



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

**Det gav mig en idé om, at min fremtid ikke står skrevet i sten**

*Midtvejsevaluering af forsøg med karrierelæring i gymnasiet*

Katznelson, Noemi; Lundby, Astrid Arbjerg

*Publication date:*  
2015

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Katznelson, N., & Lundby, A. A. (2015). *Det gav mig en idé om, at min fremtid ikke står skrevet i sten: Midtvejsevaluering af forsøg med karrierelæring i gymnasiet*. Aalborg Universitetsforlag.

**General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

**Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

NOEMI KATZNELSON OG ASTRID LUNDBY

”DET GAV MIG EN IDÉ OM,  
AT MIN FREMTID IKKE  
STÅR SKREVET I STEN”

Midtvejsvaluering af forsøg med karrierelæring i gymnasiet

”DET GAV MIG EN IDÉ OM,  
AT MIN FREMTID IKKE  
STÅR SKREVET I STEN”

Midtvejsevaluering af forsøg med karrierelæring i gymnasiet

Af Noemi Katznelson og Astrid Lundby

## INDHOLD

Forord	4
1. Indledning	7
De unge og karrierelæring igennem gymnasiet	8
Karrierelæring, hvad og hvorfor?	10
Forsøg med karrierelæring	12
Forskning i forsøg med karrierelæring	12
Opbygning af midtvejsevaluering	14
2. Foreløbige resultater og anbefalinger	16
Overordnede resultater	16
Redskab til arbejde med karrierelæring og karrierekompetencer	17
Tværgående resultater af forsøg med karrierelæring	18
Elevernes potentielle udbytte af karrierelæring	19
Elevernes udbytte set i forhold til dimensionen 'Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'	20
Elevernes udbytte set i forhold til dimensionen 'Viden om og erfaring med mig'	21
Elevernes udbytte set i forhold til dimensionen 'Erfaring med mine handlinger og beslutninger'	21
Anbefalinger	22
3. Hvordan kan man arbejde med karrierelæring i gymnasiet?	25
Hvad er karrierelæring?	26
Redskabet – dets formål, anvendelse og begrænsninger	27
Brugen af redskabet	29
Tre dimensioner i karrierelæring	30
Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job	32
Viden om og erfaring med mig	33
Erfaring med mine handlinger og beslutninger	35
4. Karrierelæringsmetoder og resultater	39
A. Uddannelsesaktiviteter	39
Erfaringer fra uddannelsesaktiviteterne	41
Eksempler på uddannelsesaktiviteter i gymnasiet	42

Samarbejdet mellem gymnasium og videregående uddannelse	43
Samspil med de øvrige aktiviteter i gymnasiet herunder fagene	46
Elevernes udbytte af uddannelsesaktiviteter	48
B. Refleksionsaktiviteter	54
Erfaringer fra refleksionsaktiviteter	55
Eksempler på refleksionsaktiviteter i gymnasiet	55
Samspil med øvrige aktiviteter i gymnasiet	57
Elevernes udbytte af refleksionsaktiviteter	59
C. Arbejdsmarkedsaktiviteter	67
Erfaringer fra arbejdsmarkedsaktiviteter	68
Eksempler på arbejdsmarkedsaktiviteter i gymnasiet	68
Samarbejdet mellem gymnasium og virksomheder	70
Samspil med de øvrige aktiviteter i gymnasiet herunder fagene	71
Elevernes udbytte af de arbejdsmarkedsaktiviteter	72
Referencer	80
Bilag A	85

## FORORD

Dette er den tredje publikation i projektet ”Karrierefokus – i og efter gymnasiet”.

Publikationen her er en midtvejsrapport, der gør foreløbigt status over forsøg med karrierelæring i gymnasiet. I rapporten kan du...

**... blive klogere på, hvad karrierelæring og karrierekompetencer er**

**... blive præsenteret for en konkret model og et redskab, der gør det muligt at arbejde systematisk med at styrke gymnasieelevernes karrierekompetencer**

**... og så kan du blive præsenteret for en række konkrete måder, hvorpå man kan arbejde med karrierelæring og få viden om, hvilket udbytte det kan give eleverne**

For de unge i gymnasiet handler karrierelæring om at blive i stand til at koble skolens fag, forløb og overgange i uddannelsessystemet og de sammenhænge, som både skolen, ens kommende uddannelses- og arbejdsliv – og liv som helhed er en del af. Det handler også om at give de unge kompetencer til aktivt at forme deres fremtid – som en dreng i undersøgelsen har formuleret det, så har hans udbytte af arbejdet med karrierelæring været en erkendelse af at hans ”fremtid ikke står skrevet i sten”.

Spørger man de unge i gymnasiet, så ved de, at uddannelse er afgørende for at få et godt liv. Men mange har også en forventning om, at de helst skal vælge rigtigt første gang, og derfor er blikket ofte skarpt rettet mod

omgivelsernes krav og forventninger i et forsøg på at tilpasse sig, de krav der stilles. Men karrierelæring handler om meget mere og om at bidrage til, at unge i gymnasiet får mulighed for at folde disse forestillinger ud. Det handler også om lærerne. Og relationen mellem lærere og elever, og om fagene og samspillet mellem fagene, som potentielt forandres og bredes ud ved inddragelse af et fokus på karrierelæring.

Vores håb er at arbejdet med karrierelæring vil tilbyde såvel elever som lærere en forståelse og nogle konkrete redskaber til, hvordan man kan arbejde med at give unge i gymnasiet mod og lyst til at handle og motivation for at udforske deres næste skridt på vejen. Både for at give de unge det med på vejen videre, men i høj grad også, fordi det øger de unges motivation for det at gå i gymnasiet. Vi håber også, at projektets arbejdsformer kan give et bud på, hvordan der kan skabes bedre overgange mellem folkeskole og gymnasiale uddannelser og mellem de gymnasiale uddannelser og videregående uddannelser.

Projektet foregår som et samarbejde mellem Studievalg København, 17 gymnasier og tre videregående uddannelser, og er støttet af Region Hovedstaden, som også står for den daglige projektledelse. Projektet er ejet af Ørestad Gymnasium med rektor Allan Kjær Andersen som formand for styregruppen. Til forskningsprojektet er tilknyttet et advisory board, der består af videnspersoner samt centrale aftagere til gymnasieuddannelsen både fra videregående uddannelser, forskning, faglige organisationer og erhvervsliv<sup>1</sup>.

Vi vil gerne takke først elever, lærere og uddannelsesledere på de involverede skoler i Region Hovedstaden for et konstruktivt og givende samarbejde og for at stille op til vores mange spørgsmål. Derudover skal der lyde en tak til vores studentermedhjælpere, Mira Wessels og Johanne Braun, der

---

<sup>1</sup> I advisory boardet har siddet: Prodekan Julie Sommerlund (KU), CEO Michael Bak (iværksætter / helloworldmobile), Uddannelses- og forskningspolitisk chef Mette Fjord (DE), Programchef Rie Thomsen (DPU), Konsulent Anders Vind (LO) og Kommunikationsdirektør John Finnich (Siemens); Rektor Allan Kjær Andersen (Ørestad Gymnasium), Rektor Hanne Leth Andersen (RUC), Rektor Stefan Hermann (Metropol) og Noemi Katznelson (CeFU) (leder af Advisory Board)

på skift har været tilknyttet projektet under empiriindsamlingen og den indledende analyse. Endelig skal lyde en stor tak til lektor Rie Thomsen fra Syddansk Universitet for konstruktiv faglig gennemgang og kommentering på rapporten, samt til projektets styregruppe og Advisory Board for engagement og feedback undervejs i processen.

God læselyst

Rektor Allan Kjær Andersen, Ørestad Gymnasium og Noemi Katznelson, Centerleder på CeFU

Center for Ungdomsforskning (CeFU) er et forskningscenter på Aalborg Universitet i København, som forsker i unges liv og levekår. Centrets drift støttes af en forening – Foreningen Center for Ungdomsforskning. Vi gennemfører forskellige projekter, dog alle med det kendetegn, at de tager afsæt i de unges egne beskrivelser og oplevelser af deres hverdag og liv. Hvis du vil vide mere om CeFU, har spørgsmål til vores forskning, er interesseret i at høre om mulighederne for at etablere et forskningssamarbejde eller blive medlem af vores forening, er du mere end velkommen til at kontakte os.



## 1. INDLEDNING

Langt over halvdelen af alle unge vælger i dag at tilbringe tre år – to år på HF – på en gymnasial uddannelse, alt imens de befinder sig i en fase af deres liv, hvor de gennemgår en rivende udvikling både i forhold til deres faglige og personlige identitet (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009; Undervisningsministeriet, 2015b). Denne udvikling handler om en mangfoldighed af dimensioner omkring de unges hele liv, men del handler også om, hvorfor de unge egentlig går på en gymnasial uddannelse og om, hvordan de gennem deres forløb klædes på til at kunne reflektere over og handle på deres ønsker, og de muligheder, de har for at forfølge disse.

Afsættet for denne undersøgelse er, at der er behov for at styrke de unges karrierelæring gennem gymnasietiden. Det handler om de unges formåen i relation til at kunne reflektere og/eller handle på deres valg, forløb og overgange i uddannelsessystemet ved hjælp af viden om dem selv, fag, uddannelser, arbejdsmarked og samfundet.

Karrierelæring kan konkret tage form som projekter i samarbejde med såvel videregående uddannelser som arbejdspladser, men karrierelæring handler i lige så høj grad også om, hvad der i det daglige foregår i gymnasiet. Udviklingen af de unges orienteringer og læreprocesser igennem deres tid i gymnasiet spiller uhyre sjældent en aktivt rolle i den daglige undervisning – til trods for, at der her faktisk er gode muligheder for at bringe netop elevernes karrierelæringsprocesser i spil og kvalificere dem. Ikke som snævre overvejelser omkring konkrete valg, men som et bredere fokus på samspillet mellem læring i gymnasiet og verden omkring. Der er således i dag en række potentialer i gymnasiernes pædagogiske rum, som ikke udnyttes tilstrækkeligt (Hutters & Lundby, 2014c).

Der er ikke tidligere blevet arbejdet systematisk med karrierevejledning og karrierekompetencer på de gymnasiale uddannelser og det er netop det et stort anlagt projekt, der blev i gangsat i foråret 2014 i Region Hovedstaden, har skullet råde bod på. Projektet, *Karrierefokus i og efter gymnasiet*, som stadig pågår, har til formål at udvikle og sprede metoder, der kan styrke gymnasieelevers karrierekompetencer, samt sikre, at der sker en progression i elevernes karrierelæring. Progressionen handler blandt andet om, at eleverne ved afslutningen af gymnasiet har udviklet karrierekompetencer som kompetencen til at forstå sig selv, udforske livet og håndtere læring og arbejde i forandringer og overgange (Thomsen, 2014). Og at de derigenem også er blevet bedre i stand til at koble det, de har lært gennem deres gymnasietid til de uddannelses- og karrierevalg, de står overfor.

Parallelt med forsøgene er der igangsat følgeforskning og det er midtvejsresultaterne fra denne, som nærværende rapport sætter fokus på. Rapporten indeholder de første delresultater fra følgeforskningen, præsenterer en model for karrierelæring samt giver de første foreløbige anbefalinger i forhold til det videre arbejde med karrierelæring.

Men hvorfor overhovedet sætte fokus på karrierelæring?

### **De unge og karrierelæring igennem gymnasiet**

I dag vælger omkring 75% af alle unge, som nævnt, en gymnasial uddannelse (74% for hele landet og i hovedstadsregionen 79 %) (Undervisningsministeriet, 2015b). Dermed kommer de gymnasiale uddannelser automatisk til at rumme en langt bredere og mere varieret gruppe af unge end tidligere, hvor fordelingen mellem de erhvervsrettede og gymnasiale uddannelser var knap så markant. Den brede gruppe af unge i gymnasiet bringer en variation med sig i forhold til både forudsætninger, bevæggrunde, kulturer osv., som konkret sætter sig igennem som mange forskellige svar på spørgsmålet om, hvorfor overhovedet vælge at gå i gymnasiet – hvad er motivationen, interessen, målet osv. og tilsvarende i den anden 'ende' af forløbet – hvad forestiller man sig, at ens forløb i gymnasiet skal blive brugt til?

Svarene spænder vidt. Fra unge der allerede tidligt har relativt faste forestillinger om, hvad de gerne vil og skal til unge, hvis forestillinger kredser om al den frihed de vil få, når de efter endt gymnasietid samtidigt sætter et (midlertidigt) punktum for mange år i uddannelsessystemet. Spredningen vidner om en forskellighed blandt de unge, men den vidner også om, at der sker rigtig meget i løbet af de år gymnasiet varer.

I forbindelse med følgeforskningens anden publikation ”*Redskab til vurdering og evaluering af gymnasieelevers progression i forhold til karrierekompetencer*” (Hutters & Lundby, 2014b) er der gennemført en miniundersøgelse af de unges tilgange til netop valg og karriereprocesser i løbet af gymnasiet<sup>2</sup>. Miniundersøgelsen peger på, at de unge generelt set på første årgang gennemgående er optimistiske og nysgerrige i forhold til at udforske og afklare deres uddannelsesvalg. Mange har gode erfaringer med at vælge ungdomsuddannelse og er i gang med at udvikle kompetencer i forhold til at kende sig selv og sine interesser, samt at kunne foretage begrundede valg og afsøge muligheder. Nogle elever har besluttet sig for en bestemt retning – mens andre stadig har mange ideer i spil.

Sidste årgang giver derimod udtryk for en større grad af tvivl, pres og udmattelse i forhold til uddannelse. Stort set ingen nævner forløb, der har medvirket til at kvalificere deres valgproces og/eller forståelse af sig selv og faglige interesser. I stedet fylder karakterer, adgangsbeholdninger og bekymringen for at vælge forkert mere. Mange tænker meget på valget – men de taler meget lidt med andre om det.

Med til dette billede hører, at de to elevgrupper viser et billede fra hver sin ende af valgprocessen, hvor forventningerne og dermed elevernes oplevelse af pres i forhold til valget adskiller sig markant. Første årgang har lige truffet en beslutning og er nu i gang med at finde fodfæste i det nye. Det er derfor forventeligt, at åbenhed og nysgerrighed er en del af processen i deres udforskning af den nye kontekst de befinder sig i. Sidste årgang derimod står i modsatte ende af processen. De befinder sig i overgangen til noget nyt og skal træffe en beslutning om, hvad der skal ske. Et vist pres i forhold til selve beslutningen må siges at være forventeligt for denne gruppe.

---

2 Følgende refererer direkte til denne publikation.

Med det in mente tegner der sig dog stadig et billede af, at progressionen i elevernes karrierekompetencer ikke alene er meget lille, men at der også i mange tilfælde synes at være en negativ progression udvist gennem elevernes manglende ressourcer i forhold til at håndtere processen.

### **Karrierelæring, hvad og hvorfor?**

På internationalt plan arbejdes der i en række lande med karrierekompetencer ud fra vedtagne rammepolitikker for karrierelæring. Canada, USA, Australien og Skotland har gennem en årrække arbejdet målrettet med at implementere politikker om karrierekompetencer ligesom der også i Europa fokuseres på karrierekompetencer i netværket European Lifelong Guidance Policy Network. Affødt heraf arbejdes der i et nordisk netværk sammen om at udarbejde en fælles nordisk kompetenceramme for de nordiske lande (Thomsen, 2014).

Set i forhold til elevernes forløb gennem årene i gymnasiet, indkredser vi i forlængelse af dette karrierelæring til at være den proces, der leder frem til en forståelse af karrierekompetencer som handlende om: *elevernes håndtering af og forståelse for deres forløb og overgange i uddannelsessystemet ved hjælp af viden om dem selv, fag, uddannelser, arbejdsmarked og samfundet* (denne indkredning bygger primært på Thomsen 2014).

Netop blikket på karrierelæring og karrierekompetencer, som noget der i høj grad er processuelt og som kan bevæge sig over tid, bygger videre på en stor del af forskningen omkring karriereafklaring og valgprocesser, som viser at afklaring af fremtidige uddannelses- og karrierevalg ikke er en enkeltstående begivenhed (selv om konkrete begivenheder kan have signifikant betydning) (Hodkinson & Sparkes, 1997; Højdal & Poulsen, 2007; Thomsen, 2014). Dermed indvarsler begrebet om karrierelæring på mange måder et blik vi også kender fra anden forskning i unges transitioner, nemlig et, hvor fokus er på processer og læring, fremfor afklaring og valg (Furlong & Cartmel, 2006; Skovhus, 2015b).

Men en ting er de unges processer og karrierelæring et andet er, hvordan disse bliver til. For selvom karrierelæring omfatter læreprocesser, der kredser omkring individuelle holdninger, vurderinger, følelser og handlemøn-

stre hos elever, så kan disse ikke ses isoleret fra de sammenhænge, de unge indgår i såvel samfundsmæssigt som institutionelt (Gergen, 2009; Staunæs & Søndergaard, 2005). Karrierelæring skal således ses i sammenhæng med både uformel og formel læring, hvoraf det vi har fokus på her er gymnasiet som læringsmiljø, pædagogiske organisering og faglig sammenhæng.

Vender vi blikket mod gymnasiet som kontekst, så handler karrierelæring altså også om gymnasiets faglighed i bred forstand. Det handler om, at løfte de dimensioner af fagene frem, som åbner dem og får dem til at række ud i verden i mere generel forstand, såvel som mere konkret ind i de videregående uddannelser og erhvervslivet/arbejdsmarkedet<sup>3</sup>. Jo mere fagene lukker sig om sig selv, jo mere mister de så at sige, at deres karrierelæringsperspektiv (Gatsby, 2014; Partnership for 21st Century Skills, 2014). Karrierelæringsperspektivet handler således om de unges valgprocesser, men det handler samtidigt også om faglighedsforståelsen i de gymnasiale uddannelser og det handler om, at flytte forståelsen af, hvad faglighed er.

Den faglighedsforståelse, som vi her kobler til karrierelæringsbegrebet, handler om netop at åbne fagene op for verden i bredeste forstand. At afsøge og udfolde fagenes betydning samfundsmæssigt, politisk, kulturelt, socialt osv., såvel som mere konkret i forhold til, hvor fagene peger hen, hvilke studier, hvilke jobs, funktioner etc. Tanken er på ingen måder at reducere fagene til ren anvendelsesorientering, men derimod at hjælpe eleverne til, at få indsigt i også den dimension af de forskellige fagligheder, de møder i gymnasiet i dag.

Tænkningen ligger i forlængelse af blandt andet arbejdet med udviklingen

---

3 Der er her en parallel til gymnasieuddannelsernes almindelige og studieforberedende sigte. Vi går i rapporten ikke nærmere ind på koblingerne mellem almindelig uddannelse, studieforberedelse og karrierelæring. Det skal dog siges, at vi ser karrierelæring, som en pædagogisk tilgang, der kan være med til at bygge bro mellem det studieforberedende og det almindelige sigte med gymnasieuddannelsen. Med karrierelæring agtes der at tænke det studieforberedende ind som en del af den almindelige uddannelse og omvendt, nemlig ved at klargøre eleverne til et godt liv i relation til uddannelse, arbejde og mere generelt.

af '21st Century skills'<sup>4</sup> som indtænker livs- og karrierekompetencer som en del af, hvad der forstås som centrale forudsætninger for unges fremtidige samfunds- og arbejdsmarkedsdeltagelse. Det understreges endvidere her, at netop samspillet med skolens aktiviteter, curriculum, lærersamarbejde samt øvrige pædagogiske og didaktiske organiseringer i og omkring læringsmiljøet, er centralt.

### **Forsøg med karrierelæring**

Med afsæt i ambitionen om et øget fokus på karrierelæring, har otte gymnasier i Region Hovedstaden i gang sat en række forsøg med, hvordan man konkret kan tænke den dimension ind i den gymnasiale hverdag og i måden at tænke fagene på.

Konkret deltager otte gymnasier i pilotprojektet med i alt 14 forsøgsklasser. Forsøgsklasserne er fordelt på to htx- klasser, to hhx-klasser, syv stx-klasser og tre hf-klasser. Hver skole har som udgangspunkt haft en forsøgsklasse i starten og en forsøgsklasse i slutningen af uddannelsen, så de har kunnet afprøve indsatser i forskellige stadier af valgprocessen.

Forsøgene har været tænkt og igangsat ud fra en målsætning om bæredygtighed forstået på den måde, at forsøgene på sigt skulle kunne spredes til andre gymnasier og at karrierefokus skulle foregå som en integreret del af det faglige arbejde i gymnasiet.

### **Forskning i forsøg med karrierelæring**

I tæt kobling til forsøgene gennemføres et følgeforskningsprojekt, der har til formål at give bud på svar på følgende spørgsmål:

1. *Hvad er karrierelæring på gymnasialt niveau?*
2. *Hvordan kan man metodisk arbejde med at styrke karrierelæring hos eleverne i gymnasiet?*
3. *Hvordan kan man evaluere progression i elevernes karrierelæring gennem gymnasiet?*

---

4 Udviklet af Partnership for 21st Century Skills, [www.p21.org/about-us/p21-framework](http://www.p21.org/about-us/p21-framework)

Følgforskning er som genre tæt beslægtet med evaluering, i særlig grad de procesorienterede evalueringsmodeller, som netop zoomer ind på processer snarere end effekter. Følgforskning er karakteriseret ved, at være tæt koblet op på sit 'felt' – det vil sige, de konkrete projekter, som forskningen følger. Der er her ofte tale om en løbende dialog mellem forskningen og projekterne, som fører til en art dialektisk sammenspil, hvor forskningen producerer viden om projektet samtidig med, at den undervejs i processen bringer viden tilbage til projektet (Dahler-Larsen, 2013).

I dette følgeforskningsprojekt har der netop været tale om et sådant dialektisk sammenspil, hvor der er vekslet mellem forsøg, forskningsinput i form af notater, oplæg etc. samt seminarer og workshops. Fra forskningsmæssig side er der således som en del af dette sammenspil indtil nu publiceret to rapporter (et vidensnotat samt et notat om vurdering og evaluering af karrierekompetencer). Begge rapporter har haft til formål at bidrage til de konkrete karrierelæringsprojekter og kvalificeringen af disse.

Nærværende midtvejsevaluering, som således er projektets tredje publikation, ligger i forlængelse af følgeforskningsstilgangen, men følger yderligere en evalueringdimension til. Denne dimension handler om også at se tilbage på aktiviteterne og foretage en foreløbig vurdering af, hvorvidt disse bidrager til de opsatte mål. Da der imidlertid er tale om meget forskelligartede forsøgsaktiviteter, hvor skolerne har haft stor indflydelse på såvel tematisk indhold som omfang af aktiviteterne, er der ikke tale om evidensbaseret evaluering, der er i stand til at pege på direkte effekter af den givne indsats (Dahler-Larsen, 2013). Midtvejsevalueringen her vil derimod bidrage med kvalitative vurderinger af, de unges udbytte af projekterne og rette fokus mod potentialerne i forsøgene. Som konsekvens deraf, vil der være et begrænset fokus på, hvad der set fra elevernes perspektiv ikke har fungeret.

Det datamateriale, som ligger til grund for midtvejsevalueringen, er det som har indgået i de to foregående publikationer og så yderligere en kvalitativ undersøgelse gennemført på alle otte forsøgsskoler. De forsøg der indgår som empiri til nærværende evaluering foregik i løbet af forårsemestret 2015, og udgør pilot skolernes anden forsøgsrunde. Første runde fandt sted i det foregående semester, det vil sige efteråret 2014.

Empirien er indsamlet gennem følgende metoder:

- observationer af forsøgene (i alt 11 observationer af 1/2-1 dags varighed)
- fokusgruppinterviews med elever (i alt 35 elever. Stx: 18, hhx: 4, htx: 5, hf 8)
- fokusgruppinterviews med lærere, ledere, vejledere og samarbejdspartnere [herefter forkortet professionelle] (i alt 25 professionelle fordelt på 17 lærere, seks ledere, en studievalgsvejleder, en lærer fra partnerinstitution)

Som en del af empirien indgår herudover dokumenter og materiale brugt i forsøgene samt skolernes afrapporteringer, ligesom der er indsamlet skriftlige evalueringer fra koordinatorene på videregående uddannelser og Studievalg. De 14 forsøg er fulgt med forskellig intensitet. Otte forsøg er fulgt intensivt, det vil sige gennem både observation og interviews, mens de resterende seks forsøg er fulgt mindre intensivt med færre observationer og ingen elevinterviews.

Selvom forsøgene alle er repræsenteret, så er nogle forsøg og aktiviteter fulgt mere intensivt end andre, ligesom nogle har lavet elevevalueringer og fyldige afrapporteringer, mens andre ikke har. Resultaterne afspejler disse forskelle og vurderingen af elevernes udbytte og forsøgenes resultater, skal således ses i det lys. Samtidig har materialet en kvalitet, som gør det muligt at åbne for indholdet i aktiviteterne, så vi kan nærme os en forståelse af, hvilke tematikker, der fylder i forhold til de forskellige aktiviteter og ligeledes, hvad der fungerer godt og mindre godt i forhold til karrierelæring og udvikling af karrierekompetencer.

### **Opbygning af midtvejsevaluering**

Rapporten her er bygget op således, at vi herefter lægger ud med at opрисse de foreløbige resultater og anbefalinger fra følgeforskningen.

Dernæst består rapporten af to dele. Første del (kapitel 3) handler om,



hvordan man kan arbejde med karrierelæring. Her fremstilles en model, der giver overblik over dimensionerne i karrierelæring og der tilbydes samtidigt et redskab til, hvordan man som skole, underviser og også elev, kan foretage en systematisk refleksion over sin eller en klasses/holds karrierelæring henover et givent tidsrum.

Anden del (kapitel 4) handler om de karrierelæringsforsøg, der har fundet sted på de involverede skoler og erfaringerne og resultaterne herfra. Forsøgene kredser omkring forskellige typer af aktiviteter: Uddannelses-, refleksions- og arbejdsmarkedsaktiviteter. I forbindelse med hver type aktivitet, henholdsvis beskrives og analyseres disse med henblik på en midtvejs vurdering af elevernes udbytte.

Men først til undersøgelsen foreløbige resultater og anbefalinger.

## 2. FORELØBIGE RESULTATER OG ANBEFALINGER

### **Overordnede resultater**

De foreløbige resultater af forsøg med karrierelæringsforløb i de gymnasiale uddannelser peger på en række forhold, som vi nærmere skal præsentere i denne opsamling. Konkret har forsøgene bestået af tre aktivitetstyper: *Uddannelsesaktiviteter* såsom brobygningsforløb og projektarbejde i samarbejde med en videregående uddannelse, *refleksionsaktiviteter*, eksempelvis CV-opbygning og caseøvelser om livsformer, og endelig *arbejdsmarkedsaktiviteter*, eksempelvis forløb om bestemte brancher, karriereformer og arbejdsmarkedsteori.

Disse aktiviteter fører på forskellige måder til det, vi kalder for karrierelæring og karrierekompetencer. Med begrebet karrierelæring indfanges den proces, der leder frem til karrierekompetencer forstået som: *Elevernes håndtering af og forståelse for deres forløb og overgange i uddannelsessystemet ved hjælp af viden om dem selv, fag, uddannelser, arbejdsmarked og samfundet* (denne indkredsning bygger primært på Thomsen 2014). Dermed slås også fast, at karrierelæring og karrierekompetencer rækker udover konkrete valg og beslutninger og langt ind i processer og handlinger, som former livet i bredere forstand.

Samlet set peger denne midtvejsevaluering af forsøgene på, at der er føjet en central dimension til elevernes læring, såvel som til gymnasiets vifte af fagligheder. Dermed pointeres det, at karrierelæring potentielt har en positiv betydning for en stor del af eleverne og deres oplevelse og motivation for den sammenhæng de indgår i, nemlig gymnasiet. Konkret bidrager karrierelæringsaktiviteterne yderligere til elevernes viden om uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder, forskellige livsformer, ligesom det for nogen styrker oplevelsen og indsigten i, hvem og hvordan man selv er i verden. Endelig rummer det muligheden for at elevernes handlekraft og beslutningskompetence bliver styrket.

Men karrierelæringsperspektivet bidrager også potentielt til at udvikle de involverede lærere, lærerkulturen og tænkningen omkring fagene hos lærerne. Konkret har forsøgene bidraget til at 'prikke' til – og udfordre – lærernes eksisterende roller som fagpersoner gennem det, at introducere en yderligere faglig dimension til lærerarbejdet. Arbejdet med karrierelæring har fordret, at lærerne har skullet kigge ud over egen faglighed og udover egne kollegaer og åbne såvel deres fag som samarbejdsrelationer op for nye aspekter og relationer. Hertil kommer, at nogle af karrierelæringsaktiviteterne også har grebet forandrende ind i lærernes roller i forhold til eleverne, idet de i øget omfang er blevet involveret i mere identitetsrelaterede aspekter af elevernes liv ligesom, at lærerne har lukket eleverne ind i fortællinger om egne karriereveje.

Derudover har karrierelæringsperspektivet også potentialer i retning af at folde fagene ud og tilføje dem en yderligere dimension, som handler om at styrke koblingen til den omverden, de er en del af. Dermed skriver et fokus på karrierelæring og karrierekompetencer sig ind i rækken af pædagogiske initiativer og tænkninger, som søger at åbne skolens aktiviteter og fagligheder op for samspil med omverdenen (eksempelvis den åbne skole jf. Folkeskolereformen)(Undervisningsministeriet, 2015a). Samlet set bidrager karrierelæringsperspektivet potentielt til at styrke elevernes kompetencer, såvel som lærerrollen og forståelsen af fagene i gymnasiet i dag. Det er dog også tydeligt, at der er tale om forsøg og at forsøgene i meget varieret grad har formået at realisere potentialerne.

### **Redskab til arbejde med karrierelæring og karrierekompetencer**

Gennem følgeforskningsprojektet er der udviklet et konkret redskab, der kan bruges til at beskrive og forstå dimensionerne i gymnasieelevers karrierelæring og karrierekompetencer. Redskabet, som består af en model og et skema med progressionsmål og konkretiseringer, tilbyder et fagligt sprog, som gør det muligt at indfange, tydeliggøre og konkretisere, hvordan karrierelæring og -kompetencer kan forstås og arbejdes med i en konkret pædagogisk sammenhæng.

Karrierekompetencer består i modellen af tre dimensioner: 1) En om elevernes *viden om og erfaring med uddannelse, fag og job*. 2) En om elevernes *viden*

om og erfaring med sig selv. 3) Og en om elevernes erfaringer med handlinger og beslutninger.

### Dimensioner af karrierelæring



Med afsæt i disse dimensioner af karrierekompetencer, peger følgeforskningen på forskelligt karrierelæringsudbytte af forsøgene.

#### Tværgående resultater af forsøg med karrierelæring

- Forsøgene synes at gøre en forskel for eleverne der, hvor aktiviteterne er indrammet af refleksioner før, under og/eller efter aktiviteterne. Aktiviteterne i sig selv giver faktisk viden og information, men fører i begrænset omfang til karrierelæring. Det er processen omkring, der bringer aktiviteterne over til at blive karrierelæring
- Gennemgående er de mest positive erfaringer fra forsøgene der, hvor processen har været intensiv eller hvor kontinuiteten over tid er sikret
- Positive tilbagemeldinger fra forsøg, hvor eleverne selv spiller en aktiv rolle og hvor aktiviteterne har bestået i en kombination af aktiviteter og undervisning. Elevinvolveringen i forsøgsprojekterne har imidlertid været uhyre begrænset. Eleverne giver i den forbindelse udtryk for, at

de gerne selv vil være med til at styre forløbet og ønsker større indflydelse i forhold til tilrettelæggelsen af de enkelte tiltag

- I relation til eleverne oplever lærerne at karrierefokusset har kunnet bidrage positivt til at motivere eleverne gennem andet end karakterer
- Karrierelæring føjer en ny dimension til lærerrollen og udgør for mange lærere et helt nyt fokus, som ifølge de involverede lærere har været en positiv øjenåbner og har skabt en forandret relation mellem lærere og elever. Samtidigt opleves fokuset som en ekstraopgave, der for mange kræver ressourcer i særligt udviklingsfasen
- Lærernes kobling mellem karriere og fag er meget løs og i høj grad under udvikling. Projekterne bliver for nogle afsat til at starte opbygningen af et fælles sprog. Som udgangspunkt har lærerne været udfordret på at tænke karrierelæring ind i den almindelige undervisning og på at kunne pege på mål og udbytte af forsøgene.
- Generelt er der positive erfaringer med nye samarbejdsformer på tværs af professioner og fagligheder. Udfordringerne har i den sammenhæng i særlig grad været knyttet til det organisatoriske samarbejde mellem forskellige faggrupper, koordinering samt udfordringer i forhold til ressourcer og tid. I forhold til arbejdsmarkedstiltagene har det været en udfordring at finde relevante samarbejdspartnere
- I arbejdet med at skabe en tydelig pædagogisk ramme og proces omkring elevernes karrierelæring kan det være givtigt at samarbejde med Studievalg, idet vejledernes og lærernes fagligheder kan supplere og understøtte hinanden

### **Elevernes potentielle udbytte af karrierelæring**

Elevernes udbytte præsenteres her samlet for de forskellige typer af forsøg med henholdsvis uddannelses- refleksions- og arbejdsmarkedsaktiviteter. Udbyttet, som det præsenteres her, skal ses i forhold til midtvejsevalueringens ambition om at fremdrage potentialerne i relation til indførelsen af et karrierelæringsperspektiv.

***Elevernes udbytte set i forhold til dimensionen 'Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'***

- Mange elever oplever det som positivt at få konkrete informationer om forskellige uddannelsestyper, ligesom flere påpeger, at aktiviteterne har ændret på deres syn på forskellige uddannelser og det uddannelseshierarki, som de havde indplaceret uddannelserne i
- Erfaringerne og læringen fra aktiviteterne er for en del af de unge meget konkret ('nu ved jeg mere om X uddannelse'). Men erfaringerne fra forløbene får også eleverne til at få øje på flere muligheder. For mange er det positivt, men nogle oplever det også som en større usikkerhed.
- For nogle bliver erfaringen, at der ikke altid er direkte sammenhæng mellem uddannelse og job; forskellige uddannelser kan føre til samme slags job og én uddannelse kan føre til forskellige typer ansættelser
- Eleverne opnår gennemgående større forståelse for at karriere ikke nødvendigvis er noget, der ligger langt ude i fremtiden, men at de allerede er i gang med deres karriere forstået som deres håndtering af uddannelse, arbejde og andre livsområder
- Nogle elever bliver gennem forløbene mere bevidste om deres vej mod videregående uddannelse, og efterlyser derfor yderligere information i aktiviteterne
- For elever, der har truffet et valg, kan aktiviteterne være med til at kvalificere valget
- Eleverne lærer gymnasiefagene at kende på en ny måde, da de gennem forløbene optræder i nye sammenhænge. Særligt mødet med de videregående uddannelser åbner for andre måder at bruge fagene på. Dermed oplever flere en øget motivation og interesse for faget/studieretningen, når de får mulighed for at arbejde med faget i en praktisk/anvendelsesorienteret sammenhæng

### ***Elevernes udbytte set i forhold til dimensionen ' Viden om og erfaring med mig'***

- Flere bliver i stand til at 'oversætte' teoretisk viden om eksempelvis samfundsmæssige karriereforskeligheder til viden, der kan bringes i spil med egne aspirationer og oplever at aktiviteterne på forskellige måder kan hjælpe med at indkredse egne interesser og kompetencer
- Eleverne bevæger sig generelt fra at være fokuserede på præstationer, karaktergennemsnit og 'afklaring' mod en bredere karriereforsståelse, hvor det at gå omveje er legitimt. Det mindre fokus på præstationer og afklaring, virker beroligende på elever, der oplever det som et pres at skulle vælge og at skulle få de rette karakterer
- Eleverne reflekterer i øget grad over, hvilke kompetencer de har og reflekterer i forlængelse heraf over, hvordan det kunne harmonere med forskelliges studiemiljøer og jobfunktioner
- Flere erfarer, at færdigheder og kompetencer, som er opnået udenfor uddannelsessystemet kan bringes til at spille en aktiv rolle (fx at være flersproget)
- Flere oplever kollektive refleksioner som givende, og forholder sig meget positivt til at bruge hinanden til at reflektere over spørgsmål som: Hvordan man ser sig selv i fremtiden? Hvilke drømme har man? Hvad vil lykkes for hvem? Osv.
- Flere erfarer, hvordan de selv fungerer i et samarbejde. Især det selv at styre en arbejdsproces bliver fremhævet

### ***Elevernes udbytte set i forhold til dimensionen ' Erfaring med mine handlinger og beslutninger'***

- Eleverne oplever generelt større kendskab til forskellige valgstrategier. Især mødet med studerende giver et nyt perspektiv på deres egen situation

- Eleverne opnår potentielt større handlekraft i forhold til deres situation og overvejelser i forhold til valgprocessen. Aktiviteterne medvirker til at elevernes modstandskraft øges i forhold til eventuelle barrierer og at de oplever sig selv som værende mindre tilbøjelige til at give op
- Eleverne opnår en stigende accept af de omskiftelige vilkår, de befinder sig under, samt evne til at balancere mellem planlægning og usikkerhed
- Flere udvikler et nuanceret sprog til at beskrive egen læreproces og opnår en bevidsthed om, hvordan forskellige karriereløb kan tage form, ligesom de får mere mod på at tænke i forskellige valgmuligheder

### ***Anbefalinger***

På baggrund af de foreløbige resultater peges på en række tentative anbefalinger til kommende karrierelæringsaktiviteter. Det er her centralt at:

- Have fokus på, at karrierelæring handler om at åbne skolen op og samarbejde med omverdenen, samt om at skabe sammenhæng mellem de unges karrierelæring og den faglige udvikling i fagene. Jo mere sammenhæng jo bedre
- Have fokus på at tydeliggøre og eventuelt inddrage eleverne i baggrunden for de valgte aktiviteter og i vægtningen mellem de faglige og karrierelæringsmæssige dimensioner
- Have fokus på at karrierelæring i fagene ikke alene handler om temaer og projekter, men også om en generel skærpet bevidsthed i forhold til at inddrage karrierelæring, hvor det er praktisk muligt og giver fagligt mening
- Have fokus på, at eleverne skal kunne bygge videre på den viden eller de erfaringer, de får gennem projekterne. Der er der således brug for at eleverne får mulighed for at reflektere over, hvordan, og om, erfaringerne kan bruges på et mere overordnet plan, der rækker udover den konkrete kontekst



- Have fokus på at afsøge mulige samarbejdspartnere blandt de videregående uddannelser med omdrejningspunkt i fælles interesser omkring eksempelvis løsning af konkrete opgaver. Tilsvarende bred afsøgning af mulige samarbejdspartnere i forbindelse med arbejdsmarkedsaktiviteterne
- Have fokus på afklaring af samarbejde i relation til samarbejdspartneres respektive interesser og forventninger og efter samarbejdets indgåelse også afklaring af form, organisering, ansvarsfordelingen etc.
- Evaluere på samarbejdet med eksterne partnere med henblik på eventuelt at gøre dem længerevarende. Det ville minimere udfordringer med at få etableret eksterne samarbejder og gøre det muligt at udvikle og tilpasse dem over tid
- I relation til samarbejder mellem virksomheder og gymnasium er der gode erfaringer med at benytte skolens netværk (eksempelvis alumner) til at skabe kontakt til og pleje eksterne samarbejdspartnere
- Have fokus på potentialer i at udvikle nye og tættere former for samarbejde mellem gymnasier og Studievalg – samt i et videre perspektiv også med de videregående uddannelsesinstitutioner og virksomheder, der kan bidrage til at kvalificere elevernes valg og karrierekompetencer
- Have fokus på at anvendelsen af den præsenterede model på planlægningsniveau kan understøtte og inspirere undervisere til at arbejde systematisk med de forskellige dimensioner af karrierelæring
- Eventuelt kan modellen anvendes på elevevalueringsniveau til at synliggøre og eventuelt drøfte med eleverne, hvilke karrierelæringsdimensioner, der især bliver understøttet gennem aktiviteterne og hvor der yderligere er behov for at sætte ind. I relation til eleverne vil modellen eksempelvis kunne anvendes som et før/

efter redskab til at få overblik over, hvad eleverne oplever at have fået ud af et givent forløb. En sådan anvendelse af modellen er ikke afprøvet.

### 3. HVORDAN KAN MAN ARBEJDE MED KARRIERELÆRING I GYMNASIET?

Et af hovedformålene med følgeforskningen i karrierelæring, har været at udvikle et konkret redskab, der kan bruges til at beskrive og forstå dimensionerne i gymnasieelevers karrierelæring og karrierekompetencer. Et første bud på redskabet er blevet præsenteret i følgeforskningens anden publikation: *”Redskab til vurdering og evaluering af gymnasieelevers progression i forhold til karrierekompetencer - Prototype”* (Hutters & Lundby, 2014b). Nærværende bud udgør en videreudvikling af dette, baseret på yderligere analyser af den karrierelæring, der har fundet sted i projekterne efterhånden som disse har udviklet på metoder og arbejdsformer til udvikling af det konkrete arbejde.

Konkret har udviklingen af redskabet således først taget sit afsæt i de teoretiske pointer, der er blevet udfoldet omkring unges valg, karrierelæring og kompetencer i de tidligere publikationer (Hutters & Lundby, 2014b; Hutters & Lundby, 2014c). Dernæst er redskabet i denne fase af undersøgelsen blevet sat i spil i praksis. Det vil sige, at det er blevet prøvet og vurderet af henholdsvis elever og lærere involveret i projekterne, hvilket har ført til justeringer og forandringer i redskabets konkrete udformning.

Vi skal i dette kapitel præsentere redskabet, vores overvejelser omkring dets formål, anvendelse og begrænsninger, samt zoome ind på, hvordan man også konkret kan se de mere overordnede dimensioner i redskabet omsat til læring hos de unge. Men inden vi når til presentationen af selve redskabet, skal vi kort præcisere den forståelse af karrierelæring, som ligger til grund for redskabet.

## Hvad er karrierelæring?

Vi indkredser, som vi tidligere har været inde på, begrebet om karrierelæring til at være den proces, der leder frem til karrierekompetencer, som vi følgelig forstår som: *Elevernes håndtering af og forståelse for deres forløb og overgange i uddannelsessystemet ved hjælp af viden om dem selv, fag, uddannelser, arbejdsmarked og samfundet* (denne indkredsning bygger primært på Thomsen 2014).

Karrierelæring og karrierekompetencer er således tæt vævet sammen med en teoretisk forståelse, som har sit afsæt i at forstå karrierekompetencer, som noget der foregår i et samspil mellem det enkelte individ og omgivelserne. Hertil kommer et gennemgående fokus på et bredt karrierebegreb, der retter fokus mod den læring og progression, der foregår gennem valgprocessen og ikke på selve valget eller begivenheden omkring en valgssituation. Med dette fokuspunkt læner vi os op ad Bill Laws teori om karrierelæring, hvor han blandt andet argumenterer for at individet gennem en livslang læreproces oparbejder sine kompetencer i forhold til valg og overgangsprocesser (Law, 2006).

Der er imidlertid ikke meget dansk forskning og heller ikke meget praksis- eller udviklingsarbejde, der sætter fokus på karrierelæring og -kompetencer. De initiativer, der har været, har primært fundet sted i regi af voksenvejledning og karrierevejledning på universiteterne (hvor karrierevejledning har været lovpligtigt siden 2003) og i regi af faget uddannelse og job (tidligere UEA)(CeFU, 2012)(evalueret af CeFU m.fl., 2012).

I relation til udviklingen af karrierelæringsredskabet har englænderen Bill Laws teori om karrierelæring spillet en væsentlig rolle (Law, 2001). Laws fokus er de videns- og færdighedsområder, der bringes i spil i valgssituationer. Han har udviklet en model, hvis udgangspunkt er, at karrierekompetencer er noget der kan læres, og dermed også fremmes gennem konkrete undervisnings- og vejledningsaktiviteter. Laws model – den såkaldte BOMS-model – identificerer fire kompetencer, der er centrale for at den enkelte udvikler karrierekompetencer og karrierebevidsthed. Udover Bill Law og A. G. Watts's teori bygger redskabet tillige på John Krumboltz's analyser af arbejdsmarkedet, hvori der peges på en række udfordringer, som individet skal lære at håndtere. Og endeligt trækker tænkningen bag redskabet også på pointer hos Mark Savickas, som har fokus på selvets

udvikling og ser valgprocessen som tæt knyttet sammen med identitetsdannelsen (for yderligere uddybning se Hutters og Lundby, 2014).

### **Redskabet – dets formål, anvendelse og begrænsninger**

Redskabet er tænkt som et pædagogisk refleksionsredskab, der kan benyttes i forbindelse med planlægning af karrierelæringsforløb. Redskabet tilbyder et fagligt sprog, som gør det muligt at indfange, tydeliggøre og konkretisere, hvordan karrierelæring kan forstås og arbejdes med i konkrete pædagogiske sammenhænge. Dermed bliver det også muligt at lette samarbejdet mellem såvel lærere som ledere og eksterne samarbejdspartnere.

Endelig kan redskabet også anvendes til eleverne som et selvevalueringsredskab til eleverne. Denne anvendelse af redskabet er dog ikke afprøvet i denne fase af undersøgelsen.

Konkret består redskabet af to dele:

1. En model, der illustrerer dimensionerne i karrierelæring
2. Et skema, der udfolder og konkretiserer progressionsmål for og tegn på karrierekompetencer indenfor de tre dimensioner (bilag A)

Modellen er opdelt i tre dimensioner:



Modellen og det samlede redskab er konstrueret, så det dækker de tre væsentligste videns- og erfaringsdimensioner af gymnasieelevernes karrierelæring og karrierekompetencer. Vi skal gennemgå disse i næste afsnit og her kun kort beskrive dimensionerne:

Den første dimension handler om elevernes *viden om og erfaring med uddannelse, fag og job*. Denne dimension handler kort fortalt om at opnå større bevidsthed om, hvilke muligheder der er, og hvad de forskellige muligheder indebærer. Den næste handler om elevernes *viden om og erfaring med sig selv*. Gennem denne dimension arbejder eleverne med at opnå større indsigt i og kendskab til sig selv i samspil med de sammenhænge de indgår, hvad enten det er nære sammenhænge som bredere samfundsmæssige sammenhænge. Den sidste dimension handler om elevernes *erfaringer med handlinger og beslutninger*, og retter sig dels mod elevernes måde at agere på i en karrierelæringsproces, men også om deres viden og erfaring i forhold til egne handlemønstre.

Men en ting er dimensionerne i karrierelæringsprocessen, et andet er niveauerne i processen. Her har Law (1999) udover karrieredimensionerne, også udviklet en taksonomi for selve karrierelæringsprocessen. Det vil sige fra at have beskrevet *hvad karrierekompetencer er*, giver også han et bud på, *hvordan læreprocessen foregår*. Karrierelæring består ifølge Law af fire niveauer, som i figuren illustreres ved ringene: 1) opdage, 2) ordne, 3) fokusere, 4) forstå (Thomsen, 2014). De enkelte dele bygger videre på hinanden. Således er det en forudsætning at have gennemgået første niveau for at nå til niveau 2 og så videre (ibid). Det Law bidrager med gennem læringstaksonomien er altså en forståelse af elevernes læreproces. Se Thomsen (2014) for en pædagogisk introduktion til Law's model.

Formålet med niveauerne i modellen er at gøre den anvendelig som redskab for selvevaluering blandt eleverne og som en mulighed for lærerne til, at vurdere klassens samlede udbytte eller planlægge det forventede udbytte af en given aktivitet eller et gennemgående fokus. Som tidligere nævnt er modellen endnu ikke afprøvet som selvevalueringsredskab. Niveauerne for karrierelæring: Opdage, ordne, fokusere, forstå, kan anvendes såfremt det giver mening for skolerne, men kan også tilpasses den begrebsbrug og de redskaber skolerne i forvejen bruger.

### ***Brugen af redskabet***

I relation til brugen af redskabet på en pædagogisk hensigtsmæssig måde, er der indledningsvis nogle forhold, der er vigtige at understrege.

For det første er alle tre dimensioner sideordnet i cirklen, det vil sige, der er ikke én dimension, der er vigtigere end de andre. Forskellige unge har brug for at få styrket forskellige dimensioner afhængigt af, hvor de står. Karrierelæring kan fremmes hos forskellige unge ad forskellige veje og på forskellige tidspunkter i deres liv, og der er derfor behov for at tilbyde en flerhed af veje til karrierelæring og udvikling af karrierekompetencer hos unge. Det vil være forskelligt – og også afhængigt af andre faktorer i den unges liv og den konkrete sammenhæng – hvad der fører til læring hos den enkelte (Illeris, 2006; Rømer, Tanggaard, & Brinkmann, 2011). En sådan variation og forskellighed i læring, som i øvrigt er et vilkår for alle læreprocesser, nødvendiggør behovet for at arbejde på en flerhed af tilgange for derigennem at øge mulighederne for at fremme de unges læring. Modelens forskellige dimensioner tager højde for dette gennem muligheden for at lægge fokus forskelligt i aktiviteterne og således sikre sig en systematisk bredde i tilgange og fokusområder.

For det andet er det i forståelsen af de tre dimensioner vigtigt at understrege, at de er tæt knyttet til og indbyrdes afhængige af hinanden. Karrierelæringsaktiviteter vil således påvirke flere dimensioner på samme tid, og det er således i både planlægning og evaluering af aktiviteterne vigtigt at være opmærksom på, hvordan de tre dimensioner spiller sammen.

Men redskabet består ikke alene af modellen her, men suppleres også af et skema, hvor der er beskrevet en række konkrete læringsmål og tegn for karrierelæringen (Bilag A). Læringsmålene er i skemaet opdelt i tre niveauer, og er opbygget således, at hvis eleverne når alle tre mål indenfor et givent område, vil de både have opbygget viden, og fået mulighed for at analysere deres viden, perspektivere det og omsætte deres viden til praksis.

Redskabet er tænkt som et generisk målredskab og er således ikke fulgt op af konkrete anvisninger til, hvordan det kan anvendes. Mange gymnasier har i forvejen et repertoire af pædagogiske metoder og/eller evalueringsredskaber, som det giver mening at tage afsæt i og bygge videre på

de enkelte steder i samspil med karrierelæringen. Som inspiration til det pædagogiske og didaktiske arbejde kan nævnes John Hatties arbejde med synlig læring (Hattie, 2013). Og omsat til gymnasiekontekst har Sophie Holm Strøm (2015) skrevet en konkret vejledning i arbejdet med synlig læring, hvori der også er beskrevet, hvordan evalueringen kan gribes an i arbejdet med læringsmål. I forhold til mere konkret inspiration til arbejdet med karrierelæring vil der ydermere være eksempler på forsøg på projektets hjemmeside.

John Hattie, 2013: Synlig læring - for lærere. Dafolo  
Sophie Holm Strøm, 2015: Synlig læring i gymnasiet og på HF. Dafolo  
Projektets hjemmeside: <http://www.karrierefokus-gym.dk/>

Vi skal nu gå over til, at gennemgå de konkrete dimensioner i figuren.

## Tre dimensioner i karrierelæring

*Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job*



Den første dimension handler om elevernes viden om og erfaring med uddannelse, fag og job. Inspirationen til denne karrierelæringsdimension



stammer fra Law og Watts (2003), og deres fokus på 'mulighedsbevidsthed'. Kort fortalt handler det om at opnå større bevidsthed om, hvilke muligheder der er, og hvad de forskellige muligheder indebærer.

Elevernes videns- og erfaringsopbygning i forhold til denne dimension sker på såvel et teoretisk som et praktisk plan. Konkret betyder det, at karrierelæring i forhold til 'uddannelse, fag og job' både foregår som del af gymnasiets teoretiske arbejde, men også ved at inddrage aktiviteter, der kan give eleverne konkrete erfaringer at hægte deres karriereovervejelser op på. Når konkrete erfaringer fremhæves som et centralt element i forhold til karrierelæring, sker det ud fra et argument om at individets rettetthed i forhold til uddannelse, fag og job sker i mødet med omgivelserne. De faglige interesser skabes således gennem konkrete erfaringer (modsat gennem modning af individuelle træk eller kognitive strukturer) (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999; Højdal & Poulsen, 2007; Savickas et al., 2009).

Opsummerende handler arbejdet med 'uddannelse, fag og job' om at skabe synergi mellem teoretisk viden og konkrete aktiviteter i undervisningen, ligesom det også handler om at følge op på aktiviteterne og aktivt inddrage elevernes erfaringer i det faglige arbejde. Herved kan eleverne begynde at identificere nogle af de brikker, der udgør deres faglige profil for senere at kunne sætte dem sammen og forbinde dem med konkrete uddannelser og jobs, men også med livet i bredere forstand.

Denne dimension er inddelt i tre temaer:

Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job
1. Viden om og erfaring med de fag jeg møder i gymnasiet
2. Viden om og erfaring med uddannelsessystemet
3. Viden om og erfaring med arbejdsmarkedet

### ***1. Viden om og erfaring med de fag, jeg møder i gymnasiet***

Når eleverne starter i gymnasiet møder de både en række nye fag og en anderledes faglighed end de har kendt i grundskolen. Derfor handler denne dimension om støtte i introduktionen til det faglige miljø, og om at vække deres nysgerrighed og kendskab til fagene, ligesom det også handler om deres kobling til verden omkring (herunder koblinger til arbejdsmarkedet). Der kan arbejdes med elevernes faglige specialisering gennem hele gymnasiet - både i de obligatoriske fag og i de fag, hvor eleverne har større mulighed for selv at vælge. På de gymnasiale uddannelser, hvor der er studieretninger, er det oplagt at anvende dette afsæt for elevernes arbejde med at tone deres faglige profil. I større eller mindre udstrækning har eleverne mulighed for at specialisere sig indenfor de fagområder, der interesserer dem og herigennem opnå større teoretisk og praktisk indsigt. Hermed er der også mulighed for at understøtte elevernes udvikling i en eller flere faglige interesser, der eventuelt senere kan knyttes til konkrete uddannelser og jobs.

### ***2. Viden om og erfaring med uddannelsessystemet***

Eftersom gymnasiet er en studieforberedende uddannelse, der retter sig mod de videregående uddannelser, handler karrierelæring i forhold til denne dimension også om at udbygge elevernes viden om og erfaring med videregående uddannelse. Det drejer sig først og fremmest om at begynde at kunne forstå andre dele af uddannelsessystemet og derigennem opnå begyndende viden om forskellige typer videregående uddannelser, studiemiljøer og arbejdsformer. Karrierelæring handler derfor om at bearbejde den information, der er tilgængelig, i dette tilfælde om videregående uddannelse fx via hjemmesider, vejledning og studiebesøg. Eleverne har behov for dels at finde ud af, hvilke muligheder de har i forhold til videregående uddannelse, men de har også brug for hjælp til at sortere i de informationer de får og at kunne koble disse til sig selv og deres egne behov og faglige interesseområder.

### ***3. Viden om og erfaring med arbejdsmarkedet***

Hvor viden om fag og uddannelse knytter sig direkte til elevernes nuværende eller nære fremtid, så ligger arbejdsmarkedet for mange unge længe ude i fremtiden og kan fremstå meget diffust. Arbejdsmarkedskendskab er dog et andet vigtigt tema i de unges karrierelæring, som hvis det ikke

bliver udbygget, kan komme til at basere sig stereotype opfattelser af arbejdsmarkedet og jobs. Det kan handle om at trække de erfaringer ind, som eleverne allerede har fx gennem erhvervspraktik eller fritidsjob for løbende gennem gymnasiet at foretage koblinger mellem fag i gymnasiet, arbejdsmarked og samfund. Det kan også ske i form af koblinger af teoretisk karakter, idet de ligger i forlængelse af det teoretiske arbejde i fagene. Koblingerne kan også være af praktisk karakter, idet de er opnået gennem praktiske erfaringer, virksomhedssamarbejde, praktik osv.

### *Viden om og erfaring med mig*

#### **Dimensioner af karrierelæring**



Hvor den foregående dimension handler om de muligheder, der er og en større bevidsthed herom, så handler karrierelæring i gymnasiet også om, at eleverne opnår større indsigt i og kendskab til sig selv i samspil med de muligheder og umuligheder, de har og kan skabe sig samfundsmæssigt<sup>5</sup>. Der er her tale om komplekse sammenspil mellem individ og samfund, som kræver en balanceren i forhold til ikke alene at rette fokus 'indadtil' eller 'udadtil' i det omfang disse kan sondres fra hinanden. Koblet til interviewene med de unge, synes deres fokus at rette sig ensidigt mod eksterne

---

5 Denne dimension er ligeledes inspireret af Law og Watts (2003), i dette tilfælde den del af modellen, der handler om selvindsigt.

krav som karakterer og adgangskvotienter og omverdensbehov snarere en mod egne interesser og kendskab til 'sig selv' (Hutters & Lundby, 2014b).

I relation til dette lurer en fare for, at fokuset på 'viden om og erfaring med mig selv' bliver til yderligere et performancekrav. At det bliver en instrumentalisering af refleksion og selvindsigt, der fører til et endnu større individuelt pres, fordi der så også skal performes på de personlige kompetencer. Det kan komme til at virke som et pres for unge, der ikke kender til det videregående uddannelsessystem, at de skal 'finde svaret i sig selv', når de ikke har konkrete erfaringer eller viden at knytte det op på. Derfor er det vigtigt, i arbejdet med karrierelæring, at elevernes kendskab til sig selv, opbygges gennem mødet med omverden (Mitchell et al., 1999; Savickas et al., 2009).

Individualiseret identitetsarbejde spiller i forvejen en stor rolle i ungdomslivet, hvor unge arbejder med, hvem de selv er, både som sociale, samfundsmæssige og unikke individer. Dette forstået som en proces, der sker i mødet med verden og afprøvning af forskellige roller i forhold til de muligheder, der er tilgængelige for én. En stor del af denne proces handler om at eleverne, ud fra de erfaringer og den viden, de allerede har, formår at koble det til deres liv nu og i fremtiden, og således opbygger en sammenhængende fortælling (Holmegaard, Ulriksen, & Madsen, 2015; Savickas et al., 2009).

Der er ligeledes tre temaer i denne dimension:

Viden om og erfaring med mig
1. Viden om og erfaring med mine interesser/styrker
2. Viden om og erfaring med mig i samarbejde med andre
3. Viden om og erfaring med mig i verden

### ***1. Viden om og erfaring med mine interesser/styrker***

Et tema i de unges identitetsarbejde handler om at indkredse, hvilke kompetencer man har, det vil sige, hvad man er god til, eller tror man kan blive god til, og hvad der interesserer én. Det handler således om at opbygge bevidsthed om, hvilke erfaringer man har med sig, og hvad man tidligere har oplevet at være god til og fundet interessant, men også om en tro på egne kompetencer. Ligeledes handler det om at indkredse hvordan ens kompetencer kan bruges fremadrettet såvel i en samfundsmæssig som en uddannelses- og erhvervssammenhæng.

### ***2. Viden om og erfaring med mig i samarbejde med andre***

Et andet tema handler om samarbejde og erfaringer med sig selv i en samarbejdsrelation med andre. Både hvilke forskellige roller man kan indtage og hvordan man trives med og reagerer i forskellige former for samarbejde. Det handler om, at eleverne lærer at indgå i mange forskellige samarbejder, både i skolen og på en arbejdsplads og herigennem opnår bevidsthed og erfaring med forskellige samarbejdsformer.

### ***3. Viden om og erfaring med mig i verden***

Et tredje tema er, at eleverne begynder at kunne se sig selv i forhold til det omgivende samfund. I en karrierelæringssammenhæng handler det først og fremmest om, at eleverne får en begyndende bevidsthed om sig selv, som en del af en større sammenhæng og gør sig overvejelser om, hvordan de ser sig selv som en del af samfundet.

## ***Erfaring med mine handlinger og beslutninger***

### **Dimensioner af karrierelæring**



Erfaringer med handlinger og beslutninger er den sidste dimension. Selvom vi ofte kan have en tendens til at fokusere på handling og beslutning som resultatet af en valgproces, så er det langt fra altid, det sker i den rækkefølge (Furlong & Cartmel, 1997; Stokes & Wyn, 2007). Kronologien er sjældent sådan, at vi først indsamler viden, reflekterer og derudfra træffer en beslutning. Mange beslutninger sker, fordi der pludselig opstår en mulighed, eller måske kan et tilfældigt møde med en person, påvirke én til at gå i en bestemt retning (Mitchell et al., 1999). Således vil der ofte ske mange refleksioner og justeringer efterfølgende, fordi det valg man har truffet ikke svarer til ens forventninger, eller fordi man selv har ændret fokus undervejs (Holmegaard et al., 2015). Handlinger og beslutninger kan, som de to andre dimensioner, ikke isoleres til en bestemt fase i karrierelæringen, men finder sted løbende.

For gymnasieelever ser det imidlertid ud til, at netop handledimensionen bliver svækket i løbet af gymnasiet (Hutters & Lundby, 2014b). Eleverne udviser tilbageholdenhed i forhold til at handle og afprøve nye ting, der rækker ud over gymnasiet. Derfor handler denne dimension om at indarbejde handle- og beslutningskompetence mere aktivt i elevernes læreproces.

Der er tre temaer i denne dimension:

Erfaring med mine handlinger og beslutninger
1. Erfaringer med mine valgstrategier i relation til uddannelse
2. Erfaringer med handlekraft i forhold til mine valgmuligheder
3. Viden og erfaring med usikkerhed og omskiftelighed som vilkår ift. valg, handlinger og beslutninger

### ***1. Erfaringer med mine valgstrategier i relation til uddannelse***

Fokus er her at styrke elevernes kompetencer i at lægge en strategi i forhold til at vælge, samt at de kan bruge egne erfaringer i forhold til forskellige beslutningsmodeller. Når eleverne starter på gymnasiet har de netop truffet et af deres første karrierevalg, og har således erfaring med mindst én valgstrategi. Som led i karrierelæringen kan eleverne ud fra viden om, hvordan forskellige mennesker træffer valg opnå en begyndende bevidsthed og refleksion i forhold til egne valgstrategier, samt opnå et bredere repertoire af handlemuligheder.

### ***2. Erfaringer med handlekraft i forhold til mine valgmuligheder***

Fokus er her på at lade eleverne få erfaringer med at indtage en aktiv og handlekraftig position i forhold til deres karriereprocesser, så de kan opbygge erfaringer mens de befinder sig i en sammenhæng, hvor konsekvenserne ikke er de samme som efter gymnasiet. Det kan fx ske ved at de selv opsøger praktikpladser, kontakter studievejledere eller indgår i projektsamarbejde, således at de også gennem gymnasiet får en oplevelse af at være medskabere af egne muligheder og fremtidsperspektiver.

### ***3. Viden om og erfaring med usikkerhed og omskiftelighed som vilkår for valg, handlinger og beslutninger***

Mange elevers tilgang til handlinger og beslutninger er præget af, at de på den ene side har en ambition om at 'vælge rigtigt' første gang, og på den anden side, at de lever i et samfund, hvor usikkerhed, kompleksitet og omskiftelighed er et grundvilkår. En fare er, at eleverne individualiserer dette grundvilkår, det vil sige gør usikkerheden og omskifteligheden til deres eget ansvar. Derfor viser sig også i karrierevalgsteori, hvor man taler om, at individet har brug for at opnå en større forståelse af disse grundvilkår, men også at få taget noget af presset af, så de kan navigere i det på en konstruktiv måde (Gelatt, 1989; Mitchell et al., 1999). Formålet er todelt: På den ene side, at eleverne får en forståelse for, at selvom valg er vigtige, så er de ikke determinerende for fremtiden - der vil altid være mulighed for at justere og til en vis grad skifte kurs undervejs. På den anden side, at eleverne får en forståelse for, at de ikke selv kan styre alt i processen.

Vi har nu gennemgået modellen og dimensionerne i karrierelæringsredskabet. Til redskabet er der imidlertid, som nævnt, udviklet et skema, der uddyber dimensionerne med korte beskrivelser samt med konkretiseringer af progressionsmål og tegn på progression. Dermed ønsker vi at bidrage til, at redskabet på en håndgribelig måde kan benyttes som afsæt for at udvikle karrierelæringsaktiviteter. Skemaet er at finde i bilag A. Her skal vi gå videre til de konkrete forsøg med karrierelæring og erfaringerne og resultaterne fra disse.



## 4. KARRIERELÆRINGSMETODER OG RESULTATER

Forsøgene med karrierelæring har været forskellige og mange facetterede. Samtidigt har der også tegnet sig tydelige forskelle i deres fokuspunkter og aktiviteter. Disse forskelle gør det muligt at indkredse følgende forskellige typer af aktiviteter:

- A. Uddannelsesaktiviteter
- B. Refleksionsaktiviteter
- C. Arbejdsmarkedsaktiviteter

Aktiviteterne involverer ikke nødvendigvis konkrete videregående uddannelser eller arbejdsmarkedsparter. Det kan de gøre, men de kan også finde sted i skoleregi og tage form som aktiviteter, der har fokus på henholdsvis videregående uddannelser eller arbejdsmarkedet.

Vi skal i det følgende fremskrive og analysere aktiviteterne hver for sig og med afsæt i karrierelæringsmodellens tre dimensioner og underkategorier. Vi skal zoome ind på elevernes udbytte af at deltage i forsøgene og giver derfor kun i ringe grad opmærksomhed til eksempelvis barrierer for læring.

### **A. Uddannelsesaktiviteter**

Mange af de karrierelæringsaktiviteter, der foregår i det danske uddannelsessystem retter sig mod næste skridt på elevernes/de studerendes vej. For grundskoleelever retter aktiviteterne sig således mod at støtte overgangen til ungdomsuddannelse, og for gymnasieelever retter aktiviteterne sig mod overgangen til videregående uddannelse. Disse uddannelsesaktiviteter finder tit sted som brobygningsaktiviteter - en metode, der siden slutningen af 1990'erne er blevet brugt som redskab til at introducere unge i overgan-

gen mellem uddannelsessystemets niveauer for forskellige uddannelser i praksis, fx ved at besøge forskellige uddannelsesinstitutioner og gå i dialog med studerende og undervisere i forhold til, hvordan deres hverdag ser ud (Mortensen & Svendsen, 1997). Men aktiviteterne kan også være skolebaserede og dermed tage form som en aktivitet i skolen.

Forskellige studier om unges uddannelsesvalg og den hermed forbundne vejledning peger på, at uddannelsesaktiviteter vækker både interesse og motivation blandt de unge og derfor er centrale og uundværlige værktøjer i vejledningsarbejdet med unge, der står for at skulle træffe et uddannelsesvalg (Larsen, Christensen, Tifiki, & Nordenbo, 2011). Især det at eleverne gennem praktik får lov at afprøve og opleve uddannelsen, bliver trukket frem som et element, der er med til at gøre det populært blandt unge. Lektor og vejledningsforsker Peter Plant (2014) beskriver ligeledes, at tanken bag sådanne aktiviteter er, at man lærer bedst ved at deltage; "Learning by doing. Learning by bridging", og konkluderer: "Alt i alt kommer eleverne lidt tættere det daglige liv på deres evt. kommende uddannelsesinstitution. De får en smagsprøve. En taster. Og alt i alt lærer de lidt mere om sig selv"

Samtidig er der kommet stadigt mere fokus på, at brobygningsaktiviteter ikke kan stå alene. På grundskoleniveau er der fra politisk side krav om forberedelse før besøget og efterbehandling af brobygningsaktiviteter (Undervisningsministeriet, 2014). Forskningsmæssigt understøttes dette øgede fokus på supplerende metoder til at understøtte selve brobygningsaktiviteterne (Larsen et al., 2011; Thomsen, 2014). For at eleverne får udbytte af aktiviteterne skal de forberedes på aktiviteterne, og det er ligeledes vigtigt, at de erfaringer, de opnår på besøget bliver fulgt op efter besøget, men også at aktiviteterne er tilrettelagt, så formålet med aktiviteterne er tydeligt (Skovhus, 2015a).

For gymnasieelever er denne type aktiviteter centrale af flere grunde. For det første er eleverne generelt udfordret i forhold til at overskue valgmulighederne i overgangen til videregående uddannelse. En af grundene kan være, at antallet af videregående uddannelser har været kraftigt stigende de senere år, hvilket gør det svært for eleverne at skabe sig et overblik over, hvilke muligheder de reelt har, og der kan nemt opstå forvirring (Hansen, 2014). Det er dog ikke nødvendigvis mangel på information, der er pro-

blemet. Informationer om mulighederne i forhold til videregående uddannelse er i høj udstrækning tilgængelig, blandt andet på internettet og hos Studievalg, men de unge kan have svært ved at bearbejde informationen og navigere i valgprocessen, fordi de mangler erfaringer at hægte deres refleksioner op på (Hutters & Lundby, 2014b).

En anden god grund til at arbejde med uddannelsesaktiviteter i gymnasiet er, at der også kan være et fagligt potentiale i at tænke aktiviteterne sammen med de faglige mål for undervisningen. Således bliver fokus ikke kun lagt over på valget, det vil sige det vilkår, at eleverne står overfor et valg, men også på at knytte karrierelæringen sammen med den fagspecifikke læring, der kan ligge i besøget eller i en specifik skolebaseret karrierelæringsaktivitet, og som kan bruges både i det forestående valg men også fremadrettet. For mange elever kan det ligeledes virke fagligt motiverende at knytte undervisningen an til en konkret praksis, især hvis den samtidig relaterer sig til elevernes fremtidsovervejelser eller muligheder for at lære mere om sig selv.

### **Erfaringer fra uddannelsesaktiviteterne**

Uddannelsesaktiviteterne fylder meget volumenmæssigt i pilotforsøgene og cirka halvdelen af forsøgene hører ind under denne type aktivitet. Fælles for alle aktiviteterne er, at de er tilrettelagt og gennemført i et samarbejde mellem gymnasiet og en videregående uddannelse. Indholdet i aktiviteterne er meget forskelligt og spænder lige fra uddannelsesbesøg til mere fagligt orienterede projektsamarbejder.

Dette afsnit er en sammenskrivning af erfaringer og udbytte i forhold til de uddannelsesaktiviteter i gymnasiet, der er udsprunget af forsøgsarbejdet. Det følgende kan således læses som anbefalinger til, hvordan et karrierelæringsforløb med denne type aktiviteter for gymnasieelever kan tilrettelægges, og hvilke ting, det kan være relevant at være opmærksom på. Først introducerer vi eksempler på, hvordan forsøgene har arbejdet med uddannelsesaktiviteter. Derefter opsummerer vi nogle af de erfaringer, som er blevet gjort gennem forsøgene. Til sidst beskriver vi, hvilket udbytte eleverne har fået af at deltage i de forskellige typer aktiviteter.

### ***Eksempler på uddannelsesaktiviteter i gymnasiet***

Centralt i forhold til uddannelsesaktiviteter er indledende overvejelser over muligheder og udfordringer ved at flytte undervisningen ud af klasselokalet samt overvejelser i relation de fagspecifikke formål med undervisningen og mulige koblinger mellem aktiviteterne og den faglige undervisning. Væsentlige konkrete overvejelser i den forbindelse er: 1) Hvilke aktiviteter virker motiverende og engagerende for eleverne? 2) Hvilke pædagogiske muligheder er der i de givne rammer? 3) Hvordan spiller fokus på karrierelæring sammen med den fagspecifikke læring?

Eksempler på konkrete aktiviteter, der er blevet afprøvet i forsøgene, er:

#### *Eleverne på 'kursus'*

Den ene type af aktiviteter, der er blevet afprøvet, kan sammenlignes med det at være på kursus. Eleverne bliver her undervist af en ekstern underviser fra den videregående uddannelse i et relevant emne. Det kan både foregå på gymnasiet eller den videregående uddannelse. Elevernes udbytte af denne form for aktiviteter er, at de får en ny vinkel på et bestemt fagligt emne. Dette kan virke motiverende, både fordi det bryder med vante undervisningsmetoder, men også fordi det kan sætte en ny mere erhvervsrettet faglig dimension på fag, som eleverne tidligere har haft en ren teoretisk tilgang til. Ydermere har eleverne, gennem aktiviteterne, mulighed for at få et insider-blik i forhold livet som studerende, både på det faglige niveau og arbejdsformerne på studiet.

#### *Eleverne på konsulentopgave*

Den anden type aktiviteter, der blev afprøvet kan sammenlignes med at udføre en konsulentopgave. Eleverne arbejder med en bestemt opgave stillet af den videregående uddannelse, hvor de anvender deres viden fra et bestemt fag til at løse opgaven, og hvor lærere eller studerende fra uddannelsen efterfølgende giver feedback på opgaven. Denne type forsøg fandt sted på de to erhvervsrettede uddannelser, htx og hhx, hvor arbejdsformen ligger tæt op

ad elevernes øvrige projektarbejde. Motivationsfaktorer ved denne type aktivitet kan være at arbejde med en 'rigtig' opgave, og lave et produkt. Med afsæt i andre undersøgelser og forskning på området, er der grund til at antage at den selvstændighed, der ligger i både form og indhold vil virke motiverende også mere bredt i forhold til unge i gymnasiet.

### *Eleverne i studiepraktik*

Gennem den tredje type aktiviteter kommer eleverne i en form for studiepraktik, hvor de besøger den videregående uddannelse, taler med studievejledere, lærere og elever og deltager i undervisningen. På den måde bliver de introduceret for nye uddannelser, som de muligvis ikke havde overvejet, og samtidig bliver elevernes viden om deres muligheder kombineret med konkrete erfaringer. For at gøre besøget fagligt relevant kan der i forsøget integreres en opgave, hvor eleverne laver en faglig undersøgelse på uddannelsesinstitutionen eller af studiemiljøet. Eksempler fra pilotforsøgene er at arbejde med kvalitative interviews i samfundsfag, og som led i undervisningen interviewe studerende på de videregående uddannelser om deres uddannelsesveje. Eleverne får gennem den fagspecifikke opgave mulighed for at komme tæt på studiemiljøet, på en måde, som de ikke får ved at tale med lærere, vejledere eller andre professionelle repræsentanter for uddannelserne.

### ***Samarbejdet mellem gymnasium og videregående uddannelse***

En af de helt grundlæggende faktorer i forhold til uddannelsesaktiviteterne er etablering af et stabilt samarbejde mellem de involverede institutioner, i dette tilfælde gymnasiet og den videregående uddannelse. Samarbejdet handler dels om at finde ud af, hvordan kommunikationen mellem de involverede parter skal foregå, men også om hvilke motiver og interesser de to institutioner har for samarbejdet. Endelig handler det også om at finde en samarbejdsform, der passer ind i de forskellige organisationskulturer. I det følgende gennemgår vi forsøgenes erfaringer i forhold til samarbejdet.

Eftersom aktiviteterne involverer flere aktører, er det centralt for den gode proces, at der bliver skabt en tydelig organisatorisk ramme. Det gælder både de rent praktiske forhold, fx hvem der sørger for at indkalde til møder, og hvor møderne skal foregå, det vil sige en tovholderfunktion. Men det handler også om at overveje, hvilke kommunikationskanaler, der skal benyttes for at projektet når ud til alle involverede, fx om kommunikationen skal foregå på teammøder, gennem e-mail eller intranet, samt hvilken rolle institutionens ledelse skal have i processen. En tredje overvejelse, der bliver lagt vægt på blandt de deltagende skoler er, at gymnasiernes erfaringer i forhold til projektarbejde varierer meget, og at dette også skal tænkes med ind i forhold til samarbejdet. Skoler, hvor det projektorienterede i forvejen er en del af organisationskulturen, vil således opleve, at aktiviteterne nemt integrerer sig ind i den eksisterende praksis, mens andre skoler, hvor det projektorienterede spiller en mindre rolle, vil opleve at projektet udfordrer organisationens samarbejds mønstre. Et realitetstjek før man sætter projektet i gang bør således indebære overvejelser om, hvorvidt ambitionsniveauet er realistisk set i forhold til organisationens tidligere projekterfaringer.

Udover de organisatoriske rammer for samarbejdet er en del af arbejdet også, at brobygningsinstitutionerne finder ud af, hvordan samarbejdet rent fagligt kan give mening for begge parter. Institutionerne står på hver sin side af 'broen', og har derfor også fra hvert deres perspektiv et forskelligt motiv for at indgå i samarbejdet. Hvis begge institutioner skal lægge energi og ressourcer i samarbejdet, må de begge være i stand til at kunne se et udbytte for eleverne eller institutionerne. Som dette citat med en gymnasielærer illustrerer, så kræver det en gensidig interesse at etablere et samarbejde, hvilket i praksis kan betyde, at de uddannelser man helst vil samarbejde med, ikke er så interesserede i samarbejdet som én selv:

*”Der har også været sådan en helt praktisk ting, at det var dem, vi kunne få bedst kontakt med (...), fordi mange af de andre uddannelser som kunne være mere relevante for denne her studieretning, jamen, de har rigeligt med elever som bliver afvist [henviser til optag af nye studerende] (...) Så det var også det, der var praktisk muligt, og så måtte vi lægge hovederne i blod for at finde en vinkel, der gjorde, at den også var relevant for de her elever.”*

*Interview, lærer*

Netop det at finde fælles samarbejdsflader kan således være en af de store udfordringer i forhold til brobygning. I pilotforsøgene trådte det især frem som tema, dels fordi de enkelte uddannelser kun havde lille indflydelse på, hvem de kunne vælge som partner, og dels fordi matchningen af de enkelte uddannelser nogle steder faldt skævt ud blandt andet på grund af organisatoriske barrierer. For nogle, både lærere og elever, gav de forudbestemte rammer anledning til modstand, mens andre fandt dette båndspænd uproblematisk og i stedet oplevede, at det gav anledning til at overveje utraditionelle samarbejds muligheder. I ovennævnte eksempel resulterede det i et forsøg, hvor eleverne lavede en markedsføringsstrategi for den videregående uddannelse. Uddannelsen stod nemlig med det problem, at de gerne ville have flere ansøgere, men ingen strategi til at nå potentielle ansøgere. Eleverne, som derved blev konsulenter for den videregående uddannelse, brugte nogle fagspecifikke metoder fra blandt andet faget kommunikation til at løse opgaven.

En anden udfordring hænger sammen med selve organiseringen. Når der er mange involverede vejledere, lærere og elever på tværs af institutioner bliver tid og planlægning i arbejdet mere komplekst, og selv veltilrettelagte forløb er skrøbelige overfor sygdom eller uforudsete hændelser for eksempel i forhold til at arrangere møder. Derfor er en af de ting, der bliver efterspurgt blandt forsøgsdeltagerne realistiske rammer og enkelhed i forsøgene. Således foreslår en lærer at udvikle færdige brobygningspakker. En løsning er etablering af mere langsigtede partnerskabssamarbejder. Eksempelvis har en af forsøgsskolerne valgt at sætte ressourcer af til netop udvidelse af samarbejdet. Dels fordi de ligger geografisk tæt på hinanden, men også fordi de har fået øjnene op for hinanden i løbet af projektperioden.

**Opsamlende er det centralt at være opmærksom på følgende i relation til samarbejde mellem gymnasium og videregående uddannelser:**

- Afsøgning af mulige samarbejdspartnere blandt de videregående uddannelser, med interesse i et samarbejde med gymnasiet om eksempelvis løsning af konkrete opgaver

- Afklaring af samarbejdet i relation til form, organisering, ansvarsfordelingen etc.
- Evaluering med henblik på eksempelvis længerevarende samarbejder

### ***Samspil med de øvrige aktiviteter i gymnasiet herunder fagene***

En af opgaverne for skolerne har været at afprøve nye måder at arbejde med karrierelæring, som en del af undervisningen og det læringsmiljø, der i øvrigt findes på gymnasiet. Når aktiviteterne integreres i læringsmiljøet, betyder det helt konkret at karrierelæring ikke kun er noget, der foregår et andet sted, men at der åbnes der mulighed for at bruge det faglige og sociale rum i gymnasiet, som ramme for karrierelæringen. Målet er at skabe sammenhæng mellem de to dimensioner: De unges karrierelæringsproces og den faglige udvikling i forhold til gymnasiefagene.

De fleste aktiviteter har været tilrettelagt under hensyntagen til både de konkrete involverede fag og så det karrieremæssige formål, men vægtningen af de to komponenter har været forskellig. Nogle lærere har præsenteret aktiviteterne som 'karrierelæring' andre har gjort det omvendte. Erfaringerne fra forsøgene viser, at der er et læringspotentiale i at både formidle og skabe balance og synergi mellem de to formål også i kommunikationen til eleverne. En elev oplever eksempelvis her, at en aktivitet ligger for langt væk fra det fagspecifikke, fordi koblingen til det fagspecifikke ikke er blevet pointeret og tydeliggjort tilstrækkeligt:

*"Forsøget var mere en reklame for [xx] end en danskfaglig udflugt i mine øjne. Desuden lærtes alt det "vigtige" i timerne rundt om besøget. Ikke på besøget selv."*

*Evaluering, elev, 3.g*

Eleverne fortæller generelt, at de gerne vil ud og besøge uddannelser, men kan ikke forstå, hvorfor de ikke har indflydelse på, hvilke uddannelser de skal besøge, og heller ikke hvorfor de skal bruge fagtimer på det. Eleverne kobler således motivationen for at tage på besøg til interesser og mindre



til, hvad de kan lære om sig selv eller uddannelse mere generelt (Skovhus, 2015a). Et opmærksomhedspunkt for kommende forsøg kan være, at hvis aktiviteterne foregår som studiepraktik, så kan det være en god ide at lade det fagspecifikke indhold i aktiviteten få plads, så det ikke kommer til at fremstå som et appendiks til resten af forløbet. Derudover kan det virke motiverende for eleverne, hvis denne type uddannelsesaktiviteter foregår på uddannelser, der ligger indenfor klassens samlede studieretning.

Men et stærkt fagspecifikt fokus er heller ikke altid løsningen. Der er således eksempler på elever, der har deltaget i aktiviteter, hvor det faglige har været vægtet højt, men hvor karrierelæringen er tonet bort, fordi eleverne har været fokuserede på at løse en faglig opgave.

Selvom karrierelæringspotentialet umiddelbart kan synes lige for, så fører erfaringerne ikke nødvendigvis til karriererefleksioner. I forhold til denne type aktiviteter kan studievalsvejlederne med fordel tænkes mere aktivt ind i forhold til at skabe et sammenhængende forløb og indramme aktiviteterne i refleksioner før, under og/eller efter med henblik på progression i elevernes karrierelæring. Både fordi vejlederne kan indtage en mere aktiv rolle i forhold til fx refleksionsøvelser efter forløbet, men også fordi vejlederne her har mulighed for at nå eleverne på et tidspunkt, hvor de netop har gjort sig fælles erfaringer, som der kan tages udgangspunkt i. Det kan skabe et bedre grundlag for diskussioner at eleverne både individuelt og fælles har erfaringer at trække på.

**Opsamlende er det centralt at være opmærksom på følgende i relation til samspillet med de øvrige aktiviteter:**

- Karrierelæring handler om at skabe sammenhæng og balance mellem de to dimensioner: de unges karrierelæringsproces og den faglige udvikling i fagene. Jo mere sammenhæng jo bedre.
- Det er vigtigt at tydeliggøre og eventuelt inddrage eleverne i baggrunden for de valgte aktiviteter og i vægtningen mellem de faglige og karrierelæringsmæssige dimensioner.

- Forsøgene synes at gøre en forskel for eleverne der, hvor aktiviteterne er indrammet af refleksioner før, under og/eller efter aktiviteterne. Aktiviteterne i sig selv fører i begrænset omfang til læring.

### ***Elevernes udbytte af uddannelsesaktiviteter:***

I det følgende vender vi blikket mod elevernes udbytte af forsøgene. Generelt om elevernes udbytte kan siges, at for de fleste elever er der tale om relativt små forandringer, hvilket må ses i lyset af, at mange af aktiviteterne er begrænsede i både tid og omfang. Men med det in mente viser interviews og evalueringer fra forsøgene også, at eleverne har fået et bredt udbytte på mange områder. Specifikt i forhold til elevernes udbytte af aktiviteter rettet mod uddannelse, så har aktiviteterne, ikke overraskende, vist sig at have størst effekt i forhold til dimensionen 'viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'. Men også elevernes erfaring med handlinger og beslutninger forandrer sig positivt gennem aktiviteterne. Den sidste karrierelæringsdimension, 'viden om og erfaring med mig', er den, der i det samlede billede står svagest, og kan derfor være et opmærksomhedspunkt i forhold til kommende projekter, hvor der kan afprøves, hvilke uddannelsesaktiviteter, der kan understøtte elevernes karrierelæring på disse områder.

De tre dimensioner vil blive uddybet nedenfor.

### **Dimensioner af karrierelæring**



### ***Elevernes udbytte i forhold til 'Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'***

Der, hvor uddannelsesaktiviteterne skaber størst forandring i elevernes karrierelæring, er i forhold til elevernes viden om og erfaring med uddannelsessystemet. Selvom en del af eleverne beskriver deres udbytte som meget konkret og afgrænset til den specifikke uddannelse, er der også tegn på, at uddannelsesaktiviteterne er med til at sætte gang i større forandringer i forhold til elevernes karrierelæring. Især deres viden om de videregående uddannelser har ændret sig, og det at de har fået kendskab til flere forskellige uddannelsestyper, som eleven her fortæller:

*Nu har vi sådan været ude på nogle lidt mindre steder, som vi ikke... jeg har i hvert fald ikke rigtig hørt om dem tidligere. Der var det mest CBS og de der større nogle, som jeg ligesom havde overvejet. Så på den måde er det også meget godt at åbne ens horisont lidt mere for andre muligheder også.*

*Interview, elev, 1.g*

Flere elever giver, som i citatet, udtryk for, at de har fået udvidet deres perspektiv i forhold til også at overveje andre uddannelser, og at det giver dem en ny indsigt og en viden de ikke har i forvejen. Dette udbytte skal ses i sammenhæng med, at eleverne forud for aktiviteterne generelt udviser en meget begrænset viden om videregående uddannelser. Det kommer blandt andet til udtryk gennem stereotype eller hierarkiske forestillinger om uddannelserne, som forklaret af denne elev, efter en aktivitet, hvor de har samarbejdet med en erhvervsakademiuddannelse:

*Det er kun den holdning mange har, at CBS, det er bare.... jeg ved ikke, om man kan sige, det ypperste, eller det eneste rigtige. Men dem, der læser på [erhvervsakademiuddannelsen], de kan også få en bachelor og kan også læse en kandidat bagefter og blive ligeså højt uddannet, som én, der læser på CBS, så jeg tror, den åbner nogle flere muligheder.*

*Interview, elev, 3.g*

Når eleverne betragter "det ypperste" som målet, kan det være tegn på en mere generel tendens i ungdomslivet, hvor de unge i stigende grad motiveres gennem konkurrence og præstation, blandt andet udtrykt gennem karakterer og andre kvantificerbare parametre (Sørensen, Juul, Hutter, &

Katznelson, 2013). Mens konkurrenceelementer kan være en positiv motivationsfaktor i undervisningssammenhænge, kan det også, hvis det er den primære orientering hos de unge, være med til at understøtte en kultur, hvor det handler om at klare sig bedre end andre ligesindede og således være med til at forstærke sociale hierarkier blandt eleverne. I forhold til videregående uddannelse kan det komme til udtryk i form af en orientering mod uddannelser, der kan signalere prestige. Som eleven i citatet giver udtryk for, så kan aktiviteterne være med til at udfordre, og måske på sigt ændre, de uddannelseshierarkier, eleverne i større eller mindre grad opererer efter med universitetet som ”det ypperste” og for mange eneste option for en videregående uddannelse, idet eleverne får et bedre kendskab til forskellige dele af uddannelsessystemet.

Et andet sted, der hos eleverne kan spores et udbytte ved at deltage i uddannelsesaktiviteter, er i forhold til elevernes viden om og erfaring med fag i gymnasiet. Flere elever oplever, at de lærer fagene at kende på en ny måde, som i denne elevs evaluering efter at have været på ’kursus’ i dansk på læreruddannelsen:

*”-man får bedre viden om hvad ”dansk” er og hvordan man kan analysere tekster på en helt anden måde.”*

*Evaluering, elev, 2 g*

Især det at gymnasiefagene nu bliver taget ud af den vante sammenhæng og bliver brugt på en ny måde, gør, at deres viden om de enkelte fag blev styrket. Eleverne oplever således deres fag fra en ny og mere anvendelsesorienteret side, ligesom det at få sparring fra brobygningsinstitutionen bliver fremhævet som noget positivt. Denne effekt viser sig tydeligst i de forsøg, der målrettet har arbejdet med det faglige som en aktiv del af besøget, altså de typer forsøg, hvor eleverne har været på ’kursus’ på den videregående uddannelse eller hvor eleverne har fungeret som ’konsulenter’. Gennem forsøgene bliver der således gennem karrierelæring føjet en dimension til elevernes faglighed, som ser ud til at have en positiv betydning for eleverne og deres oplevelse og motivation for den sammenhæng de indgår i.

### ***Elevernes udbytte i forhold til 'Viden om og erfaring med mig'***

I forhold til den anden karrierelæringsdimension, viden om og erfaring med mig, er en af de ting, der træder frem i forhold til elevernes udbytte, at de gennem aktiviteterne så småt begynder at udforske deres egne interesser og styrker og sætte dem i spil gennem de forskellige uddannelser. Eleverne reflekterer især over hvilket studiemiljø, der vil passe bedst til deres personlighed og kompetencer, fx om de tror de vil trives bedst i et meget socialt miljø med meget undervisning, eller på et studie med større frihed til at styre sin egen proces. Refleksionerne afføder for nogle elever en ny form for motivation i forhold til at tage en videregående uddannelse. I dette eksempel fortæller to elever, hvordan den fornuftstænkning, der hidtil har præget dem, begynder at vige i forhold til en mere interessebåren motivation.

*Elev 1: Jo, bare at det var lidt ligesom en forventning, at man gik ud og tog en videregående uddannelse efter gymnasiet, og det var ligesom noget, man var nødt til, hvis man gerne vil have et godt arbejde og...*

*Elev 2: Tjene penge.*

*Elev 1: Ja, og dengang, der virkede det måske lidt tungt at skulle sidde ned og studere en hel masse og læse en hel masse, men nu virker det, som om der ligesom er kommet nogle lidt andre perspektiver på, og det er ligesom blevet gjort lidt mere spændende og ligesom kan gå ind og vælge, hvad det er, man gerne vil beskæftige sig med og tilrettelægge det lidt mere efter ens egne, ja, interesser.*

*Interview, elever, 1.g*

Som den ene elev fortæller, er hun begyndt at fokusere mere på, hvad hun kan forestille sig at beskæftige sig med, nu hvor hun kan tilrettelægge efter sine interesser. Noget af det uddannelsesaktiviteterne kan, er således at være med til at motivere eleverne til at inddrage sig selv og egne interesser som en del af overvejelserne om videregående uddannelse. Dette afspejler sig også i elevernes tilgang til valgprocessen, hvor flere elever giver udtryk for at de ikke længere leder efter ét svar eller en afklaring, men at det snarere handler om at finde en retning, som de kan arbejde videre med i løbet af uddannelsen. Identitetsarbejdet får herigennem en større plads til forskel fra tidligere, hvor eksterne krav og omverdensbehov har været det afgørende.

### ***Elevernes udbytte i forhold til 'Erfaring med mine handlinger og beslutninger'***

I den tredje karrierelæringsdimension 'erfaring med mine handlinger og beslutninger' ser vi især en forandring i forhold til elevernes valgstrategier. Når eleverne går ind i projektet har de ofte en forventning om at få afklaring på deres situation. Denne gruppe elever opfatter aktiviteterne "tidskrævende", og noget, der kan skabe større usikkerhed. For mange elever gælder, at fokus allerede inden aktiviteterne er rettet mod afklaring, og derfor bliver det svært at se aktiviteterne i et bredere karrierelæringsperspektiv. På trods af denne indstilling forud for undervisningen, er der flere, der giver udtryk for at aktiviteterne har ændret deres perspektiv. Især det at møde studerende på uddannelserne giver eleverne et nyt perspektiv på deres egen situation, og gør at de kan bruge erfaringer som ligger langt fra deres egne interesser. Et eksempel er denne elev, der begynder at sammenligne en udenlandsk studerendes valgstrategier med egne handlemønstre:

*Det er lidt mere noget, som man ... der giver stof til eftertanke (...) Hvad hvis nu det var mig, der kom til et andet land og blev placeret i denne her situation? Hvordan ville jeg så reagere? Og burde jeg reagere på sådan noget? Eller er det smart? eller skulle jeg overveje det? Så det var meget spændende ligesom at høre.*

*Interview, elev, 1.g*

Mens det for nogle elever afspejler sig som større interesse og refleksioner over valgstrategier resulterer det for andre i større usikkerhed. Begge reaktioner er tegn på, at eleverne i aktiviteterne arbejder med at balancere deres uddannelsesvalg mellem på den ene side planlægning af deres valgproces og på den anden at være åbne overfor nye muligheder. Begge dele kan være nødvendige at have i spil samtidig. På den ene side er der samfundsmæssigt forventninger om, at unge i dag skal have en plan for deres uddannelsesforløb så tidligt som muligt. Uddannelsessystemet er bygget op sådan, at de valg, den unge tager i forhold til ungdomsuddannelse og studieretning, har konsekvenser for deres videre uddannelse, mens unge samtidig skal navigere i et ungdomsliv og på et arbejdsmarked, som er langt mere komplekst og foranderligt end tidligere. Der er derfor tale om, at unge skal balancere og håndtere et paradoks mellem planlægning og usikkerhed, når de vælger uddannelse og karriere (Mitchell et al., 1999; Savickas et al., 2009; Hutter & Lundby, 2014b). Det fokus på afklaring,

der inden forløbet var at spore hos mange elever ændrer sig til en større forståelse for den balancegang mellem fleksibilitet og fokus, som er karakteristisk for karrierelæring (Mitchell et al., 1999; Højdal & Poulsen, 2007).

### **Opsamlende i relation til elevernes udbytte af dimensionen 'Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'**

- Erfaringerne og læringen fra aktiviteterne er for en del af de unge meget konkret ('nu ved jeg mere om X uddannelse'). Men erfaringerne fra forløbene får også eleverne til at åbne øjnene for, hvilke muligheder der er, også muligheder som de ikke før havde tænkt på eller kendt til
- Aktiviteterne kan være med til at ændre på elevernes implicite uddannelseshierarkier
- Eleverne lærer gymnasiefagene at kende på en ny måde, da de gennem forløbene optræder i nye sammenhænge. Særligt mødet med de videregående uddannelser åbner for andre måder at bruge fagene på. Dermed oplever flere en øget motivation og interesse for faget/studieretningen, når de får mulighed for at arbejde med faget i en praktisk/anvendelsesorienteret sammenhæng

### **Opsamlende i relation til elevernes udbytte af dimensionen 'Viden om og erfaring med mig'**

- Identitetsarbejdet får en større plads i elevernes overvejelser omkring videregående uddannelse. Eleverne begynder at udforske deres egne interesser og styrker og sætte dem i spil gennem de forskellige uddannelser.

### **Opsamlende i relation til elevernes udbytte af dimensionen 'Erfaring med mine handlinger og beslutninger'**

- Det fokus på afklaring, der inden forløbet var at spore hos mange elever ændrer sig til en større forståelse for den balancegang mellem fleksibilitet og fokus, som er karakteristisk for karrierelæring

- For mange elever opleves det som positivt at få udvidet kendskabet til videregående uddannelse, men nogle oplever også en større usikkerhed efter forløbet, fordi de er blevet præsenteret for flere muligheder

## **B. Refleksionsaktiviteter**

Refleksion spiller i dag en afgørende rolle for unge, der står overfor et uddannelsesvalg. Mulighederne for uddannelse er mange som aldrig før, og hvor det tidligere handlede om at finde det rette arbejde, og den 'rette hylde', så handler vejledningspraksis i dag i højere grad om at hjælpe den vejledte til at reflektere over et livsforløb og en karriere (Valgreen, 2006; Christensen & Larsen, 2011; Valgreen, 2013). Karrierelæring handler i den forbindelse om at hjælpe til at skabe muligheder, men samtidig også med at håndtere den forvirring, som de mange uddannelsesstilbud kan frembringe. Her kan forløb med refleksion bidrage til den unges forståelser og erkendelser i relation til disse forskellige livsvalg, og desuden medvirke til, at den unge føler sig set og hørt (Larsen et al., 2011).

I forbindelse med refleksionsaktiviteterne er der i stigende grad kommet fokus på gruppevejledning og vejledning i fællesskaber, som hjælper de unge med at reflektere sammen med andre, der befinder sig i samme situation. Her får de mulighed for at sparre med hinanden omkring deres valgprocesser og kan på den måde udvide deres forståelse for deres egen valgsituation og fremtidsmuligheder (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2013; Thomsen, 2009; Krøjer & Hutter, 2008). I en gymnasiekontekst er der stort potentiale i at arbejde med at gøre karrierelæring til en social proces, idet de i perioden befinder sig i en social kontekst og idet de i forvejen gennemgår en stor identitetsmæssig udvikling. Der er ikke tidligere blevet arbejdet systematisk med dette, og det er derfor helt nyt at arbejde med at integrere karrierelæring i undervisningen. Den hidtidige praksis omkring refleksion i gymnasiet er typisk foregået gennem studievalgsvejledning og har typisk ikke knyttet sig direkte an til undervisningen, og det miljø eleverne i befinder sig i.



Gennem en mere systematisk integration af refleksionsaktiviteterne i undervisningen, kan aktiviteterne fungere understøttende for studievalsvejledning på gymnasierne. Samtidig vil der, ved at integrere aktiviteterne i undervisningen, åbnes for at tænke karrierelæring og fagspecifik læring tættere sammen. Derved kan opnås den synergieffekt, der tilstræbes gennem projektet, nemlig at refleksionsaktiviteterne kan være med til at motivere eleverne ved at gøre de faglige aktiviteter interessante og relevante, fordi de kobler det til elevernes personlige karrierelæring. Og omvendt at fagene tilbyder en ramme for refleksionsaktiviteterne, hvor det bliver muligt at arbejde med at opbygge et fagligt selvbillede og udvikle faglige interesser gennem mødet med fagene.

### **Erfaringer fra refleksionsaktiviteter**

I projektets pilotperiode var der i alt fem forsøg, der arbejdede med elevernes refleksioner, men også i andre forsøg indgik refleksionsaktiviteterne. I det følgende tager vi først og fremmest afsæt i de fem forsøg, men inddrager også erfaringerne fra andre refleksionsaktiviteter. De fleste aktiviteter er foregået som fælles aktiviteter for hele klassen, men enkelte aktiviteter er blevet kombineret med individuelle samtaler eller mindre grupper, ligesom der også blev inviteret andre ind for at fortælle om deres karriereveje.

Vi skal her først give en række eksempler på forsøg med refleksionsaktiviteter. Derefter peger vi på nogle af de forudsætninger, der skal være til stede for refleksionsaktiviteterne. Afslutningsvis indkredser vi elevernes udbytte af at deltage i de forskellige aktiviteter, og hvordan udbyttet fordeler sig i forhold til de tre læringsdimensioner, som er gennemgået i kapitel 3.

### ***Eksempler på refleksionsaktiviteter i gymnasiet***

Målet for refleksionsaktiviteter er at etablere et socialt rum for karrierelæring, hvor eleverne kan lære af og med hinanden, men også at finde måder, hvor karrierelæring bliver en integreret i elevernes hverdag og fagene i gymnasiet. Det handler således dels om at finde åbninger for, hvor det praktisk og pædagogisk giver mening at arbejde med refleksion, men ligeledes, som i de andre typer aktiviteter, om hvad der virker motiverende i forhold til eleverne, men også hvordan aktiviteterne spiller sammen med den faglige læring i gymnasiet.

I det følgende vil vi gennemgå eksempler på refleksionsaktiviteter:

### *Refleksion i fællesskab*

En af måderne at arbejde med elevernes refleksion er ved at forsøge at etablere et fællesskab omkring refleksionerne. Formålet er, at eleverne lærer at bruge hinanden i processen, og dermed mindske den ensomhedsfølelse, som mange elever oplever at stå med i relation til deres fremtid. Eksempler på øvelser afprøvet i forsøgene er<sup>6</sup>:

**'Fire måder at leve på'**: En case-øvelse, hvor eleverne diskuterer hvad 'det gode liv' er.

**'O-løb'**: Orienteringsløb med spørgsmål om valg af studieretning, forventninger til job, fag mv.

**'Walk-and-talk'**: Fortælleøvelse, hvor elever parvis eller tre-og-tre fortæller om en person, der har gjort en positiv forskel for deres liv.

### *Refleksion i forhold til handlekompetence*

En anden måde at arbejde med refleksion på, er ved at lade eleverne arbejde med at identificere og formulere egne kompetencer, og samtidig lade eleverne handle i forhold til deres kompetencer. Det kan ske ved at arbejde med aktiviteter som fx persontypetest kombineret med CV og jobansøgning som genre, eller jobsamtaler som rollespil eller CV-feedback. På den måde arbejder eleverne både med at formulere egne kompetencer, men træner også deres handlekraft.

6 Psykolog Kasper Hanghøj har i samarbejde med nogle af projektets lærere udviklet otte forskellige refleksionsøvelser og en lærervejledning til brug i projektet. Øvelserne tager mellem et kvarter og en halv time, og kan derfor integreres i undervisningen med kun lille forberedelse. De kan downloades fra projektets hjemmeside: <http://www.karrierefokus-gym.dk/>

### *Individuel refleksion*

Individuel refleksion fungerer som supplement til de øvrige karrierelæringsaktiviteter ved at følge op på processerne på individuelt plan. Det kan fx foregå gennem mentorsamtaler eller gennem studieboøger, hvor eleverne svarer på refleksionsspørgsmål i forhold til de aktiviteter, de deltager i. Formålet er at gøre eleverne mere bevidste omkring deres egen karrierelæring. Aktiviteterne kan målrettes elever på sidste årgang, der ud fra egen vurdering eller en screening vurderes at have gavn af individuel støtte. Men de kan også være tilrettelagt som aktiviteter for hele klassen, som finder sted på alle årgange.

### *Refleksion ved hjælp af rollemodeller*

Den sidste type refleksionsaktiviteter er inddragelse af rollemodeller. Rollemodeller er blevet brugt på tværs af alle forsøgstyper og på flere forskellige måder. Aktiviteten kan være direkte integreret i undervisningen ved at lærerne fortæller om deres egne karriereveje. Men det kan også foregå ved at skolen inviterer tidligere elever til en karrieredag eller mini-uddannelsesmesse, og lader alumnerne fortælle om deres forløb siden gymnasiet. Formålet er, at eleverne prøver at finde sig selv i de fortællinger de hører, og begynder at overveje, hvilke valg de selv ville have truffet og hvordan de forestiller sig, at deres fremtid skal komme til at se ud. Ligeledes kan det være med til at åbne elevernes øjne for hvor mange uddannelses- og jobmuligheder der er, og at der er mange forskellige måder at leve og arbejde på.

### ***Samspil med øvrige aktiviteter i gymnasiet***

Gennem refleksionsaktiviteter er der mulighed for at arbejde på at gøre karrierelæring til en integreret del af en gymnasiehverdag. Det kan som nævnt ovenfor både ske som deciderede karrieredage, men også som integrerede dele af længere forløb, for eksempel i forlængelse af studieture,

projektarbejde eller andre forløb. Ligeledes kan det kombineres med trivselssamtaler, mentorordninger, studievejledning mv. En af de erfaringer, der træder frem gennem forsøgene er, at det for både elever og lærere giver mening at starte tidligt i uddannelsen med denne type aktiviteter. Denne erfaring står i kontrast med den måde aktiviteterne oprindeligt var tænkt, det vil sige, som udslusningsaktiviteter for sidste årgang. Ved i stedet at arbejde med refleksionsaktiviteterne tidligt i forløbet sætter man ind på et tidspunkt, hvor eleverne har en mere åben tilgang til karrierelæringstænkningen, fx er eleverne ikke så fokuserede på at træffe et 'rigtigt' valg, som det er tilfældet med elever sidst i uddannelsen. Ydermere skaber man, ved at arbejde med refleksion gennem hele gymnasieuddannelsen, også mulighed for at tænke progression ind over en længere periode, fx med læringsmål for henholdsvis 1., 2. og 3.g eller 1. og 2. hf. Det gør tilsvarende mulighederne for at skabe sammenhæng mellem de fagfaglige aktiviteter i gymnasiet og karrierelæringen større, fordi der med et overblik over hvornår aktiviteterne falder, også vil være mulighed for at tilpasse aktiviteterne med hensyn til de faglige forløb.

Et af de opmærksomhedspunkter, der også træder frem er, at mange af de refleksionsrettede tiltag, bevæger sig på tværs af lærernes og vejledernes faglighed, det vil sige som aktiviteter der både er vejledning og undervisning, og som derved forudsætter et samarbejde. I den forbindelse er der flere ting, det kan være centralt at have for øje. For lærerne kan det for det første være en hjælp at bruge øvelser, der er udviklet specifikt til karrierelæring i gymnasiet. Det sikrer, at aktiviteterne er overskuelige, og at de kan håndteres pædagogisk af lærere uden vejledningsbaggrund. Men det er også centralt, så vidt muligt, at inddrage Studievalg i aktiviteterne, så processen kan understøttes gennem vejledning. Erfaringerne fra pilot-skolerne viser, at dette er lykket for flere af forsøgene. Et af de konkrete tegn er, at samarbejdet omkring især refleksionsaktiviteterne har medført en stigende interesse for individuel vejledning blandt eleverne, som denne Studievalgsvejleder fortæller:

*”-og så har jeg haft faktisk en del snakke med [x]-eleverne efterfølgende, og det er jo selvfølgelig også nogle lidt anderledes ting, de siger, når jeg sidder med dem der individuelt. Det må man så også bare huske, at der sker noget, når der er en, der [i fællesaktiviteterne] starter med at sige: ”Jeg skal holde sabbatår, jeg*

*ved ikke, hvad jeg skal” og når de så kommer ned og snakker med mig: ”Jamen, du ved jo fint, hvad du skal” så har de faktisk nærmest en plan. De har måske bare ikke villet sige den højt i plenum.”*

*Interview, studievalsvejleder*

Fællesaktiviteterne har således den bias, at gruppedynamikken kan gøre visse oplevelser legitime og andre mindre legitime og her giver den individuelle vejledning plads til, at flere stemmer bringes i spil.

**Opsamlende er det centralt at være opmærksom på følgende i relation til samspil med de øvrige aktiviteter i gymnasiet:**

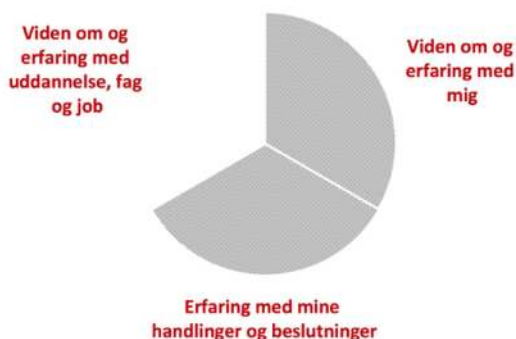
- Det er en gevinst for fagene såvel som karrierelæringsaktiviteterne, at de igangsættes tidligt i de unges forløb
- Karrierelæringsprocesser med vægt på refleksion er tværfaglige og kan derfor være med til at øge samarbejdet mellem lærerne og fagene og sætte gang i nye måder at tænke fagene på
- De typisk kollektive refleksionsprocesser kan ofte være gode at supplere med muligheden for individuel vejledning hos Studievalg eller e-vejledningen

***Elevernes udbytte af refleksionsaktiviteter***

Fra eksemplerne og organiseringen af aktiviteterne, bevæger vi os videre mod elevernes udbytte af refleksionsaktiviteterne. Overordnet set har aktiviteterne haft en positiv effekt på elevernes karrierelæring. Eleverne er generelt blevet mere bevidste om sig selv i en karrieresammenhæng, og mange udviser samtidig nysgerrighed i forhold til deres videre proces.

Samlet set sker den største forandring med elevernes karrierelæring i forhold til dimensionen 'erfaringer med handlinger og beslutninger', men også i dimensionen 'viden om og erfaring med mig' er der tegn på progression hos eleverne. Karrierelæringsdimensionen 'viden om og erfaring med uddannelse, fag og job' er den, der i det samlede billede står svagest.

## Dimensioner af karrierelæring



### *Elevernes udbytte i forhold til 'Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'*

Den første dimension er 'Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'. Flere elever fortæller, at de som følge af aktiviteterne er blevet bevidstgjort om forskellige nye faglige perspektiver, som i dette eksempel, hvor en elev fortæller, hvordan aktiviteterne har sat tanker i gang i forhold til fremtiden:

*"Men jeg synes alligevel, det satte nogle tanker i gang, de der spørgsmål der, hvorfor jeg havde valgt denne her linje og sådan noget, så kom jeg jo til at tænke på, ej, men jeg vil godt arbejde med mennesker i fremtiden, så det sætter alligevel nogle tanker i gang, og hvilke jobmuligheder man ser og sådan noget"*

*Interview, elev, 1.g*

Aktiviteterne kan på den måde med til at skubbe elevens karrierelæring i gang. Det "sætter tanker i gang" og gør karrierevalg til noget, der ikke nødvendigvis ligger langt ude i fremtiden, men noget de allerede nu kan arbejde videre med, fx i forbindelse med valgfag, studieretninger, og som derved kan være med til at udstikke en faglig kurs. Elevernes fokus begynder således, jf. Law (2006), at flytte sig fra fokus på valget til fokus på læring, hvor individet gennem en livslang læreproces oparbejder sine kompetencer i forhold til valg og overgangsprocesser.

En anden ting, der ser ud til at fylde i elevernes bevidsthed som følge af aktiviteterne, er deres kendskab til videregående uddannelser. Nogle elever

bliver gennem forløbene mere bevidste om deres vej mod videregående uddannelse, og derfor efterlyser de yderligere information om uddannelserne. Eleverne efterspørger fakta og information om deres muligheder, og selv om dette ikke eksplicit har været i fokus, så har flere elever alligevel fået viden med på vejen. For eksempel fortæller flere elever, hvordan de gennem aktiviteterne har opnået større viden om uddannelserne, om adgangskvotienter og andet. Men det er langt fra alle elever, der får svar på deres spørgsmål og nogle elever oplever det som et problem, når refleksionsaktiviteterne nedtoner de faktuelle informationer, eksempelvis adgangskrav:

*”Vi får at vide, at karaktererne ikke betyder noget, så det er sådan lidt ’det skal du ikke tænke over’.*

*Elev 1: Men så tænker man jo alligevel på uddannelsessystemet.*

*Elev 2: Så står vi der, så når vi når til 3.g, så ved vi jo ikke rigtigt, hvad vi skal stille op, fordi de sådan hele vejen har sagt, de ikke tæller, så de lige pludselig kommer...”*

*Interview, elever, 1.g*

Denne efterspørgsel på mere information og viden kan være et udtryk for, at det kan være svært at reflektere, hvis der ikke har en viden eller erfaring om uddannelse, fag og job at hægte refleksionerne op på. Refleksionerne kan således ikke stå alene men har brug for at blive sat ind i en sammenhæng med verden omkring. I den forbindelse træder især betydningen af et nært samarbejde med skolens Studievejlsvejleder frem som centralt for refleksionsaktiviteterne. Dels så eleverne ikke misledes, når de søger information om videregående uddannelse, men også som en oplagt mulighed for at lade vejledningen ske på et tidspunkt, hvor eleverne i forvejen gør sig overvejelser om karriere og fremtid.

### ***Elevernes udbytte i forhold til ’Viden om og erfaring med mig’***

I aktiviteterne er det tydeligt at eleverne begynder at reflektere over, hvem de selv er og om deres egen identitet i verden. Hvordan ser de sig selv i forhold til fremtiden? Hvordan ønsker de at leve deres liv? Og hvad er et

lykkeligt liv? En af de aktiviteter, der giver udslag i forhold til dette, er at diskutere cases om forskellige livsformer. Især det at diskutere i grupper og sammenligne forskellige perspektiver er interessant for eleverne, da det kan åbne for holdninger, de ikke tidligere har overvejet. Det illustreres i følgende interviewuddrag, hvor nogle af eleverne genfortæller, hvad de har diskuteret i forhold til caseøvelsen:

*Elev 1: Signe. Og så var der ham der, hvad hedder han, Henrik. Ja, der var de to. Hvor at hun arbejder jo meget for at tjene mange penge og sådan noget der, men han havde alligevel også et godt arbejde, for han havde også fritid. Og hvis man skulle sammenligne dem, man vil jo gerne stadig tjene mange penge og stadig have meget fritid sådan. Så vi kunne ikke rigtigt sådan der finde ud af, hvad det var, vi gerne vil, for vi vil jo også gerne have fritid og tjene mindre så.*

*Elev 2: Men vi kom så alligevel frem til, at hvis det var, så ville vi hellere tjene færre penge og så have mere fritid, så vi stadig kunne, hvis det var, vi havde børn på det tidspunkt, stadig passe på ens børn og lave ting sammen med dem, ikke. Og vi stadig sådan der se venner og familie og sådan noget. Så det ville vi i hvert fald prioritere højere end...*

*Elev 1: At tjene mange penge.*

*Elev 2: Ja, medmindre man så rigtig godt kan lide det job, så det skal være stadigvæk noget, man kan lide.*

*Interview, elever, 1.g*

Aktiviteterne sætter refleksioner i gang i forhold til prioriteringer og snitflader mellem arbejdsliv og andre dele af livet. Som uddraget viser, begynder samtalerne at handle om værdier, familie, relationer, børn etc., som på den måde er med til at gøre karrierelæring til et livsprojekt fremfor et spørgsmål om ét valg. Som det også fremgår af citatet begynder eleverne i stigende grad at bruge hinanden i processen. Fra at refleksionerne foregår individuelt og udenfor undervisningen, formår forsøgene gennem refleksionsaktiviteterne at få flyttet refleksionen ind i undervisningen og gjort den til en kollektiv proces:



*Elev 1: Jeg synes, at det var rart, at man fik sådan rigtig meget tid til hver uvelse, fordi vi sad også meget, i min gruppe i hvert fald, og snakkede om tingene rigtig meget bagefter, reflekterede over det og sammenlignede med os selv bagefter, så det var rigtig rart, man havde meget tid til det.*

*Elev 2: Ja, især den der case, de der cases der, der fik man rigtig meget tid.*

....

*”Vi snakkede også meget om hinandens fortid, hvad man kommer fra af familie i forhold til vores lærere, snakkede om, hvor meget det betyder med familie, så det var meget spændende”.*

*Interview, elever, 1.g*

Som uddragene viser, kan aktiviteterne være med til at sætte en ramme for en ny type samvær og samtaler blandt eleverne, som af eleverne beskrives som ”rar” og ”spændende”. Noget af det, der er særligt ved de elever, der har deltaget i refleksionsaktiviteter er, at de er gode til at sætte ord på deres læreproces. Ved at arbejde med refleksionsaktiviteter er der således potentiale for at kultivere et socialt miljø omkring karrierelæring, hvor eleverne kollektivt kan bearbejde de aktiviteter de deltager i.

### ***Elevernes udbytte i forhold til ’Erfaring med mine handlinger og beslutninger’***

I forhold til den tredje karrierelæringsdimension ’Erfaring med mine handlinger og beslutninger’ ses også tegn på forandring hos eleverne. Inden eleverne går i gang med aktiviteterne har de som oftest en forventning om at aktiviteterne handler om ’afklaring’. Eleverne er meget opmærksomme på, at de skal være hurtige til at starte på og færdiggøre en uddannelse. Det betyder også, at forventningerne sjældent bliver indfriet eftersom aktiviteternes formål snarere er at understøtte refleksionsprocesser og karrierelæring mere bredt. På trods af elevernes oftest uindfrie forventninger, er der på tværs af forsøg flere elever, der giver udtryk for, at de ser det som positivt at få lov at reflektere, selvom de havde forventet noget andet. I stedet for afklaring, det vil sige fokusering på én beslutning, beskriver de, hvordan aktiviteterne har skabt ’større åbenhed’. De får en

fornemmelse af, at der er mange veje de kan gå, og at en beslutning om en bestemt uddannelse efter gymnasiet ikke behøver at være determinerende for resten af deres arbejdsliv, hvilket kan virke beroligende. Elevernes syn på deres egen proces begynder gradvis at ændre sig, i takt med at presset om at skulle træffe den 'rette' beslutning aftager. Som denne elev forklarer, så har aktiviteterne været med til at motivere til at tage en videregående uddannelse, efter at det pres, der har omgærdet valgprocessen, er blevet mindre:

*”Motivationen [for at tage en videregående uddannelse] var ikke ligefrem det største, fordi jeg synes, det er måske lidt kedeligt engang imellem, men jeg er helt klart blevet mere motiveret nu, fordi jeg har fundet ud af, at det ikke kan smadre nær så meget, som jeg har faktisk troet, ikke, fordi nu får jeg ikke dårlige karakterer eller noget, det er ikke, fordi jeg troede, at det ville smadre noget, men bare sådan bagtanken om, at fucke gymnasiet op kan ødelægge et eller andet, den var ikke superfed, men den er forsvundet nu efter at se, hvor mange muligheder der egentlig er med karrieremuligheder.”*

*Interview, elev, 1. g*

Især de øvelser og aktiviteter, som har involveret andres fortællinger og valgstrategier gør indtryk på eleverne. De fortæller, at det inspirerer og får dem til at tænke over deres egen proces. Især det at spejle sig i de yngre rollemodeller, lægger op til refleksion omkring egne strategier. De studerende kan være med til at indgyde mod til at 'gøre noget'. Det at være modtagelig overfor andre perspektiver og erfaringer er en væsentligt element i forhold til elevernes karrierelæring. Udover forældre, ældre søskende eller andre nære relationer, begynder eleverne nu selv at udpege rollemodeller, og afprøver sig selv i forhold til forskellige roller. Jf. Savickas (2013) kan elevernes udvikling i forhold til valgprocessen anskues som en bevægelse fra en imiterende adfærd, hvor man agerer indenfor rammerne af relativt faste forventninger fra omgivelserne til gradvist at udvikle et større aktørskab i forhold til processen i en mere opsøgende og undersøgende position.

Udover det karrierelæringspotential, der ligger i at spejle sig i studerende eller andre unge, har der også vist sig at være et potentiale i forhold til lærernes karrierfortællinger. Mange lærere har, som led i projektet, fortalt om deres egne uddannelses- og jobveje, og har således stillet sig til

rådighed for eleverne som rollemodeller. Eleverne udtrykker generelt stor overraskelse over fortællingerne. De er overraskede over, at vejen mod at blive gymnasielærer sjældent har været planlagt fra starten, og at lærerne har været i tvivl, truffet omvalg, og alligevel laver noget, de godt kan lide. Fortællingerne åbner mulighed for at eleverne kan stille spørgsmålstejn ved forestillingen om det 'rigtige' eller 'ideelle' karriereforløb, ligesom bevidstheden om, hvordan forskellige karriereforløb kan forme sig, giver eleverne mod på at tænke i forskellige valgmuligheder. Ligeledes bliver det tydeligt for eleverne at der også vil være valgsituationer senere i livet. En elev skriver i en skriftlig evaluering:

*"Jeg har i dag bidt mærke i, hvordan lærernes uddannelse har været, hvilke valg de har stået overfor så de i dag kan stå her i dag. (...)Jeg tror jeg har bidt mærke i netop det fordi jeg går rundt med dem hverdag og jeg synes at det er ret spændende at hører om, hvordan de havde det, da de også stod i den situation som jeg står i i dag, og hvilke valg de har truffet. "*

*Elevevaluering, 1.g*

Men aktiviteterne åbner også for nye typer samvær mellem lærere og elever, og både lærere og elever fortæller, hvordan deres relation ændrer sig. Når eleverne hører, hvordan deres lærere har gennemlevet en proces, der minder om deres egen situation, og måske genkender oplevelser af tilfældigheder og forvirring, får lærerne mulighed for en ny rolle. Der bliver brudt en barriere og åbnet for nye former for relationer, og der sættes derfor også en ny dagsorden, hvor der er mulighed for at snakke om mere personlige spørgsmål end ellers.

Mens ovenstående aktiviteter kun i ringe grad kobler refleksion til konkrete handlinger, så har den handleorienterede måde at arbejde med refleksion også en værdi i forhold til at understøtte elevernes karrierelæring. I dette eksempel har eleverne lavet en kompetenceprofil på et jobsøgningssite på nettet, hvorefter de har udarbejdet CV'er. En elev fortæller om sit udbytte:

*"Jeg fik faktisk meget ud af det. Fordi jeg har søgt job siden jeg var sådan 14 år, og jeg har aldrig vidst, hvordan man skulle gøre sådan noget. Så det har bare været sådan, jeg har bare skrevet, jeg er god til det og det, og jeg er meget ... og sådan, og meget useriøst. Men nu ved jeg hvordan man gør det sådan rigtigt og*

*nu bliver det også nemmere at komme ud og virke mere professionel, fordi man kan skrive et rigtig CV, så jeg har fået rigtig meget ud af det.”*

*Interview, elev, 2.hf*

Det at gøre noget aktivt og få en bevidsthed om, at man gør det godt, giver selvtilid for denne elev. Aktiviteten understøtter således både elevernes selvtilid, det får ham til at 'virke mere professionel', når han kan præsentere sig selv ordentligt udadtil, ligesom elever, der har afprøvet denne aktivitetstype fortæller, at de også bliver bedre til at indkredse personlige kompetencer og at de opnår større selvindsigt, når de kaster et professionelt blik på sig selv gennem fx en kompetenceprofil.

### **Opsamlende i relation til elevernes udbytte af dimensionen 'Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'**

- opnår større forståelse for at karriere ikke nødvendigvis er noget, der ligger langt ude i fremtiden, men at de allerede er i gang med deres karriere
- er bevidste om deres vej mod videregående uddannelse, og derfor kan mangel på fakta og information i aktiviteterne virke frustrerende for eleverne

### **Opsamlende i relation til elevernes udbytte af dimensionen ' Viden om og erfaring med mig'**

- oplever kollektive refleksioner som givende, og bruger hinanden til at reflektere over, hvordan de ser sig selv i forhold til fremtiden, hvordan de ønsker at leve deres liv, og hvad lykke er for dem
- udvikler et nuanceret sprog til at beskrive egen læreproces

### **Opsamlende i relation til elevernes udbytte af dimensionen ' Erfaring med mine handlinger og beslutninger'**

- har mindre fokus på afklaring af én beslutning, hvilket virker beroligende

- udviser øget handlekraft. Aktiviteterne medvirker til at elevernes modstandskraft øges og at de er mindre tilbøjelige til at give op, ligesom at motivationen øges
- opnår bevidsthed om, hvordan forskellige karriereforløb kan tage form, ligesom de får mere mod på at tænke i forskellige valgmuligheder

### **C. Arbejdsmarkedsaktiviteter**

Arbejdsmarkedsaktiviteter kan være alt lige fra brancheforløb, karrieremesser, innovationsprojekter og praktik. Det vil sige alt sammen aktiviteter, der i en eller anden grad forsøger at øge den lærendes viden om og erfaring med arbejdsmarkedet. Men udbyttet kan også vise sig bredere, da det også kan virke motiverende, når det faglige stof bliver relateret til en konkret praksis (Hutters & Lundby, 2014). Når denne type undervisning viser sig at være særligt motiverende for de unge, så hænger sammen med, at den traditionelle autoritet og relevans, der tidligere var knyttet til uddannelserne og fagene, i dag ikke nødvendigvis er til stede, men er noget, der må skabes og forhandles på daglig basis. Således kan arbejdsmarkedsaktiviteter tilbyde eleverne en oplevelse af relevans og mening med fagene, som ellers kan være svær at få øje på for eleverne i en uddannelsessammenhæng (Sørensen et al., 2013; Hutters & Lundby, 2014a).

En udbredt form for arbejdsmarkedsrettet aktivitet er praktikforløb. Formålet med praktik er at understøtte elevernes kendskab til arbejdsmarkedet gennem konkrete erfaringer og oplevelser. Både i grundskolen og på langt de fleste uddannelser er det muligt at integrere et eller flere praktikforløb, men i gymnasiesektoren er muligheden stort set fraværende. Et emne, der fra politisk hold og internt i sektoren løbende er til debat, både i forhold til om praktik skal have en større plads i gymnasieuddannelsen, og hvordan det pædagogisk og praktisk kan lade sig gøre at skabe bedre muligheder for anvendelsesorienteret undervisning (DGS, 2014; Gymnasieskolen, 2014).

Men selv om der ikke er mulighed for praktik, er der i gymnasiesektoren andre typer arbejdsmarkedsaktiviteter som fx innovationsprojekter eller andet projektarbejde, hvor eleverne får en rolle som mini-konsulenter fx for en lokal virksomhed. Især de erhvervsrettede gymnasieuddannelser, htx og hhx har erfaring med dette, men også på det almene gymnasium og HF-uddannelserne er der større fokus på at skabe sammenhæng mellem den undervisning, der foregår på uddannelsen og det omgivende samfund herunder erhvervslivet, både som korte forløb og i længerevarende samarbejder.

### **Erfaringer fra arbejdsmarkedsaktiviteter**

I det følgende vil vi, som i de foregående afsnit, starte ud med eksempler på, hvordan man kan arbejde med arbejdsmarkedsaktiviteter i gymnasiet. Derefter samler vi op på generelle erfaringer fra forsøgene og til sidst skitserer vi, hvilket udbytte eleverne har fået af de forskellige aktiviteter.

Der er i forsøgsperioden kun tre forsøg, der har arbejdet med arbejdsmarkedsaktiviteter, og selvom flere af uddannelses- og refleksionsforsøgene også har berørt et arbejdsmarkedsaspekt, så er materialet begrænset. Vi har derfor inddraget nogle af de erfaringer, som forsøgsskolerne gjorde sig i efteråret 2014, det vil sige semestret før pilotforsøgene fandt sted. Men på trods af den sparsomme mængde empiri, viser der sig i analysen af forsøgene imidlertid nogle erfaringer, der kan bruges fremadrettet.

### ***Eksempler på arbejdsmarkedsaktiviteter i gymnasiet***

Som i de andre typer aktiviteter, er der flere måder at gribe det an didaktisk. Det handler også her om at finde en balance mellem den fagspecifikke læring i gymnasiet og aktiviteter, der kan understøtte karrierelæringsdimensionerne hos eleverne. En måde at understøtte begge læringsmål er ved at kombinere aktiviteterne med nogle af de redskaber til refleksion, der er præsenteret i de tidligere afsnit, fx personlighedstest og inddragelse af rollemodeller eller karrierfortællinger.

### *'Karriere' som tema i undervisningen*

Den ene måde at arbejde med arbejdsmarkedsaktiviteter er ved at integrere det, som et tema i det almindelige pensum. 'Karriere' eller 'arbejdsmarked' bliver således et fagligt emne. Aktiviteterne kan være både korte og enkeltstående eller længerevarende forløb. Oplagte eksempler er fx samfundsfag, historie, dansk, hvor eleverne teoretisk beskæftiger sig med karriere og arbejdsmarkedet samtidigt med, at de får mulighed for at koble det til deres tanker om egne fremtidsmuligheder. Andre eksempler er de kunstneriske fag, hvor der bliver arbejdet med forskellige fremstillinger af 'arbejdsliv' i kunst, teater eller film eller i biologi under temaet arbejdsliv og sundhed<sup>7</sup>.

### *Brancheforløb*

Det andet eksempel på en arbejdsmarkedsrettet aktivitet er, hvor undervisningen tager afsæt i et bestemt erhverv eller en branche, som eleverne får kendskab til og erfaring med gennem aktiviteterne. Måden at arbejde med brancherne på, kan overordnet set gribes an fra to vinkler. Enten ved at eleverne i et gymnasiefag får mulighed for at afprøve en bestemt branche. Det kan være drama og musik-studieretningen, der har et temaforløb om 'musical', eller et AT-forløb med fokus på journalist-branchen. Her bliver erfaringerne fra branchen en nøgle til at forstå teoretiske elementer i faget. Men det kan også foregå med omvendt fortegn, nemlig ved at den givne branche fungerer som case i forhold til en faglig problemstilling. Et eksempel kan være hhx-faget afsætningsøkonomi, hvor eleverne ud fra afsætningsøkonomiens metoder laver en virksomhedsanalyse af et lokalt firma. Her bliver den fagspecifikke viden en nøgle til at forstå en bestemt branches praksis eller organisering.

---

<sup>7</sup> Som del af projektet er der blevet udviklet et katalog over forskellige idéer til måder at integrere karriere som tema i gymnasiefagene (<http://www.karrierefokus-gym.dk/karriere-som-tema-i-undervisningen>).

### ***Samarbejdet mellem gymnasium og virksomheder***

Eftersom aktiviteterne i deres natur retter sig mod arbejdsmarkedet eller en given praksis vil det ofte være oplagt at samarbejde med en institution, virksomhed, arbejdsplads eller lignende, men det er ikke nødvendigvis en forudsætning. En af de store udfordringer er nemlig at finde relevante virksomheder og arbejdspladser og at det kræver et stort forarbejde. Dette gælder både i forhold til at få skabt kontakt til virksomhederne, men også i forhold til at finde fælles samarbejdsflader og afstemme forventninger; Hvad ønsker virksomhederne at få ud af det – og hvad er gymnasiernes forventninger? I nogle samarbejdsrelationer er det en løsning at tænke både langsigtet og strategisk i forhold til at få etableret et bæredygtigt samarbejde, fx ved at udarbejde samarbejdskontrakter. Men det handler også at overveje rent praktisk, hvordan relationerne til eksterne arbejdspladser kan plejes og styrkes. En lærer fortæller, hvordan de vedligeholder kontakten til en lokal virksomhed gennem tidligere gymnasieelever, der både under og efter studiet arbejder i virksomheden:

*”Vi har faktisk været med til at skabe rigtige studenterjobs herude, ikke bare med at sidde nede i kasse i Kwickly, men de arbejder i en virksomhed, ligesom hvis du får studenterjob på studier (...) De [alumni] kommer og fortæller om deres uddannelsesbaggrund, deres erfaringer her fra handelsskolen, og hvordan har de brugt deres uddannelse her, i forhold til de job de har nu og deres videre perspektiv, og hvad muligheder ligger der, hvis man får ansættelse i sådan en type virksomhed”*

*Interview, lærer*

I eksemplet har virksomheden en interesse i at samarbejde for derigennem at kunne rekruttere nye medarbejdere, og tilsvarende har gymnasiet også har interesse i at kunne bruge virksomheden i et brancheforløb. Relationen bliver yderligere styrket af alumnernes relation til deres gamle skole.

Udover at trække på netværk, som i dette tilfælde, kan der også være en ressource at hente i at tænke bredt og kreativt, så det ikke blot er de største og mest kendte lokale virksomheder, der samarbejdes med, men også mindre kendte virksomheder eller offentlige arbejdspladser.



**Opsamlende er det centralt at være opmærksom på følgende i relation til samarbejde mellem gymnasium og virksomheder:**

- Bred afsøgning af mulige samarbejdspartnere, så feltet af mulige partnere ikke bliver for snævert fra starten
- Afklaring af forventninger til og interesse i samarbejdet – samt afklaring af karrierelæringsmål for eleverne
- Afklaring af hvordan relationen mellem virksomhed og gymnasium opretholdes og plejes, fx gennem alumner, forældrenetværk etc.

***Samspil med de øvrige aktiviteter i gymnasiet herunder fagene***

Når arbejdsmarkedsaktiviteter bliver integreret i undervisningen, er en af udfordringerne som regel mangel på netværk og samarbejdspartnere, som nævnt ovenfor. Flere af skolerne arbejder således med at finde muligheder for at integrere arbejdsmarkedsrettede elementer i undervisningen. I den forbindelse er det særligt centralt, at lærerne skal kunne se de faglige argumenter for at tage et karrieretema op i undervisningen. For nogle lærere vil det arbejdsmarkedsrettede ligge i naturlig forlængelse af ting, de i forvejen arbejder med, mens andre vil opleve udfordringer ikke mindst pga. de specifikke læringsmål i fagene. Men uanset fag vil implementeringen af karrierelæring som en del af undervisningen forde, at lærerne gentænker formålet med deres undervisning på en anvendelsesorienteret måde. Flere lærere fortæller, hvordan denne proces starter, når de gennem projektet bliver bevidste om, hvad karrierelæring kan bidrage med, og at de herefter begynder mere eller mindre spontant at integrere små karriereforløb i undervisningen, når det passer ind i de øvrige faglige forløb.

*”Så tænkte jeg bare lige: ”Der var muligheden, der var tiden og der var timerne til det - det er der slet ikke næste år i det fag.” Så det er mere sådan, nu har vi et gap, hvor det lige kan passe (...). Men det er mere fordi, jeg synes, at idéen er god og også bare mere for at se, om det kan lade sig gøre, at få noget karrierelæring ind i noget faglig læring.”*

*Interview, lærer*

Aktiviteterne behøver således ikke nødvendigvis at reformere undervisningen, men kan handle om en skærpet bevidsthed i forhold til at se muligheder for at indarbejde arbejdsmarkedsaktiviteter.

**Opsamlende er det centralt at være opmærksom på følgende i relation til samspil med de øvrige aktiviteter i gymnasiet herunder fagene:**

- Der er et potentiale i at arbejde med aktiviteterne som tema i fagene, fordi:
  - det er en bæredygtig måde at arbejde med arbejdsmarkedsaktiviteter
  - det virker motiverende for eleverne, og kan derved medføre øget læringsudbytte
- Karrierelæring i fagene handler om en skærpet bevidsthed i forhold til at inddrage karrierelæring, hvor det er praktisk muligt og giver fagligt mening
- Afsøgning af temaer, der har en faglig tyngde, så de kan måle sig med andre temaer i undervisningen

***Elevernes udbytte af de arbejdsmarkedsaktiviteter***

Empirien, der siger noget om elevernes udbytte i forhold til de arbejdsmarkedsaktiviteter er som de to andre typer af aktiviteter blevet analyseret i forhold til karrierelæringsdimensionerne, og elevernes progression. I forhold til de arbejdsmarkedsaktiviteter, så er elevernes udbytte jævnt fordelt over de tre karrierelæringsdimensioner, dog med lidt mindre vægt på erfaringer med handlinger og beslutninger.

## Dimensioner af karrierelæring



### *Elevernes udbytte i forhold til 'Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'*

Samlet set fortæller eleverne, at de finder de arbejdsmarkedsaktiviteter motiverende, fordi de derigennem får lov at arbejde med faget/studieretningen på en ny og arbejdsmarkedsrettet måde, som gør det muligt at få blik for faget i en praktisk sammenhæng. Som en af eleverne fortæller:

*”Det har gjort undervisningen sjovere, da man hele tiden har det i baghovedet. Jeg har fået mere interesse for faget.”*

*Eleveevaluering, 1.g*

Det gælder især for de forløb, hvor eleverne har arbejdet specifikt med en aktivitet der knytter sig til deres studieretning, et givent fag eller karrieremuligheder indenfor faget. Dette understreger endnu engang pointen om, at karrierelæring og fagspecifik læring kan supportere hinanden gensidigt, således at elevernes motivation for det fagspecifikke stof styrkes gennem karrierefokus, og omvendt at også oplevelsen af relevans i forhold til at beskæftige sig med karrierefokus både for elever og lærere bliver styrket, når det bliver integreret i det fagspecifikke stof.

Et andet udbytte af aktiviteterne er en progression i elevernes kendskab til arbejdsmarkedet, hvilket er et område, hvor mange elever selv vurderer, at de forud for aktiviteterne har et begrænset kendskab. Gennem aktiviteterne får eleverne større viden om, hvad de forskellige jobs går ud på, ligesom de får erfaringer at hægte deres viden op på. Som en af eleverne beskriver det, gør det en forskel at høre en professionel fortælle om deres virkelig-

hed og hverdagsliv. Elevernes erkendelser handler fx om balancen mellem arbejds- og fritidsliv. Det kan også handle om betydningen af samarbejde mellem folk på arbejdspladsen, som denne elev fortæller:

*”Det gjorde indtryk på mig at se, hvordan man arbejder i sådan et stort firma. Det hele handlede om samarbejde, når de f.eks. skulle afvikle tv-avisen.”*

*Interview, elev, 1.g*

Eleverne fortæller, at de lærer, at arbejdspladserne indeholder mange forskellige slags jobs, og at de forskellige jobfunktioner ikke er så adskilte som de før troede, fordi der foregår meget samarbejde på tværs. For nogle bliver erfaringen, at der ikke altid er direkte sammenhæng mellem uddannelse og job; i mødet med folk i brancherne finder de ud af, at der ikke altid er direkte sammenhæng mellem uddannelse og job, forstået på den måde, at forskellige uddannelser kan føre til samme slags job og omvendt også at én uddannelse kan føre til mange forskellige slags ansættelser.

### ***Elevernes udbytte i forhold til ’Viden om og erfaring med mig’***

Udover større kendskab til arbejdsmarkedet fortæller eleverne også, at de som følge af aktiviteterne begynder at overveje, hvordan de kan bruge deres kompetencer på arbejdsmarkedet. Flere siger, at de har lært, at de kompetencer, man bruger i forskellige jobs, er langt bredere end de tidligere havde troet, men også at færdigheder og kompetencer, som *ikke* er opnået gennem uddannelse, kan komme til at have stor betydning. Fx det at være flersproget.

*”Det fik mig til at tænke over at ud fra de færdigheder man har, kan man få forskellige jobs. F.eks. kunne hun tale polsk, og derfor arbejde fra Polen.”*

*Interview, elev, 1.g*

For nogle elever betyder aktiviteterne også, at eleverne begynder at overveje, hvilke kompetencer de selv har, og hvordan deres foreløbige retninger og valg passer sammen med forskellige karrieretyper.

Som nævnt i forrige afsnit bider eleverne gennem aktiviteterne mærke i at samarbejde er en vigtig del af mange jobs. Udledt heraf begynder eleverne at reflektere over deres egne kompetencer i forhold til samarbejde. Eleverne fremhæver flere gange, at de gennem aktiviteterne får mulighed for at lære sig selv at kende i forhold til samarbejde, som denne elev, der fortæller:

*”Jeg har tit sådan en tendens til at være sådan en lille smule dominerende en gang i mellem, og jeg ved det godt selv, og det vidste jeg også godt før og jeg ved det også godt nu (...). Så kan man sige, så har jeg bare lært, at samarbejde også er en god ting”*

*Interview, elev, 1.g*

Flere elever fortæller, som denne elev, at de i forvejen er klar over, at samarbejde er vigtigt, men samtidig ser de også sig selv som meget uerfarne i den sammenhæng. Derfor kan det være meget givende at få erfaringer med, hvordan man fungerer i et samarbejde. Ligeledes kan erfaringer med samarbejde være en af de måder, hvor eleverne får afprøvet arbejdslignende forhold. Især det, at de sammen med andre, får ansvar for processen bliver fremhævet eksempelvis styre sin tid, planlægge og overholde deadlines, hvilket alt sammen har været elementer i de mere projektorienterede aktiviteter. På den måde kan aktiviteterne være med til at åbne den ’black box’, som arbejdslivet kan være for nogle unge.

Udover de praksisnære erfaringer med samarbejde giver nogle af eleverne også udtryk for, at de arbejdsmarkedsaktiviteter sætter gang i en udvikling og refleksion i forhold til synet på dem selv og deres deltagelsesmuligheder både i samfundet og konkrete jobs. En elev skriver blandt andet i evalueringen:

*”Det har været nogle helt fantastiske oplevelser hver for sig. At få et indblik i de forskellige kunstners liv, og hvordan de er nået frem til det, hvor de er nu, synes jeg er enormt interessant og inspirerende. Det gav mig overvejelser og tanker om mig selv, både i form af mit studievalg, men også af min personlighed og livet. At skelne mellem to helt forskellige kunstners liv og se, hvor forskellige og så alligevel ikke, de er, er noget jeg har tænkt meget over og synes har hjulpet mig med, hvad jeg skal stille op med mig selv.”*

*Evaluering, elev, 1.g*

Som citatet illustrerer, udviser eleverne en åbenhed for og interesse i at tænke over deres fremtid, samtidig med at de så småt begynder at afprøve sig selv i forhold til forskellige retninger i livet, hvilket igen afføder grundlæggende tanker fx om sammenhænge mellem uddannelsesvalg, personlighed og livet. Med andre ord ser vi, hvordan eleverne på dette tidligere stadie - alle elever går på første årgang- arbejder med at skabe sammenhæng mellem deres egne selvbillede og omgivelserne (Savickas et al., 2009). Når eleverne allerede på dette tidlige tidspunkt får erfaring med kontinuerligt at justere, afprøve og reformulere deres egen selvfortælling, kan aktiviteterne være med til at udstyre dem med en robusthed i forhold til processen, der kan bruges som fundament for de identitetsspørgsmål, der vil dukke frem senere i gymnasiet.

En anden måde at styrke elevernes identitetsproces er ved at arbejde med elevernes blik på sig selv som en del af samfundet. Det sker i de aktiviteter, hvor 'karriere' indgår som tema i fagene, idet eleverne her hjælpes til at forstå samfundsmæssige forhold og social arv - og bliver i stand til at koble denne viden til egne positioner og forudsætninger. Som en elev konkluderer: *"så de fleste i min familie er lønmodtagere og ansat i tertiære erhverv"* (fra forsøgsrapport). Disse refleksioner fører for nogle elever til overvejelser om sig selv i et fremtidigt samfundsmæssigt perspektiv og giver en bevidsthed om strukturers betydning.

### ***Elevernes udbytte i forhold til 'Erfaring med mine handlinger og beslutninger'***

I dimensionen 'erfaring med mine handlinger og beslutninger' er der også flere tegn på, at eleverne oplever et udbytte. Først og fremmest ser det ud til, at eleverne går aktivt ind i processen og begynder at gøre sig nogle overvejelser, som i dette eksempel:

*"I starten heldte jeg meget for at stræbe efter en eller anden dag på at blive tolk. I dag synes jeg selv at jeg griber det noget mere realistisk an. Jeg vil mest af alt kæmpe for at blive bedre til sprogfagene og, så efter tage den derfra. I stedet for fra dag 1 at have lagt alle planerne foran mig. Jeg holder stadig fast i at jeg gerne vil ud og arbejde på international plan, men lige hvad, er jeg endnu ikke klar over."*

*Interview, elev, 1.g*

På trods af elevernes meget åbne interesseområder, viser der sig samtidig også tegn på, at eleverne begynder at overveje konkrete vilkår og muligheder i forhold til deres interesser, som citatet er et eksempel på. Netop forholdet mellem en optimistisk tro på fremtiden og realisme i forhold til branchekendskab og arbejdsvilkår er tegn på, at eleverne forholder sig aktivt reflekterende i valgprocessen (Gelatt, 1989; Mitchell et al., 1999; Gelatt & Gelatt, 2003).

Samtidig med at eleverne gør sig overvejelser, er det slående at det fokus på 'valget', som skinner igennem i de andre aktiviteter, er mindre udtalt hos de elever der deltager i de arbejdsmarkedsaktiviteter. Eleverne fortæller i mindre grad om pres, stress eller valg. Det kan der være flere grunde til. Dels at de arbejdsmarkedsrettede forsøg fandt sted på første årgang, hvor eleverne netop har overstået et valg, og derfor tidsmæssigt befinder sig på længere afstand fra den næste store beslutning. Dels at elevernes opmærksomhed er rettet mod uddannelse, fordi det for langt de fleste er det næste skridt på vejen. Eleverne har således ikke de samme forventninger om at blive 'afklaret' gennem aktiviteterne, som vi ser i de andre typer aktiviteter, og som i værste fald kan virke blokerende for elevernes karrierelæring.

Blandt de elever, der deltager i aktiviteterne, er det tydeligt, at selvom de gør sig tanker om, hvad de gerne vil, så befinder de sig samtidig et sted i processen, hvor de først lige begyndt at indkredse deres interesseområder. Flere elever fortæller, at selvom de endnu ikke har lagt sig fast på en bestemt karriere, så har forløbet hjulpet dem med at kunne udpege en faglig retning, og nuancere deres overvejelser:

*Jeg er som sagt stadig i tvivl om mit fremtidige karrierevalg, men jeg søger, ligesom for et år siden, i humanitære og sproglige retninger. Besøget hos [x virksomhed] gjorde mig også opmærksom på, at jeg gerne vil arbejde i et stort netværk med gode kollegaer.  
Evaluering, elev, 1.g.*

Som det er tydeligt ved denne 1.g.-elev, så er der både erfaringer og et sprog til at beskrive overvejelserne, og overvejelserne drejer sig ikke kun om specifikke jobs, men også om mere generelle overvejelser. Eleverne er klar over at de ikke skal træffe en beslutning lige nu, men bruger besøget til at indkredse nærmere, hvad de vil. Aktiviteterne ser således ud til at være

med til at åbne elevernes øjne for sammenhængen mellem deres nuværende uddannelse, videregående uddannelser og arbejdsmarkedet, og gøre dem i stand til at træffe foreløbige beslutninger og afsøge hvilke muligheder, der er indenfor givne brancher.

### **Opsamlende i relation til elevernes udbytte af dimensionen 'viden om og erfaring med uddannelse, fag og job'**

- oplever øget interesse for faget/studieretningen, når de får mulighed for at arbejde med faget i en praktisk/anvendelsesorienteret sammenhæng
- opnår større viden om, hvad konkrete jobs går ud på
- erfarer, at der ikke altid er direkte sammenhæng mellem uddannelse og job; forskellige uddannelser kan føre til samme slags job og én uddannelse kan føre til forskellige typer ansættelser

### **Opsamlende i relation til elevernes udbytte af dimensionen 'viden om og erfaring med mig'**

- erfarer, at færdigheder og kompetencer, som er opnået udenfor uddannelsessystemet kan spille en stor rolle (fx at være flersproget)
- erfarer, hvordan de selv fungerer i et samarbejde. Især det selv at styre en arbejdsproces bliver fremhævet
- begynder at danne sig idéer om egne deltagelsesmuligheder i jobs og verden omkring
- får teoretisk viden om samfundsmæssige karriereforhold og kan relatere det til sig selv



### **Opsamlende i relation til elevernes udbytte af dimensionen 'erfaring med handlinger og beslutninger'**

- udviser åbenhed og interesse for aktiviteterne uden at være tyngede af bekymringer om afklaring (1.g/1.hf)
- begynder at udpege en faglig retning og vurderer muligheder indenfor givne brancher
- eleverne forholder sig både åbent afsøgende og realistisk i forhold til deres faglige interesser

## REFERENCER

- CeFU, Epinion & Pluss (2012). *Kortlægning af UEA-aktiviteter i Folkeskolen*. Retrieved from <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120618%20UEA%20evaluering.pdf>
- Christensen, G., & Larsen, S. M. (2011). *Viden om vejledning*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Dahler-Larsen, P. (2013). *Evaluering af projekter: Og andre ting, som ikke er ting*. Syddansk Universitetsforlag.
- DGS. (2014). *Hvor er virkeligheden?* Retrieved from <http://gymnasieelever.dk/sites/default/files/downloads/Hvor%20er%20virkeligheden.pdf>
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). Risk and uncertainty in the youth transition. *Young: The Nordic Journal of Youth Research*, 5(1), 3-20.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2006). *Young people and social change* McGraw-Hill Education (UK).
- Gatsby Foundation (2014). *Good Career Guidance*. [www.gatsby.org.uk/GoodCareerGuidance](http://www.gatsby.org.uk/GoodCareerGuidance)
- Gelatt, H., & Gelatt, C. (2003). *Creative decision making using positive uncertainty* Crisp Learning.
- Gelatt, H. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252.

- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community* Oxford University Press.
- Gymnasieskolen. (2014). *Derfor skal undervisningen være mere anvendelsesorienteret*. Retrieved from <http://gymnasieskolen.dk/ministeren-derfor-skal-undervisningen-vaere-mer-anvendelsesorienteret>
- Hansen, M. R. (2014). *Brobygningsforløb for gymnasieelever*. Retrieved from <https://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vcartikler/viavejledning/brobygningsforloeb-gymnasieelever-martin-rovs-hansen>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring-for lærere*. Dafolo.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2007). *Karrierevalg. Teori Om Valg Og Valgprocesser*. Studie & Erhverv, Fredensborg.
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L., & Madsen, L. M. (2015). A narrative approach to understand students' identities and choices. *Understanding student participation and choice in science and technology education* (pp. 31-42) Springer.
- Hutters, C., & Lundby, A. (2014a). *Læring, der rykker. læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv*. Den europæiske socialfond og Region Hovedstaden.
- Hutters, C., & Lundby, A. (2014b). *Redskab til vurdering og evaluering af gymnasieelevers progression i forhold til karrierekompetencer*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Hutters, C., & Lundby, A. (2014c). *Vidennotat. karrierefokus i og efter gymnasiet*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Illeris, K. (2006). *Læring* Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B., & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv: Mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur.
- Krøjer, J., & Hutter, C. (2008). Kollektivet som korrektiv: Fortælleværksteder som kritik af neoliberalt selvarbejde. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10(1), 72-88.
- Larsen, M., Christensen, G., Tiftiki, N., & Nordenbo, S. (2011). *Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 35-54.
- Law, B. (2001). *New thinking for connexions and citizenship*. Occasional paper. Derby: The Centre for Guidance Studies for The Career-Learning Network.
- Law, B. (2006). Uddannelses- og erhvervsvejledning. teori og praksis. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen & J. M. Kidd (Eds.), [*Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*] (P. P. Terese Krabbe Trans.). (2. Udgave ed., ). Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv a.s.
- Law, B., & Watts, A. (2003). *The DOTS analysis—original version*. The Career Learning Network, Cambridge.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Mortensen, H. G., & Svendsen, S. (1997). In Mortensen H., Svendsen S. (Eds.), *Brobygning : Samarbejde, pædagogik, vejledning / redigeret af: Heidi graff mortensen, steffen svendsen* Kbh. : Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen.

- Partnership for 21st Century Skills (2014). Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Plant, P. (2014). *Bro: Learning by bridging*. Retrieved from <https://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vcartikler/bro-learning-bridging-peter-plant>
- Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik Klim*.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, , 147-183.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Skovhus, R. (2015a). *At udnytte potentialerne i de aktiviteter der foregår*. Retrieved from <http://ungepaatvaers.dk/wp-content/uploads/at-udnytte-potentialerne-i-de-aktiviteter-der-foregaar2.pdf>
- Skovhus, R. (2015b). *Fra valg til læring – potentialer i at skifte perspektiv*. Retrieved from <http://ungepaatvaers.dk/wp-content/uploads/fravalgt1.pdf>
- Sørensen, N. U., Juul, T. M., Hutter, C., & Katznelson, N. (Eds.). (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D. (2005). Interview i en tangotid. In Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Ed.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stokes, H., & Wyn, J. (2007). Constructing identities and making careers: Young people's perspectives on work and learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 495-511.

- Strøm, S. H. (2015). *Synlig læring i gymnasiet og på HF* Dafolo.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – karrierevalg og karrierelæring*. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL.
- Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber: Karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Aarhus Universitet, Arts, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Thomsen, R., Skovhus, R., & Buhl, R. (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Shultz.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse om introduktionskurser og brobygning til ungdomsuddannelserne*. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=168744&exp=1>
- Undervisningsministeriet. (2015a). *Den åbne skole*. Retrieved from <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Den-aabne-skole>
- Undervisningsministeriet. (2015b). *Niende og tiende klasseelevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne og tiende klasse 2015*. Retrieved from [https://www.uvm.dk/~~/media/UVM/Filer/Stat/PDF15/150409%20FTU\\_notat\\_2015.pdf](https://www.uvm.dk/~~/media/UVM/Filer/Stat/PDF15/150409%20FTU_notat_2015.pdf)
- Valgreen, H. (2006). *Balance i vejledningen*. (Masterprojekt). Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Valgreen, H. (2013). *Refleksion og fællesskab. kollektiv narrativ praksis i karrierevejledning* (Ph.D.-afhandling ed.) Aarhus Universitet.

Viden om og erfaring med uddannelse, fag og job	Beskrivelse af progression i løbet af gymnasiet	Tegn
Viden om og erfaring med de fag, jeg møder i gymnasiet	<p><b>Fra</b> en begyndende faglig nysgerrighed og evt. specialisering – fx ift. studieretning</p> <p><b>Hen imod</b> et udbygget kendskab til fag og fagenes kobling til verden omkring (herunder til arbejdsmarkedet). Har evt. en ide om, hvilken faglig retning, man vil tone sin uddannelse og karriere</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eleven kan beskrive, hvad der karakteriserer de forskellige fag/fagligheder i gymnasiet</li> <li>2. Kan anvende fag i sammenhæng med andre fag (fx i AT).</li> <li>3. Kan koble og eventuelt omsætte fag og studieretning ind en praktisk/teoretisk/erhvervsmæssig sammenhæng</li> </ol>
Viden om og erfaring med uddannelses-systemet	<p><b>Fra</b> en begyndende viden om og erfaring med andre dele af uddannelsessystemet end gymnasiet</p> <p><b>Hen imod</b> at kunne orientere sig i andre dele af uddannelsessystemet og derigennem opnå begyndende viden om forskellige studiemiljøer og arbejdsformer</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eleven kan beskrive, hvad en videregående uddannelse er og nævne eksempler på konkrete uddannelser.</li> <li>2. Kan skelne mellem de forskellige typer videregående uddannelser, fx kort, mellemlang og lang, professions, universitets, erhvervsakademi osv.</li> <li>3. Eleven kan ud fra et bredt kendskab til forskellige uddannelsestyper koble erfaringer og viden om uddannelser til refleksion over egne kompetencer og interesser ift. videre uddannelse og videre muligheder</li> </ol>
Viden om og erfaring med arbejdsmarkedet	<p><b>Fra</b> at have gjort sig de første erfaringer med arbejdsmarkedet fx gennem erhvervspraktik eller fritidsjob</p> <p><b>Hen imod</b> at foretage koblinger mellem fag i gymnasiet, arbejdsmarked og samfund. Koblingerne mellem fag, arbejdsmarked og samfund kan være af teoretisk karakter idet de ligger i forlængelse af det teoretiske arbejde i fagene. Men koblingerne kan også være af praktisk karakter, idet de er opnået gennem praktiske erfaringer, virksomhedssamarbejde, praktik osv</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eleven kan beskrive konkrete jobs og jobfunktioner. Kan sætte ord på egne erfaringer fra fx fritidsjobs</li> <li>2. Kan genkende og skelne mellem basale strukturer på arbejdsmarkedet fx forskel på private og offentlige arbejdspladser, forskellige arbejdsformsformer</li> <li>3. Eleven kan ud fra kendskab til arbejdsmarkedet reflektere over generelle og egne arbejdsmarkedskompetencer, samt hvordan de kan anvendes i en faglig sammenhæng</li> </ol>

Viden om og erfaring med mig	Beskrivelse af progression i løbet af gymnasiet	Tegn
Viden om og erfaring med mine interesser/styrker	<p><b>Fra</b> en begyndende bevidsthed om egne styrker og interesser</p> <p><b>Hen imod</b> en udbygget forståelse af egne styrker, interesser og kompetencer, og hvordan de kan bruges i såvel en samfundsmæssig som en uddannelses- og erhvervsammenhæng</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kan give eksempler på kompetencer, der kan bruges i forskellige typer jobs og uddannelser.</li> <li>2. Kan nævne eksempler på egne styrker og interesser, og koble det til erfaringer fra skole, job og fritidsliv</li> <li>3. Kan reflektere over og formulere egne faglige og personlige kompetencer i relation til en karrierevej/fremtidsforestillinger</li> </ol>
Viden om og erfaring med mig i samarbejde med andre	<p><b>Fra</b> en begyndende bevidsthed om, hvordan jeg indgår i sammenhænge med andre ex. gruppearbejde og i fritidsjob.</p> <p><b>Hen imod</b> en udbygget viden om forskellige samarbejder og samarbejdsformer – både i skolen og på arbejdspladsen og refleksion over, hvordan de forskellige roller i samarbejde kan indtages.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kan konkret indgå i et gruppearbejde i skolen og bidrage til at opgaven løses.</li> <li>2. Kan indgå i flere forskellige samarbejder – både i skolen og på en arbejdsplads</li> <li>3. Kan veksle mellem forskellige roller i samarbejder, både i skolen og udenfor</li> </ol>
Viden om og erfaring med mig i verden	<p><b>Fra</b> en begyndende bevidsthed om mig som en del af en større sammenhæng</p> <p><b>Hen imod</b> begyndende tanker om, hvorfor jeg uddanner og dygtiggør mig for mig selv og min omverden. Begynder dermed at gøre uddannelse og karriere til et mere personligt projekt, som forener faglige interesser, viden om muligheder og viden om, hvordan jeg på forskellige måder kan bidrage til samfundet</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kan give eksempler på forskellige livsformer og deltagelsesmuligheder i samfundet</li> <li>2. Kan koble viden om livsformer og deltagelsesmuligheder med fagene og fagernes samfundsmæssige rolle og funktion</li> <li>3. Kan reflektere over egne deltagelsesmuligheder i og bidrag til samfundet</li> </ol>



Erfaring med mine handlinger og beslutninger	Beskrivelse af progression i løbet af gymnasiet	Tegn
Erfaringer med mine valgstrategier i relation til uddannelse	<p><b>Fra</b> at have begyndende fortælling om mine erfaringer med valg og begrundelse for valg af ungdomsuddannelse</p> <p><b>Hen imod</b> at gøre sig overvejelser om egne valg og handlemuligheder ud fra viden om, hvordan mennesker på forskellige måder træffer valg og har forskellige typer af karriereforløb.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kan fortælle om erfaringer med valg af ungdomsuddannelse og det forløb, der går forud</li> <li>2. Kan skitsere forskellige måder at træffe valg og forholdende sig i en valgproces, både med afsæt i egne og andres erfaringer og tilgængelige netværk</li> <li>3. Kan reflektere over forskellige valgstrategier og handlemuligheder og deres fordele og ulemper</li> </ol>
Erfaringer med handlekraft i forhold til mine valgmuligheder	<p><b>Fra</b> en begyndende forståelse af sammenhænge mellem på den ene side muligheder/ ønsker/erfaringer osv. og på den anden side egne handlinger og handlemuligheder.</p> <p><b>Hen imod</b> en forestilling om at være medskabere af egne muligheder og fremtidsperspektiver. Er i stand til at kunne handle på og udforske egne ønsker og mål</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kan fortælle om erfaringer med at have handlet i forhold til valg af uddannelse</li> <li>2. Kan demonstrere indsigt i forholdet mellem handlinger i relation til uddannelse og så ønsker, beslutninger, viden om lag, uddannelser, erhverv</li> <li>3. Kan reflektere over egne handlinger og sætte dem i forhold til ønsker og erfaringer. Herunder at reflektere over kommende valg og forholde sig til valg, som noget der opstår i et samspil mellem individ og omgivelser</li> </ol>
Viden og erfaring med usikkerhed og omskiftelighed som vilkår ift. valg, handlinger og beslutninger	<p><b>Fra</b> en begyndende forståelse for karakteren af karriereføring og karriereplaner i et omskifteligt samfund</p> <p><b>Hen imod</b> konkrete fremtidsplaner for tiden efter gymnasiet, og forholder sig til eventuelle forandringer i relation til drømme, ønsker, erfaringer og vilkår.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kan nævne eksempler på forskellige karriereforløb eksempelvis lineære forløb, yoyoforløb osv.</li> <li>2. Kan demonstrere indsigt i, hvordan samfundsmæssige forandringer kan gribe ind i individets mulighedsrum – og modsat at individer også har indflydelse på egne muligheder</li> <li>3. Kan identificere et eller flere fokuspunkter for den videre karrierevej, men samtidig også afprøve og udfordre egne ideer ud fra nye input. Kan forholde sig både åbent og fokuseret til egne fremtidsplaner</li> </ol>

*”DET GAV MIG EN IDÉ OM, AT MIN FREMTID IKKE STÅR SKREVET I STEN”*

Midtvejsevaluering af forsøg med karrierelæring i gymnasiet  
Af Noemi Katznelson og Astrid Lundby

1. Open access udgave

© Forfatterene og Aalborg Universitetsforlag, 2015

Grafisk tilrettelæggelse: Hofdamerne ApS v/ Cecilie von Haffner og Lea Rathnov

ISBN: 978-87-7112-427-9

Udgivet af:  
Aalborg Universitetsforlag  
Skjernvej 4A, 2. sal  
9220 Aalborg Ø  
T 99407140  
F 96350076  
aauf@forlag.aau.dk  
forlag.aau.dk

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.