

## ***Der skal to til en tango***

### ***– grundskole og UU i samarbejde om unges karrierevalgsproces***

Fleksibelt forløb

Master i Uddannelsesplanlægning og vejledning

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Århus Universitet

Modul 4: Masterprojekt

Individuel skriftlig opgave med mundtlig eksamination

Eksamenstermin: efterår 2009

Studerende: Trine Hinchely Harck

Årskortnummer: 19761421

Vejleder: Peter Plant

Antal anslag: 143.687

*Tak til jer der trådte dansen med mig  
og udforskede sprækkerne, mellemrummene og rodet  
for at få øje på lyset og nye muligheder*

*Hinnerup, januar 2010*

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b> .....	<b>3</b>
Problemformulering .....	4
Herfra hvor jeg står - masterprojektets afsæt .....	4
Masterprojektets disposition og afgrænsning .....	5
<b>2. Viden om vejledningen i skolen og om samarbejdet om vejledningen</b> .....	<b>6</b>
UU og vejledningen i skolen.....	7
Skolerne og vejledningen i skolen .....	9
Hvordan forstås og beskrives samarbejdet?.....	9
<b>3. Hvordan skabes viden?.....</b>	<b>13</b>
Konstruktivistisk interaktionisme .....	13
Praksisforskning.....	14
Kritisk psykologi.....	15
Analysestrategi.....	17
<b>4. Undersøgelsens design</b> .....	<b>18</b>
Undersøgelsessteder.....	19
Empiri.....	19
Interviewguide .....	20
Medforskningen – samarbejde i forskningsprocessen .....	20
Interviewkritik.....	21
Transskribering .....	22
Almengørelse/ generalisering, pålidelighed og gyldighed.....	22
<b>5. Teoretiske perspektiver på unges karrierevalsprocesser i skolen</b> .....	<b>23</b>
Hvad er karriere?.....	23
Unge karriereveje og -valg .....	23
Karrierekonstruktion .....	24
Et socialkonstruktivistisk blik på læreprocesser .....	26
Karrierevalsprocesser i skolen .....	27
Fællesskabets betydning .....	28
<b>6. Teoretiske perspektiver på samarbejdet om unges karrierevals-processer</b> .....	<b>30</b>
Samarbejdets nødvendighed .....	30
Perspektiver på det tværfaglige samarbejde.....	30
Samarbejde på forskellige niveauer .....	31
Et konfliktuelt samarbejde .....	32
<b>7. Analyse</b> .....	<b>33</b>
Analyseproces og analysetemaer .....	33
Samarbejdet på Åskolen.....	34
Samarbejdet på Søskolen .....	38
Samarbejdet på Kærskolen .....	42
Analytiske perspektiver på tværs .....	47

<b>8. Konklusion</b> .....	<b>53</b>
<b>9. På vej mod en samarbejdsdidaktik – udviklingsmuligheder i praksis</b> .....	<b>55</b>
En samarbejdsdidaktik .....	55
En samarbejdsdidaktisk rammesætning .....	59
<b>10. Abstract</b> .....	<b>60</b>
<b>11. Litteraturliste</b> .....	<b>62</b>

**Oversigt over bilag:**

1. Brev til deltagere
2. Interviewguide
3. Transskriberinger af interview

## **1. Indledning**

Mange unge har svært ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet og gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse, og det har stor betydning for deres livsbetingelser. Der er derfor et kraftigt og nødvendigt fokus på den politiske målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse og på karrierevejledningens rolle i den sammenhæng. Det kraftige fokus har imidlertid forrykket opmærksomhed fra vejledningens proces til vejledningens resultat - selve valget.

Når jeg taler med lærere og vejledere, hører jeg, at undervisningen i Uddannelses – erhvervs – og arbejdsmarkedsorientering (UEA) er et forsømt område, ligesom karrierevejledningsdimensionen eller UEA- dimensionen sjældent er nærværende i undervisningen. Vejledning i skolen kommer primært til at dreje sig om aktiviteter, vejlederen fra Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) sætter i værk f.eks. kollektiv information om uddannelse, introduktionskurser og brobygning, samt de samtaler UU- vejlederen har med unge i udskolingen, og vejledningen er ofte snævert knyttet til de unges valg af ungdomsuddannelse efter 9./ 10. klasse uden egentlig forbindelse til læreren og undervisningen.

I bekendtgørelser, samarbejdsaftaler og undersøgelser om vejledningen i skolen beskrives og undersøges ansvar og opgaver adskilt og oplyst efter hvem, der skal gøre hvad. Der er fokus på henholdsvis skolens og UU's ansvar og opgaver i unges karrierevalgsprocesser. Når en af parterne ikke løser opgaverne på tilfredsstillende måde set fra den anden parts perspektiv, stivner forklaringerne oftest i generaliserede forståelser af hinanden, og svaret på en sådan utilfredshed bliver ofte en yderligere markering og opsplitning af ansvar og opgaver. Et eksempel herpå er, at UEA i dag på flere skoler varetages af UU- vejledere.

At vælge uddannelse og erhverv er en kompleks proces for unge, hvor der er meget mere på spil, end hvad der kommer til udtryk i de rationelle forståelser af uddannelses- og erhvervsvalg, som den politiske diskurs bygger på (Hutters 2007, Nielsen 2009). Unge karriere skabes gennem deltagelse i en flerhed af sociale sammenhænge. Unge gør sig erfaringer i mangfoldige læringsrum i skolen som uden for skolen, i formelle som i informelle vejledningsrum. Der er i mindre grad fokus på disse sammenhænges forbindelser til hinanden, og hvad forbindelsen mellem dem betyder for unges karrierevalgsprocesser.

I masterprojektet er jeg på jagt efter forbindelser mellem skolens lærere og UU-vejledere. Projektet er drevet af en nysgerrighed efter læreres og vejlederes forståelser af unges karrierevalgsprocesser og vejledningen i grundskolen og af samarbejdet herom. Da mit mål er at udforske og udvikle samarbejde ud fra et deltagerperspektiv, har jeg valgt at undersøge med en praksisforskningstilgang, hvor deltagere i et fællesskab med forskellige baggrunde, forskellige erfaringer, ståsteder og muligheder søger viden. Mit mål er, at de mange forskellige perspektiver kan forbindes i nye forståelser og mere sammensat viden om samarbejdets muligheder og betydninger for unges karrierevalgsprocesser og for vejledningen i skolen.

### **Problemformulering**

*Hvilke forståelser har UU vejledere og lærere af deres rolle og opgave i unges karrierevalgsproces, og hvilken betydning får det for deres samarbejde herom? Hvordan kan det danne grundlag for en samarbejdsdidaktik?*

### **Herfra hvor jeg står - masterprojektets afsæt**

Mit masterprojekt er afslutningen på en fleksibel Masteruddannelse i Uddannelsesplanlægning og Vejledning sammensat af moduler fra Master i Læreprocesser ved Ålborg Universitetscenter og fra Master i Vejledning ved DPU/ Århus Universitet. Gennem hele uddannelsen har mit perspektiv været karrierevejledning i et læringsperspektiv.

Min seneste masteropgave hed "Uddannelses – erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering – et læringsrum i unges karrierevalgsproces" (Harck 2008). Her er mit udgangspunkt, at jeg forstår karrierevalgsprocesser som læringsprocesser. I opgaven undersøger jeg, hvordan UEA kan komme til at udgøre et særligt medierende læringsrum i unges karrierevalgsprocesser, der forbinder elevernes læring i skolen og uden for skolen og skaber rammer for, at unge udvikler karrierevalgskompetencer. Skal det lykkes, er det nødvendigt, at skolens lærere og UU-vejledere i fællesskab forholder sig kritisk reflekterende til karrierevalgsprocesser og læreprocesser og til den diskurs, der kommer til udtryk i Undervisningsministeriets Faghefte for UEA (UVM 2009).

I artiklen "Vejledningen skal ind i undervisningen" (Harck 2009 b) udfolder jeg dette tema og lægger op til at se undervisning og vejledning som hinandens betingelse og forudsætning, og argumenterer for, at samarbejdet om vejledningen i skolen må række ud over at være et

spørgsmål om ydelseskataloger og opgavefordeling. Jeg slutter artiklen af med at pege på nødvendigheden af at udvikle en samarbejdsdidaktik.

Med mit masterprojekt er jeg nu nået til at undersøge dette samarbejde om unges karrierevalgsprocesser nærmere og komme med bud på en samarbejdsdidaktik.

### **Masterprojektets disposition og afgrænsning**

Da målet med mit masterprojekt er udvikling af praksis, har jeg valgt at undersøge samarbejdet om vejledning i skolen ud fra et deltagerperspektiv. Jeg er interesseret i, hvordan tematiseringen af karrierevejledning, unges karrierevalgsprocesser og samarbejdet herom ser ud på et subjektniveau.

Jeg indleder med en beskrivelse af mit eget afsæt for og min interesse i projektet.

Som afsæt for projektet, samler jeg viden om vejledning i skolen og om samarbejdet om den. Jeg inddrager politiske intentioner, lovgrundlag, og undersøgelser samt syn på samarbejde, som præger diskursen om vejledning i skolen.

Min empiriske analyse er teoretisk informeret (Thomsen 2009), hvilket betyder, at jeg går til det empiriske felt med en teoretisk forforståelse, som Järvinen udtrykker det med ”konstruktionsinstrumenter” (Järvinen 2005 s.13). Det lader jeg projektets opbygning afspejle, ved at de følgende afsnit inden analysen er teoretiske bidrag.

Først forholder jeg mig til, hvordan viden skabes. Jeg udfolder mit erkendelsesteoretiske afsæt for undersøgelsen i projektet, konstruktivistisk interaktionisme, samt metoden praksisforskning med afsæt i kritisk psykologi. Praksisforskning er såvel en forståelse af, hvordan viden skabes som en måde at organisere forskning på, derfor følger herefter afsnit om min valgte analysestrategi og mit undersøgelsesdesign. Dernæst følger socialkonstruktivistiske teorier og perspektiver på karrierekonstruktion, læreprocesser og vejledning i skolen samt teoretiske perspektiver på samarbejde.

Den empiriske analyse består først af tre analyser på langs og slutter med en analyse på tværs af de tre skoler. Efter konklusionen følger et perspektiverende afsnit, hvor jeg formulerer trin til en samarbejdsdidaktik udledt af såvel undersøgelsens metode, praksisforskningen, samt undersøgelsens resultater.

I projektet gør jeg brug af begreberne karrierevalgsprocesser og karrierevejledning, som nogle gange er forkortet til vejledning. Jeg bruger begrebet ”karriere-” frem for ”uddannelses – og

erhvervs-”, da jeg tænker processerne bredere end snævert rettet mod valg af uddannelse og erhverv. Begrebet karriere redegør jeg nærmere for i afsnit 5 s.23

I min sondring mellem karrierevalgsprocesser og karrierevejledning lægger jeg mig tæt op ad en skelnen mellem undervisning og læring, som jeg udfolder i afsnit 5 s.26. Karrierevejledning er de undervisnings- og vejledningsaktiviteter, lærere og vejledere tilrettelægger med henblik på at udvikle unges karrierevalgskompetencer, og det er sociale processer. Karrierevalgsprocesser er de indre psykiske tilegnelsesprocesser, der foregår i den enkelte unge i et aktivt samspil med omverdenen.

## **2. Viden om vejledningen i skolen og om samarbejdet om vejledningen**

I 50'erne og 60'erne blev uddannelses – og erhvervsorientering et obligatorisk emne i skolen. I 70'erne blev skolevejledningen indført i skolen, og skolevejlederens opgave var at bistå klasselærerne ved løsningen af en række vejledningsrelaterede opgaver. Klasselæreren spillede stadig den central rolle i vejledningen af eleverne i skolen (Plant, P 2009, Løve 2005). Uddannelses- og erhvervsvejledningen blev set som et pædagogisk anliggende i sammenhæng med undervisningen i skolen. Ved årtusindskiftet førte kritikken af en meget decentral og institutionsafhængig vejledning med vejledere forankret i typisk lærerprofessionen til forslag om en institutionsuafhængig og tværsektoriel vejledning (B131 2000, OECD 2002).

Med vejledningsreformen i 2004 blev skolevejlederne ansat i UU-centre, og en del af ansvaret for vejledningen i skolen blev således forankret uden for skolen. Et af reformens mål var at professionalisere vejledningen, hvilket i mange UU- centre udmøntede sig i ansættelse af fuldtidsvejledere. I dag er de fleste vejledere, der har vejledning i skolen som deres område, derfor knyttet til flere skoler. Skolens centrale rolle i vejledningsindsatsen blev med reformen ændret, og fokus på indsatsen i skolen blev mindre.

Ifølge Plant ”så skyllede der nogle børn ud med badevandet” i denne proces især nærheden og lokale vejledningsressourcer, og vejledningen risikerer at blive splittet op i en skole- del og en UU-del (Plant, P 2008). Siden er der kommet flere lovændringer til, og andre er på vej, som tilsammen vil betyde yderligere forandringer af vejledningen i skolen. I de nordiske lande er skolens rolle i vejledningen i løbet af de senere år derimod re-aktualiseret og har fået fornyet opmærksomhed (ibid.).



I 2009 blev elevplan, uddannelsesbog – og plan samordnet og samlet i et redskab fra 8. – 10. klasse og kravet om, at eleverne skal arbejde med en uddannelsesbog fra 6.klasse bortfaldt (Lov 354 2009). Uddannelsesbogen er lærings- og refleksionsredskab, der kan skabe forbindelse mellem eleven og de vejledningsaktiviteter, hun deltager i, og på den måde skabe progression og sammenhæng i karrierevalsprocessen for den enkelte.

Med Regeringens Ungepakke<sup>1</sup> (Regeringen 2009) er kravet om vejledning i 6. klasse bortfaldet, introduktionskurserne i 8. klasse gøres frivillige og overholdelse af uddannelsesplanen bliver et krav for de 15 – 17 årige. Erhvervspraktikken bliver igen en mulig vejledningsaktivitet i såvel 8. som 9. klasse. I aftalen introduceres begrebet ”uddannelsesparathed”, som omhandler ressourcestærke selvhjulpne unge (og deres forældre), der alene har behov for kollektiv information og IT i vejledningen. Gruppen af uddannelsesparate anslås til at udgøre 70 % af de unge.

Ifølge resolution om livslang vejledning skal vejledningen hænge sammen på makro, meso og mikro-niveau (Plant, P 2006). Makroniveauet angår samordningen på det politiske niveau – en sammenhængende national vejledningspolitik. Meso-niveauet angår vejledningsordningerne, der skal koordinere deres indsats på tværs af målgrupper og sektorer. Mikro-niveauet angår overskuelighed og sammenhæng i vejledningen for den enkelte. Målene afspejles i dansk lovgivning. Et af formålene med vejledningen i Danmark er, at der for den enkelte skal sikres sammenhæng og progression i vejledningen (LBK 673 2009, § 1), men med de nævnte ændringer er der en risiko for en yderligere opsplittning af vejledningen i skolen i en skole-del og en UU-del, der vil svække vejledningens pædagogiske forankring og med den fundamentet og sammenhængen i elevernes valgprocesser.

## **UU og vejledningen i skolen**

En del af vejledningen i skolen forestås af UU, som i dag skal vejlede fra 6. – 10 klasse<sup>2</sup>. Den vejledning UU varetager, skal tilrettelægges som et sammenhængende forløb, og den skal tilrettelægges i samarbejde med skolen (LBK 673 2009, § 5 og § 6). Vejledningen skal give den enkelte elev kompetence til at udarbejde en plan for den videre uddannelse, hvoraf det fremgår, hvilke mål eleven har for uddannelse efter grundskolen eller 10. klasse. Vejledningen

---

<sup>1</sup> Regeringens Ungepakke er en aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti Og Det Radikale Venstre om flere unge i uddannelse og job (Regeringen 2009)

<sup>2</sup> I Ungepakken bortfalder kravet om vejledning i 6. klasse

skal bygge på den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen (LBK 673 2009, § 2), og den skal prioriteres og differentieres og målrettes unge, der uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv (BEK 704 2008, § 3<sup>3</sup>).

Vejledningen omfatter følgende elementer:

- Vejledningssamtaler enkeltvis og i grupper
- Forberedelse og udarbejdelse af individuelle elev- og uddannelsesplaner i samarbejde med skolen
- Introduktion til ungdomsuddannelserne i 7. klasse
- Brobygning i 9. og 10. klasse
- Særlige initiativer § 9 stk. 4 og § 33. stk. 3-7 i folkeskoleloven
- Mentorordning i 9 klasse
- Praktik § 9 stk. 3 og § 33. stk 5 i folkeskoleloven
- Informationsmøder for elever og forældre
- Åbent hus
- Virksomhedsbesøg

Vejledningsforløbet skal sikre progression og differentiering i vejledningsprocessen, og vejledningen bygger på de kundskaber og færdigheder, som eleverne blandt andet har tilegnet sig i UEA. UU skal bistå skolen med tilrettelæggelsen af UEA (BEK 704 2008 § 4).

Med Lov 559 om tidlig vejledning i folkeskolen blev UU forpligtet på i samarbejde med skolen at forestå en målrettet indsats fra 6. klasse over for unge ”der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse” (Lov 559 2007 § 5 stk.2). UU fik ansvar for, at der for disse unge blev tilrettelagt en kompenserende indsats i form af særlige undervisnings- og vejledningsforløb. ”Indsatsen vedrører såvel det undervisningstilbud, som eleven modtager i folkeskolen, som den ekstra vejledning, der sættes i værk i forlængelse heraf” (L 171 2007).

Samarbejdet mellem UU og skole om tidlig indsats understreges yderligere i lovforslaget om samordning af elevplan, uddannelsesbog og uddannelsesplan (L 112 2008).

---

<sup>3</sup> Til denne bekendtgørelse er der ændringer: BEK 753 13/07/2009, som følge af Lov 354 05/05/2009 om samordning af elevplan, uddannelsesbog og uddannelsesplan

## **Skolerne og vejledningen i skolen**

Også skolen har del i vejledningsopgaven. UEA indgår som et af flere obligatoriske emner i skolen og ses som fundamentet i unges karrierevalgsprocesser. Undervisningen i UEA er skolens ansvar og opgave og skal tilrettelægges i samarbejde med UU (LBK 593 2009 § 5). Af formålet for UEA i Faghefte 22 (UVM 2009) fremgår, at eleven gennem faget skal forstå værdien af livslang læring og opnå kompetencer til at foretage karrierevalg. Af undervisningsvejledningen for UEA fremgår, at undervisningen er en vigtig forudsætning for vejledningsforløbet og arbejdet med elevens elev- og uddannelsesplan. Den skal bidrage til at eleven opnår færdigheder og kvalifikationer til at forberede uddannelses- og erhvervsvalg, udvikle elevens valgkompetence og understøtte elevernes arbejde med elevplan fra børnehaveklassen til og med 7. klasse, elev- og uddannelsesplan i 8. og 9. klasse og uddannelsesplanen i 10. klasse.

Undervisningen i UEA skal ruste eleverne til at træffe de mange valg, de står overfor i alle aspekter af tilværelsen livet igennem. UEA skal ses i sammenhæng med den øvrige dannelse – og læringsproces i skolen og skal indgå i tværgående emner og problemstillinger. UEA betegnes ofte som undervisningsbaseret vejledning (Plant, P 2007 b). Også af faghæfte 22 fremgår, at undervisningen skal foregå i et tæt samarbejde med UU, der bistår skolen i tilrettelæggelsen af undervisningen.

Ifølge fagheftet kompletterer folkeskoleloven og vejledningsloven hinanden i forhold til den unges uddannelsesafklaring og bestræbelserne for, at flest muligt gennemfører en ungdomsuddannelse. Vejledning og undervisning (og skolens øvrige liv) ses på den måde som hinandens forudsætning.

Elevens uddannelsesplanlægning skal ske i et tæt samarbejde med skolens løbende evaluering af eleven, og den løbende selvevaluering skal integreres i elevernes karrierevalgsproces.

## **Hvordan forstås og beskrives samarbejdet?**

Af resolutioner, bekendtgørelser og faghefter fremgår det tydeligt, at der må og skal foregå et samarbejde mellem UU og skole, men samarbejdets form og indhold beskrives ikke nøjere.

Kendetegnende for beskrivelser og undersøgelser af vejledningen i skolen og samarbejdet herom er, at deres afsæt overvejende er en undersøgelse af hver part i samarbejdet for sig. Thomsen skriver, at problemet ved dualistiske beskrivelser ifølge Lave er, ”at den dualistiske opstilling fornægter polernes gensidige afhængighed og undertrykker forbindelserne imellem dem” (Thomsen 2009).

Samarbejdet mellem skoler og UU-centre er i langt de fleste kommuner beskrevet og formaliseret i samarbejdsaftaler, kontrakter eller ydelseskataloger, hvor mål, ansvar og ressourceforbruget for de forskellige opgaver fremgår (Burmeister 2008, Lindow 2009). Aftalerne er udformet af UU-centrene. Tvede beskriver samarbejdet som bestående af to elementer. Samarbejde om koordinering af de vejledningsaktiviteter, som UU står for og bistand til tilrettelæggelsen af UEA (Tvede 2006). Samarbejde i den forstand er at få defineret rolle- og ansvarsfordeling og at få koordineret opgaverne med henblik på at undgå rod, overlap og manglende opgaveløsning. "Et samarbejde kan hurtigt blive rodet, når flere parter skal bidrage til at løse en fælles opgave (...) Dybest set handler det om at blive enige om, hvem der gør hvad og hvornår, de gør det". (UU- leder, citat fra "God praksis i UU" )

UU-ledere beskriver samarbejdet med skolerne som en svær opgave (Tvede 2006). Manglende forståelse på skolerne af den nye konstruktion, utilfredshed med at have måttet afgive sin egen skolevejleder med dertilhørende ressourcer og målretningen af vejledningen mod unge med særlig behov for vejledning er nogle af forklaringerne. Vejledningens særlige fokus mod de elever, der har faglige, sociale og personlige vanskeligheder i skolen, kan af skolerne opleves som en kritik af deres arbejde (Jensen 2009).

Også UU-vejledere kan have vanskeligt ved at finde sig til rette med de nye organiseringer. For nogen kan det kan være vanskeligt at komme ind i skolen udefra, og for andre kan det være svært ved at skifte rolle og position i forhold til tidligere kollegaer og ledere. Ifølge EVA viser erfaringer, at det er vanskeligere at etablere et velfungerende samarbejde mellem vejleder og skole, hvis UU vejlederen ikke kender skolen fra tidligere ansættelse (EVA 2007).

En af de store hurdler i det vanskelige samarbejde er UEA, fremgår det af undersøgelser og beskrivelser. Skolerne tager - set fra et UU- perspektiv - ikke ansvaret for UEA- undervisningen på sig, de løber fra det, og de glemmer UEA (Svendsen 2008). En af de store udfordringer er at få skolen til at føle ansvar for opgaven og få lærerne til at føle sig forpligtede (Tvede 2006, Burmeister 2008).

UU- centrene oplever, at skolerne nedprioriter UEA, undervisningen gennemføres ikke i fornødent omfang, og indholdet i UEA- undervisningen er ikke tilstrækkelig målrettet, hvilket skaber en uklar snitflade i forhold til UU's opgaver (Rambøll 2008, Svendsen 2008, Jensen

2009). Skoleledelsens opbakning og støtte samt en klar forventningsafklaring mellem UU og skolerne er ifølge undersøgelsen en væsentlig forudsætning for et vellykket samarbejde.

Flere peger på en løsningsmodel, hvor ansvaret og opgaven for UEA- undervisningen lægges over i UU- centrene og på den måde trækkes ud af Folkeskoleloven (Rambøll 2008). Flere steder i landet praktiseres det i dag ved, at skolerne tilkøber UEA som ekstra ydelser af UU-centrene (Lindow 2009). Her vil vejlederen med sin vejledningsfaglige baggrund og –uddannelse komme til at stå for et fagområde, der som udgangspunkt er tænkt tværfagligt og som en dimension i undervisningen. I praksis vil konsekvensen ofte være, at arbejdet med UEA foregår isoleret i skolen og får mere karakter af kollektiv information og orientering end af egentlige undervisningsforløb (Harck 2008).

Henrysson undersøger i ”Syo-kulturer i skolan” (Henrysson 1994) samarbejdet i svenske skolars ”syoverksamhet”- der i dag benævnes SYV (Studie- och Yrkesvægledning). SYV kan sammenlignes med vejledningen i skolen i Danmark. Henryssons undersøgelse tilføjer feltet en flerstemmighed, idet han ikke alene undersøger vejledningen i skolen fra et vejlederperspektiv, men bringer såvel læreres, skolelederes og elevers perspektiver ind. SYV og samarbejdet herom varierer fra skole til skole, og afhænger af skolens samarbejdskultur i øvrigt, men opleves overvejende mangelfuldt af vejlederne, skoleledere og elever. Ofte lever SYV sit eget liv på skolen. Undersøgelsen peger på, at vejlederne mener, at en velfungerende vejledningsordning på skolen afhænger af et nært samarbejde med lærerne og en god relation til skoleledelsen. De oplever SYV som en isoleret foreteelse, som en ø på skolen. Vejlederne ønsker et nærmere samarbejde og mener selv, at de i højere grad end tilfældet er, kunne bidrage med ressourcer i et samarbejde med lærerne. Lærerne derimod har ikke et modsvarende behov for samarbejde, hvilket er en afspejling af den betydning, de tillægger undervisningen, som ofte overlades til vejlederne. Lærerne identificerer sig ikke med SYV, og Henryssons undersøgelse viser da også, at lærerne relaterer spørgsmål om SYV til den del af SYV-opgaven, der handler om vejledernes opgaver, nemlig information, vejledningssamtaler og opgaver relateret til introkurser, brobygning, praktik m.m. Det ser altså ud til, at forståelsen af unges karrierevalgsprocesser har betydning for, hvordan man forstår vejledningen og dermed for ens deltagelse i et samarbejde om den.

Der, hvor der ikke er formaliserede rammer omkring UEA-undervisningen, afhænger samarbejdet af de eksisterende relationer mellem vejleder og den enkelte skole inden reformen trådte i kraft (EVA 2007).

Spørger man lærere, beskrives samarbejdet som mere eller mindre uformelt, hvor opgaver og ansvar defineres løbende og efter behov på baggrund af en fleksibilitet, der er opbygget gennem flere års kollegiale relationer (EVA 2007).

Ifølge EVA er UEA-lærere ofte i tvivl om, hvad UU-vejledere, skolen og til dels elevernes forældre forventer af dem. De føler sig utilstrækkeligt ”klædt på”. Mange UU-centre tilbyder derfor klasselærerkurser om uddannelses – og erhvervsmuligheder og materialer til brug i UEA. Klasselærerkurser med obligatorisk deltagelse er ofte svaret på de udfordringer, der er i forhold til UEA og samarbejdet herom (EVA 2007, Svendsen 2008, Jensen 2009). Opfattelsen af, hvad der skal til for at kunne varetage UEA- undervisningen, er, at lærerne skal opdateres med informationer om uddannelser. De skal have en ”mini-vejlederviden” og optræde som en slags vejlederassistent. En sådan opfattelse afspejler såvel et syn på UEA- undervisningen og på vejlederes og læreres samarbejde. UEA reduceres til et vidensformidlende fag (Harck 2008), og vejlederne opfattes som eksperterne, der har den viden, lærerne mangler at få. Et sådant syn udgør betingelserne for et samarbejde, og får betydning for læreres og vejlederes deltagelse.

§ 9 stk. 4 og § 33 stk. 4-7 i folkeskoleloven, giver mulighed for at tilrettelægge individuelle undervisnings- og vejledningsforløb, hvor teoretisk og praktisk undervisning kombineres. Ordningerne opleves som gode, men det har vist sig vanskeligt for skole og UU at samarbejde om dem – set fra et UU perspektiv. Vanskelighederne bunder i såvel holdningsmæssige, strukturelle som organisatoriske forhold (Rambøll 2008, Hark 2009 a). Ordningerne, der er tænkt som inkluderende ordninger, måder at differentiere undervisningen og vejledningen i udskolingen, opleves mere at blive brugt som ekskluderende ordninger. En af de store udfordringer er at skabe sammenhæng og forbinde læringen, der finder sted uden for skolen med skolelæringen, så det eleven lærer i de praktiske forløb uden for skolen bliver en del af såvel elevens lærings- som karrierevalsproces. Forberedelse og efterbehandling af forløbene finder alt for ofte ikke sted, og der eksisterer ikke en systematisk evalueringspraksis på området hverken i forhold det konkrete forløb eller på organisatorisk niveau (Harck 2009 a).

Undersøgelsen ”Unges frafald på erhvervsskolerne” (Jensen 2009) har bl.a. fokus på UU’s samarbejde med grundskolen om unge med behov for en særlig vejledningsindsats. En af barriererne for samarbejdet er set med UU’s øjne, at folkeskolerne kun i begrænset omfang er optaget af elevernes valg af uddannelse og erhverv. Uddannelse efter grundskolen opfattes ikke som et fælles anliggende for skolen og UU.

### **3. Hvordan skabes viden?**

Forskerens erkendelsesteoretiske afsæt må få konsekvenser for hendes metodologiske valg og for analyseprocessen. Det er således ikke alene den metateoretiske position, den erkendelsesteoretiske tilgang eller position i forskningen, der er vigtig at få gjort tydelig i en forskningsproces, men ligeledes de metodologiske konsekvenser heraf (Jensen 2006).

#### **Konstruktivistisk interaktionisme**

Mit erkendelsesteoretiske ståsted for undersøgelseerne i dette masterprojekt er konstruktivistisk interaktionisme, som Järvinen og Mik-Meyer definerer som interaktionisme af et poststrukturalistisk tilsnit (Järvinen 2005). Interaktionisme er en fælles betegnelse for konstruktivistiske og interaktionistiske strømninger, der udfordrer klassiske tilgange som den fænomenologiske og hermeneutiske.

Interaktionisme betegner: ” ..at betydningen af en handling eller et fænomen skabes i interaktionen mellem mennesker eller mellem mennesker og ting” (Järvinen 2005 s.10). Betydning er derfor ikke en uafhængig størrelse, som kan afdækkes. Betydning er ikke noget i individet eller fænomenet iboende, men er et relationelt fænomen, der produceres gennem konkret social interaktion, der er historisk og kulturel specifik i en bestemt kontekst. Kun ved inddragelse af konteksten kan betydningen derfor bestemmes. Interaktionisme flytter fokus fra individer, motivation og intentionalitet til den sociale samhandling.

Det centrale i en konstruktivistisk interaktionistisk forskning knytter sig til selve forståelsen af analyseobjektet. I en konstruktivistisk poststrukturalistisk forståelse er analyseobjektet flydende, ustabil og flertydigt og bliver formet i mødet med forskeren, hvorimod analyseobjektet i en fænomenologisk hermeneutisk forståelse opfattes som en mere eller mindre stabil størrelse.

Udfordringen for forskeren i en konstruktivistisk interaktionistisk forskning er ikke at afdække livsverdener, men at undersøge meningsproduktionen, gennem hvilken den sociale

verden bliver skabt. I mit projekt betyder det, at fokus flyttes fra den enkelte lærers og vejleders interesse, motivation og engagement til den sociale samhandling, det vejleder og lærer gør sammen. Ligesom min egen deltagelse som forsker i fællesskabet får betydning.

Konstruktivisme refererer til en forståelse af, at vores erkendelse af virkeligheden er en social konstruktion, hvor viden er lokal fortolkning og forhandling af den sociale verdens betydning. Viden er perspektivisk og skabes på baggrund af samfundsskabte tolkninger, hvilket får betydning for forskerens perspektiv. Järvinen referer Bourdieu, der opponerer mod en subjektivistisk forskning og en forestilling om, at forskeren kan gå til forskningen uden at have en teoretisk referenceramme for sin forskning. ”Vi kan ikke nærme os et empirisk felt uden at have en teoretisk forforståelse og bestemte antagelser og forventninger, eller ”konstruktionsinstrumenter” ”(Järvinen 2005 s.13).

## **Praksisforskning**

Det ovenfor beskrevne syn på hvordan viden skabes, er et opgør med en realistisk tilgang, hvor forskeren nærmer sig virkeligheden som et stabilt sæt af afgrænsede fænomener, noget ”derude”, som lader sig udforske og beskrive. Praksisforskning udspringer af et opgør med en sådan forståelse af, hvad viden er, og at viden kan skabes løsrevet fra praksis. Højholt beskriver praksisforskning som mere end en snæver metode eller en ny teknik, nemlig en forståelsesramme og en organisering af forskning, der baserer sig på, hvordan viden kan forstås, hvad viden er, og hvordan viden kan bruges. ”Viden skabes og udvikles i praksis gennem fælles handlinger, samarbejde, problemer, konflikter, dilemmaer, håndtering, strategier og erfaringer hermed” (Højholt 2005 s.25).

Viden er knyttet til det, vi gør i en social praksis. Viden er på den måde lokal og må derfor udforskes i en lokal praksis. Det betyder ikke, at viden ikke gælder eller kan få betydning andre steder.

Praksisforskning er forskningsfællesskaber, hvor deltagere med forskellig baggrund og forskellige erfaringer og forskellige muligheder søger viden ud fra en samarbejdende og undersøgende tilgang. I praksisforskningen handler det om ”samarbejde i forskningsprocessen, deltagelse, medforskning og udvikling”(Højholt 2005 s.29).

Vores personlige viden er knyttet til vores ståsted og perspektiv i det sociale fællesskab, vi indgår i. I praksisforskningen inddrages aktørernes forskellige perspektiver. Lærere og vejledere vil derfor her i mit projekt bidrage med viden ud fra hver deres perspektiv og



ståsted, og jeg kan ved at forbinde de forskellige perspektiver søge en mere sammensat forståelse og viden om netop sammenhænge mellem forskellige perspektiver, handlinger og muligheder. Viden bliver på den måde at søge forståelse for komplekse sociale sammenhænge, der netop er forbundne og ikke kan forstås isoleret.

Med dette afsæt bliver målet med forskningen ikke at finde ud af, om deltagerne håndterer praksis optimalt, om og hvorfor eksempelvis lærerne er uengagerede og uansvarlige, men at udforske muligheder og begrænsninger for læreres og vejleders deltagelse i praksis.

”Praksisforskningen må pege på forståelsesmæssige vanskeligheder, strukturelle begrænsninger – ofte modsætninger, modstillinger, konflikter – som fx en konfliktfyldt arbejdsdeling og nogle forståelsesmåder, der stiller personerne i ulige og låste positioner. Praksisforskning må pege på, hvordan vi er placeret i modstillinger, samt hvordan tilsyneladende modstillinger kan forbindes og overskrides” (Højholt 2005 s.43).

Min ambition er, at få en detaljeret viden om de komplekse, flerstemmige og ambivalente måder, samarbejdet mellem vejledere og lærere fungerer på og at få øje på de handlinger, diskurser og normativer, samarbejdet fungerer igennem for at bryde de ofte fastlåste og generaliserede forståelser parterne har om hinanden med henblik på en ændret praksis (Staunæs 2005).

Praksisforskningen forbinder det at skabe viden og at udvikle praksis, hvor vidensudvikling og praksisudvikling organiseres som en enhed. Praksisforskningens ambition er at demokratisere forskningsprocessen ved at lade flere parter komme til orde og ved at inddrage dem i en systematisk udvikling af forståelse af komplekse og mangesidige forhold.

Den forståelse af praksisforskningen, som jeg har beskrevet ovenfor, er udviklet og beskrevet med afsæt i kritisk psykologi.

### **Kritisk psykologi**

Kritisk psykologi i en dansk-tysk tradition er udviklet i 1960’erne under betegnelsen ”subjektvidenskaben ud fra et førstepersonsstandpunkt”. Den er udviklet som modsvar til den traditionelle psykologi, hvor mennesket objektgøres, hvor subjekter behandles abstrakt ud fra et ”tredjepersonsstandpunkt”, og hvor forklaringerne på menneskelige problemer findes i subjektet selv. I subjektvidenskaben er det målet i tæt sammenhæng med personen at forstå det enkelte menneske som subjekt, subjektets livssituation og handlegrundlag (Mørck 2009). Her undersøger man subjektets grunde til at handle, som hun gør, og forstår subjektets deltagelse og handlegrundlag kontekstuel i forhold til de ofte modsætningsfulde betingelser,

hun agerer i. Menneskelige problemer må i dette perspektiv altid forstås på baggrund af de livssammenhænge, de udspiller sig i, i en samfundsmæssig kontekst. ”Målet er gennem større forståelse af muligheder, begrænsninger og modsætninger at arbejde for at udvide betingelserne og dette i samarbejde med de involverede parter”(ibid. s.179).

I den kritiske psykologi forstås subjektet således ikke adskilt fra verden. Individet ses i sammenhæng med de samfundsmæssige betingelser. Der findes en realitet, der eksisterer uafhængigt af subjektet. Realiteten manifesterer sig i objektive betingelser, der erkendes af subjektet, og tillægges subjektive betydninger. Det er disse subjektive betydninger af de objektive betingelser, der er i fokus i den kritiske psykologi. ”Betingelserne får betydning, når de struktureres gennem handlesammenhænge, og når de forstås og gennem subjektiv deltagelse reproduceres og forandres” (ibid.s.181). Mennesket ses som et bevidst handlende subjekt med rådighed over egne livsbetingelser. Betingelserne ses hverken som statiske eller deterministiske.

### **Handlesammenhænge og deltagelse**

Subjektets handlinger skal altså ikke forstås generelt, men i den konkrete sammenhæng, de finder sted i. Subjekter er oftest deltagere i flere forskellige handlesammenhænge, der hver især bidrager med forskellige betingelser. Deltagelsen i en handlesammenhæng er forbundet og får betydning gennem subjektets deltagelse i andre sammenhænge (ibid.).

Fællesskaber og handlesammenhængene udgør forskellige mulighedsrum, der muliggør og trækker deltagernes deltagelse i forskellige retninger. Lærere og vejledere er hver især deltagere i flere forskellige handlesammenhænge med forskellige formål. Det interessante bliver at udforske, hvordan deltagelsen i samarbejds-handlesammenhængen er forbundet med personens deltagelse i andre handlesammenhænge, og hvilke betydninger deltagelse i de forskellige handlesammenhænge får på hinanden.

### **Sociale kategorier**

Gennem diskurser bliver vi som mennesker til i sociale kategorier. Sociale kategorier skabes af og i den kontekst, vi indgår i. Utilpassede unge, unge med særlige behov, ressourcestærke og uddannelsesparate unge er eksempelvis ofte benyttede sociale kategorier i vejledningsfeltet. Andre sociale kategorier kunne f.eks. være uengagerede og ansvarsløse UEA-lærere og uforstående UU-vejledere. Ofte opfatter vi sociale kategorier som stabile størrelser, individuelle egenskaber, holdninger eller kompetencer, som individer besidder og bærer med sig på tværs af tid og rum. I min forståelse er sociale kategorier imidlertid ikke

stabile størrelser, de er ikke til på forhånd, men etableres gennem den måde, vi organiserer os på i for eksempel samarbejdet om vejledningen i skolen. ”Sociale kategorier er noget, der gøres” (Staunæs 2003 s.30). Frem for at reproducere de sociale kategorier er det derfor væsentligt at undersøge, hvordan bestemte sociale kategorier bliver til i samarbejdet om unges karrierevalgsprocesser.

### **Subjektivering og subjektpositioner**

Subjektivitet betegner en persons følelse af et selv, selvfølelsen. Staunæs bruger begrebet, som det bruges inden for poststrukturalismen, i en ”foucaulsk” forståelse (ibid.). Poststrukturalismen har bidraget til udviklingen af den kritiske psykologi og praksisforskningen. Her forstås subjektet som såvel handlende som underkastet sine kontekstuelle betingelser. Mennesket er aktivt engageret i sit liv, men samtidig er der diskursive og materielle rammer for aktiviteten. Subjektivering er en fortløbende proces, der er betinget af tilgængelige diskurser og sociale praksisser. Forskellige diskurser indebærer forskellige subjektpositioner, man positioneres i og positionerer sig i. Fællesskaberne får således betydning for såvel subjektets selvforståelse og deltagelse.

I dette projekt bliver spørgsmålene derfor, hvordan diskursen om vejledning og om samarbejdet herom materialiserer sig i vejleder og lærer, og hvordan den sætter rammer for samarbejdet? Og hvilke subjektpositioner de gensidigt gør tilgængelige for hinanden?

### **Analysestrategi**

Metateorier om, hvordan viden skabes, skal oversættes til analyse- eller læsestrategier. Analysestrategier er et spørgsmål om strategiske blikke og iagttagelsespositioner, hvor man indretter sine måder at læse på ud fra en forestilling om, at den måde, man læser på, tilvejebringer forskellige former for viden. Viden er ikke bare virkelighedskonstaterende, men i højere grad virkelighedsreflekterende, hvor refleksionen frembringes af det blik, den optik, der lægges til grund for refleksionen.

Staunæs argumenter for, at vi i praksisforskningen skal etablere et ”elsewhere” i forhold til de forståelser, der eksisterer om og i praksisfeltet. De dominerende fortællinger skal destabiliseres<sup>4</sup> og selvfølgeligheder udfordres. ”For at få øje på ”elsewhere” må vi skrue på forskningsoptikken, raffinere vores forskningsmæssige blik, så den ikke bare afspejler verden, men snarere afbøjer den og på den måde twister virkeligheden lidt” (ibid. s. 29). Staunæs

---

<sup>4</sup> At destabilisere er i følge Staunæs et forskningsperspektiv, der forsøger at udfordre og opløse kausale stivnede forståelser og fortællinger (Staunæs 2004)

kalder forskningsprocessen for en performativ praksis, der giver os et andet perspektiv på verden med det formål at få øje på nye handlemuligheder (Staunæs 2007a).

Min analysestrategi er valgt ud fra et ønske om, at lade kompleksiteten i praksis træde frem. Jeg vil gerne lade mig overraske og udfordre det, jeg ved, og få øje på mere end det, jeg allerede ved. Jeg ønsker med et Staunæs- begreb at 'gå efter balladen', hvor ballade forstås som "en modbevægelseskraft i forhold til den kraft der dominerer pt. Det er en udfordrende kraft i forhold til den kraft, der aktuelt er i gang med at få noget til at blive det dominerende, førsteheden" (ibid. s. 263-264).

Min analysestrategi skal hjælpe mig til at få øje på det rodede, bevægelser, brud og sprækker, håbene og det livgivende, som kan være med til at destabilisere og overskride fastgroede og fastlåste diskurser om samarbejdet mellem UU- vejleder og lærere om unges karrierevalgsprocesser i skolen. Jeg er interesseret i at undersøge samarbejde – ikke blot sådan som det er tænkt og stivnet i bekendtgørelser, aftaler og planer, men sådan som det leves blandt lærere og vejledere.

I min analyse vil jeg benytte mig af følgende tre læse-greb(Staunæs 2007b):

**Komparationslæsning** – hvor jeg ser på indbyrdes forskelle og ligheder på tværs og på langs af materialet.

**Oppositionslæsning** – hvor jeg finder binære positioner i materialet. Hvad er inkluderet, hvad er ekskluderet? Hvad dominerer og hvad fortrænges?

**Overskudslæsning** – hvor jeg går efter, hvad der er hverken eller og undtagelser. Denne læsning adskiller sig fra de to foregående ved ikke at arbejde med kontrasterne, men med det, der falder udenfor.

Disse læse-greb vil forhåbentlig få en betydning i selve formidlingen af analysen. Det er mit håb, at analysen vil være en stadig perspektivskiftende tekst.

#### **4. Undersøgelsens design**

Jeg er på jagt efter en mere sammensat forståelse og viden om læreres og vejlederes handlinger og muligheder i samarbejdet om unges karrierevalgsprocesser, end jeg finder i generaliserede og overordnede beskrivelser, der præger diskursen om vejledningen i skolen. Derfor er mit masterprojekt designet med en praksisforskningstilgang vel vidende, at jeg ikke

kommer til at samarbejde med deltagerne over tid med henblik på udvikling af praksis. Højholt skriver, at praksisforskning ikke er et kvantitativt spørgsmål, men mere en tilgang til forskningen, der forsøger at overkomme det ”de”, der ofte præger relationen mellem forsker og de udforskede (Højholt 2005). Praksisforskning handler derfor mere om en måde at organisere forskningen på.

Da jeg er interesseret i at udvikle viden om læreres og vejlederes deltagelse og betingelserne for deres deltagelse i de lokale kontekster, bringer jeg mig selv, lærere og vejledere sammen for i udforskningen at bidrage med hver vores forståelse og perspektiv.

### **Undersøgelsessteder**

Min henvendelse til interviewdeltagerne gik via UU-vejlederne. Jeg havde planer om at lade henvendelsen gå gennem skolerne men opgav på grund af praktiske forhold. Jeg henvendte mig derfor i en fælles mail til alle UU-vejledere i ét UU-center, jeg har været knyttet til som underviser. Samme mail sendte jeg til andre UU-vejledere, som jeg kendte fra forskellige UU-centre i landet. I mailen introducerede jeg formålet med min undersøgelse og måden, den skulle finde sted på, og jeg håbede så på, at UU-vejlederne kunne se en ide i at indgå i samarbejdet med mig og kunne finde lærere på en skole, der havde det på samme måde. Flere UU-vejledere tilkendegav deres interesse, men det viste sig at være vanskeligt for dem at finde en lærergruppe og et tidspunkt, vi kunne mødes på. En UU-vejleder meldte straks tilbage, at hun og UU-centret var interesseret, og min henvendelse blev videresendt til skoleinspektøren på skolen, som tog sig af de videre praktiske aftaler. Derudover lykkedes det mig at etablere to andre kontakter.

Efterfølgende skrev jeg et brev til lærere og UU-vejledere, hvor jeg præsenterede mig selv og beskrev intentionerne med mit masterprojekt. I brevet beskriver jeg interviewet som et fokusgruppeinterview, og jeg lægger ikke direkte op til en samarbejdende forskningsproces ud over at tydeliggøre, at interviewet ”kommer til at foregå som en samtale imellem os” (bilag 1). Først tættere på interviewene besluttede jeg mig endeligt for praksisforskningstilgangen.

### **Empiri**

For at kvalificere min interviewguide lavede jeg et for-interview med en souschef i et UU-center. Derudover lavede jeg tre interviews af en times varighed på tre forskellige skoler

tilknyttet tre forskellige UU-centre i landet. Interviewene blev optaget. Såvel skoler som personer er anonymiseret.

### Empirioversigt

Interviewsteder	Deltagere
UU-center (for-interview)	1 souschef i UU, tidligere skolekonsulent
Åskolen	1 UU-vejleder og 4 klasselærere/lærere (den ene fungerer også som viceskoleinspektør (6. – 9. kl.)
Søskolen	1 UU- vejleder og 2 klasselærere (9. kl.)
Kærskolen	1 UU vejleder, 1 skoleinspektør, 2 klasselærere (9.kl.)

### Interviewguide

Mit undersøgelsesarbejde er designet som en fælles søgende og undersøgende proces, hvor jeg som forsker og de øvrige deltagere kunne lade os bevæge og inspirere. Jeg udarbejdede derfor en åben interviewguide (bilag 2), som primært skulle være min støtte, men som også lå på bordet imellem os. Væsentligt for mig var, at jeg på trods af ønsket om en systematik i spørgsmålene kunne forholde mig åbent og forfølge og udforske de spor, som deltagerne lagde ud.

Jeg var interesseret i at bringe en mangfoldighed af perspektiver ind i interviewet, jeg var interesseret i at introducere deltagerne for at indtage en andens perspektiv for en stund, og jeg var interesseret i deltagerens positionering af sig selv og de andre. Derfor konstruerede jeg perspektivskiftende spørgsmål som:

*Trine: Hvad tror du (henvendt til UU- vejleder), at lærerne tænker om deres rolle og opgave i vejledningen af de unge i skolen?*

### Medforskningen – samarbejde i forskningsprocessen

Når jeg læser interviewene igennem, kan jeg få øje på deltagerne som medforskere. Jeg kan se et engagement og en involvering i interviewet, og jeg kan få øje på, at deltagerens perspektiver bevæger hinanden og afstedkommer spirer til et anderledes samarbejde fremover.

*Trine: Er der noget her til allersidst, I tænker, det forstod jeg ikke, eller det vil jeg spørge om eller det fik jeg ikke sagt...?*

*Lærer: Jeg tror, det er en vigtig dialog den her. Det er vigtigt at vi ligesom får taget snakken for at se, hvordan vi kan samarbejde UU og skole, fordi det er nok ikke noget, vi sådan går og*

*tænker over i hverdagen, men jeg tror det er vigtigt, at vi også husker det, til vi skal samarbejde, det er ikke noget vi kan. Og det er samarbejde...*

*Vejleder: Og det skal jeg måske også være bedre til at melde ud at vigtigheden af det samarbejde, det skal jeg nok....*

Såvel i brevet til deltagerne som i introduktionen, lægger jeg op til, at jeg vil vende tilbage med mit masterprojekt på f.eks. et lærermøde, hvis de er interesseret, og alle steder udtrykte deltagerne interesse i det.

*Lærer: ”Jeg synes, det er meget spændende, at du tilbød os, at vi kunne se, hvad du havde fundet ud af...”*

### **Interviewkritik**

Mit udgangspunkt er, at viden skabes i sociale relationer, og relationen mellem mig som forsker og deltagerne har derfor betydning for undersøgelsen. Især har jeg været opmærksom på, hvorvidt det havde betydning, at jeg kendte UU-vejlederne på forhånd og havde haft en relation til dem som underviser/ konsulent. Ligeledes har jeg gjort mig overvejelser over betydningen af, at jeg undersøger et felt, som jeg selv har interesse i og er fagligt forankret i.

Alrø og Kristiansen introducerer begrebet selvreferentialitet i interpersonel kommunikation (Alrø 2004). Selvreferentialitet er, når man uden selv at vide det oversætter den andens fremmede perspektiv til ens eget bekendte, at man refererer til sig selv og sine egen for- forståelser og forholdemåder.

Undervejs i processen blev det ved at iagttage mine egne iagttagelser tydeligt for mig, at jeg gik til mit masterprojekt med en for-forståelse om, at vejledningen i skolen og samarbejdet havde vanskeligere kår efter vejledningsreformen. Ligeledes havde jeg en opfattelse af, at det havde betydning for vejledningen i skolen, at vejledere havde lærerbaggrund. Min forundersøgelse bekræftede mig i disse antagelser, og jeg var således mere eller mindre blind på vej ind i mit masterprojekt. Derfor gik jeg kritisk til mig selv i min egen forskerrolle i min læsning af interviewene. Selvreferentialiteten kan jeg ikke spore, men jeg kan finde spor af min for-forståelse i nogle spørgsmål. Det ser dog ikke ud til at begrænse deltagerne, tværtimod afstedkommer det måske netop nye overvejelser og perspektiver blandt deltagerne, som tilsammen bidrager til en anden mere nuanceret forståelse.

*Trine: Tror I, det har nogen betydning, at jeres UU-vejleder har en lærerbaggrund?*

*Vejleder: Ja, det gør jeg. Jeg kan nemt sætte mig ind i, hvordan det er. En gang imellem er jeg måske lidt for forsigtig, når jeg kommer..*

## **Transskribering**

Jeg har transskriberet de tre interviews. I denne transformation og fortolkningsproces fra det talte til det skrevne sprog har jeg valgt en skriftsproglig stil. Jeg har således udeladt betoning, følelsesudbrud og støttelyde. Pauser er angivet, men længden af dem fremgår ikke. I masterprojektet er citater fra interviewene yderligere redigeret med henblik på at gøre dem læsevenlige. Meningsforstyrrende fyldord, afbrudte sætninger og lignende er redigeret, så citatets mening bliver tydelig, men samtidig ligger så tæt op ad det oprindelige sagte som muligt.

## **Almengørelse/ generalisering, pålidelighed og gyldighed**

Lige som i anden kvalitativ forskning får begreber som pålidelighed og gyldighed hentet fra den kvantitative forskning nye betydninger i praksisforskningen (Kvale 2009).

I kritisk psykologisk forskning er det muligt at generalisere ud fra et enkelt tilfælde. Der lægges ikke vægt på resultaternes udbredthed, men på det fremadrettede, det nye. Begreberne 'typiske mulighedstyper' og 'mulighedsrum' er det almene i et konkret tilfælde. Først når mennesker, der ikke har deltaget i undersøgelsen gør brug af resultaterne og finder ud af, hvorvidt de har et mulighedsrum, der svarer til mulighedstypen og drager konsekvenser heraf i handlinger, almengøres undersøgelsens resultater til konkrete personer.

"Som sådan kan gyldighed af undersøgelsesresultater først vurderes efterfølgende ved at mennesker, der står med lignende betingelser og mulighedsrum, gennem deres eventuelle brug af resultaterne demonstrerer disses gyldighed for dem" (Jensen 2006 s.116).

Mørck og Nissen introducerer Højlands begreb 'gældighed', der signalerer, at praksisforskningen ikke sigter mod abstrakt gyldighed, men en alternativ gyldighed, en gældighed, som kan gøre sig gældende socialt (Mørck 2006).

Pålideligheden vedrører forskningsresultaternes konsistens og troværdighed og er en form for kvalitetskontrol af undersøgelsen og angår såvel det, der sker i interviewprocessen, og det der sker mellem forskeren og hendes interviewmateriale. I mit masterprojekt, hvor det erkendelsesteoretiske ståsted er konstruktivistisk interaktionisme, er det ikke hensigten at fjerne sporene af det forskende subjekt. I stedet bliver pålideligheden et spørgsmål om eksplicitering og gennemskuelighed i såvel forskningsproces, i forhold til mig selv som forskende subjekt i processen og i formidlingen af resultaterne (Kvale 2009, Højholt 2005 ).



## **5. Teoretiske perspektiver på unges karrierevalgsprocesser i skolen**

### **Hvad er karriere?**

Den traditionelle opfattelse af begrebet karriere knytter sig til en persons opadgående bevægelse gennem en organisation eller et erhvervsforløb - ”en ydre karriere”. I dette masterprojekt tager jeg udgangspunkt i en bredere forståelse af begrebet karriere, hvor karriere er knyttet til personen - ”en indre karriere” og er en personligt social konstrueret proces. ”Karrieren omfatter hele mennesket i alle dets facetter – i livsbanen, livsforløbet” (Plant, P 2007a). Karriere er i denne forståelse ikke længere en struktur, vi træder ind i, men en livslang proces, hvor det er op til hver enkelt af os at konstruere karrieren og at holde kursen.

### **Unge karriereveje og -valg**

Unge håndtering af valg af uddannelse og arbejde i årene efter grundskolen er af stor betydning for deres senere livsforløb. Vellykkede overgange har stor betydning for samfundet og for den enkelte unge. Unge succes eller nederlag i forhold til at vælge, finde vej, holde fast og gennemføre overgangene i overensstemmelse med deres personlige interesser og livsperspektiv er afgørende for, hvordan de håndterer det videre arbejdsliv (Jørgensen 2009).

Den politiske diskurs om unges uddannelsesvalg er styret af en målrational og økonomisk logik (Hutters 2007). Antagelserne om det rationelle valg<sup>5</sup> bygger på forestillinger om at mennesket er intentionelt, rationelt og økonomisk styret i sine valg, at valg og fravalg altid er bevidste og rationelle, og at mennesket er i stand til at overskue alle valgmuligheder og deres konsekvenser (Koudahl 2007). Unge formodes at træffe rationelle valg på baggrund af samfundets informationer om tilgængelige alternativer. Denne forståelse præger den vejledningspraksis, der er bygget op omkring informationsformidling, kollektiv orientering og rationel uddannelsesplanlægning.

Den politiske styringslogik indfanger ikke kompleksiteten i unges overgange og dermed i unges valgprocesser og overser de udfordringer og risici, de unge stilles overfor (Jørgensen 2009). Samfundet i dag er foranderligt og uforudsigeligt, og det får betydning for, hvordan vi må forstå unges valg- og transissionsprocesser. Unge uddannelsesvalg og overgange er komplekse processer, og at vælge uddannelse er ikke en enkel lineær og afsluttet proces, men snarere en vifte af sociale processer, der er kendetegnet ved, at de spiller sammen med hele den unges livssituation (Nielsen 2009). Nogle unge træffer klare valg, som de går målrettet

---

<sup>5</sup> Koudahl referer til rational choice teorien som den er udviklet af James S. Coleman

efter, hvorimod andre unges overgange er karakteriseret ved at være åbne søgeprocesser, hvor de gradvist afprøver sig selv og deres muligheder i forhold til uddannelse og arbejde. Unges uddannelsesvalg bliver i høj grad til gennem de sociale relationer, de indgår i.

Det giver nye og anderledes udfordringer i karrierevalgprocessen og udfordrer den måde, vejlederen må tænke om og tilrettelægge karrierevejledning i skolen.

Hvor vejledningsopgaven tidligere var løst ved, at unge fik truffet et uddannelses/-erhvervsvalg, går opgaven i dag ud på, at unge udvikler karrierevalgskompetencer gennem hele skoleforløbet, og vejledning bliver set i dette lys en kontinuerlig læreproces og må gøres til genstand for vejledningspædagogiske og - didaktiske overvejelser.

Jarvis taler om en bevægelse fra erhvervsvalg til karriereudvikling (Jarvis 2005).

Karrierevalgskompetencer skal gøre unge i stand til at håndtere karrieren. Den skotske model ”Karriereplanlægningsrejsen”<sup>6</sup> udfordrer vejledningspraksis med sit fokus på udvikling af den vejledningssøgendes karrierevalgskompetencer i vejledningsprocessen mere end på selve valget (Hinlöv 2009). Malkin som er en af ophavsmændene til modellen udtrykker det således ”Guidance has to be more concerned with the planning process rather than the plan”.

## **Karrierekonstruktion**

Mark Savickas kan med sin teori om karrierekonstruktion bidrage til en forståelse af unges valgprocesser og de praktiske implikationer, der må følge heraf i vejledningen.

Savickas bruger socialkonstruktionismen som metateori (Savickas 2005). Det konstruktionistiske perspektiv betyder en opmærksomhed på socialt samspil, fortolkning og forhandling af mening. Karriereudvikling – og valg forstås kontekstuel, hvilket betyder at udviklingen er drevet af et samspil mellem person og omverden mere end, at der er tale om en indre modning af strukturer. Den sociale kontekst, de sociale relationer og interaktioner har betydning for, hvordan mening forhandles.

Savickas udvikler Supers karriereudviklingsteori i sin teori om karrierekonstruktion og karriereudvikling. En teori han selv betegner som en mere tidssvarende teori i et postmoderne samfund. Karrierekonstruktionen, som er en pågående proces, er et produkt af personlige konstruktioner i en specifik social kontekst. I karrierekonstruktionsteorien er vægten på den ”subjektive karriere”. Karriere i denne teori er ikke summen af arbejdserfaringer - den ”objektive karriere”, men sammenfletningen af disse erfaringer til et sammenhængende hele,

---

<sup>6</sup> ”Den skotske model” og ”Karriereplanlægningsrejsen” på [www.careers-scotland.org.uk](http://www.careers-scotland.org.uk)

der danner individets subjektive livshistorie. Individet konstruerer karriere gennem fortælling om og fortolkning af sin livshistorie (Højdal 2007). Karriere er en aktiv proces, hvor karriere skabes ved at individet tilskriver fortidige minder, nutidige oplevelser og erfaringer og fremtidige drømme mening ved at væve dem ind i et livstema, der danner mønstret for det individuelle arbejdsliv.

Karriere folder sig ikke ud, men konstrueres af individet, og valget udtrykker individets selvopfattelse. Udvikling af selvopfattelser og erhvervsmæssige selvopfattelser er derfor central i Savickas teori. Den foregår gennem roller og rollemodeller, ved at individet observerer og får mulighed for at spille forskellige roller og gennem den respons, individet får på rolleafspilningen. I vejledningen handler det om at arbejde med selvopfattelse og udvikling af selvet gennem læring og feedback (Savickas 2002).

Selvet er symbolske repræsentationer, som er personligt konstruerede og kommunikeret gennem sproget (Højdal 2007). For at blive i stand til at udvikle et indre selv, må man kunne se sig selv udefra. Individet skal kunne reflektere bevidst om sig selv for at danne abstrakte selvbeskrivelser og for at kunne væve disse sammen til et mere sammenhængende selvbegreb (ibid.). Karriere betegner refleksionen over ens kurs mere end selve kursen. "From this perspective, a subjective career is a reflexive project that transforms individuals from actors of their career to subjects in their own career story" (Savickas 2002 s.152). Karriere er en biografisk refleksivitet, som produceres diskursivt og realiseres gennem erhvervsadfærden.

Ifølge Savickas har individet brug for støtte til at håndtere forandringer og konstruere nye fortolkninger af sig selv og omverdenen for at kunne konstruere nye karriereveje.

I karrierevejledning handler det om at støtte individet i at skabe mening gennem sin karriereudvikling og de individuelle valg. Det drejer sig om "to fit work into their lives rather than fit themselves to jobs" (Savickas 2009).

I skolen skal unge lære at konstruere karriere, hvor karriere betegner "det hele liv", og unge skal støttes i at konstruere - for dem - meningsfulde og "realistiske" karriereveje.

Savickas' teori forholder sig ikke eksplicit til læreprocesser, måske fordi undervisningsbaseret vejledning ikke er hans hovederinde, hvorimod han har fokus på individuel vejledning. Savickas betegner selv sit udgangspunkt som socialkonstruktionistisk, hvilket dog ikke afspejles i hans læringssyn. I sine bud på en vejledningspraksis inddrager han vejledningsaktiviteter, eksempelvis Hollands tests, der har deres rod i teorier med et

grundlæggende anderledes erkendelsessyn (Højdal 2007). For mig indebærer et socialkonstruktivistisk syn på karrierevalg et socialkonstruktionistisk eller socialkonstruktivistisk<sup>7</sup> syn på læreprocesser. Derfor inddrager jeg et socialkonstruktivistisk perspektiv på læreprocesser i vejledningen for at få en større forståelse for, hvordan viden skabes i den enkelte i samspil med den sociale kontekst og hvilken betydning, det har for tilrettelæggelse af læreprocesser i de læringsrum, som karrierevalgsprocesserne indgår i i skolen

### **Et socialkonstruktivistisk blik på læreprocesser**

Den socialkonstruktivistiske læringsteori retter sig imod den lærende, som selv konstruerer viden i interaktion med andre. Eleven konstruerer sin egen forståelse og sin egen vej, men aldrig uafhængig af sin omverden. Teorien indeholder en grundlæggende skelnen mellem læring og undervisning. Læring er den psykiske proces og understreger elevens autonomi, mens undervisning er en social aktivitet (Rasmussen 1999). Undervisning er dialog og kommunikation, og det er i det sociale, i samspillet med lærer og andre elever, at det bliver muligt at støtte og udfordre den enkelte elevs læring. Det er gennem brug af sproget, at eleverne får integreret nyt i de kundskabsstrukturer, de har i forvejen.

Med et socialkonstruktivistisk blik ændres elev- og underviserroller, og nye positioner gøres tilgængelige. Forestillingen om, at der er en objektiv viden tilgængelig uden for eleven, der kan overføres til hende, må opgives. Underviseren må tilrettelægge undervisningen som kommunikation og gøre læringen til en gensidig proces, der finder sted i det sociale, hvor eleven selv er opsøgende og aktiv i sin tilegnelsesproces. Gennem undervisningen må underviseren forstyrre, sætte nye tanker i gang, introducere nye emner og arbejde med elevens forståelser. Undervisningen skal forankres i elevens livsverden, give plads til unges egne logikker og meningssammenhænge, da det endelige mål for læring er, at eleven kan forstå sig selv, forstå verden omkring sig og vurdere og handle som individ som medlem af forskellige sociale grupper samtidig med, at indholdet skal være relevant for faget (Rasmussen 1999).

---

<sup>7</sup> Der sker ofte en sammenblanding af betegnelserne socialkonstruktivisme og socialkonstruktionisme – især i det praktiske arbejde. I denne opgave forstår jeg begreberne synonymt og anvender selv begrebet socialkonstruktivisme (Kaiser i Harck 2008).

Illeris tager i sin beskrivelse af læringens tilegnelsesproces afsæt i Piaget og hans skelnen mellem kumulativ læring, assimilativ læring og akkomodativ læring (Illeris 2007). Kumulativ læring kan forbindes med udenadslære, mekanisk læring. Assimilativ læring er en tilføjende læring, hvor vi udbygger og tilføjer til de skemaer, vi har opbygget tidligere. Illeris kalder den en anvendelsesorienteret læring, og megen skolelæring hører til denne form, hvor underviserne gennem fagene forsøger at udbygge viden - og færdighedsmæssige strukturer. Denne tænkning underbygges af læreplaner og megen pensumtænkning og ses også i fagheftet for Uddannelses- Erhvervs – og arbejdsmarkedsorientering 22 (Harck 2008). Læringen her bliver stærkt bundet til skolekonteksten og kan være vanskelig at overføre i andre sammenhænge. Det kan være vanskeligt for eleven at begå sig i den moderne verden kendetegnet ved foranderlighed og forudsigelighed med denne form for læring (Illeris 2007). Akkomodativ læring er en forståelses- eller fortolkningsorienteret læring. Den handler om omstrukturering af allerede etablerede mentale skemaer og kan karakteriseres som overskridende læring. Det er først her læringen og omstruktureringen får sin individuelle karakter. Denne læring drejer sig om forståelse, indsigt, mening, sammenhæng og overblik. ”Akkomodativ læring er relateret til begreber som refleksion, kritisk tænkning og bevidstgørelse, og det er den form for læring, der har central betydning for det aktuelle begreb om kompetence” (Illeris 2007 s. 57).

Akkomodativ læring tager afsæt i et socialkonstruktivistisk læringssyn og knytter an til problemorienteret undervisning og projektarbejdsformen, og det må være i denne læringsform, vejledningen i skolen og UEA skal tage sit afsæt for at støtte unge i deres karrierevalgprocesser.

### **Karrierevalsprocesser i skolen**

Karrierevejledningen i skolen må forstå sig selv som en arena for unges selvorienteringsprocesser. Vejledningsrummet skal understøtte det refleksive projekt, de unge er i gang med, og der må der arbejdes bevidst med at støtte elevernes refleksivitet og udvikling af sammenhæng i deres selvforståelse.

Karrierevalg kræver kompetencer, der udvikles i sammenhænge, der er præget af virkelighedens kompleksitet og udvikles såvel i som uden for skolen. Karrierevalsprocesser er knyttet til forskellige læringsrum, formelle som informelle. Mange unge kommer til at stå alene med den opgave, det er at forbinde og omsætte de oplevelser og erfaringer, de her får, til noget, der giver mening og har betydning for deres videre skolegang og fremtidsvalg. En

væsentlig udfordring er derfor at få bragt disse oplevelser og erfaringer ind i undervisningen. Vejledningen i skolen må blive en medierende instans og udgøre et undersøgende og kommunikerende rum i forhold til det, unge lærer i forskellige læringsrum (Harck 2009 b). Konkrete og ofte ureflekterede oplevelser og erfaringer skal kædes sammen til begreber og dybere forståelser, gennem en kollektiv bearbejdelse af individuelle oplevelser. ”Her (i skolen) kan eleverne konstruere sig selv, kvalificere sine forudsætninger for refleksion og selvrefleksion og hermed skærpe sine forudsætninger for at træffe valg” (Krogh-Jespersen 1999 s. 78).

Illeris understreger på en anden måde betydningen af at skabe sammenhæng imellem læringsrummene. ”Læringsmæssigt er det imidlertid af afgørende betydning, ikke mindst, hvis der skal være tale om kompetenceudvikling, at skemaerne gennem akkomodative processer kommer til at hænge sammen, dvs. at man forstår og kan overse sammenhængene mellem de forskellige erfaringer og forståelser, man udvikler” (Illeris 2007 s. 239).

Vejledning rummer et dobbelt perspektiv - et ”ud af skolen perspektiv”, der handler om at støtte unge i at få øje på, hvordan de kan bruge det, de lærer i skolen uden for skolen og på mulige fremtider efter skolen. Men vejledning rummer også et ”ind i skolen perspektiv”, der handler om, at unge med afsæt i de oplevelser og erfaringer, de gør sig uden for skolen - eksempelvis gennem praktikker eller § 9 stk. 4 - forløb, får øje på, hvad de har brug for at lære og udvikle, og hvad det er nødvendigt at blive dygtig til (Harck 2009 b).

### **Fællesskabers betydning**

Vejledning tænkes og tilrettelægges ofte som individuelle samtaler og bidrager på dermed til individualisering af unge (Thomsen 2009, Nielsen 2009). Thomsen viser i sin ph.d., at stedet, hvor vejledningen praktiseres, og de dokumenter, der er knyttet til vejledningsprocessen, skaber betingelser for praksis og de problemer, de vejledte sætter fokus på (Thomsen 2009). Væsentligt for vejledernes tilrettelæggelse af vejledningsprocesserne er, om afklaring forstås som indre processer, noget den vejledte gennem refleksion skal finde frem til selv, eller om vejledning opfattes som deltagelse, hvor afklaring i højere grad finder sted ved at vejledte får mulighed for at deltage i konkrete vejledningsaktiviteter. Thomsen argumenterer for, at afklaring ikke kan begribes som et hverken eller, men er en dialektisk bevægelse mellem deltagelse sammen med andre og en indre refleksions- og bearbejdningsproces.

I de senere år er der blevet gjort opmærksom på behovet for at udvikle differentierede tilgange i vejledningen (Pless 2005, Jensen 2005 b). Undersøgelserne tydeliggør, at unges behov for vejledning er ikke ens, og nye initiativer skal derfor tage højde for og kunne rumme denne forskellighed. Det ser ud til at individuelle vejledningssamtaler har tendens til at blive uvedkommende og instrumentiserede bl.a. på grund af et snævert fokus på de unges uddannelses – og joborientering, deres høje grad af forstrukturering og en kraftig vejlederstyring. For nogle unge kommer vejledningen til at reproducere skolerummet og den unges status i skolerummet, hvilket især har betydning for elever med dårlige skoleoplevelser. De unge går og bakser med problemstillinger, der vedrører dem selv, deres kompetencer, hvad de har lyst til og kan komme til i fremtiden, men alligevel oplever flere, at de ikke kan bruge vejledningssamtalerne til noget (Pless 2005, Nielsen 2009).

Nielsen og Katznelson påpeger, at vejledningen i høj grad løser behovet for information blandt de unge, men at det kniber med at starte valgprocesser for de uafklarede, de der ikke brænder for noget (Nielsen 2009). De unge oplever ikke det at blive afklaret nødvendigvis hænger sammen med den viden og information, som vejlederen kan give dem. Undersøgelsen peger på, at ”det er en særlig opgave for UU- vejlederne at skabe sociale sammenhænge og aktiviteter, der forsøger at bryde med de individualiserings- og selvdisciplineringsmekanismer, som vi ser er på spil i forhold til valg af uddannelse og arbejde. Det er en særlig udfordring for UU-vejledere at rette unges opmærksomhed på samfundet; at få øje på muligheder og begrænsninger der ikke nødvendigvis handler om den enkelte unge. Der er ikke frit valg på alle hylder for alle, og det er ikke nødvendigvis den enkeltes skyld, når det ikke lykkes” (Nielsen 2009 s.24).

Mørch taler om, at unge skal udvikle en diskursiv bevidsthed. Unge skal kunne gøre deres praksisser reflektive, og de skal kunne være reflektive over for deres eget liv. Diskursiv bevidsthed er en kompetence i senmoderniteten, som de unge ikke besidder på forhånd, men som især skal læres i det senmoderne undervisningssystem. Diskursiv bevidsthed udvikles i et socialt fællesskab, for de unge skal have nogen at tale med om deres udfordringer (Mørch 2007).

Derfor er det væsentligt at unges karrierevalsprocesser ikke isoleres i særlige individuelle ”vejledningsrum”. Unge må i et undervisningsfællesskab have mulighed for at fremlægge og samtidig blive udfordret på deres fortællinger om sig selv, på forestillinger om mulige

fremtider, på aktuelle handlinger og på det, de lægger til grund for deres valg, fravalg – eller ikke-valg, og de samfundsmæssige vilkår må gøres til en del af vejledningens indhold.

## **6. Teoretiske perspektiver på samarbejdet om unges karrierevalgsprocesser**

### **Samarbejdets nødvendighed**

Samarbejdet mellem UU og grundskole kan dels begrundes med udgangspunkt i et formelt krav i love og bekendtgørelser. Dels kan det begrundes ud fra en nødvendighed som følge af de udfordringer, der er til vejledningen i skolen i dag. Set i et historisk perspektiv er der sket en udvidelse af og specialisering i parter, institutioner og steder, der er involveret i unges karrierevalgsprocesser, og stederne er adskilte fra hinanden. Det stiller krav til koordinering og organisering på tværs af stederne. Men også et ændret syn på, hvad der er på spil i unges karrierevalgsprocesser, hvor det handler om at blive i stand til at skabe sin karriere gennem deltagelse i en flerhed af sociale sammenhænge, betyder, at skole og UU må samarbejde om vejledningen i skolen.

I følgende afsnit vil jeg inddrage forskellige perspektiver på begrebet samarbejde.

### **Perspektiver på det tværfaglige samarbejde**

Samarbejdet mellem UU-vejleder og lærere har karakter af et tværfagligt samarbejde. Rasmussen pointerer, at tværfagligt samarbejde er en flydende betegnelse, der både dækker over samarbejdet på tværs af faglige discipliner, samarbejdet på tværs af professioner og samarbejdet på tværs af sektorer, institutioner og organisationer (Rasmussen 2008). Her har jeg fokus på det tværprofessionelle samarbejde, på samarbejdet mellem personer med forskellige faglige arbejdsområder og uddannelser der samarbejder om en fælles opgave. Dette samarbejde finder sted på tværs af organisationer, nemlig skole og UU-center.

Rasmussen henviser til Lauvås og Lauvås, der har udviklet en taksonomi, hvori de sonderer mellem monofagligt samarbejde, flerfagligt samarbejde, tværfagligt samarbejde og fællesfagligt samarbejde Taksonomien kan bruges i en analyse af samarbejde og i et konkret samarbejde, hvor det handler om at skabe fælles forventninger til hinanden.

**Det monofaglige samarbejde** er et samarbejde, hvor mennesker med ens uddannelsesmæssig baggrund og/eller arbejdsområde samarbejder om en fælles opgave. Dette samarbejde er



kendetegnet ved høj grad af tavs og implicit viden, fælles opgaveforståelse, fælles værdier og metoder.

**Det flerfaglige samarbejde** er et samarbejde, hvor mennesker med forskellig uddannelse og/eller arbejdsområde samarbejder om en fælles opgave ved at de arbejder parallelt og koordinerer dette arbejde. I dette samarbejde bevarer man egne forståelser, værdier, metoder og vidensgrundlag.

**Det tværfaglige samarbejde** er et samarbejde, hvor mennesker med forskellig uddannelse og/eller arbejdsområde samarbejder om en arbejdsopgave ved, at de arbejder i fællesskab og har en målsætning om en faglig merværdi og synergi i samarbejdet. De forskellige fag beriger hinandens faglighed, og der opstår noget på tværs af fagene, der ikke ville være opstået i et flerfagligt parallelt samarbejde.

**Det fællesfaglige samarbejde** er, når mennesker med meget ens arbejdsområde, men med forskellig uddannelse samarbejder om en fælles opgave ved at de anvender ens metoder, og den nye fælles viden og opgaveforståelse efterhånden overskygger personernes oprindelige professionsfaglighed.

### **Samarbejde på forskellige niveauer**

En anden taksonomi skærper opmærksomheden på, hvad vi egentlig forstår, ved begrebet samarbejde. Watts, Plant og Dartois har beskrevet samarbejdet på tværs af vejledningsinstitutioner – og ordninger på fem niveauer, som Plant siden har re-formuleret til fire, hvilket gør taksonomien mere operationel (Watts 1988, Plant, P. 2006).

Det laveste niveau i taksonomien er at *informere*, hvor vejledningsordninger informerer hinanden om deres vejledningsindsats med henblik på at kunne henvise de vejledningssøgende til hinanden. Det næste niveau er *samarbejde*, der angiver at vejledningsordningerne arbejder sammen om konkrete afgrænsede opgaver uden dermed at ændre på egne værdier, metoder og rutiner. Det tredje niveau er *samordning*, hvor opgaveforståelse, rutiner og metoder koordineres imellem vejledningsordningerne, uden at de opgiver egen professionsforståelse. Målet er, at de arbejder i forlængelse af hinanden, og at samarbejdet skaber en mere-værdi, en synergi. Det fjerde niveau er at *integrere*. Her er de forskellige professionsforståelser og mål for vejledningen smeltet sammen.

Helen Plant har beskrevet en taksonomi for brugerinddragelse i vejledningen (Plant, H. 2006). Perspektivet er et demokratiseringsperspektiv, hvor målet er at fremme aktivt medborgerskab.

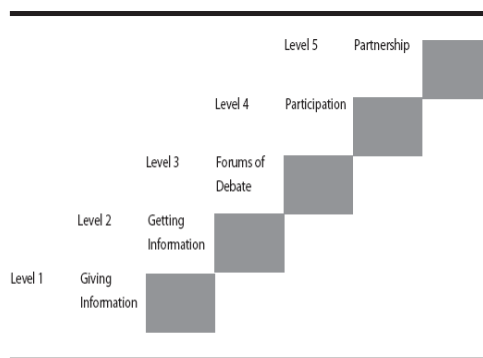


Figure 1. Levels of engagement with service users  
(model adapted from DAAT (2005), after Arnstein (1969))

I modellen udvikler samarbejdet sig fra at give og modtage information til niveauer, hvor medindflydelse, medbestemmelse, dialog og diskussion er stigende for på det højeste trin at være et reelt partnerskab, hvor beslutninger træffes sammen.

Til disse forskellige samarbejdsniveauer knytter sig magt. På forskellige niveauer er der tale om forskellige magtbalancer deltagerne imellem. Man kunne tale om grader af definitionsmagt<sup>8</sup> i rummet. Den, der informerer, har mest magt i rummet, ved at kunne vælge ud, hvad der informeres om, og hvornår informationerne bringes. Hun vil ofte opfatte sig selv og blive opfattet som eksperten, den vidende og ressourcestærke, og den modtagende deltager vil opfatte sig selv og blive opfattet som novicen, den der mangler viden og specifikke ressourcer. Til niveauerne i taksonomierne knytter sig således også karakteren af relationerne deltagerne imellem. Jo højere op i taksonomien vi bevæger os, des mere er der tale om en lige deling af magten og anerkendelse<sup>9</sup> som grundlæggende holdning i samarbejdet.

## Et konfliktuelt samarbejde

Den kritiske psykologi bidrager med et konfliktuelt perspektiv på samarbejde (Mørck 2008). Her er forståelsen den, at samarbejde udfoldes gennem udveksling af faglige argumenter og disse udvekslinger og argumenter åbner mulighed for diskussioner, uenigheder og kampe.

I et samarbejde vil deltagerne bringe hver deres perspektiver med ind, som er præget af bl.a. deres personlige og faglige ståsted. Det konfliktuelle perspektiv fremmer vores forståelse af, at der i et samarbejde ofte ingen lette løsninger er, der kan tilgodese de forskellige interesser

<sup>8</sup> Begrebet definitionsmagt er udviklet af Berit Bae. Definitionsmagt betegner magten til at definere rummet, relationerne og graden af anerkendelse (Løw 2006)

<sup>9</sup> Her bruger jeg begrebet anerkendelse som grundlæggende holdning i relationer til andre og ikke som en metode eller teknik (Løw 2006)

og perspektiver. ”Indblik i forskellige parter interesser og mulige fælles interesser kræver et omfattende samarbejde med udveksling og kommen til fælles forståelse af problemer og muligheder, set fra de involverede parter ståsted og position” (ibid. s.51). Opgaven i et samarbejde må være at få grundig og nuanceret indsigt i de forskellige deltagers situation, for på den måde at nærme sig en mere fælles og praksisforankret forståelse. Deltagerne må i samarbejdet kunne sætte sig i hinandens sted og løfte sig op til at se ud over eget perspektiv.

Den tidlige omtalte adskillelse og specialisering af parter og institutioner, der er involveret i unges karrierevalgsproces, har betydet, at vi i stadig større omfang forsøger at få skabt sammenhæng ved at koordinere og organisere på tværs af stederne ved at fordele ansvar og opgaver. Højholt beskriver, at vi i et samarbejde om en opgave, ofte ikke alene deler den, men også for-deler den imellem os (Højholt 2005). Højholts pointe er, at vi ikke kan afgøre et samarbejde om børn (og unge) ved at sige, at du gør dit, og jeg gør mit. Overført til vejledningsområdet betyder det, at grundholdningen til og udgangspunktet for samarbejdet må ligge ud over de laveste niveauer i taksonomierne og have karakter af et reelt tværfagligt samarbejde.

## **7. Analyse**

### **Analyseproces og analysetemaer**

Min analyse er teoretisk informeret (Thomsen 2009) og mit teoretiske genstandsfelt er den kritiske psykologi og praksisforskningen, teorier om unges karrierevalgsprocesser, læreprocesser og om samarbejde.

I mine første gennemlæsninger af interviewene var målet en form for kodning på interviewmaterialets egne betingelser ved hjælp af nøgleord. Koder er ”umiddelbare og korte og definerer den handling eller oplevelse, der beskrives af interviewpersonen” (Kvale 2009). Koderne samlede jeg derefter i kategorier, som siden blev mine analysetemaer. Analysetemaerne er opstået i en stadig pendulering mellem problemformulering, teoretiske begreber og problemstillinger, analysestrategi og empiri.

Mine analysetemaer blev:

- Perspektiver på unges karrierevalgsprocesser og vejledningen i skolen
- Forbindelser mellem lærere og vejleder i unges karrierevalgsprocesser

- Samarbejde om unges karrierevalgsprocesser
- Deltagelse i samarbejdet
- Forestillinger om og forventninger til hinanden i samarbejdet
- Betingelsers betydning for deltagelse i samarbejdet

Jeg starter med en analyse i de lokale samarbejdsrelationer – hver skole for sig, for derefter at uddrage analytiske perspektiver på tværs af materialet. Det mit håb på den måde at få øje på og fastholde kompleksitet, diversitet og sammenhænge i de lokale samarbejdspraksisser, som kan bidrage til en sammensat forståelse af, hvad der er på spil og har betydning i læreres og vejlederes samarbejde om unges karrierevalgsprocesser.

Ikke alle analysetemaer indgår i hvert interview.

Ved aflytning af optagelserne har det været umuligt at skelne de enkelte lærere fra hinanden. Lærerne optræder derfor som kategori: lærer.

## **Samarbejdet på Åskolen**

### **Perspektiver på unges karrierevalgsprocesser og vejledningen i skolen**

Mange unge mangler selvværd og selvtillid, de stoler ikke nok på sig selv, de er usikre og lader sig styre af forældre og omverdenen. De mange muligheder gør unge forvirrede og usikre, og for mange er der ikke rigtig ”noget, der brænder”.

Mange unge har svært ved at træffe valg, som de derfor udskyder. De forestiller sig valget, herunder uddannelsesvalget, som uigenkaldeligt og er bange for at vælge forket. Denne forestilling om det uigenkaldelige valg understøttes af uddannelsesplanen. De unge opfatter det, de skriver i uddannelsesplanen, som bindende.

Lærerne oplever, at vejledning er reduceret til et spørgsmål om at sætte kryds. Deres nødvendige dialog med eleverne om det, der har betydning for, hvordan krydsene sættes, er fraværende.

*Lærer: Der er et problem, at der skal træffes nogle valg, der skal sættes nogle kryds, men den dialog, som endnu yngre mennesker skal have, den mangler altså.*

Det, der er væsentligt at arbejde med i forhold til unges karrierevalgsprocesser, er eftertænksomhed og unges evne til at reflektere deres valg og deres betydning i et livsperspektiv. Lærerne fortæller, at arbejdet med selvværd, som de synes er helt centralt i unges karrierevalgsproces, indgår som en naturlig og integreret i hele skoleforløbet. På samme

måde nævner de arbejdet med at lære at træffe valg, unges selvopfattelse og identitet, som de fra omkring 6. klasse kobler til unges drømme og forestillinger om fremtiden. I undervisningen forbinder lærerne det dog ikke til unges karrierevalgsprocesser, de definerer det ikke som karrierevejledning og udtrykker, at UEA ikke er nærværende i undervisningen. Når klassen tager på besøg på vandværket, er det for at opfylde faglige mål i geografi.

*Lærer: Vi tænker ikke, jeg tænker i hvert fald ikke over det i min daglige undervisning. (De andre lærere bifalder)*

*Lærer: Jeg tænker i hvert fald også vejledning i forhold til videre fra folkeskolen. Altså hvad skal de der, og der er det, jeg synes, at X(vejleder) er rigtig god til at gå ind og være behjælpelig der, for selvfølgelig vejleder vi dem i forhold til mange forskellige ting i løbet af deres hverdag, skolehverdag, men når jeg tænker vejledning, så tænker jeg uddannelse og fremadrettet.*

### **Forbindelser mellem lærere og vejleder i unges karrierevalgsprocesser**

Lærerne oplever, at arbejdet med unges karrierevalg finder sted i et andet rum ”inde hos vejlederen” fjernt fra dem, og at det er ude af deres hænder. De får derfor ikke mulighed for at bidrage med deres input og spejlinger, der kunne kvalificere processerne. Lærerne kommer med flere forklaringer herpå. En af forklaringerne er mangel på tid, men også at arbejdet med unges karrierevalgsprocesser ligger i et andet regi nu, hvor det er UU-vejlederen, der arbejder med de unge og deres uddannelsesplaner.

Vejlederen ser til gengæld ikke de unges elevplaner og synes, at hun mangler dem i sit arbejde.

Flere af lærerne udtrykker, at det har ændret sig siden, de sidst var i klasselærere i udskolingen.

*Lærer: Men der hvor jeg tidligere oplevede at være tæt inde på, at være agerende som klasselærer i det arbejde der, det er jeg jo ikke mere. Så derfor oplever jeg mig fjern, også selv om jeg er med på uddannelsesbesøg og sådan noget, så der er det alligevel, det er kørt i stilling og beslutninger og valg er truffet, og jeg får det egentlig bare på en liste.*

Lærerne er optagede af, hvordan det skal gå den enkelte elev også efter skolen, og de vil gerne hjælpe til, men de tillægger vejlederen ansvaret for unges karrierevalgsprocesser. De sætter deres lid til, at hun kan rådgive unge i forhold til alle de uddannelsesveje, som de ikke selv kan holde sig orienteret om, og det gælder ikke mindst de unge, der ikke skal i det almene gymnasium. De opfatter vejleder som ekspert. Lærernes bidrag er, at de kender eleverne bedst og er engageret i og tager sig af den ”hele” elev.

## **Samarbejde om unges karrierevalgsprocesser**

På trods af at lærerne udtrykker, at de lægger ansvaret over på vejleder, har de en oplevelse af, at de har et fælles ansvar i forhold til den enkelte elev. Opfattelsen af samarbejde mellem lærer og vejleder er i høj grad knyttet til den enkelte elev.

*Lærer: Fordi vi er enige om det, vi gør, og vi har haft nogle gode snakke omkring det og har været enige om, hvordan vi har fået det videre til både eleverne og også til forældrene.*

Lærerne tager ofte initiativ og vil gerne samarbejde om den enkelte elev, når der opstår noget problematisk. Det opfattes som en del af klasselærerrollen. Samarbejdet består af samtaler mellem den enkelte lærer og UU- vejleder. Samarbejdet er ofte knyttet til konkrete forældresamtaler, hvor det opleves som en styrke, at lærer og vejleder har talt sig frem til enighed om eleven inden. Når ikke der er særlige bekymringer, starter samarbejdet omkring elevens udskoling først omkring 9. klasse, og det oplever både vejleder og lærere som sent. Samarbejdet er meget knyttet til samtaler om den enkelte elevs plan.

Vejlederen forventer sig meget af samordningen mellem elevplan og uddannelsesbog – og plan og udtrykker, at det kunne styrke dialogen, at der var noget konkret at samarbejde om.

Det bliver tydeligt for hende gennem interviewet, at lærerne føler sig udspillet, og derfor understreger hun sin opfattelse af, at hun ikke kan stå for vejledningen alene.

*Vejleder: Jeg er i hvert fald nødt til at sige, at jeg har utrolig meget brug for jeres del i vejledningen, fordi jeg kan slet ikke klare det alene, så det er jo enormt uheldigt, hvis man begynder ligesom, hvad skal jeg sige, at signalere, at man kan det hele selv, for det kan man bare ikke. Og det kan jeg også se omkring 9., at jeg har enormt meget brug for at have jer med som lærere, som kender eleverne rigtig godt, kan man sige ikke også og egentlig også forældrene jo, som I har et stort kendskab til for at få det samarbejde i gang. Så jeg tror også, at der skal ske nogle ting, for at den dialog kan forbedres.*

## **Deltagelse i samarbejdet**

Lærerne udtrykker, at de på trods af mærkbare ændringer er meget heldige med, at det er en tidligere lærer og skolevejleder fra skolen, der i dag er UU-vejleder. Det personlige kendskab betyder noget og gør det nemmere ”lige at gå til dig”. De beskriver, at det hele glider naturligt nu. Men måske glider samarbejdet også for naturligt, for interviewet om samarbejdet sætter tanker i gang.

*Lærer: Jeg tror, det er en vigtig dialog den her. Det er vigtigt, at vi ligesom får taget snakken for at se, hvordan vi kan samarbejde UU og skole, fordi det er nok ikke noget, vi sådan går og tænker over i hverdagen, men jeg tror, det er vigtigt, at vi også husker det, til vi skal samarbejde, det er ikke noget, vi kan. Og det er samarbejde.*

*Vejleder: Og det skal jeg måske også være bedre til at melde ud at vigtigheden af det samarbejde, det skal jeg nok.*

### **Forestillinger om og forventninger til hinanden i samarbejdet – roller og positioner**

Vejleder har en klar forestilling om, at man i et samarbejde bidrager med de kompetencer, man hver især har, og at vejleder og lærere har forskellige kompetencer.

*Vejleder: Altså, jeg har måske ikke så meget imod, at I overlader det til mig at finde ud af, hvordan man kommer i mesterlære og sådan nogle ting, og den kompetence vil jeg da utrolig gerne byde ind med, men I byder jo så ind med andre kompetencer i et samarbejde, mener jeg.*

Lærerne forventer at vejleder opfatter dem som en ligeværdig part, og at de bliver lyttet til.

### **Betingelsers betydning for deltagelse i samarbejdet**

Lærerne tillægger det stor betydning at vejlederen har lærerbaggrund. De har erfaringer fra andre tværprofessionelle samarbejder, hvor der er en kantet tilgang til skolen og de unge, og den har man ikke, når man er ”rundet af skolen”. Man skal have erfaring med og forståelse for de unge, og man skal respektere lærernes arbejde og ikke bare diktere, hvornår man f.eks. vil komme ind i en klasse.

Kravet om at leve op til de mange faglige mål i overbygningen betyder, at den overordnede hensigt med skolen, folkeskolens overordnede formål og formålene med fagene kvæles. Bl.a. den del af formålet, der handler om at forberede eleverne til videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere. Det oplever lærerne som et dilemma.

*Lærer: Vi får så mange mål, vi skal nå, så vi egentlig kvæler, så vi slet ikke får nået de mål, ligesom vi kan risikere i det her, at der er så meget, vi skal nå, at vi kvæler det, vi egentlig skulle til.*

Arbejdet med unges karrierevalgsprocesser reduceres til mål på linie med andre mål, de skal nå og måske ikke når i en presset hverdag. Skolen er mere fag opdelt i dag, end den var tidligere, hvilket betyder, at lærerne oplever det som vanskeligere at få tid til at arbejde med emner og problemstillinger, der går på tværs af fagene.

Vejlederne oplever også denne travlhed i skolen, som betyder, at hun har vanskeligere ved at få plads (tid) i klasserne.

## **Samarbejdet på Søskolen**

### **Perspektiver på unges karrierevalgsprocesser og vejledningen i skolen**

De unge karakteriseres som forvirrede, og de er i tvivl om og meget usikre i forhold til at skulle træffe valg og beslutte sig imellem alle de mange muligheder, de har. Mange valg træffes derfor halvhjertet.

Lærerne mener, at vejledningen af de unge i skolen er vigtig, og at de prøver at ruste eleverne menneskeligt. Forudsætningen for, at man kan træffe valg er, at man kan "at mærke efter". Det er noget, de skal lære i skolen, da det er en ballast, som ikke alle unge har med hjemmefra. De skal lære en form for valgstrategi: hvad eller hvem bestemmer over de valg, jeg træffer. De unge skal også lære spilleregler i sociale sammenhænge, at møde til tiden og at begå sig blandt andre. De unge skal lære at reflektere over deres ressourcer og se dem i forhold til deres muligheder, siger vejleder.

De unge skal have et uddannelsesperspektiv, de skal kende uddannelsesmulighederne efter skolen, og de skal have åbnet deres valgrum, og det gør de bl.a. ved, at de "kommer ind bag murene", mener vejleder. En af lærerne introducerer et andet perspektiv. Hun mener, at der i vejledningen er et for snævert fokus på uddannelse. De forskellige skoleformer, som eleverne rangerer i boglige og praktiske, begrænser de unge i deres valg med stigmatisering til følge. Det får ofte skoletrætte elever til at give op, når de ikke kan se formålet og det videre perspektiv i at tage en uddannelse. Hun taler for et bredere job-, arbejds- og livsperspektiv i vejledningen. Læreren introducerer her en anderledes opfattelse af karrierevalgsprocesser, hvor det handler om at skabe mening og bidrage til unges selvorienteringsprocesser mere end alene at afklare dem i forhold til forskellige uddannelsesretninger.

For vejleder er der et videre demokrati- og lighedsperspektiv i "ud-af-skolen-aktiviteterne". For ham er målet med dem ikke alene den enkeltes uddannelsesafklaring, men i lige så høj grad at eleverne får blik ind i en ukendt verden. Kurserne og besøgene kan måske være med til at rokke ved deres forudindtagede og forudbestemte valg, som kan være bestemt af bl.a. familiebaggrund og levevilkår, og det kan også give eleverne en indsigt i samfundet.

Når vejlederen starter sit arbejde i 6. klasse, opstår der ofte en snak om det i klassen.

*Lærer: I forbindelse med at de er nede (hos UU-vejlederen), og der er nogen, der render ind og ud af klassen, og der mangler nogen.*



Snakken i klassen om karrierevalg kan også opstå, hvis der har været besøg, eller når man læser en tekst eller arbejder med f.eks. reklamer. Eleverne bliver fredet i 7. klasse, men i 8. inddrages der f.eks. noget om ansøgninger i dansktimerne. En lærer føler sig privilegeret, da hun har samfundsfag i overbygningen og derfor naturligt og legitimt kan inddrage karrierevalgsperspektivet. Det ser ud til, at det ofte er fagets indhold, der mere eller mindre tilfældigt definerer karrierevalgsperspektivet frem for et bevidst karrierevalgsperspektiv, der definerer undervisningens indhold.

Lærerne opfatter ikke altid organiseringen af vejledningsaktiviteter som meningsfulde. Hvorfor skal elever på introduktionskursus to steder, når de kun er motiverede for det ene? De klandrer også uddannelsesinstitutionerne for ikke altid at lave gode nok forløb, så de unge og skolen oplever, at de unge spilder tiden.

At korrigere urealistiske valg gennem samtaler med de unge er noget, både lærer og vejleder er optaget af. De er ikke i tvivl om, at det er deres opgave, men mere om hvornår i de unges karrierevalsproces, det skal ske.

*Lærer: Men det gør vi jo, korrigerer dem, hvis vi synes, det er helt hen i vejret. Så til de sidste forældresamtaler så siger vi jo, måske bliver du nødt til at lave en plan B, Altså måske er det ikke helt realistisk, fordi du har nogle vanskeligheder, der gør, at du ikke vil kunne opfylde kriterierne.*

Der er dilemmaer forbundet hermed. På den ene side vil de ikke stikke de unge blår i øjnene og lade dem springe ud i noget og drukne. På den anden side er de opmærksomme på, hvordan den konkrete skolekontekst udgør betingelser for, at eleven er den, hun er og gør det, hun gør, og hvor vigtigt det er at have drømme. I praksis knuser de ikke de unges drømme, men prøver for eleven at forbinde kravene til jobbet/ uddannelsen med elevens aktuelle faglige ståsted.

### **Forbindelser mellem lærere og vejleder i unges karrierevalsprocesser**

Lærerne mener, at vejledningen i skolen er en fælles opgave, og at lærere og vejleder har hver deres funktion og roller. Mange unge har brug for at kunne se sig selv i forhold til forskellige job og forskellige liv efter skolen for at kunne blive engageret og målrette deres arbejde i skolen mere. For lærerne er det derfor vigtigt hele tiden at koble elevernes faglige standpunkter til elevernes forestillinger om deres karriere.

*Lærer: Men også hele tiden at fastholde dem i, at det starter ved dem selv, det er dem, der bærer ansvaret for, hvordan deres karriere formes.*

*Lærer: Altså hele tiden fastholde dem i virkeligheden. Og de skal også selv yde. Og hvorfor er det, jeg skal være så god i skolen. Jamen ellers kan du, så kan du komme ud og samle affald op ude på vejene i stedet for, hvis du ikke gider din skole. Altså hele tiden sørge for, at der er en rød tråd, tingene hænger sammen fra start til slut ikke.*

Det er lærerne, der skaber forbindelsen og knytter den røde tråd for eleven ved at fortælle eleven om, at der er nogle krav derude, og at de unges handlinger her og nu har konsekvenser.

### **Samarbejde om unges karrierevalgsprocesser**

Lærerne forstår samarbejdet mellem vejleder og lærere som en dialog, hvor de sammen ser på den enkelte elev. Samarbejdet opstår ofte på baggrund af elevernes forkerte valg, som gennem et samarbejde skal korrigeres.

*Lærer: Og det er jo den dialog vi også har, når vi snakker sammen om, hvordan ser vi den her elev, er det de rigtige ting, hun har valgt, og hvis nej, så går vi ind og tager en snak igen, kan vi reagere på noget.*

Desuden er der planlægning om faste tilbagevendende rutiner. Det kan være undervisningsforløb designet og gennemført af UU- vejleder i 6. klasse knyttet til uddannelsesbogen. I løbet af interviewet opstår der er ideer til, hvordan det arbejde med fordel kunne rykkes op i 7. klasse og på den måde være en del af overleveringen til den nye klasselærer.

Vejleder vil gerne, om arbejdet med unges karrierevalg kan drages ind i undervisningen, og formulerer, at det vil kunne give en synergieffekt. Lærerne får i løbet af interviewet øje på, at de i forbindelse med nogle karrierevalsrelaterede emner i undervisningen, med fordel kunne inddrage vejleder for at få et andet perspektiv bragt ind.

### **Deltagelse i samarbejdet**

Lærerne er irriterede over karrierevejledningens voldsomme indgriben i forhold til deres planlægning. De oplever vejledningen – måske lige som så meget andet - som krav, der formuleres udefra og ovenfra og tager tiden fra det, de oplever, der er deres primære arbejde. De har en oplevelse af, at noget bliver trukket ned over hovedet på dem, og at deres faglighed kunne kvalificere arbejdet.

De deltager i samarbejdet ved at indgå i en opgave, som de beskriver som vigtig, men som andre har defineret og sætter rammerne omkring, og som de også føler, de har en rolle at spille i. Grundlæggende har skole og UU- vejleder dog forskellige missioner.

*Lærer: Men der, hvor det kolliderer, er jo, at X (vejleder) han har en mission, han skal udfylde i hans job, og det har vi også.*

*Lærer: For ligesom at X (vejleder) har en mission, har vi også en mission, og vi har jo nogle mål, der skal opfyldes og en eksamen, der står og blinker i det fjerne, og vi begynder jo at tænke i tid og rykker os i hårene.*

Lærerne misunder ikke vejleder hans post, som koordinator og formidler af de udefra bestemte vejledningsaktiviteter (brobygning og introduktionskurser) i skolen.

De mange krav og forventninger til skolen, som kommer udefra, er ifølge vejleder med til at lærerne føler sig fyldt op, og derfor kommer vejledningen til at virke forstyrrende, og det bekræftes af lærerne.

*Lærer: Nogen gange når X (vejleder) skal have dem ned, hvis man er ved at gennemgå noget, og så ved man, at der hele tiden er en, der mangler et kvarter eller tyve minutter.*

*Lærer: Det er forstyrrende, det er pisseirriterende, men det er bare nødvendigt, sådan er det bare.*

Vejleder, som selv har en lærerbaggrund, kan sagtens sætte sig ind i lærernes oplevelser hvilket gør ham ekstra forsigtig. Han gør alt, hvad han overhovedet kan for at minimere irritationsmomenterne ved f.eks. at presse introduktionskurser og brobygning sammen til en kortere periode.

### **Betingelsers betydning for deltagelse i samarbejdet**

Lærerne taler meget ud fra egne livserfaringer, hvad de selv synes har været vigtigt – set i et retrospektivt perspektiv.

*Lærer: Altså du (henvendt til den anden lærer) har ændret retning. Det har jeg også og har haft en uddannelse, har taget en anden bagefter, fordi man finder ud af, at der er nogle andre ting senere.*

Lærerne udtrykker, at lærere er forskellige og griber vejledningsopgaven forskelligt an. Vejleder ser på lærerne på samme måde, han oplever en meget stor forskellighed.

*Lærer: Nogen lærere går måske mere ind i de menneskelige ting end andre gør, nogen forholder sig måske mere til den faglige del, så jeg tror det er individuelt, altså.*

Når vejledning og synet på, hvad karrierevalgsprocesser er, på den måde overlades til den enkelte lærer, bliver spørgsmålet om, hvorvidt der skal samarbejdes, måder samarbejdet kan komme i stand på og indholdet i samarbejdet knyttet til individuelle faktorer.

Lærerne oplever, at der mangler tid og kommunikation i samarbejdet. De oplever ikke, at der er fælles fodslag, og at lærer og vejleder nogen gange arbejder forbi hinanden, fordi samarbejdet ikke er systematiseret og planlagt. Samarbejdets mål er fortrinsvis at finde fælles fodslag i forhold til elev og forældre.

Vejleder oplever, at det er svært at være i rollen som formidler og udøver af stadig skiftende ændringer, der er bestemt politisk. Ændringer der griber ind i en ellers veletableret og velfungerende praksis omkring unges karrierevalgsprocesser. Gode undervisningsforløb, der har været etableret i et samarbejde mellem skole og virksomheder, er stoppet på grund af ændret lovgivning på praktikområdet. Og nye ordninger f.eks. tvungne introduktionsforløb er vanskelige at få lærerne til helt at se meningen med, og det er derfor vanskeligt at få dem naturligt integreret i skolen.

## **Samarbejdet på Kærskolen**

### **Perspektiver på unges karrierevalgsprocesser og vejledningen i skolen**

At være bevidst om hvem man selv er, og hvilke kompetencer man besidder, selvindsigt og selverkendelse og mod til at tage fejl og ombestemme sig, er nogen af de kompetencer, lærerne mener, er væsentlige i unges karrierevalgsprocesser. Skolen skal være med til at åbne elevernes øjne og vise dem, at der er alternative og også utraditionelle veje.

Vejleder supplerer med kompetencen: viden om verden og uddyber, at selvindsigten skal kobles på krav og muligheder på ungdomsuddannelserne. Karrierevalg ser hun, som nært knyttet til UEA-undervisningen, som ikke kan reduceres til et fag og trin- og slutmål, man først kan starte med i udskolingen.

UEA opfattes af både lærere og vejleder som en proces, der er dybt og naturligt integreret i skolens liv og foregår i hele skoleforløbet. Vejleder beskriver lærernes tilgang til arbejdet med unges karrierevalgsprocesser som dannelse. Lærerne er ikke alene optaget af at opfylde UEA's trin- og slutmål, men har et større perspektiv for deres arbejde.

*Vejleder: Det kan virke, som om det slet ikke kan passe, at klasselærere kan være så suverænt optaget af at lave dannelse ud af det, der så også er trin og slutmål i UEA og integrere det i deres fag. Have det med sig hele vejen igennem.*

Processen er beskrevet og planlagt systematisk og progressivt som undervisningsforløb fra børnehaveklassen og op i udskolingen, og UEA indgår ofte i tværfaglige projekter i skolen. Mange af projekterne er arbejdslivsrelaterede og foregår i lokalsamfundet. I andre arbejder eleverne med f.eks. selvopfattelse, kompetencer og valgstrategier, og dette kontinuerlige arbejde inddrages i udarbejdelse af uddannelsesplaner, forberedelse af introkurser, og vejleder inddrager det i gruppesamtaler.

Der er fokus på de unge med behov for en særlig vejledningsindsats.

*Lærer: Og det, synes jeg, er noget af det, vi sætter fokus på, for selvfølgelig får de altså en vejledning, alle. Der er nogle ting, som alle skal igennem, og alle skal lave en uddannelsesplan, og alle skal skrive optagelse.dk, og hvad det nu hedder alt sammen, men der er nogen, de klarer det bare. Også fordi de har deres uddannelsesportfølje, som de lige kan tage frem, og så står der deri hvilke aktiviteter, de har været med til, og så kan de bare skrive det direkte over, ikke også. Men der hvor vejledningen bliver krævende, og der hvor vejledningen bliver udfordrende, og også morsom er det forkerte udtryk at bruge, men det bliver spændende, det er at få tingene til at fungere, når der virkelig er en modsætning mellem skoleliv og det, de gerne vil ud til.*

### **Forbindelser mellem lærere og vejleder i unges karrierevalsprocesser**

Skolen arbejder på så tidligt som muligt at få elevernes skoleliv koblet sammen med et arbejdsliv. Nogle elever har forventninger til og drømme om fremtiden, som ikke harmonerer med deres formåen. Arbejdet med denne divergens er et centralt omdrejningspunkt i vejledningen ifølge lærerne. UU-vejlederen kan bringe fremtidsperspektivet kvalificeret ind i det konkrete arbejde med de unge og deres forældre og på den måde sammen med skolen skabe forbindelsen mellem skole og fremtid.

Det er lærerne meget på sinde at sørge for, at eleverne får fodfæste i livet og får et godt liv. Skoleleder udtrykker det på den måde, at det drejer sig om en form for stædighed. De vil lykkes med de unge. Lærerne er optaget af, at deres unge ikke bliver mere marginaliseret, end de er i forvejen, på grund af geografi, lokalområdets uddannelsesfrekvens m.m. De vil som lærere gerne være mønsterbrydere på de unges vegne.

*Lærer: Det er også altid det, der ligger i mit bagehoved. Der er, jamen vi skal have fat i kongen og dronningen i hvert ungt menneske. Og så skal de have lov til at gøre lige nøjagtig det, som de kan, de skal ikke holdes nede af, at der er nogle andre forventninger til dem.*

Det er ikke så meget et spørgsmål om person eller organisering, men det er mere et spørgsmål om at have et fælles udgangspunkt og være enige om opgaven, der har betydning.

*Lærer: Det betyder noget er, at vi er enige om, at det skal gøres. Det betyder noget, når vi så går i stå, så ved vi også, hvor vi skal gå hen og hente hjælp. Fordi, jamen før var det skolevejlederen, nu er det UU. For mig er det ikke nogen forskel, det er kun en fysisk afstand, det er ikke nogen psykisk afstand.*

### **Samarbejde om unges karrierevalsprocesser**

Når samarbejdet bliver så naturlig en del af lærernes og vejleders dagligdag, handler det om et meget ekspliciteret menneskesyn. Udgangspunktet er det hele menneske.

*Lærer: Jamen det er det hele menneske. Det er jo ligesom, hvis du går på et fortov. Det der er matematik, det der er dansk, det der er UEA, det der er mit fritidsjob. Det kan du jo ikke, du går jo bare en lang svanevej. Det er altså en helhed.*

*Skolelederen: Vi betragter ikke barnet som skolebarn, vi betragter barnet som et barn som agerende i alle de der arenaer, altså skole, hjem og fritid og så med et uddannelsesperspektiv.*

Det, der binder samarbejdet mellem lærere og UU- vejleder sammen, er et engagement i de unge og et fælles udgangspunkt om, at det den unge drømmer om, det kommer vedkommende så vidt muligt også til. Eleven skal erkende, at drømmene om fremtiden har konsekvenser for hendes skolegang. Elevens viden om, hvad der kræves af hende i et ønskejob eller i en drømmeuddannelse, skal hun bruge som styrepind for det, hun skal lære rent skolemæssigt. En af mulighederne for, at eleverne kan få den viden er forlagt undervisning - individuelt tilrettelagte undervisningsforløb.

Arbejdet med unges karrierevalsprocesser og undervisningen i UEA foregår ikke ved siden af, men er mere en tænkning, der hele tiden danner en ramme omkring det, der foregår i skolen og blikket på eleverne.

*Lærer: Det er blevet så integreret en del af min undervisning og min årsplanlægning og min måde at se børnene*

Samarbejdet foregår såvel omkring undervisningsforløb og individuelle forløb omkring enkelte elever, og perspektivet er hele tiden et uddannelsesperspektiv. Når de professionelle samarbejder om en ung bidrager de med forskellige perspektiver på den unge.

### **Deltagelse i samarbejdet**

Samarbejdet omkring unges karrierevalsprocesser foregår tæt, fordi skolen giver det en særlig opmærksomhed, beskriver skolelederen. Lærerne indgår i samarbejdet, fordi de

betragter projekterne, hvor UEA indgår, som ligeværdige, og de kan se, at de kan ”bruge” projekterne, og at eleverne lærer noget.

*Skoleleder: Så man føler det ikke som noget unaturligt og noget, ja det skal vi jo også.*

*Lærer: (afslutter sætningen): et appendiks.*

En anden væsentlig begrundelse for lærerne for at indgå i samarbejdet er, at man som lærer ikke kommer til at stå alene i arbejdet med f.eks. udsatte unge.

### **Forestillinger om og forventninger til hinanden i samarbejdet – roller og positioner**

Vejleder beskriver sig selv som vejleder og som konsulent i forhold til lærerne og deres arbejde med unges karrierevalgsprocesser og lærerne som lærere og didaktikerne. De kender trin- og slutmål i de fag, UEA skal integreres i, og de kender klassen. Vejleder kan gå ind som sparringspartner, bidrage med sit perspektiv og holde fast i UEA's trin- og slutmål.

*Vejleder: Så jeg føler mig meget privilegeret i mit arbejde. Jeg kan få lov til at være den, jeg er, som funktion.*

Vejleder beskriver samarbejdet som et egentligt tværfagligt samarbejde, hvor hver part deltager med sine professionelle perspektiver og kompetencer, og hvor samarbejdet bliver til mere end summen af hver af de to parter indsats.

*Vejleder: De kan deres og jeg kan mit, og tilsammen kan vi rigtig meget.*

Vejleder beskriver lærerne som dybt professionelle. Deres handlinger er ikke et udtryk for et særlig udviklet omsorgsgen.

*Vejleder: Det er jo lærere, der er klare i målet i forhold til, hvad skolens opgave er nemlig at udvikle det hele menneske. Og det gør vi dels gennem vores faglighed, og det gør vi dels gennem at udvikle nogle andre kompetencer, den klarhed skal være til stede. Og så har vi nogle teorier og en praksis, der matcher det. Og intet af det kan lade sig gøre alene.*

For lærerne er det vigtigt i et samarbejde, at UU-vejleder er tilgængelig, har konkrete bud på handlinger og er god til hurtigt at følge op på planer. Man skal have respekt for den anden og den andens faglighed, og man skal kende hinandens grænser.

For lærerne er en vejleder, der god til at lytte og sætte sig i de unges sted og har en ordentlig tilgang til unge mennesker vigtigt. Det er mere vigtigt, end at hun har en lærerbaggrund.

For vejleder er det væsentligt, at lærerne, hun skal samarbejde med, er søgende, at de hverken stigmatiserer sig selv, hende eller de unge.

### **Betingelsers betydning for deltagelse i samarbejdet**

De formulerede undervisningsprojekter og samarbejdet herom og samarbejdet om de enkelte børn og unge udspringer af en overordnet formuleret politik i kommunen, der har fokus på børn og unges overgange. Samarbejdet om og arbejdet med unges karrierevalgsprocesser, der opfattes af både lærere og vejleder som en naturlig ting, er ikke overladt til den enkelte lærers personlige interesser eller engagement, men det er et krav. Det indgår i årsplanen, og der er afsat tid til planlægning, afvikling og evaluering i lærernes aktivitetsoversigter.

Selvfølgeligheden hos lærerne i at tænke i udskoling og UEA og samarbejdet herom, forklarer skolelederen ikke blot ved, at der er givet tid, at det er skrevet i årsplanen osv. Det har i høj grad betydning, at skolen er organiseret som en afdelingsopdelt skole. Afdelingen bærer en viden i sig, der naturligt overleveres til f.eks. nyansatte lærere. Nyansatte lærere bliver på den måde fagligt socialiseret til at tænke i karrierevalgsprocesser i afdelingen af kollegaer.

En relativt nyansat lærer, der ikke tidligere havde UEA og karrierevalg som en bevidst del i sit arbejde, beskriver det på denne måde.

*Lærer: Når man har nogle kollegaer, der brænder for det. Ja, så smitter det.*

Lærerne beskriver, at ledelsesopbakning er central for deres indstilling til samarbejdet

Og vejleders engagement ift at få UEA integreret i skolens liv – både på et overordnet politisk og organisatorisk niveau og et konkret praktisk niveau på skolerne - har haft og har stor betydning, udtrykker såvel lærere og skoleleder.

*Lærer: Når man har en vejleder, som brænder for det, og som er god til at være til rådighed, og man har en skoleleder, der giver tid, så forstår man, hvor vigtigt det er.*

Når lærere kan se meningen med at indgå i samarbejdet, er det ikke mindst, fordi de oplever, at de unge får noget ud af f.eks. de individuelt tilrettelagte forløb, og at det, de unge lærer, er noget skolen kan bygge videre på.

*Lærer: Vi får jo også noget tilbage, og I (henvendt til UU-vejleder) får noget tilbage*

Og det er ikke mindst vejleders fortjeneste. Hun har et utrolig godt kendskab til det lokale erhvervsliv og formår at lave det gode match mellem ung og arbejdsplads. Desuden har både UU-vejleder og skole blik for, at de skal lave en kobling mellem læringen derude og skolen, den kan eleven ikke selv tage sig af.

*Vejleder: Vi har lige siddet og lavet mentorafregning, hvordan han fortæller, hvordan han har lavet den kobling til skolen*



UU- centret har samarbejdet med lærere i et udviklingsarbejde, hvor de sammen satte fokus på karrierevalg, UEA og samarbejdet herom. Det har for lærere, vejleder og skoleleder haft afgørende betydning for den fælles holdning til og samarbejdet omkring unges karrierevalgsprocesser i praksis.

*Skoleleder: Jeg er også helt sikker på, at det, at I som udskolingslærere har været med i det udviklingsarbejde sammen med UU, det giver jo et ejerskab, der gør, at man gider det her. At man får øjnene op for, hvor væsentligt det er.*

## **Analytiske perspektiver på tværs**

I afsnittet samler jeg op på analysen på tværs af skolerne. Jeg har valgt at pendulere mellem to overordnede analytiske perspektiver, som er udledt af mit materiale. De enkelte interviews indeholder træk fra såvel det ene som det andet perspektiv.

### **Perspektiver på unges karrierevalgsprocesser og vejledningen i skolen**

*”Og så er der også det med vejledning”* (citat fra interview)

I det ene perspektiv er der meget fokus på de unge, og hvad der er på spil for dem i deres valgprocesser. De unge beskrives som forvirrede og usikre, og de mangler selvværd. For mange unge er valget uoverskueligt og presset, og mange har kun vage forestillinger om, hvad de selv vil. Forklaringerne tilskrives forhold i den enkelte unge selv, og som konsekvens heraf bliver de temaer og karrierevalgskompetencer, lærerne peger på som væsentlige at arbejde med selvværd, ’at mærke efter’, refleksion, personlige valgstrategier, drømme og fremtid. Lærerne arbejder med dem i skolens hverdagspraksis, og de definerer det ikke som UEA eller vejledning. Grænserne mellem en hverdagspraksis i skolen og en karrierevejledningspraksis er flydende for lærerne.

Det ser ud til, at lærerne mangler bevidst reflekteret teoretiske forståelser og begrundelser for, hvorfor og hvordan undervisning med henblik på at udvikle det, de kalder de brede og menneskelige kompetencer, har betydning set i et karrierevalgsperspektiv. De UEA relaterede temaer, der berøres, indgår i undervisningen som ’snak’, der opstår tilfældigt ud af en situation, det være sig en engelsk eksamensopgave eller i forbindelse med at eleverne en efter en er nede hos UU-vejlederen til individuelle samtaler. Hvilke temaer, der berøres, afhænger af læreren og hendes forestillinger om, hvad der er væsentligt at arbejde med, og de udspringer ofte af egen erfaringsbaggrund og personlige overbevisninger mere end af en

faglig reflekteret bevidsthed om karrierevalgsprocesser. Et bevidst arbejde med UEA og med karrierevalgsprocesser er ikke nærværende i lærernes undervisning, og lærerne tænker f.eks. ikke besøg ud af huset i et karrierevalgsperspektiv.

Karrierevejledning knyttes - i dette perspektiv - hovedsagelig til uddannelsesvalget og de aktiviteter, der er nært forbundne hermed f.eks. introduktionskurser og brobygning. Forståelsen af karrierevejledning er nært knyttet til viden om uddannelsesmuligheder og rådgivning, og den der skal stå for karrierevejledningen skal være ekspert på dette felt. Derfor kan det være svært for lærerne at få øje på vigtigheden i at arbejde med karrierevejledning i undervisningen i hele skoleforløbet, og de kan derfor have et ønske om at ”frede eleverne” til senere i skoleforløbet. Vejledning bliver i dette perspektiv et pensum eller et delmål på linie med andre delmål i skolen.

I dette perspektiv er ansvaret for og opgaven med unges uddannelsesvalg i overvejende grad individualiseret og knyttet til den enkelte elev. Karrierevalgsprocesserne er knyttet til afklaring og et indre arbejde i den unge selv. Vejledningen retter sig derfor primært mod den enkelte elev og individuelle aktiviteter og i mindre grad mod undervisningen og fællesskabet. Der er fokus på den enkelte unge og i mindre grad på forudsætninger og betingelser, der skal være til stede for at unge udvikler karrierevalgskompetencer, og som stiller krav til læringsrummet.

Det overlades til eleven selv at skabe forbindelse imellem sig selv og sin omverden f.eks. mellem egne kompetencer og krav og muligheder uden for skolen. Nok gøres eleven *af lærere og vejledere* bekendt med disse sammenhænge, ofte først når det viser sig at elevens forestillinger om fremtiden er urealistiske, men at skabe forbindelser bliver ikke gjort til indhold i undervisningen og gøres ikke til elevens læreprocesser.

I det lys kan dilemmaer, der er forbundet med at være unges drømmeknuser, der optræder så markant i interviewene, men også blandt vejledere generelt, forstås. Der er forståeligt nok mange etiske og moralske overvejelser knyttet til hvorvidt, hvornår og hvordan, man skal gå ind og fortælle unge og deres forældre, at unges fremtidsforestillinger er urealistiske, og til og hvem der skal gøre det – vejlederen eller lærerne. Det er en ømtålelig opgave, og det er derfor nok også lærere og vejledere så magtpåliggende - i dette perspektiv - at optræde samlet og enige til forældresamtaler.

**” Vi skal have fat i kongen og dronningen i hvert ungt menneske”** (citater fra interview)

I det andet perspektiv er der fokus på, at eleverne skal udvikle selvopfattelse og selverkendelse, men det foregår i et nært samspil med og relateres til en viden om verden og uddannelses – og jobmuligheder. Arbejdet med at udvikle disse kompetencer indgår i en formuleret plan for karrierevalgsprocesser og UEA, som er et fælles fundament for såvel lærere og vejledere, som begge parter refererer til. For lærerne indgår et bevidst arbejde i undervisningen med disse kompetencer derfor i unges karrierevalgsprocesser, og de opfatter det som en naturlig del af deres klasselærerarbejde.

At koble skoleliv med et arbejdsliv er omdrejningspunktet for det, der foregår i skolen. Udgangspunktet er en formuleret politik, som danner rammen for, hvordan de professionelle tænker og handler.

I praksis foregår arbejdet med unges karrierevalg som en kontinuerlig progressiv proces gennem hele skoleforløbet, hvor UEA med dets mål indgår som en vigtig brik. Karrierevejledning er ikke snævert knyttet til valg af uddannelse og erhverv. Undervisningen, som fortrinsvis er projektorienteret, foregår ofte i vekselvirkning med det omgivende samfund. Unges deltagelse i mange arenaer inddrages, og erfaringer og kompetencer herfra begrebsliggøres.

Alle unge i skolen arbejder kontinuerligt med deres karrierevalgsprocesser, men der er en særlig opmærksomhed på unge med behov for en særlig vejledningsindsats. Gennem konkrete undervisningsforløb, øvelser i klassen, deltagelse i vejledningsaktiviteter, arbejde med deres uddannelsesportfølje og samtaler med lærere, vejleder og forældre arbejder eleverne med at skabe forbindelser mellem dem selv, deres omverden og fremtid. Spørgsmålet om hvorvidt lærerne eller vejledere skal knuse de unges fremtidsdrømme, er derfor – i dette perspektiv - ikke aktuelt på samme måde, da karrierevalgsprocesser i høj grad gøres til læreprocesser, hvor eleverne erkender i et dynamisk samspil med deres omverden.

Samtlige lærere og vejledere i mine interviews er utrolig optagede af og engagerede i de unge og deres fremtid, hvilket kommer til udtryk igennem det, de siger, og det de gør sammen med de unge. De udtrykker dyb ansvarlighed, og de er dedikerede til arbejdet med de unge. De forholder sig til karrierevalgsprocesser og karrierevejledning, og de giver udtryk for, at vejledning er uhyre vigtigt, at de gerne vil indgå i den, og at de hver især har noget at bidrage med. På samme måde udtrykker sig om samarbejdet mellem lærere og vejledere.

Men der er forskel på, hvordan karrierevalgsprocesser, karrierevejledning og samarbejde forstås, og hvordan lærere og vejledere er deltagere, og hvordan deres betingelser er for deltagelse i såvel arbejdet med unges karrierevalgsprocesser som i samarbejdet herom. Deltagelse i arbejdet med unges karrierevalgsprocesser knytter sig til deres opfattelse af karrierevalg og karrierevejledning, ansvaret for den og handlemulighederne i forhold til den. Det ser ud til at forbindelsen mellem lærere og vejleder eller mellem undervisning og vejledning har betydning i den sammenhæng.

I det ene perspektiv ses karrierevejledning og skolens undervisning som to adskilte størrelser, og det fører nemt en oplevelse med sig om, at det ene tager tid fra det andet, og at det ene får forrang på det andets bekostning. Både lærere og vejleder giver udtryk for, at det er svært at få tid og rum til de til vejledningen knyttede aktiviteter, som får status af at være oveni, ekstra og forstyrrende i en skolehverdag, der er fyldt op af faglighed.

Karrierevalgsprocesser er ude af lærernes hænder, de er hængt af, og arbejdet foregår hos UU-vejlederen. Nogen knytter det til reformen og skolevejlederens organisatoriske forankring i UU, andre gør ikke. Lærerne oplever, at de har noget at bidrage med: et kendskab til eleven, den kontinuerlige dialog i hverdagen med eleven og viden om tilrettelæggelse af meningsfulde læreprocesser for unge i forbindelse med f.eks. introduktionskurser og brobygning. Ofte kommer det for sent og for tilfældigt i spil, og ofte bliver de slet ikke hørt. Omvendt mangler vejlederne indsigt i elevernes elevplan i arbejdet med eleven om uddannelsesplanlægning.

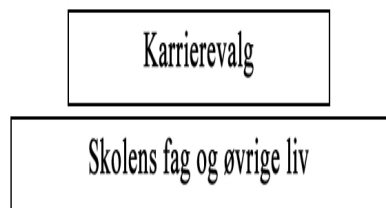
Forbindelsen mellem lærere og vejledere sker her ad hoc oftest med udgangspunkt i og omkring den enkelte elev. Forbindelsen skabes, når der er unge, lærere eller vejleder er bekymrede for, og hvor der skal sættes noget ekstra i værk. At tage initiativ til et samarbejde med andre professionelle, her vejleder, ses af lærerne som en klaselæreropgave.

I det andet perspektiv er forbindelsen mellem vejleder og lærere organisatorisk forankret. Der er et fælles opgaveforståelse, og der er fastlagte samarbejds møder – og rutiner mellem vejleder og lærere i hele skoleforløbet, hvor omdrejningspunktet er unges karrierevalgsprocesser, UEA og arbejdet med den enkelte elev. Her har lærere og vejleder en fælles holdning og en fælles opgaveforståelse, og de ved, hvad deres faglige bidrag til unges karrierevalgsprocesser er, hver især. De oplever ikke skoleliv og karrierevejledning som

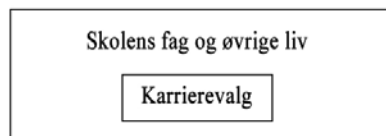
adskilt, men som hinandens betingelse og forudsætning. Unges karrierevalgsprocesser rammesætter det, der foregår i skolen.

Forbindelsen mellem lærere og vejleder kan fremstilles på følgende tre måder, som afspejler forskellige analytiske perspektiver på karrierevalg i skolen:

1. Karrierevalg og skoleliv opfattes som to helt adskilte størrelser



2. Karrierevalgstemaer/ UEA integreres i de enkelte fag.



- 3: Karrierevalg ses som et perspektiv for det, der foregår i skolen.



### **Samarbejde om unges karrierevalgsprocesser, deltagelse i samarbejdet og betingelser for deltagelse**

På alle skoler samarbejder lærere og vejleder, men der er forskellige perspektiver på, hvad samarbejde er, hvad der kendetegner læreres og vejlederes deltagelse og deres betingelser for deltagelse.

I det ene perspektiv er samarbejdet flerfagligt, hvor lærere og vejledere grundlæggende oplever, at de har hver deres mission. Samarbejdet består primært ved at udveksle

informationer, planlægge og koordinere, og det foregår ad hoc og uformaliseret. Lærernes deltagelse reduceres til at hjælpe til og indgå i eller indrette sig i forhold til udefrakommende og - bestemte aktiviteter. Vejleder har brug for lærerne i vejledningen, hvor 'brug for' udtrykker, at lærerne bidrager med deres kendskab til de unge og forældrene.

Lærere og vejledere arbejder ikke sammen ud fra en fælles forståelse og bidrager ikke gensidigt til kvalificeringen af karrierevalgsprocesser. Lærerne oplever sig sat udenfor unges karrierevalgsprocesser og vejledningen i skolen og føler, at deres viden om eleverne går tabt, og at deres erfaringer som undervisere og didaktikere ikke tillægges betydning. Ikke alle vejledningsaktiviteter eller organiseringen af dem opleves som meningsfulde. Vejleder oplever, at hun trænger sig på, kommer til ulejlighed og forstyrrer.

Når samarbejdet drejer sig om den enkelte elev er billedet til en vis grad et andet. Der er samarbejdet drevet af en dialog og et ønske om at opnå fælles forståelse. Den fælles forståelse angår *elev*en – og ikke nødvendigvis den unges karrierevalgsprocesser. Denne enighed om *elev*en, opleves som en styrke for lærere og vejleder i mødet med den unge og hendes forældre.

I det andet perspektiv er samarbejdet et tværfagligt samarbejde, et partnerskab om karrierevejledningen i skolen. Forudsætningen for at tilrettelægge gode karrierevalgsprocesser for eleverne er samarbejdet mellem lærere og vejleder. Her ses forskellige perspektiver, forskellige faglige optikker, som en styrke. De kan bidrage til, at unge får et mere nuanceret syn på sig selv, egne kompetencer og muligheder, og de kan give den unge en fornemmelse af, hvordan hun agerer i forskellige sociale sammenhænge. Samarbejdet har den unge som udgangspunkt og lærere og vejledere indgår på lige fod med hver deres faglighed og professionalisme.

Opfattelsen af unges karrierevalg indebærer at vejleder og lærer positioneres og positionerer sig i forskellige subjektpositioner i samarbejdet. I det ene perspektiv er lærer hjælper, novice, afgiver af autonomi og vejleder indpisker og ekspert, den der har definitionsmagten. Begge parter er på skift givere og modtagere af information fra den anden. I det andet perspektiv afgiver begge parterne autonomi, og de bidrager som eksperter med hver deres faglighed og perspektiv.

I det ene perspektiv overlades samarbejdet til de enkelte lærere og vejledere, og det er op til dem selv at etablere rummet for samarbejde og at definere samarbejds måder og indhold.

Samarbejdet foregår primært ad hoc og er knyttet til praktiske aftaler omkring elevaktiviteter og enkelte elevers plan, og samarbejdet er drevet af individuelle forståelser af karrierevalgsprocesser, læreprocesser og karrierevejledning og af udefra bestemte vejledningsaktiviteter. Der mangler et formuleret skolesyn og UU-syn på vejledningsopgaven i skolen samt ledelsesopbakning og en organisatorisk forankring af samarbejdet.

Skolekulturen er en hæmsko for samarbejdet, i og med skolen er fagorienteret og det tværfaglige samarbejde ikke videre fremherskende.

I det andet perspektiv er samarbejdet formaliseret og ritualiseret og udspringer af en fælles opgaveforståelse. Samarbejdet er såvel vertikalt som horisontalt forankret i organisationerne og fremmes af en skolekultur præget af tværfaglig og projektorienteret undervisning.

I samarbejdet om interviewet inviteres lærere og vejledere ind som deltagere på lige fod med det formål at udforske samarbejdet. De nye betingelser for deltagelse udfordrer såvel forestillingen om, hvad samarbejde er og bryder fastlåste positioneringer. På en af skolerne bliver det tydeligt for deltagerne, at de ikke sidder inde med den samme opfattelse af deres samarbejde, og de vil arbejde videre med samarbejdet efter interviewet. På en anden skole udfordrer lærere rutiner og praksisser i karrierevejledning på skolen og bidrager med kvalificerede didaktiske refleksioner. Andre lærere får øje på, hvordan et samarbejde med vejleder om et mere tydeligt karrierevalgsperspektiv ville kunne kvalificere et undervisningsforløb i klassen. En vejleder får øje på, at hans lærerbaggrund, i nogle situationer begrænser ham mere end den gavner. Lærerne og vejledere får her øje på forbindelser imellem hinanden og mellem skole og vejledning.

## **8. Konklusion**

I mit masterprojektet er jeg på jagt efter læreres og vejlederes forståelser af unges karrierevalgsprocesser og betydningen heraf for deres samarbejde. Mit mål i masterprojektet er at etablere en mere sammensat viden om samarbejdets muligheder og betydninger for unges karrierevalgsprocesser og for vejledningen i skolen. Jeg ønsker at overvinde dualistiske antagelser om samarbejdet og om vejlederes og læreres deltagelse og vil formulere et nyt ståsted, hvorfra samarbejdet kan udvikles.

Af mine undersøgelser fremgår det, at læreres og vejlederes forståelser af unges karrierevalgsprocesser og deres forståelser af egen faglighed stiller betingelser for, hvordan et samarbejde kan realiseres. Når karrierevejledning og skoleliv opfattes som to-delt og adskilt,

når karrierevejledning knytter sig snævert til selve valget, de unge skal træffe i 9.-10.klasse, når karrierevalgsprocesser overvejende tilrettelægges som assimilative læreprocesser, hvor unge skal have kendskab til og information og viden om uddannelses- og erhvervsmuligheder, og når karrierevalgsprocesser primært anskues som individuelle processer i den unge, der finder sted i særlige individuelle vejledningsrum, bliver samarbejdet flerfagligt og målet med samarbejde bliver informationsgivning, koordinering og for-delning og at opnå enighed.

Når karrierevejledning opfattes som et overordnet mål for det, der foregår i skolen, og når karrierevalgsprocesser opfattes som en del af skolens dannelsesproces, bliver karrierevalgsprocesser centrale i hele skoleforløbet. Når opfattelsen er, at karriere skabes gennem deltagelse i en flerhed af sociale sammenhænge, og når karrierevalgsprocesser opfattes som karrierekonstruktionsprocesser, der forudsætter akkomodative læreprocesser i sociale fællesskaber, bliver samarbejdet en forudsætning for tilrettelæggelsen af disse og får karakter af et partnerskab, et tværprofessionelt samarbejde om unges karrierevalgsprocesser.

Så omvendt ser det også ud til, at selve deltagelsen i et samarbejde stiller betingelser for forståelsen og realiseringen af unges karrierevalgsprocesser i skolen. Unges karrierevalgsprocesser kvalificeres først, når de professionelle indgår i et tværfagligt samarbejde med det formål at løse den fælles opgave, som de bidrager til med hver deres faglige perspektiv.

Samarbejde og sociale kategorier er ikke noget, der er, men noget der skabes i en kontekst, der udgøres af såvel den samfundsmæssige diskurs om vejledning, den anden part og de organisatoriske rammer. Vejlederes og læreres forståelser, handlinger og samspil konstitueres af hinanden, de strukturerer hinandens muligheder for at gøre noget. De stiller betingelser til rådighed for hinanden, der udspringer såvel af relationen imellem dem og af deres deltagelse i andre handlesammenhænge. Betingelserne har betydning for deres handlen, men kan ligeledes også ændres gennem deres handlen.

Samarbejdet mellem lærere og vejledere og deres deltagelse heri kan derfor ikke alene tilskrives den enkelte lærer og vejleder. Det er ikke alene et spørgsmål om inderliggjorte individuelle egenskaber som manglende ansvarlighed, engagement eller motivation. Når forklaringsrammen reduceres til individuelle faktorer, personificeres karrierevejledningen og samarbejdet herom og gøres alene til et spørgsmål om den enkeltes formåen og relationer.



Skolesyn og skolekultur og har stor betydning for læreres deltagelse i samarbejdet. Det ser ud til, at samarbejdet mellem lærere og vejledere er bestemt af, i hvor høj grad skolens pensum og indhold er organiseret omkring autonome fag. En fagopdelt skole og en skole, hvor undervisningen er meget lærerstyret sætter grænser for de typer af samarbejde, der finder sted. En teamorganiseret og afdelingsopdelt skole, hvor der er tradition for tværfaglige og projektorienterede undervisningsforløb stiller bedre betingelser for et tværfagligt professionelt samarbejde. Endvidere har det betydning, om skolen har et ud-af-skolen perspektiv, som udgangspunkt for det, der foregår i skolen eller primært er styret af indre mål.

UU-kulturen ser ligeledes ud til at være konstituerende for UU-vejleders deltagelse i samarbejdet. Er der en forståelse for, at samarbejdet om karrierevalgsprocesser og UEA er et fælles anliggende for skole og UU, og at lærere og skole derfor må indgå i et gensidigt tværfagligt samarbejde? Og er der en forståelse for, at karrierevalgsprocesser ikke kan reduceres til orienteringer, besøg, individuelle samtaler og vejleder – eller lærerstyrede forløb med et snævert fokus på specifikke trin- og slutmål i UEA, men at karrierevalgsprocesser må tilrettelægges som kollektive akkomodative læreprocesser gennem hele skoleforløbet? Og får disse forståelser betydning for aftaler mellem UU og skole, vejleders kompetenceudvikling og deres arbejdsbeskrivelser?

Allervæsentligst er måske en fælles overordnet syn på skole- og vejledningsområdet, der skaber grobund og stiller betingelser for deltagelse for såvel skole som UU, lærere som vejledere i samarbejdet om unges karrierevalgsprocesser.

## ***9. På vej mod en samarbejdsdidaktik – udviklingsmuligheder i praksis***

Min undersøgelse af læreres og vejleders samarbejde rejser spørgsmålet: Hvordan kan en samarbejdsdidaktik se ud, der kvalificerer læreres og vejleders samarbejde om unges karrierevalgsprocesser i skolen?

### **En samarbejdsdidaktik**

Med begrebet samarbejdsdidaktik forstår jeg refleksioner og undersøgelser, lærere og vejledere i fællesskab må gøre sig for at kvalificere deres samarbejde med henblik på at kvalificere unges karrierevalgsprocesser i skolen.

Der er forskellige definitioner af didaktik, og fælles for dem er, at de knytter sig til undervisning. Nogle definitioner vægter det teoretiske frem for det praktiske, nogle er snævre

og andre bredere i deres didaktikopfattelse (Hansen 2006, Nielsen 2009). I mit forsøg på at skitsere en didaktik om samarbejde, læner jeg mig op af følgende definition:

"Didaktik forstår jeg hverken som ren teoretisk eller som ren praktisk/empirisk disciplin, men som et konstruktivt område, hvor man reflektivt og kreativt søger efter løsninger på problemer, der opstår af det pædagogiske ansvar, som det daglige arbejde i skolen fordrer af læreren i omgang med børn og unge mennesker" (Jacobsen 1996 s 217).

I min forståelse rummer didaktik teoretiske og praktiske refleksioner om skolens mål og tre grundspørgsmål i forbindelse med undervisning: undervisningens hvorfor, hvad og hvordan i lyset af den samfundsmæssige kontekst (Imsen 2003, Nielsen 2009). Begrebet samarbejdsdidaktik kommer derfor til at knytte sig til læreres og vejleders analyse, refleksion, handlen og evaluering i forhold til:

### **1. Skolens mål og vejledningens mål og målet med vejledningen i skolen**

Lærere og vejledere gør vejledningen i skolen til et fælles projekt ud fra en fælles forståelse af skolens og vejledningens opgave. Vejledere og lærere må kvalificere deres refleksioner gennem faglige kundskaber om bl.a. samfundsudvikling og de unges betingelser heri og vejledningen i skolens opgave i samfundet.

### **2. Samarbejdets hvorfor: Hvorfor samarbejde? Hvordan kan forskellige professionelle perspektiver berige vejledningen i skolen?**

Lærere og vejledere skaber fælles forståelse af et tværfagligt anerkendende og ligeværdigt samarbejde. Lærer og UU- vejleder møder op med hver deres faglige discipliner og diskurser og skal i samarbejdet udvikle og udvide disse. De må give afkald på autonomi, når de samarbejder med en anden faggruppe på et område, hvor de måske tidligere har været enerådende. I et samarbejde på tværs af faggrupper er det væsentligt, at deltagerne er velkonsoliderede i egen faglighed for at kunne få øje på, hvordan den kan bidrage som en ressource i samarbejdet (Rasmussen 2008).

Lærere og vejledere må drøfte hinandens kernefaglighed og faglige perspektiver i samarbejdet. De må overveje, hvordan andre handlesammenhænge sætter betingelser for deres deltagelse og øve sig i gensidig perspektivovertagelse. De må diskutere, hvordan de gennem

roller og gensidige positioneringer skaber betingelser for hinanden som samarbejdspartnere, og hvordan de derigennem giver hinanden mulighed for deltagelse.

### **3. Samarbejdets hvad: Hvad skal der samarbejde om?**

Lærere og vejleder skaber fælles forståelse af unges karrierevalgsprocesser og læreprocesser i skolen. Hvad skal der arbejdes med, og hvordan skal der arbejdes? Fælles prioritering af mål, metoder og aktiviteter i vejledningen. Hvordan skabes sammenhæng og forbindelser for eleverne?

### **4. Samarbejdets hvordan?**

Hvilke praksisser ønsker vi for samarbejdet? Hvordan samarbejder vi helt konkret i praksis? Formalisering og ritualisering af samarbejdet.

#### **Evaluering**

Samarbejde forankres og udvikles ved at evaluere systematisk. ”Evaluering drejer sig om at finde ud af, om det der foregår, er værdifuldt og i overensstemmelse med, hvad man ønsker, skal ske” (Harck 2009 a s. 27). I evalueringen kan indgå såvel et formativt som et summativt element.

Den formative evaluering, der er kendetegnet ved en fortløbende dialog- og refleksionsproces mellem deltagerne, er procesorienteret og har udvikling som mål. Den er en cirkulær proces, som genererer ny viden og kan være vejledende og handlingsanvisende.

Den summative evaluering er produkt- og målopfyldelsesorienteret og har fokus på vurdering af effekt og resultat (Bendixen 2002).

Evaluering kan understøttes gennem arbejdet med forskellige planlægnings – og evalueringsmodeller, som f.eks. SMTTE-modellen<sup>10</sup> eller projektmodellen<sup>11</sup>. Ingen evalueringsmodeller kan indfange hele virkeligheden, de inkluderer nogle former for viden og ekskluderer andre.

---

<sup>10</sup> SMTTE modellen udfoldes i Andersen (2008): *Tegn er noget vi bestemmer*. JCVU

<sup>11</sup> Projektmodellen udfoldes i Harck, Larsen, Hinløv og Hansen (2009 a): § 9 stk.4 i folkeskoleloven. VUE

Evalueringen må foregå på to niveauer:

### **I de enkelte samarbejdsrelationer**

I det konkrete lokale skole-samarbejdsniveau mellem lærere og vejleder

Her udvikles lokal viden

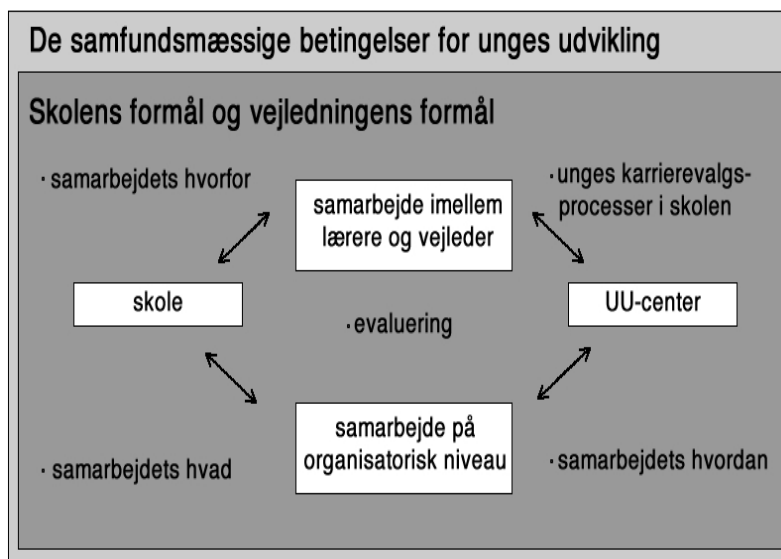
### **På skolen og i UU-centret**

På organisationsniveau i skolerne og i UU-centret og imellem dem. Her generaliseres den lokale viden.

På den ene side er der problemer i at diktere og formulere et samarbejde oven fra, fra skolens ledelse og UU-ledelsen. På den anden side er der problemer i en fuld autonomi, hvor samarbejdet privatiseres og individualiseres ved at overlade det til lærere og vejledere i de lokale samarbejdsrelationer. Der er brug for at sikre en progression i samarbejdet på langs og på tværs i skoleforløbet. Samarbejdsdidaktiske drøftelser angår ikke alene de enkelte vejledere og lærere, men må ligeledes foregå på skole- og UU-niveau og imellem de to niveauer for at sikre generalisering af viden og erfaringer samt en organisatorisk forankring. Det er ikke tilstrækkeligt at forpligte samarbejdet horisontalt, samarbejdet må også forpligtes vertikalt. Den vertikale forpligtethed handler om, at skolens ledelse og UU- ledelsen prioriterer og skaber organisatoriske rammer for samarbejdet, interesserer sig for det og indgår i dialog med deltagerne om det mål, der sættes og deres gennemførelse(Rasmussen 2008).

Hver for sig og i et samarbejde må skolen og UU-centret derfor løbende sætte samarbejdet om unges karrierevalsprocesser i skolen på dagsordenen. På den måde sikres en kontinuerlig udvikling, der forholder sig til og reflekterer såvel karrierevirkelighed og skolevirkelighed. Et aktuelt eksempel er det politiske krav om samordning af elev- og uddannelsesplan, der muliggør helt nye samarbejdsforståelser- og måder, der ikke tilgodeses alene ved tekniske computerprogramløsninger.

## En samarbejdsdidaktisk rammesætning



Pilene signalerer, at de samarbejdsdidaktiske refleksioner i de enkelte ”enheder” stiller betingelser for hinandens handlinger, men ligeledes kan påvirkes og dermed ændre mulighederne for handlinger.

Masterprojektets titel er ”Der skal to til en tango”. I billedet ligger en antydning af gensidighed. Desuden er tango ingen vilkårlig dans, men en dans, hvortil der er knyttet bestemte trin. Med titlen har jeg ønsket at signalere, at samarbejde kræver to ligeværdige parter, og at et kvalificeret samarbejde ikke bare er eller opstår af sig selv, men kvalificeres ved at træde fælles trin.

## **10. Abstract**

This master's thesis, "It Takes Two to Tango – Youth Guidance Services and Schools in Collaboration Concerning Youth Career-choice Processes," explores collaboration between teachers and guidance counsellors in primary and lower secondary schools. From a first-person standpoint, the study aims to make connections between different subject positions and to thereby create new understandings and more complex knowledge about the possibilities and potentials for, as well as the meaning of, collaboration in youth career-choice processes and for career-guidance in schools. The project formulates a new common standpoint and frame of reference for the development of collaboration.

The thesis analyses and discusses the following questions:

- How do teachers' and guidance counsellors' understandings of youth career-choice processes, of learning processes, and of collaboration have meaning for collaboration?
- How can one understand the possibilities of collaboration and the meaning that collaboration has for youth career-choice processes in school?
- What conditions exist for teachers and guidance counsellors to participate in collaboration?

The final section of the thesis puts forth perspectives for a "didactic of collaboration" which can be applied both to collaboration between teachers and guidance counsellors and to collaboration at the organisational level as well.

The methodological framework draws on social constructivist interactionism and the research methods are based on methods known from practice research where participants act as co-researchers.

The empirical material consists of data from interviews exploring collaboration between teachers and guidance counsellors. The research was carried out at three different schools where teachers and guidance counsellors were interviewed in their existing relations of collaboration. Hence the project brings teachers and guidance counsellors together and to some degree destabilizes discourses and social categories concerning collaboration.

The thesis begins with a presentation of laws pertaining to the field, then discusses existing knowledge and research in career-guidance in schools, as well as about collaboration between schools and Youth Guidance Services.

The theoretical basis of the project is social constructivist theory on career construction and learning processes. The thesis confronts common tendencies to individualize guidance counselling and therefore draws on theoretical perspectives concerning the meaning of groups for youth learning and career-choice processes. Guidance counselling in schools is discussed in light of these perspectives. In order to analyze the concept of collaboration, the thesis draws upon analytical perspectives on collaboration.

The main conclusion of the project is that teachers' and guidance counsellors' understandings of youth career-choice processes and their understandings of their own professionalism set conditions for how collaboration can be realised. At the same time, collaboration likewise sets conditions for qualified career-choice processes in schools. Youth career-choice processes can be qualified when the involved professionals establish collaboration and work together with the goal of accomplishing a common task and contributing with their respective professional perspectives.

Collaboration between teachers and guidance counsellors and their participation in this collaboration cannot be attributed to the individual teacher or guidance counsellor or alone to the relation between them. Instead, collaboration is created in a context that is constituted by a combination of the societal discourse concerning guidance counselling, the partners collaborating, and the defining organisational framework.

## 11. Litteraturliste

Alrø, H. og Kristiansen, M.(2004): Kommunikation som opbygning af relationer og læringsrum – mellem selvreferentialitet og dialog. I Løw og Svejgaard (red): *Psykologiske grundtemaer*. Kvan

Andersen, F. B. (2008): *Tegn er noget vi bestemmer*. JCVU

Bendixen, C. (2002): *Evaluering og læring*. Kroghs forlag, Vejle

Burmeister, B. (2008): Hvem driver egentlig skolens vejledning: Klasselærer, team, UU? Sammen eller hver for sig? I *Via Vejledning: Vejledning i grundskolen*. Oktober 2008. [www.ug.dk](http://www.ug.dk)

EVA (2007): *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv*. Danmarks Evalueringsinstitut

*God praksis i samarbejdet mellem UU og ungdomsuddannelserne.*

[http://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vaerktøjer/paatvaers\\_vaerktøjer/god\\_praksis\\_i\\_samarbejdetmellem\\_uu\\_og\\_ungdomsuddannelserne.aspx](http://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vaerktøjer/paatvaers_vaerktøjer/god_praksis_i_samarbejdetmellem_uu_og_ungdomsuddannelserne.aspx)

Hansen, B. og Tams, A. (2006): Almen didaktiske temaer og problemstillinger i et kritisk kommunikativt perspektiv. I *Almen didaktik*. Billesø & Baltzer

Harck, T.(2008): *Uddannelses – erhvervs – og arbejdsmarkedsorientering – et læringsrum i unges karrierevalgsproces*. Masteropgave DPU

[http://www.se.dk/media/filarkiv/Masteropgave\\_Trine\\_Harck.pdf](http://www.se.dk/media/filarkiv/Masteropgave_Trine_Harck.pdf)

Harck, T., Larsen, J., Hinløv P.B. og Hansen, M. (2009a): *§ 9 stk.4 i folkeskoleloven*. VUE

Harck, T. (2009b): Vejledningen skal ind i undervisningen. I *Liv i skolen*. Nr.2 2009. VIA UC

Henrysson, L. (1994): *SYO-kulturer i skolan*. Almqvist & Wiksell International, Stockholm

Hinløv, P.B.(2009): Karrierevalgsperspektivet i UU's vejledningsindsats. I *VUE's nyhedsbrev*. December nr.6 2009. [www.vejledning.net](http://www.vejledning.net)

Hutters, C. (2007): Al den snak om unges uddannelsesvalg. I *Via Vejledning: Vejledningsforskning*. November2007. [www.ug.dk](http://www.ug.dk)

Højdal, L. og Poulsen, L.(2007): *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser. Kap.9 Studie & Erhverv*

Højholt, Charlotte (red) (2005): *Forældresamarbejde Forskning i fællesskab. S. 9-82*. Dansk psykologisk Forlag

Illeris, K. (2007): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag

Imsen, G. (2003): *Lærerens verden. Indføring i almen didaktik. Kap.2 s. 34 – 57*



Gyldendal Uddannelse

Jacobsen, J. C.: Skolen for livet. i: Jacobsen (red.): *Spor - en antologi om almendannelse*. S. 198-228. Kroghs Forlag, 1995

Jarvis, P. S.(2005): Fra erhvervsvalg til karriereudvikling. I *Via Vejledning: Kvalitet i vejledning*. Februar 2005. [www.ug.dk](http://www.ug.dk)

Jensen, T.B. (2006): Praksisportrætter. I Jensen, T. B. og Christensen, G. (red): *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. RUC

Jensen, T.P. m.fl.(2009): *Unge frafald på erhvervsskolerne. Hvad gør de "gode skoler"*. AKF

Jensen, U.H. (2005a): Unge uden uddannelse – hvem er de og hvordan kan de vejledes? I *Vejbred*. DPU

Jensen, U.H. og Jensen T.P.(2005b): *Unge uden uddannelse*. SFI

Jørgensen, C. H. (2009): Fra uddannelse til arbejde – ikke kun en overgang. I *Tidsskrift for Arbejdsliv nr.1 2009*

Järvinen, M. og Mik- Meyer, N (red) (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. S. 9-23. Hans Reitzels Forlag

Krog- Jespersen, K.(1999): Konstruktivisme og undervisning. I *Undervisning og læring. Kvan54/1999*. Århus

Koudahl, P. (2008): Oplæg på Master i Vejledning, DPU: *Perspektiver på og diskurser om valg*.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *InterView*. Hans Reitzels Forlag

Lindow, U.: Uddannelsesvejledning – borgerservice eller samfundsinteresse. I *Via Vejledning: Udbudt vejledning*. Februar 2009. [www.ug.dk](http://www.ug.dk)

Løve, T.(2005): *Vejledning ansigt til ansigt*. Studie og Erhverv

Løw, O.(2006): Lærerens anerkendende og narrative forholdemåde. I Kristensen, Rene (red): *Fantastiske forbindelser*. Dafolo

Mørch, S. (2007): Ungdomslivet i forandring. I *Unge læring på klub- og fritidsområdet*. Ungdomsringen

Mørck, L. L. og Nissen, M.(2006): Praksisforskning. I Jensen, T. B. og Christensen, G. (red): *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. RUC

- Mørck, L. L. (2008): Anerkendende samarbejde. I *Tidsskrift for socialpædagogik Nr.21 2008*
- Mørck, Line Lerche:(2009): Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder. Kritisk psykologisk perspektiv på intervention. I Bro, K., Løw, O. og Svanholt, J. (red): *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*. Dansk Psykologisk Forlag
- Nielsen, G. F. (2009): *Vejledningsdidaktik – en lærebog. Indledende kapitler*. Upubliceret manus.
- Nielsen, M. L. og Katznelson, N. (2009): *Når fremtiden tegner sig*. CEFU 2009
- OECD (2002): *OECD review of career guidance policies. Denmark Countrynote*
- Plant, H. (2006): *Involving the users of guidance services in policy development*. The Guidance Council.  
[http://www.innove.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=3464/8\\_Involving\\_service\\_users\\_paper.pdf](http://www.innove.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=3464/8_Involving_service_users_paper.pdf)
- Plant, P. (2004): Særlig, særligt, særlige. I *Vejlederforum Magasinet. Forår 2004*. Studie & erhverv
- Plant, P. (2006) Samarbejde: Koordination og konkurrence. I *Via Vejledning: Samarbejde: Koordination og konkurrence*. November 2006 [www.ug.dk](http://www.ug.dk)
- Plant, P.(2007a): I strakt karriere. I *Via Vejledning: Karrierevejledning*. Februar 2007
- Plant, P(2007 b): Undervisningsbaseret vejledning I *Via Vejledning: Undervisningsbaseret vejledning*. November 2007
- Plant, P.(2008): Vejledningens fundament: Skolens indsats. I *Via Vejledning: Vejledning i grundskolen*. Oktober 2008. [www.ug.dk](http://www.ug.dk)
- Plant, P. (2009): *Fæste*. Studie og Erhverv
- Pless Mette og Katznelson Noemi (2005): *Niende klasse og hva´ så?* CEFU
- Pless, M. og Katznelson, N. (2007): *Unges veje mod ungdomsuddannelserne*. CEFU
- Rambøll Management (2008): *Rambøll Managements rapportering af scanningen af UU-området gennemført under Regeringens afbureaukratiseringsprogram i juni og august 2008*.  
[http://www.uvm.dk/~media/Files/Aktuelt/PDF09/090520\\_ramboell\\_uu\\_scanning.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Aktuelt/PDF09/090520_ramboell_uu_scanning.ashx)
- Rasmussen, B. (2008): Følgeskabet og styringsrelationen i det tværfaglige og tværprofessionelle samarbejde. I *Tidsskrift for Socialpædagogik Nr.21/2008*
- Rasmussen, J.(1999): Læring og læringsteorier. I *Undervisning og læring*. Kvan54/1999.Århus

Regeringen (2009): *Aftale mellem regeringen (Venstre og Konservative), Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre om flere unge i uddannelse og job (5. november 2009)*  
[http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Erhvervs/PDF09/091105\\_aftale\\_flere\\_unge\\_uddannelse\\_job.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Erhvervs/PDF09/091105_aftale_flere_unge_uddannelse_job.ashx)

Savickas, M. (2002): *Career Construction. A Development Theory of Vocational Behavior*. I: Brown, D. & Associates: *Career Choice and Development*. 4. udgave. Jossey- Bass

Savickas, M. (2005): *The Theory and Practice of Career Construction*. I: Brown, S. D. og Lent, R. (red): *Career Development and Counselling. Putting Theory and Research to Work*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey

Savickas, M. (2009) *Oplæg til workshop i VUE*. November 2009.

Staunæs, D (2003): *Etnicitet, køn og skoleliv. Nordisk Udkast nr.2 2003*

Staunæs, D (2004): *Etnicitet, køn og skoleliv*. Samfundslitteratur

Staunæs, D. og Søndergaard, D. M. (2005): *Interview i en tangotid*. I Järvinen, M. og Mik Meyer, N. (red): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag

Staunæs, D (2007a): *Subversive analysestrategier – eller governmentality med kjole, fjerboa og sari*. I Kofoed, J og Staunæs, D (red): *Magtballader*. DPU

Staunæs, D. (2007b): *Oplæg på metodeseminar: Analysemetode: Et spørgsmål om strategiske blikke og iagttagelsespositioner i VUE 28.11.2007*

Svensden, L. (2008): *UEA og UU: et samarbejdsfelt*. I *Via Vejledning: Vejledning i grundskolen. Oktober 2008*. [www.ug.dk](http://www.ug.dk)

Søndergaard, D.M.: *At forske i komplekse tilblivelser*. I Jensen, T.B. og Christensen, G. (red) (2006): *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. RUC

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

Tvede, U. (2006): *UU og de andre – samarbejde eller samordning?* I *Via Vejledning: Samarbejde: Koordination og konkurrence*. November 2006 [www.ug.dk](http://www.ug.dk)

UVM (2009) *Fælles mål. Uddannelses – erhvervs – og arbejdsmarkedsorientering*. Faghæfte 22. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 24-2009

Watts A.G. (1988): *Educational and vocational guidance services for the 14-25 age group in the European Community*. Commission of the European Communities 1988

Love, lovebekendtgørelser, lovforslag og bekendtgørelser:

B 131 (2002): *Forslag til folketingsbeslutning om oprettelse af en ny institutionsuafhængig uddannelses – og erhvervsvejledning*. Fremsat 28/3/2002

BEK nr. 704 af 30/06/2008 *Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv*. Gældende

BEK nr. 753 af 13/07/2009 *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv*. Gældende.

Lov nr. 354 06/05/2009: *Lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om uddannelse og erhverv*. Historisk

Lov nr.559 af 06/06/2007: *Lov om ændring af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv og forskellige andre love og om ophævelse af lov om brobygningsforløb til ungdomsuddannelser.(Tidlig vejledning i folkeskolen, mentorordning, brobygning og forøget opsøgende vejledning m.v.)*

LBK nr. 593 24/06/2009: *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Gældende

LBK nr. 673 af 01/07/2009 *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv*. Gældende

L 171 (2007): *Forslag til lov om ændring af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv og forskellige andre love og om ophævelse af lov om brobygningsforløb til ungdomsuddannelserne. (Tidlig vejledning i folkeskolen, mentorordning, brobygning og forøget opsøgende vejledning m.v.)*  
Fremsat 28/02/2007 .....

L 112 (2008) *Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om vejledning om uddannelse og erhverv (Samordning af elevplan, uddannelsesbog og uddannelsesplan samt ændring af procedure for henvisning til specialundervisning i enkelte fag)* Fremsat 21/11/2008

Hinnerup d. 10.april 2009

Kære deltagere i fokusgruppeinterview.

Tak fordi I vil bidrage i fokusgruppeinterviewet på xxxdag d. xx. xxxx 2009 fra kl. xx - xx på xxx Skole.

Som xxxx nok har fortalt jer, er det i forbindelse med mit afsluttende masterprojekt på DPU, at jeg har brug for jeres hjælp. Til daglig er jeg selvstændig konsulent og arbejder med udvikling af vejledning. Jeg arbejder sammen med bl.a. UU-centre, efterskoler, højskoler og underviser på diplomuddannelsen i vejledning. Jeg har arbejdet med vejledning hele mit arbejdsliv, og jeg er tidligere lærer og skole-/ ungdomsvejleder.

Jeg kender xxx fra flere opgaver/ projekter i UU xxx, som jeg har været knyttet til.

Mit masterprojekt handler om samarbejdet mellem UU-centre og skolen om vejledningen i grundskolen.

Jeg er interesseret i at finde ud af, hvordan henholdsvis lærerne og vejlederne forstår vejledningsopgaven i skolen, og hvilken betydning det har for samarbejdet (om tidlig indsats fra 6. klasse, UEA og vejledningsopgaver i øvrigt). Min plan er at udvikle en form for samarbejdsdidaktik, som forhåbentlig kan komme skoler og UU-centre til gavn.

Interviewet kommer til at foregå som en samtale imellem os. Jeg har udarbejdet en interviewguide, som jeg medbringer på xxxdag, med temaer, som jeg gerne vil omkring i løbet af interviewet.

Jeg vil gerne optage interviewet på en diktafon, og I vil selvfølgelig i mit videre analysearbejde blive fuldstændig anonymiseret.

Når mit masterprojekt er afsluttet, er I velkomne til at læse det, lige som jeg gerne stiller op til et lærermøde eller lignende for at formidle mine resultater.

Har I spørgsmål til mig inden interviewet, er I velkomne til at ringe/ maile til mig.

På gensyn på xxxdag

Mange hilsner fra Trine Hinchely Harck

Konsulentfirmaet Trine Harck

Storkevej 19, 8382 Hinnerup

tlf. 25 14 46 88

[trineharck@tiscali.dk](mailto:trineharck@tiscali.dk)

[www.trineharck.dk](http://www.trineharck.dk)

## **Masterprojekt Trine Hinchely Harck Interviewguide**

### **Unge karrierevalgsproces**

Hvad har betydning for unges karrierevalg i dag? Hvad skal de lære/ udvikle for at bliver rustet bedst muligt til at træffe valg i fremtiden?

### **Vejledning i skolen**

Hvad går vejledning i skolen ud på?

### **Skolens opgave/ rolle**

Hvad tror du (henvendt til UU- vejleder) at lærerne tænker om deres rolle og opgave i vejledningen af de unge i skolen?

Til lærerne:

Hvad tænker I om jeres rolle og opgave i vejledningen af de unge i skolen?

Hvad gør I helt konkret? (eksempler)

### **UU centrets opgave/ rolle**

Hvad tror I (henvendt til lærerne) at UU- vejlederne tænker om deres rolle og opgave i vejledningen af de unge i skolen?

Til vejlederne:

Hvad tænker du om din rolle og opgave i vejledningen af de unge i skolen?

Hvad gør I helt konkret? (eksempler)

### **Samarbejdet om vejledningen i skolen**

Hvad forstår I ved et samarbejde (om vejledning af de unge i skolen)?

Hvad er skolens/ lærernes særlige (faglige) bidrag?

Hvad er UU- vejlederens særlige (faglige) bidrag?

Hvad kan få samarbejdet til at lykkes?

Hvordan *gør* man god vejleder/ god lærer i samarbejdet??

Hvilke erfaringer har I?

Hvordan kunne I tænke jer, at det kom til at se ud?

Ser I barrierer for et reelt samarbejde?