

# Evaluering af Projekt om udvikling og afprøvning af kollektiv vejledning





# Evaluering af Projekt om udvikling og afprøvning af kollektiv vejledning

2016

**Evaluering af Projekt om udvikling og af-  
prøvning af kollektiv vejledning**

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form  
på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7958-955-1

# Indhold

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>10</b>
2.1	Om kollektiv vejledning	10
2.2	Projekt om udvikling og afprøvning af kollektiv vejledning	12
2.3	Om denne evaluering	13
2.4	Om rapportens opbygning	14
<b>3</b>	<b>Udvikling og afprøvning af indsatser</b>	<b>15</b>
3.1	<b>Refleksion skabes gennem delte erfaringer og nye erkendelser</b>	<b>15</b>
3.1.1	Social pejling giver eleverne et realistisk billede af sig selv i forhold til kammeraterne	15
3.1.2	Elevernes perspektiv udvides, når de skal forholde sig aktivt, begrunde og høre på andres begrundelser	16
3.1.3	Refleksive spørgsmål medfører, at eleverne selv kan arbejde på reflekterende niveau uden konstant vejlederfacilitering	17
3.1.4	Spejling og projektive værktøjer kan inspirere til nye overvejelser	18
3.2	<b>Vejledningen skal planlægges med udgangspunkt i den enkelte klasses klasse- og gruppedynamikker</b>	<b>19</b>
3.2.1	Gruppe- eller pararbejde fungerer bedre end klassediskussioner	19
3.2.2	Anonymiserende værktøjer sikrer involvering af alle	20
3.3	<b>Det er uklart, hvad det vil sige at differentiere i forbindelse med kollektiv vejledning</b>	<b>21</b>
3.3.1	Der har ikke været særskilt fokus på differentiering	21
3.3.2	Forskellige tilgange til differentiering peger på behov for øget fokus	21
3.3.3	Det er en udfordring, når vejlederne ikke kender eleverne på forhånd	22
3.4	<b>Kollektiv vejledning med fokus på forældreinddragelse skal klæde forældrene på til at støtte deres børn i forbindelse med uddannelsesvalget</b>	<b>22</b>
3.4.1	Viden om uddannelsessystemet og uddannelsesparathedsvurderinger	23
3.4.2	Kendskab til vidensøgningmuligheder, herunder UddannelsesGuiden	24
3.4.3	Igangsætte dialog mellem forældre og børn, som kan fortsætte derhjemme	24
3.4.4	Manglende opbakning til forældrearrangementerne kan muligvis imødegås ved at inddrage forældrene i planlægningen, så arrangementet matcher deres behov og forudsætninger	25
3.5	<b>Vejlederrollen – fra underviser til facilitator</b>	<b>26</b>
3.5.1	Faldgruberne i forbindelse med den undervisende vejledning	26
3.5.2	Fremtidige fokuspunkter: den faciliterende vejleder	27
3.6	<b>Forskellige rammer skaber forskellige muligheder og begrænsninger</b>	<b>27</b>
3.6.1	Organisering og ressourceallokering	28
3.6.2	Samarbejdet med skolerne og koordineringen med emnet uddannelse og job er vigtige for den kollektive vejlednings succes	28
<b>4</b>	<b>Kompetenceudvikling i læringscirkler</b>	<b>31</b>
4.1	Definition og beskrivelse af læringscirkelforløbet	31
4.2	Læringscirklerne har givet ny viden og nyt fokus med udgangspunkt i karrierelæringsbegrebet	32
4.3	Læringscirklernes form og indhold har haft overvejende positiv betydning for vejledernes læringsudbytte	33

<b>4.4</b>	<b>Synergien mellem læringscirklerne og udviklingen af vejledningsindsatserne har bidraget til øget udbytte begge steder</b>	<b>35</b>
<b>4.5</b>	<b>Organisering og ressourceallokering får betydning for videndeling og forankring</b>	<b>36</b>
4.5.1	Den regionale organisering	36
4.5.2	Ressourceallokering	37
4.5.3	Videreformidling til kolleger har stor værdi, men tager tid	37
4.5.4	Netværk på tværs af UU-centre er værdifulde	38



# 1 Resumé

Denne rapport formidler evalueringen af Projekt om udvikling og afprøvning af kollektiv vejledning, som Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) har gennemført i samarbejde med KL og UU Danmark i 2015-16.

Projektets formål har været dels at udvikle og afprøve forskellige former for kollektiv vejledning i folkeskolens udskoling og dels at bidrage til relevant kompetenceudvikling blandt de deltagende UU-vejledere.

Evalueringen belyser, hvilke forhold der henholdsvis hæmmer og fremmer, at kollektiv vejledning som metode lever op til vejledningens mål om at udfordre eleverne og bidrage til at kvalificere deres valg af ungdomsuddannelse, og vurderer den kompetenceudvikling, der finder sted hos de deltagende vejledere.

I dette resume præsenteres udvalgte, væsentlige pointer fra undersøgelsen samt en opsamling af de væsentligste opmærksomhedspunkter.

## **Elevernes refleksion skabes gennem delte erfaringer og nye erkendelser**

Hvis den kollektive vejledning skal have potentiale til at udfordre og kvalificere elevernes uddannelsesvalg, er det afgørende, at den ikke kun bevæger sig på et informativt niveau, men også skaber refleksion hos eleverne. Evalueringen viser, at dette bl.a. lykkes, når vejlederne bruger metoder, hvor eleverne skal forholde sig aktivt til sig selv og de andre elever, og hvor de opnår nye erkendelser gennem eksempelvis social pejling ved selv at begrunde og høre andres begrundelser, ved at besvare refleksive spørgsmål eller gennem spejling og projektive teknikker.

## **Vejledningen skal planlægges med udgangspunkt i den enkelte klasses sociale dynamikker**

Når det gælder de observerede vejledninger, er det ofte de samme elever, der deltager i klassediskussionerne, og elevernes energiniveau og opmærksomhed falder hurtigere, når vejledningen foregår mellem vejlederen og den samlede klasse. Dette peger på, at det kan være sværere at skabe en vejledning, som involverer og aktiverer alle elever, hvis den foregår mellem vejlederen og hele klassen. Som alternativ til den fælles klassesamtale anvender vejlederne bl.a. par- eller gruppearbejde, som kan medvirke til at skabe et trygtere miljø og gøre det mere overskueligt for visse elever at ytre sig, sammenholdt med klassesamtalen.

Når vejlederen skal planlægge og gennemføre kollektive vejledningsaktiviteter, skal der tages højde for, at klasser og elever er forskellige, og vejlederen skal vælge øvelser, gruppestørrelse, gruppesammensætning mv. på baggrund af den pågældende klasses sociale dynamikker.

## **Anvendelse af anonymiserende spørge- og vurderingsværktøjer kan sikre højere grad af deltagelse**

I klasser, hvor den sociale dynamik gør det vanskeligt for nogle af elever at ytre sig over for hele klassen, eller hvor eleverne bliver meget påvirkede af de andres meninger, har nogle vejledere gode erfaringer med at benytte anonymiserende spørge- og vurderingsværktøjer i forbindelse med den kollektive vejledning. De anonymiserende værktøjer giver eleverne mulighed for at svare på spørgsmål, uden at deres svar bliver udstillet over for hele klassen. Anvendelsen af værktøjerne kan også resultere i mere oprigtige svar fra eleverne og dermed flere forskellige svar, hvilket bidrager positivt til en efterfølgende nuanceret diskussion i plenum.



### **Det er uklart, hvad det vil sige at differentiere i forbindelse med kollektiv vejledning**

Evalueringen viser, at selvom differentiering og progression i forbindelse med vejledningsprocessen er en central forudsætning for, at alle elever får udbytte af den kollektive vejledning, har vejlederne ikke arbejdet eksplicit med differentiering i forbindelse med de observerede vejlednings-sessioner, og for mange vejledere er det endnu uklart, hvad det vil sige at differentiere i forbindelse med kollektiv vejledning.

Der er således blandt vejlederne ikke en fælles forståelse af, hvordan differentiering skal forstås og anvendes i forbindelse med en kollektiv vejledningsindsats. Vejlederne oplever, at differentiering er svært – særligt når de ikke kender eleverne i forvejen.

### **Forældreinddragelse skal klæde forældrene på til at støtte deres børn i forbindelse med uddannelsesvalget**

Nogle vejledere har arbejdet med at inddrage forældrene i forbindelse med vejledningen med henblik på at klæde forældrene på til at kunne støtte og vejlede deres børn i forbindelse med disse valgprocesser. Evalueringen peger på, at forældreinddragelsen ofte søges realiseret gennem kollektive aktiviteter for forældrene og deres børn, og at disse aktiviteter sigter mod at give forældrene kompetencer, viden og motivation til at indgå aktivt i deres barns proces frem mod valget af ungdomsuddannelse efter grundskolen. Det har dog for flere vejledere været en udfordring at sikre forældrenes tilstrækkelige opbakning og fremmøde til de kollektive forældrearrangementer.

### **De nye vejledningsformer stiller nye krav til vejlederrollen**

Med de nye kollektive vejledningsformer skal vejlederen i endnu højere grad end tidligere formå at engagere og involvere alle elever og skabe refleksion hos eleverne. Det betyder, at vejlederen i højere grad skal fungere som facilitator end som underviser, hvilket stiller nye krav til vejlederens praksis i forbindelse med vejledningen.

Alle de interviewede og observerede vejledere har arbejdet meget aktivt med at ændre vejledningen til en mere faciliterende vejledning, men det er uklart, hvor opmærksomme de er på, at det også stiller nye krav til deres praksis som vejledere.

### **Forskellige rammer skaber forskellige muligheder og begrænsninger**

Evalueringen viser, at UU-centrene har meget forskellige rammer for den kollektive vejledning, hvilket kan få stor betydning for, hvilke vejledningsindsatser det er muligt og meningsfuldt at gennemføre. Det er særligt UU-centrets organisering og ressourceallokering og samarbejdet med skolerne, herunder koordineringen med undervisningen i det obligatoriske emne uddannelse og job, som får betydning for vejledernes muligheder i forbindelse med den kollektive vejledning.

Vejlederne er således nødt til at tage højde for de lokale rammer i forbindelse med planlægningen af den kollektive vejledning, og både skolerne og UU-centrene må tage ansvar for at etablere et konstruktivt samarbejde om såvel planlægningen af den kollektive vejledning som koordineringen med hensyn til emnet uddannelse og job.

### **Læringscirklerne har givet vejlederne ny viden, ny forståelse og nye redskaber**

Målet om kompetenceudvikling hos de deltagende vejledere er søgt opfyldt gennem tre læringscirkler i hver region, som er planlagt og faciliteret af en cirkelleder fra Professionshøjskolen UCC eller VIA University College. Formålet med læringscirklerne har været at bidrage til vejledernes udvikling af nye kompetencer til brug i forbindelse med den kollektive vejledning på en måde, hvor vejledernes egne erfaringer og refleksioner er drivkraften.

Evalueringen viser, at læringscirklerne har været en meget stor støtte for vejlederne i forbindelse med udviklingen af indsatserne. Læringscirklerne har primært bidraget med ny viden, nye redskaber og en ny forståelse hos de deltagende vejledere.

## **Synergien mellem læringscirklerne og udviklingen af vejledningsindsatser har bidraget til øget udbytte begge steder**

Samspillet mellem læringscirklerne og udvikling og afprøvning af vejledningsindsatserne i dagligdagen har fungeret godt. Deltagelsen i læringscirklerne har bidraget til kvalificeringen af vejledningsindsatserne gennem:

- Strukturering og systematisering af udviklingsarbejdet gennem eksempelvis arbejdet med FFAST-modellen<sup>1</sup>
- Inspiration til konkrete aktiviteter, værktøjer og metoder gennem både teori og de øvrige deltageres erfaringer
- Generel kvalificering og udvikling af indsatserne gennem feedback og sparring fra de øvrige deltagere og cirkellederne.

## **Netværk på tværs af UU-centre er værdifulde**

Vejlederne vurderer, at den videndeling og sparring med andre vejledere, som særligt læringscirklerne, men for nogle vejledere også den regionale organisering af de lokale projekter, har givet mulighed for, har været meget værdifulde. Flere har et ønske om tilsvarende netværksmuligheder efter projektets afslutning, men interviewene med vejlederne viser, at der kun er få eksempler på efterfølgende formelle netværk på tværs af UU-centre.

## **Fremtidige opmærksomhedspunkter**

Samlet set peger evalueringen på, at der er skabt relevante erfaringer og nye metoder, som fremover kan bidrage til kvaliteten af den kollektive vejledning. Det er dog også tydeligt, at deltagerne kun har nået at afprøve metoder og redskaber en enkelt gang. Afgørende for den videre forankring og implementering af kollektiv vejledning er det derfor, at der sker en udvikling og vidensspredning med hensyn til de nye metoder og redskaber. I den forbindelse er det væsentligt, at vejledere, som ikke har deltaget i projektet, også tilegner sig den nye forståelse af den kollektive vejledning, som vejlederne i projektet har. Det er således ikke tilstrækkeligt at sprede de konkrete aktiviteter, der er udviklet i projektet. Vejlederne skal også kunne operere på alle nedenstående niveauer:

- Tilgang til og forståelse af kollektiv vejledning: Hvorfor gør vi det?
- Tid, fysiske rammer og elevgruppe: Hvor og med hvem gør vi det?
- Redskaber og værktøjer: Hvordan gør vi det?
- Vejlederrolle: Hvordan gør jeg det?
- Organisatoriske rammer: Under hvilke betingelser kan det foregå?

Derudover peger evalueringen på, at det er nødvendigt at være særligt opmærksom på følgende udviklingspunkter:

- Fokus på differentiering, herunder en drøftelse og fastlæggelse af, hvad det vil sige at differentiere i forbindelse med den kollektive vejledning, og eksempler på forskellige gode måder at gøre det på.
- Fokus på udvikling af vejlederrollen og en opmærksomhed over for behovet for, at mange vejledere bliver i stand til at påtage sig en mere faciliterende vejlederrolle.
- Fokus på samarbejdet mellem UU-centrene og skolerne, som er nødvendigt både konkret, når vejlederne sammen med lærerne skal planlægge vejledningen i den enkelte klasse, og på et overordnet organisatorisk plan, når der skal skabes fælles forståelse af vejledningens formål, indhold og muligheder hos skolen og vejledningen, og når der skal etableres samarbejde og koordinering med hensyn til sammenhængen mellem vejledningen og emnet uddannelse og job. Det er derfor afgørende, at samarbejdet etableres på både ledelses- og medarbejderniveau, men at det initieres på ledelsesniveau, så der skabes fokus, prioritering og hensigtsmæssige rammer for samarbejdet.

## **Om datagrundlaget**

Rapporten er baseret på en kvalitativ undersøgelse blandt UU-vejledere og elever. Datagrundlaget udgøres af observationer og interview med vejledere og elever i forbindelse med afprøvning af modeller, metoder og praksisformer i forbindelse med den kollektive vejledning samt af interview

<sup>1</sup> FFAST-modellen kan anvendes som et værktøj til planlægning, gennemførelse og evaluering af projektet som helhed og i forbindelse med hver af de aktiviteter, der indgår i det kollektive vejledningsforløb. FFAST-modellen består af fokus (tema), formål, aktiviteter, struktur og teknikker.

og observationer i forbindelse med læringscirklerne. Datagrundlaget udgøres yderligere af skriftligt materiale som deltagernes forberedelse til den sidste læringscirkel, projektlederens halvårsrapport og inspirationskataloget. I alt 15 vejledere og 15 elever er blevet interviewet.

Fælles for alle vejledningssessionerne i projektet er, at der i høj grad har været tale om afprøvning, hvor mange vejledere alene har nået at afprøve indsatsen en enkelt gang og i varierende grad har nået at justere og videreudvikle den efter afprøvningen. Evalueringen er derfor funderet på nogle indledende og afprøvende erfaringer med de udviklede vejledningsindsatser og kan derfor ikke fremhæve best practice eller konkludere noget generelt om kollektiv vejledning. I begyndelsen af hvert afsnit fremhæves hovedpointerne i det pågældende afsnit, herunder de umiddelbare gode erfaringer.

## 2 Indledning

I forbindelse med EUD-reformen Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser skete der en om-lægning af vejledningen i udkolingen, som betyder, at gruppevejledning og individuel vejledning kun skal tilbydes til de unge, som vurderes ikke-uddannelsesparate. Derfor har den kollektive vejledning, der tilbydes til alle unge, fået større betydning. På den baggrund har Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) i forsommeren 2015 taget initiativ til et forsøgs- og udviklingsprojekt om kollektiv vejledning og gruppevejledning i udkolingen. Projektet gennemføres i et samarbejde mellem MBUL, KL og UU Danmark. De tre parter indgår i en styregruppe, som har det overordnede ansvar for projektet og projektførelsen.

Evalueringen følger op på udbyttet og læringen fra forsøgs- og udviklingsprojektet og supplerer det øvrige materiale, som dokumenterer projektet, henholdsvis projektlederens slutrapport, Professionshøjskolen UCC's og VIA University Colleges artikel om kollektiv vejledning som metode samt projektets inspirationskatalog.

Indledningsvist beskrives rammerne og det teoretiske udgangspunkt for kollektiv vejledning, som har dannet grundlag for projektet (afsnit 2.1). Dernæst følger en kort beskrivelse af projektets rammer og indhold (afsnit 2.2) efterfulgt af en kort beskrivelse af udgangspunktet og datagrundlaget for evalueringen (afsnit 2.3). I afsnit 2.4 beskrives rapportens opbygning.

### 2.1 Om kollektiv vejledning

Den kollektive vejledning er hovedvejledningsformen for de fleste elever i 7.-10. klasse. I forbindelse med den kollektive vejledning skal UU-vejlederen orientere eleverne om ungdomsuddannelserne, uddannelsessystemet og ansøgningsprocessen, ligesom eleverne skal introduceres til at arbejde med UddannelsesGuiden og eVejledning. Derudover skal den kollektive vejledning gennem progression og differentiering i forbindelse med vejledningsprocessen bidrage til, at alle elever bliver udfordret og reflekterer over egne kompetencer, potentialer og muligheder i relation til valg af uddannelse og erhverv (se bekendtgørelsesteksten i boksen på næste side).

## Den kollektive vejledning

§ 5, stk. 4: *Kollektiv vejledning er klassebaserede (eller tilsvarende) vejledningsaktiviteter, som har til formål at forberede eleverne til valg af ungdomsuddannelser ved udgangen af 9. eller 10. klasse. I den kollektive vejledning skal eleverne udfordres i deres forestillinger om valg af uddannelse og job, så valg af uddannelse sker på et reflekteret og oplyst grundlag. I den kollektive vejledning indgår som minimum de vejledningsaktiviteter, som er nævnt i stk. 5, og som samlet skal bidrage til at kvalificere elevernes valg af uddannelse og job og sammentænkes med undervisningen i folkeskolens obligatoriske emne uddannelse og job (...).*

Stk. 5: *I den kollektive vejledning skal indgå:*

- 1) indføring i ungdomsuddannelserne, indhold, struktur og muligheder samt dialog om elevernes forståelse heraf*
- 2) vejledning om udfyldelse af uddannelsesplaner, optagelse.dk og processen frem mod tilmelding til ungdomsuddannelse*
- 3) introduktion til at arbejde med UddannelsesGuiden (ug.dk) og til eVejledningen (...)*
- 4) orientering om hele uddannelsessystemet, herunder sammenhæng mellem uddannelser og job.*

Stk. 6. *Vejledningsforløbet (...), herunder den kollektive vejledning skal gives, så det understøtter progression og differentiering i vejledningsprocessen og understøtter, at eleven reflekterer over egne kompetencer og potentialer samt uddannelses- og erhvervs muligheder.*

*Kilde: BEK nr. 840 af 30.6.2014 om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv.*

Den kollektive vejledning i udskolingen skal således være både informativ og refleksionsskabende. Der er ikke fastsat et bestemt timeantal til den kollektive vejledning.

Ifølge projektledelsens artikel i magasinet *VejlederNyt*, september 2015, er det særlige ved kollektiv vejledning som distinkt vejledningsdisciplin, at kollektivet bringes i spil på en måde, der bidrager til både klassens, gruppens og den enkeltes refleksions- og valgproces. Det sker gennem samarbejde, aktivering og ansvarliggørelse af kollektivet som helhed og den enkelte som en del af kollektivet, hvilket resulterer i øget refleksion og større selvindsigt og selvsikkerhed. Eleverne vil potentielt få bevidsthed om strukturelle forholds betydning for valg- og erkendelsesprocesser (herunder adgangskrav, overgangskrav mv.), og den enkeltes bevidsthed om muligheder og oplevelse af normalitet vil udvides, i kraft af at problemstillinger almengøres, og fælles handlemuligheder udvikles.

Det teoretiske udgangspunkt for projektet om udvikling og afprøvning af kollektiv vejledning har været karrierelæringsbegrebet. Karrierelæring er den læring, der understøtter udviklingen af karrierekompetencer. Disse opnås i et samspil mellem liv og læring og er afgørende for håndteringen af forandringer og overgange. I forbindelse med den kollektive vejledning forudsætter et karrierelæringsperspektiv et helhedssyn på eleverne og deres livsbaner, så vejledningen hjælper eleverne til selv at blive i stand til at se og skabe sammenhænge mellem liv, læring og arbejde.

Der har bl.a. været arbejdet med Bill Laws teori om karrierelæring<sup>2</sup>, som opstiller fire læringsmål, der forbereder unge til valg af uddannelse: muligheder, selvindsigt, beslutningskompetence og omstillingsparathed. Målene er ligeværdige, og man kan arbejde med dem samlet eller adskilt. Derudover opstiller Bill Law fire niveauer for karrierelæringskompetencer: at opdage, at ordne, at fokusere og at forstå. Niveauerne er hierarkiske; dvs. at eleverne eksempelvis skal kunne opdage, før de kan ordne. Eleverne i en klasse vil typisk befinde sig på forskellige niveauer. Ved at arbejde

<sup>2</sup> <http://www.hihohiho.com/>.

med målene kan UU-vejlederen således sikre, at der er progression i den kollektive vejledning, og ved at arbejde med niveauerne bliver det tydeligt, at differentiering er nødvendig (se projektets inspirationskatalog).

## 2.2 Projekt om udvikling og afprøvning af kollektiv vejledning

Med udgangspunkt i bekendtgørelsens tekst om kollektiv vejledning og det teoretiske afsæt i karrierelæringsbegrebet, som beskrevet ovenfor, har formålet med det igangsatte udviklings- og afprøvningsprojekt været at udvikle den kollektive vejledning og gruppevejledningen i udskolingen, så disse vejledningsformer i højere grad kan bidrage til at udfordre og kvalificere elevernes uddannelsesvalg. Projektet har desuden skullet bidrage til at udvikle vejledernes kompetencer inden for kollektiv vejledning og gruppevejledning.

Der har således været to overordnede mål og spor i projektet: 1) Udvikling af modeller, metoder og praksisformer i forbindelse med den kollektive vejledning og herunder evt. gruppevejledning og 2) Kompetenceudvikling af vejledere, der forestår og har ansvaret for den kollektive vejledning.

Det har været intentionen, at begge spor gensidigt skulle påvirke og kvalificere hinanden, idet kompetenceudvikling og udvikling af ny praksis er nært forbundne.

Udviklingsprojektet har med andre ord sammentænkt udvikling af nye praksisformer med kompetenceudvikling ved at indeholde:

- 1 Udvikling af nye modeller, koncepter og metoder samt afprøvning af forskellige vejledningsaktiviteter i forbindelse med den kollektive vejledning og gruppevejledningen
- 2 Læringsforløb for de involverede vejledere, hvor vejlederne tre gange i løbet af projektperioden samles til seminar dage, hvor de får sparring og kvalificerer indsatserne gennem deltagelse i læringscirkler.

Projektet har været administreret af UU Danmark. Der har været ansat en projektleder, som har haft ansvaret for projektets forløb. Gennemførelsen af projektet er sket i et tæt samarbejde med UU Danmark og dens regionale struktur (Hovedstaden, Sjælland, Syddanmark, Midtjylland, Nordjylland). De enkelte regioners UU-centre har samarbejdet om udvikling af den kollektive vejledning i deres respektive områder. 44 UU-centre har deltaget i projektet.

Inden for hver af de regionale enheder har deltagerne aftalt, hvilke modeller der skulle afprøves, hvordan processen skulle sættes i gang, og hvordan processen skulle forløbe. Der er med andre ord tale om et projekt, som har haft et fælles mål og sigte, men som samtidig gerne har måttet afprøve forskellige modeller og metoder, så den samlede erfaring blev så bred som muligt.

Projektet har haft to konsulenter fra to professionshøjskoler tilknyttet, henholdsvis Professionshøjskolen UCC og VIA University College. Konsulenterne har skullet bidrage til at sikre forløbets kvalitet og et solidt videngrundlag, og de har desuden stået for kompetenceudviklingsaktiviteterne for vejlederne.

Alle regionale og lokale projekter i forsøgs- og udviklingsprojektet har ifølge projektlederen arbejdet aktivt med tre generelle temaer for den kollektive vejledning, nemlig *Udfordring*, *Refleksion* og *Karrierelæringskompetencer*. Projekterne har derudover forholdt sig forskelligt både til målgrupper (7., 8., 9. eller 10. klasse) og til indhold. Der har været fokuseret på elevgruppen som et samlet kollektiv, som inkluderer både uddannelsesparate og ikke-uddannelsesparate elever.

Set samlet, på tværs af alle projekterne, er der udviklet og afprøvet indsatser på alle fire årgange og inden for følgende temaer:

- Indføring i ungdomsuddannelserne, indhold, struktur og muligheder samt dialog om elevernes forståelse heraf
- Vejledning om udfyldelse af uddannelsesplaner, optagelse.dk og processen frem mod tilmelding til ungdomsuddannelse

- Introduktion til at arbejde med UddannelsesGuiden (ug.dk) og til eVejledning
- Orientering om hele uddannelsessystemet, herunder sammenhæng mellem uddannelser og job
- Gruppevejledning
- Forældreinddragelse
- Ung til ung-vejledning eller virksomhedssamarbejde.

Projekterne har været organiseret ud fra det årshjul, der vedrører skoleåret 2015/16. Da projekterne har tilpasset sig de normale vejledningsaktiviteters struktur – fx tidspunkter for introkurser, parathedsvurdering, dialogmøder, forældreinformation, brobygning, messeafholdelse mv. – har nogle projekter udviklet indsatsen i 2015 og afprøvet den i 2016, mens det andre steder har været omvendt. Udviklings- og afprøvningsforløbet har således været forskelligt for de enkelte projekters vedkommende.

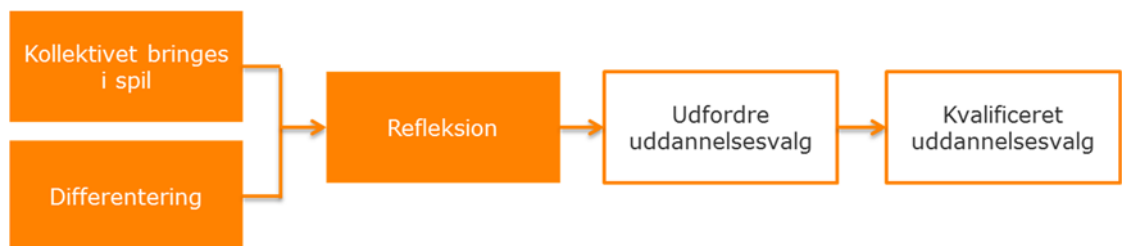
## 2.3 Om denne evaluering

Evalueringens formål er todelt. Evalueringen skal:

- 1 Belyse, hvilke forhold der fremmer og hæmmer, at kollektiv vejledning som metode lever op til målet om at udfordre eleverne og bidrage til at kvalificere deres valg af ungdomsuddannelse
- 2 Vurdere den kompetenceudvikling, der finder sted hos de deltagende vejledere.

Når evalueringen har skullet se specifikt på, hvordan kollektivet bringes i spil, hvordan der arbejdes med differentiering, og hvordan den kollektive vejledning kan bidrage til at udfordre og kvalificere uddannelsesvalget, er der tale om led i en virkningskæde som illustreret nedenfor.

**Figur 1**  
**Virkningskæde for den kollektive vejledning**



Evalueringen fokuserer særligt på, hvordan kollektivet bringes i spil, hvordan der arbejdes med differentiering, og hvordan der skabes refleksion, ud fra antagelsen om, at dette udfordrer uddannelsesvalget og i sidste ende fører til et kvalificeret uddannelsesvalg, forstået som et valg, som eleven er motiveret for og i stand til at gennemføre.

Fælles for alle regionale og lokale projekter i forbindelse med forsøgs- og udviklingsprojektet er, at der i høj grad har været tale om afprøvning, hvor mange alene har nået at afprøve indsatsen en enkelt gang og i varierende grad har nået at justere og videreudvikle den efter afprøvningen. Evalueringen er derfor funderet på nogle indledende og afprøvende erfaringer med de udviklede vejledningsindsatser og kan derfor ikke fremhæve best practice eller konkludere noget generelt om kollektiv vejledning. Der er i stedet fokus på at samle op på de indledende erfaringer med henblik på at inspirere til den fremtidige udvikling og forankring.

Evalueringen bygger på en samlet analyse af forskellige typer af materiale:

- Observationer og interview i forbindelse med afprøvning af modeller, metoder og praksisformer i forbindelse med den kollektive vejledning
- Interview og observationer i forbindelse med læringscirklerne

- Læringscirkeldeltagernes skriftlige evalueringer af forløbet, som er udarbejdet på uformel basis i forbindelse med afholdelsen af den sidste læringscirkel<sup>3</sup>
- Projektlederens halvårsrapport samt inspirationskataloget.

I alt 15 vejledere og 15 elever er blevet interviewet.

### **Observationer og interview i forbindelse med afprøvning af kollektiv vejledning**

EVA har besøgt fire forsøg for at observere afprøvningen af den kollektive vejledning og gennemføre interview med vejleder(e) og elever. De fire besøgte vejledningsindsatser er geografisk spredt over landet og repræsenterer forskellige typer af indsatser på forskellige klassetrin. Der er i forbindelse med besøget gennemført interview med UU-vejlederen med henblik på at afdække baggrunden for og intentionerne med de valgte metoder i forbindelse med den pågældende vejledningsindsats samt vejlederens erfaring med indsatsen. Der er ligeledes gennemført interview med elever, som deltog i den observerede vejledning, for at give et indblik i deres oplevelse af vejledningen og deres udbytte af den. Vejledningen er blevet observeret med henblik på at erfare de afprøvede indsatsers forløb og virkning i klassen. Alle fire vejledningssessioner er observeret, første gang vejlederen afprøvede dem. Der er derfor ikke lagt vægt på vurderingen af den samlede vejledningssession som udtryk for en færdigudviklet indsats. Derimod er der lagt vægt på vejledernes og elevernes erfaringer og deres overvejelser over erfaringerne samt på at uddrage læring om, hvilke elementer der umiddelbart fungerede særligt godt.

### **Observationer og interview i forbindelse med læringscirkler**

I forbindelse med evalueringen har EVA besøgt to læringscirkler for dels at gennemføre gruppeinterview med vejledere og dels at observere læringscirklerne. Besøgene er gennemført i forbindelse med anden og tredje læringscirkel og i to forskellige regioner. Interviewene har haft til hensigt at give indblik i deltagerens oplevelser med og udbytte af læringscirklerne samt i samspillet mellem deres deltagelse i læringscirklerne og udviklingen og afprøvningen af indsatser i forbindelse med den kollektive vejledning.

### **Skriftlige evalueringer**

Som en del af forberedelsen til den tredje og sidste læringscirkel skulle deltagerne skriftligt besvare følgende spørgsmål:

- Hvad er den største succes?
- Hvad er blevet anderledes i den kollektive vejledning?
- Er der sket en ændring i elevernes udbytte og engagement?
- Hvad er den største udfordring lige nu?
- Hvor ligger der et uforløst potentiale i den kollektive vejledning?

Da spørgsmålene er yderst relevante i evalueringssammenhæng, er deltagerens besvarelser i anonymiseret form anvendt som supplerende datamateriale. Fordi besvarelserne er afgivet i anden sammenhæng, er der stor forskel på, hvor relevante de er for evalueringen, ligesom besvarelsernes omfang og karakter varierer. De er derfor primært anvendt som supplerende data – dvs. til at understøtte øvrige analytiske pointer – og ikke som hovedkilde.

## **2.4 Om rapportens opbygning**

Rapporten er struktureret ud fra de to spor fra forsøgs- og udviklingsprojektet. Foruden resumeet og denne indledning består rapporten således af to kapitler. Kapitel 3 omhandler evalueringen af de udviklede og afprøvede kollektive vejledningsindsatser, herunder særligt hvordan elever og vejledere oplever, at den kollektive vejledning bidrager til målene om at udfordre elevernes uddannelsesvalg og refleksioner over uddannelsesvalget. Kapitel 4 behandler kompetenceudviklingssporet, herunder særligt hvordan læringscirklerne har bidraget til UU-vejledernes kompetenceudvikling, og om og hvordan der generelt er arbejdet med videreformidling og forankring af ny viden i UU-centret.

<sup>3</sup> Læringscirklerne er det kompetenceudviklingsrum, hvor de deltagende vejledere har mødtes jævnligt gennem projektet. Se yderligere definition og beskrivelse af læringscirklerne i afsnit 4.1.



# 3 Udvikling og afprøvning af indsatser

I dette kapitel evalueres de konkrete vejledningsindsatser, som er udviklet og afprøvet i projektet.

Evalueringen peger på følgende hovedpointer:

- For at kollektiv vejledning kan leve op til sit formål, skal kollektivet bringes i spil på en måde, der bidrager til kollektivets og den enkeltes refleksions- og valgproces. Ifølge projektledelsen sker det gennem samarbejde, aktivering og ansvarliggørelse af kollektivet som helhed og den enkelte som en del af et kollektiv.
- De afprøvede vejledningssessioner bidrager særligt positivt til opfyldelsen af målet om at udfordre eleverne og bidrage til at kvalificere deres valg af ungdomsuddannelse, når de lever op til nedenstående kriterier, som også udgør dispositionen for kapitlet:
  - Bidrager til, at eleverne deler erfaringer, reflekterer og får nye erkendelser (afsnit 3.1)
  - Forholder sig aktivt til gruppedynamik og gruppesammensætning for at involvere og aktivere alle elever (afsnit 3.2)
- Selvom differentiering står som en central forudsætning for, at alle elever får udbytte af den kollektive vejledning, har der ikke været arbejdet særligt eksplicit med differentiering i forbindelse med de observerede vejledningssessioner, og det er for mange vejledere endnu uklart, hvad det vil sige at differentiere i forbindelse med kollektiv vejledning. Dette behandles i afsnit 3.3. Derudover har flere af de afprøvede indsatser haft særskilt fokus på forældreinddragelse, som behandles i afsnit 3.4.
- Den kollektive vejledning, som tager afsæt i karrierelæringsbegrebet og bevæger sig fra et informativt til et reflekterende niveau, kræver nye kompetencer af vejlederen, som i højere grad skal fungere som facilitator end som underviser. Vejlederrollen behandles i afsnit 3.5.
- UU-centrene har meget forskellige rammer for den kollektive vejledning, hvilket kan få stor betydning for, hvilke vejledningsindsatser det er muligt og meningsfuldt at gennemføre. Kapitlet afrundes derfor med et afsnit (3.6) om rammernes betydning for den kollektive vejledning.

## 3.1 Refleksion skabes gennem delte erfaringer og nye erkendelser

For at den kollektive vejledning skal have potentialet til at udfordre og kvalificere elevernes uddannelsesvalg, er det afgørende, at den ikke kun bevæger sig på et informativt niveau, men også formår at skabe refleksion hos eleverne.

Evalueringen viser, at det bl.a. lykkes, når vejlederne bruger metoder, hvor eleverne skal forholde sig aktivt til sig selv og de andre elever og opnår nye erkendelser gennem eksempelvis:

- Social pejling (afsnit 3.1.1)
- Egne og andres begrundelser (afsnit 3.1.2)
- Refleksive spørgsmål (afsnit 3.1.3)
- Spejling og projektive teknikker (afsnit 3.1.4).

### 3.1.1 Social pejling giver eleverne et realistisk billede af sig selv i forhold til kammeraterne

Nogle vejledere benytter metoder, som på forskellig vis trækker på ideen om social pejling. Udgangspunktet for social pejling er, at de unge har så stort et behov for at føle sig anerkendte og opleve et tilhørsforhold til den nære gruppe, at de er parate til at opgive deres egne holdninger, meninger og værdier. Dvs. at de *pejler* efter andre unge, når de foretager handlinger som fx et uddannelsesvalg. Kollektiv vejledning, som tager udgangspunkt i ideen om social pejling, søger at

synliggøre sociale overdrivelser og flertalsmisforståelser for at give de unge et mere realistisk billede af deres kammerater og dermed give dem bedre mulighed for at foretage handlinger ud fra deres egne overbevisninger og meninger. Sociale overdrivelser er eksempelvis, at den unge forestiller sig, at de andre gør eller mener noget andet, end de rent faktisk gør, hvorimod flertalsmisforståelser opstår, når den unge tror, at de fleste andre unge mener eller gør bestemte ting, mens det i virkeligheden er de færreste.

En måde, hvorpå flere vejledere har arbejdet med social pejling, er at lade eleverne arbejde aktivt og bevidst med deres fordomme om forskellige uddannelser gennem en række øvelser. Når eleverne arbejder med deres fordomme, arbejder de indirekte med sociale overdrivelser og flertalsmisforståelser. Det gælder især, når eleverne skal synliggøre egne fordomme og får mulighed for at sammenholde dem med de øvrige elevers (se boksen nedenfor).

### Fordomsøvelse om ungdomsuddannelserne

Som en øvelse i forbindelse med en af afprøvningserne af kollektiv vejledning faciliterede en vejleder en såkaldt fordomsleg. Formålet med fordomsøvelsen var at udfordre elevernes forestillinger om og forforståelser af ungdomsuddannelserne. I øvelsen skulle eleverne placere sig på en linje, alt efter hvor enige eller uenige de var i forskellige udsagn. Eksempler på udsagn var "det er kun drenge, som går på landbrugsskolen" eller "de bedste fester bliver holdt på STX". Flere af eleverne var positive over for, at de fik lov til at give udtryk for deres holdning ved at vise den frem for at skulle sige den højt. Til gengæld fortalte eleverne om en såkaldt lemmingeffekt i øvelsen, ved at eleverne med høj status placerede sig ens på linjen. Efter øvelsen indledte vejlederen en dialog om, hvorfor eleverne havde placeret sig, som de havde, på linjen. Dialogen fungerede godt til at få italesat nogle af de forestillinger, som eleverne havde om de forskellige uddannelser. Især udsagnet "de bedste fester bliver holdt på STX" gav anledning til diskussioner af, hvor meget fester og det sociale miljø betyder på en ungdomsuddannelse. Eleverne oplevede desuden, at øvelsen udfordrede deres fordomme, fordi de skulle lytte til de andre elevers refleksioner og holdninger. Nogle elever oplevede også, at de havde fordomme, som de på forhånd ikke selv var bevidste om. Øvelsen gav nogle af eleverne anledning til at blive mere åbne over for andre uddannelser. En af de interviewede elever fortæller: "Man fik udfordret nogle fordomme. Hvis man havde en fordom, man var helt sikker på, og man hørte de andres argumenter mod den, så kunne det være, at denne her fordom ikke var helt retvisende."

#### 3.1.2 Elevernes perspektiv udvides, når de skal forholde sig aktivt, begrunde og høre på andres begrundelser

Eleverne peger selv på, at det særligt er, når de arbejder i grupper med lille eller ingen vejlederstyring, at de opnår nye erkendelser om sig selv og deres kammerater. I par- eller gruppearbejde kan eleverne lade sig inspirere af at høre, hvilke overvejelser, forestillinger og tanker de andre elever gør sig om emner som motivation og uddannelsesvalg. Ifølge eleverne kan de ofte spejle sig i det, de andre elever siger, og de oplever, at det kan være både interessant, inspirerende og overraskende at høre om de andre elevers refleksioner og erfaringer. Samtidig kræver denne type metode, at eleverne forholder sig aktivt til, hvad de selv forestiller sig og mener og hvorfor, hvilket i sig selv skaber refleksion hos flere af eleverne. Det kan eksempelvis være, når vejledningen indeholder aktiviteter, hvor eleverne forholder sig aktivt til forskellige valgmuligheder, begrunder deres præferencer eller foretager et match mellem forskellige personer og forskellige uddannelser mv.

I et eksempel har en vejleder arbejdet med en aktivitet, hvor eleverne skal forholde sig til, hvordan de vil passe ind på forskellige uddannelser. De får en liste med forskellige ungdomsuddannelser og skal først markere på en skala fra 1 til 5, hvor godt de selv synes, de passer ind på forskellige uddannelser, og derefter argumentere for det over for en makker. Gennem argumentationen over for makkeren igangsætter aktiviteten en refleksion hos eleven over egne tilvalg og fravalg. Vejlederen har med aktiviteten mulighed for at udfordre eleven med hensyn til, hvilke tanker han/hun gør sig om forskellige uddannelser. Ifølge eleverne kan en øvelse som denne gøre dem opmærksomme på fordomme om uddannelserne, som de ikke var bevidste om. Øvelsen kan

samtidig via makkerens perspektiv på uddannelserne gøre dem mere åbne over for andre uddannelsesveje end dem, de umiddelbart har overvejet.

I et andet eksempel skulle eleverne i grupper på ca. fem personer bevæge sig rundt på skolen for at tage billeder af steder, hvor de følte sig særligt motiverede, og markere, hvilken af fem forskellige motivationsformer der var tale om. Øvelsen forudsatte, at eleverne fortalte hinanden om, hvorfor de blev motiveret de valgte steder. Eleverne fortalte, at de lærte hinanden bedre at kende gennem øvelsen, og at det var interessant at høre om, hvad der motiverede de andre. En af de interviewede elever fortæller om øvelsen:

*Jeg synes, det var fedt at gå rundt og komme udenfor og grine med andre mennesker. Have det sjovt og fortælle om, hvorfor man godt kan lide at være de steder, man godt kan lide at være.*

De pågældende elever fortalte efterfølgende, at det var den del af vejledningen, der også havde indeholdt vejlederoplæg og klassediskussioner, som de selv oplevede at have fået mest ud af, fordi den fik dem til at tænke over deres egen motivation, og hvordan den kan variere og adskille sig fra andres.

I et tredje eksempel skulle elever og forældre i mindre grupper sortere en række kompetencer og vælge de fem, som de vurderede, var væsentligst for det at være uddannelsesparat (se nedenstående boks). Da formålet med øvelsen var, at hver gruppe skulle blive enige om de fem væsentligste kompetencer, krævede det i høj grad dialog om begrundelserne for vægtingen af kompetencerne. Det stillede krav både til den enkelte deltagers overvejelser over egne holdninger og til deltagerens aktive lytning til og refleksion over de andres begrundelser.

### Fælles sortering og prioritering af kompetencer

I forbindelse med en fælles elev- og forældrevejledning arbejdede elever og forældre sammen i mindre grupper. Hver gruppe fik udleveret en kuvert med ca. 30 kort. Grupperne skulle sortere kortene efter, hvilke fem udsagn de fandt vigtigst for det at være parat til at tage en ungdomsuddannelse. Udsagnene på kortene lød bl.a. "At være motiveret for aktivt at søge ny viden", "At deltage aktivt i undervisningen" og "At være motiveret for at gøre ting færdige". Grupperne skulle blive enige om, hvordan de skulle rangere kortene efter, hvilke fem egenskaber de fandt mest vigtige. Efter at grupperne havde fundet frem til de fem vigtigste egenskaber, skulle de besvare spørgsmålene "hvorfor vælger I, som I gør?" og "er der nogle af kompetencerne, der er vigtige på jeres arbejdsplads (forældre) og på skolen (elever)?" I den observerede vejledningssession var både elever og forældre optaget af opgaven. Flere af forældrene var desuden gode til at inddrage eleverne. En forælder opfordrede direkte eleverne i vedkommendes gruppe til at deltage ved at bede dem om at vælge det næste kort i den prioriterede topfemrække. Kollektivet blev bragt i spil, idet både elever og forældre var aktive og arbejdede fokuseret med øvelsen. De interviewede elever forklarede, at de fik meget ud af at lytte til de andre i gruppen – både elever og forældre – og var meget optaget af, hvad de andre grupper diskuterede.

#### 3.1.3 Refleksive spørgsmål medfører, at eleverne selv kan arbejde på reflekterende niveau uden konstant vejlederfacilitering

Under og efter par- eller gruppeaktiviteter kan vejlederen være med til at understøtte og styrke elevernes refleksion ved at fungere som facilitator og stille eleverne spørgsmål, som guider dem gennem deres refleksionsproces. Flere af de interviewede vejledere gav udtryk for, at det er sværere end som så at udarbejde reelt refleksive spørgsmål til eleverne, som eleverne kan arbejde med uden konstant vejlederfacilitering.

Fx fortalte en vejleder, at man i vedkommendes UU-center sammen har udviklet nogle velfungerende refleksive spørgsmål. Hvert spørgsmål er trykt på et stykke A5-papir og lamineret. Når vejlederne er ude i klasserne, placerer de alle de laminerede spørgsmål på et bord med bagsiden

opad, og så kan eleverne selv hente et spørgsmål, når de har brug for hjælp til at facilitere den videre diskussion. Vejlederen oplevede, at det gør eleverne meget mere selvkrørende, og at det lykkes at skabe refleksion hos eleverne.

I et andet eksempel viste vejlederen en film fra ug.dk om egenskaber og styrker. De interviewede elever fra den pågældende vejledningssession fortalte, at filmen fik dem til at reflektere over sig selv. En elev forklarede, at det fik hende til at tænke over spørgsmål som "hvem er jeg?" (i forhold til de egenskaber, der blev nævnt i filmen). En anden af de interviewede elever kom til at tænke over spørgsmålet "hvad kan jeg blive bedre til?". Ifølge en af eleverne er filmen et godt refleksionsværktøj, hvis man i høj grad er i tvivl om, hvad man gerne vil. Det generelle indtryk blandt eleverne var, at filmen fik dem til at reflektere over, hvem de selv er, og hvilke egenskaber de selv har i forhold til de unge, der blev nævnt i filmen.

### **3.1.4 Spejling og projektive værktøjer kan inspirere til nye overvejelser**

Anvendelsen af spejling og projektive værktøjer kan give eleverne ny inspiration fra personer, som ligner dem selv, eller situationer, som ligner deres egen. Det kan medvirke til at udvide deres syn på verden og give dem nye perspektiver på uddannelsesvalget. I forbindelse med spejling får eleverne mulighed for at spejle sig selv i nogle, der ligner dem, og som kan inspirere eleverne med deres erfaringer. Ved brug af projektive teknikker får eleverne mulighed for at forklare deres egne holdninger, følelser og forestillinger gennem projektion på en fælles tredje. Ofte vil det være lettere at forklare følelser og holdninger, når de er projiceret over på en anden.

Et eksempel på spejling er brugen af rollemodeller. Flere vejledere har arbejdet med rollemodeller – unge, som inviteres til at fortælle om deres overvejelser over uddannelsesvalg. At høre rollemodellerne fortælle deres historier kan bidrage til at åbne nye muligheder og overvejelser for de unge, ved at de hører om andre unges overvejelser og valg. På den måde udfordres elevernes valg gennem spejling i unge rollemodeller.

Et eksempel på projektive teknikker er brugen af casepersoner eller personaer. I et eksempel skulle elever og forældre hjælpe fire opdigtede casepersoner med at vælge uddannelse (se boksen nedenfor). Eleverne forklarede, at casepersonernes historier var med til at igangsætte refleksion hos dem med hensyn til deres eget valg af uddannelse. Eleverne fortalte, at de havde nemt ved at relatere til og spejle sig i casepersonerne og deres historier. Eleverne troede ikke, at de havde ytret sig lige så meget, hvis øvelsen havde taget udgangspunkt i dem selv. En af de refleksioner, som øvelsen medførte hos de interviewede elever, var en erkendelse af karakterers betydning for ens muligheder i uddannelsessystemet. Casepersonernes muligheder i uddannelsessystemet på baggrund af deres karakterer gjorde indtryk på de interviewede elever. Eleverne fortalte, at øvelsen gjorde dem bevidst om, at de med fordel kunne arbejde på at forsøge at hæve deres karaktergennemsnit med det formål at holde deres muligheder i uddannelsessystemet så åbne som muligt. En af de interviewede elever var blevet erklæret ikke-uddannelsesparat, og øvelsen havde fået ham til at tænke på, at han gerne vil forbedre sine muligheder ved at forsøge at hæve sit karaktergennemsnit.

#### **Hjælp casepersonerne med at vælge uddannelse**

Elever og forældre var inddelt i mindre, blandede grupper. Hver gruppe fik udleveret fire små tekster, som beskrev fire casepersoner og deres baggrund. Grupperne blev sat til at tale sammen om de fire casepersoner ud fra en række fastlagte spørgsmål. Spørgsmålene lød: "Hvad mener I, der skal til, for at X bliver uddannelsesparat og kan gennemføre en ungdomsuddannelse?", "hvilke af X' stærke sider/styrker tænker I, skal bringes i spil?" og "hvordan ville I hjælpe X til at træffe det rigtige valg?". De interviewede elever var meget positive over for, at øvelsen ikke tog udgangspunkt i dem selv. Både elever og forældre var meget engagerede i øvelsen og syntes, det var spændende at diskutere casepersonernes situation. Øvelsen gav dem et bedre indblik i uddannelsesparathed og adgangskrav på ungdomsuddannelserne.

## 3.2 Vejledningen skal planlægges med udgangspunkt i den enkelte klasses klasse- og gruppedynamikker

Evalueringen viser:

- At elevtrivsel og sociale dynamikker kan være meget forskellige fra klasse til klasse, og det kan få stor betydning for, hvor godt det lykkes at få bragt kollektivet i spil og få inddraget alle elever.
- At når vejlederen skal planlægge og gennemføre kollektive vejledningsaktiviteter, er det derfor nødvendigt, at der tages højde for, at klasser og elever er forskellige, og at vejlederen vælger øvelser, gruppestørrelse, gruppesammensætning mv. med udgangspunkt i den pågældende klasses sociale dynamikker.
- At selvom arbejde i mindre elevgrupper ser ud til ofte at være det, som eleverne får størst udbytte af, er det ikke tilstrækkeligt at vælge gruppearbejde som metode – vejlederen er også nødt til at forholde sig aktivt til, hvordan de konkrete grupper kan sammensættes, så de faciliterer, at alle deltager og engagerer sig på lige fod.

### 3.2.1 Gruppe- eller pararbejde fungerer bedre end klassediskussioner

Vejlederne trækker på forskellige sociale konstellationer i forbindelse med den kollektive vejledning: klassediskussioner, information fra vejleder til klasse, store grupper, mindre grupper, pararbejde etc. Ofte indledes en vejledning eller en øvelse med, at vejlederen på klassen fortæller eleverne, hvad der skal ske. Nogle bruger også klassesituationen til længere, mere undervisningslignende situationer, hvis vejlederen mener, at eleverne har brug for grundlæggende viden, før de kan arbejde videre, og ikke mener, at eleverne kan opnå denne grundlæggende viden uden en undervisningslignende situation. Ud fra de observerede vejledninger kan vi se, at det ofte er de samme elever, der deltager i klassediskussionerne, og at elevernes energiniveau og opmærksomhed falder hurtigere, når vejledningen foregår mellem vejlederen og den samlede klasse. Det blev bekræftet under elevinterviewene, hvor nogle elever fortalte, at de ikke bryder sig om at ytre sig i fælles klassesamtaler, og at andre elever kan være meget dominerende. Flere vejledere fremhævede, at netop vejledning i grupper bidrager til refleksion blandt eleverne. En vejleder skriver i den skriftlige evaluering:

*Vores erfaringer med gruppevejledning er, at det, vi tilbyder eleverne – tid, nærhed, refleksion i et fællesskab faciliteret af vejlederen – giver en meget anderledes mulighed for refleksion hos eleverne. Vi oplever ikke, at det samme er muligt i et klassefællesskab.*

Det tyder således på, at det kan være sværere at skabe en vejledning, som involverer og aktiverer alle elever, hvis den foregår mellem vejlederen og den samlede klasse. Som alternativ til den fælles klassesamtale anvender vejlederne bl.a. par- eller gruppearbejde, som kan være med til at skabe et tryktere miljø og gøre det mere overskueligt for nogle elever at ytre sig, end det er over for hele klassen. Gruppearbejde muliggør desuden, at eleverne hver især får mere taletid end i en fælles klassesamtale. En vejleder fortæller:

*Især cafemodeller<sup>4</sup> opleves som succesfuld, da eleverne udviste stor interesse og deltagelse. Elever, der ikke så ofte får udtrykt sig verbalt, deltog i samtalerne på eget initiativ.*

Øvelser i par eller grupper er, som det også fremgår af afsnit 3.1, derfor et godt redskab til at aktivere og involvere eleverne med udgangspunkt i deres egen erfaringsverden. Forudsætningen er, at sammensætningen af par og grupper faciliterer, at alle elever deltager på lige fod, så det ikke er de samme elever, der dominerer gruppen. Den optimale gruppestørrelse, balancen mellem homogenitet og heterogenitet i grupperne og rammesætningen for gruppearbejdet afhænger tilsyneladende af både elevgruppens sociale dynamikker og den vejledningsindsats, de skal igennem, og evalueringen kan derfor ikke fremhæve nogle gruppestørrelser frem for andre.

De interviewede vejledere fortalte, at det er en udfordring, at de med de nye vejledningsformer har mindre tid med eleverne og derfor kender eleverne dårligere end tidligere. Det er en udford-

<sup>4</sup> En metode, hvor eleverne taler sammen i mindre grupper ved cafeborde og på uformel vis kan skifte mellem borde og dermed mellem grupper og emner.

dring, når de skal tage højde for klassens sociale dynamik, fordi de ofte ikke kender den tilstrækkeligt på forhånd. Nogle af de interviewede vejledere har gode erfaringer med at afprøve forskellige gruppekonstellationer i den enkelte klasse, som gør det muligt at finde frem til, hvilke elevsammensætninger der fungerer bedst. I en klasse har en vejleder eksempelvis konstateret, at drenge og piger fungerer bedst i hver deres grupper, og at det er en fordel at sætte elever, der kender hinanden godt, i samme gruppe, da det har positiv indflydelse på dynamikken i gruppen. En anden vejleder oplever, at små grupper på fx tre-fire elever fungerer bedst, mens store grupper har behov for mere vejlederfacilitering, hvis de ikke enten skal gå helt i stå eller skal blive domineret af få, meget aktive elever. En parøvelse kan også være mere dynamisk end gruppearbejde i en fast gruppe, fx ved at bruge en cafemetode, hvor eleverne cirkulerer mellem cafeborde med forskellige grupper og emner, eller gennem en øvelse som refleksionscirklen, hvor eleverne på skift taler sammen to og to (se nedenstående boks).

### Refleksionscirkel: klasse- og parøvelse på samme tid

Som en øvelse under en af de observerede vejledningssessioner har en UU-vejleder afprøvet en såkaldt refleksionscirkel. Ideen bag refleksionscirklen er, at eleverne skal reflektere over de erfaringer, som de har gjort med at være ude og besøge forskellige uddannelser. I øvelsen placerer eleverne sig i to cirkler med ansigterne mod hinanden. Hver elev står nu over for en anden elev i den anden cirkel. UU-vejlederen fungerer som facilitator under øvelsen og læser spørgsmål op, som eleverne skal svare på. Hver gang et spørgsmål er blevet besvaret, rykker eleverne en plads i cirklen, så de får en ny makker. I eksemplet, hvor refleksionscirklen blev brugt til efterbearbejdning af introkurser, var spørgsmålene bl.a. "hvad ved du nu, som du ikke vidste, før du besøgte uddannelsen?", "hvad lagde du mærke til ved studiemiljøet?", "hvordan var kulturen?", "hvad overraskede dig mest ved de dage, du var afsted?" og "hvad kan uddannelsen bruges til?". Med udgangspunkt i spørgsmålene er øvelsen med til at genopfriske elevernes tanker om de besøg, som de har været på. Kollektivet blev bragt i spil i øvelsen, fordi eleverne dels var aktive og dels fik indblik i hinandens erfaringer gennem dialogen om de fem spørgsmål. Kollektivet blev desuden bragt i spil, idet eleverne spejlede sig i hinandens erfaringer. Samtidig var alle elever aktive og involverede i dialogen. UU-vejlederen vurderede, at en af de gode ting ved øvelsen var, at alle elever fik taletid, og at de på kort tid fik udvidet deres erfaringer med de andre elevers erfaringer.

### 3.2.2 Anonymiserende værktøjer sikrer involvering af alle

I klasser, hvor den sociale dynamik gør det vanskeligt for nogle elever at ytre sig på klasseniveau, eller hvor eleverne bliver meget påvirkede af de andres meninger, har nogle vejledere gode erfaringer med at benytte anonymiserende spørge- og vurderingsværktøjer i forbindelse med den kollektive vejledning (se mere i tekstboksen på næste side). De anonymiserende værktøjer giver eleverne mulighed for at svare på spørgsmål, uden at deres svar bliver udstillet over for hele klassen. Det har den fordel, at flere elever tør udtale sig, og at eleverne ikke på samme måde påvirkes af de andre elevers svar. Flere af de interviewede elever fortalte, at der kommer et helt andet svarbillede, når de bruger anonymiserende værktøjer, end når de har åbne diskussioner i klassen. De mener, at det skyldes, at de er mere ærlige og oprigtige i de anonyme besvarelser. Vejlederen fortalte, at de mere nuancerede og måske mindre politisk korrekte svar i de anonyme besvarelser giver bedre grobund for refleksion og diskussion i klassen end i de ikke-anonyme øvelser, hvor eleverne svarer meget mere ensartet. Som en vejleder udtrykker det i den skriftlige evaluering:

*Spørgsmål lagt ind i Socratic-appen motiverer eleverne til at deltage aktivt. De er spændte på, hvad det næste spørgsmål er. Det involverer alle elever og gør dem aktive på en anden måde end en almindelig dialog. [...] Emnet – forforståelser, fordomme og myter – lægger op til debat og tænder og berører eleverne. De har en mening om det. De er motiverede for at deltage i debatten*

## Anonymiserende spørge- og vurderingsværktøjer

Flere af de interviewede vejledere har gode erfaringer med at anvende anonymiserende it-værktøjer som fx Poll Everywhere og Socrative. Brugen af værktøjerne kan være velegnet til at få bragt kollektivet i spil, fordi de anonyme besvarelser får flere elever til at deltage. Både elever og vejledere oplever, at de anonymiserende værktøjer kan give eleverne mulighed for at være mere oprigtige i deres besvarelser uden at skulle tænke på, hvad de andre tænker om deres svar. Værktøjerne aktiverer og involverer desuden alle elever i en klasse. På den måde oplever eleverne at få nye erkendelser og nye perspektiver på egne holdninger og forestillinger. Værktøjerne fungerer derfor særligt godt som udgangspunkt for diskussioner i klassen af forskellige holdninger, fordomme om uddannelser, miljøet i klassen mv. Værktøjerne giver desuden vejlederen mulighed for at følge med i, hvor mange elever der er aktive.

### **Poll Everywhere: beskrivelse af styrker**

En vejleder har gode erfaringer med at anvende værktøjet Poll Everywhere som et redskab til at få eleverne til at beskrive deres styrker. Vejlederen forklarer, at det kan være vanskeligt som vejleder at skabe den tryghed, der skal til, for at eleverne har lyst til at ytre sig om deres styrker over for resten af klassen. De interviewede elever i denne klasse oplevede, at det var en fordel, at de kunne svare anonymt, da de ikke normalt siger noget i forbindelse med classesamtaler.

### **Socrative: socialt pejlingsværktøj**

Flere vejledere har brugt Socrative som socialt pejlingsværktøj, hvor eleverne anonymt svarer på, om de er enige eller uenige i en række udsagn om fx uddannelser, miljøet i klassen eller lignende. Ofte formuleres udsagnene som fordomme. Det kan fx være "det giver status i vores klasse, hvis man laver lektier" eller "hvis man er god til matematik, skal man vælge gymnasiet". Flere af de interviewede elever, som har brugt værktøjet, oplevede de andres svar og den efterfølgende fælles debat om variationen i deres svar som en øjenåbner, fordi nogle af de andre elevers svar overraskede dem. En elev fortalte fx, at det var overraskende, at mange af de andre elever ikke interesserede sig for timerne, og at de tilmed var åbne og ærlige om det.

## 3.3 Det er uklart, hvad det vil sige at differentiere i forbindelse med kollektiv vejledning

Evalueringen viser:

- At de interviewede vejledere ikke har arbejdet eksplicit med differentiering i forbindelse med de afprøvede vejledningsindsatser
- At der ikke er en fælles forståelse af, hvordan differentiering skal forstås og anvendes i forbindelse med en kollektiv vejledningsindsats
- At vejlederne oplever, at differentiering er svært – særligt når de ikke kender eleverne i forvejen.

### **3.3.1 Der har ikke været særskilt fokus på differentiering**

Direkte adspurgt om, hvordan differentiering indgår i forbindelse med den kollektive vejledning, svarede en af de interviewede vejledere, at hun ikke for alvor er kommet i gang med at arbejde med differentiering. Hun forklarede uddybende, at hun fremover vil forsøge i højere grad at have fokus på differentiering. Ved nærmere eftertanke kom vejlederen frem til, at differentiering er en integreret del af den kollektive vejledning, fordi alle elever bliver hørt og får mulighed for at dele deres erfaringer.

En anden af de interviewede vejledere mente ikke umiddelbart, at differentiering er en del af den kollektive vejledning, men at differentiering derimod i højere grad er relevant i fagundervisningen. Vejlederen forklarede dog samtidig, at han arbejder med differentiering i forbindelse med den kollektive vejledning ved at tilrettelægge den på en måde, der giver eleverne mulighed for at tage udgangspunkt i deres personlige historier.

### **3.3.2 Forskellige tilgange til differentiering peger på behov for øget fokus**

Når vejlederne trods det begrænsede fokus på differentiering i afprøvningsperioden beskriver deres tilgang til differentiering, bliver det tydeligt, at der ikke er fælles forståelser af, hvordan man kan arbejde med differentieringen, og at erfaringerne hermed er relativt begrænsede.

Nogle af de interviewede vejledere pegede på, at man kan arbejde med differentiering ved at lade eleverne tage udgangspunkt i deres egen situation og deres egne erfaringer i forbindelse med vejledningen. Andre pegede på, at man kan differentiere ved at arbejde med, at eleverne skal rykke sig i forhold til mål, som de selv fastsætter. Eksempelvis fortalte en vejleder, at hun arbejder med, at eleverne skal rykke sig i forhold til mål, de selv fastsætter, ved at tage udgangspunkt i de tre forudsætninger, som findes i uddannelsesparathedsvurderingerne. Eleverne skal med udgangspunkt i uddannelsesparathedsvurderingen vurdere, hvor de kan rykke sig, og dermed sætte sig nye mål. Eleverne skal forholde sig til, hvor deres største udfordring ligger, og arbejde med at fastsætte nye mål for sig selv. Formuleringen af individuelle mål medvirker ifølge vejlederen til at skabe differentiering. En anden vejleder forklarer, at han bl.a. arbejder med differentiering, når han udarbejder kollektive oplæg:

*Det, vi gør, når vi laver kollektivt oplæg, så har vi opgaver med, hvor der er forskellig sværhedsgrader med hensyn til fx at søge på ug.dk, hvor nogle ting er nemmere at gå til end andre ting. (UU-vejleder i forbindelse med vejledningsindsats)*

Ét er at differentiere på baggrund af elevernes faglige forudsætninger, noget andet er at differentiere på baggrund af elevernes interesser og overvejelser. Der er eksempelvis en gruppe elever, som vil have en gymnasial uddannelse, og som synes, at vejledningen næsten udelukkende har handlet om erhvervsuddannelserne. De savner mere vejledning i, hvilken gymnasial uddannelse de skal vælge, og særligt hvilken studieretning.

Ingen af de interviewede vejledere fortalte om arbejde med differentiering med udgangspunkt i elevernes uddannelsesinteresser, valgparathed eller karrierelæringskompetenceniveau (se afsnit 2.1).

### **3.3.3 Det er en udfordring, når vejlederne ikke kender eleverne på forhånd**

Ifølge nogle af de interviewede vejledere kan arbejdet med differentiering i forbindelse med den kollektive vejledning være en udfordring, fordi man som vejleder ikke altid kender eleverne i forvejen. Ifølge en vejleder kan det være vanskeligt at ramme elevgruppen i den enkelte klasse med vejledningen på grund af det manglende eller begrænsede kendskab til eleverne.

En vejleder har gode erfaringer med at samarbejde med klassens lærere i forbindelse med planlægningen af den kollektive vejledning. I en klasse lod vejlederen læreren danne grupper til brug i forbindelse med den kollektive vejledning. Vejlederen satte læreren ind i, hvilken type grupper hun ønskede, hvorefter læreren foretog gruppeinddelingen på baggrund af sit kendskab til klassen. På grund af lærerens indgående kendskab til klassens elever fungerede samarbejdet mellem vejlederen og læreren ifølge vejlederen godt. Vejlederen understregede, at det er uproblematisk at involvere læreren på denne måde, så længe man forbereder ham eller hende på det, man gerne vil have hjælp til. På tilsvarende vis kan der samarbejdes med læreren i forbindelse med forberedelsen af vejledningen, selvom læreren ikke skal være til stede under selve vejledningen. En anden vejleder fortalte, at vedkommende foretrækker, at læreren ikke er til stede under vejledningen, fordi vedkommende oplever, at det kan påvirke det fortrolige rum, vejlederen oplever at have med eleverne. I den pågældende klasse efterspurgte en elev dog lærerens tilstedeværelse, fordi hun mente, at det kunne være godt for klassen, hvis læreren også havde lært om emnet.

## **3.4 Kollektiv vejledning med fokus på forældreinddragelse skal klæde forældrene på til at støtte deres børn i forbindelse med uddannelsesvalget**

Evalueringen viser:

- At nogle vejledere har arbejdet med forældreinddragelse som det overordnede tema i forbindelse med de afprøvede vejledningssessioner
- At det øgede fokus på forældreinddragelse ifølge vejlederne bunder i en forventning om, at forældrene kommer til at spille en endnu større rolle end tidligere for de unge, som ikke længere kan få individuel vejledning
- At formålet med forældreinddragelse i forbindelse med vejledningen er, at forældrene klædes på til at kunne støtte og vejlede deres børn i forbindelse med disses valgprocesser.



En af de interviewede vejledere fortalte, at selvom eleverne er uddannelsesparate og klarer sig godt, kan de stadigvæk være meget i tvivl med hensyn til deres uddannelsesvalg, og hvad de skal efter grundskolen. Det har for vejlederen været springbrættet til at arbejde med forældreinddragelse og gøre noget konstruktivt, så forældrene i højere grad kommer på banen og bliver bedre til at støtte deres børn i valgprocessen. Vejlederen forklarer:

*Jeg har mødt mange [elever], som, selvom de er begavede og klarer sig godt, kan være meget i tvivl om, hvilken gymnasial retning de skal vælge, og hvilken studieretning de skal vælge. Og det er der mange problemer med. Så dette er et udspring og forsøg på at gøre noget konstruktivt, så forældrene kommer mere på banen og bliver bedre til at vejlede deres børn.*

Flere af de interviewede vejledere pegede på, at det i forbindelse med den kollektive vejledning er vigtigt at inddrage forældrene, fordi forældrene har stor indflydelse på deres børns uddannelsesvalg. Fx fortalte flere af eleverne, at de primært snakker om uddannelse med deres familie frem for med vennerne. Nogle vejledere oplever, at mange forældre tænker på uddannelse, som det var, dengang de gik i skole, mens der i dag er flere valgmuligheder. Netop derfor er det ifølge vejlederne relevant at informere og vejlede forældrene om uddannelsessystemet.

På den baggrund har et af de pågældende vejlederes formål med at inddrage forældrene været at give dem kompetencer, viden og motivation til at indgå aktivt i deres barns proces frem mod valg af ungdomsuddannelse efter grundskolen og sikre sig, at forældrene bliver en naturlig del af elevernes valgproces. Evalueringen peger på, at forældreinddragelsen ofte søges realiseret gennem kollektive aktiviteter for forældrene og deres børn, og at disse aktiviteter sigter mod et eller flere af følgende mål:

- At give forældrene en grundlæggende, nuanceret viden om ungdomsuddannelsessystemet og uddannelsesparathedsvurderinger
- At give forældrene kendskab til, hvordan de selv kan søge viden sammen med deres børn, herunder særligt introduktion til UddannelsesGuiden
- At give elever og forældre et fælles udgangspunkt for dialog om uddannelsesvalg og at sætte denne dialog i gang.

Det har for flere vejledere været en udfordring at sikre tilstrækkelig opbakning og tilstrækkeligt fremmøde blandt forældrene i forbindelse med de kollektive forældrearrangementer. Evalueringen kan ikke pege på en entydig forklaring eller løsning herpå, men inddragelse af forældre allerede i forbindelse med planlægningen og tilrettelæggelsen af aktiviteterne kan bidrage til at øge arrangementernes relevans og aktualitet for forældrene.

De tre fokuspunkter for forældreinddragelsen og udfordringerne med forældreopbakning udfoldes nærmere nedenfor.

### **3.4.1 Viden om uddannelsessystemet og uddannelsesparathedsvurderinger**

3 I forbindelse med de observerede vejledningssessioner med fokus på forældreinddragelse blev der iværksat forskellige tiltag for at give forældre og børn kendskab til og viden om uddannelsessystemet. I forbindelse med en af de observerede vejledningssessioner skulle elever og forældre fx se en film på ug.dk om uddannelsessystemet. Filmen bestod af animerede tegninger ledsaget af en fortællerstemme, som fortalte om opbygningen af uddannelsessystemet og om, hvilke ungdomsuddannelser der førte til forskellige videregående uddannelser og job. De interviewede elever forklarede, at filmen var god, fordi film som medie gør det nemmere at huske information, da der bliver sat billeder på den information, man får – i modsætning til når man får noget forklaret mundtligt. En elev fremhævede, at filmen om uddannelsessystemet var god, fordi den på kort tid beskrev noget, som ellers ville tage lang tid at forklare.

En elev påpegede, at hans mor var rigtig glad for at deltage i forældrearrangementet, hvor filmen bl.a. blev vist. Det hænger sammen med, at hans mor ikke er dansker og derfor ikke kender til det danske uddannelsessystem, samtidig med at det er hende, som prøver at hjælpe ham med uddannelsesvalget. Eleven forklarer:

*Min mor var rigtig glad for at komme der [til forældrearrangementet]. Hun kender ikke systemet, fordi hun er fra [et andet land], og hun har slet ikke kunnet sætte sig ind i det, og det er hende, der prøver at hjælpe mig med uddannelse og det, og hun ved slet ikke, hvad man skal. Så hun var rigtig glad for at komme og se, hvordan det fungerer.*

Citatet viser, at det for nogle forældre er yderst vigtigt at få information, hvis de skal kunne give deres børn støtte og hjælp i forbindelse med valget af uddannelse.

Under en af de observerede vejledningssessioner introducerede vejlederen forældre og børn til uddannelsesparathedsvurderingerne ved at vise uddannelsesparathedsvurderingsskemaerne i en PowerPoint-præsentation. Vejlederen gennemgik de sociale, personlige og faglige forudsætninger i vurderingen og forklarede, hvad der blev lagt vægt på med hensyn til de forskellige forudsætninger. Forældre og børn fik således indblik i, hvad eleverne bliver målt på i vurderingen, og hvilket system der anvendes.

En anden måde at introducere til uddannelsessystemet på er at gøre brug af forældrerollemodeller, som fortæller om deres egne veje i uddannelsessystemet. I forbindelse med en af de observerede vejledningsindsatser har vejlederne valgt at inddrage forældrerollemodeller for at lade dem inspirere de andre forældre med hensyn til, hvordan de bedst kan hjælpe deres børn i forbindelse med uddannelsesvalget. Vejlederne vurderer, at det er vigtigt, at forældrene ikke oplever, at de bliver påduttet, hvordan de skal være som forældre, og det kan brugen af rollemodeller bidrage til. Rollemodellerne havde hver et meget kort oplæg, hvor de fortalte, hvordan de havde hjulpet deres egne børn i uddannelsesvalgprocessen, hvorefter de øvrige forældre kunne tale mere med dem under et efterfølgende uformelt cafearrangement. Vejlederne oplevede, at det fungerede godt, at rollemodellerne tog udgangspunkt i valgprocessen og ikke blot repræsenterede et uddannelsessted.

### **3.4.2 Kendskab til vidensøgningsmuligheder, herunder UddannelsesGuiden**

Nogle projekter har sigtet mod at give forældrene et grundlæggende kendskab til UddannelsesGuiden og eVejledning, som de kan bruge i dialogen med deres børn om uddannelse og uddannelsesvalg. Formålet har været at klæde forældrene på til at kunne søge viden og tale med deres børn om uddannelsesmuligheder. Til en af de observerede vejledningssessioner havde vejlederen udarbejdet en tipskupon med 15 spørgsmål om uddannelsesparathedsvurderinger, adgangskrav til forskellige ungdomsuddannelser, eVejledning, uddannelsesmuligheder mv., hvor svarene bl.a. kan findes på ug.dk. Tipskuponen kan bruges i forbindelse med en workshop til et forældrearrangement, i forbindelse med den kollektive vejledning i skolen eller som hjemmearbejde. Under den pågældende vejledningssession fik forældre og børn tipskuponen med hjem. Ikke alle de interviewede elever havde på interviewtidspunktet arbejdet med tipskuponen hjemme, men en elev fortæller:

*Min mor var til et andet arrangement med mine små søskende, så jeg og min far var alene hjemme, og så sad vi og gennemgik den, vi havde fået med hjem [tipskuponen]. Vi sad og kiggede lidt i den og snakkede om, at det var ret hyggeligt, og om jeg var mere sikker på, hvad jeg gerne ville.*

### **3.4.3 Igangsætte dialog mellem forældre og børn, som kan fortsætte derhjemme**

Enkelte vejledere påpegede under interviewene, at inddragelse af forældrene i forbindelse med den kollektive vejledning bidrager til at give eleverne og forældrene et fælles udgangspunkt eller en fælles oplevelse, og dermed får de et fælles afsæt for at tale om uddannelse og job derhjemme.

En vejleder fortæller eksempelvis, at man har søgt at klæde forældrene bedre på til at kunne tale med deres børn om uddannelsesvalg ved at udarbejde en spørgeguide:

*Vi har lavet en spørgeguide om, hvordan man kan snakke om det [uddannelsesvalget], uden at det bliver et ja eller et nej. På denne måde har vi prøvet at klæde forældrene bedre på. Vi har ikke brugt en halv time på at snakke om den retning eller den retning, men mere om, hvor det er, de kan finde hjælp henne.*

Til en af de observerede vejledningssessioner havde vejlederen tilrettelagt to workshops, hvor forældre og elever var sammensat i blandede grupper og skulle tale om forskellige casepersoners uddannelsesvalg og styrker. Ud over at workshoppen fungerede som aktiviteter til forældrearrangementet, var tanken med dem, at de skulle fungere som afsæt for en videre snak om uddannelse mellem forældre og børn derhjemme. Vejlederen havde inddelt grupperne inden forældrearrangementet, og det var et meget bevidst valg at placere de enkelte forældre og deres børn i forskellige grupper. Vejlederen fortæller:

*Det har været lige så meget et mål for os at få snakken i gang derhjemme. Derfor skulle de ikke være i familiegupper, fordi vi håber, de kan tage det personlige op derhjemme. Så kan forældrene måske udfordre deres børn.*

Både elever og forældre var meget optagede af øvelserne og engagerede i dialogen, og flere af forældrene relaterede casepersonernes situation til deres egne børn eller andre, de kendte. Flere af eleverne fortalte også, at de fik noget ud af at høre forældrene snakke om casepersonerne, og hvilken uddannelse der ville passe til dem. En elev forklarer:

*Også det med at komme ud i grupperne, da vi var med de fire personer, der kunne jeg godt bruge lidt med, at man hører de voksne snakke om, at "hun skal på efterskole" eller "det vil hjælpe hende", eller "hun skal tænke mere realistisk".*

En anden elev supplerer:

*Det kunne jeg godt lide, for så tænker man selv over, hvad der er bedst for en. Så ved man måske, at "det minder lidt om mig, måske skulle jeg gøre noget".*

Forældrenes refleksioner og holdninger gør tilsyneladende indtryk på nogle af eleverne og er med til at igangsætte en refleksion over deres egne valg. En af eleverne fortæller om at være i blandede grupper med børn og voksne:

*Jeg kunne godt lide, at jeg var i en gruppe med tre voksne og tre børn. Det var ikke kun voksne, som sad og snakkede. Vi snakkede også selv. Jeg kunne godt lide, at vi snakkede sammen om det, og det ikke bare var, hvad de syntes om det. Det var, hvad vi alle sammen syntes.*

Hun understreger, at det at sidde sammen med voksne, som ikke er ens egne forældre, er vigtigt:

*Det var også godt, at man ikke var sammen med sine egne forældre. Dem er man jo vant til at snakke med om studie og alt det der. Så det var godt at høre fra andres forældre, hvad de havde at sige.*

En af de interviewede vejledere fortalte, at vejlederne til et forældrearrangement om ungdomsudannelserne anvendte appen Socrative (se boksen i afsnit 3.2.2), som man også anvender i forbindelse med den kollektive vejledning i 8. og 9. klasse. Under forældrearrangementet skulle forældrene svare på spørgsmål som fx "hvor mange tror du, vælger en gymnasial uddannelse?", hvorefter de kunne sammenholde deres eget svar med den samlede forældregruppes svar. Vejlederne vurderer, at netop disse aktiviteter satte gang i forældrenes refleksion og muliggjorde en mere åben dialog efterfølgende.

### **3.4.4 Manglende opbakning til forældrearrangementerne kan muligvis imødegås ved at inddrage forældrene i planlægningen, så arrangementet matcher deres behov og forudsætninger**

Det har vist sig, at det er svært at få forældreopbakning til arrangementerne. Flere vejledere har oplevet ikke at have særligt mange deltagere eller at måtte aflyse på grund af for få tilmeldinger. En af de interviewede vejledere fortalte, at det ikke er tilfældigt, at han holder forældrearrangementet på den valgte skole, men at det skyldes, at forældrene dér generelt er mere engagerede i

deres børn. Han påpegede, at det ikke er sikkert, at der vil være det samme fremmøde på de andre skoler, som han er vejleder på. Samtidig fortalte en forælder, at det kan være svært at få flere forældre med, da de, der kommer, er dem, som plejer at komme.

Flere af vejlederne har oplevet, at der er et potentiale i at se forældrene som en ressource i forbindelse med vejledningen. Men det er afgørende, at de aktiviteter, hvorigennem man ønsker at inddrage forældrene, matcher forældrenes behov og forudsætninger. To vejledere, som har arbejdet med involvering af forældrene allerede i forbindelse med forberedelsen af forældreaktiviteterne, fremhævede det som et stort potentiale. De oplevede, at det er vigtigt at høre forældrenes input og ikke holde møder og forældrearrangementer, udelukkende på baggrund af hvad de som vejledere tror, forældrene har brug for. Vejlederne har erfaringer med, at det er vigtigt, at de er meget præcise i deres kommunikation med forældrene. Det gælder dels i deres kommunikation om, hvad forældrearrangementet går ud på, dels i deres kommunikation med forældrene om, hvordan de tilmelder sig arrangementet. En vejleder foreslog, at man i fremtiden gennemfører et fokusgruppeinterview med nogle forældre inden arrangementet. Formålet med fokusgruppeinterviewet skulle være at sikre, at arrangementet og invitationen tager udgangspunkt i forældrenes behov. Det kan muligvis også være en del af løsningen på problemet med at få opbakning og tilstrækkeligt mange tilmeldinger til forældrearrangementerne.

### 3.5 Vejlederrollen – fra underviser til facilitator

Den kollektive vejledning, som tager udgangspunkt i et karrierelæringsperspektiv og bevæger sig på både et informativt og et reflekterende niveau, stiller nye krav til vejlederens rolle. Tidligere har kollektive vejledningsaktiviteter som fx informationsaftener båret præg af at være en undervisningssituation, hvor vejlederen har givet en større gruppe elever og/eller forældre information om fx uddannelsessystemet, uddannelsesmulighederne eller ansøgningsprocessen. I dag, hvor den kollektive vejledning er den primære vejledningsform for de fleste elever, skal vejlederen, som beskrevet tidligere, benytte sig af andre vejledningsmetoder for at engagere og involvere alle elever og for at skabe refleksion hos eleverne.

Evalueringen viser:

- At det er en stor udfordring for vejlederne at indtage en faciliterende vejlederrolle, og hvordan man konkret udviser faciliterende adfærd, ser der heller ikke ud til at have været særligt stort fokus på i projektforløbet, hvor der i praksis højere grad har været fokus på de konkrete vejledningsmetoder og -teknikker
- At alle de interviewede og observerede vejledere har arbejdet meget aktivt med at ændre vejledningen til en mere faciliterende vejledning, men at det er uklart, hvor opmærksomme de er på, at dette også stiller nye krav til deres konkrete vejledningspraksis.

Dette afsnit vil derfor ikke fremhæve eksempler på faciliterende vejlederroller fra projektet, men samle op på de udfordringer, som evalueringen identificerer, og pege frem mod relevante fremtidige fokuspunkter vedrørende vejlederrollen.

#### 3.5.1 Faldgruberne i forbindelse med den undervisende vejledning

Nogle af de interviewede vejledere fremhævede, at netop fordi den kollektive vejledning foregår i større grupper og ofte endda med en klasse i klasselokalet, kan det være svært at komme ud af underviserrollen. En af faldgruberne i forbindelse med, at vejlederen i den kollektive vejledning indtager en underviserrolle frem for en faciliterende rolle, kan være, at vejlederen kommer til at begrænse eleverne med hensyn til deres refleksionsprocesser ved at blive for styrende. I en fælles klassesamtale kan vejlederen fx komme til indirekte at give udtryk for, at nogle svar er bedre end andre, ved at anerkende nogle elevers valg eller ytringer mere positivt end andres, i stedet for som facilitator at anerkende elevernes indsats, engagement og bidrag til vejledningssessionen. Vejlederen kan desuden komme til at styre elevernes refleksioner i en bestemt retning, som indsnævrer elevernes forståelsesrammer. Det var der tegn på under en af de observerede vejledningssessioner, hvor elevernes egne eksempler i klassediskussionen ofte lignede vejlederens eksempler meget.

En af de interviewede vejledere gav eksempelvis udtryk for, at han finder det udfordrende at skulle indtage en facilitatorrolle. Vejlederen forklarede, at han har arbejdet som underviser i mange år og derfor har svært ved at slippe underviserrollen. Ifølge vejlederen kan hans rolle i flere af de aktiviteter, han igangsætter i forbindelse med den kollektive vejledning, føles "lidt læreragtig". Han fremhævede bl.a. det at holde oplæg og at sætte eleverne til at løse bestemte opgaver eller arbejde i grupper som noget, han forbinder med underviserrollen. En anden af de interviewede vejledere mente derimod, at de vejledere, som har en lærerbaggrund, kan have nemmere ved at indtræde i den form for vejlederrolle, som den kollektive vejledning lægger op til. For vejledere, der ikke har en lærerbaggrund, kan springet fra den individuelle vejledning til den kollektive vejledning ifølge den pågældende vejleder med andre ord være stort, fordi de ikke er vant til at arbejde med større elevgrupper på én gang eller flere elevgrupper samtidigt.

En vejleder oplevede, at en udfordring ved den faciliterende vejlederrolle i forbindelse med den kollektive vejledning kan være, at man som vejleder føler, at man ikke har den samme kontrol med, hvor mange og hvilke informationer der bliver videregivet til eleverne, som i den individuelle vejledning. Da eleverne ofte arbejder mere selvstændigt i forbindelse med den kollektive vejledning, og der ikke altid bliver fulgt op på den enkelte elevs udbytte, kan det være vanskeligt at vide, hvad eleverne tager med sig derfra. Dette forhold peger på, at den nye vejlederrolle også kræver, at vejlederne giver slip på kontrollen med den konkrete viden, som eleverne forlader vejledningen med, og i stedet fokuserer på, at eleverne under vejledningen har nye refleksioner om sig selv med hensyn til uddannelsesvalget, som de også tager med sig, når vejledningen er slut.

### **3.5.2 Fremtidige fokuspunkter: den faciliterende vejleder**

Når de observerede vejledningssessioner fungerer bedst med hensyn til at involvere og aktivere alle elever samt at skabe refleksion og nye erkendelser hos eleverne, lykkes det vejlederen at:

- Designe drejebogen efter deltagerens og gruppens ressourcer, styrker og kompetencer
- Levere den nødvendige information til eleverne og at fremkalde refleksion hos eleverne i den korte tid, der er til rådighed
- Aflæse gruppen og anvende den opnåede viden til at tilpasse metoder og sammensætte grupper aktivt med udgangspunkt i den pågældende elevgruppe
- Udnytte og tilpasse de fysiske rammer efter formålet og den aktuelle gruppe
- Skabe involvering, motivation, forpligtelse og handling i gruppen
- Være fleksibel og løbende tilpasse drejebogen til deltagerne, herunder være villig til at afvige fra det oprindelige program, hvis det viser sig nødvendigt at tilpasse det undervejs
- Være neutral, så nogle ytringer, holdninger, overvejelser eller valg ikke fremhæves som bedre end andre.

Det skal bemærkes, at dette for mange vejledere vil kræve et brud med deres tidligere vejlederpraksis, og at praksisændringer altid tager tid og kræver vedvarende fokus for at lykkes.

## **3.6 Forskellige rammer skaber forskellige muligheder og begrænsninger**

Der er store forskelle mellem de forskellige UU-centre, hvad angår organisering, prioritering og ressourcetildeling. Nogle UU-vejledere har det som deres eneste arbejdsopgave at stå for kollektiv vejledning, mens andre forestår alle former for vejledning i deres UU-center (individuel vejledning, gruppebaseret vejledning, kollektiv vejledning, ungevejledning og specialvejledning). Der er ligeledes store forskelle i ressourcetildelingen til den kollektive vejledning på tværs af UU-centrene, hvilket betyder, at nogle vejledere har relativt kort tid til at gennemføre den kollektive vejledning i udskolingen og 10. klasse, mens andre har en mere gunstig normering. Nogle UU-centre varetager undervisningen i det obligatoriske emne uddannelse og job, andre har et tæt og godt samarbejde med skolerne om denne undervisning, mens en tredje gruppe har store udfordringer med at etablere et sådant samarbejde om den undervisning, der skal danne grundlaget for den kollektive vejledning.

Evalueringen viser, at der særligt er to typer af rammer, som har haft betydning for de betingelser, projekterne har udviklet og afprøvet deres indsats under, og som de interviewede vejledere oplever, generelt medfører forskellige betingelser for UU-centrenes kollektive vejledning:

- UU-centrets organisering og ressourceallokering
- Samarbejdet med skoler og lærere, herunder koordineringen mellem vejledning og emnet uddannelse og job.

Evalueringen viser endvidere, at de forskellige rammebetingelser:

- Stiller krav til vejlederne om at tage højde for de lokale rammer i forbindelse med planlægningen af den kollektive vejledning – alle vejledere kan eksempelvis ikke bruge de samme metoder og indsatser, når de ikke har den samme tid til rådighed
- I endnu højere grad stiller krav til både skolerne og UU-centrene om at etablere et samarbejde om koordineringen af emnet uddannelse og job og den kollektive vejledning, så vejledningen kan bygge oven på
- Gør det vigtigt, at samarbejdet, selvom det daglige samarbejde med fordel kan foregå mellem vejledere og lærere, initieres og grundlægges på ledelsesniveau, så den enkelte vejleder ikke skal bruge mere tid end højst nødvendigt på samarbejdet med lærerne.

### 3.6.1 Organisering og ressourceallokering

Konkret i projektperioden har organisering og ressourceallokering betydning for vejledernes handlemuligheder i forbindelse med udvikling og afprøvning af vejledningsindsatserne. Eksempelvis har nogle vejledere i samme projektgruppe haft bedre mulighed for at mødes, fordi de sidder i samme lokale eller i lokaler tæt på hinanden, mens andre er spredt ud over et større geografisk område. En vejleder, som har udviklet og afprøvet en indsats sammen med en kollega fra samme UU-center, men som sidder geografisk langt væk, har arrangeret, at de to har kunnet sidde i samme lokale nogle dage i løbet af perioden for at have bedre mulighed for at arbejde på indsatsen sammen. Det kan således kræve mere planlægning og prioritering af muligheden for at sidde sammen, hvis vejlederne i projektgrupperne ikke sidder på samme lokation. På samme vis kan forskellig organisering og dermed forskellige relationer til de kommuner, UU-centrene betjener, have betydning for de samarbejdsrelationer, det enkelte UU-center har med kommunen og skolerne, og for de rammer, UU-centret arbejder inden for.

Det er dog langt væsentligere, at det varierer, hvor meget tid de enkelte UU-centre har til kollektiv vejledning. Blandt de interviewede vejledere har nogle ansvaret for vejledning af dobbelt så mange klasser som andre – og det afsatte timeantal til kollektiv vejledning på de enkelte klassetrin varierer desuden meget mellem UU-centrene. Det skaber samlet set meget forskellige betingelser for vejledningen, som betyder, at ikke alle vejlederne kan bruge de samme metoder. Det er således vigtigt, at UU-centret og vejlederne vælger metoder mv. ud fra de rammer, de har til rådighed.

### 3.6.2 Samarbejdet med skolerne og koordineringen med emnet uddannelse og job er vigtige for den kollektive vejlednings succes

Samarbejdet med skolerne og med lærerne på skolerne er, ifølge vejlederne, afgørende for, hvor godt vejledningen lykkes. Vejlederne oplever overordnet to udfordringer: for det første, at det kan være svært at få tid i klasserne til den kollektive vejledning, og for det andet, at der ikke altid koordineres godt nok mellem den kollektive vejledning og emnet uddannelse og job.

Med hensyn til projektperiodens udvikling og afprøvning af nye indsatser i forbindelse med den kollektive vejledning fortalte flere af de interviewede vejledere, at de har valgt at afprøve de nye indsatser på skoler, som de ved, er åbne og nysgerrige over for nye tiltag, og som de i forvejen har et godt samarbejde med. Mens det i en afprøvningsfase sandsynligvis er en god ide at vælge skoler og lærere, som man har en god relation til, så man også sammen kan evaluere udbyttet af den nye indsats, kan det være en barriere for implementeringen af de nye indsatser i den generelle vejledningspraksis, hvis dette forudsætter gode samarbejdsrelationer.

De interviewede vejledere fortalte, at de generelt oplever, at både ledelsen og lærerne på skolerne vægter vejledningen højt, men at lærerne ikke har lyst til at undvære deres timer til fordel for vejledning, da de selv oplever at være pressede på grund af det, de skal nå i undervisningen. En vejleder fortalte som eksempel, at han har brugt tre uger på at få aftaler om kollektiv vejledning i 7.-klasserne på plads, og samlet har han vejledningsansvaret på fire skoler, hvilket giver ham 46 samarbejdsrelationer med lærere, hvortil der kommer ledere mv. Det er derfor afgørende

at være ude i god tid, når vejledningen skal planlægges. En vejleder fortalte, at hun melder datoer for vejledningen ud til klasselærerne i starten af august og beder dem svare, hvis det ikke passer dem. På den måde er vejledningstiden fastlagt tidligt, og lærerne kan planlægge efter det.

En vejleder, som har arbejdet med kollektiv vejledning som forberedelse og efterbehandling af introkurser i 8. klasse, har oplevet, at skolerne havde svært ved at forstå behovet for efterbehandling af introkurset, da hun allerede havde været på skolen i forbindelse med introkurset. Observationen af den vejledning, som havde efterbehandling af introkurser som formål, illustrerede dog, at det er afgørende for elevernes refleksion over introkurset, at den kollektive vejledning faciliterer denne. Foruden planlægning i god tid fremmer en fælles forståelse mellem UU-centret og skolerne altså en god samarbejdsrelation, som letter planlægningen af vejledningen på skolerne. En vejleder beskriver samarbejdet med en skole, som hun oplever at have en god fælles forståelse med:

*Men det er ikke tilfældet, at jeg har valgt, at det skal prøves af på denne skole, fordi de tidligere har vist interesse i, at eleverne får denne her livsduelighed, der indebærer noget andet end kun den faglige indsats. Det er noget, de også har fokus på i øvrigt, og det spiller sammen med vores udsyn på, hvad eleverne skal opnå. Der er en fælles forståelse af en fælles opgave. Det er der lige her, og sådan er det ikke alle steder.*

Nogle vejledere fortalte, at samarbejdet med lærerne er blevet endnu vigtigere end tidligere. Dels kender vejlederne eleverne dårligere, fordi de har mindre tid med dem, og dels har lærerne brug for at blive klædt på med hensyn til fx undervisning i emnet uddannelse og job. En vejleder siger, at det er vigtigt at implementere en videndelingkultur med lærerteamene og at samarbejde og koordinere uddannelse og job med vejledningen.

Netop uddannelse og job er et af de områder, som håndteres meget forskelligt på skolerne og dermed også skaber forskellige betingelser for UU-centrene. Mens nogle kommuner har valgt at betale UU-centret for at varetage emnet uddannelse og job på skolerne, er det andre steder skolerne egen opgave. Det er stor forskel på, om der er en fælles kommunal plan for uddannelse og job, eller om det er op til skolerne selv at planlægge emnet. Nogle vejledere har oplevet, at lærerne har begrænset viden om og forståelse af uddannelse og job, og nogle tror, at det er UU-centrets ansvar at varetage undervisningen i uddannelse og job. Flere vejledere har en oplevelse af, at en del skoler endnu ikke rigtig er kommet i gang med uddannelse og job. En vejleder fortæller om meget forskellige tilgange til uddannelse og job på skolerne i samme UU-område:

*Det kunne godt være bedre, fordi uddannelse og job er skolens område. Der er forskel på de skoler, jeg kommer på; jeg er på tre skoler. På en af skolerne fungerer det rigtig godt, fordi man fra ledelsens side har taget aktivt stilling til det og har lagt timer ud til det og lærertid, og det er en del af deres opgave at have det fag. Så er jeg på to andre skoler, hvor det ikke fungerer, og det drukner i alt det andet. Det må man sige. Det er ligesom seksualundervisning og færdselsundervisning, det er emner, man tager op, hvis der er tid, og ellers forbigår man det i tavshed.*

Uanset modellen for uddannelse og job er det ifølge vejlederne meget værdifuldt for elevernes samlede udbytte med hensyn til deres uddannelsesvalg, hvis uddannelse og job koordineres med den kollektive vejledning. Det handler om at få skabt en rød tråd, så aktiviteterne bygger oven på hinanden. Det kræver fælles forståelse, samarbejde og koordinering mellem UU-centret og skolerne. En UU-vejleder pointerer:

*Hvis den kollektive vejledning får tidsmæssig mulighed for at samarbejde med skolerne om uddannelse og job, kunne en fælles årsplan optimere vejledningen af de unge, og at de unge derigennem kunne foretage deres valg på et mere kvalificeret niveau.*

Modellen for, hvordan uddannelse og job varetages på den enkelte skole, får betydning for UU-vejledernes muligheder i forbindelse med den kollektive vejledning, fordi samarbejde, integration og synergi mellem uddannelse og job og den kollektive vejledning sikrer, at eleverne samlet set

får mere ud af forløbet. UU-vejlederen behøver i så fald ikke at informere eller vejlede om det, der foregår i uddannelse og job, og tilsvarende for undervisningen i uddannelse og job.



# 4 Kompetenceudvikling i læringscirkler

Det har været intentionen, at projektets kompetenceudvikling skulle ske delvist i praksisfeltet, dvs. i tilknytning til de konkrete udviklings- og afprøvningsforløb i folkeskolen, og delvist via deltagelse i læringscirkler (se definition i afsnit 4.1) med udvalgte repræsentanter fra de deltagende UU-centre.

Formålet med læringscirklerne har været at bidrage til vejledernes udvikling af nye kompetencer til brug i forbindelse med den kollektive vejledning på en måde, hvor vejledernes egne erfaringer og refleksioner er drivkraften.

Evalueringen viser:

- At læringscirklerne har været en meget stor støtte for vejlederne i forbindelse med udviklingen af såvel indsatserne som deres egen forståelse af den kollektive vejledning og de redskaber, der kan tages i brug for at opfylde målene om, at den kollektive vejledning gennem differentiering, refleksion og inddragelse af kollektivet udfordrer og kvalificerer elevernes uddannelsesvalg
- At mens vejlederne uden tvivl oplever, at forløbet har bidraget med ny viden, nye redskaber og ny forståelse hos de deltagende vejledere, er det mere uklart, om læringscirklerne har bidraget til udvikling af nye kompetencer
- At der ser ud til at være et særligt behov for fortsat fokus på de facilitatorkompetencer, som den nye vejlederrolle kræver (jævnfør afsnit 3.5).

## 4.1 Definition og beskrivelse af læringscirkelforløbet

Læringscirkler som metode er inspireret af forskningscirkler<sup>5</sup> – dog med den forskel, at der ikke genereres forskning i cirklerne. Læringscirklerne er et erfaringsbaseret læringsystem, hvor deltagerne følger en cyklus, som veksler mellem at afprøve en indsats, erfare og iagttage, hvad der sker, reflektere over observationerne og videreudvikle indsatsen.

Læringscirklerne har været organiseret med afsæt i den regionale projektorganisering. I hver region har ca. 16 vejledere ifølge projektledelsen deltaget i cirklen. Disse deltagere har været forpligtet til at udbrede læring fra cirklerne i deres eget UU-center. Cirklerne har været ledet af en cirkelleder, der med udgangspunkt i vedkommendes særlige indsigt i vejledningsteorier og metoder og på baggrund af deltagerens input har organiseret og tilrettelagt indholdet og programmet for cirkelmøderne.

Forløbet er igangsat med kickoffmøder efterfulgt af tre læringscirkelmøder i hver region. Hvert møde har haft en varighed på fire timer. Forud for møderne har deltagerne forberedt sig gennem en bunden opgave relateret til deres eget projekt. Deltagerne har desuden modtaget inspirationsmateriale fra andre deltagere, og de har selv bidraget med henvisninger til anvendeligt materiale – herunder allerede tilgængeligt materiale og relevant litteratur. Fokus for møderne har været følgende:

<sup>5</sup> Se fx Hecksher, Kristine, Rie Thomsen og Helle Merete Nordentoft 2014: Forskningscirkler. En Introduktion til metoden og gode råd, [http://pure.au.dk/portal/files/83861136/Forskningscirkler\\_en\\_introduktion\\_til\\_metode.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/83861136/Forskningscirkler_en_introduktion_til_metode.pdf).

- Kickoffmøder (aug. 2015): Temaet var generel introduktion til projektet – herunder organisering, forventninger og milepæle i projektet, lovgrundlaget og forarbejdet til aftalen om ændringerne på vejledningsområdet, paradokser og potentialer i vejledningsformens betingelser.
- Første cirkelmøde (sept. 2015): Temaet var karrierelæring og karrierekompetence og FFAST-modeller for projekterne.
- Andet cirkelmøde (nov. 2015): Temaet var refleksion, refleksionsskabelse og evaluering.
- Tredje cirkelmøde (marts 2016): Temaet var frem mod projektafslutning.

Cirklernes teoretiske input har haft kompetenceudviklingen som omdrejningspunkt, ligesom deltagernes praktiske erfaringer og afprøvninger har fungeret som afsæt for fælles faglige refleksioner over handling. Intentionen med læringscirklerne har på den måde været at udgøre de medierende arenaer mellem det teoretiske og det praktiske læringsrum. Cirkeldeltagerne betragtes som ressourcepersoner, der gennem arbejdet med deres projekter undersøger og afprøver vejledningsforløb og metoder, som henvender sig til en gruppe af elever. Deltagernes fælles afsæt er udviklingen og afprøvningen af kollektive vejledningsformer. Læringscirklerne ledes af en cirkelleder, der har ansvaret for processen og for at byde ind med relevant viden knyttet til den problemstilling, der udforskes. Projektledelsen deltager som medfacilitator i cirklerne. Læringscirklernes bidrag til kompetenceudviklingen har således i høj grad været at være et rum for refleksion over handling snarere end et forum for specifik kompetenceudvikling.

I det følgende evalueres deltagernes udbytte af læringscirklerne samt samspillet mellem læringscirklerne og udviklingen og afprøvningen af indsatserne.

## 4.2 Læringscirklerne har givet ny viden og nyt fokus med udgangspunkt i karrierelæringsbegrebet

Evalueringen viser, at kompetenceudviklingsforløbet centreret om læringscirklerne som rum for refleksion over praksis har bidraget til at klæde de deltagende vejledere bedre på til at varetage kollektiv vejledning. Vejlederne fremhæver selv, at udgangspunktet i karrierelæringsbegrebet særligt har medvirket til:

- At de har fået et nyt syn på kollektiv vejledning med udgangspunkt i karrierelæringsbegrebet
- At de bedre kan skelne mellem information og refleksion og organisere processer, der faciliterer refleksion
- At de bedre kan fokusere vejledningen, så der bliver tale om et sammenhængende forløb.

Deltagerne i læringscirklerne oplever selv, at de har fået et nyt syn på kollektiv vejledning og potentialet i kollektiv vejledning. Udgangspunktet for det nye syn på kollektiv vejledning er karrierelæringsbegrebet. Projektledelsen fortalte, at karrierelæringsbegrebet handler om, at de unge opnår en forståelse af sig selv og deres udviklingsområder, og at de lærer at udforske og håndtere liv, læring og arbejde under forandring og i overgange. Med udgangspunkt i karrierelæringsbegrebet skal den kollektive vejledning faciliteres inden for en læringsorienteret ramme, hvor de unge skal fastholdes i en undersøgende og reflekterende position, der gør dem i stand til at håndtere den usikkerhed og det brede mulighedsrum, som valg af uddannelse, job og karriere indebærer.

Det betyder, at vejlederen skal organisere processer og skabe et rum, der giver eleverne mulighed for at forholde sig undersøgende i forbindelse med udvekslingen af perspektiver og egen stillingtagen. Det adskiller sig således meget fra den traditionelle kollektive vejledning, som har været meget informationsbåret og orienterende i sin form. Deltagerne fortalte, at dette fokus i kompetenceudviklingsforløbet har sat dem i stand til bedre at skelne mellem information og refleksion.

På den baggrund oplever deltagerne, at de bedre kan skabe det rette fokus i forbindelse med vejledningen. Flere af de interviewede vejledere fortalte eksempelvis, at læringscirklerne har givet dem fundamentet for at reflektere helt konkret over deres vejledningspraksis og dermed over, hvad de med fordel kan gøre anderledes:

*[...] nogle gange løber man for stærkt. Så tager man bare en opgave i 7.-klassen, og det gjorde jeg meget fra 2010-14, hvor det var kedeligt at være ude i klasserne. Nu synes jeg,*

*vi har prøvet at lave progression: "Hvad er formålet med det her? Hvad er det, jeg vil?" På samme måde tænker jeg vejledning nu. Det har været godt. Vi har været ude med arme og ben og hugget. Vi har udviklet lidt på det – det har skabt fokus på karriere og ikke information. (UU-vejleder i forbindelse med læringscirkel)*

Flere af de interviewede vejledere fortæller, at karrierelæringsbegrebet har medvirket til, at de nu i højere grad tænker vejledningsaktiviteterne som et sammenhængende forløb, hvor aktiviteterne bygger oven på hinanden.

### 4.3 Læringscirklernes form og indhold har haft overvejende positiv betydning for vejledernes læringsudbytte

Evalueringen viser, at der er elementer både i læringscirklernes form og i deres indhold, som har fremmet henholdsvis hæmmet deltagerens udbytte:

- Ifølge deltagerne har særligt planlægningen af læringscirklernes indhold på baggrund af deltagerens ønsker og udgangspunktet i deltagerens egne indsatser været positive elementer. De vejledere, som har haft mulighed for at deltage flere fra samme projektgruppe, fremhæver endvidere det at deltage sammen med kolleger som et særligt positivt element.
- Til gengæld har der ifølge deltagerne været afsat for lidt tid til læringscirklerne, og programmet kunne have været planlagt mere hensigtsmæssigt. Samtidig mener vejlederne, at der har været for lidt fokus på koblingen til udfordringerne i dagligdagen, og den korte projektperiode har gjort det svært at sikre tilstrækkelig tid til udvikling og afprøvning.

Evalueringen peger på, at læringscirklernes form og indhold har haft afgørende positiv betydning for vejledernes udbytte.

Indholdet og fokuset har været planlagt fra gang til gang ud fra feedback og ønsker fra deltagerne. Det har betydet, at indholdet og fokuset har været relevant og meningsfuldt i forhold til vejledernes behov og det sted, hvor de er med hensyn til deres projektudvikling. Samtidig har der været koblet teori på gennem de feedback- og refleksionsøvelser, der har været brugt i læringscirklerne. Det har konkretiseret teorien og fx givet deltagerne en konkret erfaring med, hvordan et refleksivt spørgsmål fungerer.

Læringscirklerne har taget udgangspunkt i deltagerens egne indsatser, som de har udviklet og afprøvet sideløbende med kompetenceudviklingsforløbet. Vejlederne fortalte, at det har givet synergi i udviklingsarbejdet både for den enkelte vejleder, som har fået konkretiseret ny viden og inspiration i relation til sin egen aktuelle vejledningspraksis, og for indsatsen, som løbende er blevet kvalificeret gennem vejlederens arbejde med indsatsen i kompetenceudviklingssporet. Deltagerne er blevet bedt om at forberede noget konkret til hvert cirkelmøde. Det har ifølge de interviewede vejledere betydet, at deltagerne hjemmefra har målrettet tankerne mod læringscirkelens fokus, reflekteret over deres egen indsats og valgt noget, som de særligt gerne ville have feedback på. På den måde har deltagerens forberedelse bidraget til at øge deres udbytte af læringscirklen og binde læringscirklen sammen med deres udvikling og afprøvning af indsatser.

Observationerne i læringscirklerne indikerer, at enkelte øvelser, hvor der arbejdes gruppebaseret med egen indsats, fungerer bedst, når flere fra samme indsats er til stede, da deltageren i en indsats ellers vil komme til at arbejde alene. Derudover peger interviewene på, at de vejledere, som deltager flere fra samme projektgruppe, får stort udbytte af at kunne sparre med hinanden og reflektere sammen over samspillet mellem udvikling og afprøvning af indsatsen hjemme i deres eget lokalområde og videninput og feedback fra læringscirklerne. Når flere vejledere fra samme indsats har deltaget sammen i læringscirklerne, har det desuden skabt rum til at få diskuteret, planlagt og reflekteret over den kollektive vejledning, man har arbejdet med i det pågældende UU-center, og den indsats, man har udviklet og afprøvet. Det rum bliver ikke altid prioriteret i dagligdagen, men vejlederne vurderer, at det er nødvendigt for at udvikle ny praksis. En vejleder fortalte i den forbindelse, at læringscirklen har sikret, at man i hendes projektgruppe fik reflekteret over indsatsen og over, hvordan ny teori og nye ideer fra læringscirklerne kunne bruges i hverdagens praksis undervejs i projektforløbet.

Med hensyn til læringscirklerne teoretiske indhold er der delte meninger blandt de interviewede vejledere. Mens nogle har oplevet det som meget værdifuldt at få introduceret ny teori eller få genopfrisket teori, som de kendte i forvejen, har andre oplevet, at der var for lidt nyt stof. Vejledernes oplevelse af dette ser ud til at kunne hænge sammen med deres vejlederuddannelse og med, hvor længe det er siden, at de har gennemført den. En vejleder fremhævede måden at introducere og anvende teori på i læringscirklerne som positiv for læringsudbyttet. I stedet for blot at præsentere en teori er teorien også taget i anvendelse i de øvelser, som vejlederne har haft i læringscirklerne. På den måde er teori om fx refleksive spørgsmål, feedback og evaluering blevet introduceret gennem de øvelser, som deltagerne har haft i cirklerne med udgangspunkt i deres egne indsatser og erfaringer. På den måde har de afprøvet teorierne på egen krop, hvilket gør det lettere bagefter selv at bruge dem i deres egen vejledningspraksis. Andre vejledere fremhæver ligeledes konkretisering af teorien som afgørende for udbyttet:

*Nogle gange var det på et lidt for højt teoretisk niveau i forhold til det konkrete. Vi har brug for det praktiske. Når vi kom forbi det, så var det rigtig rart at få noget sparring fra andre. Og der kom konkret input fra andre vejledere andre steder fra. Jeg kender mine kolleger, og de kender mig, så jeg ved godt, hvad de vil sige. Og så var det sjovt at se, hvordan det forplanter sig. [...] Man får videndelt på en god måde, hvilket er vigtigt. (UU-vejleder i forbindelse med vejledningsindsats)*

Der er tilsvarende enkelte elementer, som observationer og interview peger på, kan hæmme vejledernes udbytte af læringscirklerne.

Der er afsat fire timer til hver læringscirkel, samtidig med at der er et højt ambitionsniveau med hensyn til, hvad der skal nås i løbet af en læringscirkel. Flere vejledere oplever, at programmet bliver lidt presset, og ville gerne have haft mere tid til hver læringscirkel. Samtidig ligger læringscirklerne i tidsrummet 12-16. Nogle vejledere giver udtryk for, at det er ærgerligt, at læringscirklerne er placeret sidst på dagen, hvor energiniveauet er lavere end om formiddagen. Læringscirklerne indledes med frokost, som det er tydeligt, at deltagerne bruger til at få samlet op på, hvordan det er gået for de forskellige deltagere siden sidst. Frokosten ser således ud til at tjene både som pause og som opfølgning og sparring for vejlederne. Eftersom det er den længste pause – og dermed det længste brud på dagen – kunne den med fordel have ligget tættere på midten af cirklen, hvor deltagerne havde mere brug for en pause.

Med hensyn til indholdet i cirklerne giver flere vejledere udtryk for, at de har savnet en større kobling til udfordringerne i hverdagen. Her nævnes relationerne og samarbejdet med skolerne som den mest centrale udfordring med hensyn til at få implementeret og forankret den nye kollektive vejledning i hele UU-centrets område. Men også udfordringen med hensyn til at få videreformidlet den nye viden til kollegerne i UU-centret, og i den forbindelse implementere og forankre indsatsen i kollegernes praksis, nævnes. Selvom den sidste læringscirkel havde forankring og implementering som tema, har dette altså ifølge vejlederne ikke været tilstrækkelig støtte for dem.

UU-vejledernes arbejde er organiseret ud fra det årshjul, der følger skoleåret, hvilket i udgangspunktet harmonerer fint med, at projektperioden har fulgt skoleåret 2015/16. Projektperioden på et år har dog været meget kort sammenholdt med målet om både at udvikle og at afprøve indsatser. Det betyder, at der ikke har været tid i projektperioden til at udvikle de indsatser, der er placeret i skoleårets første halvdel, inden de skulle afprøves. Nogle projektgrupper har derfor set sig nødsaget til at afprøve en indsats, før de udviklede den, mens andre har udviklet indsatsen først og afprøvet den efterfølgende. Dette afhænger af, om projekterne har arbejdet med aktiviteter, som har været placeret i skoleårets første eller andet halvår. Nogle af de interviewede vejledere, som har afprøvet indsatsen i 2015 for derefter at udvikle den i 2016, mente, at de ville have fået mere ud af den samlede udvikling og afprøvning, hvis de havde haft mere tid til at udvikle indsatsen, før den blev afprøvet. Til gengæld har de projekter, der har afprøvet indsatsen før udviklingsperioden, haft bedre mulighed for at justere indsatsen på baggrund af afprøvningen end de projekter, som har udviklet aktiviteten før afprøvningen. Som to af vejlederne udtrykker det:

Vejleder 1: *Vi har asfalteret, mens vi har kørt på vejen, og det kan være både frustrerende og måske meget godt. Vi er meget forskellige steder. Der er meget pres på derhjemme, og i forhold til det med at udvikle noget nyt.*

Vejleder 2: *Jeg tænker ikke, at vi har opfundet den dybe tallerken. Vi har fået meget ud af det, reflekteret over det, og noget tænker vi, fungerer godt, og andet ikke helt optimalt. Noget sætter rammerne – it og eVejledning er godt til nogle ting. Men der er nogle ting, vejlederen er bedre til. Vi har fundet delelementer i vores projekt, som vi går videre med.*

#### 4.4 Synergien mellem læringscirklerne og udviklingen af vejledningsindsatserne har bidraget til øget udbytte begge steder

Evalueringen peger på, at samspillet mellem læringscirklerne og udviklingen og afprøvningen af vejledningsindsatserne i dagligdagen for mange af de interviewede vejledere har fungeret godt. Deltagelsen i læringscirklerne har bidraget til kvalificeringen af vejledningsindsatserne gennem:

- Strukturering og systematisering af udviklingsarbejdet gennem eksempelvis arbejdet med FFAST-modellen (se boksen på næste side)
- Inspiration til konkrete aktiviteter, værktøjer og metoder gennem både teori og de øvrige deltageres erfaringer
- Generel kvalificering og udvikling af indsatserne gennem feedback og sparring fra de øvrige deltagere og cirkellederne.

Nedenfor beskrives disse forhold yderligere.

Samspillet mellem læringscirklerne og udviklingen og afprøvningen af indsatserne har ifølge de interviewede vejledere fungeret særdeles godt. Flere nævner introduktionen af FFAST-modellen (se beskrivelse i boksen på næste side) til beskrivelse af projektets fokus, formål, aktiviteter, struktur og teknikker som et vigtigt redskab til strukturering og systematisering af udviklingen af vejledningsindsatserne. Flere er i forbindelse med arbejdet med at beskrive indsatsen ud fra FFAST-modellen blevet opmærksomme på svagheder eller uklarheder i deres eget projekt. Med anvendelsen af FFAST-modellen oplever deltagerne, at de har fået struktureret udviklingsprocessen og har fået et godt grundlag for at evaluere og justere indsatsen i forbindelse med afprøvningen:

*Under første læringscirkel blev vi bedt om at putte det [indsatsen] ned i en strukturel model – det er svært, når alt er diffust – og så spore det mere og mere ind. Det kunne vi ikke finde ud af, så det fandt vi kun ud af, fordi det var meget struktureret. Allerede fra første gang blev vi sporet ind på, hvor det var, vi skulle hen. (UU-vejleder i forbindelse med læringscirkel)*

Nogle deltagere oplevede også, at FFAST-modellen tilskyndede til at tænke nyt og ikke blot udarbejde projekter på samme måde, som de var vant til. Tilsvarende har det at skulle begrunde og forklare, hvorfor de har valgt at gøre, som de gør, styrket grundlaget for deres egen indsats.

## FFAST-modellen

FFAST-modellen kan benyttes som et værktøj til planlægning, gennemførelse og evaluering af projektet som helhed og i forbindelse med hver af de aktiviteter, der indgår i det kollektive vejledningsforløb. FFAST-modellen består af følgende:

<b>Fokus (tema)</b>	Der identificeres et relevant emne til sessionen.
<b>Formål</b>	Der fastsættes et klart formål med sessionen, og det kommunikeres tydeligt. Læringsmål skal beskrive, hvad deltagerne konkret skal tage med sig fra sessionen.
<b>Aktiviteter</b>	Skal planlægges, så de er relevante i forhold til emnet, sessionens formål og læringsmålene. Aktiviteterne bør udvælges nøje.
<b>Struktur</b>	Der skabes en struktur for arbejdet i gruppen/klassen, som tilbyder og skaber en vifte af læringsmuligheder for deltagerne. Hver session skal tilbyde en logisk, rationel struktur, som deltagerne kan følge gennem hele processen, og som fremstår konsekvent og tydelig for deltagerne.
<b>Teknikker</b>	Facilitator benytter sig af en række teknikker og kompetencer til at facilitere læring.

*Kilde: Westergaard, Jane (2012). Effektiv gruppevejledning af unge. Schultz.*

En af de interviewede vejledere fortalte, at deltagelsen i læringscirklen har givet tid og rum til at behandle og samle op på den nye viden, hvilket er afgørende for, at den bliver taget i anvendelsen i hverdagen. Flere af vejlederne påpegede, at det er samspillet mellem teori, nye redskaber og udviklingen af konkrete aktiviteter (projekternes indsatser), som gør det realistisk, at læringscirklerne øger sandsynligheden for, at vejlederne rent faktisk får ændret deres vejledningspraksis. En vejleder fortalte eksempelvis, at ny teori ikke er tilstrækkeligt, men at det er konkrete aktiviteter, som umiddelbart kan tages i anvendelse, som gør forskellen med hensyn til den fremtidige praksis.

Det er gennemgående for alle de interviewede vejledere – som det også fremgår af afsnit 4.3 – at det særligt er gennem sparring, feedback og videndeling med de øvrige deltagere, at de oplever et stort læringsudbytte. Det skyldes for det første, at de oplever at blive inspireret til deres egen indsats gennem de andre deltageres erfaringer. Nogle fortalte endda, at det har sparet dem for tid, fordi det har vist sig, at andre allerede havde udviklet og afprøvet en indsats lig den, de selv ville udvikle, og de kunne derfor arbejde videre på de andres erfaringer og model frem for at starte helt forfra. For det andet har deltagerne fået kvalificeret deres egen indsats gennem den feedback og sparring, de har med de øvrige deltagere. På sin vis får vejlederne udvidet deres erfaringsbase med de andres erfaringer, samtidig med at de får mere ud af deres egne og andres erfaringer gennem den fælles refleksion over erfaringerne sat i relation til den introducerede teori.

## 4.5 Organisering og ressourceallokering får betydning for videndeling og forankring

Evalueringen viser:

- At organiseringen af de lokale projektteam og antallet, der deltager i læringscirklerne, og særligt den tid, der afsættes til den enkelte vejleders deltagelse i projektet, kan have haft stor betydning for:
  - Vejlederens udbytte af læringscirklerne
  - Kvaliteten af det udviklede og afprøvede vejledningsforløb
  - I hvilken grad erfaringerne er videreformidlet til og forankret hos kolleger
- At både UU-centrenes forskellige organisering og ledernes forskellige prioriteringer af vejledernes tid til projektet på denne måde får betydning for vejledernes og UU-centrenes potentielle udbytte af læringscirkelforløbet.

### 4.5.1 Den regionale organisering

Projektet har overordnet været organiseret ud fra de fem regioner, men regionerne har haft forskellig projektopbygning. I nogle regioner har man valgt at arbejde med eksemplariske forløb inden for en konkret målgruppe og med kollektiv vejledningsaktivitet, mens man i andre regioner

har arbejdet med en række forskelligartede aktiviteter. Nogle regioner arbejder meget med samskabelse på tværs af UU-centre, mens andre regioner er opdelt i UU-centre, når det gælder de forskellige aktiviteter. Den regionale organisering får på den måde betydning for, hvor meget videndeling, sparring og udvikling der har været på tværs af UU-centrene.

Derudover er de enkelte projektgrupper forskelligt sammensat. Mens nogle har lagt ansvaret for udvikling og afprøvning af indsatserne på en vejleder, som har haft frihed til at inddrage kolleger, i det omfang det var nødvendigt, har andre organiseret en eller flere projektgrupper, hvor to eller flere vejledere sammen har arbejdet med udvikling og afprøvning af indsatserne. Nogle af disse er sammensat inden for det enkelte UU-center, mens andre er sammensat på tværs af UU-centre.

Disse forskelle med hensyn til organisering ser også ud til at kunne have betydning for, hvem og hvor mange fra de enkelte projektgrupper der har deltaget i læringscirklerne. Nogle steder deltager én vejleder fra den pågældende indsats, mens andre indsatser har valgt at sende to-tre vejledere fra samme projektgruppe. Nogle steder er det alle vejlederne i projektgruppen, som har deltaget i læringscirklerne, andre steder er det et udvalg af vejlederne i projektgruppen. Som tidligere nævnt giver det vejlederne et øget udbytte at deltage i læringscirklerne sammen med andre vejledere fra samme projektgruppe.

#### **4.5.2 Ressourceallokering**

Interviewene med deltagerne i læringscirklerne viser ligeledes, at der er stor forskel på, hvor mange timer deltagerne har fået af deres leder til deltagelse i projektet, herunder både til udvikling og afprøvning af indsatser og til kompetenceudviklingen. Mens nogle vejledere kun har fået de timer, de konkret skal bruge på læringscirklerne, har andre også fået timer til forberedelse samt til formidling til og forankring hos kolleger. Samme forskel er der, når det gælder ressourceallokering i forbindelse med udvikling og afprøvning af indsatser, hvor nogle har fået timer til udvikling og projektmøder, mens andre skal udvikle og afprøve inden for den tid, de normalt bruger på vejledning.

Alle de interviewede vejledere har givet udtryk for, at det tager tid at udvikle nyt – særligt når det kræver så stor forandring i forhold til den kendte vejledningspraksis. Flere af de interviewede vejledere, som ikke har fået særligt meget ekstra tid til projektet, har også fortalt, at de har brugt mere tid, end der egentlig har været afsat. Alligevel er der også forskel på, hvor meget tid vejlederne har brugt på forberedelse til læringscirklerne og på at bringe den nye viden med hjem til kollegerne.

#### **4.5.3 Videreformidling til kolleger har stor værdi, men tager tid**

De interviewede vejledere, som har deltaget i læringscirklerne, har alle oplevet at have ansvar for at videreformidle læring fra projektet til deres kolleger i UU-centret. Hvordan de har grebet dette an, varierer til gengæld. De tre typiske modeller er følgende:

- Mundtlig videreformidling på teammøder eller i forbindelse med det eksisterende samarbejde i hverdagen. Enkelte vejledere oplever, at det er svært at "presse det ud i organisationen". Det handler særligt om at komme fra at fortælle kollegerne om læringscirklerne og om indsatsudviklingen og afprøvningen, til at kollegerne rent faktisk ændrer praksis ved fx at tage nye aktiviteter i brug.
- Skriftlig videreformidling i form af fx sammenfatning af læringscirklerne til kolleger. En vejleder fortalte, at vedkommende har oplevet, at det at skulle sammenfatte læringscirklerne skriftligt til kollegerne i sig selv har givet vedkommende et større udbytte, som yderligere er blevet forøget af at få diskuteret det med kollegerne i vedkommendes eget UU-center.
- Samlet formidling af viden og nye redskaber efter projektets afslutning. Der er på interviewtidspunktet ikke konkrete planer for, hvordan det skal foregå, men flere deltagere har en forventning eller en aftale med deres leder og kolleger om at videreformidle viden og aktiviteter til kollegerne i deres eget UU-center, når projektet er afsluttet.

Flere vejledere oplever, at det er en udfordring at skulle overbevise kollegerne om den nye tilgang til kollektiv vejledning og få dem til at bruge nye redskaber og aktiviteter. De fremhæver, at det grundet tidspresset i UU-centrene er vigtigt at gøre det så let for kollegerne som muligt at tage

nye aktiviteter i brug, og håber, at det inspirationskatalog, som udvikles i forbindelse med projektet, vil leve op til dette krav. Flere vejledere er usikre på, hvordan de skal håndtere, at de samtidig føler sig nødsaget til at fortælle deres kolleger, at nogle af de tilgange og aktiviteter, de anvender, ikke fungerer i forbindelse med den kollektive vejledning, hvis vejledningen skal leve op til målene om at skabe refleksion, bringe kollektivet i spil og udfordre elevernes uddannelsesvalg.

Enkelte vejledere mente slet ikke, at det fungerer, at de skal videreformidle læring til kollegerne, fordi der i forvejen ikke er afsat tilstrækkelig tid i projektet til kompetenceudvikling og udvikling og afprøvning af indsatserne. Mange af de interviewede vejledere så gerne, at projektet ved afslutningen i højere grad havde fokuseret på formidling, implementering og forankring, fordi det er den helt store opgave, som de har svært ved at se, hvordan de skal løse.

#### **4.5.4 Netværk på tværs af UU-centre er værdifulde**

Gennem projektets regionale organisering som udgangspunkt for såvel udvikling og afprøvning af indsatser og læringscirklerne har de deltagende UU-vejledere fået mulighed for at videndele og sparre med vejledere fra andre UU-centre. Som allerede beskrevet har dette for flere af de interviewede vejledere været et væsentligt udbytte af projektet – at samle viden og inspiration fra andre UU-vejledere og kvalificere sine egne og andres indsatser gennem fælles refleksion, sparring og feedback. Det er således interessant, om der gennem projektet er skabt blivende netværk, som giver vejlederne mulighed for fortsat at sparre og videndele på tværs af UU-centre.

De interviewede vejledere er generelt enige om, at sparring og videndeling på tværs af UU-centre både er inspirerende og kan spare tid, idet man kan bygge videre på hinandens erfaringer, frem for at alle opfinder den samme nye indsats i hvert sit UU-center. Flere af de interviewede vejledere udtrykker på den baggrund ønske om eller interesse for at fortsætte videndelingen og sparringen efter projektets afslutning, men der er meget stor forskel på, hvor formaliseret kontakten på interviewtidspunktet er blevet.

Da UU-vejlederne giver udtryk for en presset hverdag, som ikke levner meget tid til udvikling af nye indsatser, er sandsynligheden for, at netværkene faktisk vedligeholdes og tages i anvendelse til løbende sparring og videndeling, størst der, hvor der med ledelsens opbakning er truffet beslutning om et mere formaliseret samarbejde.

Blandt de interviewede vejledere er der enkelte eksempler på formelle aftaler om netværk efter projektets afslutning, men nogle af disse eksisterede allerede før projektet. Det gælder eksempelvis UU5 i Nordsjælland, hvor de fem nordsjællandske UU-centre mødes med faste intervaller og afholder en årlig konference, hvor vejlederne skiftes til at stå for workshops for hinanden. En vejleder fra et andet område fortalte, at man på baggrund af erfaringerne fra læringscirklerne har indgået en formel aftale med et andet UU-center, som ligner vedkommendes eget UU-center, om fast at mødes tre gange årligt for at sparre og udveksle viden om emnet uddannelse og job.

Det er dog ikke muligt på baggrund af evalueringen, som bygger på interview med et mindre udvalg af de deltagende vejledere, at vurdere, i hvilket omfang der er etableret blivende netværk nationalt set.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.