på tabletten ved, at eleven for hver oplevelse laver en side i Book Creator. Siden består typisk af billeder fra aktiviteten og overvejelser i forhold til det – en brik til puslespillet. Efterhånden som der kommer flere og flere oplevelser til, oplever eleven at have flere og flere brikker. Men eleven oplever også, at ikke alle brikker hører til det samme puslespil. Eleven begynder at sortere og sammenligne brikkerne og overveje, hvordan brikkerne passer sammen, og hvilke billeder de kan danne. Dette sker ved, at eleven overvejer, hvilke ligheder og forskelle der er i de oplevelser og overvejelser, som han eller hun har fastholdt på sin tablet. Når eleven beskriver, at der muligvis er to forskellige puslespil, handler det også om, at han eller hun via portfolio skaber sammenhænge mellem oplevelserne (Hansbøll og Langager 2004).

Dernæst beskriver eleven, hvordan han også smider brikker væk, brikker, som han nu kan se ikke passer til det puslespil, han er i gang med at lægge. I denne fase bliver eleven opmærksom på, hvilket puslespil han lægger, og dermed også, at nogle brikker ikke passer ind lige nu. Det er i denne fase, at han taler om muligheden for at give og modtage brikker. Denne overvejelse kan ses i sammenhæng med elevernes generelle opmærksomhed på hinanden, og i den forbindelse er det væsentligt at fremhæve, at portfoliomethoden her må baseres på en sociokulturel forståelse af læring som deltagelse i sociale sammenhænge (Dyste 2003).

Eleven slutter af med at beskrive, at han nu mener at have lagt rammen til puslespillet. Hvilket må betyde, at han også har en ide om motivet – men endnu vigtigere – han ved, hvor og hvordan han skal finde brikker, sortere og sammenligne dem samt undersøge, hvilke brikker der passer ind i det eller de puslespil, han er i gang med at lægge, og han er nysgerrig på, hvordan de andres puslespil ser ud.

Refleksion er også et læringsanliggende

Interviewene med lærerne afspejler, at refleksionen ikke sker af sig selv. Dels begynder eleverne ikke nødvendigvis at reflektere af sig selv, men de gør det heller ikke, bare fordi læreren beder dem om det. Det peger på, at det at reflektere skal understøttes og læres, og at måden, det læres på, også kan give udfordringer. I et projekt er lærerne overraskede over, hvor lidt refleksion der finder sted i en logbog, som eleverne er blevet bedt om at udfylde. Læreren siger uopfordret i interviewet:



”Og så var der en ting, der slog os, den der refleksion, det var de ikke i stand til. Det har vi talt om på cirkelmøderne. Hvorfor kan de ikke reflektere, når de skriver logbøger? Vi så det samme med deres projektarbejde. Der har vi en udfordring. Vi skal finde ud af hvorfor” (Ulla, lærer, Vestpå, l. 112).

Denne lærers makker giver et bud på, hvordan dette kunne hænge sammen. En af udfordringer ved at skabe refleksion – at lære eleverne at reflektere – kunne være, at de hjemmefra er mere optaget af valget: ”Er det noget for dig eller ...?”. Lærerne vil gerne noget andet, men det har de ikke fået kommunikeret godt nok til eleverne. Lærerne har prøvet at give eleverne spørgsmål i forbindelse med en læringsaktivitet struktureret ud fra Laws (2009) teori. Problemet er bare, at eleverne ikke umiddelbart interesserer sig for spørgsmålsrækken, fordi de allerede ved, at ’det er ikke noget for mig’ (Thora, lærer, Vestpå, l. 245 og 264). Så en del af løsningen er måske at få afstemt med såvel eleverne som med forældrene, hvad formålet med at lære at reflektere er, og måske også hvad det egentlig vil sige. Noget kan nemlig tyde på, at de selv samme elever er meget reflekterende, når de i dansk skal skrive et essay, men at de bare ikke tager denne kunnen med sig ’ind i logbogen’:

”For i essayet der kan de godt. I hvert fald langt de fleste de kan. Det plejer de faktisk at være ret gode til ... Det, vi gjorde, det var, at vi legede med noget sprog og nogle forskellige ting. Det var i hvert fald ikke taget med over i de her logbøger. Så det er en udfordring, som jeg ikke kan svare på lige nu” (Ulla, lærer, Vestpå, l. 116).

I et andet lokalt udviklingsprojekt er det forsøgt at initiere elevernes refleksion ved at understrege, at det ikke handlede om at skulle beslutte sig for, om det var en uddannelse, eleverne ville vælge, men snarere, hvilke følelser der knyttede sig til forskellige billeder. Adspurgt giver en elev udtryk for, at have lært noget af denne aktivitet, og at det netop ikke handlede om et konkret job-/erhvervsvalg:

”I: Var der nogen aktiviteter, hvor du lærte noget særligt om uddannelse?

R: Ja, vi havde sådan en aktivitet, hvor der var billeder af sådan nogle forskellige ting, og så skulle man tage noget, man godt kunne lide. Man skulle ikke tænke job, da man så det, men tænke på noget, der gjorde en glad. Så var der nogen, som tog et billede af penge, og så skulle man sige, om man gerne ville have, der var penge i ens job. Så var der sådan et billede af et firkløver, at man gerne ville have lykke og



gøre andre mennesker glade. Det var en af de sjove aktiviteter, synes jeg” (Silje, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 81).

I et tredje lokalt udviklingsprojekt har man oprettet et valgfag, der er struktureret som en form for gruppevejledning. Den lærer, som varetager det pågældende valgfag, har også uddannelse som vejleder og trækker således på denne faglighed. Læreren har samlet en gruppe piger, som mødes en gang om ugen i et mødelokale. Pigerne er fra 8. og 9. klassetrin og mødes med henblik på at kunne inspirere hinanden på tværs af alder. Timerne har en særlig tilrettelagt struktur og retter sig mod at afdække de unges styrker og svagheder, give dem overskuelige opgaver at arbejde med og give dem redskaber til at overskue deres situation. Der arbejdes med forskellige gruppeøvelser og samtaler. Det lille fællesskab giver den tryghed, som et klassefællesskab sommetider hæmmer, når eleverne skal give udtryk for deres holdninger, bekymringer eller for den sags skyld det, de glædes over.



Læringsaktivitet 8 – Gruppevejledning som valgfag

Aktiviteten:

Oprette valgfag med fokus på Udsyn i udskolingen, dvs. et særligt tema, fx at kunne gå glad til eksamen, styrker og svagheder, besøge virksomheder, uddannelsesinstitutioner mv., dele bekymringer, glæder, sorger og holdninger med hinanden. Der kan arbejdes med forskellige metoder og tilgange, fx 'den kognitive diamant', hvor forholdet mellem tanker, følelser, krop og handling undersøges. Der kan arbejdes med et synliggjort 'humørbarometer', som almengør bekymringer, glæder og sorger. Eller der kan arbejdes med styrkekort, og det kan undersøges, hvilke styrker man bruger i forskellige situationer, og hvordan disse gør en forskel i forhold til uddannelse og job og arbejdsliv.

Forinden:

Eleverne er måske blevet spurgt, om de kunne have lyst til at være med, fx hvis det handler om eksamensangst, eller hvis de ikke er vurderet uddannelsesparate. Der dannes en gruppe, for hvem der vil være et fælles meningsfuldt tema at arbejde med. Det kunne være piger fra 8. og 9. klasse, som ikke er vurderet uddannelsesparate. Når årgange blandes, vil det være vigtigt forinden at overveje, hvad man vil bruge alders- og erfaringsforskellen aktivt til. Læreren gør sig overvejelser over fokus, formål, struktur, aktiviteter, og hvordan gruppen skal evaluere valgfaget.

Efterfølgende:

Læreren kan, efter aftale med eleverne, videregive nogle af oplysningerne til klasselæreren, så vedkommende er underrettet og kan være med til at arbejde videre i den retning, eleven i gruppevejledningen har fundet frem til, fx noget, de gerne vil blive bedre til. Det kan også foregå som treparts-samtale mellem eleven og de to pågældende lærere. Eller gruppevejledningsforløbet kan give anledning til et særligt fokus i samarbejdet med forældre.

Vigtige erfaringer:

At være i en ny og anden konstellation end stamklassen kan give nye muligheder for deltagelse. At arbejde med uddannelse, job og egne styrker i

fællesskab kan udvide perspektivet og almengøre problemstillinger, som den enkelte føler sig alene med. Trygheden i en gruppe, hvor deltagerne er fælles om en problemstilling, kan være et alternativt rum for læring og for, at 'de stille' kan komme til orde. Eleverne udvikler empati i en gruppe, hvor man hører om andres styrker såvel som svagheder, eller når man hører, hvorfor en skolekammerat nogle gange er i dårligt humør.

Varianten:

At lade 'valgfaget' indgå som en del af et andet forløb, fx på linje med værkstedsfag.

Refleksionen som en del af samtalerne og gruppeøvelserne læres blandt andet ved, at eleverne, hver gang de mødes, i en runde giver udtryk for deres humør og giver en begrundelse herfor. De arbejder med et 'humørbarometer', som de efterhånden bliver helt trygge ved og gode til at bruge. Barometeret bliver tegnet på tavlen, så alles vurdering bliver synliggjort. Gruppen har et særligt fokus på styrker og svagheder. I forbindelse med en forskningscirkelleders observation af gruppevejledningen, som ligger lige efter vinterferien, har eleverne skullet forberede sig ved at overveje deres 'vinterferiestyrker'. De har skullet tænke på noget af det, de har gjort i ferien, og så tænke på, hvilken styrke de skulle træne i forbindelse med det, de har gjort. På skift kommer eleverne med eksempler fra ferien og går i dialog med læreren om deres 'fund'. Der bliver nævnt:

Selvkontrol, evne til at elske og blive elsket, videbegær, taknemmelighed, fornuft, social begavelse.

Læreren spørger, hvilken betydning det har haft, at de havde denne hjemmeopgave, og eleverne siger, at de har været mere fokuseret på deres styrker. Læreren leder drøftelserne over på, hvordan disse styrker kan bruges i forhold til at skulle tage uddannelse. Social begavelse er vigtig, siger en elev og bliver bedt om at udfolde, hvad det betyder. Der kommer bud, og læreren giver eksempler og stiller uddybende spørgsmål og kobler denne snak op på karrierekompetence og det at være uddannelsesparat. Uddannelsesparathed, siger hun, er ikke bare karakterer, men også styrker og værdier. Respekt er også vigtig, siger en og bliver bedt om at uddybe. Flere byder ind på at uddybe dette begreb med konkrete eksempler.



Observatøren har aftalt, at hun må stille eleverne nogle spørgsmål til sidst, og de svar, der kommer fra eleverne, overrasker læreren positivt. Hun oplever, at gruppens arbejde faktisk sætter eleverne i stand til at give reflekterede svar i langt højere grad, end de kunne, da de begyndte i gruppen. De bliver fx spurgt, om de har lært noget om sig selv i gruppearbejdet. En svarer, at de har lært om styrker og svagheder og er blevet bekræftet, fordi de arbejdede sammen to og to. En siger, at når man kender sine styrker, så kan man prioritere, hvad man skal arbejde med. På et spørgsmål om, om de har fået noget nyt at tænke over, svarer en: *"Helt klart vores styrker. Ville aldrig tænke over det selv. Også hvordan man har det – humørbarometeret"*.

En elev tilføjer, at selvom man ikke har været til valgfaget en enkelt gang, så spørger man de andre, hvad de har lavet, og så kommer man alligevel til at tænke over det. Forberedelse er noget, man kan gøre på alle tidspunkter, siger hun. Andre elever byder ind med refleksioner over, hvad gruppearbejdet har ført med sig, fx:

Meget ro – plads til at tænke over det, man ikke når til hverdag, hvor vi alle har så travlt.

Forstår bedre årsager til, at andre ikke har det så godt. Forstår, hvorfor andre reagerer, som de gør.

Dette er et eksempel på en aktivitet, hvor det at reflektere af læreren angribes som noget, der må læres og trænes, og det synes at bære frugt. Eleverne giver ifølge læreren mere nuancerede svar og underbygger uopfordret disse. En færdighed, som de ikke var i stand til, da de påbegyndte valgfaget.

Samarbejdet med familien

Vi ved fra forskning, at familien og især forældrene har stor betydning i forhold til unges valg af uddannelse (CEFU, Juul og Pless 2015). Den måde, hvorpå familien skaber betydning, er ifølge forskerne meget kompleks og kan ikke forstås som direkte determinerende. Til gengæld vil måden, som blandt andet skolen møder det enkelte barn på, være afgørende for den succes eller den læring, der kan finde sted. Skolen møder ikke bare et barn, men netop dette barn/denne unge, med dennes sociale koder og specifikke baggrund og denne families værdier og måde at være familie på. Familien kan som sådan forstås som en tidlig karrierelæringsarena. Den læring, der har fundet sted, skal senere spille sammen med nye læringsammenhænge, som barnet kommer til at indgå i. Skolens større eller mindre anerkendelse og inddragelse af familiens værdier bliver således også en fremmede eller hæmmende faktor i et karrierelæringsforløb (Buhl m.fl. 2010, s. 110; Buhl 2014b). En forælder, som har deltaget i aktiviteten Cafemodellen (se læringsaktivitet 10),



taler i et interview om dette institutionsansvar i forhold til at medvirke til at bryde mønstre på følgende måde:

”.. det er ligesom forældrene, der ‘blames’ for det [manglende kundskaber i skolen], det er jeg meget modstander af, jeg tror, der ligger en høj grad af, at man kan ændre den negative sociale effekt, det har, ved at man siger, jamen du er her, og det er du sammen med alle os andre, og så skal du bare tage fra altså ...” (Lisbeth, forælder, Nordkysten, l. 255).

Et samarbejde mellem skole og familie, som forventes at forløse det potentiale, som familien som læringsarena udgør, afhænger i høj grad af, om parterne, dvs. lærere og forældre, anerkender og forstår dette potentiale (Buhl m.fl. 2010, s. 110; Buhl 2014b). Nogle elever giver udtryk for, at de synes, at deres forældre er gode at tale om uddannelse med, og at det at tage uddannelse er noget, man gør/skal. Nogle giver dog også udtryk for, at de ikke tror, at deres forældre ved så meget om uddannelsessystemet. Tilbage står dog, at forældre på godt og ondt spiller en stor rolle som sparringspartner for den unge, hvilket også spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne viste. Her svarede kun 13,9 % af respondenterne, at de slet ikke havde talt med deres forældre om det, de havde oplevet i aktiviteterne, mens over halvdelen sagde, at de havde talt meget eller noget med deres forældre om oplevelserne gennem aktiviteterne.

Fra forældresamarbejde som en ekstra opgave til en ekstra ressource

I flere af de lokale udviklingsprojekter har der været særlig opmærksomhed på, hvordan forældre kan bidrage til deres børns karrierelæring. En opmærksomhed, der giver god mening, set i lyset af at vi også i dette projekt kan konstatere, at forældre har stor indflydelse på, hvilke valg deres børn træffer, og hvad der giver mening at beskæftige sig med eller komme til at vide noget om i relation til at skulle træffe uddannelsesvalg. Fx har forældre i forbindelse med aktiviteter på en erhvervsskole eller i en virksomhed givet udtryk for, at det for deres barn var lidt spild af tid, da de jo skulle noget andet efter endt skolegang. Af forældreinterviews fremgår det, at forældre som en selvfølge gerne vil gøre en forskel, men at det ikke nødvendigvis er enslydende, hvordan dette kan finde sted. En forælder taler om ‘at sætte den unge fri’, men hun oplever samtidig, at andre forældre er mere optaget af et økonomisk ‘outcome’ (Lisbeth, forælder, Nordkysten, l. 82). I et interview i Politiken om projektet siger en far det på denne måde: ”Hvis de vil være guldgravere i Alaska, er det vel i orden at stoppe dem lidt. En anden far siger: ”Vi vil jo alle gerne hjælpe vores



børn, så godt vi kan. Og mere kan vi faktisk ikke gøre. For børnene er jo også meget selvstændige og vil meget gerne selv finde ud af, hvad de vil” (Nordkysten rapport-bilag: Politiken 25.9.2015).

Nogle af projekterne har gerne villet udfordre forældrenes forforståelser såvel af uddannelseslandskabet som af, hvilke uddannelsesvalg deres børn skulle træffe. Forældresamarbejdet har traditionelt været tilrettelagt som informationsmøder, hvor lærere eller vejledere har skullet klæde forældrene på i form af information om ungdomsuddannelserne. Et ofte omtalt problem ved disse informationsmøder har været, at alt for få forældre møder op, og at de, der møder op, er ‘de forkerte’. Det har således i nogle projekter været et mål at få samlet flere forældre. I et projekt bliver det målsat, at minimum 50 % af elevernes forældre møder op på et informationsmøde, som skal finde sted på en erhvervsskole, og at de bliver positivt indstillet over for deres børns eventuelle valg af en erhvervsuddannelse. I forbindelse med et andet projekt bliver det forsøgt at tilbyde en cafe for forældre med henblik på at skabe en reel samarbejdsrelation mellem lærer og forældre. Den måtte aflyses grundet for få tilmeldte, og projektholderne anskuer forældresamarbejdet som en fremtidig udfordring, der med held kan adresseres i forhold til at kvalificere skolens karrierelæring. Grundideen her er, at netop fordi forældrenes betydning i forhold til deres børns karrierelæring og valgprocesser er stor, bliver de vigtige samarbejdspartnere. Men udfordringen kan være at få formidlet eller ‘solgt’ cafeen på en sådan måde, at forældrene faktisk oplever, at de er og fortsat kan blive en aktiv del af de unges karrierelæringsproces i samarbejde med skolen.

I en læringsaktivitet arbejdes der i relation til et normkritisk blik, ud fra en antagelse om at erhvervsvalg i høj grad afhænger af traditioner, konventioner og kultur i familien eller det nære netværk. Det har derfor været et mål at styrke kendskabet og nysgerrigheden til familiens karriereveje tilbage i flere generationer og at opnå fælles forståelse for egen kultur og udvikling i samarbejde med forældrene. Eleverne har gennem deltagelse i uddannelsesmesse opsøgt viden om såvel oplagte uddannelsesønsker som helt utænkelige uddannelsesønsker. Efterfølgende har de skullet videreformidle til lærere, forældre og bedsteforældre, hvad de fandt frem til på deres egen minimesse.

Læringsaktivitet 9 – Stamtræ med uddannelse og erhverv

Aktiviteten:

Eleverne laver et stamtræ over uddannelses- og erhvervshistorien i deres egen familie, to generationer tilbage.

Forinden:

Eleverne taler med forældre og eventuelt bedsteforældre om deres uddannelse og arbejde. Fx om begrundelsen for den eller de uddannelser, de har taget (eller ikke taget), om noget har ændret sig i løbet af deres arbejdsliv, og hvad der har været vigtigt for dem.

Efterfølgende:

Uddannelses- og jobstamtræet kan give et grundlag, som eleverne kan arbejde videre med, både på et personligt plan og også i forhold til mere fagfaglige emner, fx samfundsmæssige og historiske aspekter.

Vigtige erfaringer:

Aktiviteten kan danne grundlag for, at klassen undersøger normer og normers betydning for uddannelse og job dels i en familie, dels i et lokalområde. Det er vigtigt at være opmærksom på, hvordan der tages hensyn til elever fra hjem, hvor der ikke er uddannelses- og måske heller ikke mange erhvervs erfaringer.

Varianten:

En variant kan dreje sig om, at eleverne 'låner' hinandens familiemedlemmer, hvis der er nogen i en klassekammerats familie, der laver noget, en elev synes er spændende, men som eleven ikke selv umiddelbart har tilgang til mere læring om.

Som alternativ til den enkelte elevs uddannelses- og jobstamtræ kunne klassens uddannelses- og jobstamtræ produceres. Denne variant vil bidrage til at have mindre individfokus og til almengørelse.

I en anden læringsaktivitet adresserer lærerne den antagelse, at uddannelsesvalg og karriereforløb også er indlejret i det lokalmiljø, hvor skolen er placeret. For at udfordre vanetænkning og mønstre, der reproducerer eksempelvis manglende ud-



dannelse, inviterer de forældre og elever til et foredrag med en kendt fremtidsforsker. Ideen er, at en udefrakommende person skal sætte fremtiden på dagsordenen på grundlag af en beskrivelse af, hvordan netop dette lokalområde ser ud sammenlignet med resten af landet, fx i forhold til uddannelsesfrekvens. På baggrund af denne fælles oplevelse for elever og forældre er det intentionen at understøtte en dialog og refleksion i familien. Deltagerne har i forbindelse med arrangementet skullet skrive tanker ned på post-its. Dette kan give anledning til, at den efterfølgende dialog ikke bare handler om spørgsmålet ”hvad synes du?“, men snarere ”hvad skrev du?“, og ”hvorfors gjorde du det?”. Altså en mulighed for at stille åbne spørgsmål. Samme projekt gør også brug af forældrene i forhold til at bidrage med deres karriereførelser. Her bygger samarbejdet på en relation, hvor forældrene bliver nogen, der bidrager til arbejdet med børnenes karrierelæring, og hvor lærerne forsøger at initiere en form for forældreinvolvering, der både udvider og anvender forældrenes viden. Karriereførelser kan også komme andre steder fra, fx medarbejdere på en virksomhed som eleverne besøger, se fx læringsaktivitet 2.

Det er langt fra alle de lokale udviklingsprojekter, der har fokuseret på samarbejdet med forældre eller familien. Flere projekter skriver i deres afrapportering, at dette i høj grad er noget, som arbejdet i forskningscirklerne har bidraget til. Samlet kan man sige, at der synes at være udfordringer i forhold til at have en klar opfattelse og prioritering af forældresamarbejde som vigtigt i udvikling af karrierelæring i udskolingen. Der viser sig vanskeligheder både indholds- og formmæssigt. Skolens samarbejde med forældrene i forbindelse med vejledning og uddannelsesvalg er lovgivningsmæssigt, men også ifølge evalueringer og undersøgelser en selvfølge (Buhl m.fl. 2010, s. 110). Skolen skal ifølge lovgivning (Folkeskoleloven, § 1) inddrage og samarbejde med forældre, og både lærere og forældre er vigtige medspillere i karrierelæringsprocesser for eleverne i grundskolen. Men det er mindre selvfølge, hvordan dette samarbejde skal forstås, og hvordan det skal finde sted. Det vil derfor være op til skolen og lærerne, eventuelt i samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning og skolebestyrelsen, at finde måder at samarbejde med familien på og at tilskrive dette samarbejde betydning i forbindelse med skolens karrierelæringsaktiviteter.

Det gode samarbejde beror på en symmetrisk relation mellem de voksne i børn og unges liv

Så på hvilken måde initierer lærerne samarbejdet med forældrene? Og hvad er indholdet i samarbejdet? Er der tale om informationsmøder, hvor forældrene er dem, der modtager information, eller bliver samarbejdet udformet, så der kan ud-



veksles information mellem vigtige voksne i barnets/den unges liv? Etableres der en asymmetrisk relation, hvor den ene part er en, der ved, og den anden en, der ikke ved? (Buhl m.fl. 2010, s. 110-111). Nogle af projekterne prøver at adressere disse spørgsmål og afprøver både nye organiseringsformer og nye ideer til indhold i samarbejdet.

En lærer peger på nødvendigheden af at tænke anderledes, bredt og kreativt i forhold til at udvikle samarbejdet og se nye muligheder. Et godt eksempel er det, man kunne kalde 'lån af en forælder' til en dreng, som har en interesse for at skruer i biler, men som ikke i sin familie er så heldig, at far er sådan en. I et interview siger denne lærer:

”... de har den der interesse, fordi de sidder og roder med bil med deres far, siden de var seks fx. Så altså, vi bliver også nødt til at være bedre til at komme til at se, hvad er det så, vi ikke kan, og så må vi sgu få fat i Sørenns far og sige: 'Ved du hvad, Sørenns far'. Kunne du ikke godt tænke dig også at få besøg af resten, fordi der sidder sgu en, hvis far ikke er mekaniker, men som måske i virkeligheden bare vil være lige så forelsket i det her. Så på den måde igen, det her med at du bliver bedre til at finde de her huller” (Lisa, lærer, Kommuneskolerne, l. 265).

Dette er et eksempel på en lærer, der får en ide til at etablere et samarbejde med forældre, der hviler på en symmetrisk relation – et andet indhold og en anden form for samarbejde. Det er også et eksempel på en lærer med blik for at 'finde de her huller', der gør det muligt at etablere samarbejdsformer, der opleves meningsfulde for alle, der deltager i dem.

Fra informationsmøde til udveksling af viden i dialogform

Et andet eksempel på en aktivitet, hvor både form og indhold lægger op til andet end information, er et cafearrangement, hvor en klasses forældre er inviteret til en faciliteret proces på skolen (se varianten under læringsaktivitet 2). Arrangementet er knyttet sammen med en aktivitet for eleverne, hvor de uden forældrenes tilstedeværelse efterfølgende kommer igennem samme proces som forældrene. Deltagerne placeres ved gruppeborde, hvor der stilles nogle 'gode spørgsmål' til drøftelse ved bordet i forhold til et særligt fokus, fx: ”Vi ændrer os med tiden”. Efter en tid rykker man til et andet bord med et andet fokus og andre 'gode spørgsmål'.



Læringsaktivitet 10 – Cafemodellen for forældre

Aktiviteten:

Til et forældremøde. I grupper af fem-seks forældre + en facilitator arbejdes med spørgsmål og refleksion. Facilitatorerne er medlemmer af skolebestyrelsen, skoleleder eller lignende og er særligt inviteret til arrangementet. Hver gruppe sidder ved et bord med en papirdug på, hvor der undervejs tegnes og skrives ud fra input fra facilitatoren. Vedkommende læser spørgsmål op (givet på forhånd fra lærerne) og åbner diskussionen ud fra en styret facilitering. Der skiftes mellem at skrive og tegne på dugene og tale. Grupperne skifter bord undervejs og ender til sidst ved eget bord igen. Temaerne kan fx være: "Vi ændrer os med tiden", og spørgsmålene kan være "Hvad har du skrevet ned på dugen, da du hørte overskriften blive læst op? Hvordan kan det være, at det lige var det, du hæftede dig ved? Hvorfor var det interessant for dig? Hvad er vigtigt for dig i forhold til "vi ændrer os med tiden"?"

Forinden:

Lærerne har instrueret facilitatorerne i deres særlige opgave, uden at forældrene er til stede. En UU-vejleder har holdt oplæg om uddannelsessystemet for alle til forældremødet.

Efterfølgende:

Når grupperne er tilbage ved eget bord, skal de udvælge de vigtigste udsagn, som rangordnes ved en hemmelig afstemning, så forældregruppen til sidst har en liste af prioriterede vigtige udsagn. Disse udsagn danner nu grundlag for de spørgsmål, lærerne laver til eleverne, når de skal igennem Cafemodellen.

Vigtige punkter:

Det kan være en god ide at holde et fokus på at udfordre vante forestillinger, så det ikke blot bliver en reproduktion af normer, men at man faktisk sætter spørgsmålstejn ved (ende)gyldigheden af bestemte normer.

Varianten:

At lave Cafemodellen for eleverne, enten med tidligere elever som facilitatorer eller med udvalgte elever fra klassen.

Når man læser interviews fra henholdsvis de unge og forældre, som har deltaget i cafe-arrangementet, synes der både at være en del lighed og en del forskel på, hvad arrangementet har betydet for elev og forældre. Eleverne giver udtryk for, at det har været sjovt at gøre noget andet end at have dansk og regning, men de synes ikke, de har lært noget nyt i forhold til uddannelse og job. De er optaget af, at arrangementet har fundet sted, efter at de har skullet vælge uddannelse, og derfor synes de klart nok ikke, det fik betydning for deres valg. Det, de dog samstemmende siger, er, at det har været interessant at høre, hvad de andre siger, de skal/vil efter grundskolen. For selvom de kender hinanden, ved de jo ikke 'sådan nogle ting' om hinanden. De synes heller ikke at give udtryk for, at aktiviteten har ændret den samtale, de har med deres forældre. Nogle har fortalt om det derhjemme, men ikke som sådan drøftet videre på temaerne (fire elever, Nordkysten). Forældreinterviews derimod fortæller om, at forældre oplever, at de har kunnet lade sig inspirere af cafemødet til at drøfte de samme emner derhjemme, og at det ikke er noget, de plejer at gøre – altså at tale om fremtid og uddannelsesvalg på den måde. En forælder forholder sig til undersøgelser, der viser, at det er ”mor, der vejleder og bestemmer”, og siger:

”... det er nok sådan, det er ... og der tænker jeg, at det her åbner andre muligheder for at tale med sine børn om valg ved at holde sig væk, hvis du forstår mig ... altså, den traditionelle vejledning kommer tit til, hvad kunne du tænke dig at være, og så kommer kvalifikationer til, og her går man den omvendte vej, ikke, hvad er det for nogle kvaliteter, du har” (Lisbeth, forælder Nordkysten, l. 208).

Samme forælder omtaler en refleksion fra arrangementet, nemlig at afdramatisere valget lidt, fordi der jo kommer masser af valg efterfølgende. Hvis der bliver et alt for målrettet fokus, kommer det til at skygge for, hvad det egentlig er for et valg, man står i.

I lighed med eleverne omtaler forældre også selve formen som særlig god. Man sidder sammen med de forældre, som man jo egentlig godt kender gennem børnenes mange års skolegang, men at det foregår på en måde, hvor man skal i dialog og refleksion sammen, gør en stor forskel. Der bliver helt andre deltagelsesmuligheder, og de, der ikke plejer at sige noget på informationsmøderne, har haft mere mulighed for at være aktive. En forælder siger fx:

”... hvis man havde holdt den seance, uden at det var en cafemodel, så tror jeg også, at nogle mænd, der gerne vil se grønne tal på bundlinjen ... hurtigt kommer til at



fyldte meget i, hvordan vores samfund er ... hvad er målrettet, hvad er styret og alle de her ting, hvor at virkeligheden synes at blive meget mere mangfoldig ... Jeg kom til at lære nogle forældre at kende på en anden måde, end jeg havde kendt dem som bare almindelige forældre, altså nogle, som jeg ikke havde tænkt havde den samme indstilling, som jeg havde til, hvordan man kan foretage uddannelsesvalg og sådan noget, så det synes jeg var spændende” (Lisbeth, forælder Nordkysten, l. 100).

Senere siger denne forælder, at på almindelige forældremøder er det altid de samme, der taler, men at netop cafemodellen kunne noget i forhold til at lave om på det. Det er selve processen, som forandrer ens deltagelse fra at være passiv modtager til at være aktivt skabende. Og det, der så kan komme ud af denne dialog, beskrives som åbnende til at få øje på traditionsbundne valg, man har foretaget i blinde i traditionens navn. Dette med fare for, at det bliver gentaget i næste generation. Ovenstående er et godt eksempel på, hvordan en aktivitet i sin tilrettelæggelse kommer til at udgøre et rum for normkritik, der kan skabe indsigt i det, der kan være svært at få øje på eller italesætte – det selvfølgelig.

En anden forælder påpeger ligeledes, hvordan denne aktivitetsform har bidraget til, at flere deltager. Hun siger:

”Der er jo større grad af forældreinddragelse, når det er os, der skal tale sammen, fordi ellers så er et forældremøde jo ofte noget med, at alle eller de fleste forældre møder frem, og så er der en dagsorden, og så er det lærerne, der – jeg er lige ved at sige afrapporterer til forældrene, og så – er der nogle spørgsmål til det? og det er der for 98 % vedkommende ikke, og så er det de samme 2 %, der plejer at sige det samme, som alle godt ved på forhånd, de vil sige” (Pia, forælder, Nordkysten, l. 57).

Til forskel påpeges det, at netop denne dialogiske samarbejdsform også giver forældrene mulighed for at sparre med hinanden. På et spørgsmål om, hvilken betydning det har haft at deltage i et sådant arrangement, svares:

”Jamen, det var egentlig meget godt det der med, at det jo gav anledning til, at vi forældre fik drøftet på tværs af bordene, hvad der egentlig spiller en rolle, og hvilken rolle vi spiller i, hvad ungerne ender ud med ... fordi nogle steder kan der være en klar forventning til, hvad den unge skal efter folkeskolen. Så er der måske andre, der har en anden måde at gøre det på. Så man kan jo sige, det gav os mulighed for at sparre med hinanden om, hvordan processen er rundtomkring i hjemmene, og det tænker jeg, vi alle sammen kan have brug for netop sådan at blive påvirket, eller



hvad man nu skal sige, af, hvad andre siger om det emne. Og hvordan de har valgt at gribe det an ...” (Pia, forælder, Nordkysten, l. 42).

Forældre som fællesskab

Dansk forskning peger på, at der er særlige potentialer knyttet til deltagelse i fællesskaber i forbindelse med vejledning (Thomsen 2009; Thomsen m.fl. 2013). Som beskrevet i teoriafsnittet om karrierelæring har fællesskaber en særlig styrke i forbindelse med karrierelæring. I værdsatte fællesskaber udveksles feedback, forventninger, eksempler, opmuntring og erfaringsbaseret information. Law (2009) peger også på, at det ikke er hvilke som helst fællesskaber, der har dette potentiale. Fællesskabets potentiale øges, hvis det af deltagerne opleves som værdsat og troværdigt. Dette perspektiv gør sig også gældende for nogle af de nævnte aktiviteters tiltag i forhold til det fællesskab, som en forældregruppe udgør, når vi vil skabe ud-syn i udskolingen og karrierelæring i grundskolen. Det kan være på klasseniveau, eller det kan være på institutionsniveau, fx en skolebestyrelse, eller det kan for den sags skyld være på samfundsniveau, fx gennem foreningerne Skole og Forældre og Folkeskoleforældre.

Projekteksemplerne viser, at dette potentiale er udfordret af, hvilken form for forældresamarbejde der vælges. Eksempelvis kan aktivitetsformen lægge op til, at det er de få, der bliver hørt, eller det modsatte. Der kan lægges op til envejskommunikation eller til dialog. Der kan være tale om, at forældresamarbejdet bliver til en ekstra opgave, eller at forældre kommer til at bidrage. Der kan være tale om en god tilslutning eller aflysning, fordi forældrene bare ikke møder op.

En del af forklaringen på, at det kan være svært at få forældre til at støtte op om aktiviteter og på den måde bidrage til et samarbejdende fællesskab om børnenes karrierelæring, kan måske findes i, at den enkelte forælder ikke oplever at komme til orde eller at kunne komme til at bidrage. Dermed bliver følelsen af at være med i et værdifuldt fællesskab udfordret. Et særligt fokus på, hvad der giver mening for forældre at være en del af, bliver således også et vigtigt spørgsmål i etablering af samarbejdet og fællesskabet mellem skole og forældre.

I et af de lokale udviklingsprojekter er der ved evalueringen et fokus på, at skolebestyrelsen ønskes inddraget mere konkret fremadrettet. Et andet projekt har valgt at formidle projektets fokus på at samarbejde med forældre om børnenes karrierelæring i en artikel i magasinet Skolebørn (Skolebørn nr. 1, 2016). På den måde får projektet bredt sin viden og sine ideer ud til det store fællesskab af forældre til skolebørn til inspiration på tværs af landet.



Bedre samtaler mellem unge og forældre

I interviewene har vi spurgt, om eleverne mener, at aktiviteterne betyder, at de taler på en anden måde om uddannelse og job hjemme. Det er der mange elever, som svarer, at de gør. Disse svar bakkedes op af spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne, hvor de elever, der har angivet, at de har talt meget, noget eller lidt med deres forældre om det, de har oplevet i aktiviteterne (86,1 % af respondenterne), har fået stillet samme spørgsmål som i de kvalitative interviews, nemlig om de taler på en anden måde med deres forældre om det at gå på en uddannelse eller have et job efter det, de har oplevet i aktiviteterne. Det er der 41,2 %, der enten svarer 'meget' eller 'noget' til. Hvis vi lægger den gruppe, som har svaret, at de taler på en lidt anden måde med deres forældre, er det tre ud af fire af disse elever, som har oplevet en ændret måde at tale om uddannelse og job med deres forældre på efter aktiviteterne.

Nogle af de lokale udviklingsprojekter har haft fokus på at inddrage forældrene i et karrierelæringsperspektiv, og i andre projekter sker forandringen som en konsekvens af elevernes deltagelse i aktiviteterne samt refleksioner over dette.

Her følger et udpluk af, hvad eleverne svarer på spørgsmålet: "Synes du, at du taler på en anden måde med dine forældre om uddannelse og job?"

"Ja, det gør jeg helt klart. For nu har jeg mere viden. Før der var jeg bare sådan, han er smed, og det var det. Men nu er det sådan lærling. Og vi har lært mere om, at der er flere job, som er inde i det, og man kan rykke ud, og man kan tage endnu en uddannelse, så det bliver endnu bedre. Det var sådan noget ... det vidste jeg ikke før" (Silje, 7. klasse, Kommuneskolerne, l. 155).

En elev fortæller om et forløb i 7. klasse, som har bestået af en række læringsaktiviteter dels med besøg på virksomheder i lokalområdet, og dels med besøg på skolen af forældre og virksomheder. Hun fortæller om at tale med sine forældre om det:

"Jeg kom ind hver evig eneste dag, så fortalte jeg dem, hvilke nye ting der egentlig var, hvad jeg oplevede, og hvor svært jeg egentlig synes det lige pludselig var at vælge.

I: Talte du på en anden måde med dine forældre i løbet af den uge og efter end før?

R: Jeg følte, at jeg var sådan lidt mere klog på, altså, jeg kunne tage snakken om, hvad er det, jeg egentlig gerne vil? [...] Jeg synes, snakken blev supergod, fordi mig

og min mor vi endte med at sidde og snakke lidt om: 'Hey, så smider jeg måske tre job på bordet' og så kunne hun jo så sige: 'Nu hvor jeg kender dig så godt, så ved jeg, at jeg synes, du burde tage det her frem for de andre'.

I: Lytter man meget til det? Eller hvad tænker du?

R: Ja, for jeg kunne også bare sige ja, men så kunne jeg argumentere for, hvorfor jeg hellere vil det andet" (Emma, 7. klasse, Sydvest, l. 258).

En elev, som blandt andet har deltaget i et forløb, hvor eleverne har skullet være journalister, haft besøg af Det blå Danmark, været på uddannelsesmesse og arbejdet med logbog på tablet, svarer på spørgsmålet, om han taler på en anden måde med sine forældre efter at have deltaget i forløbet på skolen:

"Ja, det gør jeg, vi taler meget mere om det ... næsten hver gang vi spiser, så kommer vi ind på job. Alle mulige forskellige job, hvilke sprog man skal kunne, og sådan.

I: Hvad med dine forældre, taler de så anderledes om det?

R: Ja, de lytter mere interesseret, når jeg kommer og fortæller, hvilke nogle ting jeg godt kunne tænke mig.

I: Hvordan er det?

R: Jeg er bare glad for det".

En elev, som har deltaget i en aktivitet på en erhvervsskole, hvor der har været samarbejde mellem erhvervsuddannelseslærere og folkeskolelærere om faglige værksteder, fortæller her, at hun har talt meget med sine forældre om det. Hun siger:

"Min far han er slagter, og han har sagt, at han tænkte, det ville være godt for os, at vi lærte, hvad sådan fællesskabet og alt det var.

I: Taler I på en anden måde, efter at du har været afsted? Nu hvor du selv har gjort dig nogle erfaringer?



R: Ja, altså ... vi snakker om, at vi overvejer i hvert fald mere, at jeg skulle være håndværker. Fordi før, der var det ret udelukket, men nu er det ikke længere sådan. Så vi snakker mere om, som hvis nu min far spørger mig om: Hvad med det der job, hvordan vil det være, og sådan noget ikke?”

(Jasmin, 7. klasse, Fjorden, l. 194).

Eksemplerne viser, hvordan den betydningsfulde samtale mellem forældre og den unge kan understøttes både direkte og indirekte gennem en karrierelæringstilgang. Vi har i afsnittet om samarbejdet med forældrene set, at der er mange muligheder for at bygge på og drage nytte af det betydningsfulde fællesskab, som familien udgør, men også, at det er ret afgørende, på hvilken måde samarbejdet initieres og formgives. Dette er fortsat et område, som mange af de lokale udviklingsprojekter oplever at skulle dykke mere ned i og finde måder, der kan bidrage. Baggrunden er en erkendelse af, hvor vigtige samarbejdspartnere forældre synes at være, og at det ikke altid bare lykkes, når lærere inviterer.

På samme måde gælder det, når vi sætter fokus på andre vigtige samarbejdsrelationer i forbindelse med at ville skabe udsyn i udskolingen. Det vil vi beskæftige os med i det følgende.

Samarbejde som forudsætning for karrierelæring

Et centralt omdrejningspunkt for de lokale udviklingsprojekter er, at de skal have udgangspunkt i folkeskolen, men finde sted i samarbejde. I samarbejde mellem folkeskolen og Ungdommens Uddannelsesvejledning, i samarbejde med ungdomsuddannelser, i samarbejde med virksomheder, i samarbejdet mellem forældre og andre relevante aktører. Alle 13 udviklingsprojekter har samarbejdsrelationer ud af folkeskolen, på forskellige niveauer og i forskelligt omfang, som et grundelement i deres aktiviteter eller i deres planlægning, og alle 13 projekter har gjort sig forskellige erfaringer, gode som mindre gode, med at samarbejde om planlægning, gennemførelse og/eller efterbehandling af karrierelæringsaktiviteter.

Det at gå i dialog og samkonstruktion om opgaven med relevante samarbejdspartnere synes at være helt afgørende for at kunne understøtte karrierelæringsprocesser hos eleverne i udskolingen. Samarbejdet og samkonstruktionerne skaber de arenaer, hvor eleverne kan opleve og sanse (*sensing*, jf. Law 2009), og med kvalitet i disse arenaer skabes også en væsentlig del af forudsætningen for, at eleverne kvalificeret kan arbejde med at sortere, fokusere og handle. Set i forhold til et normkritisk perspektiv er det afgørende at samarbejde på tværs af de normproducerende arenaer (jf. Wikstrand og Lindberg 2015).

Med andre ord er samarbejde ikke bare samarbejde, det vil sige ikke blot overordnet koordinering af dato og tidspunkt for en aktivitet eller udveksling af kontaktoplysninger og klasselister til at føre fravær, når eleverne er på besøg på en ungdomsuddannelse eller en virksomhed. Samarbejde i denne optik bliver til en integreret del af en karrierelæringspraksis, og det at sikre kvalitet i samarbejdet overhovedet bliver en forudsætning for at skabe kvalitet i aktiviteterens indhold. En ting er altså samarbejdets indhold, men nok så vigtigt er, som vi også beskriver i afsnittet om samarbejdet med forældre, samarbejdets form. I det følgende vil vi udfolde dette noget mere. I første omgang ser vi nærmere på samarbejdet med virksomheder.

Gensidighed i samarbejdet med virksomheder

Viljen til at samarbejde og bidrage til projektet hos aktører som virksomheder i lokalområdet hænger antageligvis sammen med et generelt positivt syn på det at hjælpe unge godt på vej i uddannelses- og jobverdenen og at gøre sig synlige i de unges bevidsthed som relevante og attraktive arbejdspladser.



Læringsaktivitet 11 – Samarbejdet med flere små virksomheder

Aktiviteten:

Eleverne får besøg af MANGE små virksomheder på en temadag. Eleverne vælger sig ind på den eller de virksomheder, de finder interessante, og besøger dem nogle uger senere.

Forinden:

Skolelederen har skrevet venligt ud til 70 små virksomheder med en eller få ansatte i lokalområdet og fortalt om projektet og det ønskede samarbejde.

Efterfølgende:

Inden de to møder mellem elever og virksomheder (først på skolen, siden på arbejdspladsen) har skolen skrevet til virksomhederne og forældrene med information og status på forløbet.

Vigtige erfaringer:

Her er lokalområdets egenskab udnyttet – det vil sige, at man udnyttede de mange mindre virksomheder. Ingen virksomheder var store nok til at rumme en hel årgang, men mange bække små gav nye muligheder. At skolelederen skrev, gav projektet en vis pondus. Information før, under og efter besøgene samt at virksomhedernes dagsorden blev tænkt ind (lokalpresse, være med til at gøre noget for området mv.) kan have været medvirkende til projektets store tilslutning.

Men erfaringerne i mange af de lokale projekter fra Udsyn i udskolingene peger også på en lige så vigtig forklaring på velviljen, nemlig at skolerne og lærerne på forhånd har stillet krav og forventninger til de eksterne aktørers bidrag. Eller sagt på en anden måde: at skolen allerede har gjort sig klart, hvad målet med at inddrage en virksomhed i en undervisnings-/læringsituation er, og hvad det er, man forestiller sig, at virksomheden kan bidrage med i den pågældende læringsaktivitet. Den anden vej rundt er det væsentligt, at virksomhederne møder skolen med samme overvejelser om forudsætninger for og udbytte af deltagelse i fælles aktiviteter. En repræsentant for en virksomhed, der har deltaget som partner i projektet, beskriver, hvordan de i virksomheden har fået øjnene op for, hvordan et fokus på

forberedelse og efterbehandling kan skabe langt højere kvalitet i et besøg på en virksomhed. Hun siger:

”Vi var derhenne, hvor vi var sådan, argh, puh, er det så skidegodt med de her virksomhedsbesøg? Er der nogen, der får noget ud af det? Og det synes vi helt klart, at det bidrager til, at vi netop siger: Jamen, I skal være forberedte. Og det synes jeg, at projektet (...) har sat nogle tanker i gang hos os, at det der med refleksionsdelen. At det har gjort, at vi har tænkt, jamen, de skal sgu da tænke over, hvad det er, de skal, inden de kommer” (Kommuneskolerne, virksomheden).

Man kan selvfølgelig betragte et sådant ændret fokus på gensidige krav og forventninger til et samarbejde om fx et virksomhedsbesøg som en naturlig foreteelse. Pointen er her, at den gensidige forventningsafstemning indeholder mere end blot et håndslag på, at eleverne har forberedt nogle spørgsmål og ved, hvor de er på besøg, for at være en succes i en karrierelæringsoptik. Gensidigheden i samarbejdet handler i høj grad om, at begge parter tør stille krav til hinanden og være åbne for hinandens krav eller forventninger. Der er tale om forventninger, der retter sig både mod rammerne for samarbejdet og indholdet i samarbejdet.

I forhold til forventninger eller krav til rammerne for samarbejdet så handler det for virksomhederne om at møde en respekt, både fra skolen/lærerne og fra eleverne, for den tid og dermed de ressourcer, som virksomheden investerer i samarbejdet. Hvad enten det er en privat eller offentlig virksomhed, er et virksomhedsbesøg en økonomisk omkostning eller investering, og det er vigtigt for virksomhederne at opleve, at denne investering faktisk anerkendes. Ikke gennem taksigelser og rosende ord, men gennem at tage besøget alvorligt, at overholde aftaler og at være fagligt forberedt på besøget, så man kan gå i dialog med virksomheden og dens medarbejdere. Desuden bør man være helt klar over, at når man som elev eller klasse er på besøg i en virksomhed, er det virksomhedens regler og politikker for, fx hvordan man bevæger sig rundt, eller om man må have sin telefon med, som gælder. Tydeligheden for eleverne i at have skiftet miljø: ”Jeg er en gæst, der må tage ansvar for min egen opførsel og for at få noget ud af besøget”, synes at have virket i de lokale projekter, der har arbejdet målrettet med forberedelsen af samarbejdet på både virksomhedens og elevernes betingelser.

Igennem de 13 udviklingsprojekter har det vist sig, at også skolens og lærernes krav til virksomhedsbesøgets rammer og indhold – at det skulle basere sig på en karrierelæringsstilgang, og at virksomheden derfor skulle levere noget mere end blot en rundvisning og en sodavand – har givet nyt perspektiv og mening for de



deltagende virksomheder i forhold til at indgå i samarbejder med skoler og lave aktiviteter for eleverne. Den ansvarlige direktionsassistent i en virksomhed beskriver det således:

“Det har været rigtig, rigtig godt og givende og ja, lidt en øjenåbner for os, også. [...] For mig har det virkelig betydet, at jeg tænker anderledes, i forhold til hvordan vi som virksomhed kan påvirke, i samarbejde med lærerne, i og med at vi stiller krav til de unge. Og det inspirerer også mig til nogle af de andre tiltag, vi har i forhold til de unge” (Kommuneskolerne, virksomheden, l. 205).

Når virksomheden forpligter sig på at arbejde sammen med skolen, så samarbejdet har en faglig og didaktisk grundstruktur, balanceres forholdet mellem skole og virksomhed. Det er ikke kun virksomheden, som har noget, skolen efterspørger, men det er skolen og lærerne som didaktiske eksperter, som lægger sporene for, hvordan et virksomhedsbesøg kan give faglig mening. Et sådant udgangspunkt for samarbejde er mere symmetrisk i sin natur, med fælles gensidig respekt for faglige bidrag og med klare mål for udbyttet af samarbejdet.

Et projekt gik så vidt, at de sideløbende med aktiviteter, som eleverne deltog i, mødtes på kryds af uddannelsesinstitutioner og kommunalt politisk niveau.

Læringsaktivitet 12 – Hele kommunen udbreder udsyn

Aktiviteten:

Hver gang der havde været afholdt forskningscirkelmøde, hvor projektdeltagerne fra dette lokale projekt deltog, tog projektdeltagerne efterfølgende hjem og mødtes med repræsentanter fra uddannelsesinstitutionerne i egne ’forskningscirkler’. Her kunne alle aftale, hvordan forskellige tiltag skulle føres ud i livet, og der var fra starten ledelsesopbakning (de var med i kommunens egen ”forskningscirkel”).

Forinden:

Alle kommunens udskolingslærere var til opstartsmøde om karrierelæring og projektet.

Efterfølgende:

Der er planer om at udrulle Udsyn i udskolingen til hele kommunen. Samarbejdet herom eksisterer allerede i kraft af møderækken, der undervejs er foregået.

Vigtige erfaringer:

Kommunen har på grund af beliggenhed særlige potentialer og udfordringer, både på grund af geografi og også i forbindelse med skolesammenlægninger på forskellige matrikler samt ændringer for ungdomsuddannelsesmuligheder i kommunen. Det var derfor særlig vigtigt at arbejde på tværs af institutionelle grænser. En lille praktisk ting, der muliggjorde dette, var, at møderne i eget projektregi på forhånd var fastsatte, man skulle altså ikke bruge tid undervejs på at finde datoer.

Varianten:

Andre former for netværk på tværs af skoler og institutioner kan etableres i forbindelse med at understøtte implementering eller blot at fastholde praksis med et særligt fokus og perspektivskifte. Det kan fx være i form af UJ-vejledere, der mødes og drøfter praksis og problemstillinger eller udviklingsmuligheder i praksis. Disse netværk kunne have UU-repræsentation.

I praksis er det selvfølgelig en udfordring at finde tid og rum til et sådant symmetrisk samarbejde, men i de udviklingsprojekter, hvor et sådant samarbejde er blevet prioriteret, har det haft afgørende virkning for arbejdet med karrierelæring. I flere tilfælde er det ikke udelukkende skolen, som har været ansvarlig for samarbejdet med en given virksomhed, men også Ungdommens Uddannelsesvejledning har spillet en stor rolle i at formidle og gennemføre samarbejde. Det skal vi vende tilbage til senere. I første omgang kan vi notere, at samarbejdsrelationen med fordel kan bredes ud, så den ikke udelukkende er afhængig af enkeltpersoner, men er indlejret i en generel (måske endda kommunal) struktur for samarbejde mellem skole og virksomheder. Samtidig er det af afgørende betydning, at også en sådan generel samarbejdsstruktur baserer sig på et indhold og en målsætning med samarbejdet, fx at samarbejdets konkrete udmøntning finder sted med karrierelæring for øje.



Vi vil i det følgende se nærmere på de lokale udviklingsprojekters samarbejde med ungdomsuddannelserne, som på mange måder trækker på de samme pointer, som vi har set i afsnittet om samarbejdet med virksomhederne.

Gensidighed i samarbejdet med ungdomsuddannelser

Gensidighed i samarbejdet med ungdomsuddannelser giver sig i de lokale projekter overordnet set udtryk på to niveauer:

- Et rammeniveau
- Et indholdsniveau

I rammeniveauet kan vi finde nogle af de samme faktorer for en god og gensidig relation, som gælder i samarbejdet med virksomheder. Respekten for uddannelsesinstitutionens tid og kultur, når institutionen i højere grad involveres i planlægning og efterbehandling af besøg, og skolen dermed anerkender, at et besøg eller en involvering med en ungdomsuddannelse ikke blot er ungdomsuddannelsens ansvar. En underviser fra en erhvervsskole siger det på følgende måde:

“Det har været godt, fordi i forhold til andre forløb så er det mange gange, at klassen næsten bliver – skal jeg kalde det – parkeret her, og så forsvinder lærerne, fordi så er det jo mig, der har ansvaret nu. Nu er det mig, der er underviser for klassen, så nu må jeg finde ud af, hvad vi skal lave, og der kan man nogle gange skyde lidt ved siden af målet, når man tror, de er på et bedre niveau eller lavere niveau” (lærer på tømreruddannelse, Kommuneskolerne, l. 99).

I stedet har læreren på tømreruddannelsen oplevet et tæt samarbejde med elevernes matematiklærer om planlægningen af besøget på erhvervsuddannelsen. Dermed var alle, både eud-underviseren, læreren og eleverne, klar over formålet med besøget, klar over de konkrete mål, de skulle nå undervejs i aktiviteten på erhvervsuddannelsen, og klar over koblingen mellem undervisningen i det konkrete fag i udskolingen og den aktivitet, eleverne mødte på erhvervsuddannelsen.

Både lærerne i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne udtaler faglig glæde og mening med samarbejdet på tværs. De har, på samme vis som i virksomhedssamarbejdet, kunnet forankre samarbejdet i en fælles sag. Det gælder ikke mindst i de lokale projekter, hvor samarbejdet har givet sig udtryk i deciderede fagfaglige samarbejder med fx matematik eller dansk i fokus for elevernes karrierelæring. Her har det at opdage hinandens forståelse af og arbejde med faglighed haft stor betydning for udviklingen af meningsfulde aktiviteter for eleverne – og det har

haft stor betydning for underviserens egen faglighed. Som en lærerevaluering af samarbejdet i et af projekterne beskriver det:

”Det har haft stor betydning, at de [lærerne i skolen, red.] har fået lov til at være fagfaglige omkring et enkelt fag. Det har været håndgribeligt og lærerigt. Lærerne har været overraskede over den gode modtagelse, de har fået på ungdomsuddannelserne, og den professionalisme, de har oplevet der. Lærerne har givet udtryk for, at det udbytte, der har været ved at tilbringe tid sammen med ungdomsuddannelserne omkring et fag, har været stort, og de har fået en viden med, som de kan bruge både fagligt og i forhold til at rådgive deres elever omkring valg af ungdomsuddannelse” (rapport, Ved Skellet, s. 11).

Om end man kan sætte spørgsmålstegn ved, om ordvalget i rapporten understøtter projektets perspektiv på karrierelæring ved at betone lærernes rådgivning om valg af ungdomsuddannelse, er udbyttet af det faglige lærersamarbejde på tværs af skole og ungdomsuddannelser klart: Det skaber ikke blot god undervisning og gode aktiviteter for eleverne, det er også med til at opkvalificere lærerne fagligt og udvide deres perspektiv på eget fag.

Samme takter genfindes i rapporter fra lignende lokale projekter, der har centreret sig om fagfagligt samarbejde på tværs af uddannelserne, fx i Fjorden, hvor lærerne giver udtryk for, at det er en god måde at lave undervisning på, og hvor projektet har givet matematiklærerne (som var i fokus) øget kendskab til brugen af matematik på erhvervsuddannelser, og på erhvervsuddannelserne bredt set.

Også fra underviserne på ungdomsuddannelserne har samarbejdet med lærerne i skolen haft betydning både fagligt og i forhold til at forstå, hvad og hvor de unge, de møder på deres uddannelser, kommer fra. En faglærer og uddannelsesleder på elektrikeruddannelsen siger:

”Det har været en god oplevelse, fordi (...) vi får dem jo først, når de går ud af 9.-10. klasse, og der er det meget rart ligesom at kunne se, hvad de kommer fra, og have den kontakt, så man kan tage afsæt i det, når man møder dem ude hos os (...)” (Lærer på elektrikeruddannelse, Fjorden, l. 123).

Det er kendetegnende for de vellykkede samarbejder, at de er baseret på åbenhed over for hinanden, interesse i hinanden og et stort fælles engagement i de lokale udviklingsprojekter. Denne gensidige åbenhed, interesse og engagement må be-



tegnes som fundamentet for symmetriske samarbejdsrelationer mellem skolen og ungdomsuddannelserne.

I forlængelse heraf er det tankevækkende, at både ungdomsuddannelsernes undervisere og lærerne i folkeskolen udtrykker stor (positiv) overraskelse over modpartens interesse og åbenhed. Vi så det i passagen foroven fra lærerevalueringen i Ved Skellet, hvor lærerne ifølge rapporten ”har været overraskede over den gode modtagelse, de har fået på ungdomsuddannelserne, og den professionalisme, de har oplevet der”. Lærernes overraskelse over imødekommenheden fra underviserne på ungdomsuddannelserne er også blevet skildret fra den anden side, hvor en uddannelsesleder på en erhvervsskole fortæller følgende om det første møde mellem faglærere fra de to institutioner:

”Der da vi skulle have det første møde, hvor vi havde folkeskolelærerne og faglærerne med, der skulle faglærerne præsentere, hvad de havde tænkt sig, der kunne laves på de der værksteder, og der havde de jo prøveeksemplarer og tegninger og alt med. Og de der folkeskolelærere var jo nærmest ved at falde ned af pinden, altså, det blev jo nærmest serveret for dem, kan man sige” (lærer og uddannelsesleder på erhvervsskole, Fjorden, l. 90).

Men overraskelsen over åbenheden og betydningen for folkeskolelærerne af at møde den blandt deres kolleger på ungdomsuddannelserne går også den anden vej. Oplevelsen hos underviserne på ungdomsuddannelserne af at møde samme åbenhed og engagement fra lærerne i folkeskolen i en række af projekterne bliver italesat i flere af vores interviews med samarbejdspartnere fra ungdomsuddannelserne. Denne oplevelse fører til nogle vigtige erkendelser om arbejdet i folkeskolen hos underviserne fra ungdomsuddannelserne, som igen er med til at etablere og fastholde en gensidig respektfuld relation. En erhvervsuddannelseslærer beskriver det meget klart:

”Ja, altså, jeg lærte jo noget nyt om folkeskolen, kan man sige. Om det råstof, vi får ind til os, og hvad det er, der ligger til grund for det udefra (...) og hvad de arbejder med derude, og det er ... man kan sige, man snakker meget om, at folkeskolen skal vide, hvad en erhvervsskole er, men jeg synes også, det er meget vigtigt, at vi som erhvervsskolelærere ved, hvad det er, der er udfordringen i folkeskolen, og kan tage afsæt i deres problematikker omkring eleverne” (lærer på elektrikeruddannelse, Fjorden, l. 157).

Her bliver nødvendigheden af at have en gensidig respektfuld relation gjort meget tydelig: Eud-læreren forklarer klart sin nyvundne indsigt i behovet for også at forstå, hvad det er for en faglig og social sammenhæng, de elever kommer fra, som han modtager som elever på et grund- eller hovedforløb. Forudsætningen for at skabe gode sammenhænge og overgange for eleverne viser sig her som nødvendigheden af, at lærere både i den afgivende og modtagende ende har indsigt i de faglige, sociale og strukturelle sammenhænge, som udgør elevernes hverdag i henholdsvis folkeskolen og i ungdomsuddannelsen, og derigennem kan samarbejde om den fælles sag. Eller som den samme erhvervsuddannelseslærer gør klart:

”Det har bidraget til min forståelse af overgangen mellem folkeskole og erhvervsskole, det er et kulturskifte, det er det, det er, og at vi skal være bedre til at matche hinanden, så at det ikke bliver så stort et skifte for [eleverne]” (lærer på elektrikeruddannelse, Fjorden, l. 157).

Læringsaktivitet 13 – Forlagt undervisning i samarbejde med erhvervsskole

Aktiviteten:

En klasse og en matematiklærer besøger en erhvervsskole til en 'produkt-dag'. Eleverne skal sammen med erhvervsskolens faglærer fremstille et konkret produkt, fx en grillstarter eller mure en frise med skolens navn.

Forinden:

Erhvervsskolens faglærer har været på besøg i klassen og fortalt om sit fag og den opgave, eleverne skal arbejde med på produkt dagen. I de følgende fire-otte uger indtil produkt dagen arbejder lærer og elever med temaet, fx materialevalg og matematiske udregninger. Lærer og erhvervsskolelærer er en-til-en-ansvarlige for dialog, aftale tidspunkter for besøg på tværs.

Efterfølgende:

Eleverne præsenterer deres produkt for forældrene samme dag på erhvervsskolen.



Vigtige erfaringer fra projektet:

Den enkelte lærers ejerskab i forhold til aktiviteten og forståelse af karrierelæringstankgangen har betydning for, hvor godt forløbet integreres, og i hvilken grad læringspotentialet udnyttes. Det kan inspirere til at lave fx matematik integreret i materielle ting eller 'hente matematik ud af tingene'.

Varianten:

Faglærer fra skolen, fx matematiklæreren, mødes med matematiklæreren fra ungdomsuddannelsen. De udveksler undervisningsform, og i fællesskab tilrettelægger de forlagt matematikundervisning på ungdomsuddannelsen for en 7., 8. eller 9. klasse.

Mødet med folkeskolens hverdag betyder også, at særligt underviserne på erhvervsuddannelser har mulighed for at få et andet perspektiv på ungegruppen og ungefællesskaber end det, som mange erhvervsskolelærere måske ellers har haft mulighed for at møde i form af de elever, de har modtaget fra 9. og 10. klasse. En erhvervsuddannelseslærer på Bygge og Anlæg fortæller:

”Jeg er blevet opmærksom på en ting (...) Vi får jo oftest mange elever fra folkeskolen. Og det vil så sige enten fra 9. eller 10., og der synes vi, at de øh ... de er langtfra, langtfra klar til at tage, faktisk, en erhvervsuddannelse. Nogle lærer det, nogle lærer det på den hårde måde. Og andre lærer det slet ikke. De er slet ikke klar til, at man skal møde hver dag. Man skal møde til tiden, og hov, kan jeg blive smidt ud? Ja, det kunne jeg sgu. Altså, det, det er dybt stort. Mange læner sig tilbage ligesom ja, og. Altså, den der attitude. Den kan du godt lægge fra dig det der, for ellers behøves du ikke at komme i morgen. Men man kan da ikke smide mig ud. Øh jo. Det gør man, hvis du ikke gider at være her. Det gør VI i hvert fald her. Vi går meget hårdt op i, at de skal have en interesse i at være her. Men de her 7., 8. klasser, øh ... jeg tror, at læreren, lige den lærer, som jeg ved ikke om det er et tilfælde, men hun er faktisk selv tidligere håndværker. Og er så blevet folkeskolelærer. At hun har nok den der disciplin, og hun ved nok også godt, hvordan det foregår herude. Jeg tror ikke kun, at hun har trænet dem op til at være sådan, kun på grund af at de skulle herud i to halve dage. Det tror jeg ikke, jeg tror, at det er generelt hendes holdning, og derfor så synes jeg, at den klasse var fantastisk ... altså, når man siger hold kæft. Så var der ro. Ingen telefoner fremme og ingen telefoner, der ringede, og

det er sådan noget. Hvad sker der? I er jo endnu mere, hvad skal man sige, unge end alle de andre, I må være værre. De må trods alt blive bedre og i løbet af 8., 9., 10. klasse, tror vi, men der ved jeg ikke, om der sker en aflæring eller en afopdragelse af dem eller noget. Fordi der var en enorm forskel, fordi de var meget, meget motiverede og glade, og det kom nok bag på mig, og derfor som jeg jo siger. Det bliver skideskægt. For os alle” (Lærer på tømreruddannelse, Kommuneskolerne, l. 198).

At det måske ikke udelukkende handler om denne specifikke lærers evne til at håndtere sin klasse gennem sin egen erfaring med håndværksfagene (selvom hun ganske givet er en meget dygtig lærer), men også i høj grad handler om, at ungdomsuddannelserne får mulighed for at møde det fællesskab, en hel klasse er, når det er drevet af en fælles motivation for et karrierelæringsprojekt. I modsætning til obligatoriske brobygningsforløb (som bestemt kan have deres egen værdi), hvor en række elever er tvunget til at deltage i aktiviteter, de ikke nødvendigvis finder relevante, fordi de i deres egen bevidsthed har vurderet og valgt en uddannelse – eller i hvert fald fravalgt en erhvervsuddannelse – og i modsætning til elever, der begynder på erhvervsuddannelser efter folkeskolen uden rigtig at have motivationen på plads, møder læreren her ungegruppen som et fagligt og socialt fællesskab, hvor motivationen for at være på erhvervsskolen og arbejde *hands-on* er indstiftet forud for besøget. Der er en klar faglig relevans med besøget (i det givne eksempel gik elevernes arbejde ud på i matematik og naturfag at arbejde med at gå fra tegning til bygning af et modelhus). Det indgik i et længere forløb og var således ikke enkeltstående begivenheder (eleverne arbejdede over 10 uger henholdsvis på erhvervsskolen og på deres egen skole med konstruktionen af huset), og det peger med konstruktion af et produkt ud over sig selv: Man skulle ikke bare møde op i tømrerværkstedet, slå nogle brædder sammen og så lægge dem i bunken med restaffald, når besøget var slut.

En anden væsentlig samarbejdspartner for udskolingslærerne er Ungdommens Uddannelsesvejledning. I det følgende vil vi opholde os ved dette samarbejde.

Gensidighed i samarbejdet med Ungdommens Uddannelsesvejledning

Gensidighed og respekt for hinandens professionelle bidrag til Udsyn i udskolingen er naturligvis også et centralt udgangspunkt for de lokale projekters samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). UU spiller en rolle i hovedparten af udviklingsprojekterne, men der er ganske stor forskel på, hvor centralt de står placeret. I nogle projekter spiller de en rolle, fordi de nu engang udfører de vejledningsopgaver, de skal på de enkelte skoler, men er ikke direkte involveret i



det aktuelle udviklingsprojekt. I andre af de lokale projekter er UU tovholder eller koordinator for projektaktiviteterne og derfor en krumtap i projekternes samarbejdsrelationer. Det er særligt det sidste perspektiv, vi fokuserer på i dette afsnit, for det er her, skolens samarbejdsrelationer med UU træder tydeligst frem.

Som tovholder eller koordinator har UU haft til opgave at få samarbejdsrelationerne i projekterne til at glide og skabe sammenhæng. UU-vejlederen eller UU-konsulenten har her været samlingspunkt for de forskellige partnere i projekterne og den faglige funktion, hvor virksomheders, skolers og ungdomsuddannelsers samarbejder har kunnet mødes. Det har i flere tilfælde gjort, at UU's bidrag til projekterne lige så meget har handlet om projektledelse som om vejledningsfaglighed. En UU-vejleder fortæller på denne måde om sin rolle:

“Det har været at få, hvad skal man sige, struktureret forløbet, sørget for, at de rigtige mennesker er kommet i gang med de rigtige ting på rigtige tidspunkter og også været skriverkarl på diverse ting og sager for eksempel projektbeskrivelsen, og undervejs havde været den der, været den der skulle skrive ting og sager, samle op, evaluere. Det har været min rolle, ja” (UU-vejleder, Fjorden, l. 21).

UU har været det naturlige samlingspunkt for de forskellige institutioner, fordi de i forvejen har berøringen og erfaringen med samarbejder med alle slags aktører, og fordi de står som den faggruppe, der tager ansvar for elevernes overgange. Om gevinsten af at bygge et udviklingsprojekt på UU's eksisterende erfaringer med samarbejder fortæller en lærer:

”[D]e der udefrakommende nye mennesker, som vi lige pludselig skulle til at arbejde sammen med, der oplevede vi i hvert fald i starten, at der var nogle ting, som lige pludselig skred, fordi så synes vi, at så var der nogle andre, der tog over og gjorde nogle ting, hvor vi tænkte 'jamen hov', det var måske ikke lige det, vi dybest set havde forestillet os med vores projekt. (...) vi gik hjem og tog en snak især med konsulenten ude på UU, fordi det var ham, der ligesom havde kontakten videre ud, han sad ligesom som mellemmand og fik lavet en meget sådan skematisk oversigt over, det her er sådan forløbet skal være, og den og den og den tager sig af det og det og det. Så vi simpelthen fik snor i og fik skrevet ned helt konkret, uge det gør vi sådan, den og den er tovholder på og sørger for at få gjort sådan og sådan” (Thora, lærer, Vestpå, l. 175).



I dette tilfælde var det en virksomhedskonsulent i det lokale UU-center, som kunne understøtte projektet og projektejerne med den projektledelses- og organiseringskompetence, som lærerne ikke umiddelbart besad. Dette gjorde, at de pågældende lærere kunne fortsætte med at føle ejerskab over projektets faglige indhold og udvikling. Kontakten med UU gjorde lærerne (og skolen) opmærksomme på, hvilke input og muligheder der også var at hente i et samarbejde med UU, input, som ikke nødvendigvis handler udelukkende snævert om vejledningsindhold og viden om uddannelsessystemet, men om at navigere i tværgående samarbejder.

I et andet lokalt projekt, hvor en UU-vejleder også fungerede som projektleder og koordinator af samarbejdsrelationer, var UU-vejlederens rolle tillige at hjælpe med at uddanne de deltagende lærere i projektet til karrierelæringstænkning. På den måde var UU med til at give et løft ind i skolens faglighed. I forlængelse heraf beskriver en deltagende lærer UU som et sted at vende sig hen for at få inspiration til det konkrete arbejde med et valgfag i karrierelæring/Udsyn i udskolingen: “... *Jeg har fået lidt hjælp fra vejlederen fra UU med nogle ideer til, hvor man kunne arbejde sig hen og fået nogle store jump-kort, som vi kan bruge, når vi snakker ønsker for fremtiden eller job*” (Trine, lærer, Kommuneskolerne, l. 109).

UU som sparringspartner i forhold til skolens forpligtelse til at undervise og udfordre eleverne i emnet uddannelse og job er i det hele taget en farve på samarbejdspaletten, som flere lærere understreger. Det handler for lærerne om at få faglig inspiration og sparring til deres opgave med uddannelse og job og i det hele taget en karrierelæringstilgang i folkeskolens fag. Men det handler også for lærerne om at insistere på at udvide samarbejdet mellem skole og vejledningscenter, så mest muligt potentiale udnyttes i de aktiviteter, som henholdsvis lærere og vejledere planlægger. Helt konkret foreslår en projektdeltager fra en folkeskole, at man i højere grad kunne prioritere et fagligt samarbejde med UU gennem hele folkeskolen og ikke kun i udskolingen, så fundamentet for UU-vejledernes arbejde i udskolingen var solidt og ordentligt på plads og grundlagt i et meningsfuldt, fagligt fællesskab mellem skole og uddannelsesvejledning.

“Det kunne give rigtig god mening, at UU er med inde hele vejen, i forhold til hvordan uddannelse og job-indholdet udleveres og afvikles op gennem skoletiden. De ved, hvad de har brug for, når eleverne kommer i 8., så hvis man kunne arbejde baglæns, så de var med som sparringspartnere på, hvad der ville give mening fra 0. til 7. klasse, så de var godt rustet, så når de kommer til 8. klasse, så har vi nogle elever, som har været igennem nogle ting, som UU har vurderet er relevante” (Thomas, lærer, Fjorden, l. 373).



Det er dog vigtigt at understrege, at samarbejdet netop er mellem to professioner, som har hver sin opgave i sin egen ret, det vil sige, vejlederen skal ikke være lærer, og læreren skal ikke være vejleder. Det uddyber vi i afsnittet om lærerrollen i kapitel 6 *Gode rammer for karrierelæring*. Men netop i dette tværprofessionelle samarbejde med karrierelæring som den fælles sag kan de to faggrupper hente inspiration hos hinanden.

For lærerne handler det om at se UU som en faglig ressource, der kan hjælpe med at kvalificere skolens udskolingsarbejde gennem en karrierelæringsoptik. For UU handler det om at se sig selv i en ændret rolle (efter ændringerne i UU's vejledningsopgaver i folkeskolen), hvor det ikke udelukkende er eleverne, som er målgruppe for centrets indsats, men konsulentopgaver, der styrker samarbejderne ved elevernes overgange og undervisningsopgaver, der klæder skolens lærere eller ressourcepersoner på til at arbejde og samarbejde med udgangspunkt i en karrierelæringstilgang.

Netop rollen med at klæde lærerne fagligt på til at arbejde karrierelæringsorienteret rummer nogle store muligheder for gensidig professionel udvikling, men også nogle udfordringer, som risikerer at lade ejerskabet til at tænke i karrierelæringstermer falde ned mellem to stole. Det ser vi udfoldet i flere lokale projekter.

På den ene side kan UU som nævnt spille en helt central rolle som dem, der uddanner eller udvikler lærerne til at arbejde ud fra et karrierelæringsperspektiv. Det kan være gennem uddannelsesforløb med hele lærerkollegier, med udskolingslærere eller med særlige ressourcepersoner, som skal have det faglige ansvar for karrierelæringen på en given skole. I et af projekterne i Udsyn i udskolingen havde man valgt en model, hvor en kommunes lærere netop blev uddannet af en UU-vejleder i karrierelæringstænkning, og det medførte et forum for kompetenceudvikling, som både gav ny viden og indsigt til lærerne og gav lærerne nye måder at tale om og inspirere hinanden til at arbejde karrierelæringsorienteret i praksis, gennem kollegiale diskussioner og gennem diskussioner med UU-vejlederen. Lærerne fra dette projekt oplevede, at UU gav dem et fagligt løft og ny inspiration til deres undervisning.

I andre projekter var det ikke muligt koordineret at overlevere viden om karrierelæring til de øvrige lærere i udskolingen gennem uddannelsesdage, og lærerne her gav udtryk for oplevelsen af, at der her var tale om en ekstra arbejdsbyrde, som de ikke nødvendigvis fandt mening i at fordybe sig i fagligt. Den fristende konklusion for et videre arbejde med karrierelæring kan i sådanne tilfælde være at lade UU udforme faste undervisningspakker, som de enkelte lærere, der får til opgave at undervise i udskolingen, blot kan rulle ud uden at engagere sig meget mere i

karrierelæring. Det kan opleves oplagt og som en måde at undgå yderligere opgavebelastning af lærerkollegerne på, ligesom der kan være stor kvalitet og hentes vigtig inspiration i de præfabrikerede UU-forløb. Men udfordringen her er, at fordi noget fremstår som *best practice*, det vil sige et eksemplarisk undervisningsforløb, er det ikke nødvendigvis *best fit*, altså det der passer bedst i den aktuelle kontekst. For at understøtte karrierelæring er det vigtigt at forholde sig til den specifikke målgruppe og de konkrete aktiviteter. Aktiviteterne må være særlig udvalgt og tilpasset til netop denne klasse i netop deres omgivelser, og i forhold til dér, hvor eleverne netop nu er kommet til i deres læringsproces. Der må således være fokus på *best fit* og progression snarere end *best practice*.

Vi vil på baggrund af denne indsigt i det følgende kapitel opholde os ved, hvordan netop rammer for karrierelæring og samarbejdet herom har betydning for udvikling af karrierelæring i grundskolen.



6. Gode rammer for karrierelæring

Vi har i de forudgående afsnit været optaget af karrierelæring som proces, karrierelæringens indhold og karrierelæring som samarbejde. I dette afsnit vender vi blikket mod rammerne for karrierelæring og undersøger gennem empirien fra Udsyn i udskoling, hvordan rammerne for arbejdet med karrierelæring har betydning for indholdet af karrierelæringen.

Blandt flere vigtige rammefaktorer for karrierelæring har vi valgt at trække tre fokuspunkter frem, som har været gennemgående for de fleste af de lokale udviklingsprojekter i enten positiv eller negativ form. Det drejer sig om tid, ansvar og lærerrollen. Nedenfor vil vi præsentere de tre faktorer hver for sig.

Tid

Både i lærerinterviews, i rapporter fra de lokale projekter og i black-box-interviews med deltagerne i forskningscirklerne står spørgsmålet om tid helt centralt. Projektmidlerne fra Fremfærd har muliggjort, at de deltagende lærere har kunnet igangsætte nogle initiativer og gennemføre nogle aktiviteter, som umiddelbart ikke ville have været mulige i en travl hverdag med en stram økonomi. Diskussionerne i forskningscirklerne afspejlede diversitet i skolernes måde at prioritere aktiviteterne på, idet nogle lærere oplevede at have fået afsat 'tid', fx et antal lektioner ugentligt til at varetage aktiviteterne, andre oplevede det som en aktivitet i opgaveporteføljen, som ikke havde særskilt fokus og 'tid'. Projektmidlerne skabte de 13 lokale projekters spændende og diverse indhold, men det skabte også nogle udfordringer; her skal særlig nævnes to, nemlig forholdet mellem projektmidler og hverdag og spørgsmålet om implementering af læring fra projekterne.

Projektmidler og hverdagen

Hvad angår forholdet mellem projektmidler og hverdag, så viste der sig i nogle projekter en spænding eller en udfordring mellem den tid, der var mulig med projektmidlerne, og den tid, som var knyttet til hverdagen. Særligt i de projekter, der havde lærerkollegiet i udskoling som målgruppe, blev denne udfordring synlig. Her blev projektmidlerne en mulighed for, at enkelte eller en gruppe af lærere kun-



ne planlægge karrierelæringsaktiviteter og aktivt arbejde med at skifte perspektiv fra valg til læring. Og der blev også lagt gode kræfter i at formidle perspektivskifte og aktiviteter til kollegerne. Men for kollegerne, som ikke var i centrum af projektet og omfattet af den ekstra projekttid, blev aktiviteter og det at sætte sig ind i karrierelæring af mange opfattet som en ekstra opgave oven i rigeligt med andre opgaver, som de ikke nødvendigvis oplevede ejerskab til. En lærer, som var med i projektledelsen af det lokale projekt i Fjorden, udtrykker det sådan her:

”De [lærerne, red.] er kommet med uden at være en del af projektet, så de har ikke haft ejerskab, og de har skullet motiveres af os, så, til at gøre det. Så til dels har det været støj for dem i deres årsplanlægning og almindelige undervisning at skulle lave noget, de ikke selv havde været medudviklere af” (Thomas, lærer, Fjorden, l. 113).

Samme problemstilling med lærere, som oplever projektaktiviteterne som tidskrævende og forstyrrende, nævnes i afrapporteringen fra Samarbejdsskolerne, som konkluderer:

”[Det er] stadig symptomatisk for lærernes situation efter folkeskolereformen, at det er disse praktiske forhold samt den generelle mangel på forberedelsestid, der sættes fokus på i evalueringen, og at disse til dels overskygger fokus på efterbehandling af elevernes læring og udbytte af UJ-undervisningen. Sandsynligheden for, at reel karrierelæring vil finde sted, bliver derfor minimal” (Rapport, Samarbejdsskolerne).

Som det ses her, er der ikke blot tale om planlægningsmæssige udfordringer eller utilfredsheder i samarbejdet, som måske kunne adskilles fra indholdet af aktiviteterne, men en udfordring af selve projekternes formål: at skabe karrierelæring gennem et skifte fra fokus på valg til fokus på læring. Rammefaktoren tid – eller rettere: mangel på tid – førte til manglende ejerskab hos de deltagende lærere, som ikke var en del af projektledelsen, og den manglende tid og det manglende ejerskab førte til problemer med rent faktisk at gennemføre en karrierelæringsorienteret tilgang i projektaktiviteterne. Tid til, at lærerne kan opleve ejerskab til karrierelæringstænkningen, og tid til at skabe gode aktiviteter på baggrund deraf er således centralt for, at karrierelæring kan finde sted hos eleverne.

I et andet af projekterne overkom man netop denne centrale problemstilling med lærernes ejerskab ved gode lokale organiseringer og prioritering af arbejdet

med at informere og diskutere med de involverede lærere. På Kommuneskolerne brugte man ressourcer på et fælles opstartsseminar for alle lærere på de involverede skoler og etablerede lokale projektgrupper på de deltagende skoler. De lokale projektgrupper mødtes lige efter hvert forskningscirkelmøde, og på de lokale projektmøder blev den feedback, som forskningscirkeldeltagerne havde fået, drøftet med de lokale projektledere. De efterfølgende interviews med lærere fra dette projekt afspejler, at de netop er bevidste om og fokuserede på perspektivskiftet fra valg til læring og aktivt kan bruge det selv i deres undervisning.

Ejerskab og implementering af ny praksis

En problemstilling som ovennævnte med manglende tid til forståelse af karrierelæringsteori og forberedelse af aktiviteter bidrager til et generelt fokus i mange projektrapporter og interviews med lærere, som har været involveret i koordineringen af de lokale projekter, på, hvordan erfaringerne fra projekterne og perspektivskiftet fra fokus på valg til fokus på læring kan bringes med til næste skoleår og i det hele taget implementeres fremover. Projekterne peger her på flere aspekter af lærernes tid, som man kunne arbejde strategisk med i skolen for at sikre en god implementering og et stærkt ejerskab til karrierelæringstænkningen bredt i lærergruppen. Samtidig er det ikke lige meget, hvad tiden, der sættes af, bliver brugt til. Det skal handle om at genbesøge og udfordre perspektivskiftet fra valg til læring (jf. afsnittene om forskningscirkelarbejdet i kapitel 7 *Efteruddannelse og praksisudvikling*). Spørgsmålet om ordentlig tid til forberedelse, det vil sige til både den konkrete forberedelse (og bearbejdelse) af karrierelæringsaktiviteter og til lærergruppens tilegnelse af et karrierelæringsperspektiv, er i høj grad et ledelsesspørgsmål, for så vidt det handler om prioritering og fordeling af arbejdstid samt fokus på efteruddannelse. Vi vil se nærmere på ledelsens ansvar i næste afsnit.

Men projekterne peger også på andre måder at håndtere tid og organisering på, som stadig er et ledelsesansvar, men som er relevante at nævne i afsnittet om tid. Nogle projekter tænker at overkomme udfordringen med lærertid og ejerskab ved at skabe faste læringsforløb, som lærerne kan få i hænderne og sætte i gang uden videre. En pædagogisk leder beskriver det således:

”[D]er skal ligge færdige undervisningspakker til de involverede lærere, så de ikke bliver presset til at lave et stykke arbejde, de ikke selv har valgt. Men at de får leveret et stykke arbejde, og vores opgave er at skabe motivation omkring det, at det ikke bliver en arbejdsbyrde for dem, det bliver bare et bidrag til deres undervisning. (...) De, der har meget fokus på matematikken, der skulle der være, altså,



beskrivelser af produktet, tegninger af produktet, materialer, de kunne bruge, konkrete opgaver, forslag til teori, der var relevant, forslag til læringsmål, så de i deres årsplan kan se: 'nå, men det her er et oplagt emne i geometri, og jeg kan krydse de her 12 læringsmål af, som jeg er forpligtet til at overholde som lærer'. Så når der så kommer noget, så skal det være let for dem at integrere i deres undervisning, så vi håber, vi kan arbejde derhen, så vi til sommer står med nogle færdige pakker, som vi kan stikke i hænderne på dem, og vi har bestemt, at det skal ske til næste forår, og få dem til at tage ja-hatten på" (Thomas, lærer, Fjorden, l. 340).

Om end det er let at forstå den organisatoriske baggrund for at lade karrierelæring udgøres af færdigpakkeede forløb, som lærerne blot skal tage ned af hylden og undervise efter, ikke mindst for at lette arbejdspresset på i forvejen hårdt belastede lærere, så er det ikke nødvendigvis den bedste vej at gå. I hvert fald ikke, hvis ønsket er at skabe et gennemgående perspektivskifte mod en karrierelæringstænkning i skolen. Hvor sympatisk det end kan være at lette arbejdsopgaven og skabe motivation for at arbejde med perspektiver på uddannelse og job i sin undervisning ved at have faste forløb med definerede læringsmål klar på hylden, så kan det ikke stå alene, hvis man ønsker at gøre karrierelæring til hele udskolingens opgave. Det peger i hvert fald andre projekterfaringer på, hvor spørgsmålet om motivation og ejerskab blandt lærerne nuanceres. Således i projektet fra Kommuneskolerne, hvor en lærer gør opmærksom på aspekter som kontinuitet og progression som afgørende for at få et karrierelæringsperspektiv og et skifte i fokus fra valg til læring gjort til en integreret del af udskolingens hverdag. Hun siger om det at arbejde med implementering af Udsyn i udskoling:

"Så hver gang, så er vi faktisk kommet frem til nogle rigtig gode ting. Som kan direkte implementeres, som direkte er blevet sat i gang. Men så flytter vi op i 8., så er der ikke nogen. Det er 7. classes-teamet, der så skal i gang. Jamen, hvor er overleveringen til dem? Hvor er deres opstart? Og så rykker vi op til 9., og så er der gået tre år, før vi ligesom begynder forfra igen. I mellemtiden så (...) kan der være én tilbage. Altså, jeg kan være blevet flyttet til en anden skole, der er en, der er gået på barsel, og den sidste er gået på pension. Så er viden forsvundet. Så man bliver simpelthen nødt til at have en eller anden form for, ja igen. Det tager tid ... og det er ikke nok at sige: ét team ad gangen. (...) Du skal ikke involvere hele skolen, men du skal i hvert fald involvere 7.-klasserne nogle år i træk, for eksempel" (Lisa, lærer, Kommuneskolerne, l. 753).

Læreren her peger netop på skrøbeligheden i kun at have ét team eller én projektgruppe/ledelse, som har ejerskab til og fokus på udviklingen af karrierelæring. Hvis man gerne vil have progression op gennem udskoling og således lader lærerne følge med frem til 9. klasse, hvem tager så ejerskab for arbejdet med karrierelæring i den nye 7. klasse? Spørgsmålet bliver, hvordan der skabes gode overgange både mellem klassetrin og mellem lærerteams. Hvis man vil arbejde med karrierelæring i udskoling, er det essentielt, at viden om karrierelæringsteori og perspektivskiftet fra fokus på valg til fokus på læring ikke blot er forankret hos en lille gruppe, men er grundlæggende og aktiv viden hos alle lærere i udskoling, så denne viden ikke forsvinder med personerne, men gøres til en viden, organisationen besidder. Forholdet mellem individuel viden og organisatorisk viden er en central erkendelse her. Hvis man ønsker at arbejde mod et perspektivskifte, så må forandringen være en forandring i selve organisationen – en organisatorisk læring – og ikke udelukkende en forandring hos enkelte individer. Eller formuleret helt konkret: Hvis man ønsker, at et karrierelæringsperspektiv skal slå igennem i (ud-)skoling, så må forandringen ske ved at prioritere en generel udvikling af udskolingslærernes kompetencer samt prioritering af opgaven, så ejerskabet er organisatorisk indlejret, og ansvaret bliver fælles. Dermed bliver det også et ledelsesmæssigt ansvar på den enkelte skole og kommunalt at arbejde med perspektivskiftet fra valg til læring omkring de mange aktiviteter, der anvendes ressourcer på i udskoling, og som eleverne deltager i.

Ansvar

Det overordnede ansvar for såvel en prioritering af en karrierelæringstilgang i udskoling som en kompetenceudvikling af lærerne, så de kan understøtte karrierelæring, ligger selvfølgelig hos skolens ledelse og kommunernes prioritering af skolernes indsatser på uddannelses- og jobområdet.

I Udsyn i udskoling deltog skoler fra 12 kommuner med forskellige grader og måder at prioritere indsatserne på. I én kommune skal alle klasser fra 0. til 9. have mindst 25 klokketimer med emnet uddannelse og job i løbet af et skoleår, og i en deltagende skole fra denne kommune har den lokale skole yderligere valgt at oprette en funktion som uddannelse og job-vejleder (ligesom skoler kan have inklusionsvejledere eller it-vejledere) til at sikre den pædagogiske vejledning af lærerne og generelle udvikling af skolens arbejde med emnet.

Denne uddannelse og job-vejleder giver i en black-box-video udtryk for, at deltagelse i forskningscirklerne har bidraget betydeligt til hendes kompetenceudvikling i forhold til hendes nyoprettede funktion uddannelse og job-vejleder. Hun



siger, at hun føler sig mere sikker, og det har en positiv betydning for såvel skolen som den funktion, hun bestrider. Hun nævner, at deltagelsen i forskningscirklen har hjulpet skolen til en lidt mere formaliseret og systematisk måde at arbejde med uddannelse og job på, og at det netop er blevet understøttet af kommunens prioritering af og skolens struktur på uddannelse og job. Fordi der er et klart fokus på uddannelse og job gennem hele skoletiden, har det været nemmere for hende at tale med andre lærere om projektet og arbejdet i forskningscirklerne, og det har således ikke været så isoleret et projekt, men et, der let lod sig integrere i den eksisterende struktur og udviklede denne.

Hun peger desuden på, at forløbet i forskningscirklerne har været ”udviklende” for hende som uddannelse og job-vejleder, at hun er blevet ”klart bedre klædt på til at udfylde rollen” og ikke mindst er blevet ”meget klogere på, hvor jeg kan gå ind og støtte op om arbejdet med karrierelæringsteori på en måde, der ikke kun har noget at gøre med at lave tidsplaner og bestille busser og ringe til virksomheder, men at vi ligesom går et spadestik dybere og så får den anden vinkel på også. Der synes jeg, at jeg er blevet væsentlig klogere” (Black-box, uddannelse og job-vejleder, Samarbejds-skolerne).

Forholdet mellem organisatorisk læring og struktur

Eksemplet her viser det gode møde mellem struktur og kompetenceudvikling og peger på, hvordan de beriger hinanden og på sæt og vis bliver til hinandens forudsætninger. Strukturopbygningen med klare og tydelige prioriteringer af uddannelse og job og placeringen af det pædagogiske ansvar for indsatsen hos en uddannelse og job-vejleder bliver løftet af at møde et nyt og meningsfuldt indhold, nemlig arbejdet med karrierelæringsteorien. Karrierelæringsteorien og arbejdet i forskningscirklerne får et potentielt længerevarende liv i skolens organisation ved ikke kun at være afhængig af de enkelte lærere, som har deltaget, men at kunne lade sig forankre og udbrede i en struktur og en funktion, der er en integreret del af skolens hverdag.

En sådan stærk alliance mellem organisation og kompetenceudvikling kan ikke skabes af enkelte medarbejdere, hvor meget ildsjæle de end måtte være, men kræver, at såvel organisationsudvikling som kompetenceudvikling af medarbejdere prioriteres af kommune og skoleledelse. For at karrierelæringstænkning og perspektivskifte fra valg til læring skal slå rod i skolen, kræver det derfor, at ledelsen tager ansvar for, at skolens arbejde med karrierelæring ikke blot ses som en ydre ting, der kan og skal implementeres i undervisningen uden videre. Det kræver, at ledelsen anerkender, at et karrierelæringsperspektiv også forudsætter et kompe-

tenceudviklingsperspektiv og et organisationsudviklingsperspektiv. Det fremgår af Fælles mål for uddannelse og job, at det er skolelederens ansvar at træffe beslutning om, hvordan undervisningen i det obligatoriske emne skal afvikles. Derudover indgår ordet karrierelæring også i vejledningen, men ikke i en udfoldet form. Analyserne viser, at karrierelæringsteori har virkning i forhold til lærernes muligheder for at binde de mange forskelligartede aktiviteter sammen og på den måde skabe mening for eleverne i forhold til deres deltagelse og læring. Og som analysen af interviews med eleverne viser, så formår aktiviteterne at bidrage til, at eleverne udvider deres perspektiver på uddannelser, på job og på sig selv. På den måde kan man sige, at eleverne bliver i stand til at udfordre sig selv på deres uddannelsesvalg – sådan som det også er formålet med undervisningen i uddannelse og job.

I Udsyn i udskolingen var kompetenceudviklingen af de deltagende lærere og vejledere tilrettelagt som deltagelse og arbejde i forskningscirkler, hvor praktikere og forskere mødtes for at undersøge de lokale projekters udfordringer og muligheder og skabe et medierende rum mellem teori og praksis (se afsnittene om forskningscirkelmetoden generelt og arbejdet med forskningscirkler i Udsyn i Udskolingen specifikt i kapitel 7 *Efteruddannelse og praksisudvikling*). Den altovervejende del af deltagerne i forskningscirklerne beskriver i black-box-interviews og i de afsluttende rapporter arbejdet i disse cirkler og arbejdet med karrierelæringsteori som udbytterigt og vigtigt og som et kompetenceløft for dem selv professionelt og personligt. For de interviewede lærere, som ikke har deltaget i forskningscirklerne, har arbejdet med karrierelæringsperspektivet i de fleste projekter ikke givet samme professionelle udbytte eller en oplevelse af sammenhæng mellem teori (og forskningsbaseret viden) og praksis. I en afsluttende rapport fra et af de lokale projekter kommer det til udtryk i lærerevalueringen af projektet: *”Det er vigtigt fremadrettet, at Bill Laws teori får en mere fremtrædende plads. Lærerne havde svært ved at få den flettet ind”* (Afrapportering fra Ved Skellet, s. 11).

I en afsluttende rapport fra et andet lokalt udviklingsprojekt nævnes også udfordringerne med at overdrage karrierelæringsteorien til de øvrige lærere i udskolingen på en sådan måde, at det bliver viden, som kan danne grundlag for handling, og som lærerne oplever ejerskab til og fortrolighed med at anvende i praksis i tilgangen til elevernes arbejde med uddannelses- og jobaktiviteter. *”[D]er skal meget tættere opfølgning og supervision til, for at grundskolelærerne bliver bevidste om, hvordan de får synliggjort sammenhængen [mellem det faglige og karrierelæringsteori] for både sig selv og eleverne”*. Rapportens forfattere, som er projektgruppen bag det lokale projekt, kommer med en konkret anbefaling til det videre arbejde, så lærerne kan anvende karrierelæringsteori som et aktiv i deres undervisning:



”Lærerne skal have tydeligere rammer for planlægning af forløb – helt konkret en planlægningskabelon med plads til både faglige mål og UJ-mål samt med plads til beskrivelse af, hvordan karrierelæringen skal bringes i spil i efterbehandlingen” (Afrapportering fra Samarbejdsskolerne, uden sidetal).

Som vi så i diskussionen i afsnittet om betydning af tid foroven, er det diskutabelt, hvorvidt faste planlægningskabeloner, som lærerne kan udfylde, er tilstrækkeligt til, at der faktisk finder et perspektivskifte fra valg til læring sted i udskolingen generelt set, og om undervisningen i højere grad anskues i et karrierelæringsperspektiv, når der anvendes en skabelon. Det kræver snarere, som tidligere nævnt, både kollegial og organisatorisk forandring gennem praksisnær kompetenceudvikling og efteruddannelse. Men diagnosen i rapporten om lærernes udfordring med at blive fortrolige med karrierelæringstænkningen er klar og kræver overvejelser fra ledelsen over, hvordan dette kompetenceløft i forhold til karrierelæring kan udbredes til kollegerne og selve organisationen. Skolens ledelse og skolebestyrelse spiller her en væsentlig rolle, så det hverken bliver den enkelte deltager i Udsyn i udskolingen, der står med ansvaret for at implementere en karrierelæringstænkning på sin skole, eller den enkelte lærer i udskolingen, som er ansvarlig for at tilegne sig karrierelæringstænkningen på egen hånd.

Forskningscirklen understøtter det professionelle ansvar

At kompetenceudvikling tilrettelagt som forskningscirkelarbejde ikke blot bidrager til tilegnelsen af en konkret viden om at arbejde med karrierelæring, men får betydning for lærerens blik på sig selv som professionel og som menneske, er en pointe hos flere af deltagerne i forskningscirklerne. Som en lærer udtrykker det:

”Som person har det været fedt at få lov til at sidde i sådan en forskningscirkel, og man har følt, at man som menneske, som professionel, rykker sig i sin profession. Der er ingen tvivl om, at det selvfølgelig er fedt at have på CV’et, men jeg synes også, det har været en rigtig god proces at være i, og jeg vil ønske, at jeg får chancen for at være med i sådan nogle processer en anden gang” (black-box-interview med lærer fra Sydvest).

Også en afdelingsleder, som har deltaget i forskningscirklerne, har blik for potential for professionsudvikling og understreger derudover betydningen af at arbejde i et rum, der forener praksis, teori og forskning:



”Det har også for mig været en øjenåbner og en god måde at kombinere praksis og teorierne og så forskningen på. Det kunne jeg godt tænke mig at andre, altså, netop fordi vi skal have forskningsresultater ud i skolen og bruge forskningsresultater, så er det jo rigtig vigtigt, at vi er tæt på forskningen, sådan at det ikke bare er noget, der står i en bog. Det her har været en måde at gøre det levende på” (black-box-interview med afdelingsleder fra skole på Kommuneskolerne).

Dertil kan tilføjes, at målet med forskningscirklerne også er, at lærerne ikke bare tilegner sig forskningen, men bliver en del af forskningsprocessen med deres aktive deltagelse, at de er med til at skabe ny viden og dermed har mulighed for at præge sammenhængene mellem teori, praksis og forskningsresultater.

En strategi for arbejdet med kompetenceudvikling af hele lærergruppen er i et af de lokale projekter at få de lærere, der har deltaget i Udsyn i udskolingen, rundt på kommunens øvrige skoler som ambassadører for karrierelæringstænkning. De skal fortælle, som projektgruppen beskriver i deres afrapportering, *”hvor nemt det i virkeligheden er at arbejde med karrierelæring, og at rigtig mange måske allerede gør det uden at vide, at det er det, de gør. Derudover skal de fire lærere og den UU-vejleder, der har været med i Udsyn i udskolingen, afholde et kursus”* på den lokale professionshøjskole med fokus på karrierelæring i praksis. (Afrapportering, Kommuneskolerne, s. 14). På den måde tager man i den kommunale skolestruktur selv fat om det bredere arbejde med kompetenceudvikling i forhold til karrierelæring og kombinerer netop både praksiserfaringer og praksisrum med teoretiske perspektiver ved både at fokusere på at møde lærerne i deres hverdag og tilbyde et decideret kursusforløb.

Lærerrolle

Som vi beskrev i afsnittet om tid, er der forskellige forestillinger om, hvorvidt implementeringen af et projekt som dette kan opleves som endnu en byrde på en travl lærers skuldre eller en mulighed for at få ejerskab over en ny og produktiv måde at samtænke faglighed og uddannelses- og jobperspektiv på, en måde, som motiverer eleverne til at deltage i aktiviteter, som allerede finder sted, og som giver et bedre udbytte for eleverne. Meget afhænger naturligvis af de rammer for tid og ressourcer, som ledelsen har valgt at prioritere, men noget handler også om, hvordan forholdet mellem undervisning og vejledning, forholdet mellem lærer og vejleder bliver rammesat, diskuteret og forstået.



Læreren skal ikke være vejleder

Formålet med at arbejde karrierelæringsorienteret og at skifte fokus fra valg til læring i udkolingen er at give undervisningen nye muligheder for at forbinde sig med et job- og uddannelsesperspektiv. Dette til gavn for elevernes viden om og refleksion over liv, læring og arbejde, men også for at tilbyde nye perspektiver i undervisningen og skabe meningsfulde sammenhænge mellem undervisning, vejledning og uddannelsesvalg i folkeskolens ældste klasser. Det er ikke formålet med et karrierelæringsperspektiv, at lærerne nu skal varetage eller overtage uddannelses- og karrierevejledningsopgaver fra UU. Det er til gengæld vigtigt, at lærerne ser, hvordan arbejdet med deres fag kan bidrage til at skabe karrierelæring hos eleverne, så de får et bedre grundlag for at lære nye ting om sig selv og på det grundlag træffe et godt uddannelsesvalg efter grundskolen. Det er endvidere en vigtig pointe, at lærerne ser, at de aktiviteter, som de allerede deltager i med deres klasser, som fx praktik, besøg på uddannelser, Skills, virksomhedsbesøg mv., med fordel kan anskues i et karrierelæringsperspektiv. Det ser nemlig ud til at skabe en position, hvorfra lærerne kan koordinere aktiviteterne og skabe sammenhæng. Dette synes at medføre mere motivation blandt eleverne til at deltage i aktiviteterne og dermed også et bedre læringsudbytte.

Siden reformen af det danske vejledningssystem i 2003, hvor blandt andet UU blev skabt, har der været en bestræbelse på at professionalisere vejledning i udkolingen i forhold til uddannelse, erhverv og karriere. Når vi taler om samarbejde om elevernes karrierelæring i udkolingen, er der således tale om et samarbejde mellem to professioner i hver sin ret, der samarbejder om at hjælpe unge til at træffe meningsfulde valg i forhold til deres videre uddannelse og job. Vejledere og lærere har hver sin faglighed og hver sit fokus, men deres samarbejde er centralt for at skabe et sammenhængende og meningsfuldt forløb. Forløb, som består af en række aktiviteter (hvor nogle er obligatoriske), hvor unge tilegner sig erfaring med og reflekterer over sig selv i forhold til uddannelse og erhverv. Her handler lærer- og vejlederopgaverne om at understøtte elevens progression frem mod at kunne tage gode valg og komme godt videre i livet med baggrund i den faglighed, hver af professionerne kan tilbyde. Derfor fremgår det også af Fælles mål for uddannelse og job samt af vejledningsloven, at der skal være et tæt samarbejde mellem folkeskolen og Ungdommens Uddannelsesvejledning.

Lærere og vejledere som samarbejdspartnere

Gennem arbejdet med karrierelæringstænkning er behovet for en lokal drøftelse af lærer- og vejlederopgaver i udkolingen blevet tydelig for mange af deltagerne. En UU-vejleder, som har deltaget i forskningscirkelarbejdet, peger på, hvordan netop

forskningscirklerne har bidraget til vigtige diskussioner af og forståelse for lærer- og vejlederopgaver:

”Det har været givtigt [at deltage i forskningscirklen, red.], og jeg har fået mange input til, hvordan vi som UU kan agere, og det tænker jeg faktisk er rigtig godt i den her brydningstid, hvor man skal finde ud af, hvad er UU’s rolle, og hvad er lærerens rolle” (black-box-video, UU-vejleder fra Ved Skellet).

Et godt eksempel på, at arbejdet med karrierelæringsteori har bidraget til at opklare og gøre en skelnen mellem lærerrollen og vejlederrollen fagligt meningsfuld, kommer fra denne lærer, som netop understreger, at hans opgave som lærer er, i samarbejde med vejledningen og ikke som erstatning for vejledningen, at gøre det, han kan og er uddannet til:

”Vi skal ikke være UU-vejledere, vi skal gå ind og arbejde med det, vi kan, og det, vi er uddannet til, altså hele tiden understøtte læring ved eleverne, både deres egen personlige udvikling, deres egen læring og deres egen faglige læring, så det tænker jeg, at jeg i hvert fald nemt kan ’sælge’ til mine kolleger og selv tage med videre” (black-box-video, lærer fra Samarbejdsskolen).

En hjælp til at forstå denne skelnen mellem lærer- og vejlederopgaver kan findes i det europæiske NICE-netværk; Netværk for innovation i karrierevejledning i Europa (Network for Innovation in Career guidance and counselling in Europe) (NICE, 2014), som har udarbejdet en kompetencestandard for uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning i Europa. Man skelner her mellem tre opgaver (og dermed også tre niveauer af kompetence(udviklings-)behov for de involverede) i karrierevejledningsarbejdet: det, der udføres af karriererådgivere¹, det, der udføres af professionelle uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledere, og det, der udføres af karrierespecialister (her forstået som fx forskere og ledere i vejledningsfeltet).

I denne forståelse kan karriererådgivere være andre professionelle, herunder lærere, som tilbyder karrierestøtte, fx i form af arbejdet med karrierelæring, som bidrager til, at den unge tilegner sig viden om uddannelses- og jobfeltet og reflekterer over sit eget forhold hertil. Mens de professionelle uddannelses-, erhvervs- og karrierevejle-

¹ Direkte oversættelse af Career Advisors. Den danske terminologi er ikke helt på plads, og ’karriererådgivere’ konnoterer på dansk muligvis mere det at give konkrete råd end at understøtte en karrierelæringsproces, som er termens egentlige indhold.



dere er UU-vejledere, som har hovedansvaret og hovedopgaven med de unges overgange til ungdomsuddannelser, men som baserer deres arbejde på og udfører deres arbejde i sammenhæng med lærernes faglige indsatser. I dette perspektiv kan vi se, at der er én profession, som har et særligt ansvar for opgaven, nemlig vejlederprofessionen, men det betyder ikke, at der ikke er andre professioner, som understøtter og bidrager til opgaven, og det er i dette tilfælde lærerprofessionen.

Når kompetencebeskrivelsen fra det europæiske netværk (NICE) nævner karriererådgivere som fx lærere, så er det både for at understrege denne professions vigtige bidrag til gode overgange og ikke mindst for at understrege, at dette bidrag ikke kommer ud af ingenting, men også kræver kompetenceudvikling af fx de lærere (og undervisere på alle niveauer i uddannelsessystemet), som skal påtage sig denne funktion.

7. Efteruddannelse og praksisudvikling

Projektet Udsyn i udkolingen har haft flere formål. Det har dels skullet understøtte en udvikling af konkrete aktiviteter og rammesætning for karrierelæring i udkolingen, dels skullet understøtte projektdeltagernes kompetenceudvikling i forhold til at udvikle, planlægge, gennemføre og evaluere karrierelæringsforløb. Endelig har projektet også haft til formål at generere empirisk materiale til forskning. Der har således været fokus på både forskning, praksisudvikling og kompetenceudvikling. Disse formål har været understøttet af metoden forskningscirkler. I det følgende giver vi i første omgang en kort introduktion til forskningscirklen som rum for udforskning af praksis. Herefter vil vi udfolde, hvordan de tre forskningscirkler i tilknytning til projektet Udsyn i udkolingen har arbejdet og dannet refleksions- og læringsrum i forhold til de beskrevne formål med projektet.

Introduktion til forskningscirkler

Forskningscirkler er et forholdsvist nyere tiltag, som den svenske professor Sven Persson har udviklet på baggrund af metoder med studiekredse, som især har været brugt på universiteter siden 1970'erne (Persson 2009). En forskningscirkel tager udgangspunkt i et defineret tema eller en problemstilling, som praktikerne (fx vejledere, lærere eller ledere) har ønsket belyst. Cirklen vil i fællesskab arbejde sig frem mod et produkt, som skal sikre større indsigt i praktikerne problemstillinger, sikre adgang til den nyeste forskning på området og skabe grundlag for ny viden inden for netop cirkelens tema.

Formål og vision med forskningscirkelns arbejde

Målet for forskningscirkler er, at der skal opstå ny viden hos alle deltagerne, som fysisk fremkommer som et produkt af cirkelns arbejde, og som andre kan drage nytte af; fx en rapport, en illustrativ film eller konkret undervisningsmateriale/-plan. Målet er, at deltagerne skaber ny viden om temaet/problemstillingen for sig selv, som vil kunne bruges i det fremtidige arbejde på skolen eller institutionen. Ideelt set kunne man pege på, at deltagerne i en forskningscirkel tilskrives en rolle i organisationen som forandringsagenter. Filosofien er, at deres viden gerne skal



sprede sig som ringe i vandet, så kolleger også får del i læringsprocessen (Persson 2009).

En forskningscirkel betragtes som et ligeværdigt samarbejde mellem de deltagende, fx forskere, lærere og vejledere, og det er i samspillet mellem forskellige former for viden, eksempelvis praktikernes praktiske erfaringer og forskernes teoretiske viden, at forskningscirklen fremkommer med ny viden og nye tilgange til forskellige problemstillinger. Arbejdet i en forskningscirkel bygger på dialog, kommunikation, og at deltageres forskellige kompetencer bliver brugt og kommer til udtryk. Der startes derfor ofte med en forventningsafstemning og diskussion af roller. I en af forskningscirklerne i projektet resulterede denne forventningsafstemning i disse fælles dogmer for arbejdet.

Dogme 15

Forskningscirkel ET – 'Udsyn i udskolingen'

Vores forskningscirkel er en rejse ud i det ukendte. Vi rejser fra praksis og ud. Vi rejser sammen.

Vi kan ikke styre retningen, men det er okay.

Vi vil rundt om hjørnerne og se, hvad der er der. Vi ser, at der sker noget, at vi sætter aftryk undervejs og åbner for mangfoldigheden og kompleksiteten, som vi navigerer i.

Vi rejser fra praksis og ud, vi ser på samme tid tilbage og videre frem.

Vi undersøger, om der er noget, som blomstrer, spirer og gror, og som kan give fokus på det, som virker humanistisk, tænkende og talende.

Vi giver os selv tid til fordybelse og til eftertanke.

Vores forskningscirkel er et forsøg på noget nyt og noget bestemt, det er udvikling, både personlig og ift. 'Udsyn i udskolingen'.

Forskningscirklen betragtes som et rum for refleksion over handlinger (Persson 2009), som derfor tilbyder deltagerne tid og plads til at undersøge deres egen praksis. Der er således tale om en kollektiv vidensproduktion – hver deltager bidrager med empiri, og alle hjælper med at tolke, forstå og forklare. Cirkellederes opgave er at lede processen fra problemformulering til analyse og diskussion. Eventuelt bidrager cirkellederen med oplæg, seminarer, litteraturanvisninger og peger på forskningsbidrag ift. specifikke spørgsmål. Resultatet af forskningscirklen kan si-

ges at være tosidet: Den første er at producere viden eller konkrete tiltag, som er anvendelige for deltagerne, og den anden er, at deltagerne får en dybere forståelse af deres egen situation igennem arbejdet med at opnå viden om temaet for forskningscirklen (ibid.) I Udsyn i udskolingen har vi ydermere arbejdet med en tredje side, nemlig at sammenkoble organiseringen i forskningscirkler med en konkret metode til evaluering med henblik på at styrke forskningsblikket sådan, at der er en lige vægtning af praksisudvikling, kompetenceudvikling og forskning.

Forskningscirkler kan have mange udformninger og opstå på forskellige grundlag. Fx kan forskningscirklerne organiseres inden for følgende optikker:

- **Forskningscirkler med et på forhånd givet tema**, som praktikerne kan have interesse i, eksempelvis uddannelse og job (UJ) og erhvervsskolerne, forældresamarbejde.
- **Forskningscirkler med fokus på metoder, tænkning, ideer**, fx metoder i UJ-undervisningen, metoder i forældresamarbejdet, karrierelæring.
- **Forskningscirkler, der tager udgangspunkt i et konkret problem**, som en skole, en gruppe praktikere, forældre eller en institution oplever, og som de ønsker at få belyst.
- **Forskningscirkler for en bestemt personalegruppe**: ledere, vejledere eller lærere.

Forskningscirkelns ramme og forudsætning:

En forskningscirkel skal i lighed med andre læringsrum og andre metoder til forsknings- og udviklingsprojekter beskrives i forhold til rammer og forudsætninger. Eksempelvis må det fastlægges, hvor mange deltagere der kan indgå i cirklen, og hvilke roller deltagerne har. Endvidere skal det beskrives, hvilken tid der kan anvendes på cirkelarbejdet, og i hvilken periode cirklen skal fungere. Det kan med fordel fastsættes, hvor mange møder der bliver i processen, og hvor meget tid der afsættes til det arbejde, der ligger mellem møderne. Dels til at arbejde praktisk på den problemstilling, cirklen retter sig mod, eller det lokale udviklingsprojekt, som gennemføres, og dels til at forberede cirkelmødet.

Forskningsprocessen

Processen i forskningscirklen lægger sig op ad en almindelig (ud)forskningsproces og kan indeholde følgende punkter:

- Problemformuleringsfasen
- Hvad ved vi allerede?
- Hvordan skal undersøgelsen foregå?



- Analyseoptik, hvad leder vi efter?
- Analyse af fremlagt empirisk materiale
- Resultat – at svare på problemformulering og formidle dette resultat.

Det er cirkellederen, der har ansvaret for at lede processen og introducere til metoden, hvis deltagerne ikke kender denne i forvejen (Persson 2009).

Efter denne generelle introduktion til forskningscirkler vil vi i det efterfølgende opholde os ved, hvordan forskningscirkelarbejdet i tilknytning til projektet Udsyn i udkolingen har taget form, og hvordan det har bidraget til den vidensproduktion, der har fundet sted i projektet.

Forskningscirkler i tilknytning til projekt Udsyn i udkolingen

Udsyn i udkolingen er gennemført i et samarbejde med Aarhus Universitet (AU), Institut for Uddannelse og Pædagogik og VIA University College, Program for karrierevejledning. Fra de to institutioner er der tilknyttet tre forskere, som har haft rollerne som forskningscirkelledere i tre forskningscirkler. Endvidere har der været tilknyttet en forskningsassistent, som har deltaget i en af cirklerne samt i arbejdet med at indsamle empiri og afsluttende rapporter fra projekterne. De fire udgør forfattergruppen til bogen Udsyn i udkolingen. Endelig har der fra forskningsinstitutionerne været tilknyttet yderligere tre personer, som har fungeret som referenter under cirkelmøderne i de tre cirkler. En funktion, som har en betydelig rolle i forhold til at fastholde fund og genereret viden, der med referatet kan bringes tilbage til deltagerne.

AU står for forskningsledelsen og har forestået en organisering af projekterne i de tre forskningscirkler. Der har været afholdt seks forskningscirkelmøder i de tre cirkler. Forskningscirklerne har været organiseret geografisk med en i Jylland med fire lokale projekter, en på Fyn med fire lokale projekter fra Syddanmark og en på Sjælland med fem lokale projekter. Nedenstående figur viser placeringen af forskningscirkelmøderne i projektperioden. De enkelte lokale udviklingsprojekter har haft deres eget flow og egne milepæle og har løbende bragt empiri til drøftelse og analyse på cirkelmøderne. På tværs af de tre cirkler har forskningscirkellederne i tillæg defineret et fælles fokuspunkt, der har gået på tværs af de lokale udviklingsprojekter, fx teoretisk input (karrierelæringsteori), hvordan kan vi se tegn på læring, evaluering i de lokale projekter og virkningsevaluering og drøftelse af implementering. Forskningscirklerne i projektet Udsyn i udkolingen har udgjort et rum for fælles (ud)forskning af udviklingsprojekternes udfordringer, potentia-

ler og virkning sammen med deltagerne, som har været både lærere og ledere fra grundskolen, lærere fra ungdomsuddannelserne og UU-vejledere.



Figur 3. Forskningscirkler.

Strukturen for forskningscirklerne i Udsyn i udskolingen

Forskningscirklerne har altså mødtes seks gange. Hvert cirkelmøde har været støttet af en dagsorden, som cirkellederne har udarbejdet, og cirkeldeltagerne har haft hjemmeopgaver, hvor de har forberedt præsentation af de problemstillinger, som de har ønsket bragt ind i cirklen. De har kunnet medbringe forskellige materialer, fx lokale ramme- og strukturproblemer, udkast til aktiviteter til brug i undervisningen, evalueringer og det, vi har kaldt for almindeligt 'bøvl', som man gerne ville have de andre deltagere til at forholde sig til.

Alle cirkelmøder har således været struktureret af dagsordenen, og der er lavet et referat af vigtige fund på hvert cirkelmøde. Disse referater har for deltagerne inklusive cirkellederne fungeret som en opsamling og fastholdelse af både proces, produkter og erkendelser. Af referaterne fremgår det, at der har været arbejdet på mange niveauer i cirkelarbejdet. Der har været arbejdet på at understøtte fremdrift og afvikling af projekterne, der har været mange drøftelser af rammer og strukturelle udfordringer i de lokale udviklingsprojekter, og endelig har deltagerne gennem forskellige aktiviteter undersøgt de enkelte problemstillinger og givet bud på nye/andre forståelser og dermed fået blik for alternative løsningsforslag.

Det femte cirkelmøde var et heldagsarrangement. Første del af dagen var tilrettelagt som en lokal læringsdag med keynotes, projektpresentationer og midtvejsresultater og faciliterede processer. Til læringsdagen var der inviteret centrale lokale samarbejdspartnere, fx erhvervsliv, institutioner, organisationer og lærere,



der har været projektdeltagere, men ikke har deltaget i forskningscirklerne. Der var også inviteret elever med til denne dag. Der var et deltagerantal i tilknytning til hver af de lokale forskningscirkler på ca. 60 personer. Dagen havde til formål at udveksle viden og ideer mellem cirkeldeltagerne og gæsterne. I en faciliteret proces blev gæsterne bedt om at give feedback til de lokale udviklingsprojekter. Cirkeldeltagerne forestod denne facilitering med de inviterede gæster.

Af black-box-interviewene (se nedenstående) fremgår det fra nogle af cirkeldeltagerne om læringsdagen, hvor de havde til opgave at formidle deres udviklingsarbejde, at de selv lærte nyt om deres egne udviklingsprojekter. En af cirkeldeltagerne begrundede det med, at for at kunne formidle udviklingsprojektet var det nødvendigt i sin forberedelse at gøre sig overvejelser om godt og skidt, succes og fejltagelser, værd at formidle og ikke værd at formidle. Med Laws (2009) terminologi var cirkeldeltagerne selv igennem en proces, hvor de samlede information ("hvad har vi lavet?"), ordnede denne og fokuserede ("hvad er værd at skrive hjem om?"), og på denne baggrund fik de en større forståelse af deres eget udviklingsprojekt samt en bevidsthed om, hvilke handlinger der synes at have ført de forskellige resultater i projekterne frem.

Anden del af læringsdagen var et cirkelmøde, hvor vi blandt andet var optaget af at drøfte tilbagemeldinger fra læringsdagens gæster med henblik på at indarbejde gode input i det afsluttende arbejde.

Black-box fra forskningscirklerne

På sidste cirkelmøde er cirkeldeltagerne blevet bedt om individuelt at lave en lille videosekvens (black-box), hvor de svarer på følgende spørgsmål til kameraet: "Hvordan har udbyttet af forskningscirkelarbejdet været? I starten, i midten, i slutningen? Hvordan har udbyttet af at arbejde med karrierelæringsteori været?"

Der tegner sig et billede af, at det for langt de fleste har været et rum, de skulle vænne sig til. Herefter et, de glædede sig til at mødes i og gik fra med inspiration, eftertænkning, nye handlemuligheder og fortsat energi i forhold til deres projektpraksis hjemme.

Fra black-box-interviewene skal vi her møde nogle udsagn, der er kendetegnende for deltagernes bud på deres udbytte af forskningscirklernes arbejde:

"Som menneske, som professionel kan man mærke, at man rykker sig, og det er rigtig fedt, når man rykker sig".

”Godt at holde fast i teorien hele tiden, for ellers kører projekterne ud ad en tangent”.

”... finde frem til personlige evner og har mulighed for at skifte rundt, det har vi haft et godt resultat af her, at man godt kan ende et helt andet sted, end man startede”.

“Man er i en proces, hvor man lærer hele tiden, og man er ikke alene med det ... cirklen er et eksempel på, hvor svære læreprocesser er”.

“Cirkelarbejdet giver faglig stolthed”.

“God måde at kombinere teori, praksis og forskning på ... vigtigt at få levendegjort forskning i skolen”.

“Perspektivskiftet er afgørende ... cirkellederen hjælper med at danne fælles sprog”.

“Givet lyst til at udvikle egen karriere”.

“Cirklen forpligter til at få ting gjort”.

“Når man får blik for, hvor praktisk teori kan være, er det nemt nok”.

“Vi skal ikke være UU-vejledere, men gøre det, vi er gode til ...”.

“Tvinges til at formulere sig, får kritiske briller på – kigge lidt dybere”.

Af såvel referater som interviews fremgår det, at cirkelarbejdet i høj grad har medvirket til et perspektivskifte (fra valg til læring) og en didaktisk tænkning, som knytter an til dette perspektivskifte. Forskningscirkelrummet har udgjort et sted, hvor man i en fordybelse har kunnet undersøge perspektivskiftet og kommunikere med de øvrige deltagere om det. Det har hjulpet til at fastholde et fokus – at blive stillet nogle gode spørgsmål, og man har skullet forklare sig eller lytte til andre udlægninger af de problemstillinger, som man har bragt ind. Af flere referater fremgår det, at cirkeldeltagere så sent som på det sjette cirkelmøde bringer problemstillinger med på mødet, som handler om, at perspektivskiftet kan være svært at fastholde. Det udfordres fra mange sider, fx når en samarbejdende ungdoms-



dannelses lærere ikke er blevet introduceret til dette perspektivskifte, eller for den sags skyld når de nære kolleger, som bliver en del af projektet, men ikke deltager i forskningscirkelarbejdet, ikke er introduceret, ikke forstår eller ikke tilskriver det betydning. En anden udfordring, som tages op, er ændrede rammer for at arbejde med karrierelæring efter udviklingsprojektets ophør.

Forskningscirklerne understøttede flere mål

Forskningscirklerne har:

- bidraget til indsamling af empiri i forbindelse med virkningsevaluering
- understøttet fremdrift og afvikling af de lokale forsøgsprojekter undervejs
- skabt rum for fælles udforskning og undren
- gjort det muligt at få øje på og diskutere selvfølgeligheder eller svar på problemstillinger, der er knyttet til særlige normer i de lokale udviklingsprojekters kontekst
- medvirket til, at det, de enkelte projektholdere opfattede som uoverstigelige begrænsninger eller forhindringer, er overkommet, fordi andre cirkeldeltagere har været i stand til at foreslå andre handlemuligheder
- taget form af ideudveksling med ideer, som de enkelte projektholdere ikke var kommet i tanke om, fordi det lå uden for 'det, vi plejer' at finde på.

Opsamlende kan man sige, at forskningscirklerne har dannet rum for lærernes medforskning, for deres kompetenceudvikling og for at åbne til normkritik. De har også helt konkret understøttet de lokale udviklingsprojekters fremdrift og afvikling og i sidste ende dannet rum for at overveje implementeringsudfordringer og -strategier.

Forskningscirkler og normkritik

For mange deltagere har forskningscirkelarbejdet i Udsyn i udskolingen udgjort et rum for normkritik. Men omvendt kan man også hævde, at forskningscirklen i sig selv er en normproducerende kontekst. Derfor er det væsentligt, at cirkellederne undervejs i arbejdet understøtter en åbenhed og nysgerrighed, i forhold til hvori cirkelens normer består, og hvordan de øver indflydelse på, hvad der kan foregå i cirkelarbejdet. Flere af deltagerne giver udtryk for, at de lige har skullet skyde sig ind på, hvad en forskningscirkel er, og hvordan man kan arbejde i en sådan. Mange giver udtryk for, at de hurtigt finder ind i cirkelarbejdet og herefter oplever stor glæde og et tydeligt udbytte af at deltage. Nogle giver udtryk for at have lyst til at

etablere netværk, efter at forskningscirkelarbejdet er afsluttet, i forbindelse med at karrierelæringsaktiviteter implementeres i deres institutioner, for på den måde at fortsætte den fælles udforskning, udveksling og støtte til hinanden i arbejdet.

Virkningsevaluering

Forskergruppens opgave har været at undersøge og forstå, hvordan forskellige processer relateret til implementering af en karrierelæringstilgang i arbejdet med uddannelses- og jobperspektiver i udskolingen virkede i praksis. Og ikke mindst at få mere viden om udfordringerne og mulighederne ved at arbejde sammen på tværs af institutioner og sektorer med det mål at styrke elevernes karrierelæring. Derfor er valget af evalueringstilgang for Udsyn i udskolingen faldet på virkningsevaluering. En virkningsevaluering kan nemlig rumme en specifik og målrettet interesse i processerne i et projekt. For at finde ud af, om processerne har virkning, ser man, om de virker.

Centralt i en virkningsevaluering (Dahler-Larsen 2013) står programteorien eller forandringsteorien. Forandringsteorien er en beskrivelse af, hvordan man opnår de ønskede forandringer for den målgruppe, projektet retter sig mod. Forandringsteorien skal altså vise, hvilke virkninger projektet ønsker at opnå for sin udvalgte målgruppe, og hvilke aktiviteter der skal gennemføres for at opnå de ønskede virkninger. Med forandringsteorien sandsynliggør man, at de aktiviteter, man vil gennemføre, fører til de ønskede virkninger.

Virkningsevaluering af projekt Udsyn i udskolingen

Man kunne således kalde forandringsteorien evalueringens logisk styrende princip. I forhold til Udsyn i udskolingen kan programteorien stille spørgsmålet om, hvilke forskelle en ny organiseringsmåde af arbejdet med uddannelses- og erhvervsperspektiv i udskolingen vil medføre i praksis.

I programteorien udpeger man mekanismer, der sætter sig spor eller tegn i en praksis. Og som evaluator eftersporer man disse tegn ift. den ønskede effekt. Med andre ord ønsker man at efterprøve kausalforholdet mellem indsats og virkning. Selve evalueringsprocessen vil derfor handle om en systematisk undersøgelse af de tegn og spor, som indsatsen bør sætte sig (Dahler-Larsen 2013).

I dette projekt førte det til følgende evalueringsspørgsmål: *"Hvordan har mødet med en konkret uddannelses- og erhvervs kontekst gennem de lokale projektaktiviteter i Udsyn i udskolingen betydning for de deltagende unge i deres valgproces?"*

Det overordnede evalueringsspørgsmål var grundlaget for den følgende evalueringsproces, som bestod af tre faser:



1. I første fase sandsynliggøres vejen fra indsats til resultat med en forandrings-teori.
2. I anden fase testes hvert enkelt led i forandringsteorien med data. Data kan være både kvantitative og kvalitative, alt efter hvad der egner sig bedst til at undersøge de enkelte led i programteorien.
3. I tredje og sidste fase analyseres de samlede data, og det vurderes, om det er sandsynligt, at det ene led fører til det næste led.

Formålet med virkningsevalueringen er at besvare 'hvad'- og 'hvorfor'-spørgsmålene:

- Hvad der virker (i forhold til det overordnede evalueringsspørgsmål).
- Hvorfor nogle elementer virker, og hvorfor andre ikke virker.

Forandringsteori

Forskergruppen formulerede herefter en forandringsteori med klare tegn, som kunne undersøges i praksis. Forandringsteorien i dette projekt måtte fokuseres klart mod, hvordan et skifte i organiseringen af karrierelæring kan skabe forandring i måden, elever i udkolingen tænker om sig selv i forhold til uddannelse og job. Det førte til følgende udfoldede forandringsteori:

Hvis undervisning, samarbejde mellem forskellige instanser, møder med forskellige uddannelses- og erhvervskontekster mv. organiseres i et karrierelæringsperspektiv,

Og hvis lærere og vejledere, som er ansvarlige for undervisning, samarbejde mv., får viden og redskaber, som ændrer deres didaktiske perspektiv fra valg til læring og sætter fokus på før- og efterbehandling af aktiviteter,

Og hvis unge deltager i aktiviteterne og i dem kommer gennem andre typer refleksionsprocesser om uddannelse og erhverv,

Og hvis de unge bruger dette karrierelæringsperspektiv i deres valgproces, og deres kontekst støtter dem i det,

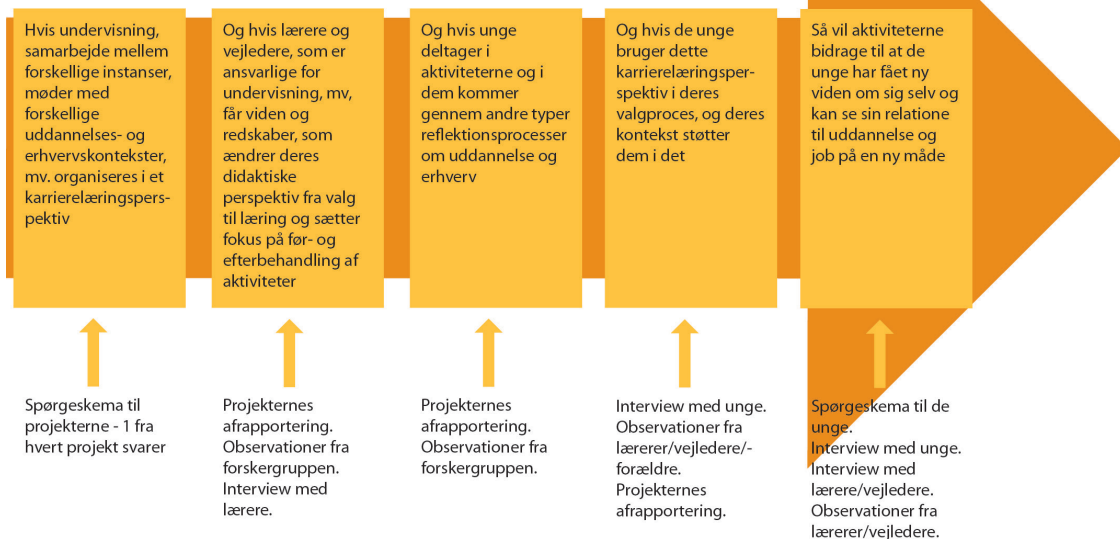
Så vil aktiviteterne bidrage til, at de unge har fået ny viden om sig selv og kan se deres relation til uddannelse og job på en ny måde.

Forandringsteorien dannede grundlag for identifikation af relevante og realistiske metoder til indsamling af data til at belyse forandringsteoriens spørgsmål – se de hvide kasser under forandringsteorien i figur 4.

Virkningsevaluering Udsyn i udskoling

Evalueringsspørgsmål:

Hvordan har mødet med en konkret uddannelses- og erhvervs-kontekst gennem de lokale projektaktiviteter i Udsyn i udskoling betydning for deltagende unge i deres valgproces?



Figur 4. Virkningsevaluering i Udsyn i udskoling.

De enkelte elementer belyses ved brug af både kvalitative og kvantitative metoder som semi-strukturerede interviews og praksisobservation og en spørgeskemaundersøgelse, som blev distribueret gennem forskningscirkeldeltagerne til de deltagende elever. Derudover gav organiseringen i forskningscirkler den mulighed, at forskerne kunne følge forandningsprocessen i de enkelte projekter over et stykke tid gennem deltagernes præsentationer af egen empiri samt overvejelser over arbejdet med udviklingsprojektet i praksis. Dette er dokumenteret i referater og deltagerpræsentationer fra cirkelmøderne, og dette materiale danner baggrund for udarbejdelse af interviewguides. Interviews med lærere, elever og samarbejdspartnere blev gennemført forud for spørgeskemaundersøgelsen, hvilket gjorde det muligt at lade de kvalitative data informere de kvantitative.



Kvalitative og kvantitative data

Forskergruppen definerede tre kategorier af interviewpersoner/respondenter til de kvalitative interviews og udarbejdede derpå et semistruktureret interviewdesign målrettet hver kategori.

1. Lærere i udskolingen
2. Elever i udskolingen
3. Samarbejdspartnere.

Fordi den sidste kategori dækkede både undervisere på ungdomsuddannelser, ansatte i private og offentlige virksomheder, UU-vejledere og andre samarbejdspartnere, måtte vi arbejde med et differentieret kvalitativt design af spørgeskemaer inden for denne kategori. Hovedspørgsmålene var de samme, men vi ændrede nogle af de specifikke spørgsmål, så de passede til den givne kontekst i interviewet.

Forskergruppen valgte at fokusere på de seks projekter, som efter en konkret vurdering opfyldte flest af programteoriens forudsætninger for forandring. Alle seks projekter nåede et punkt, hvor der kunne påvises ændring i elevernes tanker og forestillinger om ungdomsuddannelse og job. Disse seks projekter blev undersøgt i dybden gennem interviews med nøglepersoner i det enkelte projekt, såsom lærere, elever, virksomhedsrepræsentanter og repræsentanter fra ungdomsuddannelser.

Endvidere var hvert lokalt projekt som tidligere nævnt forpligtet til at indsende en afrapportering om deres projekt, hvori de dokumenterer deres aktiviteter og samarbejder og evaluerer projektets processer og virkning. Disse rapporter har selvfølgelig også været en central datakilde til understøttelse af virkningsevalueringen sammen med de materialer, som projekterne har præsenteret gennem det løbende arbejde i forskningscirklerne, indsamlet af forskningscirkellederne undervejs, samt black-box-optagelser fra forskningscirkeldeltagerne. Så omend seks projekter er undersøgt i dybden, har alle 13 projekter været repræsenteret i empirien, der ligger til grund for analyserne.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt de deltagende elever blev som nævnt distribueret til eleverne i alle 13 projekter. I undersøgelsens design var fokus på elevernes oplevelse af læringsudbytte i forhold til blandt andet uddannelse, beskæftigelse og sig selv, i hvilken grad de havde fået et mere positivt indtryk af erhvervsuddannelser end før, om de talte med deres forældre om uddannelse og job på en anden måde end før, og om de oplevede sig mere trygge i deres valg af uddannelse end

før. Ud af anslået 1.400 deltagende elever i projektet har 653 responderet på spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelsen blev distribueret til eleverne gennem deltagerne i forskningscirklerne, da det ikke var muligt for forskergruppen at henvende sig direkte til de mange deltagere. Det betød samtidig, at distribuering og svarprocent var afhængig af, hvilken strategi for besvarelse af spørgeskemaer der blev valgt og var gennemførlig på de enkelte skoler og for de enkelte klassetrin. På enkelte skoler blev spørgeskemaet udfyldt på initiativ af en lærer i en undervisningssituation, mens det på de fleste skoler foregik ved, at en lærer sendte linket til undersøgelsen rundt til eleverne via mail eller andre digitale systemer med opfordring til at svare. Det har skabt forskellige grader af besvarelser skolerne imellem. En række skriftlige afgang- og årsprøver fandt sted i svarperioden, hvilket på nogle skoler vanskeliggjorde en systematisk indsats for besvarelse af spørgeskemaet.

Den samlede population af elever, der har deltaget i projektet, har vi ikke kunnet opgøre præcist, men ud fra det antal klasser og enkeltelever, som de deltagende skoler har opgivet som cirkatal, regner vi med, at ca. 1.400 elever har deltaget. Det giver en svarprocent på 46,6. Når vi tager de ovennævnte udfordringer for indsamlingen af svar i betragtning, vurderer vi denne svarprocent som tilfredsstillende.

Bortset fra en enkelt skole med meget få besvarelser (denne skoles deltagende elever har gennemført en lignende spørgeskemaundersøgelse som en del af den lokale projektevaluering, hvilket både kan forklare en del af bortfaldet og har givet supplerende tal til denne undersøgelse), har mellem 33 % og 95 % af eleverne i de andre projekter svaret. Ingen enkeltskoles besvarelser udgør mere end 12,9 % af besvarelserne.

Kønsfordelingen af besvarelserne er omtrent ligelig, med en lille overvægt af drenge: Respondenterne fordeler sig i 52,8 % drenge og 47,2 % piger, hvilket er repræsentativt for aldersgruppen.

Respondenternes fordeling på klasser harmonerer ligeledes med det antal deltagende klasser på forskellige årgange, som skolerne har opgivet undervejs i projektet: flest i 8. klasse (42,1 %) og resten nogenlunde ligeligt fordelt mellem 7. og 9. klasse (henholdsvis 29,9 % og 28 %).

Der er ikke besvarelser fra én eller to skoler, der skævvrider resultatet, og der er hverken ét køn eller én årgang overrepræsenteret i undersøgelsen, så selvom svarprocenten anslået placerer sig lige under de 50, har vi vurderet, at undersøgelsen har en reliabilitet, som gør den anvendelig som en datakilde i virkningsevalueringen. En datakilde, som ikke står alene, men som supplerer de lokale projekters



rapporter og de kvalitative interviews og breder de tendenser ud, som blev identificeret i disse.

Fra analyse til anbefalinger

Virkningsevalueringens forandringsteori danner afsæt for analysen. Som eksempel har vi i forhold til interviews med eleverne stillet det analytiske spørgsmål: ”Hvilken virkning beskriver eleverne, at deres deltagelse i aktiviteter i Udsyn i uddannelsen har haft?”. Denne analyse resulterede i følgende temaer i forhold til virkning: bredere viden om uddannelse, job og arbejdsliv og dem selv i relation til det, virkning i forhold til fordomme om erhvervsuddannelser over for egen oplevelse samt virkning i forhold til håb, motivation og skoletræthed. På samme måde er der stillet analytiske spørgsmål baseret på forandringsteorien til lærerinterviews, interviews med samarbejdspartnere samt den øvrige empiri, herunder særligt projekternes afrapporteringer, referater fra forskningscirkler og black-box-interviews med cirkeldeltagerne. Derudover har vi undersøgt, om en virkning, der træder frem i analysen af de kvalitative interviews med eleverne, gør sig gældende mere alment på tværs af projekternes forskellige omsætning af karrierelæringsteorien, ved at invitere de deltagende elever til onlinespørgeskemaundersøgelsen at vurdere virkningen på sig selv ud fra de tematikker, der er analyseret frem i de kvalitative interviews.

I bogen giver vi en række anbefalinger, som baserer sig på analyserne af empirien. Et eksempel på vejen fra forandringsteori til analyse og til anbefaling kunne være dette: Forandringsteorien bygger på en kvalificeret antagelse om, at et perspektivskifte fra fokus på valg til fokus på læring ville skabe meningsfulde forandringer af karrierelæringsaktiviteter set fra elevernes og lærernes perspektiv. Analysen af den indsamlede empiri viser, at det er tilfældet, og at virkningen konkretiseres i en række relevante temaer. Derfor er den første anbefaling, at arbejdet med perspektivskiftet breddes ud til flere skoler, lærere og elever. På samme vis er de øvrige anbefalinger fremkommet gennem en konkretisering af analysernes konklusioner.

Omvendt kan en analyse også medføre ændringer i forandringsteorien, hvis der har været uklarheder eller fejlagtige antagelser i denne. Det har ikke vist sig at være tilfældet i denne proces.

Note om analysemetode:

Den indsamlede empiri er analyseret i forhold til de enkelte trin i forandringsteorien, jf. evalueringsspilene foroven. Der har således været tale om en kvalitativ analysestrategi med henblik på at få indsigt i de temaer eller processer, som forandringsteorien beskriver. Der er foretaget 18 elevinterviews, og eftersom nogle elever er mere talende end andre, anvendes nogle interviews mere end andre til at illustrere temaerne. Da der har været fokus på virkning af indsatsen, er der fokus på elever, som kan berette om virkning eller ikke-virkning og på momenter i disse interviews, hvor tegn på virkning eller ikke-virkning kan analyseres frem. Undersøgelsens resultater giver således mulighed for at forbedre aktiviteter samt have fokus på, hvilke elementer der synes virkningsfulde. Ydermere kan undersøgelsens eksplorative analyse danne baggrund for yderligere forskning, hvor virkninger af specifikke, ensartede interventioner baseret på karrierelæring på tværs af forskellige skoler undersøges kvantitativt og komparativt. Eksempelvis kan denne undersøgelses kortlægning af virkning danne afsæt for udviklingen af spørgeskema i forbindelse med evaluering af elevernes udbytte i emnet uddannelse og job.



8. Referencer

- Buhl, R. (2014a): Om børn og unges karrierelæring. Unge på Tværs, Broen.
- Buhl, R. (2014b): Familien som læringsarena for karrierelæring. Unge på Tværs, Broen.
- Buhl, R., Haase, M., Skovhus, R.B., West, A. (2010): *At bygge bro i vejledning – perspektiver på relation, metode og samarbejdets betydning i vejledningssammenhænge*. VIA Systime.
- Buhl, R. & Skovhus, R.B. (2011): *Forældreguiden – sådan lærer dit barn at træffe gode valg*. VIA Systime.
- Center for Ungdomsforskning, Juul, T. M. & Pless, M. (2015): *Unge uddannelsesvalg i tal - Midtvejsrapport i forsøgs- og udviklingsprojektet "Fremtidens Valg og Vejledning"*. Lokaliseret den 3. juni 2016 på: http://www.cefu.dk/media/428720/rapport_unge_uddannelsesvalg_i_tal.pdf.
- Center for Ungdomsforskning, Pluss Leadership, & Epinion (2012): *Kortlægning af UEA-aktiviteter i folkeskolen*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning, Vejledningskontoret. Lokaliseret den 3. juni 2016 på: <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120618%20UEA%20evaluering.pdf>.
- Dahler-Larsen, P. (2013): *Evaluering af projekter - og andre ting, der ikke er ting*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (2003b): Mappemetodik med sociokulturel forankring. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspil og læring*. s. 335-351. Klim.
- Guichard, J. (2001): A Century of Career Education: Review and Perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155–176.
- Haug, E.H. (2014): *CMS – et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?* VOX.
- Hooley, T., Watts, A. G., Sultan, R. G., and Neary, S. (2013): The 'Blueprint' framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 117–131.
- Højdal, L., Poulsen, L. (2007): *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser*. Schultz
- Jensen, M.B. (2012): *Vejledning som holdsport - survey blandt landets UU-ledere*. DEA. Lokaliseret den 3. juni 2016 på: <http://dea.nu/sites/dea.nu/files/DEA%20-%20Vejledning%20som%20holdsport.pdf>.
- Klafki, W. (1983): *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag.



- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik*. Klim.
- Law, B. (2006): En teori om læring i forbindelse med uddannelses- og erhvervsvejledning. Kap. 10 i: Watts m.fl. (2006): *Uddannelses- og erhvervsvejledning. Teori og praksis*. 2. udgave, 1. oplag. Schultz
- Law, B. (2001): New thinking for Connexions and Citizenship. Lokaliseret den 17. november 2015 på: http://www.derby.ac.uk/files/icegs_new_thinking_for_connexions2001.pdf
- Law, B. (2009): Building on what we know. Community-interaction and its importance for contemporary careers-work. Lokaliseret den 3. juni 2016 på: <http://www.hihohiho.com/memory/cafcit.pdf>
- Persson, S. (2009): Forskningscirkler – en vägledning. Malmö Stad.
- Hansbøl, M., & Langager, S. (2004): Portfolio, ansvar for læring, kvalitet i arbejdet : ITMF 371 : Forskningsrapport. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hooley, T., Watts, A. G., Sultana, R. G., and Neary, S. (2013): The 'Blueprint' framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 117–131.
- NICE (2014): European summit on developing the career workforce of the future. Canterbury. Lokaliseret den 17. november 2015 på: http://www.nice-network.eu/fileadmin/erasmus/inhalte/dokumente/NICE_Summit_Canterbury/NICE_Summit_Materials_Onlineversion.pdf
- Poulsen, B.K. (2015): "Mellem selvforvaltning og statsstyring – perspektiver på karrierekompetencer og folkeskolens emne Uddannelse og job". *Vejlederforum Magasinet*, (2).
- Poulsen, B.K., Skovhus, R.B., Buland, T. & Svarva, R.K. (2016 - under udgivelse): *På vej mod karrierekompetence. Inspirationshæfte med spørgsmål, der understøtter karrierelæring*. VIA Program for karrierevejledning.
- Skovhus, R.B. (ph.d. forskning under tilblivelse). VIA University College og Aarhus Universitet.
- Skovhus, R.B. (2014a): At udnytte potentialerne i de aktiviteter der foregår. Unge på Tværs. Lokaliseret den 17. november 2015 på: <http://ungepaatvaers.dk/wp-content/uploads/at-udnytte-potentialerne-i-de-aktiviteter-der-foregaar2.pdf>
- Skovhus, R.B. (2014b): Fra valg til læring – potentialer i at skifte perspektiv. Unge på Tværs. Lokaliseret den 17. november 2015 på: <http://ungepaatvaers.dk/wp-content/uploads/fravalgt1.pdf>

- Sultana, R.G. (2011): Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. doi:10.1080/13639080.2010.547846
- Sultana, R.G. (2014): Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times. I: Arulmani m.fl. Red.: *Handbook of Career Development. International Perspectives*. Springer.
- Thomsen, R., Skovhus, R.B. og Buhl, R. (2014): *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Schultz.
- Thomsen, R. (2009): *Vejledning i fællesskaber - karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Schultz
- Thomsen, R. (2014): Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring (Concept note). Oslo: NVL & ELGPN.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (Folkeskoleloven), Lokaliseret den 5. juli 2016 på: <http://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>
- Wikstrand, F. & Lindberg, M. (2015): Tala om arbetslivet! Ett genusmedvetet och normkritiskt metodematerial för hela skolan. Skolverket, Stockholm.



9. Bilag

1..... Interviewguides til samarbejdspartnere, elever, lærere

2. Udbudsmateriale

3..... Spørgeskemaer til alle elever

4. Evalueringspil

5..... Empirioversigt



Bilag 1. Interviewguides

Interviewguide til samarbejdspartnere i projekt "Udsyn i Udskolingen"

Interviewer og dato:	
Andre til stede:	
Interviewform:	
Deltagers navn og jobfunktion:	
Sted/projekt:	
Hvilken slags skole/ virksomhed:	Hvad laver skolen/ virksomheden? Hvor stor er virksomheden (hvor mange ansatte?)
Rolle og formål	<ol style="list-style-type: none">Beskriv din egen (evt. virksomhedens) rolle i projekt Udsyn i Udskolingen<ul style="list-style-type: none">- Hvilke aktiviteter har I været med til?- Hvem har du arbejdet sammen med?Hvad har været/ er jeres motivation for at deltage i projektet?<ul style="list-style-type: none">- Hvorfor ville I gerne deltage?



<p>Projektaktiviteter - planlægning</p>	<p>3. Har I været med i planlægningsfasen af projektet? - På hvilken måde?</p> <p>a. Organisatoriske overvejelser: hvordan og med hvem har i samarbejdet internt og eksternt? – hvem var det vigtigt at kommunikere med? – hvilke organisatoriske udfordringer oplevede I i planlægningen?</p> <p>b. Indholdsmæssige overvejelser: Var I med til at bestemme indholdet af aktiviteterne? Hvad ville I gerne med eleverne og jeres deltagelse i projektet? Lykkedes det?</p> <p>4. Var det klart for dig, hvad projektet gik ud på? Var det vigtigt for dig, at kende til resten af projektet? Udover jeres egen del?</p>
<p>Projektaktiviteter - gennemførelse</p>	<p>5. Beskriv med dine egne ord hvordan du oplevede gennemførelsen af projektaktiviteterne - hvad gik som forventet? – hvad overraskede dig? – hvad lærte dig noget nyt?</p> <p>6. Hvordan oplevede du elevernes/deltagernes arbejde med projektaktiviteterne? - hvilke elementer i aktiviteterne blev eleverne/deltagerne særligt optagede af og hvorfor? – hvilke elementer blev de ikke optagede af og hvorfor?</p>

<p>Projektaktiviteter - virkning og implementering</p>	<p>7. Beskriv med dine egne ord de vigtigste erfaringer I har gjort med aktiviteterne og deltagelsen i projekterne? a. Det bedste / det mest udfordrende?</p> <p>8. Har I gjort jer nogle erfaringer I vil bringe ind i jeres fremtidige arbejde efter projektperioden?</p> <p>9. Til andre virksomheder eller skoler m.v., der kunne tænke sig at gøre noget lignende, har du da noget, du synes de skal være opmærksomme på?</p>
<p>Perspektiv - uddannelse og job Virkning den anden vej?</p>	<p>10. Arbejder / Har I før arbejdet sammen med andre virksomheder/ skoler om emner som uddannelse og arbejde? a. Hvordan?</p> <p>11. Er I kommet til at tænke over noget nyt i forbindelse med Udsyn i udskolingen? - Fx i forhold til unge / samarbejde med [skoler/ virksomheder] / jeres [virksomheds] egen tilgang til karriere og arbejdsliv? - Hvilken betydning har det haft for jer at være med i Udsyn i udskolingen?</p>
<p>Begreber:</p>	<p>12. Hvad tænker I som [skole/ virksomhed] om begrebet karriere (arbejdsliv)?</p> <p>13. Hvilken rolle spiller uddannelse i forhold til det? - Er der andre ting, der har betydning? Hvilke?</p>
<p>Andet/evaluering</p>	<p>15. Er der noget, som jeg ikke har spurgt ind til i interviewet, som er vigtigt for dig at jeg får med?</p> <p>14. Må jeg eller en kollega evt. vende tilbage til dig med uddybende spørgsmål, hvis det skulle blive aktuelt?</p> <p>TAK for din deltagelse!</p>



Interviewguide til elever i projekt "Udsyn i Udskolingen"

Det er helt frivilligt at være med. Vi optager samtalen på bånd og skriver den ud på papir bagefter. Vi skriver ikke dit navn. Vi viser ikke hele interviewet til andre end de forskere der arbejder med projekt Udsyn i Udskolingen. Hvis vi bruger det du siger i vores rapport, skriver vi hverken dit navn eller hvilken skole du går på.

Interviewer og dato:	
Andre til stede:	
Interviewform:	
Elevens navn og nuværende klassetrin + klassetrin da hun deltog i UIU:	
Sted/projekt:	
Elevens oplevelser	Indledning: Vi skal tale lidt sammen om projekt XXX. Vi vil gerne blive klogere på, hvordan de aktiviteter har været, som du har deltaget i, og hvad de har betydet for dig. Når man skal undersøge sådan noget, så kan man jo fokusere på mange ting. Man kan selvfølgelig fokusere på, om det har hjulpet dig med at finde ud af, hvilken uddannelse du skal vælge. Men man kan også fokusere på, om du har fået mere viden om dig selv, og hvad der er vigtigt for dig, mere viden om hvordan samfundet hænger sammen, hvilke jobs der findes, og hvordan det er at være på forskellige uddannelser og i forskellige jobs.. Og det er det vi skal prøve at tale lidt om i det her interview.

<p>Elevens oplevelser</p>	<p>1. Prøv at beskrive, hvad I har lavet? [hjælp med at huske på de aktiviteter de har været igennem]Jeg ved, at I har været på besøg på XXX/arbejdet med YY/gjort ZZZ: Hvilken betydning har det haft for dig at deltage i aktiviteten/ aktiviteterne ?</p> <p>- hvad har været anderledes? – hvad har været det bedste ved at være med? – hvad har været mindre godt? – hvordan hang det sammen med de andre fag i skolen? – hvordan hang det sammen med den vejledning du har fået fra UU undervejs?</p>
<p>Elevens læring</p>	<p>2. Hvad synes du at du har lært i aktiviteten, som du ikke vidste i forvejen? [OBS på at få spurgt ind til de forskellige typer af aktiviteter]</p> <p>- om uddannelser? – om jobs? – om dig selv? – om dine kammerater?</p> <p>3. Hvad har du opdaget i aktiviteten, [OBS på at få spurgt ind til de forskellige typer af aktiviteter]som du tænker kan bruges i andre fag i skolen?</p> <p>4. Hvad er du blevet mere opmærksom på, som du tænker kan hjælpe dig med at vælge uddannelse efter 9. eller 10. klasse?</p> <p>5. Har du oplevet at du tænker på en anden måde om det at gå på uddannelse og det at have et job, end før aktiviteten? På hvilken måde?</p>
<p>Elevens sociale kontekst</p>	<p>6. Hvem har du talt med om det, du har oplevet/det du har lært?</p> <p>- dine venner? – dine forældre? – dine lærere? – din UU-vejleder?</p>



	<p>7. Hvad har I særligt talt om fra aktiviteterne?</p> <p>8. Taler du på en anden måde med dine forældre og dine kammerater om uddannelse og job, efter at have været med i forløbet? På hvilken måde?</p>
Elevens sociale kontekst	<p>9. Hvem har du talt med om det, du har oplevet/det du har lært? - dine venner? – dine forældre? – dine lærere? – din UU-vejleder?</p> <p>10. Hvad har I særligt talt om fra aktiviteterne?</p> <p>11. Taler du på en anden måde med dine forældre og dine kammerater om uddannelse og job, efter at have været med i forløbet? På hvilken måde?</p>
Fremtidsperspektiv	<p>12. Er der noget fra projektet, du godt kunne tænke dig at arbejde videre med? - sammen med din lærer? – sammen med dine kammerater? – sammen med dine forældre? – sammen med andre (fx uu vejleder)?</p> <p>13. Har du fået idéer til noget du gerne vil prøve for at få mere viden om uddannelse og jobs? - et OSO-emne [kun relevant i 9. klasse]? – brobygning? – åbent hus? Praktik?</p>
Andet/evaluering	<p>14. Er der noget, som jeg ikke har spurgt ind til i interviewet, der er vigtigt for dig at fortælle?</p> <p>TAK fordi du ville være med!</p>

Interviewguide til lærere i projekt "Udsyn i Udskolingen"

Interviewer og dato:	
Interviewform:	
Deltagers jobfunktion:	
Sted/projekt:	
Rolle og formål	<p>1. Beskriv din egen rolle i projekt Udsyn i Udskolingen - hvilke aktiviteter har du arbejdet med? – hvem har du arbejdet sammen med? – hvilke elever har du arbejdet med?</p> <p>2. Beskriv med dine egne ord formålet med jeres projekt - hvad har I gerne villet undersøge/udfordre/løse med projektet?</p>
Projektaktiviteter - planlægning	<p>3. Hvilke overvejelser har I gjort jer i planlægningen af aktiviteterne i Udsyn i Udskolingen?</p> <p>a. Organisatoriske overvejelser: hvem var det vigtigt at samarbejde med? – hvem var det vigtigt at kommunikere med? – hvilke organisatoriske udfordringer oplevede I i planlægningen?</p> <p>b. Indholdsmæssige overvejelser: hvad var det vigtigt at præsentere for eleverne/deltagerne? – hvilket fokus søgte I at være gennemgående for deltagerne? – hvordan arbejdede I helt konkret med planlægningen af de enkelte aktiviteter? – hvilke indholdsmæssige udfordringer oplevede I i planlægningsfasen?</p>



	<p>4. Hvordan oplevede du dig fagligt klædt på til at indgå i planlægningen af aktiviteterne?</p>
<p>Projektaktiviteter - gennemførelse</p>	<p>5. Beskriv med dine egne ord hvordan du oplevede gennemførelsen af projektaktiviteterne - hvad gik som forventet? – hvad overraskede dig? – hvad lærte dig noget nyt?</p> <p>6. Hvordan oplevede du elevernes/deltagernes arbejde med projektaktiviteterne? - hvilke elementer i aktiviteterne blev eleverne/deltagerne særligt optagede af og hvorfor? – hvilke elementer blev de ikke optagede af og hvorfor?</p> <p>7. Hvordan var forholdet mellem aktiviteterne i Udsyn i Udskolingen og de øvrige skole- og vejledningsaktiviteter? - hvilke læringserfaringer har du gjort dig undervejs? – hvilke læringserfaringer har du gjort dig efter aktiviteterne i UiU?</p> <p>8. Hvis læreren er forskningscirkeldeltager: Hvordan var forholdet mellem aktiviteterne i Udsyn i Udskolingen og arbejdet i forskningscirklen? - hvilke læringserfaringer har du gjort dig undervejs? – hvilke læringserfaringer har du gjort dig efter aktiviteterne?</p>
<p>Projektaktiviteter - virkning og implementering</p>	<p>9. Beskriv med dine egne ord de vigtigste erfaringer I har gjort med projektaktiviteterne - hvad er I lykkedes med ift. formålet? – hvad gik mindre godt? – hvordan kan man se, at det er lykkedes? – hvilken ændring hos eleverne kan du se? – hvilken ændring hos lærerne kan du se?</p>

	<p>10. Beskriv med dine egne ord de vigtigste erfaringer I skal bringe ind i hverdagen efter projektperioden</p>
<p>Perspektiv - Uddannelse og job på skolen - samarbejde med UU</p>	<p>11. Hvordan foregår skolens arbejde med emnet ”Uddannelse og Job” - har skolen en plan for emnet? – hvem har lavet planen? – hvordan formidles planen til de øvrige medarbejdere? – hvordan ser du emnet ”Uddannelse og Job” ift. skolens øvrige fag og emner? – hvad kan ”Uddannelse og Job” bidrage med til skolens øvrige fag? – hvad kan skolens øvrige fag bidrage med til ”Uddannelse og Job”?</p> <p>12. Hvordan vil du karakterisere skolens samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning? - kender du skolens UU-vejleder, og har I et samarbejde? – hvis ja, hvordan udfolder det arbejde sig helt konkret? – hvordan kunne det give mening at have et (øget) samarbejde? – hvordan kan UU-vejledningen bidrage til skolen, og hvordan kan skolen bidrage til UU-vejledningen? – har du oplevet en ændring i samarbejdet før/under/efter projekt Udsyn i Udskolingen?</p>
<p>Andet/evaluering</p>	<p>13. Er der noget, som jeg ikke har spurgt ind til i interviewet, som er vigtigt for dig at jeg får med?</p> <p>14. Må jeg eller en kollega evt. vende tilbage til dig med uddybende spørgsmål, hvis det skulle blive aktuelt?</p> <p>TAK for din deltagelse!</p>

Bilag 2.

Udbudsmateriale

KL og DLF

Udsyn i udkolingen



Den 28. januar 2015

Pulje til forsøg med samarbejde med ungdomsuddannelser i 7.-9. klasse

Landets folkeskoler indbydes hermed til at indsende ansøgninger om økonomisk støtte til forsøgsprojekter i 7.-9. klasse i udkolingen i KL's og DLF's projekt "Udsyn i udkolingen". Der er mulighed for at få et økonomisk tilskud på mellem 50.000 og 150.000 kr. til et forsøg, som skal afvikles i skoleåret 2015/16 frem til 9. klassernes uddannelsesvalg den 1. marts. Læs mere herunder om mulighederne og kravene til en ansøgning. Ansøgningsfristen er fredag den 13. marts 2015

Formål

- Projektet skal bidrage til at der udvikles metoder og rammer, som kan give alle elever i 7.-9. klasse mulighed for at sanse og opleve ungdomsuddannelserne, ordne og fokusere og forstå dette møde.
- Hensigten er at give dem mulighed for at reflektere over mødet på et erfaringsgrundlag og foretage et mere kvalificeret uddannelsesvalg ved udgangen af 9. klasse.
- Det sker konkret gennem afholdelse af et antal forsøgsprojekter, hvor skoler og ungdomsuddannelsesinstitutioner gennemfører forløb, hvor de samarbejder om dette.
- Forsøgsarbejdet skal bidrage til indenfor gældende rammer at kombinere den almindelige faglige undervisning i fx matematik og samfundsfag og valgfag med det obligatoriske emne Uddannelse og Job og en eller flere ungdomsuddannelser.

Samarbejdet om ansøgningen og temaerne

Interesserede folkeskoler skriver i samarbejde mellem medarbejdere og ledelse en ansøgning til puljen. Forsøgsprojekterne skal indeholde aktiviteter, som understøtter 7.-9. klasse-elevernes møde med ungdomsuddannelserne samt erhvervs- og arbejdsmarkedet - og især elevernes *praktiske erfaring og konkrete møde* med ungdomsuddannelserne.

Derfor skal de lokale projekter udfoldes med den enkelte folkeskole som omdrejningspunkt (den primære målgruppe for projektet) i *samarbejde* med UU-centret og ledere og lærere på en eller flere af de lokale erhvervsuddannelser og gymnasier og evt. inddrage det lokale erhvervs- og arbejdsmarked (de sekundære målgrupper i projektet). Forsøgsprojektet skal altså definere

res i et samarbejde mellem parterne *med folkeskolen som projektleder*. Desuden skal der være opbakning fra såvel ledelse som fra ansatte.

Projekterne skal tage udgangspunkt i det teoretiske grundlag som beskrevet i bilaget, men kan også inddrage anden teori om de unges motivation og valg i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse. Projekterne skal omfatte mindst to af følgende delaktiviteter:

- Lokalt definerede undervisningsaktiviteter i Uddannelse og Job som støtter 7.-9. klasse-elevernes møde med ungdomsuddannelserne og det lokale erhvervs- og arbejdsmarked, jf. ovenfor. Aktiviteterne kan være integreret i den almindelige undervisning i fx dansk eller matematik.
- Udvikling af valgfag og linjer i udskolingen fra 7.-9. klasse i et samarbejde med lærere og ledere fra ungdomsuddannelserne. Med valgfag og linjer i udskolingen gives eleverne mulighed for at afprøve forskellige praktiske og teoretiske fag og miljøer med en gradvis specialisering hen mod slutningen af 9. klasse. Projekterne skal tilstræbe at skabe et rum for elevernes afprøvning og refleksion over deres interesser og kompetencer. Projekterne skal understøtte det fælles læringsmiljø i klassen af hensyn til de elever, der klarer sig dårligst og af hensyn til læringsniveauet i det hele taget ("Unge motivation og læring" Hans Reitzels forlag 2013, s. 67). Der må ikke blot være tale om en tidlig sortering og opdeling af eleverne i fagområder.
- Fælles kompetenceudvikling vedr. unges uddannelsesvalg, faget Uddannelse og Job, karrierelæring, motivation for lærere i udskolingen og på ungdomsuddannelserne, fx gennem job-swap, fælles studiekredse, fælles ekskursioner m.v.
- Gensidige lån af fysiske undervisningsfaciliteter, fx fysiklokale, gymnastiksal, metalværksted m.v.

De lokale forsøgsprojekter skal planlægges og dokumenteres så proces og resultater kan formidles til andre kommuner. Dette sker bl.a. gennem deltagelse i forskningscirkler.

Forskningstilknytning og cirkelmøder

Projektet gennemføres i et samarbejde med Aarhus Universitet (AU), Institut for Uddannelse og Pædagogik. Den tilknyttede forskning og evaluering skal bidrage til at underbygge og videreforme resultaterne.

AU står for en inddeling af projekterne i tre forskningscirkler. Der afholdes 6 cirkelmøder i 3 cirkler med max 19 forsøgsprojekter fordelt med 6, 6 og 7 forsøgsprojekter i hver cirkel, der organiseres geografisk med en i Jylland, en på Fyn og en på Sjælland:

- forskningscirklerne udgør et rum for følgeforskning med deltagerne som medforskere
- forskningscirklerne understøtter deltageres kompetenceudvikling



- forskningscirklerne understøtter den lokale fremdrift og afvikling af de lokale forsøgsprojekter
- forskningscirklerne sikrer opsamling af data til evalueringen (se beskrivelsen af datagrundlag)

Yderligere rammer for de lokale projekter

- Forsøgsprojekterne forpligter sig til at deltage i de 6 cirkelmøder i deres forskningscirkel, hvor der må påregnes tid til forberedelse og efterbehandling.
- Deltagerne på cirkelmøderne er to gennemgående repræsentanter fra hvert projekt, som har en aktiv rolle i planlægning og gennemførelse af projektet. En ledelsesrepræsentant forventes som minimum at deltage på det 5. cirkelmøde.
- Deltagerne forventes at udbrede viden og faglige input til og fra den lokale projektgruppe.
- Der gives et økonomisk tilskud på mellem 50.000 og 150.000 kr. pr. projekt. For disse midler gælder i øvrigt:
 - Midlerne anvendes primært til udviklingsprojekter, og må ikke anvendes til at dække ordinær drift.
 - Midler kan ikke anvendes til egentlige kommunale lønudgifter, herunder udgifter til vikardækning for personale, idet der dog kan afholdes lønudgifter, såfremt det er relevant, at man vælger at projekt-ansætte en medarbejder som alternativ til en ekstern konsulent.
 - Midlerne kan ikke anvendes til indkøb af IT-udstyr eller lignende, med mindre der er tale om særlige software-indkøb, som er direkte relevant i forhold til opgaven.
 - Midlerne kan ikke anvendes til finansiering af lovpligtig uddannelse af arbejdsmiljørepræsentanter.
- Forsøgsaktiviteterne retter sig mod 7.-9. klasse og kan enten omfatte alle klassetrin eller et eller to klassetrin af de nævnte. Det er en lokal beslutning, 10. klasse er ikke med i forløbet.
- Hvert projekt forventes at forberede sin konkrete forsøgsaktivitet fra godkendelsen om tilskud i marts 2015 og frem til sommerferien 2015.
- Hvert projekt forventes at afvikle sin konkrete forsøgsaktivitet i skoleåret 2015/2016 frem til den 1. marts 2016.
- Følgende tidsplan er lagt:
 - 1. cirkelmøde 2. juni 2015
 - 2. cirkelmøde 19. august 2015
 - 3. cirkelmøde 1. oktober 2015

- 4. cirkelmøde 24. november 2015
 - 5. cirkelmøde 27. januar 2016. Læringsdag med midtvejsresultater og produkter af projekterne.
 - 6. cirkelmøde 3. marts 2016.
- Projektmidlerne kan anvendes til at udvikle processer, metoder og materialer i undervisningen, som fortsætter efter selve forsøgsbevillingens udløb i foråret 2016.
 - Afrapporteringen fra forsøgsprojektet skal finde sted efter afslutningen af projektet i foråret 2016. Den skal omfatte en beskrivelse af de udviklede metoder og rammer, en dokumentation af deres effekt og en beskrivelse af udviklingen og implementeringen.
 - Forsøgsprojektet skal formidle et spørgeskema til samtlige deltagende elever (elektronisk) og understøtte, at det udfyldes, fx som led i undervisningen eller i forlængelse af undervisningen.
 - Forsøgsprojekterne skal indgå i formidling af deres aktiviteter og resultater.

Formkrav til en ansøgning

En ansøgning skal overholde nogle formkrav. Formkravene følger herunder som en disposition i kort form. Den færdige ansøgning uden budget bør ikke fylde mere end fire A4-sider.

- **Ansøgningsfristen er fredag den 13. marts 2015.**
- **Ansøgningen sendes pr. e-mail til: Line Merling-Petersen i KL på imp@kl.dk**
- **Der kan forventes svar på en ansøgning i uge 11 2015.**

DISPOSITION FOR ANSØGNING:

1. Projektets titel

En kort, klar titel, som illustrerer projektets idé.

2. Skolens navn, adresse, tlf. nr., e-mail, www og samarbejdspartnere

Herunder angives også, hvilke partnere skolen indgår et samarbejde med, eksempelvis UU-center, gymnasium og erhvervsskole.

3. Informationer om projektlederen og deltagerne på cirkelmøderne (personoverlapper ok)

Navn, titel, tlf. nr. og e-mailadresse.

4. Baggrund

Herunder fx lokal begrundelse for projektet, evt. særlige lokale problemstillinger og muligheder, skolens hidtidige erfaringer m.v.

5. Målgruppeafklaring

Målgruppen for projektet blandt 7.-9. klasserne. Hvem og hvor mange?

6. Formål

Beskrivelse af projektets formål, evt. kortsigtet og langsigtet.

7. Aktiviteter og organisering

Hvad skal der ske i projektet? Hvem gør hvad og i hvilken rækkefølge? Hvilken rolle spiller samarbejdspartnerne, og hvordan er projektet organiseret? Hvordan forholder projektet sig til de fire læringstrin, som fremgår af bilaget?

8. Succeskriterier og evaluering

Kvalitative og kvantitative succeskriterier. Gerne målbare med overvejelse om, hvordan de evalueres ved projektafslutningen.

9. Formidling

Ansøgningen skal indeholde en formidlingsstrategi, fx via skolens hjemmeside, sociale medier, lokal presse m.v.

10. Økonomi og tidsplan

Budget og milepæle for projektets aktiviteter.

Bilag: Baggrund og teori for Udsyn i Udskoling**Projektets baggrund**

Udsyn i udskoling handler om, at eleverne i 7.-9. klasse har udfordringer, når de skal vælge en ungdomsuddannelse. Det kan skyldes at uddannelsessystemet – og især erhvervsuddannelsessystemet – er svært at overskue; men også at der knytter sig mere prestige til de gymnasiale ungdomsuddannelser. Det manglende overblik giver mange elever problemer med at foretage et meningsfuldt erhvervs- og uddannelsesvalg.

Frafald og omvalg i erhvervsuddannelserne og tilvalg af de gymnasiale ungdomsuddannelser er logiske strategier, der følger som en konsekvens af dette. På den baggrund sætter projektet fokus på, hvordan eleverne i 7.-9. klasse kan få mere viden og erfaring med ungdomsuddannelserne og erhvervs- og arbejdsmarkedet som udgangspunkt for at vælge ungdomsuddannelse.

Antagelsen er, at et mere konkret møde med ungdomsuddannelserne og erhvervslivet og de forskellige muligheder, samt en bedre refleksion over dette møde, kan være et af de mulige bidrag til at nedbringe frafald og omvalg i erhvervsuddannelserne og få flere unge til at vælge en erhvervsuddannelse fremfor en gymnasial ungdomsuddannelse.

Teori

Projektet er inspireret af Bill Laws teori om valg som et læringsanliggende. Bill Law opererer med fire læringstrin:

1. Det første handler om at opdage, sanse, høre, opleve, mærke, dvs. få indtryk, information og kontakter til at komme videre
2. Andet trin handler om at ordne indtrykkene, så man bliver klar over forskelle og ligheder
3. Næste trin handler om at fokusere på, hvad og hvem man skal være opmærksom på, og hvad der er vigtigt for en selv og andre
4. Sidste trin handler om at forstå og vide, hvordan noget fungerer og om at kunne forklare og foregribe handlinger.

Set gennem de fire læringstrin skal et vellykket uddannelsesvalg i 7.-9. klasse bygges på elevernes meget konkrete møde med ungdomsuddannelserne og erhvervs- og arbejdsmarkedet. Mødet skal give eleverne mulighed for at sanse og opleve uddannelsen, ordne og fokusere og forstå dette møde.

Det er noget andet end at blive vurderet parat til en uddannelse ud fra et karaktergennemsnit. Det er også noget andet end at tilbyde information på en hjemmeside og lade de unge træffe deres uddannelsesvalg der ud fra. I dag findes der allerede vejledningsmetoder som arbejder med uddannelsesvalget som en læringsproces, jf. teorien, fx brobygningsforløb og introduktionskurser eller erhvervspraktik. Men skal man følge teorien, bør det give anledning til at videreudvikle metoder og strukturer for samarbejde mellem udskolingen, ungdomsuddannelserne og erhvervs- og arbejdsmarkedet. Metoder og strukturer som giver eleverne muligheder for at komme alle fire læringstrin igennem, samt styrke elevernes såvel indre som ydre motivation for læring

Projektfokus vil være på de mangfoldige muligheder og perspektiver, der er i undervisningen i forbindelse med overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Fokus vil således ikke være på den enkelte umotiverede unge og de forklaringer, som knytter sig den unges individuelle adfærd og mangler. Uddannelse skal ikke bare være nyttig og fokusere på, hvad man får ud af uddannelse – uddannelse skal være meningsfuldt og give eleven chance for at 'finde' sig selv og give anvisninger på, hvordan man lever sit liv ("Unge motivation og læring", Hans Reitzels forlag 2013, s. 142).

Projektets aktiviteter søges i øvrigt baseret på teori og forskning om unges motivation og valg i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse.



Bilag 3. Spørgeskemaer til alle elever

Spørgeskema om Udsyn i Udskolingen

Kære elev i 7.-8.-9. klasse.

Tak fordi du hjælper os med at blive klogere på projektet Udsyn i Udskolingen og de aktiviteter der har været på din skole, og som du har deltaget i. Din lærer har enten mundtligt eller skriftligt genopfrisket, hvad det er for nogle aktiviteter du har været en del af, og nu vil vi gerne stille dig nogle spørgsmål om, hvordan du har oplevet dem. Du skal bare svare præcis sådan som du husker det - der er ingen forkerte svar.

Husk at trykke 'Send', når du er færdig med spørgeskemaet.

Tak igen for din hjælp!

Med venlig hilsen

Forskergruppen bag projekt Udsyn i Udskolingen

1. Er du pige eller dreng?
2. Hvilken skole går du på?
3. Hvilken klasse går du i?
 - 7. klasse
 - 8. klasse
 - 9. klasse



4. Vil du i faget matematik vurdere dig som:
- under middel
 - middel
 - over middel
5. Har du fået mere viden om uddannelse gennem aktiviteterne?
- meget
 - noget
 - lidt
 - slet ikke
6. Har du fået mere viden om jobs gennem aktiviteterne?
- meget
 - noget
 - lidt
 - slet ikke
7. Har du fået mere viden om det at have et arbejde gennem aktiviteterne?
- meget
 - noget
 - lidt
 - slet ikke
8. Har du gjort dig nye tanker om uddannelse efter aktiviteterne?
- meget
 - noget
 - lidt
 - slet ikke
9. Har du fået mere viden om dig selv gennem aktiviteterne? Fx om interesser, styrker, ønsker?
- meget
 - noget
 - lidt
 - slet ikke
10. Har du lært mere om dine klassekammerater gennem aktiviteterne?



Fx om interesser, styrker, ønsker?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

11. Er du blevet mere motiveret for at gå i skole efter aktiviteterne?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

12. Har du fået et andet syn på et eller flere fag i skolen efter aktiviteterne?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

13. Har du fået et andet syn på erhvervsuddannelser gennem aktiviteterne?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

(Hvis 'meget', 'noget' eller 'lidt' er valgt i sps. 13, gås videre til 13b. Hvis 'slet ikke' er valgt, gås videre til sps. 14)

13b. Er dit syn på erhvervsuddannelserne gennem aktiviteterne blevet mere positivt eller mere negativt?

14. Har du overvejet at vælge en erhvervsuddannelse eller en EUX efter aktiviteterne?

- ja
- nej

(hvis 'nej' gås videre til sps. 14b. Hvis 'ja' gås videre til sps. 15)



14b. Hvorfor ikke?

Du må gerne sætte flere krydser.

- Det er ikke en uddannelse for mig.
- Jeg vil gerne have en gymnasial uddannelse.
- Der er ikke nogle af erhvervsuddannelserne, der interesserer mig.
- Der mangler praktikpladser.
- Ingen af mine venner går på en erhvervsuddannelse.
- Mine forældre synes ikke, at det er en god idé.
- Man har dårlige muligheder for at videreudanne sig.
- Man får en dårlig løn, når man er færdig.
- Man får et ensformigt job, når man er færdig.
- Erhvervsuddannelserne har en dårligere kvalitet end andre uddannelser.
- Erhvervsuddannelserne har et dårligt rygte.
- Andet:

15. Har du fået et andet syn på de gymnasiale uddannelser efter aktiviteterne?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

(hvis 'meget', 'noget' eller 'lidt' er valgt i sps. 15, gås til sps. 15b. Hvis 'slet ikke' er valgt, gås til sps. 16)

15b. Er dit syn på de gymnasiale uddannelser efter aktiviteterne blevet mere positivt eller mere negativt?

16. Har du talt med dine forældre om det, du har oplevet i aktiviteterne?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

(hvis 'meget', 'noget' eller 'lidt' er valgt i sps. 16, gås til sps. 16b. Hvis 'slet ikke' er valgt, gås til sps. 17)

16b. Taler du på en anden måde med dine forældre om det at gå på en uddannelse



eller have et job efter det, du har oplevet i aktiviteterne?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

17. Er du blevet opmærksom på noget gennem aktiviteterne, som er vigtigt, når du skal vælge uddannelse?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

18. Har aktiviteterne bidraget til at du er mere tryk i dit valg af uddannelse?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

19. Har aktiviteterne bidraget til, at du forventer at du kan få et job efter endt uddannelse?

- meget
- noget
- lidt
- slet ikke

Bilag 4. Evalueringsspil

Virkningsevaluering Udsyn i udkolingen

Evalueringsspørgsmål:

Howdan har mødet med en konkret uddannelses- og erhvervs-kontekst gennem de lokale projektaktiviteter i Udsyn i udkolingen betydning for deltagende unge i deres valgproces?



Bilag 5. Empirioversigt

Hvilken empiri	Antal	Indsamlet i hvilke projekter	Sådan blev empirien indsamlet	Tidsperiode	Længde
Semistrukturerede interviews	34 interviews 36 interviewpersoner 3 interviewere Interviewpersoner fordelt på: Elever: 18 Folkeskolelærere: 6 Samarbejdspartnere: 12 (virksomheder, ledere, lærere og vejledere ved ungdomsudannelser, forældre)	Kommuneskolerne Nordkysten Købstaden Sydvest Fjorden Vestpå	Semistrukturerede interviews ud fra en spørgeguide, ansigt til ansigt. Nogle få via telefonen af logistiske årsager.	Marts - april 2016	Planlagt til at vare ½ time for elever, og 1 time for andre. I praksis blev længden mellem 10 minutter - 1 time.
Deltagende observation af aktiviteter, heraf nogle optaget på video	Hvert af disse projekter blev en gang besøgt af en af de fire tilknyttet forskergruppen.	Købstaden Nordkysten Sydvest Byen Midtjylland	En fra forskergruppen besøgte skolen mens aktiviteter med eleverne foregik. Nogle aktiviteter blev optaget på video. Situerede miniinterviews af få minutters længde med elever og lærere når lejligheden bød sig.	Februar-marts 2016	Heldagsbesøg (eller mens aktiviteten foregik)
Afrapporteringer fra udviklingsprojekterne	13	Alle 13 udviklingsprojekter Kommuneskolerne			
Hvilken empiri	Antal	Indsamlet i hvilke projekter	Sådan blev empirien indsamlet	Tidsperiode	Længde

		Kommunesko- lerne Nordkysten Købstaden Sydvest Fjorden Vestpå Midtjylland Byen Østkysten Sydpå Forstaden Ved Skellet Samrbejdssko- lerne	Projektgrupperne blev bl.a. bedt om at medsende afprøvede undervisningsforløb, redegøre for sammenhængen mellem eget projekt og karrierelæring, samt forholde sig til metoden med forskningscirklerne. Der blev i varierende grad gået i detaljer.	Indsendt april 2016	Mellem 10-70 sider inkl. bilag.
Forskningscirklerne	18 referater, samt PP præsentationer fra de 13 projekter	Fra alle 3 forskningscirkler fra de 6 mødegange og dermed alle udviklingsprojekter	Skrrevne referater fra møderne, udviklingsprojekternes præsentationer fra Læringsdagen januar 2016 (hvor projektrelevante gæster var indbudt til at høre mere om projekterne)	August 2015 – marts 2016	
Black Box (videoptagelse)	18 forskningscirkeldeltagere	Deltagere fra de fleste udviklingsprojekter (ikke alle kunne være til stede, eller teknikken drillede)	Ved sidste forskningscirkelmøde blev en video blev sat op i et lokale, hvor hver forskningscirkeldeltager alene og efter tur gik ind og talte til kameraet. De blev bl.a. bedt om at forholde sig til, hvilket udbytte de mente at have fået af metoden forskningscirkel samt karrierelæringsteori	Marts 2016	5-10 minutter pr. person.



<p>Spørgeskemaundersøgelse</p>	<p>Sendt til alle skoler, med målet om at de skulle videresende til alle ca. 1400 elever</p>	<p>På alle skoler tilknyttet de 13 udviklingsprojekter</p>	<p>Link med spørgeskema sendt til kontaktpersoner på skolerne, som blev bedt om at videresende på mail, eller sammen med eleverne udfylde spørgeskemaet. Kontaktpersonerne blev forinden bedt om at minde eleverne om de aktiviteter, de havde deltaget i</p>	<p>Maj 2016</p>	<p>Det tog ca. 10 minutter at besvare spørgeskemaet</p>
---------------------------------------	--	--	---	-----------------	---

Om forfatterne



Kreditering af fotograf: Inge Lynggaard Hansen

Bo Klindt Poulsen er adjunkt på VIA University College, Efter- og videreuddannelse og ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet, DPU, med projektet ”Udsyn i udskolingen – organisering og samarbejde”, som undersøger skolens og UU’s samarbejde om emnet ”uddannelse og job”. Bo er endvidere Master i vejledning og programleder for VIA’s forsknings- og udviklingsprogram i karrierevejledning. Han underviser på Diplomuddannelsen i uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning og er ekstern underviser på Masteruddannelsen i vejledning, DPU. Bo er særligt optaget af forholdet mellem vejledning og samfund, vejledningens organisering, etik i vejledningen og vejledningens dannelsesmæssige potentiale.



Kreditering af fotograf: Anne Mette Ehlers

Rie Thomsen er lektor i karrierevejledning ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Rie forsker i karrierevejledningens praksisser og politik. Hun er optaget af, hvordan karrierevejledning kan bidrage til, at unge og voksne får mulighed for at leve det liv, de ønsker. Rie har udgivet bøgerne *Vejledning i fællesskaber* (2009), *Vejledning i samspil* (2011), *At vejlede i fællesskaber og grupper* (2013, sammen med Rita Buhl og Randi Skovhus), samt en lang række internationale artikler om vejledning for alle aldersgrupper, om vejledningspolitik og om forskningsmetoder i vejledning. Hun er engageret i uddannelsen af nye forskere indenfor vejledningsområdet som ph.d.-vejleder og i den internationale forskerskole ECADOC samt i en række internationale forskingssamarbejder. Aktuelle forskningsinteresser vedrører karrielæring i alle sektorer, organisering af vejledning i samarbejde mellem kommuner og skoler, ledelse af vejledningspraksisser samt vejledning og social retfærdighed.





Kreditering af fotograf: Inge Lynggaard Hansen

Rita underviser bl.a. på Diplomuddannelsen i uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning og er ekstern underviser og vejleder på Masteruddannelsen i vejledning, DPU. Hun er studie- og karrierevejleder i VIA Efter- og videreuddannelse og projektmedarbejder i VIA Program for karrierevejledning. Rita Buhl er medforfatter til vejledningsfaglige publikationer om bl.a. vejledning i fællesskaber og gruppevejledning, samarbejde med familien om vejledning og perspektiver på relation, metode og samarbejdets betydning i vejledningssammenhænge. Hun har tidligere undervist og været vejleder i de erhvervsfaglige voksen- og ungdomsuddannelser og været sektoransvarlig UU-vejleder i Ungdommen Uddannelsesvejledning.



Ida Andrén Hagmayer er videnskabelig assistent ved SDU, under ledelse af Rie Thomsen. Hun er studerende ved Master i vejledning og cand.mag. i Tysk fra Københavns Universitet, hvor hun også var studievejleder. Ida har desuden arbejdet som uddannelseskonsulent inden for erhvervsuddannelsesområdet og været tilknyttet forskellige forskningsprojekter på DPU, herunder Unge på Tværs' BROEN, samt skrevet reportager fra vejledningsfeltet til fagmagasinet Vejlederforum, Schultz.

Udsyn i udskolingen handler om at skabe aktiviteter, hvor eleverne i folkeskolens 6.-10. klasse får udsyn mod livet. Det handler om at udvide deres perspektiver på uddannelse, udforske arbejdslivet og vigtigst af alt sig selv i de forskellige situationer. Disse temaer aktualiseres af folkeskolereformen og erhvervsuddannelsesreformen, hvor lærerne tildækkes en stærkere rolle i forbindelse med elevernes overgang til ungdomsuddannelse. Emnet uddannelse og job (UJ) skal styrkes, og lærerne foretager uddannelsesparathedsvurdering i samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning.

Udsyn i udskolingen handler om at betragte elevernes valg af ungdomsuddannelse som et læringsanliggende. Ved at deltage i forskellige læringsaktiviteter, som beskrives i denne bog, får eleverne mulighed for at opdage, sanse, høre, opleve, mærke sig selv i forskellige situationer i og omkring ungdomsuddannelserne og arbejdslivet. Lærere i udskolingen giver os i denne bog deres bud på aktiviteter, som kan støtte de unge i at ordne indtrykkene og tænke over forskelle og ligheder. De viser, hvordan de sammen med eleverne kan være nysgerrige på, hvad og hvem eleverne er opmærksomme på, hvad der er vigtigt for dem, og hvad der er vigtigt for andre, eksempelvis forældre, kammerater og samfund, såvel lokalt som nationalt.

Bogen Udsyn i udskolingen indeholder en lang række eksempler på meningsfulde læringsaktiviteter i udskolingen, men pointen er faktisk ikke, at alt skal laves om. Pointen er, at med et nyt blik på de eksisterende aktiviteter kan aktiviteterne forbedres, så de giver bedre mening for eleverne, motivationen til at deltage bliver større, og udbyttet bedre og mere langvarigt. Det kalder vi i bogen for karrierelæring.



Bo Klindt Poulsen er adjunkt i karrierevejledning på VIA University College, Efter- og videreuddannelse og ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet, DPU.



Rita Buhl er lektor i karrierevejledning og studievejleder på VIA University College, Efter- og videreuddannelse.



Rie Thomsen er lektor i karrierevejledning på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.



Ida Andrén Hagemeyer er videnskabelig assistent på SDU og studerende på masteruddannelsen i vejledning, DPU.