



KOLLEKTIV VEJLEDNING MELLEM INFORMATIONSFORMIDLING OG ALMENGØRELSE

**- en undersøgelse af gymnasieelevers udbytte af og behov i
Studievalgs kollektive vejledning**

Master i vejledning. Masterprojekt med mundtlig forsvar, vinter 2014

Anja Møller Pedersen & Mette Busk Sørensen

Vejleder: Helene Valgreen

Omfangskrav: max. 80 sider/192.000 anslag. Masterprojektets omfang: 182.147 anslag

INDHOLDSFORTEGNELSE

DEL 1: MASTERPROJEKTETS OVERORDNEDE RAMMER

Indledning og problemformulering	5
Definition af centrale begreber	7
Præsentation af Studievalg Østjylland	8
Studievalg Østjyllands vejledningstilbud på de gymnasiale uddannelser	9
Studievalg Østjyllands vejledning	10
Review	11
Litteratur om kollektiv vejledning i en anden kontekst	12
Relevant litteratur om kollektiv vejledning	13
Relevant litteratur fra ungdomsforskningen	15
Metode	16
Analysetilgang	18
Læsevejledning	19
Præsentation af empiri: fokusgrupper	22

DEL 2: ANALYSE

Analyse af problemformuleringens første del	30
Kort analyse af Brugerundersøgelse af Studievalg 2013	30
Spørgsmål og svar om kollektiv vejledning i gymnasiet	31
Resultaternes brugbarhed	32
Analyse af data fra fokusgrupperne	35
Frygten for at vælge forkert og presset til at vælge	37
Præstere, præstere, præstere og er jeg god nok?	41
Større indblik i jobmuligheder og ønske om erhvervspraktik	46
God kollektiv vejledning?	50
Opsamling på første del af analysen	58
Analyse af problemformuleringens anden del	59
Almengørelse af frygten for at vælge	59
Jeg er god nok!	64
Erhvervsperspektiv og karrierelæring	67
Hvad er god kollektiv vejledning?	70
Opsamling på anden del af analysen	75

DEL 3: DISKUSSION OG KONKLUSION

Diskussion	78
Hvad kan vi udtale os om på baggrund af vores empiri?	79
Hvad kan vi implementere – og hvad kan vi ikke?.....	80
En ny vejlederrolle?	81
Den kollektive vejlednings begrænsninger	82
Konklusion.....	83
Perspektivering	84
English summary	87
Litteratur	89

DEL 1: MASTERPROJEKTETS OVERORDNEDE RAMMER

Indledning og problemformulering

Vores arbejdsplads, Studievalg Østjylland, har til opgave at varetage overgangsvejledningen imellem ungdomsuddannelse og videregående uddannelse på alle ungdomsuddannelser i Østjylland. Vi løser primært denne opgave igennem kollektiv vejledning¹, men tilbyder også individuel og gruppevis vejledning til elever med udvidet behov for vejledning. Vores fokus på kollektiv vejledning fremgår af den såkaldte Studievalgbekendtgørelse²:

“§ 6. Elever i ungdomsuddannelser, som har modtaget den kollektive vejledning fra Studievalg om valg af videregående uddannelse og erhverv, og som fortsat er uafklarede eller har urealistiske forestillinger om valg af uddannelse og erhverv, skal efter behov tilbydes udvidet individuel eller gruppevis vejledning” (Undervisningsministeriet [UVM], 2010).

Det er altså primært igennem den kollektive vejledning, at eleverne har kontakt med studievalgvejledere, og kun hvis de har et udvidet behov for vejledning, tilbydes de individuel eller gruppevis vejledning.

Den kollektive vejledning fylder dermed meget i vores daglige arbejde, ligesom det også for eleverne er den primære vejledningsform i forhold til overgangsvejledningen til videregående uddannelse. På de gymnasiale uddannelser³ møder eleverne os ca. tre gange ved den kollektive vejledning i løbet af deres to-tre år på ungdomsuddannelsen:

- På første år hvor vi vejleder dem om betydningen af valgfag/studieretning i forhold til deres senere studievalg
- I begyndelsen af deres tredje år (hhv. andet år på HF) hvor det primære fokus er valgproces
- Og i februar/marts på deres tredje år (hhv. andet år på HF) hvor emnet er ansøgningsprocedure til de videregående uddannelser

¹ Se definition af kollektiv vejledning på side 8.

² Studievalgbekendtgørelsens officielle betegnelse er Bekendtgørelse om vejledning om valg af videregående uddannelse og erhverv og om vejledning som led i fastholdelse af elever, kursister og studerende i uddannelse.

³ De gymnasiale uddannelser tæller STX, HHX, HTX, HF og den internationale IB.

Vi afholder typisk vores kollektive vejledning som oplæg for to-fire klasser af gangen, ofte med PowerPoint. Oplæggene varer mellem 45-90 minutter. De seneste par skoleår har vi i højere grad indført øvelser i oplæggene, hvor eleverne får plads til at arbejde individuelt med deres valgproces. Det har gjort, at eleverne involverer sig mere i oplæggene. Men der er stadig lange passager, hvor vejlederen står ved tavlen og taler i lang tid for fx at forklare, hvad en valgproces er, og det vil vi gerne væk fra. Det er kort tid, vi ser eleverne, og der er mange elever samlet på én gang, men vi vil gerne udnytte den korte tid bedst muligt: I stedet for at *fortælle* eleverne om valgproces, vil vi hellere give dem mulighed for at arbejde med den, bl.a. fordi vi tror, at eleverne vil få en bedre forståelse for deres proces igennem reflekterende øvelser. Men ét er, hvad vi tror. Hvad siger eleverne selv? Og hvad siger forskningen på området?

Studievalgs opgave kan være udfordrende. Når vi møder eleverne, ligger uddannelsesvalget stadig et par år ude i fremtiden for de fleste, i og med at hovedparten af gymnasieeleverne holder et til to års sabbat (TNS Gallup, 2010, s. 6). Derudover ser vi eleverne ganske få gange, og det er selvfølgelig selve gymnasielivet, der fylder her og nu; det sociale, lektierne, karaktererne og fritidsarbejdet. Men det ændrer ikke ved, at det netop er i gymnasietiden, at vi skal vejlede dem om deres fremtidige valgproces. Det er her, vi har adgang til dem.

For at løse vores vejledningsopgave på en tilfredsstillende måde er det vigtigt, at vi i den kollektive vejledning vejleder eleverne på en sådan måde, at flest muligt føler sig forberedte til processen omkring deres uddannelsesvalg – og måske endda får skudt processen i gang. Men hvordan sikrer vi det? Det er det, vi vil undersøge i dette masterprojekt.

Vi vil gerne undersøge problemstillingen fra flere vinkler; både fra de unges eget perspektiv, men også fra et læringsteoretisk og vejledningsteoretisk perspektiv. Det leder os frem til følgende problemformulering:

Hvordan føler de unge sig forberedte til deres uddannelsesvalg på baggrund af den kollektive vejledning, som de har modtaget i Studievalg-regi?

Hvordan kan Studievalg ud fra et ungeperspektiv og et lærings- og vejledningsteoretisk perspektiv udvikle den kollektive vejledning, så den i højere grad understøtter de unges valgproces?

Vores masterprojekt har således både et blik på den nuværende situation: Har Studievalgs kollektive vejledning bidraget positivt til de unges valgproces?; og et fremadskuende blik: Hvordan kan vi gøre vores kollektive vejledning endnu bedre ved at inddrage forskning fra flere forskellige områder? Derigennem håber vi, at vi kan kvalificere den store del af vores vejledningsindsats, der hedder kollektiv vejledning.

Definition af centrale begreber

For at klarlægge præcis hvad vi vil undersøge, er det nødvendigt først at definere en række centrale begreber fra problemformuleringen.

Unge

I denne opgave vil 'unge' være en betegnelse for personer indskrevet på en gymnasial ungdomsuddannelse. Det er hos dem vores primære vejledningsopgave ligger ifølge vores kontrakt med Uddannelsesministeriet. Vi inddrager derfor ikke elever på erhvervsuddannelserne og unge og voksne, der allerede har færdiggjort en gymnasial uddannelse, selvom vi i vores daglige arbejde også er i kontakt med disse grupper. Når vi bruger betegnelsen 'gymnasieelever' i opgaven, henviser det til elever på alle typer gymnasial uddannelse, ligesom 1.g fx også henviser til første års-elever på HHX og HTX.

Forberedt til

'Forberedt til' henviser her til det forhold, at eleven føler sig klar til at vælge uddannelse; ikke nødvendigvis forstået på den måde, at den unge ved præcist hvilken uddannelse, han/hun vil vælge, men nærmere at den unge har overblik over processen og har mod på den og sit uddannelsesvalg.

Uddannelsesvalg

'Uddannelsesvalg' er her en betegnelse for valg af videregående uddannelse. Hos Studievalg vejleder vi også om valg af efter- og videreuddannelse, men det er ikke relevant at inddrage i denne sammenhæng med gymnasieelever.

Vejledning og kollektiv vejledning

I definitionen af vejledning læner vi os op af FUE's definition, hvor vejledning ses som "*en proces, der foregår i et samspil mellem oplysning, undervisning, praktiske aktiviteter og individuelle samtaler, og som kan danne grundlag for valg af uddannelse, erhverv og*

karriereforløb samt de levevilkår, der knytter sig dertil”(Fællesrådet for foreninger for uddannelses- og erhvervsvejledere [FUE], 2006).

Det særlige ved kollektiv vejledning er, at det altid foregår i en større gruppe. Det betyder, at der i kollektiv vejledning ikke er fokus på det element af definitionen ovenfor, der hedder individuelle samtaler. Det kan dog godt være et supplement til den kollektive vejledning, men i denne opgave arbejder vi med kollektiv vejledning som vejledning i sig selv, modsat fx den opfattelse, som findes hos Tove Løve: At kollektiv vejledning er forberedende til den individuelle vejledning (Løve, 2002, s. 68).

I dette projekt tager vi ikke stilling til, om kollektiv vejledning bør eller ikke bør stå alene i overgangsvejledningen fra gymnasiet til de videregående uddannelser. Vi konstaterer, at Studievalg er placeret indenfor nogle politiske rammer, hvor kollektiv vejledning italesættes som det primære og, for langt de fleste elever, som det eneste vejledningstilbud vedrørende overgangen.

Valgproces

’Valgproces’ henviser til den proces, de unge gennemgår i forbindelse med deres valg af videregående uddannelse. Hos Studievalg Østjylland arbejder vi med en trefaset proces, der indeholder elementerne *viden*, *selvindsigt* og *handling*. De tre elementer præsenteres nærmere under afsnittet ’Studievalg Østjyllands vejledning’ på s. 10-11.

Præsentation af Studievalg Østjylland

Studievalg Østjylland er et ud af syv Studievalgcentre, som er placeret rundt om i Danmark i de store uddannelsesbyer; Studievalg Østjylland i Aarhus. Hvert center hører administrativt under en videregående uddannelsesinstitution, som har vundet kontrakten for centret for Uddannelsesministeriet⁴. Det er Aarhus Universitet, der er kontraktholder for Studievalg Østjylland.

Vores primære opgave er at vejlede unge og voksne om valg af videregående uddannelse. På trods af tilknytningen til en konkret uddannelsesinstitution er vi forpligtede til at yde landsdækkende og uafhængig vejledning – vi vejleder således om videregående uddannelser i hele landet.

⁴ Tidligere hørte Studievalgcentrene under Undervisningsministeriet.

Studievalg Østjyllands vejledningstilbud på de gymnasiale uddannelser

Som tidligere nævnt er vores primære vejledningsform på de gymnasiale uddannelser den kollektive vejledning. Her møder vi eleverne tre gange i løbet af deres skoletid ved obligatoriske vejledningsarrangementer for to-fire klasser af gangen i en-to lektioner⁵.

Udover den kollektive vejledning er det også obligatorisk for eleverne at deltage i Studie- og Karrieredag i Aarhus på andet og tredje år af deres gymnasiale uddannelse⁶. Studie- og Karrieredag er et tilbagevendende arrangement, der varer to dage og består af 63 forskellige oplæg om konkrete uddannelser, iværksætteri, sabbat, studieliv eller uddannelse i udlandet. Hver elev deltager en formiddag eller eftermiddag og skal på forhånd tilmelde sig to oplæg, som han/hun vil høre, og tiden mellem oplæggene bruges på en uddannelsesmesse, der finder sted samtidig. I forbindelse med arrangementet møder vi ofte også eleverne ved en klasserunde eller lignende, når de skal tilmelde sig oplæggene, ligesom vi også møder dem, når vi er rundt i klasserne og informere om Studiepraktik.

Hvis eleverne har brug for mere vejledning udover den kollektive vejledning og aktiviteterne ved Studie- og Karrieredag, skal de selv opsøge os. Vi holder træffetid med individuelle samtaler på de gymnasiale ungdomsuddannelser ca. en gang om måneden, ligesom vi også udbyder gruppevis vejledning to-tre gange om året pr. skole. Man booker tid til den individuelle og gruppevis vejledning på vores hjemmeside.

Vi kan dog også vælge at *invitere* udvalgte elever til mere vejledning, gruppevis eller individuel. Det gør vi på baggrund af et elevafklaringsskema, som eleverne udfylder i begyndelsen af 3.g/2.hf i forbindelse med den kollektive vejledning. Hvis deres svar i skemaet indikerer, at de har et udvidet behov for vejledning, bliver de inviteret til mere vejledning – men det er op til dem selv, om de vil tage imod tilbuddet.

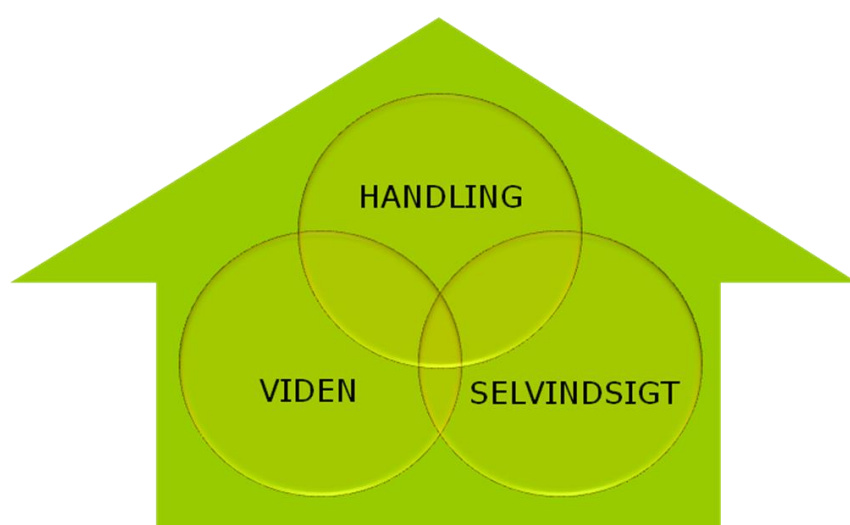
⁵ Studievalg Østjyllands vejledningstilbud er beskrevet i detaljer i centrets kontrakt med Uddannelsesministeriet (FIVU, 2013).

⁶ Fra enkelte skoler deltager eleverne kun én gang i løbet af deres skoletid, enten i 2. eller 3. g/1. eller 2. hf.

Studievalg Østjyllands vejledning

I al vores vejledning tager vi udgangspunkt i Valgpilen (se figur 1). Den er tænkt som en simpel og lettilgængelig illustration af valgprocessen og indeholder tre overlappende dele: Viden, selvindsigt og handling.

Viden henviser til, at man for at kunne træffe et valg må vide, hvad man vælger imellem. Her ligger altså viden om uddannelsessystemet med de forskellige uddannelsestyper, viden om udbuddet af uddannelser, viden om de efterfølgende jobmuligheder osv.



Figur 1: "Valgpilen" - Studievalg Østjyllands illustration

Selvindsigt kan hjælpe den enkelte til at sortere blandt alle de uddannelsesmuligheder, der findes. Her reflekterer eleven over egne præferencer: Hvad er vigtigt? Skal uddannelsen fx ligge i en bestemt by, have en bestemt undervisningsform, føre til job med god løn, give internationale muligheder, eller er det helt andre valgparametre, der er vigtige?

Handling refererer til uddannelsesbesøg, brug af netværk til at få flere informationer om konkrete uddannelser og brancher osv. Det er her elevens viden og selvindsigt efterprøves, inden han/hun i sidste ende søger ind på en uddannelse.

De tre elementer i Valgpilen er sammensat som overlappende cirkler for at illustrere, at de tre ting hører sammen, og at eleven løbende efterprøver og tilpasser elementerne ved

at holde dem op imod hinanden. Selve pilen illustrerer, at valget er en proces, der i sidste ende skal bringe eleven videre til at være studerende.

Som tidligere nævnt indgår Valgpilen både i den kollektive, den individuelle og den gruppevis vejledning. Vores kollektive vejledning tager direkte udgangspunkt i de forskellige elementer: Ved vores kollektive vejledning i 1.g fokuseres særligt på *viden*, i begyndelsen af 3.g/2.hf fokuseres særligt på *selvindsigt*, og til slut i 3.g/2.hf fokuseres særligt på *handling*.

Men hvad tænker de unge om valgprocessen? Og hvordan kan vi kvalificere deres arbejde med den igennem vores vejledning? Som et skridt på vejen til at besvare disse spørgsmål skal vi nu undersøge, hvad forskningen siger om dette allerede.

Review

I forbindelse med masterprojektet har vi undersøgt, hvad der i forvejen findes af relevant forskning omkring kollektiv vejledning. Vi har søgt i forskellige databaser på en række søgeord, som er taget fra vores problemformulering, eller som ligger i forbindelse dermed.

Vi har brugt de centrale begreber fra vores problemformulering som søgeord i vores litteratur- og forskningssøgning. Det er ordene: unge, uddannelsesvalg, kollektiv vejledning og valgproces. Vi har også tænkt synonymer og alternative begreber for at åbne vores søgning mere op (se fig. 2).

I de konkrete søgninger var der dog ikke plads til at søge på alle ord i alle databaser, så i praksis har vi i de fleste tilfælde søgt på udpluk af ordene i forskellige kombinationer.

Vi har primært søgt i danske databaser og primært på materialer fra 2004 og frem. Begrundelsen herfor er, at vi primært er interesserede i litteratur, som forholder sig til det danske uddannelses- og vejledningssystem efter vejledningsreformen i 2004, fordi det er konteksten for vores problemformulering. Vi har dog også søgt i en enkelt international database for mere generel forskning om kollektiv vejledning. De benyttede databaser er: AU Library, bibliotek.dk, VidensCenter for Vejledning på ug.dk, Den danske forskningsdatabase og ERIC.

Søgeord – kobling og synonymer						
unge	AND	uddannelses- valg	AND	kollektiv vejledning	AND	valgproces
OR		OR		OR		OR
gymnasie- elever		studievalg		studievejledning		valg*
OR		OR		OR		
elever		valg af uddannelse		undervisning		
OR		OR				
studerende		valg af studie				

Fig. 2. Skema over søgeord

I vores søgning fandt vi en lille mængde litteratur, der beskæftiger sig med kollektiv vejledning. I det følgende vil vi præsentere det, inddelt efter hvor relevant det er for vores kontekst. Derefter præsenterer vi litteratur fra ungdomsforskningen, der har relevans, men som ikke direkte beskæftiger sig med kollektiv vejledning.

Litteratur om kollektiv vejledning i en anden kontekst

Tre eksempler på forskning eller litteratur om kollektiv vejledning, der ligger langt fra vores kontekst, er Per Lauvås og Gunnar Handals bog *Vejledning og praksisteori* (2006), Helene Valgreens ph.d.-afhandling *Refleksion og fællesskab* (2013) og et tema på VidensCenter for vejledning (på ug.dk) om undervisningsbaseret vejledning fra november 2007. Ingen af de tre kan vi bruge direkte i forhold til vores problemformulering.

Lauvås og Handal har et kapitel, der hedder ”’Kollektiv’ vejledning?“, men emnet ligger uden for vores problemstilling, da kollektiv vejledning her refererer til vejledning af personer, der skal arbejde sammen om noget, skabe en kollektiv udvikling og derfor skal arbejde med en fælles kode, fx på arbejdspladser.

Også i Helene Valgreens afhandling er der fokus på et større kollektiv, end det vi arbejder med i den kollektive vejledning. Hun arbejder med Kollektiv Narrativ Praksis, hvor formålet er at ”støtte mennesker i at opdage eller genfinde fællesskaber” (Valgreen, 2013, s. 96) – i sidste ende også med nogen, man ikke kender på forhånd, måske fra den anden ende af landet eller fra et helt andet land.

I temaet om undervisningsbaseret vejledning på VidensCenter for vejledning finder vi blandt andet en artikel, der taler om lærerne på daghøjskolerne som 'hverdagsvejledere' (Jensen, 2007). Det er meget langt fra vores hverdag, hvor vi netop ikke kan være i den lærerrollen, som den der kender eleverne godt, fordi vi ofte kun kommer på skolen én gang om måneden. Generelt kunne tanker om den undervisningsbaserede vejledning - og de eksempler og cases der ligger i temaet på VidensCenter for vejledning - bruges som inspiration i svaret på anden del af vores problemformulering: *Hvordan kan Studievalg kvalificere de unges valgproces?* Det vil dog kræve en vis 'oversættelse' i forhold til vores organisering.

Disse tre elementer er altså ikke nogen, der ligger direkte i sammenhæng med vores problemformulering. Lauvås og Handal bruger vi dog i en anden sammenhæng i vores projekt (se s. 69-70).

Relevant litteratur om kollektiv vejledning

I vores søgning har vi dog også fundet frem til litteratur, der er meget relevant for vores undersøgelse. Ét eksempel herpå er en rapport, der er blevet udgivet for nylig, nemlig Uddannelsesministeriets Brugerundersøgelse af Studievalg (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser [FIVU], 2014). Rapporten er meget nyttig i besvarelsen af den første del af vores problemformulering: *Hvordan føler de unge sig forberedte til deres uddannelsesvalg på baggrund af den kollektive vejledning, som de har modtaget i Studievalg-regi?* Rapporten er derfor et af de elementer, som vi analyserer (se s. 30-35), og vi vil derfor ikke præsentere den nærmere her.

Rie Thomsen, Randi Skovhus og Rita Buhls bog *At vejlede i fællesskaber og grupper* (2013) er også relevant i forhold til vores analyser. Bogen bygger til dels på Rie Thomsens ph.d.-afhandling *Vejledning i fællesskaber - karrierevejledning fra et deltagerperspektiv* (2012). Den præsenterer en lidt anden kollektiv vejledningsforståelse end den, vi opererer med:

"Fx kan begrebet kollektiv vejledning dække over noget så forskelligt som, at en stor gruppe unge i en aula på en skole modtager information om uddannelsessystemets opbygning. Eller at en gruppe på fire-fem unge arbejder intensivt med udveksling af personlige uddannelseshistorier for at få øje på,

hvordan disse historier er indlejret i samfundsmæssige strukturer” (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 26).

Det er citatets førstnævnte større fællesskaber, der er relevante i vores sammenhæng. Her henter vi inspiration i bogens cases og forslagene til aktiviteter og metoder i forhold til at svare på anden del af vores problemformulering omkring at videreudvikle Studievalgs kollektive vejledning.

Vi bruger desuden bogens teoretiske grundlag, når vi bevæger os ind i det felt mellem vejledning og læring, der er centralt for at forstå potentialet i den kollektive vejledning og videreudvikle den. Her har vi særligt fået øjnene op for Bill Laws karrierelæringsteori (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 40-42) og Lauvås og Handals begreb enkelt- og dobbeltløkkelæring (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, 44-48), som vi bruger i anden del af vores analyse.

I vores søgning på den engelske database ERIC fandt vi A.G. Watts, Bill Law, John Killeen, Jennifer M. Kidd og Ruth Hawthorns *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, policy and practice*. Bogen er fra 1996 og er dermed lidt ældre end den anden litteratur, vi har søgt frem. Særligt Bill Laws kapitel 3: "A career-learning theory" og kapitel 12: "Careers education in a curriculum" er interessante i vores sammenhæng. I kapitel 3 præsenterer Law sin egen teori om, hvordan mennesker lærer karriereudvikling. Vores kollektive vejledning skal i første omgang forberede de unge på at vælge videregående uddannelse, men det fremtidige jobperspektiv eller karrieretænkningen ligger også som en del af vejledningen. Law har fokus på fire færdigheder, nemlig 'Sensing', 'sifting', 'focusing' og 'understanding', som vi kan tænke med i den kollektive vejledning. I kapitel 12 præsenterer Law nogle i vores sammenhæng meget relevante betragtninger om forholdet mellem karriereundervisning eller -læring og karrierevejledning. Og han diskuterer, hvordan der kan skabes progression i karrierelæringen.

Via kædesøgning i *Vejledning i fællesskaber og grupper* kom vi frem til, at bogen også findes i en dansk udgave fra 2006: *Uddannelses- og erhvervsvejledning. Teori og praksis*. Den danske udgave er revideret og omskrevet i forhold til det danske vejledningssystem – og her er det igen primært Bill Laws kap. 2: "Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering i læseplanen" og kap. 10: "En teori om læring i forbindelse med uddannelses- og erhvervsvejledning", som vi kan bruge.

Relevant litteratur fra ungdomsforskningen

Som hjælp til at besvare anden del af vores problemformulering: *Hvordan kan Studievalg ud fra et ungeperspektiv og et lærings- og vejledningsteoretisk perspektiv udvikle den kollektive vejledning så den i højere grad understøtter de unges valgproces?*, men også for at tilføje tyngde til analysen af problemformuleringens første del, har vi, ud over det litteratur vi har fundet i databasesøgninger, også valgt at inddrage litteratur, der ikke har med kollektiv vejledning at gøre. Det handler primært om litteratur inden for ungdomsforskning og lærings- og vejledningsforskning. Vi vil ikke præsentere det hele her, men vi vil dog nævne tre væsentlige artikler/bøger, som vi har valgt at benytte.

I deres artikel "*Kollektivet som korrektiv – fortællerværksteder som kritik af neoliberalt selvarbejde*" (2008) problematiserer Jo Krøjer og Camilla Hutters, at det etablerede vejledningssystem iscenesætter uddannelsesvalget som et individuelt arbejde, der for de unge føles ensomt og belastende. I artiklen og i deres øvrige arbejde med fortællerværksteder⁷ udforsker de denne metode i forhold til at flytte fokus i uddannelsesvalget fra den enkeltes fejl og mangler i forhold til systemet over til selve systemets fejl og mangler. I sammenhæng med vores problemformulering kan artiklen bruges som et eksempel på, hvorfor den kollektive vejledning kan være en vigtig brik i arbejdet med de unges valgproces.

Camilla Hutters' ph.d.-afhandling *Mellem lyst og nødvendighed – en analyse af unges valg af videregående uddannelse* (2004) har ikke fokus på den kollektive vejledning eller vejledning generelt, men afhandlingen omhandler unges valg af videregående uddannelse og rammer på den måde den del af vores opgaves fokus, der handler om, hvordan de unge føler sig forberedte til at vælge uddannelse. Hutters undersøger de unges uddannelsesvalg indefra og nedefra ved at give de unge en stemme i forskningen, det hun betegner 'voicing' (Hutters, 2004, s. 11). Det har inspireret os til at bruge fokusgrupper som metode⁸ for på tilsvarende vis at lade de unge få en stemme og tage udgangspunkt i deres tanker om uddannelsesvalget, og hvordan de føler sig forberedte på det. Hutters taler om erkendelsesinteresser i forhold til struktureringen af sin afhandling (Hutters, 2004, s. 9) – et begreb vi også kan hente inspiration i, når vi skal planlægge fokusgrupper.

⁷ Fx Krøjer og Hutters 2006.

⁸ Hutters bruge narrative interviews i sit projekt (Huttes, 2004, s. 23-26).

Hutters skriver om valgproces i en lidt anden betydning, end vi bruger begrebet. Hun har fulgt de unge i en periode på tre år efter endt gymnasieuddannelse og taler med dem undervejs i processen og direkte i valgsituationerne, hvor vi kun kommer til at møde de unge én gang i fokusgrupperne og tale om valgprocessen bagudrettet og fremadrettet.

Det er i vores sammenhæng også interessant at læse Hutters tanker om det modernitetsteoretiske perspektiv i ungdomsforskningen, hvor valget af uddannelse ses som en del af identitetsskabelsen og dermed fremstår som en krævende og modsætningsfyldt proces (Hutters, 2004, s. 243).

Hutters forskning lægger sig i feltet mellem vejledning og mere generel ungdomsforskning – blandt andet har hun i flere sammenhænge præsenteret dagens unge som 'Generation Måltrettet'. Som souschef i Center for Ungdomsforskning (CeFU) er hun medredaktør på bogen *Unge motivation og læring* (2013), hvor 12 eksperter giver et aktuelt billede af uddannelsesverdenen og ungdomslivet med fokus på den motivationskrise, vi ofte hører om, særligt i forhold til frafald på uddannelserne. Bogen giver en række interessante vinkler til at forstå de tanker, de unge har om deres uddannelsesvalg, som vi får dem præsenteret i fokusgrupperne. Særligt er Gert Biestas artikel "Et opgør med nyttetænkningen" og Lene Tanggaards artikel "Kreativitet fremmer motivationen" væsentlige i forhold til at forstå det pres, som de unge føler i forhold til at vælge hurtigt og rigtigt. Ulla Ambrosius Madsen ser et identitetsprojekt, der fylder så meget for de unge, at de ikke formår at være til stede og stå ved deres valg, mens Katrine Hjorts artikel "Personlig udvikling motiverer" peger mere positivt fremad og pointerer, at motivationen ikke er en forudsætning for, men snarere et symptom på læring.

Udover den litteratur som vi her har præsenteret, henviser vi igennem projektet også til anden vejlednings- og læringsteori, hvor det bliver relevant. Det gør vi, fordi den kollektive vejledning ligger i et grænseområde mellem vejledning og læring, og vi derfor forsøger at orientere os så bredt som muligt.

Metode

I første del af vores problemformulering undersøger vi, hvordan de unge føler sig forberedte til deres uddannelsesvalg på baggrund af den kollektive vejledning, som de har modtaget i Studievalg-regi. Til at undersøge dette bruger vi en kombination af kvantitative og kvalitative data.

De kvantitative data stammer fra *Brugerundersøgelse af Studievalg 2013* offentliggjort i marts 2014 (FIVU, 2014). Her har 9.233 gymnasieelever fra udvalgte gymnasiale uddannelser rundt om i Danmark besvaret et spørgeskema om deres tilfredshed med Studievalgs vejledning igennem deres gymnasietid. I rapporten præsenteres de fleste resultater som et landsdækkende resultat, men enkelte steder skilles resultaterne ud på de enkelte Studievalgcentre. Heraf fremgår det, at der har været ca. 830 besvarelser fra Studievalg Østjyllands område. Hvor det er muligt, vil vi fokusere på de østjyske resultater, mens vi i andre tilfælde vil bruge det samlede landsresultat.

Brugerundersøgelsen fortæller noget om *hvor mange* elever, der er tilfredse med Studievalgs vejledning, men vi er også interesserede i at undersøge, *hvordan* vores vejledning opleves af de unge, og hvad de selv tænker om uddannelsesvalget. Derfor inddrager vi også en kvalitativ forskningsmetode, nemlig fokusgrupper, i undersøgelsen.

I Bente Halkiers bog om fokusgrupper defineres disse som *"en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt [...]* Det er altså kombinationen af gruppeinteraktion og forsker-bestemt emne-fokus, som er fokusgruppens kendetegn" (Halkier, 2012, s. 9). Vores valg af fokusgrupper som forskningsmetode bunder netop i metodens fundering i grupperelationer. Vi er interesserede i at opleve, hvordan de unge selv taler med hinanden om uddannelsesvalget og vejledningen herom. Hvordan taler de fx om den kollektive vejledning? Med fokusgrupper får vi rum til at slippe styringen mere, end hvis vi havde lavet interviews, og de unge får plads og får en stemme. Derigennem håber vi på at få øje på *deres* rationaler og *deres* fokuspunkter. Vi vil gerne have de unges perspektiver med og vil gerne nedtone vores rolle som "uddannelseseksperter".

En kritik af brugen af fokusgrupper er, at forskere nogle gange bruger metoden som en hurtig måde at få interviewet flere personer på uden at interessere sig for gruppedynamikken (Halkier, 2012, s. 13). I vores undersøgelse har vi primært fokus på, hvordan eleverne taler med hinanden om emnet, og vi vil ikke direkte analysere dynamikken i grupperne. Dog vil vi igennem vores analysearbejde være bevidste om, hvilken indflydelse det kan have på elevernes samtale, at de er i en gruppe med et indbyrdes magtforhold. Der kan, som Halkier pointerer, *"opstå tendens til konformitet og tendens til polarisering, og begge tendenser kan lægge en dæmper på variationen i deltagernes udtryk for forståelser og erfaringer"* (Halkier, 2012, s. 14).

En anden metode, som kunne være relevant i forhold til at opleve elevernes italesættelse af emnet til hinanden, er deltagerobservation. I forhold til denne masteropgaves omfang vil det dog være for omfattende. Her er fokusgruppers evne til at generere data om et bestemt emne på kort tid mere passende.

I afsnittet "Præsentation af empiri: fokusgrupper" (s. 22-28) beskriver vi vores overvejelser om fokusgruppernes organisering og indhold.

Analysetilgang

I analysen af vores empiri tager vi afsæt i Grounded Theory. Her er fremgangsmåden en vekselvirkning imellem induktion og deduktion, kaldet analytisk induktion: Med udgangspunkt i empirien undersøger man, hvad data kan fortælle. Det er det primære. Men samtidig trækker man relevante overordnede temaer ind i analysen for at undersøge, hvad data siger om disse (Boolsen, 2010, s. 208). Dermed opstår vekselvirkningen mellem induktion og deduktion.

Vi har valgt at arbejde med Grounded Theory, fordi tilgangen er ideel, når man som os vil lade data tale. Det er vigtigt for os at tage udgangspunkt i det, de unge selv siger om uddannelsesvalg. Her skal man selvfølgelig være bevidst om, at empirien ikke giver os adgang til 'rene' svar. Analysens resultater vil være influeret af de tidligere omtalte forhold i gruppedynamikken, men også af hvad vi 'ser'. Vi er i en bestemt kontekst og har en række forforståelser, der gør, at vi fremdrager bestemte elementer i empirien (Boolsen, 2010, s. 211). Ved hjælp af kodningsteknikker konstrueres data på denne baggrund – og netop kodningen er et centralt element i Grounded Theory.

I bogen *Kvalitative metoder: En grundbog* præsenteres otte forskellige kodeteknikker i Grounded Theory, det vil sige otte forskellige måder at klassificere empirien på (Boolsen 2010, 212). Til vores masterprojekt vil det være for omfattende med otte forskellige forholdemåder, og vi har derfor valgt at læne os op af Bente Halkiers fremgangsmåde med tre forskellige klassificeringsniveauer: 1) kodning, 2) kategorisering og 3) begrebsliggørelse (Halkier, 2012, s. 72).

Kodning er første skridt i analysen af data. Her "*kondensere[s] de lange datastykker i fokusgruppe-udskriften ved at give en tematisk hovedoverskrift til hver databid, der*

meningsmæssigt hænger sammen" (Halkier, 2012, s. 73). Derved bliver det tydeligere hvilke emner, der er blevet berørt i fokusgruppen.

Næste skridt er *kategorisering*, hvor det undersøges, om der er sammenhæng eller måske modsætningsforhold imellem nogle af koderne. Dette kan betyde, at nogle koder slås sammen til en overordnet kategori, mens andre koder splittes op i mindre enheder (Halkier, 2012, s. 75).

Sidste skridt i analysen er *begrebliggørelse*. Her sammenholdes de forskellige kategorier med hinanden og med hypoteser og tidligere forsknings teorier for både at få øje på temaer og mønstre og på brud og kontraster (Halkier, 2012, s. 76-77). Med begrebliggørelsen er det således muligt at sætte forskningen ind i en større kontekst og på den måde udvide perspektivet for undersøgelsen.

Halkiers tre analyseniveauer bruger vi altså i selve arbejdet med vores data. Som inspiration til hvordan det rent skriftligt kan præsenteres i masterprojektet bruger vi Dorte Marie Søndergaards *Tegnet på kroppen* (2006). Søndergaard benytter en narrativ analysetilgang, og hun opererer ligesom Halkier med tre niveauer: Første niveau er et niveau for empirinære tilstandsbilleder, hvor data præsenteres; Andet niveau er et niveau for konkrete koder, hvor tilstandsbillederne løftes op og bliver grundlaget for en mere overordnet analyse; Og det tredje niveau er for metakoder. Her er der tale om de mere abstrakte overordnede rammer (Søndergaard, 2006, s. 59-60). De tre niveauer bruger vi som skabelon for selve præsentationen af vores analyse.

Læsevejledning

Vi har nu beskrevet baggrunden for vores masterprojekt, set på tidligere forskning og litteratur indenfor området og redegjort for vores metode og analysetilgang i opgaven. I det næste afsnit: "Præsentation af empiri: fokusgrupper" præsenterer vi vores overvejelser omkring fokusgruppernes organisering. Her bliver fokusgruppen som metode sat i spil i forhold til vores konkrete overvejelser. Hvem skal deltage i fokusgrupperne og hvorfor? Hvordan rekrutterer vi elever til grupperne – og hvor var vi nødt til at revurdere vores idealer om de gode fokusgrupper, i forhold til hvad der var praktisk muligt? Afsnittet beskriver også vores rolle i fokusgrupperne og de overvejelser, vi har gjort i forhold til at forske i en praksis, hvor vi selv fungerer som vejledere.

Vi præsenterer de særlige kendetegn ved fokusgrupper overfor det individuelle interview. Hvilke spørgsmålstyper er velegnede til at sætte grupperne i gang med at diskutere, og hvordan bruger man aktivitetsorienterede spørgsmål som input til videre diskussion?

Vores konkrete spørgeguide afspejler de nævnte overvejelser og tager udgangspunkt i vores erkendelsesinteresser: Hvad tænker de unge om valget af videregående uddannelse, og tænker de det overhovedet som en proces? Føler de unge sig forberedte til at vælge uddannelse? Hvilken rolle kan Studievalgs kollektive vejledning spille i deres valgproces, og hvordan kan vi bedst støtte op omkring valgprocessen i den kollektive vejledning?

Analyse af første del af problemformuleringen

I analysen af første del af opgavens problemformulering: *Hvordan føler de unge sig forberedte til deres uddannelsesvalg på baggrund af den kollektive vejledning, de har modtaget i Studievalg-regi?* starter vi med at analysere FIVU's *Brugerundersøgelse af Studievalg* lavet i 2013. Brugerundersøgelsen er en kvantitativ undersøgelse. Vi ser på, hvad eleverne bliver spurgt om, og hvad de svarer. Er eleverne tilfredse med den vejledning, de har modtaget, og har Studievalgs vejledning hjulpet dem til at blive mere afklarede i forhold til deres valg?

Vi vurderer hvad Studievalg – og bestillerne af undersøgelsen, FIVU – kan bruge resultaterne til. Og hvad undersøgelsen ikke giver svar på. Kan effekten af vejledning – i vores tilfælde den kollektive vejledning – måles kvantitativt? Og kan vi kvalificere vores vejledning på baggrund af rapportens konklusioner, eller har vi behov for kvalitative data for at udvikle den kollektive vejledning, så vi i højere grad understøtter de unges afklaringsproces?

Analysen af de kvalitative data fra de to fokusgrupper er som nævnt inspireret af Grounded Theory, som den udlægges af Bente Halkier. Vi arbejder med tre forskellige klassificeringsniveauer: 1) kodning, 2) kategorisering og 3) begrebsliggørelse. I opgaven præsenteres de unges tanker og udtalelser i første omgang helt empirinært under de fire temaer, vi er nået frem til i kodningen og kategoriseringen af data:

- A) Frygten for at vælge forkert og presset til at vælge.
- B) Præstere, præstere, præstere og er jeg god nok?
- C) Større indblik i jobmuligheder og ønske om erhvervspraktik.

D) God kollektiv vejledning?

Måden at præsentere empirien og analysen på er inspireret af Dorte Marie Søndergaards metode i *Tegnet på kroppen*. Den empirinære præsentation giver de unges stemmer vægt i analysen, inden vi går et skridt dybere og ser på, hvordan ungdomsforskningen kan forklare og underbygge de unges tanker, som de kommer til udtryk i fokusgrupperne.

Analyse af anden del af problemformuleringen

I analysen af anden del af opgavens problemformulering: *Hvordan kan Studievalg ud fra et ungeperspektiv og et lærings- og vejledningsteoretisk perspektiv udvikle den kollektive vejledning, så den i højere grad understøtter de unges valgproces?* holder vi fast i de fire temaer fra analysens første del.

Her bliver analysen mere fremadrettet, og målet er at finde metoder og inspiration i vejlednings- og læringsteorier, der konkret kan bruges til at kvalificere Studievalg Østjyllands kollektive vejledning, så den i højere grad kan understøtte de temaer, som de unge i fokusgrupperne adresserer, og de ting de efterspørger i vejledningen.

Her bruger vi Thomsen, Skovhus og Buhls *At vejlede i fællesskaber og grupper* (s. 59-62), Krøjer og Hutters' tanker om kollektivet fra *Kollektivet som korrektiv* (s. 60) og læringsteorierne fra Flipped Classroom (s. 62-64) til at arbejde videre med temaet "Frygten for at vælge forkert og presset til at vælge". Vi bruger SCCT: Social Cognitive Career Theory's begreb 'self-efficacy' (s. 65) til at analysere temaet "Præstere, præstere, præstere og er jeg god nok?" Vi henter inspiration i Laws karrierelæringsteorier (s. 67-69) i forhold til de unges ønske om at vide mere om jobperspektiverne efter uddannelse. Og vi bruger ideer fra proceskonsulentverdenen (s. 71-75) til at analysere temaet "God kollektiv vejledning?" og fremskrive en ny vejlederrolle, hvor vi løfter de kollektive oplæg fra det informationsbårne og støtter de mere abstrakte dele af de unges valgproces.

Diskussion

I diskussionen diskuterer vi, om vi skal tage de unge og Studievalgbekendtgørelsen på ordet og lade den kollektive vejledning være primært informationsbåret, eller om vi som vejledere har et ansvar for at almengøre de følelsesmæssige og personlige sider af de unges uddannelsesvalg. Vi overvejer, hvor generelt vi kan tillade os at udtale os på baggrund af masterprojektets begrænsede empiri, og vi diskuterer hvilke metoder og redskaber, vi umiddelbart kan implementere i den kollektive vejledning, og hvordan en ny

og mere procesorienteret kollektiv vejledning kræver en ny måde at tænke vejlederrollen. Til slut diskuterer vi de etiske hensyn, der må tænkes med og kan skabe begrænsninger, hvis vi vil arbejde mere personligt indenfor den kollektive vejlednings rammer.

Konklusion og perspektivering

Vi konkluderer, at de unge på baggrund af Studievalgs kollektive vejledning føler sig godt forberedte i forhold til det informative, men fokusgrupperne har vist os, at de unge ligger under for et stort forventningspres i forhold til at præstere på uddannelserne og vælge hurtigt og rigtigt, når de skal videre på en videregående uddannelse.

De unge forventer ikke, at vi kan hjælpe dem med det personlige, men vi mener, at vi som vejledere har et ansvar for i højere grad at inddrage de personlige og følelsesmæssige sider af uddannelsesvalget i den kollektive vejledning. Det er her, vi møder alle gymnasieeleverne. Vi må samtidig tage fokusgruppernes ønske om at vide mere om den jobvirkelighed, der ligger efter de videregående uddannelser, alvorligt.

Vi må udfordre os selv som vejledere i en ny vejlederrolle, hvor vi står overfor store grupper af elever i den kollektive vejledning og skal facilitere processer og almengøre den frustration, der er et vilkår i karrierelæring og uddannelsesvalg.

Præsentation af empiri: fokusgrupper

Vi har lavet to fokusgruppeinterviews i foråret 2014. Det første den 25. april på et HF og VUC-center i en større provinsby i Østjylland og det andet den 28. april på et gymnasium i en mindre by lidt udenfor Aarhus⁹. Tidspunktet var godt, da afgangseleverne på dette tidspunkt havde modtaget hele Studievalgs kollektive vejledningspakke.

Vi lavede to fokusgrupper for at få en vis variation i vores materiale, men samtidig ikke gøre det for stort i forhold til rammerne for et masterprojekt. Vi kan ikke tillade os at generalisere bredt ud fra vores empiri, men vi giver stemme til to grupper af unge og får mulighed for at analysere deres tanker om vejledning og valg af videregående uddannelse.

⁹ Som et grundlæggende etisk hensyn er deltagere og skoler anonymiseret (Halkier 2010, 63). Vi har de to skolars tilladelse til at invitere elever og kursister til at deltage i fokusgrupperne og de enkelte deltageres skriftlige accept af, at vi måtte optage og bruge fokusgrupperne i vores masterprojekt.

Deltagerne

I fokusgrupper skal udvælgelsen af deltagere være analytisk selektiv for at sikre, at man får *"vigtige karakteristika i forhold til problemstillingen repræsenteret i udvalget"* (Halkier, 2012, s. 27). Bente Halkier præsenterer i sin bog, *Fokusgrupper*, forskellige eksempler på udvælgelsesstrategier. En strategi er "maksimum variation", hvor man søger den størst mulige variation i fokusgrupperne for at undgå oplagte skævheder i den indsamlede empiri (Halkier, 2012, s. 27). Vi sikrer variation ved at udvælge fokusgrupper på to forskellige gymnasieformer: HF og almen gymnasium (stx). Vi vælger netop de gymnasieformer, fordi det er de mest brede og mindst erhvervsorienterede af de gymnasiale uddannelse. Vi formoder derfor, at kursister og elever er mere åbne i deres valgproces og måske også føler et større behov for vejledning og støtte i deres valg.

HF og stx ligner hinanden i bredden i uddannelserne, men vi vælger at have begge uddannelser repræsenteret, da der er forskel i aldersfordelingen på stx og HF. HF-kursisterne er typisk lidt ældre end eleverne på det almene gymnasium. En del af dem har lavet andet, inden de startede på HF, og nogle har taget en anden uddannelse på forhånd. Modsat det er eleverne på stx mere homogene aldersmæssigt, og de fleste kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Forskellen i alder og erfaring kan gøre en forskel i forhold til, hvordan de tænker valg af videregående uddannelse, og hvordan de oplever vores vejledning.

Køn er en anden faktor, der kan have indflydelse på, hvordan man vælger uddannelse, og hvordan man oplever vejledning i den forbindelse. Vi tilstræbte deltagelse af begge køn i fokusgrupperne, men endte i praksis med to grupper af piger. Det er væsentligt, at vi er opmærksomme på den manglende variation, når vi analyserer fokusgrupperne.

Halkier taler også om en teoristyret udvælgelse (Halkier, 2010, s. 124). I vores sammenhæng kan overvejelserne i forhold til en teoristyret udvælgelse gå på, om deltagerne i fokusgrupperne skal være afklarede eller ikke-afklarede i forhold til deres uddannelsesvalg. Og om det vil påvirke deres udtalelser i forhold til den kollektive vejledning, hvis de sideløbende har modtaget individuel vejledning. Vi bad eventuelle deltagere oplyse, om der er en bestemt uddannelse, de vil søge ind på efter deres gymnasiale uddannelse; om de synes valget er svært, eller de ikke har tænkt over det endnu; og om de har fået individuel vejledning og/eller har deltaget i frivillige workshops ved Studievalg. I praksis fik vi ikke mulighed for at lave den teoristyrede udvælgelse, da vi måtte bruge alle de deltagere, der meldte sig.

En anden vigtig overvejelse er, om deltagerne i fokusgrupperne skal kende hinanden i forvejen eller ej. Det kan have stor indflydelse på gruppedynamikken. Som hovedregel må fokusgrupperne ikke være for homogene, for så risikerer man, at der ikke kommer nok interessant interaktion. De må heller ikke være for heterogene, for det kan skabe så store uenigheder og gøre det umuligt for deltagerne at relatere til hinanden (Halkier, 2010, s. 124). Elever eller kursister på den samme skole og årgang vil givetvis i det mindste kende til hinanden, så med mindre vi organiserer fokusgrupperne udenfor skolesammenhæng (og det vurderer vi, vil være vanskeligt), så vil deltagerne have et vist kendskab til hinanden. Inspireret af Halkiers case, hvor hun beder primærdeltagerne i fokusgrupperne invitere deres netværk med i fokusgrupperne, overvejede vi en lignende model (Halkier, 2010, s. 125). Den model ville give et realistisk billede af, hvordan de unge taler med deres venner om uddannelsesvalget. På den anden side kunne der være nogle ting i forhold til gruppedynamikken og hierarkiet i gruppen, som kunne være svære for os at gennemskue, så vi valgte i første omgang at forsøge at rekruttere mere bredt.

I praksis endte vi på gymnasiet med en gruppe af tre piger fra samme klasse, der kendte hinanden forholdsvis godt, mens vi på HF og VUC-centret havde fire piger, der to og to gik i samme klasse. Begge dele fungerede. På HF bad vi kursisterne om at gå sammen med én af dem, de ikke kendte, i en 'snakke'-øvelse, og længere henne i samtalen kommenterede de det og nævnte, at det var rart at tale med en, de ikke kendte i forvejen, så snakken ikke blev indforstået, og så de skulle argumentere mere for deres valg og holdninger.

Rekruttering

Vi skrev ud til alle elever i afgangsklasserne og bad om deres hjælp i forhold til vores afsluttende projekt på masteruddannelsen. De skulle på forhånd tage stilling til nogle spørgsmål om, hvor langt de var i deres valgproces, så vi kunne sikre en variation. De skulle også skrive, hvilken klasse de gik i, og om de havde været til træffetid eller deltaget i workshop ved Studievalg. Det var vigtigt, at det var kursister eller elever i afgangsklasserne, så de havde fået hele 'Studievalgspakken' og kunne tale ud fra hele den kollektive vejledning, vi tilbyder på gymnasieskolerne.

Som tak for hjælpen lovede vi en æske chokolade. Det var tænkt som en symbolsk erkendtlighed og ikke som sådan løn for deltagelsen. Vi ønskede deltagere, der havde lyst til at dele deres overvejelser omkring valg af uddannelse og valgproces med os og ikke nogen, der gjorde det for en eventuel betalings skyld.

Antal deltagere i hver gruppe

Vi lavede mindre grupper, da det var første gang, vi skulle facilitere fokusgrupper – og vi kun havde mulighed for at arrangere og lave de to fokusgrupper. Større grupper kan være sværere at styre, og deltagerne får ikke nær så meget taletid (Halkier, 2012, s. 33).

Som udgangspunkt tænkte vi, at seks deltagere var optimalt. Her er der så få, at alle får mulighed for at sige noget, samtidig med at det er nok til, at der (forhåbentlig) altid er én, der vil sige noget. Det er også et passende antal i forhold til at kunne overskue det. Vi forsøgte at rekruttere syv deltagere til hver gruppe for at tage højde for frafald.

I praksis endte vi med fire deltagere i fokusgruppen på HF og VUC. De var egentlig fem, der havde meldt sig, men den sidste meldte fra på dagen, da han syntes, at uddannelsesvalget alligevel var for personligt til, at han ville dele tankerne omkring det med en gruppe.

På gymnasiet havde vi tre deltagere. Der var én, som meldte fra på dagen, men vi sendte en besked til de to andre deltagere, og de fandt en anden, der ville være med trods kort varsel.

Hvor henne?

Fokusgrupperne blev afholdt på skolerne. Det kendte miljø skabte tryghed for eleverne, og det var nemt for dem, at vi kunne ligge interviewene i eller umiddelbart efter skoletiden. Kursister og elever kendte én af os i forvejen som Studievalgvejleder fra de kollektive oplæg, og nogle havde desuden fået individuel vejledning. Vi valgte at lave fokusgrupperne på egne skoler, da det praktisk var nemt at få tilladelse til det dér, men havde en del overvejelser i forhold til hvilken betydning det ville have. Ville eleverne opfatte os som vejledere i fokusgruppesituationen? Og hvilken indflydelse kunne det få? Ville de være ærlige omkring, hvad de havde fået ud af den kollektive vejledning, når vi var der som vejledere? Eller ville de sige det, de mente, vi gerne ville høre, fordi de kendte os i forvejen?

Vi deltog begge i de to fokusgrupper – en som moderator og en som observator (Halkier 2012, 38) – og overvejede, om vi skulle være moderator på vores egen eller den andens skole. I praksis endte vi med at være moderator på vores egen skole. Vi havde i forvejen haft kontakten med eleverne i forhold til rekrutteringen, og det virkede mest naturligt at være den, der introducerede og faciliterede forløbet. Vi vurderede også, at det ville

understøtte den tryghed blandt deltagerne, der er væsentlig for, at fokusgruppen fungerer (Halkier, 2010, s. 128).

Hvordan struktureres fokusgruppen?

Der er forskellige niveauer af moderering og strukturering af fokusgrupper. Halkier taler om tre niveauer: 1) en løs model med meget brede og åbne startspørgsmål, 2) en stam model med flere og mere specifikke spørgsmål og mulighed for at indkooperere adskillige øvelser og 3) en tragtmodel, der starter bredt og slutter mere styret og specifikt (Halkier, 2010, s. 126).

Vi valgte tragtmodellen, der giver mulighed for at starte bredt og få deltagernes perspektiver, men samtidig at styre fokusgruppen så meget, at vi var sikre på at få belyst vores erkendelsesinteresser (Halkier, 2010, s. 126).

Spørgsmålstyper

Fokusgrupper kræver en anden form for spørgsmål end individuelle interviews. Hvor spørgsmålstyperne i det individuelle interview er planlagt i forhold til at få interviewpersonen til at svare og fortælle så detaljeret som muligt, så skal spørgsmålene til fokusgrupper starte og understøtte samtale, diskussioner og forhandlinger mellem deltagerne.

Spørgsmålene kaldes i litteraturen om fokusgrupper for 'start-spørgsmål'. Der er primært to former for startspørgsmål: de beskrivende start-spørgsmål, der lægger op til, at deltagerne beskriver og udveksler erfaringer, og de evaluerende start-spørgsmål, der lægger op til normative vurderinger og diskussion af disse (Halkier, 2010, s. 130).

Der er også muligt at bruge øvelser og mere aktive spørgsmålsformer i fokusgrupperne. Erminia Colucci kalder i sin artikel: *""Focus groups can be fun": The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions* den form for spørgsmål for aktivitetsorienterede spørgsmål. De aktivitetsorienterede spørgsmål kan gøre fokusgruppens diskussioner mere uafhængige af moderatoren og skaber en positiv, måske endda sjov, stemning i gruppen (Colucci, 2007, s. 1423-24). Lister, prioteringslister, 'label generation', sortering af billeder, historiefortælling og rollespil er nogle af de aktivitetsorienterede spørgsmål eller øvelser, man kan bruge i fokusgrupper. Det er vigtigt at understrege, at aktiviteterne ikke er målet i sig selv. De er tænkt som input til videre diskussion, og det er vigtigt, at moderatoren indtænker det i spørgeguiden fx ved at lægge

op til, at deltagerne uddyber deres svar, udtrykker enighed eller uenighed i de andres udsagn eller når til enighed om en prioritering af udsagn (Colucci, 2007, s. 1430).

Den konkrete spørgeguide

Vores spørgeguide (fig. 3) tager udgangspunkt i vores erkendelsesinteresser (Hutters, 2004, s. 9). Hvad er det væsentligt for os at vide om de unge for at kunne svare på vores problemformulering? Og hvilken viden kan vi kun få fra de unge i fokusgrupperne? Vi har følgende erkendelsesinteresser:

- Hvad tænker de unge om valg af videregående uddannelse, og tænker de det overhovedet som en proces?
- Føler de unge sig forberedte til at vælge uddannelse?
- Hvilken rolle kan Studievalgs kollektive vejledning spille i deres valgproces, og hvordan kan vi bedst hjælpe/støtte op omkring valgprocessen i den kollektive vejledning?

Tragtmodellen lægger op til en konkret spørgeguide med et par åbne beskrivende start-spørgsmål, som får deltagerne til at åbne op og fortælle om deres egne erfaringer. Efterhånden bliver startspørgsmålene mere specifikke og konkrete i forhold til moderatorens erkendelsesinteresser (Halkier, 2010, s. 130).

Vi starter med en snakkeøvelse, hvor deltagerne to og to (på gymnasiet de tre deltagere sammen) skal fortælle hinanden, hvad de har fået af uddannelsesvejledning igennem deres skoletid. Og derefter et beskrivende start-spørgsmål i forhold til, hvad deltagerne tænker om det at vælge videregående uddannelse. Herefter følger vi op med et aktivitetsorienteret spørgsmål eller en øvelse, hvor de unge hver især skal skrive på post-its hvem eller hvad, der kan have indflydelse på uddannelsesvalget.

Næste start-spørgsmål er evaluerende: Hvad skal der til for, at man er klar til at vælge uddannelse? Her skal deltagerne diskutere, hvad der er vigtigt i forhold til valget, og om de føler sig forberedte til at vælge. Og som opfølgning på deres snak beder vi deltagerne vurdere Studievalgs illustration af valgpilen.

Vi slutter af med et aktivitetsorienteret spørgsmål, hvor deltagerne skal lynskrive, hvad de kan huske fra Studievalgs kollektive vejledning. Øvelsen lægger op til det sidste evaluerende spørgsmål: Hvad er god kollektiv studievejledning?

Erkendelsesinteresser	Start-spørgsmål
Opvarmning (15 min.)	Præsentationsrunde + vilkår + underskrivning af samtykkeerklæring. Snakkeøvelse to og to – et minut til hver: "Hvad har du fået af uddannelsesvejledning igennem din skoletid – både i folkeskolen og gymnasiet/HF?". Præsenter hvad den anden har sagt.
Hvad tænker de om valg af videregående uddannelse, og tænker de det overhovedet som en proces? (15 min.)	Hvad tænker I om at vælge videregående uddannelse? Øvelse (jf. Label generation og rating scales i 'Focus groups can be fun'): Hver deltager skriver på post-its, hvad eller hvem der kan have indflydelse på uddannelsesvalg. Bagefter skal deltagerne blive enige om en rækkefølge, der viser hvilke ting, der har størst indflydelse.
Føler de unge sig forberedte til at vælge uddannelse? (15 min.)	- Hvad skal der til for, at man er klar til at vælge uddannelse? Øvelse: Vurdér Valgpilen: "Hvilke tanker sætter denne figur i gang hos jer?"; "Hvad kan I bruge den til?"; "Er figuren relevant for dit uddannelsesvalg? Hvorfor/hvorfor ikke?"
Hvilken rolle kan Studievalgs kollektive vejledning spille i deres valgproces, og hvordan kan vi bedst hjælpe/støtte op omkring det i den kollektive vejledning? (15 min.)	Øvelse: Lynskriv hver især ned, alt det I kan huske fra den kollektive studievalgvejledning. Derefter skiftes I til at nævne én ting. Det kan både handle om form og indhold. - Hvad er god kollektiv studievalgvejledning?

Fig. 3. Spørgeguide

Det er altså med udgangspunkt i spørgsmålene og øvelserne i denne spørgeguide, at eleverne har diskuteret uddannelsesvalg og kollektiv vejledning. I det følgende skal vi nu bl.a. analysere deres betragtninger i forhold til vores problemformulering.

DEL 2: ANALYSE

Analyse af problemformuleringens første del

Vi vil nu analysere to forskellige typer af materiale: Kvantitativ data fra *Brugerundersøgelse af Studievalg 2013*, som det bliver præsenteret i Uddannelsesministeriets rapport herom, og kvalitativ data genereret i to forskellige fokusgrupper. Vi har valgt at have begge typer af materiale i masterprojektet, da de på hver sin måde kan afdække vores emne, kollektiv vejledning.

Først vil vi kort analysere rapporten om brugerundersøgelsen, og derefter analyserer vi vores data fra fokusgrupperne. Vi har ladet sidstnævnte fylde mest, da det er her, vi bidrager med ny viden om kollektiv vejledning

Kort analyse af Brugerundersøgelse af Studievalg 2013

Brugerundersøgelsen af Studievalg 2013 er lavet af Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser¹⁰ ”med henblik på at kvalitetssikre og videreudvikle den udbudte vejledning” (FIVU, 2014, s. 5) hos Studievalg, både hvad gælder kollektiv og udvidet vejledning (individuel og gruppevis). Med undersøgelsen vil FIVU undersøge tilslutningen til, tilfredsheden med og udbyttet af Studievalgs vejledning blandt elever på ungdomsuddannelserne og blandt andre unge og voksne uden for uddannelsessystemet, der har opsøgt Studievalgs vejledning (FIVU, 2014, s. 6).

I forbindelse med brugerundersøgelsen har FIVU inviteret 23.142 elever på ungdomsuddannelser¹¹ rundt om i landet til at evaluere Studievalgs vejledning. Der er indkommet 9.233 svar, hvoraf 7.144 svar er fra elever i de gymnasiale ungdomsuddannelser. Herudover er der modtaget 731 svar fra unge og voksne uden for uddannelsessystemet (FIVU, 2014, s. 6 & 21).

I vores analyse af rapporten vil vi i henhold til vores problemformulering fokusere på spørgsmål og svar vedrørende kollektiv vejledning i gymnasiet og undersøge følgende:

- Hvad bliver eleverne spurgt om – og hvad svarer de?
- Hvad kan vi, og hvad kan vi ikke, bruge resultaterne til?

¹⁰ Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (FIVU) kaldtes også Uddannelsesministeriet. Det er nu afløst af Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM)

¹¹ Ud af i alt ca. 63.000 elever (FIVU, 2014, s. 6).

Hvor det er muligt, fokuserer vi på besvarelser fra Studievalg Østjyllands område.

Spørgsmål og svar om kollektiv vejledning i gymnasiet

I andet kapitel af rapporten om brugerundersøgelsen finder vi en præsentation af gymnasieelevernes besvarelser. Det er således her, vi finder det materiale, der er relevant for vores undersøgelse.

De første tabeller, tabel 1 og 2, viser forskellige resultatsorteringer på spørgsmålet "*Har du deltaget i de klasseoplæg, som Studievalg har afholdt på din skole?*" (FIVU 2014, 9). Spørgsmålet handler altså om, om eleverne har deltaget i den kollektive vejledning. 84 % af eleverne fra Studievalg Østjyllands område svarer ja til, at de har deltaget. Det er lidt under landsgennemsnittet, som er 90 % (FIVU, 2014, s. 9).

I lyset af at den kollektive vejledning er obligatorisk, synes det af mange, når 16 % angiver, at de ikke har deltaget. Det kan betyde, at denne store gruppe ikke har modtaget vejledning om valg af videregående uddannelse i løbet af deres gymnasietid overhovedet, men rapporten angiver ikke, om gruppen har deltaget i andre vejledningsarrangementer. Dog kan vi for hele Danmark se i tabel 11, at 14 % (530 elever) af de elever, der ikke har deltaget i andre vejledningsaktiviteter ved Studievalg, heller ikke har deltaget i den kollektive vejledning (FIVU, 2014, s. 22).

Hos Studievalg har vi et løbende samarbejde med gymnasieskolerne, bl.a. om deres elevers deltagelse i vores aktiviteter. Men eftersom studievalgvejledning ikke er et fag i gymnasiet, kan vi ikke føre formelt fravær, og det har derfor ingen formel betydning, om eleverne møder op til den kollektive vejledning eller ej. Meget afhænger derfor af skolens italesættelse af vores vejledning overfor eleverne.

Én ting er, om eleverne har deltaget i den kollektive vejledning. Et mindst ligeså interessant spørgsmål finder vi i afsnit 2.2.1, hvor det omhandler tilfredsheden med den kollektive vejledning. Her bliver eleverne spurgt: "*I hvor høj grad fik du informationer, du kunne bruge i dit studievalg, da der blev holdt klasseoplæg på din skole?*" (FIVU, 2014, s. 11). 56 % af eleverne i Studievalg Østjyllands område svarer, at de i nogen eller høj grad har fået brugbare oplysninger (FIVU, 2014, s. 11).

Ligeså bliver eleverne spurgt, om den kollektiv vejledning har gjort dem mere afklarede i forhold til hhv. videregående uddannelse (figur 5 & 6) og fremtidige karrieremuligheder

(figur 7 & 8). Til de spørgsmål svarer 52 % af de østjyske elever, at den kollektive vejledning i nogen eller høj grad har gjort dem mere afklarede i forhold til videregående uddannelsen (FIVU, 2013, s. 14), mens det gælder for 42 % af de østjyske elever i forhold til karrieremuligheder (FIVU, 2014, s. 15). Som der også står i rapporten, er det naturligt, at graden af afklarethed er større i forhold til uddannelse end til karriere, da Studievalg kollektive vejledning primært fokuserer på uddannelse (FIVU, 2014, s. 15).

Generelt set ligger Studievalg Østjyllands resultater lavest i undersøgelsens afsnit om de gymnasiale uddannelser. Andelen af elever, der svarer positivt på spørgsmålene¹², er omkring 15 % lavere i Østjylland end ved det studievalgcenter, der ligger højest, nemlig Studievalg Fyn. Det er vanskeligt at sige, hvad det kan skyldes. Generelt set understreger undersøgelsens resultater vigtigheden af dette masterprojekt.

Resultaternes brugbarhed

I forhold til første del af vores problemformulering, *"Hvordan føler de unge sig forberedte til deres uddannelsesvalg på baggrund af den kollektive vejledning, som de har modtaget i Studievalg-regi?"*, fortæller brugerundersøgelsen os, at over halvdelen af de østjyske gymnasieelever er tilfredse med den kollektive vejledning, som de modtager fra Studievalg Østjylland. Eleverne føler, at de har fået brugbare informationer, og at vejledningen har rykket dem, så de er blevet mere afklarede. Men hvad betyder det – og hvad kan resultaterne bruges til? Det skal vi kigge nærmere på nu.

For ministeriet

Samtidig med udgivelsen af brugerundersøgelsen offentliggjorde Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) – det nye navn for FIVU – en nyhed på deres hjemmeside med titlen *"Studievalgs vejledning gør valg af uddannelse lettere"*. Heri bliver brugerundersøgelsen refereret, og der konkluderes, at tilfredsheden med Studievalgs vejledning er stor blandt brugerne, at ni ud af ti er blevet mere afklarede på baggrund af den kollektive vejledning, og at 43 % har modtaget udvidet vejledning, individuelt eller gruppevis (UFM, 2014).

UFM bruger årligt flere millioner kroner på Studievalg og mødes ofte af kritik for studievejledningens organisering - primært på grund af det forhold, at der med vejledningsreformen fra 2004 ikke længere er faste vejledere på gymnasierne dagligt (kan

¹² Her angives et positivt svar som "i nogen grad" og "i høj grad".

man vejlede eleverne ordentligt, når man ikke kender dem?), og at den primære vejledningsform er kollektiv vejledning (rykker det noget, hvis man ikke taler med de unge individuelt?)¹³. Resultaterne af brugerundersøgelsen kan derfor bruges til flere ting af ministeriet: 1) Ministeriet kan få vished om og påvise overfor kritikere, at midlerne, der bliver brugt på vejledning, bliver brugt fornuftigt; og 2) ministeriet kan påvise, at kollektiv vejledning hjælper de unge til at blive mere afklarede, og at afklaring ikke nødvendigvis kræver individuel vejledning.

Særlig det andet punkt kan forstås som et forsvar mod den kritik, som Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS) har fremført i forbindelse med deres undersøgelse af studievalgvejledningen fra 2013. DGS' undersøgelse viser det samme som brugerundersøgelsen: At ca. halvdelen af studenterne har fået individuel vejledning i løbet af deres gymnasietid, mens et lidt højere antal end i brugerundersøgelsen, nemlig 97 %, har modtaget kollektiv vejledning (DGS, 2013a, s. 2-3). DGS spørger dog ikke til, om vejledningen har hjulpet eleverne, men de kæder til gengæld det forhold, at det 'kun' er knap halvdelen af eleverne, der har fået individuel vejledning, sammen med, at *"[r]ekordmange unge er i år blevet afvist på de videregående uddannelser, fordi de simpelthen ikke lever op til adgangskravene"* (DGS, 2013b). Dermed plæderer DGS for, at alle skal have individuel vejledning, fordi *"kollektiv vejledning ikke rammer den enkelte elev"* (DGS, 2013b).

Med brugerundersøgelsen giver UFM svar på den kritik, fordi de påviser effekten af den kollektive vejledning. Det gør eleverne mere afklarede – også selvom de ikke har haft et individuelt vejledningsmøde med studievalgvejlederen.

For Studievalg

Når studievalgvejledningen møder kritik, er den rettet mod det arbejde, vi udfører. Men vi er i Studievalg opmærksomme på, at kritikken ofte ikke er rettet mod vores konkrete vejledning, men nærmere på hele studievalgvejledningens organisering, som vi ikke kan ændre på. Alligevel bliver vi glade for resultaterne i brugerundersøgelsen, fordi vi også kan have behov for at 'bevise' overfor vores samarbejdspartnere i gymnasierne, at vi gør vores arbejde godt – særligt overfor de kritiske røster rundt omkring, der synes, det var bedre før vejledningsreformen i 2004, hvor gymnasievejlederne selv varetog

¹³ Se fx artikler i Information: "Gymnasier har for lidt fokus på studievalg" (Richter, 2013) og Politiken: "Studenter mangler vejledning" (Kristiansen & Fuglsang, 2013).

overgangsvejledningen¹⁴. Men hvad kan vi i Studievalg reelt bruge brugerundersøgelsen til i vores daglige arbejde? Det skal vi diskutere nu.

I en kvantitativ undersøgelse er det af stor vigtighed, at respondenterne forstår spørgsmålene, som de skal svare på, fordi der ikke er en interviewer til stede, der kan forklare spørgsmålene. I forbindelse med brugerundersøgelsen er repræsentanter fra Studievalg derfor blevet bedt om at deltage i udviklingen af spørgsmålene. Det er dog ikke en garanti for, at de bliver formuleret på en sådan måde, at de dækker vores arbejde på skolerne; der er fx stor forskel på, hvordan den kollektive vejledning italesættes og gennemføres i de forskellige Studievalgcentre.

I brugerundersøgelsen bliver den kollektive vejledning omtalt som 'klasseoplæg'. Hos Studievalg Østjylland er den kollektive vejledning som oftest tilrettelagt som arrangementer for 2-3 klasser af gangen. Ved eleverne at det er disse, der menes? Og ved de overhovedet, hvem der er tale om, når der tales om Studievalg? På en af vores skoler gik en af gennemførselsvejlederne rundt til 3.g'erne for at få dem til at udfylde spørgeskemaet. Da hun præsenterede det som en evaluering af Studievalg, var nogle af eleverne i tvivl om, hvad det drejede sig om, indtil gennemførselsvejlederen nævnte studievalgvejlederen ved fornavn – så vidste eleverne, hvad de skulle evaluere! Italesættelsen og synligheden af Studievalg på den enkelte skole har således betydning for, hvordan eleverne forstår spørgsmålene.

Et andet væsentligt punkt, der kan have indflydelse på elevernes besvarelser, er deres forståelse af, hvad det vil sige at være afklaret. Er man først mere afklaret, når man har lagt sig fast på en uddannelse, eller er man også mere afklaret, når man fx har fundet ud af, at man skal vælge en uddannelse med meget praktik, fordi det er sådan, man selv lærer bedst. Hvad tænker eleverne om det? Og hvis en elev fx er gået væk fra et tidligere uddannelsesønske efter at have hørt om uddannelsestypernes forskellige undervisningsformer, svarer han måske, at han slet ikke er blevet mere afklaret - men som vejleder vil den slags refleksion være noget positivt og et tegn på, at valgprocessen er i

¹⁴ Jf Nielsen, A. (2005): *Kvalitetsstyring: Regionale kvaliteter i Studievalg*: Nielsen problematiserer i sin artikel, at gennemførselsvejledere og elever i gymnasieskolen evaluerer vejledningen ud fra en tidligere diskurs (fra før vejledningsreformen i 2004) om, at vejledning er personlig vejledning, og den er altid tilgængelig.

gang. Disse ting kommer ikke til syne i et spørgeskema, og vi kan derfor ikke være sikre på, hvad eleverne reelt svarer på – altså hvordan de forstår spørgsmålene.

Inden for det danske vejledningsområde har der længe været polemik omkring effektmåling af vejledning¹⁵. Kan eleverne overhovedet svare på, om én specifik aktivitet, nemlig kollektiv vejledning, har gjort dem mere afklarede? Valgprocessen er kompleks, og ofte vil det være en kombination af flere faktorer, hvor vejledning kan være én af dem, der bringer eleverne videre.

I brugerundersøgelsen er der kun fokus på hvor mange elever, der har deltaget i hvad, og om de er blevet mere afklarede. Noget, der er særligt interessant for vejlederne i Studievalg, er – ud over om eleverne har en opfattelse af, at de kan bruge vores kollektive vejledning til noget – også spørgsmålet om, *hvad* synes eleverne de kan bruge? Hvad rykker – og hvad rykker ikke? Her er det tydeligt, at det er en undersøgelse bestilt af FIVU og ikke Studievalg. Formålet er et andet.

For Studievalg kan brugerundersøgelsen bruges i forhold til vores samarbejdspartnere på gymnasierne. Vi kan vælge at tage resultaterne for gode varer og bruge dem som bevis for vores berettigelse på skolerne. Internt i Studievalg er det dog nødvendigt at være mere ydmyg overfor resultaterne og være opmærksomme på, at brugerundersøgelsen ikke som sådan har givet os noget, vi kan arbejde videre med. Hvilke dele af vores kollektive vejledning har eleverne kunnet bruge? Hvad skal vi gøre for at få resten med? Hvad tænker eleverne om deres uddannelsesvalg? Hvad er det for en ramme, vi som vejledere skal tale os ind i? Disse aspekter vil vi kunne belyse igennem en kvalitativ undersøgelse i konkrete møder med eleverne, hvor samtalen tager udgangspunkt i dem og deres tanker. Derfor skal vi nu se nærmere på to fokusgrupper med elever, hvor netop disse emner er blevet belyst.

Analyse af data fra fokusgrupperne

Analysen af vores kvalitative data præsenteres her under en række temaer, der blev taget op af eleverne inden for fokusgruppernes rammer, det vil sige inden for det overordnede tema: uddannelsesvalg og kollektiv vejledning.

¹⁵ Se fx Plant (2007), Plant (2011a), Plant (2011b) med kommentarer og Christensen & Søgaard Larsen (2011).

Helt konkret har vi kodet hver tekstbid. Det vil sige, at hver tekstbid har fået en overskrift, der dækker det, som den/de unge taler om på det pågældende tidspunkt.

Derefter har vi undersøgt, om nogle af overskrifterne kunne grupperes under en samlet overskrift – et samlet tema; og vi har ligeledes undersøgt, om der var modstridende temaer, altså om de unge har forskellige holdninger til et emne eller eventuelt modsiger sig selv. Det er det, som Bente Halkier kalder 'begrebsliggørelse'. Ud fra disse undersøgelser er vi kommet frem til fire hovedtemaer, der fylder mest i fokusgrupperne. Temaerne er:

- A) Frygten for at vælge forkert og presset til at vælge.
- B) Præstere, præstere, præstere og er jeg god nok?
- C) Større indblik i jobmuligheder og ønske om erhvervspraktik.
- D) God kollektiv vejledning?

Betydningen af køn

Temaerne er fremkommet ud af samtaler mellem to grupper af piger og ingen drenge. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på betydningen af køn i denne sammenhæng. Netop frygten og presset i forhold til uddannelsesvalget kan være noget, der er særligt fremtrædende hos piger.

I CeFU's¹⁶ undersøgelse om køn i ungdomsuddannelserne fandt man, at pigerne generelt har en større tendens til at tage uddannelsens rammer på sig og bekymre sig om, hvordan de klarer sig inden for disse rammer. Drengene har derimod en mere tilbagelænet tilgang til uddannelse, en 'det går nok'-holdning (Hutters, Nielsen & Görlich, 2013, s. 171).

Ud fra vores empiriske grundlag med ene piger kan vi ikke identificere, om temaerne ville have været de samme, hvis der også havde deltaget drenge i fokusgrupperne. Derfor inddrager vi også anden ungeforskning i analysen til at underbygge de fremkomne temaer i vores besvarelse af problemformuleringens første del: *Hvordan føler de unge sig forberedte til deres uddannelsesvalg på baggrund af den vejledning, som de har modtaget i Studievalg-regi?*

¹⁶ CeFU: Center for Ungdomsforskning

Frygten for at vælge forkert og presset til at vælge

Eline¹⁷: *Jamen, jeg har det også svært med det, fordi jeg ved overhovedet ikke, hvad jeg vil. Men også som de andre siger, så er jeg også bange for at gå i gang med noget og så finde ud af, at det er slet ikke mig, og så hoppe fra det igen. Så jeg vil gerne være helt sikker, inden jeg begynder på noget.*

Eline er usikker i sit uddannelsesvalg. Hun har svært ved at se, hvad hun er god til, og hun ved ikke, hvad hun har lyst til i forhold til uddannelse og job. Hun siger ikke så meget i samtalen på VUC, men når vi spørger hende direkte, hvad hun tænker om valg af videregående uddannelsen, så fylder frygten for at vælge forkert rigtig meget. Hun er bange for at starte på en uddannelse, der ikke lever op til hendes forventninger; at "*finde ud af, at det slet ikke er mig*", som hun udtrykker det. Hun vil være helt sikker på, at hun har fundet den rigtige uddannelse, inden hun går i gang.

Det lyder umiddelbart meget fornuftigt, men det lægger et yderligere pres på Eline i hendes valg af uddannelse. Hun skal ikke bare finde en uddannelse, som hun har lyst til at gå i gang med. Hun skal på forhånd være 100 % sikker på, at det er den helt rigtige uddannelse, så hun ikke risikere det nederlag, det vil være for hende at skulle droppe ud af en uddannelse. Senere i samtalen understreger Eline frygten for at vælge forkert: "*Ja, for jeg er i hvert meget bange for at komme til at vælge det forkerte og så springe fra.*"

Thea er mere aktiv i samtalen. Hun har en erhvervsuddannelse i forvejen og har kig på en række videregående uddannelser, som hun synes lyder spændende. Hun giver også udtryk for, at hun ikke har lyst til at starte på en ny uddannelse, som hun ikke er helt sikker på, er den rigtige: "*Jeg er meget meget i tvivl, og jeg er måske mere i tvivl, end hvad godt er i forhold til, at jeg bare gerne vil være sikker på, at det er fuldstændig den rigtige uddannelse for mig.*"

Men hvad er 'den fuldstændig rigtige uddannelse'? Thea oplever det som et stort pres at skulle vælge rigtigt denne gang, og det komplicerer hendes valg yderligere.

På gymnasiet byder de tre piger mere jævnt ind i samtalen. Her fylder overvejelserne i forhold til at vælge rigtigt også. Charlotte understreger: "*Det er bare svært at vælge det*

¹⁷ Deltagerne i fokusgrupperne er som tidligere nævnt anonymiserede, og de præsenteres under fiktive navne i analysen.

rigtige." De bruger ikke ordet 'bange' i forhold til at vælge forkert, men Rebecca siger: "*Og så er man lidt bange for at misse noget, som jeg måske vil synes er interessant.*" For Rebecca ligger angsten mere i fravalget end i valget. Hun er mere bange for, om hun har overset noget, end for på at starte på den forkerte uddannelse og være nødt til at springe fra.

Det rigtige valg fylder også i et længere perspektiv for Rebecca. For hvad nu hvis man er ved at være færdig med sin kandidatuddannelser, og det går op for én, at man alligevel ikke har lyst til det job, som kommer bagefter?!

Rebecca: *Ja, eller også så er man lige ved at være der, og så tænker man "Fuck, nu bliver jeg kandidat, og hvad skal jeg blive bagefter?" Jeg gider dælmme ikke sidde foran en computer eller et eller andet andet, som man bare ikke lige gider. Og så har man måske taget en megainteressant studie ... retning, og man syntes, det var spændende, men det man kommer ud med, er ikke sikkert man lige kan bruge det i ens eget livsforløb, der hvor man lige forestiller sig selv.*

Det er ikke kun en uddannelse Rebecca skal vælge. Uddannelsen er en væsentlig del af den identitet, hun er i gang med at skabe og skal passe ind i det livsforløb, hun forestiller sig for sig selv. Et andet sted i samtalen giver hun udtryk for, at det at blive 'en god mor', der har tid til sine børn, betyder meget for hende – og den fortælling om sig selv skal hun have en uddannelse og et efterfølgende job til at passe sammen med.

Presset til at vælge

Anna fra VUC har en erhvervsuddannelse i forvejen, men for hende ligger presset ikke så meget i forhold til at vælge rigtigt. Hun føler sig til gengæld presset i forhold til snart at skulle være færdig med at uddanne sig: "*Og det er også lidt det jeg har nu, for jeg er 27, og jeg synes bare , at nu skal jeg også snart til at være færdig med at uddanne mig*".

De unge i fokusgruppen på gymnasiet har også tiden og presset til at skulle vælge uddannelse som faktorer. De oplever ikke valget af videregående uddannelse som en mulighed, men som et krav. De *skal* vælge og gerne så hurtigt som muligt.

Eva: *Grænsen. Altså, man er jo tvunget på et eller andet tidspunkt næsten. Man kan jo ikke bare blive ved.*

- Charlotte: *Ja, man kan i princippet godt blive ved med at tage sabbatår.*
- Eva: *Ja.*
- Charlotte: *Det er rimeligt dumt, men det kan du godt.*
- Eva: *Men altså, der er jo også en vis grænse, man skal jo til at tænke over det på et eller andet tidspunkt.*
- Charlotte: *Ja.*
- Eva: *Efter tre sabbatår, ikke også (griner)*
- Charlotte: *(griner)*
- Eva: *Så nærmer man sig jo også. Det kommer vel ligeså stille, man begynder at tænke længere end bare...*
- Rebecca: *Det er også et pres udefra.*
- Eva: *Ja ja, det er det jo.*
- Rebecca: *Altså, folk de begynder jo og spørge, og hvis man ikke lige står med et svar, så begynder de at komme med 20 forslag...*
- Eva: *(griner)*
- Charlotte: *(griner)*
- Rebecca: *...og så forventer man ligesom at man kan spore sig ind derfra.*
- Eva: *Mmm. Næ men det gælder, det starter vel allerede i folkeskolen.*
- Rebecca: *Og så bliver du nødt til at forholde dig til det, og så begynder man at modnes.*
- Charlotte: *Det betyder man jo ikke man er klar, bare fordi man bliver presset.*

De tre sabbatår præsenteres og modtages med latter, så pigerne opfatter det tydelig vis sådan, at 'grænsen' gå inden da. Senere i samtalen falder snakken på kvikbonus og muligheden for at få ganget sit gennemsnit med 1,08, hvis man starter sin videregående uddannelse indenfor to år efter, at man er færdig med gymnasiet. En ordning som vi i Studievalg er med til at formidle i vores kollektive oplæg, og som vi oplever har en væsentlig betydning for de unges overvejelser omkring sabbatår.

Et teoretisk perspektiv

Retorikken omkring uddannelse har ændret sig de senere år. Gert Biesta, professor i pædagogisk teori og politik på Luxemburg Universitet, beskriver i sit indlæg i bogen *Unges*

*motivation og læring*¹⁸, hvordan den økonomiske retorik omkring uddannelse er stærkt dominerende i den offentlige debat. De unge tilbydes ikke alternative syn og derfor kommer 'nyttetænkningen' omkring uddannelse til at stå som den uimodsagte sandhed (Biesta, 2013, s. 130).

De unge præsenteres for budskabet: *"uddannelse er en investering i din fremtid"* (Biesta, 2013, s. 130), men i takt med at flere og flere tager uddannelse, er det ikke længere en selvfølgelighed. Statistikkerne viser, at videregående uddannelse ikke nødvendigvis giver adgang til bedre job. Det er faktisk ikke sikkert, der er et job på den anden side af uddannelsen. Det politiske svar på den situation er: *"Jo, men du burde have valgt den rigtige videregående uddannelse. I stedet for mediestudier skulle du have læst fysik eller læst til ingeniør"* (Biesta, 2013, s. 131). På den måde kan politikerne holde fast i fortællingen om uddannelse som nyttig i sig selv, og ansvaret i forhold til valget flyttes over på de unge. Det er deres individuelle problem, hvis de ikke vælger rigtigt.

De unge i fokusgrupperne har internaliseret politikernes økonomiske retorik. De er helt med på, at ansvaret er deres eget, og når de taler om den rigtige uddannelse, så handler det ikke kun om deres egne interesser, men i høj grad også om jobbet efterfølgende. Som når Anna er i tvivl, om hun skal vælge Ernæring og sundhed, fordi det er en populær uddannelse, men der ikke er så mange job at få efterfølgende. Og når Rebecca er nervøs for at sidde i slutningen af sin kandidatuddannelse og opdage, at det job, hun har uddannet sig til, ikke passer til hendes livsforståelse, så kan det ses som udtryk for, at hun oprindeligt havde hørt efter nytteretorikken og tænkt ingeniøruddannelse, mens hun nu kraftigt overvejer at læse teologi.

Lene Tanggaard, professor i pædagogisk psykologi og kvalitativ forskning ved Aalborg Universitet, beskriver, hvordan vi i stigende grad ligger under for *"en 'hastighedsoptik': Jo hurtigere gennem uddannelsessystemet desto bedre"* (Tanggaard, 2013, s. 102). Politikerne vil have de unge hurtigere gennem uddannelsessystemet, så vi kan klare os i den internationale konkurrence (Tanggaard, 2013, s. 102). Når kvikbonus-reglen, hvor man får ganget sit gennemsnit med 1,08, hvis man søger ind inden for to år efter studentereksamen, ikke nedbringer antallet af sabbatår nok, så forstærkes incitamentet

¹⁸ CeFU udgav i 2013 antologien *Unge motivation og læring*, som en del af et stort forskningsprojekt om "Unge lyst til læring". I bogen fortæller 12 eksperter indenfor ungdoms- og uddannelsesforskningen om deres syn på unges motivation for læring og uddannelse.

med den nye SU-lov, hvor det ekstra SU-år også bortfalder, hvis man holder mere end to sabbatår (Styrelsen for Videregående Uddannelse, 2014). Nyttetænkningen er på spil igen. Ikke så mærkeligt at Eline og de andre er bange for at vælge forkert. De har ansvar for samfundsøkonomien og Danmarks konkurrencedygtighed på det internationale marked, og hvis de ikke vælger hurtigt nok, eller hvis de bliver forsinkede undervejs i deres studier, så bliver de straffet økonomisk.

Men forskere som Lene Tanggaard understreger, at tvangen kan give bagslag:

"[T]vinger man læring ned i halsen på unge, der ikke er parate til det, bliver de angste og holder op med at lære. Og så bliver konsekvensen paradoksalt nok, at de er mere tilbøjelige til at falde fra uddannelserne eller bruge længere tid på at gennemføre dem" (Tanggaard, 2013, s. 102).

Hvordan tackler de unge generelt presset til at vælge uddannelse og angsten for at vælge forkert? Camilla Hutters, lektor og souchef ved Center for Ungdomsforskning, betegner den nuværende ungdomsgeneration 'Generation Målrettet'¹⁹. Flere unge tager uddannelse, de bliver hurtigere færdige med videregående uddannelse end tidligere, og de er mere målrettede mod arbejdsmarkedet end for 10-15 år siden, hvor uddannelsesvalget i højere grad handlede om at realisere sig selv (Kristiansen, 2013). På den anden side er der også motivationsproblemer blandt de unge. Uddannelsesinstitutionerne oplever et stort frafald, der er øget stress og mistrivsel blandt unge på uddannelserne, og 'uddannelsesinflationen' stiger. Uddannelse er, som tidligere nævnt, ikke længere en garanti for job.

De unge i fokusgrupperne italesætter ikke direkte den påvirkning, de er under politisk og samfundsmæssigt og den nyttetænkning, der ligger bag. Kan vi være bedre til at synliggøre det? Og ville det gøre, at de følte sig bedre klædt på til at vælge uddannelse på baggrund af Studievalgs kollektive vejledning?

Præstere, præstere, præstere og er jeg god nok?

Charlotte: *Det ligger i uddannelsen, eller i...*

¹⁹ Camilla Hutters har præsenteret sin forskning i forhold til Generation Målrettet i flere artikler i Politiken og Information. Hun holdt oplægget "Portræt af Generation Målrettet" for Studievalg Østjylland og en række fastholdelsesvejledere fra de østjyske gymnasiale uddannelser den 30. januar 2014.

Moderator: *I systemet?*

Charlotte: *I systemet, ja*

Moderator: *Ja, det gør det*

Eva: *Og jeg synes, det samfund vi har i dag, altså, der gælder det om at præstere hele tiden.*

Rebecca: *Og præstere, præstere, præstere.*

Pigerne på gymnasiet har en lang snak om karakterer og forventninger. De oplever et stærkt pres fra familie og venner i forhold til at skulle præstere hele tiden og er bevidste om, at det også er et samfundsmæssigt pres. Presset forplanter sig til den måde gymnasieeleverne indbyrdes taler om karakterer. Som Rebecca udtrykker det: *"Hvis du ikke får 10 eller 12, så er du ikke god nok."* Og Eva fortsætter: *"Ja, det virker som om at man skal undskylde, hvis man ikke får ... Det er 10 eller 12 man skal have, før det virker som om, at det er en fornuftig karakter, og det er bare latterligt!"*

Det er ikke kun indbyrdes, at forventningerne om de høje karakterer italesættes. Rebecca fortæller, hvordan hendes morfar ringer: *"Og så spørger han 'hvordan går det i skolen?' Så svarer jeg: 'Det går fint'. Så svarer han, 'Nå, men har du fået nogle 12-taller?'"* Og da Eva får 10 i sit studieretningsprojekt (SRP) fortæller hun: *"Og min onkel han ringede også for at høre, hvordan det var gået. Han har et rigtig højt job, og han sagde ... han var også: 'Arh, fik du kun 10?!' bagefter."*

Selvom Eva betegner karakterræset som latterligt og understreger, at 7 jo i princippet også er en flot karakter, og Charlotte og Rebecca bakker op om det, så ligger det i deres snak, at de føler sig underlagt presset i forhold til at skulle præstere og kunne præsentere gode karakterer.

Præstationspresset forplanter sig til den måde, gymnasieeleverne tænker valg af videregående uddannelse på. De uddannelser, der er vanskelige at komme ind på, ses som attraktive; som Rebecca og Eva udtrykker det:

Rebecca: *[...] og det har også samtidig noget at gøre med, at hvis du skal ind på de høje uddannelser, så skal du være klog, og så har du et gennemsnit, der ligger -*

Eva: *Og det har jo ikke noget med hinanden at gøre - overhovedet*

Rebecca: *10,6-11*

Eva: *Nej*

Rebecca: *og så ligger, så skal du have en, altså så skal det være 12 og 10*

De ved godt, at der ikke er nogen sammenhæng mellem uddannelsernes adgangskvotient og sværhedsgraden, men er alligevel fanget i en stærk retorik omkring prestigeuddannelserne, som Rebecca og de andre har svært ved at unddrage sig.

Rebecca: *Og at de gerne vil være fx læge eller et eller andet højt, hvor man så tænker: "Nå, så går jeg bare her og vil være et eller andet underrangs af det" og dårligere, og så snakker de om høje karakterer, og hvor gode de er og sådan noget, og så er det lidt sådan: "Nå". Jamen, jeg vælger faktisk ikke det, der er et snit til, selvom jeg kunne godt vælge noget med et højt snit. Men det vil jeg ikke. Og så tror folk, så er jeg dum, eller ... og det kunne godt påvirke mine valg i hvert fald.*

Er jeg god nok?!

Anna: *Ja, det kan jeg i hvert fald bruge til noget, for jeg ved, at jeg har svært ved at gå i skole og sådan, så det tænker jeg jo meget over. Altså, også når jeg skal vælge videre: Om det er for svært for mig, eller om det går, eller hvor meget jeg skal kæmpe for det, ikk' også.*

I fokusgruppen på VUC italesætter kursisterne forventningspresset noget anderledes. Her handler det ikke så meget om 12-taller og prestigeuddannelser; for Anna drejer det sig om, hvorvidt hun kan klare sig gennem en videregående uddannelse. Og hvilket uddannelsesniveau hun realistisk skal vælge. Det samme gør sig gældende, når Eline siger: *"Ja, men jeg har da også tænkt over det, og jeg har da også udelukket nogle ting, fordi jeg tænker, at det kan jeg ikke finde ud af, at det er jeg ikke god nok til ..."*

Hvor gymnasieeleverne har en vis distance til forventningspresset og den betydning, det har for deres valg af videregående uddannelse, så tager Anna og Eline det fulde ansvar på sig. Det er deres helt egen ansvar, om de kan leve op til forventningerne og gennemføre den uddannelse, de vælger at søge ind på.

Det samme ansvar og angst for ikke at slå til giver Eva fra gymnasiet imidlertid også udtryk for – ikke i forhold til uddannelse men i forhold til job, når hun taler om sine overvejelser om at læse bioteknologi: *"Jeg tror, jeg er bange for ikke at slå nok til der. Det virker lidt*

mere sådan for frit, og man skal selv vise sit værd på en eller anden måde.” Så er medicin mere håndgribeligt. Der har Eva en mere klar fornemmelse af hvad, der kræves af hende, og hvad hun skal være god til: ”Jeg synes, medicin er et [???] job, men øh ja. Men det er mega fedt. Det er det. Og der er rigtig gode muligheder, hvis man er god til det. Ja.”

Men det er ikke alle, der vil lade sig begrænse på den måde i deres uddannelsesvalg. Thea fra VUC reagerer mod presset, når hun siger: *”Så har jeg bare drømt stort. Jeg har bare tænkt, der er ikke noget, jeg ikke kan.”*

Et teoretisk perspektiv

Hutters ser i sin forskning omkring Generation Målrettet fire forskellige forholdemåder blandt de unge på de gymnasiale og videregående uddannelser:

- 1) 'De præstationsorienterede', der især findes på eller vælger prestigestudier som fx Medicin, Statskundskab, Jura og International Business. De forsøger at leve op til kravene om målrettethed og har fokus på at blive en succes i uddannelses-systemet. Og de har ofte en strategisk tilgang til uddannelse med fokus på at skille sig ud og få det maksimale udbytte af studierne.
- 2) 'De erhvervsorienterede', der typisk findes på eller overvejer de korte videregående uddannelser. De har taget kravet om arbejdsmarkedsorientering til sig og ser primært uddannelse som et instrument til at opnå job.
- 3) 'De vidensorienterede', der typisk ønsker eller læser på kreative, humanistiske eller pædagogiske uddannelser. De ser uddannelse som en mulighed for at blive klogere på sig selv og skabe viden og mening i en større sammenhæng. Og de opponerer mod logikken om målretning og fremdrift.
- 4) 'De selvekskluderende', der ligesom 'de præstationsorienterede' forsøger at leve op til kravene om at være målrettede og succesfulde, men som har vanskeligt ved at leve op til det og indkredse et 'realistisk' uddannelsesvalg. De pålægger sig selv ansvaret for en eventuel uddannelsesmæssig fiasko ²⁰.

²⁰ Jf. note 19.

Fokusgruppen på gymnasiet taler sig ind i retorikken omkring de præstationsorienterede. De går på en uddannelse – og måske særligt på en studieretning, nemlig biotek – hvor det målrettede og konkurrenceprægede fylder meget. Eva hører til de præstationsorienterede. Hun regner med at skulle læse medicin, og det vigtigste for hende i forhold til uddannelsesvalget er, at det åbner vejen for succes. Hun kommer fra en familie med høje stillinger og høje lønninger og forventer en levestandard, der kræver, at hun er sikker på et godt job efter uddannelsen. Derfor har hun droppet tanken om at læse historie. Det var alt for usikkert. Alligevel giver hun udtryk for, at *"det er jo egentligt dumt. Man burde vælge efter, hvad man egentlig gerne vil læse og ikke være fokuseret på alt det bagefter"*.

Rebecca er mere vidensorienteret. Hendes valg af uddannelse er påvirket af, at hun gerne vil producere viden. Men det skal ikke være en hvilken som helst viden: *"Min viden skal være efterspurgt"*. *"Du vil gerne være en af de specielle"*, driller Eva hende, men det er ikke hele sandheden. For Rebecca skal uddannelsen og jobbet efterfølgende skabe mening i hendes liv; det skal, som vi tidligere så, passe ind i det livforløb, som hun forestiller for sig selv.

Ulla Ambrosius Madsen, lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC, ser hvordan uddannelse er blevet en vigtig del af unges selvbiografi. Valget af uddannelse bliver *"et tegn, hvormed de unge signalerer identitet – dvs. en måde hvorpå de fortæller om verdenen og bekræfter sig selv i, hvem de er og gerne vil være"* (Madsen, 2013, s. 144). Faren kan være, at identitetsprojektet kommer til at fylde så meget, at de unge ikke formår at være tilstede, der hvor de er lige nu. Madsen fortæller om en gruppe gymnasieelever på kulturmødeudveksling i Afrika, der er så optagede af at skrive dagbog, at de ikke rigtigt møder de afrikanske unge. Hvorfor? Madsen forklarer: *"Et svar kunne være, at det Afrika, de har ventet på, forberedt sig på og glædet sig til at opleve, ikke findes, altså ud over netop i forventningen og spændingen på forskud"* (Madsen 2013, s. 148). Overført til uddannelsesvalget kan det betyde, at de videregående uddannelser får vanskeligt ved at leve op til de forventninger, de nye studerende, som Rebecca, møder dem med som en væsentlig del af deres individuelle identitetsskabelse.

På VUC oplever fokusgruppen også præstationspresset, og Eline og Anna mangler en grundlæggende tillid til, at de kan gennemføre en videregående uddannelse. De viser nogle af de tendenser, som Hutters ser hos de selvekskluderende. De oplever uddannelse som nødvendigt og forsøger at leve op til kravene om at være målrettede og succesfulde,

men de har svært ved at indkredse et 'realistisk' uddannelsesvalg. Særligt Eline virker meget usikker på sig selv, og begge piger pålægger sig selv det fulde ansvar for den uddannelsesmæssige fiasko, de er bange for venter, hvis de ikke vælger 'den rigtige uddannelse'.

Eline er bange for, om hun er 'god nok'. For hende virker uddannelsesdiskursen i forhold til den 'globale konkurrence' og 'uddannelse som vigtigere end nogensinde før' nærmest angstprovokerende (Madsen, 2013, s. 153). Hun kan på den måde eksemplificere bagsiden af Generation Målrettet. *"De ydre krav kommer til at fylde meget, mens den indre motivation ikke følger med. Der er en ambition udefra om, hvordan man lever det gode liv, men at koble sig selv på er blevet sværere for mange unge"*, som Hutters forklarer det (Kristiansen, 2013).

Som vi så tidligere med Tanggaard, så er pres og angst et dårligt udgangspunkt for uddannelse og læring. Katrin Hjort, professor i pædagogik og uddannelsesforskning ved Syddansk Universitet, argumenterer i stedet for, at uddannelse skal være sjovt. Nyere hjerneforskning påviser, at hjernen er dynamisk og plastisk, og at de neurale mønstre i hjernen udvikler sig i forhold til de handlinger, det enkelte menneske foretager. Ifølge de neuroaffektive teorier skabes der en lystfuld fornemmelse, når hjernen danner nye neurale mønstre og dermed er i gang med at udvikle sig indenfor et område. Motivation eller lyst er på den måde ikke en forudsætning for, men et symptom på læring (Hjort, 2013, s. 212-13).

Kan vi i Studievalg udfordre de unge, så læringen i forhold til uddannelsesvalg og valgproces bliver sjovere? Og kan vi bekræfte dem i, at de er på rette vej og dermed støtte elever som Anna og Eline, så de føler en større sikkerhed i deres valg?

Større indblik i jobmuligheder og ønske om erhvervspraktik

Rebecca: *Okay. Altså, jeg har tænkt mange tanker.*

Eva: *Mmm. Ja. Og der begynder da at komme flere og flere, og og jeg tænker hovedsageligt ikke på... altså, jeg tænker hovedsageligt på, hvad jeg kan blive bagefter.*

Charlotte: *Mmm.*

Eva: *Ja.*

Rebecca: *Og hvad jeg ved man kan blive, hvis man tager den her uddannelse. Og hvad indebærer jobbet. Fremfor hvilke fag jeg får i uddannelsen.*

Eva: *Ja, jeg har det på samme måde. Det er mere sådan orienteret med det bagefter.*

Et tema, som fylder meget blandt eleverne både i gymnasiet og på VUC, er jobmulighederne efter endt uddannelse. Det har stor indflydelse på deres studievalg og ligger hos samtlige af de unge i fokusgrupperne i top 3 over parametre med betydning for studievalget.

På gymnasiet går snakken på, hvad man overhovedet kommer til at arbejde med med de forskellige uddannelser:

Rebecca: *Så synes jeg, det er svært at vide, hvis jeg vælger den her studieretning, hvad er det lige præcis, og hvor er det så jeg ender henne? Og hvad er det, jeg har kompetencer til? Det er nemt, hvis man vælger medicin.*

Eva: *Ja.*

Rebecca: *Men hvis sådan, men hvis man gerne vil måske, altså jeg har tænkt på fx bioteknologi.*

Eva: *Ja, den er mere åben. Meget mere.*

Rebecca: *Bliver jeg så sådan en analytiker eller på Novo Nordisk eller udvikler jeg kemiske stoffer, eller hvad er det lige?*

Eva: *Det derfor jeg vil ikke, jeg vil ikke...*

Rebecca: *Sidder jeg ned hele dagen, forsker jeg, hvad laver jeg?*

For eleverne er det altså ikke nok, at en uddannelse er spændende. Det væsentlige er jobmulighederne og arbejdsdagens konkrete indhold. Af samme grund efterspørger de unge på VUC praktik – ikke studiepraktik, men erhvervspraktik i de job, som uddannelserne fører til:

Thea: *Altså, for mig der tror jeg det handler om, at jeg godt kunne tænke mig at komme i praktik, ikke på uddannelsesstedet, fordi det er ikke altid, fx uddannelsen kan godt være sindssygt spændende, og faget kan være tørt eller omvendt. Fx jura er mega tungt, men jeg har fået at vide, at det er et rigtig spændende arbejde, så for mig, der er det vigtigere at komme i praktik måske hos en eller anden som arbejder med det til hverdag, og som også... fordi de uddannelser lige bortset fra jordemoder er mere*

vidensuddannelser, hvor man ligesom kan sætte sit eget præg eller sin egen vinkel på det. Og så finde ud af, hvad har I gjort og hvad laver I til hverdag.

Anna: *Mmm.*

Thea: *Og så finde ud af, hvad arbejdet egentligt består i, for det er det jeg synes er ... Også fordi man kommer med den der med at er jeg tjener, så er jeg tjener.*

Anna: *Ja.*

Thea: *Det er nemt nok at finde ud af, så skal jeg ud at søge et arbejde som tjener. Men nu er jeg uddannet antropolog, hvad kan jeg så lige søge af jobs? Og ja ...*

Anna: *Ja.*

Thea: *Den er meget sådan diffus, synes jeg.*

De unge på VUC vil altså gerne ud at opleve, hvordan arbejdslivet efter endt uddannelse kan se ud. Det er også vigtigt at læse om studierne og at prøve studierne af i studiepraktik, men det er ikke nok, for som de siger:

Anette: *Alle uddannelser kan jo lyde spændende på papiret...*

Thea: *Og de der uddannelsesdage bliver alt det spændende proppet ind i på de der tre dage, man så kan være af sted.*

De unges fokus på job handler ikke kun om at afsøge muligheder med henblik på at finde et spændende job. Det handler i lige så høj grad om et forsøg på at fremtidssikre sit valg. De vil gerne være sikre på, at de kan få job efter uddannelsen, og en af eleverne fra gymnasiet fortæller, at hun har fravalgt historiestudiet, fordi hun ikke regner med at kunne finde job bagefter.

På VUC handler fremtidssikringen om at vælge en uddannelse, som fører til et job, som man kan holde til bagefter. To af de unge har tidligere taget en erhvervsuddannelse – en af dem som tjener, hvilket blev for fysisk krævende, og det vil hun gerne undgå sker igen.

I begge fokusgrupper er *interessen* i jobbet dog også vigtigt. Det skal passe ind i deres forestillinger om 'Det gode liv'. Hos de unge i gymnasiet indebærer det høj løn, ansvar i jobbet, tid til familien eller en inspirerende hverdag, mens de unge på VUC har fokus på udfordringer og indflydelse på jobbet eller muligheden for efteruddannelse.

For begge grupper gælder det i høj grad, at de har lyttet efter, når politikere og organisationer har opfordret de unge til at tænke over uddannelsernes jobmuligheder: Det er ikke nok at tage en uddannelse, fordi man synes, den er spændende – man skal også tænke over, hvad der kommer bagefter, og *om* man overhovedet kan få job.

Et teoretisk perspektiv

Når de unge i fokusgrupperne efterspørger mere praktisk erfaring i de gymnasiale uddannelser, ligger det helt i tråd med udmeldinger fra formanden for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, Phillip Dimsits. I et interview med Gymnasieskolen udtaler han, at gymnasiet er for akademiseret og ikke tager hensyn til, at ca. 2/3 af eleverne ikke skal på universitetet, men i stedet vælger en anden mere praksisrettet videregående uddannelse, efter studenterhuen er i hus. Derfor er der brug for en mere praksis- og virkelighedsnær undervisning, hvor eleverne fx får en oplevelse af, hvordan matematik kan bruges i erhvervslivet, eller hvordan oldtidskundskab hænger sammen med nutidens demokrati (Rasmussen, 2013). Det vil give eleverne nogle billeder på forskellige konkrete job og vil give dem en bedre forståelse for, hvordan viden bliver omsat i praksis i jobbene. Dimsits' udtalelse handler om undervisningen og ikke om vejledning, men er der noget, vi kan gøre i den kollektive vejledning?

Den engelske karriereteoretiker Bill Law understreger i sin forskning, at det er væsentligt at koble erfaringerne i klasserummet med virkelige erfaringer og oplevelser. Han betegner det 'sammenkoblende læring' - en tilstræbelse af, at den erhvervsmæssige læring fra tid til anden undersøges i en specifik sammenhæng (Law, 2006, s. 189-90).

I sin forskning har Law fokus på karrierelæring, og en af hans pointer er, at denne læring ikke er noget, man opnår alene, men sammen med andre i forskellige fællesskaber. Han kalder det 'community-interaction'²¹ (Law, 2006, s. 180-81), og det understreger vigtigheden af den 'sammenkoblende læring'. For at opnå karrierelæring er det altså vigtigt, at eleverne får mulighed for at afprøve klasserumserfaringerne i virkeligheden – og det sammen med andre.

²¹ På dansk er community-interaction oversat med enten 'samfunds-interaktion' (Law, 2006, s. 180) eller 'fællesskabs-interaktion' (Thomsen, Skovhus og Buhl, 2013, s. 40). Law taler om community i en bred forstand, der både rummer det samfundsmæssige aspekt og mindre og mere sociale fællesskaber som familie, venner, naboer og skoleklasser, så vi vælger at fastholde den engelske term.

Ved Studievalg Østjyllands store årligt tilbagevendende vejledningsarrangement, Studie- og Karrieredag, gør vi meget ud af også at have fokus på job. Arrangementet består af 63 oplæg: 57 af dem omhandler konkrete uddannelser og efterfølgende job, og de resterende seks oplæg omhandler forskellige temaer, som fx sabbat eller uddannelse i udlandet. De 57 oplæg om uddannelser afholdes i fællesskab af en repræsentant for uddannelsen og en færdiguddannet, der kan fortælle om jobbet bagefter. Eleverne deltager to år i træk (i 2. og 3.g), og arrangementet plejer at få rigtig gode evalueringer. Én af de unge på VUC nævner Studie- og Karrieredag, som noget af det hun kan huske fra vores vejledning, men der er ikke nogen af de unge, der nævner det, når vi beder dem tale om, hvad god vejledning er.

Ud over jobperspektiverne ved Studie- og Karrieredag har vi ikke megen fokus på karriere i vores kollektive vejledning ved Studievalg Østjylland. Vi italesætter dog, at eleverne ikke kan vide, hvad de har lyst til at lave, når de er 30-40-50 år, og hvordan jobmarkedet ser ud til den tid. De kan kun vide, hvad de synes bedst om lige nu, og derfor er det det, de må vælge ud fra. Ligeledes fokuserer vi på, at de ikke skal vælge hele deres karriere nu – med deres uddannelsesvalg vælger de at lægge en grundsten, men ud fra den kan de gå mange veje.

Men hvad kan vi gøre for at sætte mere fokus på karrierespørgsmålet, når nu det er noget, de unge efterspørger? Har vi overhovedet mulighed for at rammesætte karrierelæring i Laws forstand i vores kollektive vejledning? Og hvordan kan vi gribe det an? I anden del af analysen vil vi gå mere i dybden med Law og de muligheder, hans teorier peger på i forhold til at styrke vores fokus på job og karriere i den kollektive vejledning.

God kollektiv vejledning?

Eva: *Men jo, sådan de praktiske ting kan jeg godt lige at høre, ja*

Rebecca: *Ja, det er rigtigt, for I kan jo ikke rigtigt hjælpe med person-*

Eva: *Det er jo personlige valg, ja*

Rebecca: *Altså, vi ved jo nok et eller andet sted bedst selv eller det - hvad vi skal videre med.*

Eva: *Ja*

Cecilie: *Mest det praktiske.*

Rebecca: *Det er i hvert fald svært for jer at sige, at "I skal være piloter".*

Eva: *Ja, så er det mere sådan informationen bag.*

Både eleverne på gymnasiet og kursisterne på VUC nævner det informationsbårne som væsentligt, når vi spørger dem til hvad, der er god kollektiv vejledning. Oversigten over uddannelsessystemet, som vi viser for eleverne ved flere af de kollektive oplæg bliver kommenteret begge steder som en god hjælp til at skabe overblik. På gymnasiet kobler Charlotte længden af uddannelserne og overblikket over hvilke uddannelse, der hører under de forskellige uddannelsesniveauer, sammen med *"hvad man har temperament til"*:

Eva: *Det med øh trappen, sådan at man finder ud af, at der er nogen uddannelser, der er længere, og hvad for nogle der hører under dem.*

Charlotte: *Sådan hvad man har temperament til, eller hvad ...*

For Anna på VUC giver oversigten over uddannelsesniveauerne mening i forhold til sværhedsgraden af uddannelserne, da hun har udfordringer i forhold til at gå i skole, og for Thea handler det om at få forståelse for forskellene på uddannelsesniveauerne, så hun ved, hvad det er, hun går i gang med:

Anna: *Altså, jeg synes, det var meget godt det der, nu nævnte du den der figur, hvor du viste, hvad de egentlig hører indenunder, de der uddannelser, hvor man tænker, ja ... for at man egentlig kan få et overblik over hvor lang en uddannelse, det egentlig er. Så får man jo også lidt at vide om sværhedsgrader, og sådan noget, på det.*

Moderator: *Ja, så det er noget du tænker, som man kan bruge.*

Anna: *Ja, så ... Ja, det kan jeg i hvert fald bruge til noget, for jeg ved, at jeg har svært ved at gå i skole og sådan, så det tænker jeg jo meget over. Altså også når jeg skal vælge videre: Om det er for svært for mig eller om det går, eller hvor meget jeg skal kæmpe for det, ikke også.*

Moderator: *Ja*

Thea: *Jeg synes også den der, lige den du snakkede om, den var god også i forhold til det der med at vide, hvad er det lige, man sætter sig selv i gang med. Er det en professionsbachelor eller... og var det slet ikke det man egentlig havde tænkt og sådan noget.*

Hvordan søger man optagelse?

Den sidste kollektive vejledning, som elever og kursister har fået fra Studievalg Østjylland, handler i høj grad om, hvordan man søger optagelse på de videregående uddannelser, og hvad man skal være opmærksom på i den forbindelse. I begge fokusgrupper bliver dét nævnt som god vejledning:

Eva: *Ja, for eksempel, ja, eller finder ud af, at der er forskel på hvad snit, man skal have, og hvad kvote 2 egentlig går ud på.*

Charlotte: *Ja, det er rigtigt, det er meget rart lige at få den opklaret.*

Eva: *Ja. Også hvor lang tid, man kan gå med sabbatår, inden man sk... - hvor man så misser at gange sit snit, altså hvor længe man kan vente.*

Anette: *Jeg synes, det var meget godt og være inde og høre om det der sådan, når man skal søge ind, og sådan noget, fordi det er sådan noget jeg tænker, det kunne godt være meget forvirrende, hvis det var overladt til en selv og skulle finde ud af, hvordan man skulle gøre det. Og det der med, skal man søge i kvote 1 eller kvote 2, og hvad er forskellen på det og ...*

Thea: *Ja, det tror jeg, du har ret i.*

Eline: *Ja*

Anette: *For det var noget, jeg ville blive meget forvirret over, hvis det var noget, jeg bare selv skulle sørge for at få gjort.*

Det italesættes forskelligt i de to grupper; på gymnasiet er det *"godt at få opklaret"*, hvordan det forholder sig med kvote 2 og adgangskvotienter, mens det på VUC ville *"være meget forvirrende, hvis det var overladt til en selv"* at finde ud af, hvordan man søger ind, og om man skal søge i kvote 1 eller kvote 2.

Valgpilen

I Studievalg Østjylland ser vi valgprocessen som et centralt element i vores vejledning – både individuelt og kollektivt. Vi viser illustrationen Valgpilen²², som vi bruger i forbindelse med vores kollektive oplæg, til en af øvelserne i fokusgrupperne og spørger eleverne, hvilke tanker de gør sig i forhold til illustrationen, og om de har brugt den i deres overvejelser om valg af uddannelse.

²² Se figur 1, s. 10.

I begge grupper får de talt sig frem til, at de mere eller mindre bevidst bruger tankerne bag og faserne i Valgpilen i forhold til deres uddannelsesvalg. Anette på VUC har brugt den meget konkret:

Anette: *Altså jeg synes, man har brugt den meget i forhold til det der med både at have selvindsigt og viden. Altså når man ved, hvad man godt kan lide, så gå ind og kigge, hvad er der så af muligheder. Og når du så ser dem, jamen hvad altså så få noget viden om de forskellige ting, så det er lettere ligesom at finde ud af, hvad man måske skulle gå efter.*

Rebecca på gymnasiet giver udtryk for, at hun ubevidst har brugt Valgpilen meget. Charlotte synes, det er en udfordring at arbejde med de andre faser end 'selvindsigt', mens Eva er ret kritisk i forhold til illustrationen og tanken om at sætte valgprocessen "i kasser".

Eva: *Jeg skal være ærlig at sige, at jeg, jeg synes ikke den hjælper mig, sådan, men alle tre ting indgår jo selvfølgelig, når man tager et valg. Men jeg synes bare, at det kommer lidt mere naturligt end at skulle skrive i hver deres boks, og så...*

Charlotte: *Mmm. Ja, men også det at man ved, at man skal ind for de forskellige områder, så det er jo ikke, altså jeg er fx ikke særlig god til alle områder. Jeg er måske bedst til selvindsigt, og jeg ved godt jeg burde gøre noget mere i de andre, men det, kan bare ikke rigtig finde ud af det.*

Rebecca: *Øøøh, jeg tror ubevidst, har jeg brugt den meget.*

Eva: *Så gør man det. Ja, men ikke, ikke sådan bevidst.*

Rebecca: *Nej, ikke sådan...*

Charlotte: *Nej*

Eva: *Jeg synes, det er svært at sætte det sådan i kasser.*

Charlotte: *Mmm*

Men der er ikke nogen af grupperne, der nævner Valgpilen eller arbejdet med valgproces som en del af god kollektiv vejledning. Det er det mere praktiske og informationsbårne, der står som god kollektiv vejledning for de unge, når vi spørger dem direkte.

Moderator: *Men er de kollektive oplæg overhovedet vejledning?*

- Anna: *Ja, for vi får også lidt mulighed for at stille vores egen individuelle spørgsmål, hvis vi ligger inde med nogen ... så får man lige, det kan godt være, at det er meget overordnet, men man får lige svar på hvad det er, og så kan vi også gå op og snakke med dig, så at du har tid til at komme ned og snakke, så får vi ... På den måde synes jeg, det er vejledning.*
- Moderator: *Hvad siger I andre?*
- Anette: *Det tænker jeg også meget. De ting vi er blevet præsenteret for, det er ikke rigtig noget, man har hørt før, eller jeg har i hvert fald ikke, så på den måde synes jeg, det er meget god vejledning til, hvordan man kan komme i gang og komme videre og sådan noget.*
- Thea: *Det er heller ikke, heller ikke nogen af de ting, man sådan snakker om til de individuelle samtaler. Der er det meget mere personligt med mig og mine interesser og så videre ... Der er heller ikke nogen grund til, at man tager det individuelt, for så ville der være så mange, der ikke fik noget ud af det, for de ikke kommer eller ...*
- Moderator: *Så det giver mening i jeres optik, som jeg hører det, at man samler noget af det her generelle.*
- Thea, Anette, Anna, Eline: *Ja*
- Thea: *Så det når ud til flest muligt.*

DGS har, som tidligere nævnt, kritiseret, at der ikke er individuelle vejledningssamtaler til alle unge i gymnasierne. De mener ikke, at den kollektive vejledning rammer de enkelte elever. Men hvordan ser fokusgrupperne det?

Anna på VUC kobler stadig vejledning til det individuelle, som vi kan se det i udsnittet ovenfor, og på gymnasiet nævner Rebecca og Eva også, at der i de kollektive oplæg inviteres til "samtale" eller "individueel vejledning". Men det virker som om, de accepterer differentieringen mellem den individuelle og den kollektive vejledning. Og Thea og Anette på VUC giver direkte udtryk for, at den kollektive vejledning kan noget, som den individuelle vejledning ikke kan. Den kollektive vejledning når ud til alle eleverne, hvorimod det ikke er alle, der ville komme til en individuel samtale. Og den kollektive vejledning præsenterer eleverne for ny viden og redskaber, de selv kan arbejde videre med. Som Anette udtrykker det, så er det "meget god vejledning til, hvordan man kan komme i gang og komme videre".

Relevante hjemmesider og IT-redskaber

Moderator: *Hvad med dem, der ikke ved, hvad de skal, hvordan vil vi kunne hjælpe dem, når vi har to klasser sammen?*

Rebecca: *Altså, jeg synes, den der hjemmeside [ug.dk], den har jeg brugt øh*

Eva: *Ja, den kunne jeg også godt lide.*

Charlotte: *Ja den, den kunne jeg også godt, den var meget rar.*

Rebecca: *Det er jo ikke fordi den er fantastisk, men bedre -*

Charlotte & Eva: *(griner)*

Rebecca: *Den er bedre end det, jeg har oplevet tidligere. Jeg kan også huske, at jeg har prøvet sådan en, hvor man skal vælge forskellige kategorier. Det var i folkeskolen. Og så stod der til sidst: "Vi kan desværre ikke finde nogen jobs til dig".*

Charlotte & Eva: *(griner)*

Eleverne på gymnasiet fortsætter med at tale om fordelene ved ug.dk: 1) at man kan søge på de enkelte uddannelser og hurtigt se adgangskravene, hvor uddannelsen ligger, og lønnen efterfølgende og 2) at den skaber overblik over sammenhængen mellem uddannelsesniveauerne: *"et-eller-andet, og så kandidat ovenpå, og så kan man blive det".*

De oplever, at det er bedre at bruge ug.dk end at *"søge på nettet"*, fordi der er sorteret i oplysninger, og det bliver præsenteret overskueligt. Hvis man gerne vil være læge, *"så kan man bare gå ind og klikke"*, som Rebecca udtrykker det, og så *"kan man se, hvad man skal læse, og hvad snit det er, og hvor meget tjener de og ..."*. Eva og Charlotte bekræfter det positive indtryk af ug.dk:

Eva: *Man kan søge på det, det man lige havde i tankerne, så det er ikke fordi, man egentlig behøver og skulle igennem sådan en hel række ...*

Charlotte: *Ja, nej*

Eva: *... eller også, man kan bare lige søge dejligt let og enkelt og lige se snit og det hele.*

På VUC nævner de også kort præsentationen af ug.dk som en del af god kollektiv vejledning dog uden at gå så meget i detaljer. De er blevet introduceret til hjemmesiden ved Studievals kollektive vejledning og har gjort god brug af den efterfølgende.

Thea: *Ja... Ja, introduktionen til ug var egentlig også meget rar.*

Anette: *Det var heller ikke noget, jeg kendte på forhånd.*

Eline: *Nej, så det lærer man jo at kende og så ...*

Både på VUC og på gymnasiet har de forslag til, hvordan ug.dk kunne være med til at forberede dem endnu bedre til deres uddannelsesvalg. Thea på VUC foreslår, at der skulle være en test. Ikke som Studievælgeren på ug.dk, der tager udgangspunkt i uddannelserne, men *"i forhold til hvilke interesser jeg har, og hvordan jeg er som person. Og hvor testen så derudfra vurderer, hvad jeg kunne være egnet til eller have lyst til eller sådan noget"*. På den måde kunne den være en forberedelse til at gå videre med Studievælgeren.

Charlotte på gymnasiet efterlyser *"et lykkehjul - prøv en tilfældig"* – en mulighed for at få udvidet sin horisont ud over den "top 5" af uddannelser, som man altid høre om. Som da hun for et par år siden lånte *"Hvad kan du blive 2000 og et-eller-andet?"* og slog op på en tilfældig side og tænkte: *"Gud, det vidste jeg slet ikke, man kunne blive!"*

Et teoretisk perspektiv

Hvor vi i Studievalg Østjylland tænker den kollektive vejledning som inspiration til elevernes valgproces og ønsker at give dem mulighed for at reflektere over deres individuelle valgproces, så opfatter eleverne og kursisterne det mere konkret. Spurgte direkte er deres definition af god kollektiv vejledning: 1) overblik over uddannelsessystemet, 2) hjælp og information i forhold til ansøgning til de videregående uddannelser – herunder forskellen på kvote 1 og kvote 2, og 3) introduktion til redskaber og hjemmesider som ug.dk og Studievælgeren. Det stemmer meget godt overens med et af formålene med Studievalgs vejledning, som den fremgår af Studievalgbekendtgørelsen:

Stk. 3. Vejledningen skal endvidere bidrage til, at den enkelte opbygger kompetence til selvstændigt at søge og anvende tilgængelige informationer og vejledningstilbud, herunder it-baserede tilbud, som har betydning for valg af videregående uddannelse og erhverv (UVM, 2010, §3).

Indholdsbeskrivelsen af Studievalgs vejledning i bekendtgørelsen nævner også, at vejledningen omfatter alle de videregående uddannelser i landet, at den skal *"gives på baggrund af aktuel og generel information om uddannelsernes indhold og opbygning"*, og det understreges, at *"[v]ejledningen omfatter regler om adgang til og optagelse på videregående uddannelser"* (UVM, 2010, §5).

Som fokusgruppen på VUC udtrykker det, "*så er der ikke nogen grund til, at man tager det [generelle] individuelt*". Alle unge på de gymnasiale uddannelser skal deltage i den kollektive vejledning ved Studievalg, og hvis de ikke er afklarede i forhold til deres valg af videregående uddannelse på baggrund af den kollektive vejledning, skal de tilbydes individuel eller gruppevis vejledning, som det beskrives i Studievalgbekendtgørelsen §6 (se s. 5).

Men skal vi tage Studievalgbekendtgørelsen og fokusgrupperne på ordet og primært lade vores kollektive oplæg være formidling af information? Eller skal vi tænke det med, at de unge i fokusgrupperne giver udtryk for at Valgpilen og dermed præsentationen af og arbejdet med valgprocessen er noget, de bruger mere eller mindre bevidst, selvom de ikke italesætter det som 'god vejledning'? Og kan vi i endnu højere grad adressere frygten for at vælge forkert og det præstationspres de unge føler sig underlagt og støtte op om de unge, der er bange for ikke at slå til i det videregående uddannelsessystem? Er god vejledning netop det, som de vejledte ikke er bevidste om, at de får med?²³

Rie Thomsen, Randi Skovhus og Rita Buhl, lektorer ved henholdsvis Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik og VIA University College, Videreuddannelse og Kompetenceudvikling, udfordrer i deres bog *At vejlede i fællesskaber og grupper* opfattelsen af kollektiv vejledning som primært informationsbåret. Thomsen, Skovhus og Buhl bruger i deres bog Tove Løves bog *Vejledning ansigt til ansigt* (2002) som repræsentant for et klassisk syn på organiseringen af vejledning delt i individuel vejledning, gruppevejledning og kollektiv vejledning. Løves definition af kollektiv vejledning bliver her udlagt som "*overlevering af information til større grupper, fx klasser*" (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 25).

Det er ikke en helt fair udlægning af Løve. Løve beskriver, hvordan den kollektive vejledning også kan være procesorienteret med "*vægt på at deltagerne hver for sig, i grupper eller i plenum fordyber sig i og reflekterer over deres livssituation, personlige kompetencer, netværk, interpersonelle relationer, ønsker og fremtidsdrømme*" (Løve, 2002, s. 25). Men Thomsen m.fl. udvider opfattelsen af det kollektive og sætter fokus på, at der skal skabes forbindelser mellem deltagerne i den kollektive vejledning, så de får øje på, at de problemer, de oplever, er indlejret i et større kollektiv, samfundet (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 25-26). Og de understreger, at det individuelle ikke er nogen

²³ Jf. evidensdiskussionen – kan vejledning måles? Se s. 35, inkl. fodnote 15.

garanti for, at vejledningen bliver personlig og meningsfuld for den enkelte. Gruppevejledning og andre kollektive organiseringsformer kan tilrettelægges, så der tages udgangspunkt i deltagernes behov, og så vejlederen kontinuerligt tjekker, at vejledningen er meningsfuld for deltagerne (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 26).

Hvordan kan vi med det i tankerne udfordre de unge i de kollektive oplæg, så vi både giver dem de konkrete oplysninger og informationer, som de er glade for, og tager fat i frygten for at vælge forkert og det præstationspres, der ligger i uddannelsessystemet? Det tager vi fat på i analysens anden del.

Opsamling på første del af analysen

I første del af analysen har vi besvaret del 1 af vores problemformulering: *Hvordan føler de unge sig forberedte til deres uddannelsesvalg på baggrund af den kollektive vejledning, som de har modtaget i Studievalg-regi?* Vi har her analyseret to forskellige typer af empirisk materiale: 1) FIVU's Brugerundersøgelse af Studievalg og 2) fokusgrupperne, som vi har afholdt på to forskellige gymnasiale ungdomsuddannelser.

Analysen af brugerundersøgelsen har vist os, at over halvdelen af de adspurgte unge er tilfredse med og føler sig mere afklarede på baggrund af Studievalgs kollektive vejledning. I fokusgrupperne kan vi se, at de unge især føler sig godt forberedte i forhold til det informative. De ved, hvor de kan finde oplysninger, der er relevante for deres uddannelsesvalg, og de kender optagelsessystemet og -proceduren på de videregående uddannelser.

Fokusgrupperne viser os dog også, at der i den kollektive vejledning er behov for mere fokus på de følelsesmæssige og personlige udfordringer ved uddannelsesvalget. Det er noget, vi hidtil har haft fokus på i den individuelle og gruppevis vejledning, men det har ikke fyldt så meget i den kollektive vejledning. Der kan være en bias i forhold til køn, men vi har dog i vores analyse kunnet underbygge fokusgruppedeltagernes problemstillinger med ungeforskning af forskellig art. Det tyder på, at det er nødvendigt for vejlederne i Studievalg Østjylland at finde en metode, der gør det muligt at adressere følelsesmæssige og personlige udfordringer ved uddannelsesvalget i den kollektive vejledning i endnu højere grad. Det vil vi arbejde med i anden del af analysen.

Analyse af problemformuleringens anden del

Anden del af vores problemformulering lyder: *Hvordan kan Studievalg ud fra et ungeperspektiv og et lærings- og vejledningsteoretisk perspektiv udvikle den kollektive vejledning, så den i højere grad understøtter de unges valgproces?*

Opgaven i anden del af analysen bliver at finde teorier og metoder, der giver rum til at adressere følelsesmæssige og personlige udfordringer i forbindelse med uddannelsesvalget i den kollektive vejledning. Her finder vi inspiration i nyere læringsteorier og -metoder og i udvalgte vejledningsteorier, der ikke specifikt beskæftiger sig med kollektiv vejledning.

Analysen tager udgangspunkt i de samme fire temaer, som vi fremdrog i første del af analysen, og vi tilstræber en vekslen mellem et overordnet teoretisk niveau og et mere konkret niveau med forslag til nye organiseringsmåder af vores vejledning og nye øvelser.

Almengørelse af frygten for at vælge

I analysens første del møder vi unge, der frygter det valg, de står overfor. Det er uoverskueligt for dem at skulle vælge uddannelse, for de føler, at de *skal* vælge helt rigtigt første gang, og at de *skal* påbegynde uddannelsen hurtigst muligt. I fokusgrupperne er det tydeligt, at de unge har internaliseret den nyttetænkning, der ligger bag meget af den politiske retorik vedrørende uddannelse, og som vi beskrev, præsenteres de unge ikke for alternativer til denne nyttetænkning. Hvordan kan vi, inden for rammerne af den kollektive vejledning, dæmme op for frygtfølelsen hos de unge og støtte dem i at påbegynde en videregående uddannelse, når de føler sig klar?

En måde at håndtere problematikken på sammen med de unge er at udnytte, at vi i den kollektive vejledning netop har flere elever samlet på én gang. De sidste ca. ti år er der kommet mere fokus på gruppevis vejledning inden for dansk vejledningsforskning²⁴ og med det: fokus på fordelene ved at vejlede flere sammen.

Et udpluk af disse fordele bliver belyst i bogen *At vejlede i fællesskaber og grupper* af Thomsen, Skovhus og Buhl (2013). En meget væsentlig fordel er den genkendelse og

²⁴ Eksempler på dette findes fx hos Krøjer og Hutter (2006), Thomsen (2012), Thomsen, Skovhus og Buhl (2013) og Valgreen (2013).

almengørelse af problemstillingerne, som den kollektive vejledning kan generere hos deltagerne. Genkendelse handler både om, at man igennem samtale og refleksion med de øvrige deltagere bliver bevidst om sine egne problemstillinger og reaktioner, men også om at man bliver bevidst om, at man ikke står alene med sine problemstillinger (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 16) – de andre synes også, at uddannelsesvalget er svært!

Jo Krøjer og Camilla Hutters lægger på samme måde vægt på kollektivets betydning i deres arbejde med fortællerværksteder. De beskriver, hvordan kollektivet kan fungere som korrektiv i forhold til selve uddannelsesvalgets subjektiverende karakter (Krøjer og Hutters 2008, 85). At arbejde med uddannelsesvalget i grupper giver de unge mulighed for at få øje på det subjektiverende vejlednings- og uddannelsessystems begrænsninger fremfor at fokusere på egne begrænsninger (Krøjer & Hutters, 2008, s. 82-83). Og de unge får mulighed for at sætte den politiske nyttetænkning i perspektiv; at afrationalisere uddannelsesvalget (Krøjer & Hutters, 2008, s. 83-84).

De nævnte eksempler på vejledningsforskning vedrører gruppevis vejledning – og der er selvfølgelig forskel på at vejlede en gruppe på tolv personer i forhold til at vejlede tre gymnasieklasser på én gang. Øvelsen for studievalgvejlederen bliver at overføre det positive fra gruppevejledningen til et større kollektiv.

I Studievalg Østjylland har vi allerede en række refleksionsøvelser i vores kollektive vejledning. Nogle af dem er individuelle øvelser, hvor eleverne fx skal reflektere over, hvilken type videregående uddannelse der passer til dem ud fra en række valgparametre; andre indeholder spørgsmål, som skal diskuteres med sidemanden eller tre og tre. Hvis almengørelsen og genkendelsen skal indtræffe hos de unge, vil det være nødvendigt, at vi i den kollektive vejledning lægger endnu større vægt på elevernes refleksion og diskussion sammen med de andre, fx i grupper af fem personer med en efterfølgende opsamling i plenum. Spørgsmålet er dog, om vi overhovedet kan nå at opfylde et mål om almengørelse af problemstillingerne på den korte tid, vi ser eleverne. I løbet af en gymnasial uddannelse vil eleverne deltage i kollektiv vejledning ca. fire gange – i alt ca. 4-5 lektioner – og en del af tiden vil indeholde mere informationsbåren vejledning om fx uddannelsessystemet, ansøgning og optagelse, studiepraktik, Studie- og Karrieredag osv. Der er ikke megen tid tilbage til refleksion!

Det er derfor nødvendigt at se på mulige metoder, der kan bidrage til almengørelsen og genkendelsen på trods af den korte tid, der er til rådighed i den kollektive vejledning. Vi vil her diskutere to forskellige metoder: Anonym stemmeafgivning og Flipped Classroom

Anonym stemmeafgivning

Den anonyme stemmeafgivning handler om at give eleverne mulighed for at komme bag om de flertalsmisforståelser, der ofte hersker blandt de unge. Flertalsmisforståelser dækker over det forhold, at *"mange unge har overdrevne forestillinger om deres kammerater og om, hvad de gør og synes. Som konsekvens heraf pejler mange børn og unge efter, hvad de tror, de andre gør, og prøver gennem egne handlinger at leve op til dette"* (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 45). Det vil derfor være væsentligt at give de unge mulighed for at se bag om disse forestillinger.

Ved UU-Aarhus-Samsø har man udviklet et redskab, kaldet *Social pejling og uddannelsesvalg*, der netop tager hånd om dette. Her skal eleverne i 8. klasse foretage en afstemning omkring deres holdning og om, hvad de tror, kammeraterne mener om specifikke ungdomsuddannelser. Hver elev får udleveret en "klikker" til at stemme med og skal svare på spørgsmål, der står på en stor skærm. På skærmen kan eleverne også følge med i, hvilke svar der er givet, men de kan ikke se, hvem der har svaret hvad (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 46).

Eksempler på spørgsmål kunne være:

"Hvor mange procent i klassen, tror du, mener, at en gymnasial uddannelse er bedre end en erhvervsuddannelse?"

- A. Under 10 %
- B. 25 %
- C. 50 %
- D. 75 %
- E. 100 %

Mener du, at en gymnasial uddannelse er bedre end en erhvervsuddannelse?"

- A. Ja
- B. Nej"

(Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 46).

Elevernes besvarelser bruges efterfølgende til fælles diskussion. Hvis der er tale om en flertalsmisforståelse, lægger vejlederen op til en diskussion af denne. Hvis besvarelserne

stemmer overens med elevernes forventninger, kan vejlederen udfordre kollektivets opfattelse (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 47).

I studievalgvejledningen vil det være aktuelt med spørgsmål omkring valgprocessen og det svære valg: Hvor sikker føler de andre sig på deres studievalg, og hvor sikker føler du dig selv? Hvor mange synes studievalget er svært, og synes du selv, at studievalget er svært? Hvor mange sabbatår tror du, de andre synes, det er okay at tage, og hvor mange synes du selv?

Metoden vil være oplagt til at skabe gennemsigtighed i kammeraternes holdninger og kan give de unge en fornemmelse af ikke at være alene om at stå i en svær situation, men at det tværtimod er et vilkår ved at være et ungt menneske, der står overfor sit uddannelsesvalg.

Rent praktisk vil det forholdsvis nemt kunne implementeres, idet der nu findes en app, Socrative, til smartphones, der kan bruges som "klikker". De elever, der ikke har en smartphone, kan finde det samme program på deres computer.

Alternativt kan man vælge at sende en forundersøgelse ud til eleverne på forhånd og præsentere resultaterne for dem som en del af den kollektive vejledning. Det afprøvede vi i forbindelse med den kollektive vejledning for 3.g i efteråret 2014, dvs. efter afholdelse af fokusgrupperne. Eleverne responderede godt på forsøget. Da de i den efterfølgende evaluering blev bedt om at skrive, hvad det bedste ved timen var, skrev flere, at det var rart at se, at man ikke er den eneste, der er i tvivl om sit studievalg. Dermed har vi ved hjælp af forundersøgelsen skabt en gennemsigtighed og en viden om de andres ståsted for på den måde at almengøre tvivlen.

Flipped Classroom

En anden metode, der kunne give tid til refleksion i den kollektive vejledning, er Flipped Classroom. Det primære i denne undervisningsmetode er, at man bytter rundt på det, eleven plejer at lave hjemme, og det, der foregår i undervisningslokalet. Det vil sige, at eleverne som hjemmearbejde ser en video, hvor læreren præsenterer et nyt emne, og i selve timen laver eleverne øvelser. Det giver mere tid til, at eleverne kan arbejde med øvelserne i timen (se fig. 3), fordi der ikke bruges tid på lærerens præsentation i selve undervisningstiden. Derudover har læreren større mulighed for at kunne hjælpe de elever,

der har brug for ekstra hjælp til øvelserne, i forhold til hvis de skulle lave dem hjemme som lektier (Bergmann & Sams, 2014, s. 23-25).

TRADITIONEL UNDERVISNING		FLIPPED CLASSROOM	
Aktivitet	Tid	Aktivitet	Tid
Indledning	5 min.	Indledning	5 min.
Gennemgang af hjemmearbejde	20 min.	Spørgsmål til video	10 min.
Præsentation af nyt emne	30-45 min.	Individuelle øvelser/forsøg	75 min.
Individuelle øvelser/forsøg	20-35 min.		

Fig. 3. Sammenligning af tidsforbruget i klassen i traditionel undervisning og Flipped Classroom (Bergmann & Sams, 2014, tabel 2.1)

En af fordelene ved Flipped Classroom er, at de fagligt svage elever får mere plads. Læreren er ikke kun i dialog med de elever, der rækker hånden i vejret ved klassegennemgange af stoffet. Nu bruger han i stedet tiden på at gå rundt blandt eleverne for at hjælpe dem, der har brug for det (Bergmann & Sams, 2014, s. 33). Derudover vil interaktionen mellem eleverne potentielt også være større, idet de også har mulighed for at diskutere øvelserne med hinanden i små grupper (Bergmann & Sams, 2014, s. 37).

Flipped Classroom er opstået som en metode til brug i undervisningen. I en oversættelse til den kollektive vejledning vil fokus ikke være på at give den enkelte elev mere tid til at lave individuelle øvelser i klassen. Derimod skal den ekstra tid bruges på fælles refleksioner i grupper for at give rum til en genkendelse af fælles problematikker. I 90 minutters lektioner vil det dog ikke være muligt i studievalgvejledningen at overlade hele 75 minutter til øvelser som i tabellen ovenfor. Når det måske er et halvt til et helt år siden, at eleverne sidst har mødt os, kræver det hver gang en længere indledning, således at eleverne føler sig trygge ved vejlederen, og så de får en fornemmelse af, hvad der skal ske.

Når man benytter Flipped Classroom, vil det være nødvendigt at give eleverne en grundig introduktion til, hvordan de får mest ud af de videoer, de ser. De skal gøres opmærksomme på fordelene ved at sætte videoen på pause og spole tilbage for at gense svære ting, at tage notater til videoen samt at notere spørgsmål, som kan stilles i klasseværelset dagen efter (Bergmann & Sams, 2014, s. 23-24). Det vil vi ikke have mulighed for som studievalgvejledere, fordi vi ser eleverne så sjældent.

En anden udfordring i en Studievalg-sammenhæng vil være indførelsen af lektier. Det vil være en udfordring af flere grunde: 1) Vi har ikke nødvendigvis adgang til Lectio og lignende administrationsprogrammer på skolerne og er derfor afhængige af vores kontaktperson i forhold til at oplyse eleverne om lektierne og distribution af videoen; og 2) studievalgvejledningen er ikke et fag, det vil sige, at eleverne ikke får karakterer, hvorfor lektierne kan blive nedprioriteret.

Hvis videoerne kunne ligge på Studievalgs hjemmeside, kunne det dog have den fordel, at eleverne kunne tilgå dem, når de havde behov for den specifikke viden – også selvom det for eksempel først er i deres sabbatår.

Et væsentligt kritikpunkt ved Flipped Classroom i en vejledningssammenhæng er, at det kan understrege individualiseringen af uddannelsesvalget. Som en lærer udtrykker det i forhold til hendes undervisning: *"Jeg kan ikke tvinge nogen til at lære – de er nødt til at acceptere, at ansvaret ligger hos dem selv. Og metoden gør det muligt for dem at forstå det helt klart og tydeligt"* (Bergmann & Sams, 2014, s. 27). Ved at kræve af eleverne at de selv skal sætte sig ind i fx uddannelsessystemets opbygning eller ansøgningsproceduren til de videregående uddannelser understreger vi det individualiserede valg. Som vejledere kan vi dog tilstræbe at modvirke dette i den ekstra øvelsestid. Det er svært på forhånd at vurdere, om det kan lade sig gøre, så det må være et fokuspunkt ved en eventuel afprøvning.

Ligeså må det være et fokuspunkt, om eleverne kan forstå de faktuelle ting omkring uddannelsesvalget (som tidligere nævnt, fx uddannelsessystemets opbygning eller ansøgningsproceduren), hvis de får det forklaret på en video. En af kursisterne på VUC har fx en bekymring om, om hun selv ville kunne finde ud af det, hvis hun ikke havde været til kollektiv vejledning: *"For det var noget, jeg ville blive meget forvirret over, hvis det var noget, jeg bare selv skulle sørge for at få gjort"*.

Jeg er god nok!

Et andet tema er følelsen af hele tiden at skulle præstere og at være i tvivl, om man er god nok. Det er en tydelig barriere for uddannelsesvalget hos pigerne i begge vores fokusgrupper. Her hører vi, hvordan de italesætter de høje forventninger, som omgivelserne og til en vis grad også de selv har til deres præstationer på

ungdomsuddannelsen. Samtidig sætter de spørgsmålstejn ved egne evner: Er de i virkeligheden gode nok til at tage en videregående uddannelse?

En teori, der beskæftiger sig med selvvurdering, er SCCT: Social Cognitive Career Theory. Her opererer man med begrebet 'self-efficacy', der kan oversættes til en persons *"antagelser om sig selv og sin formåen"* (Højdal & Poulsen, 2012, s. 195). Ifølge SCCT har en persons 'self-efficacy' betydning for, hvordan hun angriber en given valgsituation (Højdal & Poulsen, 2012, s. 189). Hvis en elev for eksempel antager, at hun ikke er god nok til en universitetsuddannelse, vil hun følgelig ikke tænke sig selv ind i en universitetskontekst. Ydermere vil hendes handlinger følge de subjektive vurderinger, hun har om sig selv, og hun vil således 'matche' sine handlinger med sine antagelser om sine evner (Højdal & Poulsen 2012, s. 195).

Ifølge SCCT er en persons antagelser om sig selv ikke statiske. 'Self-efficacy' er dynamisk og foranderlig og afhænger også af den kontekst og det miljø, som personen befinder sig i. Det betyder, at antagelserne kan påvirkes og udvikles (Højdal & Poulsen, 2012, s. 195).

Vi forventer ikke, at Studievalgs kollektive vejledning tidsmæssigt vil være omfangsrig nok til at kunne rykke væsentligt ved de unges forventninger til egen formåen, men vi kan så et frø. Med SCCT's 'self-efficacy' i baghovedet kan vi sætte fokus på de unges selvantagelser og søge at åbne deres øjne for betydningen af dem.

Øjenåbnere

I den kollektive vejledning kan vi bruge forskellige redskaber som øjenåbnere, når de unge skal bevidstgøres om deres egen formåen i forhold til kravene på de videregående uddannelser. Den anonyme stemmeafgivelse, som vi nævnte tidligere, kan være ét nyttigt redskab til at åbne de unges øjne for deres selvantagelser. Med spørgsmål, som tager fat på, hvordan de unge vurderer egne kompetencer i forhold til kammeraternes, kan vi forsøge at sætte fokus på deres egen selvforståelse og konstruktionen af denne.

Umiddelbart hører arbejdet med selvforståelse til under 'selvindsigt' i Studievalg Østjyllands Valgpil (se s. 10). Men når eleverne skal have en forståelse for, om de er gode nok til at tage en videregående uddannelse, ligger der også en opgave i forhold til 'viden'. Det er væsentligt, at eleverne får en forståelse for, hvad det vil sige at tage en videregående uddannelse. De skal vide, at der findes flere forskellige typer af uddannelser, og de skal vide, hvad der kendetegner de forskellige, og hvad der kræves af

de studerende. For hvad er det for en uddannelsesforståelse, de vurderer sig selv i forhold til?

Som studievalgvejledere skal vi derfor vise dem de redskaber, der findes, til at finde informationer om de forskellige uddannelser. Vi ved, det er noget, de unge får rigtig meget ud af: I fokusgrupperne nævner de præsentationen af ug.dk og af uddannelsessystemet som rigtig gode elementer ved vores vejledning. Det viser dem, hvilket landskab det er, de skal vælge inden for. Og for eksempel på ug.dk vil de få øje på, at de fleste uddannelser ikke kræver et tårnhøjt gennemsnit. Det vil imødekomme de elever, der føler sig slået ud af den fejlagtige opfattelse, at de skal præstere til ene 10- og 12-taller for at kunne blive til noget.

Et centralt redskab, der både knytter an til 'selvindsigt' og 'viden', er brugen af rollemodeller. I løbet af de sidste par år har vi i Studievalg fået produceret omkring tyve små film, hvor tidligere gymnasieelever fortæller om deres valgproces og deres studie. Vi vil fremhæve to eksempler:

- 1) I en af filmene fortæller en pige fra provinsen, hvordan hun først troede, at man skulle være 'mega-klog' for at gå på universitetet. Hun tager dog med sin veninde til åbent hus der, og det ender med, at hun søger ind og bliver optaget på universitetsstudiet og snart er bachelor – og når hun besøger hjembyen, er hun nu 'den kloge'. Det troede hun aldrig, hun skulle være!
- 2) I en anden af filmene fortæller en sjællandsk pige, at hun nok altid har været lidt en 'studiesnob'. Hun ville kun optages på Københavns Universitet – men da hun bliver optaget, finder hun ud af, at universitetsstudiet slet ikke er noget for hende, og hun ender med at læse til lærer og er rigtig glad for det.

Hver især kan de unge i filmene fungere som rollemodeller for eleverne. De kan spejle sig i dem: 'Hvis hun kan, kan jeg også!' eller 'Måske er det okay ikke at ville på universitetet...', og forhåbentligt får de sat ord på nogle af de følelser, de selv sidder med.

Ved at rammesætte arbejdet med 'viden' og 'selvindsigt' i den kollektive vejledning kan vi støtte de unge i at vælge uddannelse med åbne øjne. Den kollektive vejledning er kun startskuddet til (eller en brik i) dette arbejde, og det suppleres af Studiepraktik, hvor de

kan prøve en uddannelse af i tre dage, og Studie- og Karrieredag, hvor de kan høre om og sammenligne flere forskellige uddannelser og erhverv.

Erhvervsperspektiv og karrierelæring

De unge i fokusgrupperne har meget fokus på *"det, der kommer bagefter"*, altså jobperspektivet. De er bange for, om jobbet efter endt uddannelse lever op til deres billede af det gode liv, og den identitet de gerne vil skabe for sig selv. På VUC efterspørger de helt konkret mulighed for at komme i erhvervspraktik indenfor de fag, som de er interesserede i at uddanne sig inden for. Studievalg har ikke ressourcer til at organisere erhvervspraktik for interesserede elever og kursister som supplement til Studiepraktikken, der giver erfaringer i forhold til de videregående uddannelser, men ikke til mulige job efterfølgende. Men det gør ikke de unges efterspørgsel irrelevant.

Et alternativ til erhvervspraktikken kunne være temaforløb på de gymnasiale uddannelser i et samarbejde med erhvervspersoner og virksomheder. Ni gymnasier i Aarhus har lavet Center for innovation og virksomhedskontakt, der har til formål at styrke samarbejdet mellem gymnasierne og virksomheder, så gymnasieeleverne kan lave projekter sammen med virksomheder (Rasmussen, 2014). Samarbejdet giver spændende muligheder for, at de unge kan få udvidet deres opfattelse af og erfaringer med den jobvirkelighed, der ligger efter de videregående uddannelser. Og det vil være interessant, hvis vi i Studievalg Østjylland kunne deltage i udviklingen af samarbejdet mellem gymnasierne og virksomhederne.

Studievalg Østjylland giver, som tidligere nævnt, elever og kursister på de to sidste årgange på de gymnasiale uddannelser og på HF-enkeltfag mulighed for at møde erhvervspersoner fra 57 forskellige job- og karrierevirkeligheder på Studie- og Karrieredag (se s. 50). Men det er ikke noget de unge i fokusgrupperne generelt husker, som en del af Studievalgs kollektive vejledning eller nævner som god vejledning. Hvordan får vi de unge til at lave koblingen mellem de erfaringer, de savner i forhold til *"at komme ud og prøve at snakke med nogen, der er i gang med det"*, og det tilbud de får om at møde erhvervspersoner på Studie- og Karrieredag?

Law taler som tidligere nævnt om sammenkoblende læring, når erfaringerne fra klasserummet kobles til konkrete erfaringer. Kan den måde vi italesætter mødet med

erhvervspersonerne have betydning for den sammenkoblende læring og hvordan eleverne kan bruge mødet i deres individuelle valgproces?

For at svare på det, må vi gå lidt tættere på Laws teori om karrierelæring. Teorien bygger på fire niveauer:

- 1) 'Sensing' eller på dansk opfattelse, hvor man indhenter informationer om arbejde, rolle og jeg og sammenkæder informationerne.
- 2) 'Sifting' eller filtrering, hvor man sammenligner og begrebssætter informationerne og skaber rammer eller historiefortællinger.
- 3) 'Focusing' eller fokusering, hvor man tager stilling til muligheder og synspunkter i forhold til karriere og anlægger sit eget synspunkt.
- 4) 'Understanding' eller forståelse, hvor man på baggrund af en seriøs refleksion over informationer, fortællinger og synspunkter fra de tidligere niveauer udvikler forklaringer på og forbereder sig på konsekvenserne af sit karrierevalg (Law, 2006, s. 172-190²⁵).

Law foreslår uddannelsesforløb eller indlæringscykler, hvor udviklingen netop foregår fra 'opfattelse' gennem 'filtrering' og 'fokusering' til 'forståelse' for at give den enkelte handlekompetencer i forhold til karrierevalget (Law, 2006, s. 173-74). I Studievalg Østjylland har vi planlagt den kollektive vejledning, så Studie- og Karrieredag både præsenteres som en mulighed for at arbejde med viden- og selvindsigtsdelen af valgprocessen²⁶. I Laws begrebsverden kan vidensfasen groft oversættes til opfattelses- og filtreringsniveauerne, mens selvindsigtsfasen minder om fokuseringsniveauet. Men vi oplever, at de unge generelt har sværere ved at koble erfaringerne fra Studie- og Karrieredag til deres selvindsigt.

Der er behov for længere og mere intensive undervisnings- eller vejledningsforløb, hvis de unge skal bruge arrangementet til mere end indhentning af information. Karrierelæring kræver længere forløb, hvis de unge skal have mulighed for at nå fokuserings- og forståelsesniveauerne. Som Law understreger: *"The most fruitful application of the career learning progression is in scheme of work; any shorter "hit and run" lessons would not*

²⁵ De engelske termer er hentet fra Law 1996, s. 33-42.

²⁶ Om valgprocessen i Studievalg Østjyllands optik se s. 10-11.

offer enough "space". Ideal arrangements require long blocks of hours, days and weeks ..." (Law, 2001, s. 20).

Vi arbejder aktuelt i Studievalg Østjylland med udvikling af Studievalgdage. Ideen er, at vi tager ud på gymnasierne i teams og er sammen med eleverne i forløb, der strækker sig over en hel eller en halv skoledag. Det giver plads både til informationsbåren kollektiv vejledning for hele eller halve årgange og til at dele eleverne ind efter deres aktuelle behov, så de kan arbejde med forskellige dele af valgprocessen. Et alternativ til den 'hit and run'-vejledning, vi nu praktiserer.

Karrierefærdigheder er som tidligere nævnt ikke noget, man lærer alene. Læringen sker sammen med andre i forskellige fællesskaber i 'community-interaction'. Specielt i forhold til fokuseringsniveauet er det væsentligt, at de unge skaber historien om sig selv og udvikler deres synspunkter som *"selektive reaktioner på andre menneskers synspunkter"* (Law, 2006, s. 181). Spørgsmål som: "Hvad er mit forhold til det, den anden person har at sige?" og "Hvilken resonans giver det i forhold til, hvordan jeg ser mig selv lige nu?" skærper fokuseringen. Og det vigtigste 'community-interaction'-spørgsmål er med Laws ord: *"How does 'self' best link to 'opportunity'?"* (Law, 2009, s. 4) Community-interaction-tanken er interessant i forhold til det fællesskab, vi møder de unge i til vores kollektive vejledning.

Karrierelæringen er særligt på fokuseringsniveauet, hvor de unge skal skabe deres egne synspunkter, præget af forvirring og frustration. Udviklingen af egne synspunkter kræver åbenhed og vilje til at skabe plads til nye ideer. Tingene er måske ikke, som de unge altid har troet, de ville være, og den uligevægt de oplever, indtil de nye synspunkter falder på plads, føles ubehagelig. Nogle afviser fokuseringsfasen for at slippe for frustrationerne. Det er med Laws ord *"mere behageligt at undlade at tænke"* (Law, 2006, s. 182).

Kan vi adressere ubehaget og frustrationen som et fælles vilkår og bruge det til at hjælpe de unge videre end opfattelses- og filtreringsniveauerne, så de ikke afviser fokuseringsfasen? Per Lauvås og Gunnar Handal taler i deres bog *Vejledning og praksisteori* om 'enkeltløkkelæring' og 'dobbeltløkkelæring'. Enkeltløkkelæringen foregår mere eller mindre automatisk og holder sig indenfor den enkeltes etablerede forestillinger, uden at man retter opmærksomheden på de forestillinger, der ligger bag og på forestillingernes gyldighed. Dobbeltløkkelæringen, et begreb Lauvås og Handal henter fra organisationslæring, tager derimod fat i de skjulte forestillinger og antagelser, der

ligger i organisationen eller fællesskabet og ser kritisk analytisk på dem. Reflekterende vejledning kan med fordel skifte fokus mellem enkelt- og dobbeltløkkelæring (Lauvås & Handal, 2006, s. 281-86).

Enkeltløkkelæringen kan i vores sammenhæng ske, når vi præsenterer Studie- og Karrieredag som en mulighed for at møde erhvervspersoner og få billeder af den jobvirkelighed, der ligger bag. Der er også tale om enkeltløkkelæring, når vi opfordrer eleverne til at forberede spørgsmål til erhvervspersonerne på forhånd. Derimod kan der være potentiale for dobbeltløkkelæringen, hvis vi tilrettelægger præsentationen af Studie- og Karrieredag, så den adresserer frustrationen i forhold til at fokusere på uddannelses- og karrierevalget. I det tilfælde tager vi udgangspunkt i det behov, som fokusgrupperne gav udtryk for i forhold til at få erfaringer med jobbet efterfølgende og tale med nogen, der har prøvet overgangen fra uddannelse til job også indenfor fag, hvor forbindelsen ikke er fuldstændig klar. Dobbeltløkkelæringen forstærkes, hvis vi samtidig giver eleverne mulighed for i fællesskab at forberede spørgsmål til erhvervspersonerne, så de på den måde får mulighed for at trække på hinandens tanker og erfaringer i en fælles refleksion.

Dobbeltløkkelæringen bliver på den måde et konkret forsøg på at hjælpe de unge ind i fokuseringsfasen og arbejde sammen om deres frustrationer i forhold til at se deres egne muligheder og skabe deres egne synspunkter i forhold til den karriere, der kommer efter en videregående uddannelse. Og til at få øje på den ressource som mødet med erhvervspersonerne til Studie- og Karrieredag er i forhold til at få afprøvet og kvalificeret den måde, de ser sig selv og deres fremtidsmuligheder på.

Hvad er god kollektiv vejledning?

I første del af analysen giver de unge i fokusgrupperne udtryk for, at vi i Studievalg Østjylland er rigtig gode til at give dem informationer og generel viden, der er relevant i forhold til deres uddannelsesvalg. Men hvad skal vi som vejleder kunne for at den kollektive vejledning bliver andet og mere end informationsbåret?

Fokusgruppen på gymnasiet identificerer den kollektive vejledning med *"diasshows"*²⁷, hvor der er mørkt og varmt og mange mennesker i lokalet, og på VUC klager de over, at der er meget larm til oplæggene. Det er ikke de ideelle betingelser for at reflektere og

²⁷ På gymnasiet bruger de ordet *"diasshow"*, når de refererer til vores oplæg med PowerPoint-præsentationer.

arbejde med valgproces. Hvordan kan vi udfordre det vilkår, at der er mange elever, og at en del af dem ikke er særligt motiverede? Kan vi bruge nogle af vores erfaringer og øvelser fra gruppevejledning, selvom de grupper vi møder i de kollektive oplæg er større og anderledes definerede?

Karen Lintner, studievalgvejleder og proceskonsulent, kobler Studievalg Østjyllands erfaring med gruppevejledning sammen med erfaringer fra sin proceskonsulentuddannelse (Lintner, 2014, s. 20-24). De unge giver udtryk for, at gruppevejledningen rykker dem - ikke kun i forhold til deres uddannelsesvalg, men også rent personligt:

"Jeg fik en langt større indsigt i mig selv, mit liv nu, mine planer og idéer og min fremtid. Ikke kun noget der kan bruges i forbindelse med uddannelse, men også i hverdagen og accept af mig selv -> Der var faktisk mange ting, jeg var gode til og interesserede mig for"
²⁸(Lintner, 2014, s. 19).

Erfaringerne fra gruppevejledningen er ikke direkte overførbare til den kollektive vejledning. Thomsen, Skovhus og Buhl understreger, at gruppens størrelse har stor betydning for interaktionen. De enkelte deltagere tilfører gruppen erfaringer og ressourcer, men bliver gruppen for stor, så kan interaktionen blive lav og en del af deltagerne vil forholde sig passivt, mens andre vil dominere med deres holdninger og problematikker. Der er svært at sige præcis, hvor mange deltagere, der maksimalt kan være i en gruppe, men de fleste teoretikere på området taler om op til 10-12 deltagere (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 117).

Proceskonsulenten har ikke samme begrænsninger. Her arbejder man med udvikling og processer i organisationer, der ofte består af langt flere medarbejdere. Proceskonsulentens opgave består i at facilitere processer i forhold til problemer eller udvikling i organisationer. Det kunne fx være i forbindelse med samarbejdsvanskeligheder eller større forandringer i organisationen. Og et væsentligt fokus er, at medarbejderne er samskabende i udviklingsprocessen og at proceskonsulenten har blik for de relationer og fortællinger, der er i organisationen (Lintner, 2014, s. 20).

²⁸ Citat fra en elev der har deltaget i en gruppevejledning om tvivl i forhold til uddannelsesvalget.

Det giver på den baggrund mening at kigge i proceskonsulentens værktøjskasse, når vi i Studievalg gerne vil udvikle de kollektive oplæg, så vi i højere grad almengør vilkårene for de unges valgproces og arbejder med deres individuelle fortællinger og behov.

Et eksempel på en øvelse kunne være 'Open Space Technology', hvor et spørgsmål eller en problemstilling fremlægges fx: "Uddannelsesvalg! Udfordringen er ...". Deltagerne skal nu individuelt skrive på et ark papir, hvad de finder udfordrende ved uddannelsesvalget. Arkene lægges på gulvet, så man kan se hinandens udfordringer, og efterfølgende skal deltagerne i fællesskab sortere udfordringerne efter kategorier, som de sammen definerer. Det kunne fx være "Der er for mange uddannelser at vælge imellem", "Hvilket job er der efterfølgende" eller "Tvivl". Herefter vælger deltagerne sig ind på et emne, der er relevant for dem, og de får i de mindre grupper tid til at diskutere, hvordan man kan arbejde med udfordringen og løse den. Til slut præsenterer de enkelte grupper deres vigtigste pointer for de andre.

Øvelsen giver mulighed for, at deltagerne får øje på hinandens udfordringer, og de kan se, at de ikke står alene med udfordringerne i forhold til uddannelsesvalget. De får samtidig mulighed for at bringe deres erfaringer og viden i spil, i forhold til hvordan man kan arbejde med og løse udfordringerne (Lintner, 2014, s. 24).

'Anerkendende interview' er en anden øvelse, vi kunne hente inspiration i. I det anerkendende interview er der fokus på at spotte deltagernes ressourcer. Man arbejder sammen i grupper af tre og indtager på skift rollerne som fortæller, interviewer og ressourcespotter. Fortælleren præsenterer en detaljeret historie, hvor han eller hun har gjort noget, som han/hun er stolt af. Intervieweren har til opgave at være nysgerrig og spørge ind til historien, så den bliver så detaljeret som mulig. Undervejs noterer ressourcespotteren på post-it-lapper, hvilke ressourcer, positive egenskaber og værdier fortælleren viser gennem sin historie. Når historien er fortalt til ende, giver ressourcespotteren post-it-lapperne til fortælleren, evt. ved at sætte dem fast på vedkommende. Rollerne byttes nu, så alle i gruppen prøver de forskellige roller.

Det anerkendende interview hjælper fortællerne til at få øje på deres egne ressourcer. Det er som regel nemmere at få øje på andres succeser end sine egne. I øvelsen får man spejlet sine egne ord og dermed vokser troen på, at man kan mere end man selv tror (Lintner, 2014, s. 23-24).

En udfordring i forhold til øvelserne kan være, hvordan eleverne oplever at være aktive og tydeliggøre deres valg og udfordringer overfor hinanden. I fokusgruppen på gymnasiet taler de unge om en tilsvarende øvelse, de har lavet i den kollektive vejledning. De var blevet bedt om at placere sig i lokalet i forhold til, hvilket af tolv forskellige interesseområder de regnede med at vælge uddannelse indenfor. Og derefter skulle hver gruppe overfor alle de andre begrunde, hvorfor de har valgt uddannelse indenfor det interesseområde. Charlotte fortæller, at hun som en af de eneste stod ovre ved naturvidenskab og blev spurgt om, hvorfor hun stod der. *"Jeg kan huske, at det var en skræmmende oplevelse"*.

Lintner understreger, at proceskonsulenten skal skabe 'tilpas forstyrrelse'; et udtryk der hænger sammen den systemiske opfattelse af, at vi alle er selvrefererende systemer, 'autopoiesis'²⁹. Når vores system forstyrres, er der potentiale for, at der kan skabes forandring, men hvis forstyrrelsen er for stor, vil systemet afvise forandringen (Lintner, 2014, s. 23). Charlotte blev forstyrret for meget i eksemplet ovenfor.

Det er derfor vigtigt, at vi forholder os konkret til, at der er stor forskel på eleverne, men også på de vejledere, der skal facilitere øvelserne. Ligesom Hutter ser forskellige forholdemåder blandt unge i forhold til valg af uddannelse, så refererer professor i pædagogisk psykologi Mads Hermansen i sin bog *Spilleregler i klassen. Læringsledelse i teori og praksis* (2010) til forskellige personlighedstræk, der har betydning i forhold til, hvordan vi forstår os selv og oplever samspillet med andre. 'Five Factor Theory' beskriver fem træk til at identificere medfødte træk eller orienteringer og er udviklet på baggrund af et robust datamateriale. De fem faktorer er: 1) "ekstraversion" eller på dansk udadvendthed, 2) "agreeableness" eller venlighed, 3) "conscientiousness" eller samvittighedsfuldhed, 4) "neuroticism" eller negativ emotionel stabilitet og 5) "openness" eller åbenhed (Hermansen, 2010, s. 90-91). De elever eller kursister, der scorer lavt på udadvendthed og åbenhed og højere på den negative emotionelle stabilitet, vil vi risikere at forstyrre for meget, hvis vi i højere grad vil arbejde med øvelser i de kollektive oplæg.

Personlighedstrækkene er medfødte, men det er Hermansens pointe, at man ifølge nyere forskning og metodeudvikling kan arbejde med sine personlighedstræk (Hermansen, 2010,

²⁹ Lintner skriver sig ind i en systemisk position inden for procesledelse, der bygger på en socialkonstruktivistisk tankegang. Verden forstås som en social konstruktion og de sociale relationer, som vi indgår i, kan hjælpe os fremad i en proces (Lintner, 2014, s. 20).

s. 90) - en ikke uvæsentlig pointe, hvis man som vejleder scorer lavt på udadvendthed og åbenhed og skal lære at facilitere processer på systemisk vis, hvor man går på opdagelse sammen med procesdeltagerne og nok har planlagt et program, men stadig skal være forberedt på at omtænke og revidere det, så processen giver mening for deltagerne (Lintner, 2014, s. 22).

Hermansen bruger betegnelsen 'professionel læringsleder' om den aktuelle lærerrolle, der på mange måder kan sammenlignes med proceskonsulentens. Som professionel læringsleder skal man være 'voksen' i betydningen, at man har kompetence til at mobilisere styring, når noget ikke går helt som det skal; man skal være 'aktør' og kunne tage initiativ og forholde sig reflekterende til sin egen rolle, og man skal have forståelse for sine egne styrker og svagheder (Hermansen, 2010, s. 65-98). Er man udadvendt og åben, og har man som person let ved at stå overfor en større gruppe og slippe tøjlerne og være klar til at omtænke dagens program, hvis eleverne ikke er med på øvelserne? Er man for samvittighedsfuld til at turde give slip og lægge ansvaret mere over på eleverne? Eller er man negativt emotionelt stabil, og har man derfor behov for en fast plan at holde sig til?

Rollen som procesleder eller professionel læringsleder er noget anderledes end rollen som 'lyttende vejleder', der fylder meget i vejlederbevidstheden. Uanset teoretisk tilhørsforhold betragtes lyttefærdigheder, som nogle af de mest basale samtalefærdigheder, vejlederen forventes at besidde (Lindh, 2000, s. 35). De fleste af vejlederne i Studievalg Østjylland er ikke uddannede indenfor undervisning og læring. Der er i Studievalgsbekendtgørelsen krav om, at vejlederne har eller tager "*diplomuddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning eller masteruddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning*" (UVM, 2010, §11, kap. 5)³⁰. Vejlederuddannelserne har dog et begrænset fokus på den kollektive vejledning, og som vores review viser, er der ikke lavet meget forskning i forhold til kollektiv vejledning, der kan overføres direkte til Studievalgs betingelser og virkelighed.

Det handler ikke kun om formen og indholdet af de kollektive oplæg, men i lige så høj grad om at definere og udøve en anderledes vejlederrolle. Der er stor forskel på, hvor naturligt

³⁰ Uddannelseskravet kan også opfyldes gennem "*en professionsbacheloruddannelse i offentlig administration med studieretningen uddannelses- og erhvervsvejledning*" (UVM, 2010, §11, kap. 5).

den enkelte vejleder vil finde den mere udadvendte og faciliterende rolle, men det er, som nævnt, muligt at arbejde med sine personlighedstræk. Det kræver blandet andet selvrefleksion. Hermansen understreger, at det kan være *"en overordentlig stor opgave"* at folde det selvrefleksive ud i sin praksis som læringsleder, og at selvrefleksionen kan føre til handlingslammelse, hvis den får lov at fylde for meget. Han foreslår derfor, at man etablere sig *"i netværk eller teams, hvor historiefortælling, refleksionen og åbningen af nye muligheder er program- og rutinesat"* (Hermansen, 2010, s. 92).

Ligesom de unge sammen kan skabe gode historier om deres uddannelsesvalg og fremtid, så må vejlederne også i fællesskab skabe nye og gode historier om en ny vejlederrolle – ikke afmagtshistorier men succeshistorier (Hermansen, 2010, s. 96-98).

Opsamling på anden del af analysen

I anden del af analysen har vi med udgangspunkt i de fire temaer fra analysens første del besvaret problemformuleringens del 2: *Hvordan kan Studievalg ud fra et ungeperspektiv og et lærings- og vejledningsteoretisk perspektiv udvikle den kollektive vejledning, så den i højere grad understøtter de unges valgproces?*

I forhold til de unges frygt for at vælge forkert og deres følelse af at være pressede brugte vi central vejledings- og ungeforskning om, hvordan kollektivet kan bruges som en almengørende og korrektiv faktor. Konkrete metoder, der kan bruges til dette, er anonym stemmeafgivelse og Flipped Classroom.

For at imødekomme de unges følelse af hele tiden at skulle præstere og deres tvivl om, om de er gode nok, inddrog vi vejledningsteorien SCCT, der har fokus på 'self-efficacy'. Fokus på viden i den kollektive vejledning kan hjælpe til mere positive og realistiske selvvurderinger. Det kan være viden om videregående uddannelser, uddannelsessystemet, adgangskvotienter osv. Endvidere kan rollemodeller give mulighed for at spejle sig i andre unges uddannelsesvej.

Som teori på de unges efterspørgsel efter jobsikkerhed og jobviden brugte vi Laws karrierelæringsteori og Lauvås og Handals begreber enkelt- og dobbeltløkkelæring. Igen er kollektivet i spil som en understøttende faktor; ikke mindst i forhold til den frustration og forvirring, som uddannelses- og karrierevalget bringer med sig. Understøttende aktiviteter

kan være kontakt med et virksomhedsnetværk og mødet med erhvervspersoner ved Studie- og Karrieredag.

De unge forbandt den kollektive vejledning med informationsformidling. Metoder til i stedet at fokusere på de unges personlige uddannelsesvalg er at finde i proceskonsulentens værktøjskasse og i den 'tilpasse forstyrrelse'. Det kan ligeledes være en hjælp at se mod Mads Hermansens begreb 'professionel læringsleder'.

Nogle af de elementer, som vi er kommet frem til, vil være nemme at implementere i den kollektive vejledning, som vi i Studievalg Østjylland har organiseret det nu. Andre elementer kræver, at vejlederen påtager sig en ny vejlederrolle, eller det kræver en helt anden strukturering af vejledningen. Disse ting vil vi diskutere i det følgende afsnit.

DEL 3: DISKUSSION OG KONKLUSION

Diskussion

Analysen af brugerundersøgelsen viste, at over halvdelen af de adspurgte østjyske unge er tilfredse med og føler sig mere afklarede på baggrund af Studievalgs kollektive vejledning. I fokusgrupperne kan vi se, at de unge især føler sig godt forberedte i forhold til det informative. De ved, hvordan de kan finde oplysninger, der er relevante for deres uddannelsesvalg på ug.dk, og de kender optagelsessystemet og -proceduren på de videregående uddannelser. Og det er det praktiske og informative, de nævner, når vi spørger dem om, hvad god kollektiv studievejledning er. På gymnasiet siger pigerne direkte: "for I kan jo ikke rigtig hjælpe med [det] person[lige]" (se s. 50).

Men skal vi tage de unge på ordet og videreudvikle den kollektive vejledning, så vi fastholder hovedvægten på informationsformidling? Nej, det mener vi ikke! Der er ingen tvivl om, at vi giver de unge en god informationsbalast, men vi kan samtidig – både i fokusgrupperne og i ungeforskningen – se, at de unge har nogle følelsesmæssige og personlige udfordringer i forhold til deres uddannelses- og erhvervsvalg, som vi som vejledere også må forholde os til.

Måske har vi spurgt forkert, når vi i fokusgrupperne spurgte de unge direkte, hvad de opfatter som god kollektiv studievalgvejledning. Har de overhovedet forudsætninger for at tænke ud over den vejledning, de allerede har modtaget? Det har nok være naivt af os at forestille os, at de unge kunne give nye svar på det, som vi ikke har kunnet finde svar på i vejledningslitteraturen. Set i bakspejlet kunne vi have præsenteret dem for alternative forslag til organiseringen af den kollektive vejledning og bedt om deres feedback. Eller vi kunne have bedt dem evaluere nogle af de nye øvelser, vi havde implementeret i vores oplæg. Men masterprojektet har været en erkendelsesproces for os, så på tidspunktet for fokusgrupperne var vi ikke bevidste om det.

Den kollektive vejledning suppleres af tilbuddet om individuel eller gruppevis vejledning. Omkring 40 pct. af eleverne angiver i brugerundersøgelsen, at de har deltaget i andre aktiviteter afholdt af Studievalg end den kollektive vejledning (FIVU, 2014, s. 10), men en stor del af den individuelle vejledning handler også om information om enten specifikke uddannelser eller ansøgning- og optagelsesprocedurer (FIVU, 2014, s. 22). Der er altså stadig en del unge, der føler sig pressede i forhold til deres studievalg, og som ikke modtager støtte i det nuværende vejledningstilbud. Det er særligt bekymrende for de

unge, som Hutters betegner 'selvekskluderende', der er i fare for at falde ud af uddannelsessystemet.

Kan vi finde en differentieret måde at vejlede på i den kollektive vejledning, der både dækker behovet for information og faciliterer den personlige del af valgprocessen? Og kan vi dermed vise eleverne, at det følelsesmæssige og personlige også er en væsentlig, og til tider udfordrende og frustrerende, del af uddannelsesvalget? Det er noget, som de unge har ressourcer til at hjælpe hinanden i forhold til, og som Studievalgs vejledere må blive bedre kvalificerede til at facilitere. Det kunne måske smitte af, så der også i den individuelle vejledning ville blive mere efterspørgsel efter andet en information, og så flere elever ville få lyst til og mod på at deltage i gruppevejledning.

Hvad kan vi udtale os om på baggrund af vores empiri?

Udgangspunktet for analyserne i vores masterprojekt er FIVU's *Brugerundersøgelse af Studievalg* og vores to fokusgrupper. Brugerundersøgelsen har ikke kunnet give os svar, hverken på *hvordan* de unge føler sig forberedte til deres uddannelsesvalg på baggrund af Studievalgs kollektive vejledning, eller på *hvordan* vi kan videreudvikle den kollektive vejledning, så den i højere grad understøtter de unges valgproces.

Analyserne og det fremadrettede aspekt i projektet er derfor i høj grad bundet op på den empiri, vi har indsamlet i fokusgrupperne. Et af målene med vores projekt har været at give stemme til en gruppe unge og få indblik i, hvordan de tænker deres uddannelsesvalg, og hvordan Studievalgs vejledning har påvirket deres valgproces. Fokusgrupper har være en god metode til netop at give de unge ordet. Vi har fået indsigt i nogle ting, som vi ikke ville have set, hvis vi havde lavet individuelle og mere styrede interviews. Deltagerne bekræfter og udfordre hinanden i grupperne, og samspillet mellem dem har stor betydning for data.

I analysen har vi bestræbt os på at være tro mod de temaer fokusgruppedeltagerne har bragt på bane, og vi har ladet de unges udsagn fylde forholdsvis meget for at give læseren samme fornemmelse, som vi har haft, når vi har lyttet til lydoptagelserne af fokusgrupperne og kodet og analyseret stemmerne. Via vores analysetilgang, Grounded Theory, har vi pendlet mellem empiri og begrebsliggørelse. Vi har brugt ungdomsforskningen til at underbygge de syv pigers udsagn og kan konstatere, at der er tale om generelle problemstillinger. Men vi kan ikke udelukke, at vi var blevet bevidste om

yderligere og anderledes temaer, hvis der havde været drenge repræsenteret i fokusgrupperne. Vi håber, at vi på et senere tidspunkt får mulighed for at afholde fokusgrupper med en blandet kønsfordeling eller udelukkende med drenge. Det vil være et spændende supplement til vores masterprojekt.

Hvad kan vi implementere – og hvad kan vi ikke?

I analysen af vores empiri fandt vi frem til en række forskellige metoder og redskaber, som kan støtte de unge i deres valgproces i forbindelse med den frustration og forvirring, som nogen af dem føler. Nogle af metoderne og redskaberne vil kunne implementeres inden for rammerne af Studievalg Østjyllands vejledning i dag.

Det er 1) den anonyme stemmeafgivelse, 2) et øget fokus på at give eleverne viden om uddannelsernes niveau og krav, 3) videoer med rollemodeller og 4) den generelle italesættelse af, at de alle er i samme båd, og at de derfor ikke er alene med deres frustrationer. Alle disse elementer vil kunne afstedkomme den dobbeltløkkelæring, som Lauvås og Handal beskriver. Og det er tilmed elementer, som vi allerede arbejder med i den kollektive vejledning, men som sandsynligvis kræver et øget fokus.

Vores analyser viser, at vi ikke behøver at forkaste alt ved den kollektive vejledning, som vi praktiserer den i dag. Vi har mange gode elementer, der både almengør den tvivl og usikkerhed, som vi har analyseret os frem til, og tilgodeser det eleverne i fokusgrupperne beskriver som god vejledning, nemlig viden om uddannelses- og optagelsessystemet.

Ud over de nævnte ting vil man også kunne implementere nogle af de redskaber, som man finder inden for procesfacilitering. Vi er som tidligere nævnt vant til at facilitere i gruppevejledningen, men med proceskonsulentens optik har man mulighed for at åbne faciliteringen op for flere elever af gangen – og det er nyt i studievalgvejledningen. Det kræver, at vi får et nyt perspektiv på den kollektive vejledning, og at vi påtager os en ny rolle; at vi med Mads Hermansens ord bliver professionelle læringsledere.

Selvom vi inddrager mere procesfacilitering, ændrer det ikke ved, at studievalgvejledning er 'one shot'-vejledning, eller som Law kalder det: 'hit and run'-vejledning. Vi kan sætte processen i gang eller møde eleverne der, hvor de er i processen, men vi følger dem ikke på vej. Det er deres eget ansvar at videreføre processen. Dog kan vores koncept med

Studievalgdage (som beskrevet på s. 69) måske give mulighed for en længere proces sammen med studievalgvejlederen.

Nogle andre elementer vil være sværere at implementere i den kollektive vejlednings nuværende rammer. En af dem er Flipped Classroom. Undervisningsmetoden kræver, at eleverne sættes godt ind i, hvordan de mest optimalt kan forberede sig hjemme med videoen. Det vil vi ikke have mulighed for, da vi ikke ser eleverne inden den kollektive vejledning. Ydermere kan vi ikke regne med, at eleverne laver deres forarbejde hjemme, fordi Studievalgs kollektive vejledning ikke er et fag, som de får karakterer for. Denne udfordring blev vi allerede konfronteret med, da vi i efteråret 2014 bad eleverne om at udfylde en forundersøgelse som forberedelse til den kollektive vejledning. Svarprocenten var meget forskellig fra skole til skole, og der var flest piger, der besvarede forundersøgelsen.

Hvis Flipped Classroom i fremtiden bliver en mere udbredt undervisningsmetode, kan vi forvente, at eleverne ved, hvordan de skal forberede sig dertil, og at de kender til vigtigheden af forberedelsen. Så vil det være nemmere for Studievalg at implementere metoden. Men vi kan hente inspiration i metoden i forhold til at udarbejde små videoer med information, som kan inddrages i den kollektive vejledning og som eleverne efterfølgende kan vende tilbage til og gense på vores hjemmeside.

En ny vejlederrolle?

Vores projekt viser nødvendigheden af at inddrage flere ting i den kollektive vejledning, end det umiddelbart fremgår af Studievalgbekendtgørelsen, så som almengørelsen af tvivlen og frustrationen, og måske et større fokus på de unges egen valgproces. Noget tyder på, at der er behov for at definere en ny vejlederrolle til brug i den kollektive vejledning; en rolle, der befinder sig i mellem proceskonsulenten og uddannelseseksperten, og hvor vejledningsteorien må oversættes fra en-til-en og gruppevejledning til vejledning i større kollektiver.

Det er et bekendtgørelsesmæssigt krav, at Studievalgs vejledere skal have vejlederuddannelse (UVM, 2010, §11). I den vejledningsforskning, der hidtil er blevet lavet, er der, som vi så i vores review, ikke megen hjælp at hente i forhold til metoder til kollektiv vejledning i Studievalgs forstand, dvs. 'one shot'-vejledning for to-fire klasser af gangen. Og den kollektive vejledning fylder ikke meget i hverken Master i vejledning eller

Diplomuddannelse i uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning. Der er et stort behov for yderligere forskning i kollektiv vejledning med inspiration fra blandt andet læringsteori og procesledelse – ikke kun i forhold til Studievalgs virke, men også i forhold til Ungdommens Uddannelsesvejlednings nye bekendtgørelse, der har øget fokus på kollektiv vejledning (UVM, 2014, §5, stk. 3-6).

I Studievalgbekendtgørelsen står der, at vi primært skal yde hjælp til selvhjælp. Vi skal vejlede de unge om uddannelsessystemet og om relevante it-værktøjer (primært ug.dk) (UVM 2010, §3, stk. 3). Det peger primært på en rolle som uddannelsesekspert – og dog! Vi skal samtidig *”gøre det muligt for den enkelte at foretage uddannelses- og erhvervsvalg og skal inddrage den enkeltes interesser og personlige forudsætninger”* (UMV, 2010, §3). Det kan pege på mere procesfacilitering, men det kan også forstås i John L. Hollands forstand, hvor man matcher personlighedstyper og interesser med erhvervmiljøer (Højdal & Poulsen 2012, s. 73-97). Den politiske retorik trækker i retning af nyttetænkning og match, men bekendtgørelsen rummer mulighed for, at vi som vejledere kan vælge at arbejde i retning af en ny kollektiv vejlederrolle. En anden ting er, om de midler, der er sat af til Studievalgs vejledning, gør det muligt for alvor at gennemføre processer med de unge.

Den kollektive vejlednings begrænsninger

Vores fokus i dette projekt ligger på den kollektive vejledning, fordi det er den type vejledning, der fylder mest i Studievalgs vejledning, og fordi det er den eneste type vejledning, som vi ved, at (tilnærmelsesvis) alle elever får. Derfor er vi selvfølgelig interesserede i at ramme flest mulige elevers behov i den kollektive vejledning.

Man må dog ikke være blind for, at der kan være aspekter, der vil være vanskeligere at behandle i den kollektive vejledning. I den kollektive vejledning er det fx ikke muligt at kræve, at deltagerne underskriver erklæringer om tavshedspligt, hvilket ellers bruges ofte i gruppevejledninger (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 128). Ligeså er gruppevejledning baseret på et princip om frivillig deltagelse (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 128). Det kan ikke imødekommes i Studievalgs kollektive vejledning, hvor deltagelse er obligatorisk for eleverne. Som vi så i anden del af analysen oplever nogle af eleverne det som intimiderende at deltage i øvelser, hvor de skal tilkendegive deres opfattelser eller valg overfor alle i kollektivet. De elever, der ifølge Five Factor Theory scorer lavt på åbenhed og udadvendthed eller er negativt emotionelt stabile, risikerer vi at forstyrre for meget med

øvelser hentet fra gruppevejledning og procesfacilitering, så de lukker af og afviser forandringen.

Der er således nogle etiske hensyn, der normalt imødekommes i gruppevejledninger, som ikke kan imødekommes i den kollektive vejledning. Det kan og bør influere på de emner og metoder, der tages op i den kollektive vejledning. Det er dog vores håb, at eleverne igennem øvelserne og almengørelsen i den kollektive vejledning selv kan drage paralleller til deres udfordringer af mere personlig karakter, og at de efter behov opsøger Studievalgs udvidede vejledningstilbud: individuel og gruppevis vejledning.

Konklusion

Vi har gennem analyserne i vores masterprojekt svaret på problemformuleringens to dele:

Hvordan føler de unge sig forberedte til deres uddannelsesvalg på baggrund af den kollektive vejledning, som de har modtaget i Studievalg-regi?

Og hvordan kan Studievalg ud fra et ungeperspektiv og et lærings- og vejledningsteoretisk perspektiv udvikle den kollektive vejledning, så den i højere grad understøtter de unges valgproces?

Vi kan konkludere, at de unge på baggrund af den kollektive vejledning føler sig godt klædt på i forhold til det informative. De har fået redskaber til selv at arbejde med videndelen af deres valgproces. Som eleverne på VUC udtrykker det, så er den kollektive vejledning ”meget god vejledning til hvordan man kommer i gang og kommer videre”.

Analyserne viser imidlertid også, at de unge føler sig pressede i forhold til at vælge hurtigt og rigtigt, og at forventningspresset i forhold til at skulle præstere og komme hjem med 10- og 12-taller er stort. Et forventningspres der både ligger hos eleverne indbyrdes og kommer fra familien. Flere af eleverne er bange for, om de er gode nok til at kunne gennemføre en videregående uddannelse og har de træk, Hutter ser hos de selvekskluderende i sin præsentation af Generation Målrettet.

Eleverne i fokusgrupperne har ikke de store forventninger til, at vi som studievalgvejledere kan hjælpe dem med det personlige – og vi kan ikke entydigt se i

Studievalgbekendtgørelsen, at den kollektive vejledning skal gå ud over det informationsbårne. Men vi mener, at vi som vejledere har et ansvar for i højere grad også at inddrage de følelsesmæssige og personlige udfordringer i uddannelsesvalget i den kollektive vejledning. Det er der, vi møder alle de unge.

Erhvervsperspektivet fylder meget for de unge i fokusgrupperne. De efterspørger mere viden om "*det der kommer bagefter*" uddannelserne og har svært ved koble ideen om det kommende job med deres tanker om identitetsskabelse og det gode liv. Vi kan ikke tilbyde erhvervspraktik, men eleverne møder erhvervspersoner, når de i 2. og 3.g deltager i Studie- og Karrieredag.

Law taler i sin karrierelæringsteori, om hvordan unge oplever frustration i deres læring særligt på fokuseringsniveauet, hvor de skal bevæge sig videre end videnindsamling og anlægge deres eget synspunkt i forhold til deres fremtidige karriere. Vi kan i højere grad italesætte mødet med erhvervspersonerne i forhold til den frustration de unge oplever, men vi må også acceptere, at frustrationen er en naturlig del af karrierelæringen. Dobbeltløkkelæring og community-interaction kan ikke overkomme frustrationen, men forhåbentlig hjælpe de unge til at være bevidste om frustrationen som et vilkår og bruge den i deres videre arbejde med uddannelses- og erhvervsvalget.

Studievalg Østjyllands kollektive vejledning indeholder aktuelt gode redskaber og metoder, der kan understøtte et større fokus på det personlige og følelsesmæssige, og vi har i analysen af problemformuleringens anden del set på, hvordan vi kan videreudvikle vejledningen, så vi arbejder mere bevidst med almengørelse og henter inspiration i lærings- og procesledelse. Det kræver, at vi udfordrer os selv og udvikler en ny vejlederrolle, hvor vi faciliterer processer og tør lægge mere ansvar over på de unge – og hvor vi støtter hinanden i teams og løbende reflektere over vores egen rolle, så vi får skabt positive fortællinger om den nye kollektive vejlederrolle.

Perspektivering

Studievalg har siden oprettelsen i 2004 været underlagt kontraktstyring (Nielsen, 2005). Det betyder, at hvert af de syv Studievalgcentre indgår en kontrakt med Uddannelses- og forskningsministeriet hvert fjerde år, hvor centrene beskriver, hvordan man vil arbejde inden for de rammer og for opfyldelse af de politiske mål, der er opsat af ministeriet.

UFM's mål er eksempelvis, at de unge skal hurtigere igennem uddannelsessystemet (UFM, 2013, s. 1), og at de skal vælge uddannelser med gode jobudsigter (UFM, 2014b). Ved indgåelse af Studievalgs nuværende kontrakt var det et krav, at vi for at understøtte førstnævnte mål skal informere alle 1.g'ere om sammenhængen mellem studieretninger/valgfag og adgangskrav på de videregående uddannelser (Pedersen & Sørensen, 2013, s. 2). Rationalet bag målet er, at når 1.g'erne kender til sammenhængen, vælger de en studieretning og valgfag, der opfylder adgangskravene på de uddannelser, de vil søge om optagelse på 2-4 år senere. Med vores viden om valg og valgprocesser ved vi, at de unge ikke nødvendigvis ved, hvilke videregående uddannelser de vil søge ind på allerede i 1.g, og vi ved også, at der er mange andre ting, der fylder for 1.g'erne, når de lige er begyndt i gymnasiet.

Når ministeriet alligevel har den type mål, er det et udtryk for det, som den amerikanske politolog, James March, kalder for myten om rationalitet. Det er idéen om, at individet altid træffer logiske, rationelle valg, hvis det kender alle alternativer og alle konsekvenser (March, 1995, s. 12).

Når man observerer, hvordan individer i virkeligheden træffer valg, er det generelle billede, at mennesket følger andre logikker i sine valg end rationalitetslogikken, fx imitationslogikken, hvor man imiterer det, man ser omkring sig, eller identitetslogikken, hvor man identificerer sig med en bestemt livsstil eller konstruerer en bestemt selvfortælling (March, 1995, s. 17). Og det er et billede, som vi kan genkende i ungdomsforskningen hos fx Hutters (2014) og Krøjer og Hutters (2008). Valgprocesser er ikke nødvendigvis logiske!

Sammen med rationalitetslogikken er også nyttetænkningen omkring uddannelse slået igennem i den offentlige debat: Uddannelse er nyttigt, og hvis du ikke kan få job efter endt uddannelse, er det din egen skyld. Du kunne bare have valgt en anden uddannelse (Biesta, 2013, s. 131)!

I fokusgrupperne kan vi se, at de unge har taget nyttetænkningen og rationalitetslogikken til sig. De har hørt efter politikernes budskaber og føler sig pressede, fordi de ikke kan leve op til det rationelle valgs vilkår. De føler ikke, at valget burde gøre dem så frustrerede, men som vi har set med Law er frustration i forbindelse med valget naturligt.

I dette masterprojekt har vi arbejdet med, hvordan den kollektive vejledning kan bruges til at støtte de unge i deres valgproces. Og som vi har vist, kan netop den kollektive vejledning bruges som medie til almengørelse af tvivlen. Det må være studievalgvejlederens fornemste opgave: At vise de unge, at tvivlen er en naturlig del af valget, og at valget ikke kan sættes ind i et rationelt skema. Vi må i vores vejledning præsentere de unge for alternativer til rationalitetslogikken og nyttetænkningen.

Vi har allerede vejledningsteorier, der bakker op om det, fx Laws karrierelæringsteori og Krumboltz' teori om Planned Happenstance (Mitchell, Leven & Krumboltz, 1999). Og selvom Studievalgs arbejde skal understøtte ministeriets mål, så er der stadig rum for vores vejledningsfaglige tilføjelser (Pedersen & Sørensen 2013, s. 16-19). Men det kræver, at vi har fokus på udviklingen af vores rolle som vejledere, hvis vi skal støtte de unge i deres proces.

Selv med de nævnte handlemuligheder, kan Studievalg ikke gøre det alene. Der er behov for en ny retorik i den offentlige debat, der tager de unge og deres udfordringer seriøst. Og det er nødvendigt med en politisk accept af, at valget er kompliceret, hvis vi skal have alle med.

English summary

At East Jutland's regional guidance centre, Studievalg Østjylland, it is our main task to provide guidance to high school students. In the official Act concerning Studievalg issued by the Ministry of Higher Education and Science it is stated that the primary approach used should be collective guidance, i.e. guidance delivered to 50-100 students at a time.

This thesis examines:

- 1) How the students respond to Studievalg's collective guidance. Has it made them feel ready to choose a higher education?
- 2) How Studievalg can develop the collective guidance to support the students' process of choosing even more.

To answer the first question, we analyse both quantitative and qualitative empirical material. The quantitative material is from a rapport by the Ministry of Higher Education and Science. It shows that more than half of the students asked responded that the collective guidance from Studievalg had made them more ready to choose their higher education. The rapport does not show which elements in the collective guidance that were particularly useful for the students and which elements could be improved.

To explore that question we use our own qualitative material: Two different focus groups consisting of high school students. We use a simplified version of Grounded Theory to analyse their discussions about how to choose a higher education. We find that four different topics define the choice for them:

- A) The fear of choosing the wrong education and the pressure to choose
- B) "It's all about performing – am I good enough?"
- C) The need for more knowledge about job opportunities and the need for vocational training
- D) Studievalg's collective guidance

Our analysis shows that Studievalg's collective guidance has made the students more knowledgeable about relevant web pages, the education system, how to apply for higher educations, etc. An improvement to the collective guidance could be an increased focus on the emotional and personal challenges of choosing a higher education.

In our examination of the second part of our thesis' question, how collective guidance can be improved, we investigate how this increased focus can be operationalised. We explore how youth research and learning and guidance theories and methods can support the new focus within the above four different topics. To address the personal and emotional challenges in choosing an education, methods of generalization will be needed. The aim of the generalization is to show the students that the challenges are not unique. It is a natural part of the process for all of them.

We conclude that Studievalg already uses different methods that could be emphasised in order to cause the generalization of the challenges, e.g. anonymous voting and role models. Including new methods in the collective guidance, such as for example process facilitating, can make room for the students to work *in* class with their choice of education and thereby permit them to discover the similarities of their challenges.

New methods require new qualifications for the counsellors at Studievalg Østjylland. This thesis shows a need to develop a new role for the counsellors with a greater emphasis on process facilitation and generalization of the students' challenges.

Litteratur

Bergmann, J. & Sams, A. (2014): *Flipped classroom – vend din undervisning på hovedet*. Aarhus: Turbine.

Biesta, G. (2013). Et opgør med nyttetænkningen. I Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N. & Juul, T. M., *Unges motivation og læring* (s. 128-142). København: Hans Reitzels Forlag.

Boolsen, M. W. (2010): Grounded Theory. I Brinkmann, S. og Tanggaard, L.: *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 207-237). København: Hans Reitzels forlag.

Christensen, G. og Larsen, M. S. (2011). Hvad ved vi om overgangsvejledning? i *Vejlederforum*, nr. 3, 2011. Lokaliseret på <http://www.vejlederforum.dk/page1254.aspx?recordid1254=1051>.

Colucci, E. (2007). "Focus groups can be fun": The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions. *Qualitative health research*, 17(10), 1422-1433.

Danske Gymnasieelevers Sammenslutning(2013a). *Undersøgelse af vejledning og studievalg*. Lokaliseret på <http://gymnasieelever.dk/sites/default/files/downloads/DGS-unders%C3%B8gelse%20af%20studievejledning%20og%20studievalg.pdf>

Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (2013b). *DGS-undersøgelse: Langt fra nok vejledning i gymnasiet*. Lokaliseret på <http://gymnasieelever.dk/nyheder/fradgs/dgsundersogelselangtfranokvejledningigymnasiet>

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2013). *Kontrakt om det regionale Studievalg for Østjylland*. Ikke udgivet

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2014). *Brugerundersøgelse af Studievalg 2013*. Lokaliseret på <http://ufm.dk/publikationer/2014/brugerundersogelse-af-studievalg-2013?searchterm=brugerunders%C3%B8gelse%20af%20studievalg>

Mitchell, K. E., Leven, A. L. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-125.

Fællesrådet for foreninger for uddannelses- og erhvervsvejledere (2006). *Etiske principper*. Lokaliseret på Danmarks Vejlederforenings hjemmeside: <http://www.vejlederen.org/j/index.php/danmarks-vejlederforening-etiske-retningslinier>

Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 121-136). København: Hans Reitzels forlag.

Halkier, B. (2012): *Fokusgrupper* (2. udg., 3. opl.). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Hermansen, M. (2010). *Spilleregler i klassen*. København: Akademisk Forlag

Hjort, K. (2013). Personlig udvikling motiverer. I Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N. & Juul, T. M., *Unge motivation og læring* (s. 203-217). København: Hans Reitzels Forlag

Hutter, C. (2004): *Mellem lyst og nødvendighed: en analyse af unges valg af videregående uddannelse* (Ph.d.-afhandling). Roskilde: Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitetscenter.

Hutter, C., Nielsen, M. L. og Görlich, A. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Center for Ungdomsforskning. Lokaliseret på http://cefu.dk/media/349182/drenge_og_piger_pa__ungdomsuddannelserne_2013.pdf

Højdal, L. og Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser* (2. udg.). Valby: Schultz.

Richter, L. (2013, 1. aug). *Gymnasier har for lidt fokus på studievalg*. Lokaliseret på <http://www.information.dk/467879>

Jensen, R. (2007): *Formel og uformel vejledning*. Lokaliseret på <https://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vcartikler/viavejledning/formel-og-uformel-vejledning-randi-jensen>

Kristiansen, C. L. (2013, 20. jan.). Mød Generation Målrettet. *Politiken, Studievalg*, s. 12. Lokaliseret på <http://www.e-pages.dk/politikenannoncer/533/18>

Kristiansen, C. L. & Fuglsang, J. (2013, 31. juli). Studenter mangler vejledning. *Politiken*. Lokaliseret på <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2035455/studenter-mangler-vejledning/>

Krøjer, J. og Hutter, C. (2006): *Metodehåndbog i fortælleværksteder*. København: Folkehøjskolernes Forening i Danmark. Lokaliseret på http://ffd.dk/media/344437/metode_fortaelle.pdf

Krøjer, J. og Hutter, C. (2008): Kollektivet som korrektiv. Fortælleværksteder som kritik af neoliberalt selvarbejde. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 2008(1), 72-88.

Lauvås, P. og Handal, G. (2006). *Vejledning og praksisteori*. Århus: Forlaget Klim.

Law, B. (1996). A career-learning theory. I: A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn, *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, policy and practice* (s. 29-45). London: Routledge.

Law, B. (2001). *New thinking for Connexions and Citizenship*. Derby: Centre for Guidance Studies.

Law, B. (2006). En teori om læring i forbindelse med uddannelses- og erhvervsvejledning. I Watts, A.G., Law, B., Killeen, J. & Kidd, J. M., *Uddannelses- og erhvervsvejledning* (s. 168-192). Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv.

Law, B. (2009). *Building on what we know: Community-intereaction and its importance for contemporary careers-work*. The Career-learning NETWORK, www.hihohiho.com.

Lindh, G. (2000). *Samtalen – et værktøj i uddannelses- og erhvervsvalgsprocessen*. Skive: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.

Lintner, K. (2014). *Refleksion og karrierelæring i kollektiv vejledning* (Afgangsprojekt på Diplomuddannelsen i uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning, VIA University College). Ikke udgivet.

Løve, T. (2002). *Vejledning ansigt til ansigt. Teorier og metoder i den individuelle vejledning*. København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.

Madsen, U. A. (2013). I selvbiografiens skygge. I Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N. & Juul, T. M., *Unge motivation og læring* (s. 143-161). København: Hans Reitzels Forlag.

March, J. G. (1995). *Fornuft og forandring: ledelse i en verden beriget med uklarhed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Nielsen, A. (2005). *Kvalitetsstyring: Regionale kvaliteter i Studievalg*. Lokaliseret på <https://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vcartikler/viavejledning/kontraktstyring-regionale-kvaliteter-i-studievalg-annette-nielsen>

Plant, P. (2007). Virker vejledning?, *Vejlederforum*, 2007(3). Lokaliseret på <http://www.vejlederforum.dk/page1254.aspx?recordid1254=637>

Plant, P. (2011a). Quality assurance and evidence in career guidance in Europe: counting what is measured or measuring what counts?, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2011(maj), 91-104.

Plant, P. (2011b). Effekt? (og tilhørende kommentarer), *Vejlederforum*, 2011(3). Lokaliseret på <http://www.vejlederforum.dk/page1254.aspx?recordid1254=1034>

Pedersen, A. M & Sørensen, M. B. (2013). *Mellem politik og etik – handlemuligheder i Studievalg Østjylland* (Eksamensopgave ved Master i vejledning, modul 2). Ikke udgivet.

Rasmussen, T. (2013, 6. juni). Ny DGS-formand: Gymnasiet er for akademisk, *Gymnasieskolen*. Lokaliseret på <http://gymnasieskolen.dk/ny-dgs-formand-gymnasiet-er-akademisk>

Rasmussen, T. (2014, 18. juni) Gymnasier vil have eleverne ud i virkeligheden, *Gymnasieskolen*. Lokaliseret på <http://gymnasieskolen.dk/gymnasier-vil-have-eleverne-ud-i-virkeligheden>

Styrelsen for Videregående Uddannelse (2014). SU-reform: Nye regler for SU-klippekortet til videregående uddannelser. Lokaliseret på http://www.su.dk/Nyheder/Sider/SUreform_toaarsreglen.aspx

Søndergaard, D. M. (2006). *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusculanums Forlag.

Tanggaard, L. (2013). Kreativitet fremmer motivationen. I Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N. & Juul, T. M., *Unges motivation og læring* (s. 98-112). København: Hans Reitzels Forlag.

Thomsen, R. (2012). *Vejledning i fællesskaber – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv* (2. udg.). Valby: Schultz.

Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Buhl, R. (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Valby: Schultz.

TNS Gallup (2010). *Ung og uddannelse: 8. januar 2010*. Lokaliseret på http://www2.tns-gallup.dk/tns_gallup/ugens_gallup/tekst/010810_56828_Ung_og_uddannelse.pdf

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2013). *Reform af SU-systemet og rammerne for studie gennemførelse*. Lokaliseret på <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse.pdf>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014a). *Studievalgs vejledning gør valg af uddannelse lettere*. Lokaliseret på <http://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2014/studievalgs-vejledning-gor-valg-af-uddannelse-lettere>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014b). *Flere skal uddannes til job*. Lokaliseret på <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2014/flere-skal-uddannes-til-job>

Undervisningsministeriet (2010). *Bekendtgørelse om vejledning om valg af videregående uddannelse og erhverv og om vejledning som led i fastholdelse af elever, kursister og studerende i uddannelse*. Lokaliseret d. 28. marts 2014 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132825>

Undervisningsministeriet (2014): *Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv*. Lokaliseret på

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=164134>

Valgreen, H. (2013): *Refleksion og fællesskab – kollektiv narrativ praksis i karrierevejledningen* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).