

# Bilag til At blive på sporet



Nye perspektiver og bæredygtige  
løsninger på uddannelsesfrafald  
for unge voksne



AARHUS  
UNIVERSITET  
DPU



# **Bilag til**

# **AT BLIVE PÅ SPORET**

Nye perspektiver og bæredygtige løsninger på  
uddannelsesfrafald for unge voksne  
VELUX-rapport

DPU, Aarhus Universitet 2020

Titel:

*Bilag til At blive på sporet*

*Nye perspektiver og bæredygtige løsninger på uddannelsesfrafald for unge voksne  
VELUX-rapport*

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2020

© 2020, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto: Colourbox.dk

# Bilagsoversigt

Bilagsnumre refererer til bilagshenvisningen i afslutningsrapporten.

<b>BILAG 1 FÆLLES INTERVIEWGUIDE FORÅRET 2017 .....</b>	<b>5</b>
<b>BILAG 2 FÆLLES INTERVIEWGUIDE EFTERÅRET 2017 .....</b>	<b>7</b>
<b>BILAG 3 INTERVIEWSKEMA FORÅRET 2018 .....</b>	<b>10</b>
<b>BILAG 4 SAMMENFATNING AF BESVARELSER FRA Y-INTERVIEW, 2018 .....</b>	<b>13</b>
<b>BILAG 5 INTERVIEWSKEMA EFTERÅRET 2018 .....</b>	<b>24</b>
<b>BILAG 6 MÅLORIENTERING: SAMMENFATNING AF ELEV-/KURSISTINTERVIEW, E 2018.....</b>	<b>28</b>
<b>BILAG 7 INTERVIEWSKEMA FORÅRET 2019 .....</b>	<b>32</b>
<b>BILAG 8 RESULTAT AF INTERVIEWRUNDE FORÅRET 2019 .....</b>	<b>33</b>
<b>BILAG 9 INTERVIEWSKEMA REPRÆSENTANTER FRA SKOLERNE 2019 .....</b>	<b>35</b>
<b>BILAG 10 DETALJERET SKABELON TIL BESKRIVELSE AF SKOLEINDSATS FORÅRET 2018 .....</b>	<b>37</b>
<b>BILAG 11 SKOLEINDSATSER I VELUX PROJEKTET FORÅRET 2018.....</b>	<b>40</b>
<b>BILAG 12 SKOLEINDSATSER EFTERÅRET 2018 .....</b>	<b>47</b>
<b>BILAG 13 SKOLEFORTÆLLINGER FORÅRET 2019 .....</b>	<b>75</b>
<b>BILAG 14 ANALYSE AF SURVEY-BESVARELSER PÅ VUC OG ERHVERVSSKOLER .....</b>	<b>102</b>
<b>BILAG 15 ANALYSE AF SAMMENHÆNG MELLEM PERSONVARIABLE OG KURVEFORLØB .....</b>	<b>134</b>



# Bilag 1

## Fælles interviewguide foråret 2017

10. marts, 2017

Formålet med interviewene er at finde ud af, hvilke tanker elever gør sig i forbindelse med at blive på eller falde fra uddannelsen.

Interviewene gennemføres i perioden marts-maj 2017, så resultaterne kan danne udgangspunkt for drøftelser på møderne i forskningscirklerne i juni 2017.

Der er i nedenstående skema afsat plads til, at I kan tilføje flere temaer og eller spørgsmål under det enkelte tema.

Tema	Spørgsmål	Stikord til interviewer
<i>Fakta om eleven</i>	Elevens navn	
	Hvor længe eleven har gået på uddannelse?	
<i>At blive eller ikke at blive</i>	Tænker du nogensinde på at holde op på uddannelsen?	
	Hvilke tanker gør du dig i forbindelse med at blive eller holde op på uddannelsen?	Fokuser på tanker
<i>Tanker i forhold til at blive</i>	Hvad kan få dig til at blive på uddannelsen?	Fx: noget på skolen? Noget uden for skolen?
	Hvad trækker dine beslutninger i den retning?	Noget i undervisningen? Noget hos kammeraterne? I hvilke situationer? Osv.
		<b>HUSK</b> at bede eleven om at uddybe og give eksempler på "noget" og på "situationer"
<i>Tanker i forhold til at holde op</i>	Hvad gør du dig af tanker i forhold til at holde op på uddannelsen?	Fx: noget på skolen? Noget uden for skolen?
	Hvad kan/kunne få dig til at holde op?	Noget i undervisningen? Noget hos kammeraterne?
	Hvad trækker dine beslutninger i den retning?	I hvilke situationer? Osv.

		<b>HUSK</b> at bede eleven om at uddybe og give eksempler på "noget" og på "situationer"
<i>Elevens handlinger i forbindelse med overvejelserne</i>	Hvad gør du for at afklare dine tanker?	Kigger efter andre - uddannelsesmuligheder? - job muligheder? - skyder det væk og tænker på noget andet osv.
	Taler du med nogen om dine tanker? Hvem taler du med? Hvordan indvirker det på dine overvejelser?	<b>HUSK</b> at bede eleven om at uddybe og give eksempler på det eleven gør
Tema x		
Tema y		

Derudover et enkelt spørgsmål til dig som lærer eller vejleder: Hvordan ser du/I tegn på, at en elev/ kursist mistrives?



# Bilag 2

## Fælles interviewguide efteråret 2017

### Interviewguide 2

Navn, Alder, køn?

#### 1. Tænke-handlemønstre

Spørgsmål til de ugentlige svar på linket:

- Hvilke tanker/følelser havde du, da markerede helt anderledes på det ugentlige link?
- Hvad skete der?
- Hvad tænkte du?
- Hvordan påvirkede det dine tanker/ følelser/ motivation for at gennemføre uddannelsen? (giv gerne eksempler)
- Lyttede du til dine følelser, din mavefornemmelse?
- Eller var der andet/andre, der påvirkede dig mere?
- Hvordan gav det sig udslag? – Hvad gjorde du? (giv eksempler på handlinger – adfærd).

#### Mere generelle spørgsmål:

- Oplever du, at du reagerer (handler) hurtigt på dine tanker?
- Eller foretrækker du "at sove på det"?
- Samler du information om de muligheder du har?
- Oplever du, at du selv er styrmand i dit liv, eller at det er andre, der er det?
- Hvad betyder andres mening, når du skal træffe beslutninger?
- Hvis du tænker tilbage, har du så en særlig måde at reagere på (når du træffer beslutninger)? Har du et slags mønster?
- Hvordan vil du beskrive det?

## 2. Motivation

### 2. A Temperaturmålinger

På en skala fra 1 til 10, hvor enig er du i følgende udsagn?

*[til intervieweren: Hvis svaret fx er 8, spørg så evt. "Hvorfor ikke 7?" eller "hvorfor ikke 9?"]*

#### Autonomi:

1. Jeg har selv har haft mulighed for at vælge at begynde på denne uddannelse
2. Uddannelsen passer til det, jeg gerne vil
3. Her på skolen kan jeg være den, jeg er.
4. Uden for skolen: jeg bruger tiden på det, jeg gerne vil

#### Kompetence:

1. Jeg føler mig fagligt god nok
2. Jeg kan finde ud af lektierne
3. Jeg glæder mig til at komme i skole om morgenen
4. Uden for skolen: Jeg har styr på de forskellige gøremål i hverdagen (fx hente børn, købe ind)

#### Tilhørsforhold

1. Jeg føler du mig godt tilpas i klassen
2. Jeg har en ven/kammerat/kæreste osv. jeg kan tale fortroligt med
3. Jeg kan tale med min lærer/vejleder om det, der bekymrer mig
4. Jeg føler, at jeg er en person, andre godt kan lide

•

### 2.B Autonomi – supplerende spørgsmål

1. **Hvordan er du havnet på denne på uddannelsen?**
  - Oplever du, at du selv har valgt din uddannelse eller?
  - Hvad har gjort, at du er på netop denne uddannelse?
  - Hvordan giver det mening for dig at være på uddannelsen?
  - Er der noget, du hellere ville, hvis du havde muligheden?
2. **Hvordan oplever du, at din indflydelse er på det, der sker på uddannelsen?**
  - Interesserer undervisningen dig?
  - Ville ud gerne have mere indflydelse på, hvad I arbejder med i undervisningen?

### 3.B Kompetence

#### 1. Hvordan synes du, at du klarer det faglige i skolen?

- Hvordan har du det med indholdet og niveauet på undervisningen?
- Hvad giver dig lyst til at fortsætte?

#### 2. Uden for skolen, synes du, at du kan klare udfordringer i din dagligdag?

- Kan du komme op om morgenen?
- Har du et barn eller anden du skal sørge for?
- Har du arbejde og hvordan klarer du det?
- Hvordan klarer du indkøb, huslige ting etc.?

### 3.C Tilhørsforhold

- Hvordan har du det med de andre i klassen? Godt tilpas/ udenfor?
- Har du en eller flere, du er fortrolig med/ kan tale med om mange ting, på skolen, uden for skolen
- Kan du beskrive dine følelser i forhold til din fortrolige ven/kammerat? Overfladisk forhold/ et forhold der vil vare ved?
- Særligt i forhold til lærere/vejledere:
- Hvordan har du det med dine lærere/ vejledere?
- Er der nogen lærere, som du har det særligt godt med/særligt vanskeligt med?
- Beskriv, hvordan en lærer har fået dig til at føle dig godt tilpas/dårligt tilpas

## Bilag 3

# Interviewskema foråret 2018

### Guide til interview med elever/kursister om beslutningsprocesser i forbindelse med skolens indsats til nedbringelse af frafald

#### Interviewets formål

Skolen sætter en indsats i gang for at nedbringe frafaldet. Det var det, vi i forskningscirklen kaldte X. Interviewet drejer sig om at afklare, hvordan eleven/kursisten oplever indsatsens indflydelse på vedkommendes opfattelse af uddannelsen. Det var det, vi i forskningscirklen kaldte Y.

Indsatsen er forskellig fra skole til skole. Interviewet drejer sig om den indsats, som den pågældende skole sætter i gang.

Hovedformålet med interviewet er at få nogle illustrative eksempler på, hvordan indsatsen har haft indflydelse på opfattelsen af uddannelsen. Vi vil gerne have nogle 'fortællinger' i form af en beskrivelse af en ændringsproces. En ændringsproces beskrevet med handlingsbegreber og begrundelse. Fx "Da det gik op for mig, at ... så tænkte jeg, at ... og det har jeg været meget glad for, fordi ... derfor tror jeg, at jeg vil ...". Det er vigtigere, at vi får gode illustrative eksempler, end at vi får overfladiske svar på alle de stillede spørgsmål.

#### Interviewets struktur

Interviewet indledes med en kort præsentation skolens indsats, og at vi gerne vil vide noget om, hvordan denne indsats virker.

Herefter stilles spørgsmål om den interviewede. Spørgsmålene skal give et billede af eleven/kursisten som resten af besvarelsene kan forstås på baggrund af.

Derefter stilles en række meget åbne spørgsmål. Formålet er at få elevens/kursistens umiddelbare opfattelse af indsatsens betydning.

De åbne spørgsmål følges op af en mere systematisk gennemgang af de fem opmærksomhedspunkter, som vi gerne vil have belyst. Formålet er at få viden om, hvordan indsatsen påvirker de forhold, som har indflydelse på beslutningsprocesserne. Hvis punktet allerede er nævnt i de åbne spørgsmål, kan det enkelte opmærksomhedspunkt springes over. Man kan også – alt efter situationen – stille spørgsmålet og bede om en uddybning, fx om hvad eleven/kursisten følte. På den måde kan spørgsmålet bidrage til at give en bedre forståelse

for det, som eleven/kursisten tænker, herunder hvor vigtigt dette opmærksomhedspunkt bliver opfattet.

På de skoler, hvor man vil gennemføre en 'baseline-måling' (før indsatsen er sat i gang), stilles i det første interview ('baseline'-interviewet) *kun* spørgsmålene om den interviewede og om de fem opmærksomhedspunkter. Der spørges *ikke* til indsatsens betydning.

Interviewet gennemføres som enkeltinterview af en interviewer, der ikke er direkte involveret i gennemførelsen af indsatsen.

Der optages en lydfil af interviewet.

### Interviewets spørgsmål

Spørgsmål om den interviewede:

- Alder og køn
- Hvilken uddannelse er du i gang med?
- Hvorfor har du valgt denne uddannelse? (Spørgsmålet gentages senere, men i en anden udformning).
- Har du tidligere afbrudt uddannelsesforløb? Hvilket/hvilke?
- Hvor meget har du deltaget i aktiviteten?

Der stilles følgende åbne spørgsmål som indledning:

- Synes du, at indsatsen (det som skolen har sat i gang) har ændret din opfattelse af uddannelsen?
- Prøv at beskrive hvordan!
- Synes du, at indsatsen har ændret din motivation for at gennemføre uddannelsen?
- Synes du, at indsatsen har ændret din tro på, at du kan gennemføre uddannelsen?
- Prøv at beskrive hvordan!
- Synes du, at der er forhold i dit liv uden for skolen, som indsatsen har bidraget til, at du tænker anderledes om?
- Prøv at beskrive hvordan!

Efter de åbne spørgsmål stilles mere systematiske spørgsmål til følgende fem opmærksomhedspunkter:

- Hvordan synes du, uddannelsen passer i forhold det, du gerne vil gøre efterfølgende?
- Har indsatsen haft nogen indflydelse på det? Prøv at uddybe!
- Hvordan synes du, de forskellige dele af uddannelsen hænger sammen?
- Har indsatsen haft nogen indflydelse på det? Prøv at uddybe!
- Hvordan synes du, du klarer dig fagligt i forhold til at kunne gennemføre uddannelsen?
- Har indsatsen haft nogen indflydelse på det? Prøv at uddybe!
- Hvordan har du det i klassen?

- Har indsatsen haft nogen indflydelse på det? Prøv at uddybe!
- Synes du, at uddannelsen er dit eget projekt?
- Har indsatsen haft nogen indflydelse på det? Prøv at uddybe!

### **Interviewudskriftens form**

Der udarbejdes en interviewrapport, der giver et billede af elevens/kursistens opfattelse af indsatsens betydning. Rapportens omfang er mellem to og fire sider pr. interview.

Rapporten indledes med et kort portræt af eleven/kursisten, herunder en begrundelse for, hvorfor netop denne elev/kursist er udvalgt til interview.

Hovedindholdet i interviewrapporten er de gode eksempler, de gode 'fortællinger'. Hvad virker, hvordan? Hvad synes ikke at virke, hvorfor? Det vigtige er, at man kan få en klar opfattelse af indsatsens betydning for eleven/kursisten.

De bedste 'fortællinger', som viser indsatsens betydning for eleven/kursisten i forhold til frafald, vil vi gerne have gengivet så udførligt og nøjagtigt som muligt. De må gerne udskrives i deres fulde længde.

# Bilag 4

## Sammenfatning af besvarelser fra Y-interview, 2018

BW, 2018-05-30

Der er gennemført i alt 19 Y-interview med deltagere af forskergruppen. Susanne (8), Vibe (2) og Bjarne (9).

Følgende skoler indgår: København Syd (1), Køge Handelsskole (2), ZBC (3), SOSU C (2), Campus Vejle (2), VUC Fyn (4), VUC Aarhus (1) og VUC Aalborg, Hadsund (4).

Der foreligger endvidere 9 interview gennemført af skolerne. VUC Lyngby (3), København Syd (2) og ZBC (4).

Tre af interviewene er dobbeltinterview, det vil sige deltagerne er interviewet både af forskere og lærere/vejledere.

### **Indsatser: x-variablen**

Besvarelser skal ses i forhold til de forskellige indsatser. De forskellige skolespecifikke indsatser er beskrevet i notatet 'Skoleindsatser i Velux projektet Foråret 2018' (maj 2018). Der er beskrevet indsatser fra 12 skoler (og 13 indsatser).

Indsatserne varierer fra skole til skole. De kan inddeles i tre kategorier: kategori 1: gruppesamtaler/gruppevejledning, kategori 2: intensiveret individuel vejledning og opfølgning, fx mentorforløb, løbende måling af self-efficacy, introforløb med opfølgning, og kategori 3: løbende styrket fokus på frafald/fravær, holdindsats.

Gruppevejledning og forskellige former for intensiveret individuel vejledning gennemføres hver i seks forløb. To forløb gennemføres som indsats på hele holdet.

Forløbene forholder sig forskelligt til begreberne motivation, self-efficacy og målorientering.

Der er et forhold, vi skal være opmærksomme på, og det er, at der er andre indsatser i gang sideløbende med 'indsatsen', især i forhold til den enkelte. Det kan være et behandlingsforløb, eller det kan være en sagsbehandler.

Når det fx i interviewet med en kursist på Lyngby VUC fremgår, at hun har fået 'et skub fremad' og har fået mere selvtillid og mere lyst til uddannelse, så spiller indsatsen kun en supplerende rolle. Det er vanskeligt at sige, hvor stor den er. Det fremgår således, 'at ople-

velsen af at have fået vendt sit tidligere mønster med at give op bl.a. skyldes en kontaktperson i jobcentret, som sagde, at hun skulle gå tilbage til klassen, selv om hun var ved at give op, og så tog hun en hurtig beslutning om, at nu skulle det være'. 'Hun synes ikke, indsatsen i sig selv har givet hende mere styrke. Selvkontrollen og vedholdenheden, understreger hun, har hun fundet i sig selv undervejs' (Lyngby VUC).

Eller en anden kursist: 'Gruppesamtalen var således bare en 'ekstra' samtale oven i alle de andre samtaler, hun deltager i' (Køge HS).

Eller med en kursist, der har misbrugsproblemer: 'Hvad har du mere fået ud af gruppesamtalerne? Det ved jeg ikke rigtigt. Jeg fik som sagt ikke så meget ud af det. Det var mine samtaler med misbrugskonsulenten, der betød noget.' (VUC Aalborg/Hadsund).

#### Udbyttet af indsatsen: Y-variablen

Der er få, måske ingen eksempler på, at indsatsen har ændret en beslutning om at ville holde op til en beslutning om at gennemføre, eller at indsatsen har ændret en markant negativ udvikling til en positiv udvikling. Hvis vi ser det i et 'kurveperspektiv', altså som en udvikling i overvejelserne om, man vil fortsætte, så kan man se indsatserne effekt, som en 'stabilisering' af forløbet. Indsatsen har øget sandsynligheden for, at man gennemfører.

De væsentligste effekter af de forskellige indsatser er en personlig udvikling (selfefficacy), en udvikling af social kompetence (tilhørsforhold), klarhed og overblik over uddannelsesmuligheder og egen placering i den sammenhæng, bevidsthed og fraværets betydning.

#### Hvilken virkning har gruppesamtalerne?

Der er gennemført gruppesamtaler eller gruppevejledning (der skelnes ikke så klart mellem dette i de forskellige indsatser) i seks forløb. Der foreligger ni interview, fra Campus Vejle (3), Køge HS (2), Aalborg/Hadsund (4). Der er enighed om, at gruppesamtalerne er et godt alternativ til de individuelle samtaler med vejledere, der i almindelighed blot blev opfattet som formelle samtaler, der drejede sig om fravær.

Det gennemgående træk er, at gruppesamtalerne har en **social funktion**. Det styrker det sociale tilhørsforhold. Der har betydning for lysten til at møde i klassen, og som sådan for fraværet. Den skaber en tryk situation, hvor man kan tale om de forhold, som optager en. Gennem gruppesamtalerne sker der også en **afklaringsproces** og en **personlig udvikling**.

#### Det sociale tilhørsforhold

'Samtalen har ikke ændret N's opfattelse af uddannelse. Den er stadig den samme, men opfattelsen af klassekammeraterne er en anden. Han har fået en meget mere positiv tilgang til kammeraterne, og han vurderer, at det fremover vil være lettere at starte et gruppearbejde.



N siger "Jeg tror det er sundt, med de kort, men det kan også være ubehageligt. Det er jo meget fortroligt, det man taler om" (Campus Vejle).

'Når det gælder de konkrete gruppesamtaler, synes hun, de var mere skolerelaterede end de samtaler, hun ellers har med vejlederen. Vejlederen spurgte hende, hvad hun synes, der fastholder hende i uddannelsen, og hvad hun havde gjort for at bryde sit "fraværsmonster". Disse spørgsmål fik R til at blive opmærksom på, at der også på denne skole er lærere og vejledere, der "vil hende". Hun blev også spurgt, hvad der havde gjort, at fraværsmonstret blev brudt. R havde fortalt, at hun syntes det er rart at være på skolen, og at hun kan lide at lære noget. Men nogle gange er hun nødt til at blive hjemme, fordi hun ikke kan overskue at sidde sammen med mange mennesker' (Køge HS).

'Hvad fik du ud af samtalerne? "Det var godt at få sat ord på. Sammen med andre som man kender. Fx min tålmodighed, hvor de andre hjælper med at give plads. (...) Det gør noget for den måde, vi er sammen på i klassen." (...) "Der er forskel på at komme til en studievejleder og så grupperne. Det var meget bedre. Det spiller faktisk en rolle. Jeg synes, det er en fordel. Det er godt, man har nogle, man kan støtte sig op ad. Det er godt at man kan snakke med nogle andre om det, dem som var med, og som kender mine problemer, at jeg er for utålmodig" (...) "Det hjælper på fraværet, fordi det er godt at komme tilbage til nogle i klassen, som man har været sammen med i gruppen"' (VUC Aalborg/Hadsund).

### **Den trygge situation**

Gruppesamtalerne giver deltagerne mulighed for at tale om de forhold, som kan være vanskelige at tage op i klassen, fx misbrug, erfaringer med tidligere frafald, mindreværdsfølelse eller følelse af isolation (at være introvert).

"Man skulle sætte ord på sig selv og de andre. Et af ordene var selvtillid. Manglende selvtillid passede godt på mig. Det blev synliggjort for de andre i gruppevejledningen. Nu ved de andre, at det er noget af det, man skal tage hensyn til. Det hjælper, at de andre ser en og tager hensyn til en." Giv et eksempel: "En af dem fra gruppen sagde i klassen, at selv om hun blev spurgt af læreren, så ville hun sige 'jeg siger ikke noget, før du siger noget, for du kan godt svare.' Det kunne jeg også, og det er noget af det, der giver selvtillid'. Et andet eksempel: "Hvis man sidder og hviker svaret til hende, jeg sidder ved siden af, så siger hun: 'Ræk nu hånden op og sig det.' Det svarede jeg så på, og selv om svaret ikke er rigtigt, så er det vigtigt, at jeg tør. Det styrker selvtilliden. Man får det meget bedre." Har det indflydelse på fraværet? "Nej det har det vel ikke direkte!" (VUC Aalborg/Hadsund).

### **En afklaringsproces**

Gennem samtalerne – der blev initieret på forskellige måder i de forskellige grupper – skulle deltagerne forhold sig til deres uddannelse og til deres kommende job eller fremtidig uddannelse.

'Hun var glad for input fra de andre, og synes de gav hende bekræftelse på de valg, hun har truffet i forhold til at finde praktikplads' (Campus Vejle).

"Hvordan passer dine ønsker til det, som du kan. Hvordan passer det, som man kan, til det, som man gerne vil have som job. Vi fik afstemt vores forventninger i forhold til det realistiske. (...) Man går rundt i ring og taler om, hvorfor er man her, hvad vil du gerne vil, hvad der passer til dig." (VUC Aalborg/Hadsund).

'Samtalerne fik hende til at indse, at hun kunne arbejde hen imod sit drømmejob ved at få elevplads i et lignende område. Vejlederen havde fået hende til at se, at der var flere veje til målet' (Køge HS).

### **Personlig udvikling**

Gennem gruppesamtalerne udvikler flere af deltagerne en øget selvtillid og motivation for at fortsætte.

'F synes at gruppesamtalen styrkede hendes motivation for at fortsætte. Hun havde haft en periode, hvor hun havde været ved at miste motivationen. Hun talte blot dage til det var slut. Men F har altid været målrettet, så hun tog sig sammen efter samtalen: "Nu er det på tide at vise, at jeg kan fand'ne godt!". Gruppesamtalen virkede som "at tænke højt for sig selv, hvorfor man gør, som man gør, og at man er god nok, selv om man er ordblind"' (Køge HS).

'Hvad fik du ud af det? "Det var nogle gode oplevelser af, at det ikke kun er en selv, der har problemer. Man får også andres syn på det, at møde til fagene. Man hørte om nogle af de andre, der havde problemer med at komme op om morgenen"' (Aalborg/Hadsund).

### **Sammenfattende om gruppesamtalerne**

Deltagerne (de interviewede) er glade for gruppesamtalerne. De giver dem en tryghed, så de kan tale om forhold, der er vigtige for dem, og de bidrager til den sociale integration i klassen. De fleste af deltagerne synes, de er blevet lidt mere afklarede med hensyn til, hvad de skal med uddannelsen. Nogle af deltagerne oplever en personlig udvikling i forhold deres selvopfattelse og motivation i forhold til at gennemføre.

Det er vanskeligere at pege på, hvilken indflydelse gruppesamtalerne direkte har på frafald og fravær. De fleste af de interviewede siger, at det ikke har nogen eller kun ret beskedent indflydelse.

Jo mere målrettede deltagerne er, jo mindre indflydelse har indsatsen direkte på deres opfattelse af fravær og gennemførelse.

Gruppesamtalerne har klart den største indflydelse på sociale effekt, som kan antages at have en indirekte indflydelse på gennemførelse.

### Hvilken virkning har den intensiverede individuelle indsats?

Der er gennemført individuelle samtaler i seks forløb. De intensiverede individuelle indsatser har forskelligt indhold på de forskellige skoler. Fælles er en fokusering på den enkelte, en tæt kontinuerlig personlig kontakt. Udgangspunktet for samtalerne varierer mellem skolerne. De enkelte samtaler er rettet mod den enkelte elev og de behov, denne elev har i og uden for skolen. Samtalerne er baseret på en tæt personlig kontakt mellem vejleder og den enkelte elev, den enkelte elev oplever, at 'man vil noget med hende'. Samtalerne er løbende og planlægges af vejlederen.

Der foreligger seks interview gennemført af forskergruppen, fra SOCU C (2), ZBC (3), Aarhus (1). Der foreligger endvidere otte interview gennemført af lærere, fra VUC Lyngby (4), KBH Syd (1) og ZBC (4).

Det gennemgående træk er, at de individuelle samtaler har **en personligt udviklende funktion** i forhold til **løsning af problemer** og i forhold til at skabe **struktur** for den enkelte elev i hverdagen på skolen, fx få overblik over det faglige, at få hjælp til lektierne. For nogle af deltagerne fører det til en øget **uddannelsesmotivation** og større målorientering.

#### Den personligt udviklende funktion

Den personligt understøttende funktion betyder, at vejlederen gennem samtalen er med til at styrke elevens selvopfattelse, tro på sig selv (self-efficacy).

'M valgte at bruge L (lærer) som fortrolig. "Hun har hjulpet mig rigtigt meget. L er åben og imødekommende og får en til at føle sig tryk. Hun har ikke bedt mig om at åbne mig op, men hun skaber en tryghed". ... "L har givet en forståelse for, at hvis man har det svært, er det ok at falde på vejen, bare man rejser sig igen. Jeg kommer fra en familie, hvor det ikke er ok at tale om sit privatliv med andre. Men, L har givet tryghed og sagt, at det var ok. Hun viser forståelse af det, jeg døjer med, gør, at det må være svært for mig. Bare man holder fast." (SOCU C).

"Jeg tænkte tidligere, at jeg ikke kunne. Men det, at der er en der tror på mig, gør, at jeg har fundet uf af, at jeg godt kan, hvis jeg vil. Jeg har fået mere selvtillid. Jeg er begyndt at opfatte mig selv meget mere positivt. 'Du kan jo godt', siger jeg nu til mig selv. Jeg er stolt af mig selv. Jeg er begyndt at give mig selv komplimenter. Blevet meget mere aktiv." (Aarhus)

"Er blevet mere aktiv i klassen. Fik lige pludselig fik jeg lyst til at svare. Fik lyst til at udtrykke sig selv i klassen efter samtalen med Jesper. De andre var helt overraskede. De sagde bagefter, at de havde ikke troet, jeg var så klog." (Aarhus)

"Jeg har aldrig før turdet det med skole, men nu, så tænker jeg, at jeg har fået meget mere selvkontrol, ... det har jeg fået meget mere af .... før havde jeg svært ved at stå op om morgenen og jeg var bange for at starte i en klasse, hvor de andre var bedre end mig ... Nu har jeg det ikke sådan, nu føler jeg virkelig, at det der flovhed jeg havde, det skal jeg fjerne ....

nu skal jeg gå videre med mit liv, og jeg går ikke videre, hvis jeg bli'r ved med det der 'jeg ka' ikke, jeg' gider ikke, det er umuligt ...' (Lyngby)

### Løsning af problemer

Gennem de personlige samtaler hjælpes eleven til at få løst problemer, der blokerer for gennemførelsen. Det kan være eksterne problemer, som at få praktikplads, at få et sted at bo, eller problemer i familien.

"Jeg har haft nogle private problemer i begyndelsen af uddannelsen og det talte jeg også med min vejleder om." (SOCU C).

'Samtalerne drejede sig om hendes fravær, der var knyttet til matematiktimerne, der lå om morgenen. Det delmål, der var tydeligt for Josephine, var, at hun skulle møde til timerne om morgenen. Hun fik hjælp til at styre sin lektieaflevering. Der er stadig problemer med at møde, men hun tror på Jesper (læreren). "Det skal nok gå, når der er en der holder af mig" (Aarhus).

'N fortæller, at samtalerne med SPS-personen har gjort, at hun har fået styr på sit liv, både privat og omkring uddannelsen. Vejlederen har desuden hjulpet N med at få en ungdomsbolig. Det skete, da vejlederen den første uge i grundforløbet fandt ud af, at hun ikke havde noget sted at bo' (ZBC).

### Struktur

Gennem de personlige samtale skabes en struktur på en uoverskuelig verden. Strukturen gør det muligt at overskue uddannelse.

'M talte med L om, hvordan hun kunne få lavet sine lektier. "Jeg så L en gang om ugen og jeg søgte struktur, for jeg oplevede, at jeg havde mistet overblikket. L hjalp mig til at give **struktur**. Hun tog et stykke papir frem og fandt de emner, som jeg følte mig usikker på, og så lavede vi en plan dag for dag for, hvor meget skulle jeg lave. Min dreng sover eftermiddagslur og dér skulle jeg læse. Jeg overholdt planen" (SOCU C).

"L gav mig nogle forslag til, hvordan jeg kunne blive mere aktiv i timerne; fx at finde en dag, hvor jeg skulle skrive noter" (SOCU C).

### Uddannelsesmotivation

De personlige samtaler og de aktiviteter, som sætte i gang, opleves af flere af deltagere som noget, der styrker deres uddannelsesmotivation.

"Da jeg startede på uddannelsen, var jeg ikke motiveret (ville hellere være redder eller sygeplejerske) og det talte jeg med L om." Nu kan han godt se en mening med uddannelsen. "I starten af uddannelsen gad jeg ikke at tage noter; jeg gad det ikke, men nu skriver jeg noter" "Jeg er ikke så ligeglad med uddannelsen mere" (SOCU C).

Hun har haft lyst til at droppe ud flere gange tidligere. Det drejer sig om matematikken, som hun har vanskeligt ved – især formler, som hun ikke forstår, hvor meget læreren end forsøger at forklare det. Frygter hun ikke kan klare det til eksamen. Har nu meget mere lyst til at gennemføre. Tror nu godt, at hun kan klare det med matematikken, selv om det stadig er svært. 'Jeg synes, jeg gør det godt i undervisningen.' (Aarhus).

'Snakken om de forskellige styrker har gjort noget for A. og hans motivation for at gennemføre uddannelsen. A fortæller at efter nogle uger, føler han, at han lærer mere. Han kan se, at han lærer noget. Sådan har det ikke været i de andre skoler, som har været problematiske. Han fortæller, han tidligere har lavet en del ballade, og også har gået i specialklasse. Han har fået at vide, at han godt kan lære noget, men det skal være meget stille og roligt. "Jeg har opdaget, at når jeg siger, at jeg er god til det der. Så tænker jeg, at jeg ikke er det. Men så er der nogen, der bakker mig op, så er jeg god til det. Og det bliver jeg meget motiveret af." A. bekræfter, at det, at have arbejdet med styrkerne løbende, har ændret hans motivation og at han gennemfører sin uddannelse.' (Lyngby).

### **Sammenfattende om intensiverede individuelle indsats**

Det gennemgående træk i indsatsen er opmærksomheden på den enkelte elev og de problemer, som hun har. Vejlederens/lærerens evne til at skabe en tæt personlig relation til eleven synes afgørende.

Deltagerne (de interviewede) er (meget) glade for de individuelle samtaler. Effekten er først og fremmest en personlig udvikling, der støttes af, at problemerne bringes under kontrol og der skabes en struktur i elevens liv. Når problemerne bringes under kontrol, og når eleven får større tro på sig selv fører det til en større motivation for at blive på uddannelsen.

De individuelle samtaler har klart den største indflydelse på den personlige udvikling, som kan antages at have en indirekte indflydelse på gennemførelse.

### **Lærerinterviewene**

Det er et gennemgående træk i de otte interview, som er gennemført af lærerne, at deltagerne udtrykker tilfredshed med de forskellige indsatser. Der er ingen (af de interviewede), som siger noget negativt. Det er også et gennemgående træk, at de interviewede har vanskeligt ved at koble indsatsen direkte eller specifikt til det, de gør og tænker. De har vanskeligt ved at sige, hvad det er i den faktuelle indsats, der har betydet noget. De fleste beskrivelser af den positive udvikling er på det generelle plan: 'er blevet mere motiveret', 'mere udholdende, tålmodig og systematisk, når svære opgaver skal løses', 'er blevet gladere for mig selv' og tilsvarende.

### Hvilken virkning har den holdbaserede indsats

Den holdbaserede indsats er gennemført på VUC Fyn og VUC KBH Syd, hvor der i løbet af året er sat forskellige punktindsatser ind. Basis er interview med henholdsvis fire og to elever fra samme klasse.

#### VUC Fyn

Indsatsen består af en række aktiviteter, der gennemføres som en del af danskundervisningen. Konkret gennemføres følgende i nævnte rækkefølge:

1. En orientering om fravær og om opgørelsen af fravær. Kursisterne blev introduceret til, hvordan de selv kunne følge opgørelsen af deres fravær.
2. Placering af den enkeltes målorientering og indstilling til uddannelsen – delvis på baggrund af de fire elevtyper.
3. Valg af billedkort som gav kursisterne association til deres kommende jobsituation.
4. En personlighedstest.
5. Vurdering af egen karriere på baggrund af uddannelsesguiden.

Sammenfattende var der generel tilfredshed med de fem aktiviteter. Men det var ikke klart, hvad disse aktiviteter egentligt drejede sig om i forhold til frafald. De havde mere karakter af karriereplanlægning. Mest tydeligt synes 'fracaldskurverne' at stå. Det nævnes som noget, der har gjort indtryk, selv om det sådan set var velkendt viden, og selv om det var der første aktivitet, der blev gennemført, og som sådan lå tidligt i undervisningsforløbet.

Der var ingen af de fire elever, der ændrede sig (markant) i forhold til deres motivation for uddannelsen. De var alle i gruppen 'målorienterede'.

Min overvejelse: Interviewteknisk er det værd at bemærke, at de interviewede ønsker at fremstå som om, deltagelsen har haft betydning – også selv om de har vanskeligt ved at huske, hvad aktiviteten egentlig drejede sig om. Der svarede ofte noget i retning: 'både ja og nej', eller 'nej egentlig ikke, men det har nok sat sig nogle spor' eller 'det er altid godt at få lidt mere at vide (fx personlighedstesten).

#### VUC KBH Syd

På KBH Syd er der gennemført en 'inrouge', hvor deltagerne skal 'lære at lære' – om læringsteori. Efterfølgende refereres der til ugen i undervisningen. Der foreligger et interview (gennemført af Susanne) og et interview (gennemført af vejleder).

N (den interviewede) er meget tilfreds med forløbet. Det har – efter hendes eget udsagn – gjort hende 'mere udholdende, tålmodig og systematisk, når svære opgaver skal løses'. Hun tænker nu på 'at skabe et godt miljø for sine klassekammerater, sætte sig i andres sted, vise

opmærksomhed og respekt over for dem ...' 'Jeg var motiveret fra starten, men 'lære at lære' gav mig et ekstra skub fremad' (fra vejlederinterviewet på VUC KBH Syd).

I forskerinterviewet gentages den sociale bevidsthed og ansvarlighed og det tilføjes, at 'introugen havde givet hende nogle ideer til, hvordan hun skulle håndtere lektier og situationer, hvor hun bliver fagligt udfordret' (fra forskerinterviewet VUC KBH Syd).

Det er vanskeligt at sige, hvordan introugen virker i forhold til fravær og frafald ud over, at den gør eleven mere socialt bevidst i forhold til undervisninger.

### **Bonusmateriale**

I interviewe fra henholdsvis VUC Aarhus og VUC Aalborg/Hadsund indgår flere beskrivelser af beslutningsprocesser med henblik på at 'møde om morgenen'. De beskriver nogle af de overvejelser, kursisterne gør sig, når de skal afgøre, om de møder frem til undervisningen eller om de bliver hjemme (og får fravær). De kan indgå i vor teoretisering om beslutningsprocesser, deres baggrund og karakter.

#### **VUC Aarhus**

Indsatsen skal hjælpe K til at beslutte sig for at møde om morgenen frem for at beslutte at blive hjemme, at pjække fra timerne. K beskriver eksempler på sådanne konkrete overvejelser og beslutninger: 'Når nu dansktimerne var aflyst, så kunne jeg jo lige så godt blive hjemme fra matematik. Det ville jo passe meget godt. Men så kom jeg til at tænke på fraværet, og jeg vidste, at jeg ville ærgre mig, hvis jeg ikke mødte frem. Så lå jeg lidt og tænkte, gider jeg eller gider jeg ikke. Så stod jeg alligevel op og tænkte, at hvis jeg ikke nåede bussen, så ville jeg blive hjemme. Men jeg nåede bussen, og nåede frem til undervisningen lidt for sent. Det blev jeg glad over. Det ringede jeg og sagde til min præst, som roste mig'.

Prøv at fortæl hvad du tænker: Jeg tænker, at hvis jeg ikke står op, så ringer Jesper, og det kan jeg ikke bære. Jeg synes jeg skylder ham at møde når vi nu har aftalt det. Han tror på mig, og så vil jeg ikke skuffe ham. Det er vigtigt, at jeg ikke skuffer ham. Han tror på mig. Det betyder meget, at der er en voksen, der tror på en, og som holder af en.

Du kunne jo også bare lade være med at tage telefonen? Nej det kan jeg ikke. Jeg har respekt for voksne, som ringer til mig.

Hvad kan være afgørende for, om du står op? Nogle gange er jeg ked af det, deprimeret, andre gange er jeg glad og smilende. Jeg vil kun gå ud, når jeg er glad. Jeg kan ikke holde ud at være sur.

Er der andre forhold, som gør, at du møder til timerne? Jeg har en god veninde på holdet, som også har svært ved at møde. Vi har aftalt, at vi skal følges ad. Det betyder meget. Har aftalt, at de skal give den gas sammen.

#### **VUC Aalborg/Hadsund**

*Albert*

'Vi aftaler indbyrdes (blandt kursisterne) om at bringe fraværet ned'. Det er vigtigt, at man kan se fraværet. Vil gerne have det mindre. Jeg ser det som et spil. Håbet at få det under 25. Det er som et spil, hvor man konkurrerer med sig selv. Derfor er det vigtigt, at man selv kan følge med og se, hvor stort frafaldet er.

Hvorfor tror du, at det virker i gruppen? Er der en konkurrence? 'Ja, J (vejlederen) udlovede en præmie. Jeg vandt, men jeg fik ingen præmie, jeg havde jo brugt min del'. 'virker nok mest mellem min kammerat og mig'.

'Jeg har ingen problemer med at komme op om morgenen. Men nogle gange kan man have behov for at blive hjemme'. 'Det kan være fagene, fx religion, som jeg synes er noget pjat'. 'I samfundsfag har jeg et meget ligge fravær. Jeg synes det er vigtigt at følge med her'.

'Hvis fagene er vigtige og svære så kommer jeg.' 'Hvis der er gruppearbejde kommer jeg, hvis det er godt'. Hvis det er dårligt vejr, så bliver jeg hjemme, det har jeg gjort mindst to gange.'

Fortæl, hvordan du beslutter dig for at møde om morgenen! 'For det meste træffer jeg beslutningen om aftenen'. 'Hvis jeg synes, jeg trænger til at slappe af. Jeg føler, at det kan være svært at tænke så meget. Vil heller bruge tiden til noget andet, fx at gå en tur i naturen eller læse. Jeg interesseret mig meget for filosofi'.

'Hvis jeg misser bussen, så gider jeg ikke. Især, hvis de har ændret planen. Så tænker jeg fuck up, det er ikke min skyld.' 'Men nu har jeg bil, så spiller det ikke så stor rolle'.

'Min beslutning er en kombination af om hvilke fag jeg skal have, og hvordan vejret er, og om jeg trænger til at slappe af'. 'Hvis jeg synes, jeg er klar i hovedet, så synes jeg, jeg kan bruge tiden bedre, fx at skrive mine tanker ned, eller gå en lang tur i naturen, spille computerspil. Det er stort set ikke, at jeg er doven. Der er nok det med regnen der, hvor det kommer tættest på at ikke gide'.

### *Anders*

Prøv at fortæl om dine beslutninger: 'Der er nogle morgener, hvor det hele er trist og mørkt. Når vennerne bliver liggende. Hvis der er noget jeg ikke har fået gjort, fx lektier, så mister jeg lysten. Men når man egentlig kommer afsted, når man er der får man meget ud af det. Det er den måde jeg tænke nu for tiden. Jeg taler mig selv op, men det er svært. Jeg skal se lyst på tingene, selv om det selvfølgeligen gange går galt'. Kammeraterne hjælper med at komme afsted. Vi ringer til hinanden.

Det sociale spiller en stor rolle når jeg skal beslutte mig. Jeg er meget introvert, så det er vigtigt, at jeg føler mig tryk. Jeg er en tryghedsnarkoman. Jeg er glad for de mennesker jeg kender.'

### *Andrea*



Prøv at fortæl om dine overvejelser om at komme i skole: 'Det har jeg hver morgen. En dialog som jeg har med mig selv hver morgen, om jeg skal stå op eller ej. Det er godt, at man har en aftale. Vi kører sammen. Jeg tænker, at jeg har sådan gode veninder. Ni af ti gange kommer jeg op. Men ikke hvis man har været en smule syg.'

*Anne*

Du siger også, at du er blevet endnu bedre til at møde om morgenen. Hvorfor er der sket denne ændring? "Det er fordi jeg har fået en god rollemodel. Det er min svigerinde, min kærestes søster, som er 34, og som er socialrådgiver. Hun siger til mig: 'Det kan du sagtens. Du skal bare holde fast'. Jeg har lært, at man skal holde fast i det, man er i gang med."

## Bilag 5

# Interviewskema efteråret 2018

<b>INTERVIEWGUIDE e2018 (kurveinterview)</b>	
<b>Indledning</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Personlige spørgsmål</li> <li>2. Uddannelsesrelaterede spørgsmål</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alder</li> <li>• evt. nuværende boligforhold,</li> <li>• evt. familiemæssig status (enlig/samboende, hjemmeboende børn etc.)</li> <li>• Tidligere påbegyndte uddannelsesforløb? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Årsag(er) til afbrydelser?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Målorientering</b> <p>Vi har tidligere defineret målorientering, som bestående af tre faktorer:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eleven/kursistens opfattelse af, hvad uddannelsen skal føre til (anvendelse)</li> <li>2. Eleven/kursistens opfattelse af sammenhængen mellem uddannelsens indhold og det, som man vil bruge uddannelsen til (mening)</li> <li>3. Eleven/kursistens tro på at ville og kunne gennemføre uddannelsen (motivation)</li> </ol>	<b>Spørgsmål stilles ift. disse tre forhold.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortæl om, hvordan du ser den uddannelse, du er i gang med, i forhold til dit liv?</li> <li>• Hvorfor synes du, at det er vigtigt at gennemføre uddannelsen?</li> <li>• Hvordan synes du, at indholdet i uddannelsen passer til det, du gerne vil have ud af uddannelsen?</li> <li>• Er der noget i uddannelsen, der har gjort, at du er blevet mere eller mindre sikker i forhold til at gennemføre uddannelsen?</li> <li>• Prøv at beskrive, hvilke overvejelser du gør dig om betydningen af uddannelsens mål (i forhold til at gennemføre uddannelsen)</li> <li>• Prøv at beskrive, hvordan du synes, at den undervisning/vejledning, du har fået i forløbet <ul style="list-style-type: none"> <li>○ har lært at sætte delmål for dit eget arbejde med uddannelsen (få overblik/skabe mening)</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ har haft indflydelse på din opfattelse af, hvor tilfreds du er med uddannelsen.</li> <li>○ har lært dig at få lagt planer for at opnå dine (del)mål og få handlet på dem (træffe beslutninger?)</li> </ul>
<p><b>Tilhørsforhold</b> Jf. Deci &amp; Ryan</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. at man har et ønske om at føle sig forbundet med andre. At elske og holde af og at blive elsket og holdt af – oversat til vores kontekst kan man sige, at eleverne/kursisterne skal føle, at de har nogle, de kan lide og også føler, at der er nogle, der kan lide dem.</li> <li>2. at man føler, at man tilhører eller er forbundet med personer, grupper eller en kultur, og at en 'significant other' sætter pris på en. I en skolesammenhæng er læreren en 'significant other' (Ryan &amp; Deci, 2000 p. 64), og i vores projekt kan det også være en vejleder eller en anden elev/kursist.</li> </ol>	<p><b>Spørgsmål stilles ift. disse to forhold.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvordan har du det med de andre i klassen? Godt tilpas/ udenfor?</li> <li>○ Er der sket noget, mens du har gået her, der har gjort, at du føler dig bedre tilpas?</li> <li>○ Har du en eller flere, du er fortrolig med/ kan tale med om mange ting, på skolen, uden for skolen?</li> <li>○ Har du lært dine klassekammerater bedre at kende? Hvis ja, hvad har det betydet for dig?</li> <li>○ Hvilken betydning har det for dig, at du har nogen, du godt kan lide i klassen/på skolen?</li> <li>○ Har du en følelse af, du er en person, andre godt kan lide?</li> <li>○ Hvordan har du det med dine lærere/ vejledere?</li> <li>○ Hvilken betydning har dit forhold til lærere/vejledere (hvad enten det er godt/dårligt) for dig?</li> <li>○ Hvilken betydning har feedback fra lærere/vejledere (eller medstuderende) for din oplevelse af at gå i skole? (afklar evt. hvad der forstås ved feedback)</li> </ul>

<p><b>Beslutningskompetence</b></p> <p>For at kunne undersøge om en elev/kursist har beslutningskompetence, må vi definere begrebet i vores kontekst. Overordnet kan man sige, at beslutningskompetence er evnen og viljen til at træffe velovervejede beslutninger.</p> <p>En elev/kursist har beslutningskompetence i forhold til en uddannelse, hvis han/hun er bevidst om, hvordan de forskellige faser i en beslutningsproces forløber (processen med at bearbejde information) og således træffer beslutningen på grundlag af:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvad han/hun gerne vil opnå (målafklaring, identificering af problem)</li> <li>2. Hvilke styrker og svagheder han/hun har for at opfylde det, han/hun gerne vil opnå (kendskab til sig selv)</li> <li>3. Hvilke krav/betingelser der stilles for at nå det, han/hun gerne vil (kendskab til muligheder)</li> <li>4. Afvejning af mål, betingelser og egne muligheder (analyse og vurdering)</li> <li>5. Viden om hvordan beslutningen tages (kendskab til hvordan jeg træffer beslutningen)</li> </ol> <p>Man kan forstå de fem forhold som elementer i en beslutningskompetence. Én pointe er, at man kan have større eller mindre beslutningskompetence. Man kan fx have indsigt i egne styrker og svagheder, men have vanskeligt ved at sætte det i forhold til det, man vil opnå. Man kan fx have en opfattelse af det, man vil opnå, men have vanskeligt ved at sætte det i forhold til egne styrker og svagheder og de betingelser, der skal opfyldes, hvis man vil nå målet. Man kan træffe beslutningen ud fra</p>	<p><b>Spørgsmål stilles ift. de fem forhold</b></p> <p>Fortæl om, hvordan du træffer en beslutning? – vælg selv en situation, hvor du har været i tvivl om noget i forbindelse med din uddannelse. Det kan være et mål, du havde sat dig, eller det kan være et problem, du gerne ville løse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortæl hvilke overvejelser du gjorde dig om det, du gerne vil opnå?</li> <li>• Fortæl om hvad du gjorde for at undersøge, hvordan du kunne få problemet løst?</li> <li>• Fortæl om hvilke overvejelser du gjorde dig om din egen indsats og dine egne styrker og svagheder for at opnå det, du gerne ville?</li> <li>• Fortæl om, hvordan du tog den endelige beslutning? Hvordan oplevede du den situation, hvor du havde truffet beslutningen?</li> <li>• Prøv at beskrive dine overvejelser over den samlede beslutningsproces. Var det en god beslutning? Var det en velovervejet beslutning? Hvad synes du, der skal til, hvis man skal træffe en velovervejet beslutning?</li> <li>• Hvis du tænker tilbage på den beslutning, du har truffet, er den så truffet på et bedre grundlag end du tidligere har gjort, altså efter du har fået vejledning?</li> <li>• Prøv at forklare, hvad det er i undervisningen eller vejledningen, der har haft betydning?</li> </ul>

<p>en intuitiv afvejning af mål, betingelser og egne muligheder, men ikke have et kendskab til, hvordan man træffer beslutningen, altså hvordan man foretager afvejningen. En anden pointe er, at når vi taler om <u>beslutningskompetence</u>, er det noget der kan bearbejdes og læres.</p>	
---	--

# Bilag 6

## Målorientering: sammenfatning af elev-/kursistinterview, E 2018

Vibe Aarkrog, 20. februar, 2019

Nedenstående er en analyse af interview med eleverne/kursisterne om skolernes indsats. Der er tale om en empirisk-baseret analyse baseret på en optælling af svar om målorientering i elevinterviewene.

Der er gennemført interview med 31 elever. Interviewene er overvejende individuelle. Analysen fokuserer på elevernes opfattelser af, hvilke mål de har sat og hvilke forhold der indvirker på målorientering.

I den første empiribaserede analyse er der på baggrund af en gennemlæsning af interviewene opstillet en række kategorier. I anden senere del af analysen skal resultaterne sættes ind i projektets teoretiske ramme.

### Fire kategorier

Fire overordnede kategorier med tilhørende underkategorier kan udledes af interviewene. De fire overordnede kategorier er:

1. Typer af mål: Hvad skal uddannelsen føre til?
2. Faktorer, der styrker målorientering, det vil sige fastholder mål
3. Elevens/kursistens fastholdelse af mål
4. Skolernes udvikling af målorienterings-kompetence set fra elevernes synspunkt

### Typer af mål: Hvad skal uddannelsen føre til?

Godt over halvdelen af eleverne/kursisterne (20) har i interviewet formuleret, hvilket *job, erhverv, profession*, de gerne vil uddanne sig til. Erhvervet kan være mere eller mindre præcist formuleret. En vil noget med handel, hvilket er et mindre præcist mål, medens andre vil være sygeplejerske, pædagog. Ligeledes virker nogle af målene umiddelbart urealistiske, fx jordemoder eller psykolog.

Overvejelser: I forhold til skolernes videreudvikling af deres indsatser, kan de drøfte, hvordan de kan styrke arbejdet med at sætte realistiske mål.

Den anden delkategori drejer sig om mål i den *aktuelle uddannelse, herunder på eud også praktik*, (syv elever/kursister). Der er tale om to mål: Enten er eleverne/kursisterne optaget af, at det, de lærer, skal passe til det, de gerne vil uddanne sig til. Målet er at lære dette for så at kunne komme videre på uddannelsen. Eller eleverne (og det gælder kun eud) er optaget af at kunne få en praktikplads, da dette er næste skridt for at komme videre.

Den tredje delkategori drejer sig om mål i et *fag, modul eller eksamen*. Der er få elever/kursister (tre), der har sat denne type mål, men det fremgår, at man på KVUC i matematikfaget har arbejdet med at sætte mål for eleverne (indsatsen skinner igennem).

Fjerde kategori er præstationsmål (en elev), og drejer sig om, at eleven vil opnå nogle bestemte resultater. Den er medtaget, fordi den må svare til det, der i teorien omtales som performance goal.

Femte kategori, som omfatter fem elever, drejer sig om *elevernes/kursisternes sociale/personlige kompetencer; adfærd i eller uden for skolen*. Det drejer sig om at møde til tiden, koncentrere sig og lave sine lektier.

Den femte og sidste kategori, *diffust eller intet mål*, omfatter 12 elever/kursister. Et diffust mål er fx at eleven/kursisten tager uddannelsen for at komme videre eller "Min plan er at lave noget jeg er glad for. Ikke bare 8-17 job. ... Jeg skal bare have en uddannelse". Som eksempel på intet mål: "Jeg er lidt skoletræt...det er kedeligt... Jeg kan ikke bruge det til noget".

Sammenfattende viser analysen, at den største del af eleverne enten har nogle forholdsvis langsigtede mål (job eller erhverv) eller diffuse mål. Analysen kan derfor lægge op til en drøftelse af, hvordan man på skolerne kan arbejde med mere konkrete mål og med at nedbryde de langsigtede mål i kortsigtede mål.

### **Faktorer, der styrker målorientering, det vil sige fastholder mål**

Analysen viser, at der er fire typer faktorer, der styrker målorientering:

1. Uddannelsens relevans (otte elever/kursister). Her er elever/kursister optaget af, hvilke fag, der passer til det, det erhverv/job, de vil nå. Vurdering af fagenes relevans bliver derfor mere præcis, når de har et mål med, hvad uddannelsen skal bruges til.
2. Anerkendelse og feedback (seks elever/kursister). Det er vigtigt for elever/kursister at læreren/vejleder giver dem feedback i forhold til at nå målet, men måske også bare generelt.
3. Det sociale (tilhørsforhold) (seks elever/kursister). Det har betydning at være i en rar klasse, at kunne spejle sig i hinanden (hvis hun kan, kan jeg også (fastholde mit

mål) og at skulle mødes med vejleder/lærer (som led i indsatsen). Kategori 2 og 3 drejer sig på nogle måder om det samme: at være anerkendt i en gruppe.

4. Personlighed (en elev/kursist). Denne er medtaget, fordi den drejer sig om self-efficacy.

Sammenfattende viser analysen, at skolerne kan styrke elevernes/kursisternes fastholdelse af deres mål ved at tydeliggøre, hvordan de enkelte fag er relevante til at nå et mål, ved anerkendelse og ved at skabe et tilhørsforhold. Hvad angår sidstnævnte, er der således en forbindelse mellem målorientering og tilhørsforhold.

### **Elevens/kursistens fastholdelse af mål**

Her må der være tre mulige kategorier. Interviewene giver dog kun information om to af dem, måske fordi den første kategori gælder for de fleste og ikke opfattes som relevant:

1. Målet forbliver det samme (ingen information om dette i interviewene)
2. Målet svækkes (tre elever/kursister). Når målet svækkes, kan det skyldes præstationsangst fx i forbindelse med eksamen. Den ene elev har blot opgivet at arbejde med sit mål; måske har hun mistet modet, og på den måde er der forbindelse til præstationsangst eller manglende self-efficacy
3. Målet styrkes (to elever/kursister). Den ene udtrykker, at hendes mål er blevet mere realistiske. Den anden at hun er blevet sikker på at fastholde pædagoguddannelsen, selv om hun sådan set er blevet mere positiv over for sosu.

### **Skolernes udvikling af målorienteringskompetence set fra elevernes synspunkt**

På baggrund af interviewene er udsagnene om, hvordan indsatsen ifølge eleverne/kursisterne gennemføres, inddelt i tre kategorier:

1. Systematisk ved brug af skemaer (to elever), fx ved at der bruges fremtidskort
2. Samtale mellem lærer/vejleder og elev/kursist (10 elever). Samtalerne kan dreje sig om at lave en aftale om en bestemt adfærd eller om at tale om, hvordan eleven/kursisten har det (problemer). De fleste samtaler foregår individuelt. Det er mere eller mindre tydeligt, om samtalerne ifølge eleven/kursisten drejer sig om at sætte eller fastholde mål.
3. Andre aktiviteter (to/tre elever/kursister), fx ved at eleverne har deltaget i en messe.

Det er tankevækkende, at kun 14-15 elever fortæller om selve indsatsen. Det kan være, fordi de ikke bliver spurgt om det i interviewet, men det kan også være, fordi de ikke tillægger indsatsen væsentlig betydning? Der kan være grund til at drøfte, hvordan sammenhæng mellem fokus i indsatsen og elevernes /kursisternes oplevelse af indholdet i indsatsens kan styrkes.



### Næste skridt: Teoretisk baseret analyse

Forskning i og teori om målorientering skelner mellem to former for mål: Læringsorienterede mål 'learning goal orientation' og præstationsorienterede 'performance goal orientation':

- *Learning goal orientation* betyder, at målet er at udvikle kompetencer, og den læringsorienterede elev eller kursist opfatter det at lægge en indsats i at kunne løse en opgave som noget positivt. De vil derfor ikke nødvendigvis opfatte problemer i opgaveløsningen som nederlag men mere som udfordringer.
- *Performance goal orientation* betyder, at man er interesseret i, hvordan man 'performer' sammenlignet med og i konkurrence med andre. Derfor er man optaget af, hvordan andre opfatter en (Katznelson et al., 2017).

Med henblik på at klare sig godt fx i uddannelsessystemet er det vigtigt at styrke 'learning goal orientation' (Lunenburg, 2011).

Videre peges der i forskningen på, at der er en sammenhæng mellem evnen til at sætte sig mål, og hvordan man klarer sig fx i uddannelsessystemet, idet målene skal være specifikke og udfordrende i forhold til den enkeltes forudsætninger. Endvidere skal målene kunne bruges som udgangspunkt for at måle, hvordan man klarer sig, og de skal følges gennem feedback. Endelig er det vigtigt at sætte deadlines for målene (ibid., 2011).

### Referencer

Katznelson, N., Sørensen, N.U. & Illeris, K. (2017) *Understanding Learning and Motivation in Youth. Challenging Policy and Practice*. Routledge.

Lunenburg, F.C. (2011) Goal-Setting Theory of Motivation. *International Journal of Management, Business and Administration*, Vol. 15 (1), 1-5.

# Bilag 7

## Interviewskema Foråret 2019

### Spørgsmål om målorientering

- Fortæl om, hvordan du ser den uddannelse, du er i gang med, i forhold til dit liv?
- Hvorfor synes du, at det er vigtigt at gennemføre uddannelsen?
- Er der sket noget i uddannelsen, der har gjort, at du er blevet mere eller mindre sikker i forhold til at gennemføre uddannelsen?
- Hvordan sætter du dig mål:
  - Prøv at beskrive, hvilke overvejelser du gør dig om hvilket mål du gerne vil nå ved at gennemføre uddannelsen
  - Prøv også at beskrive om du har overvejet hvilke mål du skal styre efter for at kunne gennemføre uddannelsen
- Hvad har betydning for, at du holder fast i at nå dine mål?
  - Er der nogen på skolen, der hjælper dig med at sætte mål? Fortæl lidt om, hvordan det foregår. Er der nogen på skolen, der har givet dig tilbagemelding (feedback) på dit
  - Hvad med klasse og klassekammeraterne. Hvilken betydning har klasse/kammeraterne for at nu holder fast i dine mål?
  - Andre forhold, der har betydning for, at du holder fast i de mål, du har sat dig?

### Tænk på en beslutning du har truffet i forbindelse med din uddannelse.

- Hvad var dine overvejelser?
- Da du overvejede, hvad du skulle beslutte, hvilke valgmuligheder overvejede du så?
- Talte du med andre, da du overvejede, hvilken beslutning du skulle tage?
- Fik du hjælp fra en vejleder eller en lærer? Hvad gjorde læreren/ vejlederen for at hjælpe dig?
- Hvornår var du sikker på din beslutning? Blev du helt sikker på din beslutning? Har du fortrudt? Hvis ja, hvad er du fortsat i tvivl om?
- Synes du at det var svært at tage en beslutning? Hvorfor? Hvis du tænker på andre situationer, hvor du skal beslutte dig for et eller andet – eksempelvis køb af mobil eller støvler eller ... Hvad gør du så? Søger du på nettet og sammenligner priser? Spørger du venner og bekendte? Synes du, at du gør det samme, når det handler om uddannelse? Eller er denne beslutning meget anderledes? Hvorfor?

# Bilag 8

## Resultat af interviewrunde foråret 2019

### RESULTATER AF INDSATSER 1

Efterår 2019

#### Vejledere & lærere

- ▶ Resultaterne af vejledningsindsatsernes betydning for vejledere og lærere – herunder vejledere og læreres vurdering af, hvilken betydning vejledningsindsatsen har haft for elever/kursister i forhold til elever/kursisters:
  - ▶ **Målorientering**, dvs. målrettedhed imod at færdiggøre uddannelsen,
  - ▶ **Tilhørsforhold**, dvs. tilknytningsrelationen i forhold til vejledere, lærere og andre i klassen samt,
  - ▶ **Beslutningskompetence**, dvs. elever/kursisters evne til at træffe beslutninger angående deres uddannelse og forholdene omkring det at blive på sporet eller at falde fra.

### TILHØRSFORHOLD

- ▶ Jo bedre socialt integreret, jo mere stabilt forløb
- ▶ Gruppevejledningen kan styrke det sociale tilhørsforhold, hvis ...
- ▶ Den sociale integration kan have/har en positiv virkning på den faglige indsats
- ▶ Den sociale integration styrker elevens aktivitet

## BESLUTNINGSKOMPETENCE

- ▶ Det er vanskeligt at styrke elevernes beslutningskompetence
- ▶ Eleverne træffer beslutningerne spontant og ofte ikke reflekteret
- ▶ Vejledningsindsatsen kan bremse de ureflekterede beslutninger

## PROJEKTETS INDVIRKNING PÅ SKOLERNES ARBEJDE MED FRAFALD

- ▶ Arbejdet i forskningscirklerne har
  - ▶ bidraget til, at der kan sættes ord på de aktiviteter, som gennemføres
  - ▶ fastholdt kontinuiteten i aktiviteterne
  - ▶ haft væsentlig betydning for udvekslingen af erfaringer
  - ▶ bidraget til refleksioner over de erfaringer som er gjort
  - ▶ bidraget til at lette implementeringen på skolen, fordi ...
  - ▶ bidraget til at ændre vejledningens indhold og vejlederens rolle (fra fravær til fremtid, fra individ til gruppe)

# Bilag 9

## Interviewskema repræsentanter fra skolerne 2019

### Velux - Interviewguide til lærere/vejledere F2019

**Formål jf. ansøgning:** Undersøgelsen skal bidrage til at kvalitetssikre den indsamlede viden og kortlægge anvendelsen af de gjorte erfaringer på de deltagende skoler.

#### Vi skal:

- **a) kvalitetssikre den indsamlede viden:** via disse interviews søger vi at bekræfte de indsigter, vi hidtil har beskrevet i projektet
- **b) kortlægge anvendelsen af de gjorte erfaringer:** udover at kunne beskrive de forskellige indsatser (med hvert deres fokus på 1-3 de tre centrale forhold), skal vi beskrive, hvordan de gør sig gældende, hvordan de har/får indflydelse på elevernes deres trivsel, deres beslutningskompetence (ifm. at stoppe), frafald/fravær, etc.

#### Herudover:

- undersøge andre betydninger (som oplevet/erfaret af de deltagende lærere/vejledere), som vi ikke har haft inkluderet i antagelserne og dermed specifikt søgt at undersøge,
  - o fx nye fordelinger af ansvarsområder ml lærere/vejledere (ledere),
  - o påbegyndende kulturændringer som kan have betydning for indsatsernes bæredygtighed etc.

## Interviewguide vejleder/lærer

<b>TEMAER</b>	
<b>Indledning:</b> Fortæl om din oplevelse af betydning af deltagelse i projektet som helhed (alle tanker...)	
Betydningen af din/jeres indsats i forhold til elevernes/kursisternes udvikling af eller styrkelse af målorientering, tilhørsforhold og beslutningskompetence	
Betydning af de <b>teoretiske perspektiver</b> , som projektet har arbejdet med, for <ul style="list-style-type: none"> <li>- skolens indsats(er)/arbejde med centrale forhold? (SDT, beslutningsteori fra Harren/Gati (rationel – intuitiv), CIP – model til analyse/udvikling af beslutningskompetence)</li> </ul>	
Betydning af deltagelse i <b>forskningscirkler</b> – x, z, y...	
Betydning af <b>deltagelse i projektet</b> (udvikling af indsatser/fokus på forhold) <b>for hhv. vejledere og lærere</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vejlederens rolle</li> <li>- Vejledningens formål</li> <li>- vejledningens fokus</li> <li>- Vejledningsetik</li> <li>- Samarbejde med <ul style="list-style-type: none"> <li>o Lærere</li> <li>o Ledelse</li> <li>o Teams?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ændringer i lærerrollen?</li> <li>- Vejledning i/uden for klassen</li> <li>- Samarbejde <ul style="list-style-type: none"> <li>o i teams</li> <li>o med vejledere</li> <li>o med ledelse</li> </ul> </li> </ul>
<b>Betydningen af projektet for skolens aktiviteter i forhold til frafald fremover</b> Herunder de interviewedes opfattelse af forhold på skolen, der har betydning for, at arbejdet med målorientering, tilhørsforhold og beslutningskompetence kan blive en bæredygtig aktivitet på skolen	

# Bilag 10

## detaljeret skabelon til beskrivelse af skoleindsats foråret 2018

Detaljeret skabelon til beskrivelser af skoleindsatser i Velux-projektet "At blive på sporet"

**Hvilken indsats skal igangsættes?**

*Gerne højst én linje, fx "Gruppevejledning"*

**Antagelser bag indsatsen/ Motivation (se de tre ansatser nederst på dette papir)**

*Ex: Indsatsen er sat i gang ud fra den antagelse, at jo mere eleverne/kursisterne bliver bevidste om, at fuldførelse er et personligt mål (for videre uddannelse og job), des bedre bliver deres oplevelse af meningen med at være i uddannelse (antagelse 2), og antagelse: Jo mere betingelserne for elevens opfattelse af selbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold optimeres, jo bedre er muligheden for motivation for fastholdelse (antagelse 1)*

*Den traditionelle en-til-en vejledning virker ikke. Fraværssamtaler, hvor kursister bliver kaldt til samtale har i bedste fald kun en kortsigtet virkning... Som vejleder ønsker jeg at styrke kursisters beslutningsgrundlag... og lære kursisten at blive mere robust som studerende og føle sig bedre tilpas på uddannelsesinstitutionen...*

**Målet med indsatsen**

*Ex: At eleverne/kursisterne bagefter giver udtryk for at de er blevet bedre til at træffe bevidste beslutninger i forhold til deres uddannelse*

## Indhold og proces

*Ex: Fem til seks kursister, der har deltaget i Velux-forskningsprojektet deltager i mindst to gruppesamtaler. Samtalerne finder sted i lokaler, der har en anden karakter end klasselokaler og kontorer (bløde stole, lave borde). Jeg indleder med at fortælle om formålet med gruppesamtalen. Jeg har lagt billedkort med forskellige motiver ud på bordet. Hver kursist trækker et kort, vi laver en runde, hvor hver især reflekterer højt over det at være i gang med en uddannelse ud fra det, der er på billedet. Jeg forventer at kursisterne herved kommer til at tale med hinanden om, hvad det vil sige at studere – og får indblik i de andres tanker og motiver for uddannelse, og dermed bliver mere robuste og bedre tilpas på uddannelsen*

## Hvem deltager fra skolen/centret?

*Ex: Jeg (vejleder) gennemfører samtalerne. Min kollega gennemfører bagefter interview om forskningsprojektets fem opmærksomhedspunkter*

## Tidsplan

**NB! Husk at det skal være tidsplan for såvel skolens indsats som de fælles aftalte interview om de fem opmærksomhedspunkter**

*Ex: Jeg gennemfører de to gruppesamtaler i marts og maj. Min kollega interviewer om de fem opmærksomhedspunkter i marts, april og maj*

**Skolens indsats (x) finder sted:**

**Interview om forskningsprojektets fem opmærksomhedspunkter (y):**

**Antal** \_\_\_\_\_ **interview:**

**Antal gentagne interview med de udvalgte kursister/elever:**

**Tidspunkter** \_\_\_\_\_ **for interviewene:**



**NB! I bliver kontaktet af forskningsgruppen med henblik på at aftale, hvilke interview forskerne gennemfører**

Send venligst den udfyldte plan til Susanne [sugo@edu.au.dk](mailto:sugo@edu.au.dk) senest d. 1. marts (og gerne før☺).

Projektet "At blive på sporet" har i efteråret taget udgangspunkt i nogle af de antagelser, der ligger til grund for projektet, nemlig:

1. antagelse: Jo mere betingelserne for elevens opfattelse af selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold optimeres, jo bedre er muligheden for motivation for fastholdelse.
2. antagelse: Jo mere eleverne bliver bevidste om, at fuldførelse er et personligt mål (for videre uddannelse og job), des bedre bliver deres oplevelse af meningen med at være i uddannelse.
3. antagelse: Jo mere self-efficacy den unge udvikler under uddannelsen, jo mindre er sandsynligheden for frafald.

# Bilag 11

## Skoleindsatser i VELUX projektet foråret 2018

1. Hvad var indsatsen?
2. Hvad siger eleverne om effekten?
3. Karakteristika ved indsatsen

### Campus Vejle

#### Indsatsen i Vejle: Gruppesamtaler med frafaldstruede

Campus Vejle afprøver gruppesamtaler som indsats for at nedbringe frafaldet. Denne metode blev valgt ud fra den antagelse, *at jo mere eleverne bliver bevidste om, at fuldførelse er et personligt mål for videre uddannelse og job, des bedre bliver deres oplevelse af meningen med at være i uddannelse.* Desuden har indsatsen også fokuseret på *at optimere elevernes opfattelse af selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold*, så deres motivation for at gennemføre uddannelsen øges. Skolen har tidligere gennemført individuelle samtaler, men uden den store effekt.

Gruppesamtalerne foregik med elever, der har flere afbrudte uddannelsesforløb bag sig. Det foregik således, at én elev ad gangen blev interviewet af vejlederen ud fra en fast spørgeramme, hvor eleven bl.a. blev spurgt om sine hidtidige erfaringer med skole/uddannelse. Resten af gruppen reflekterede over det, de hørte, og spurgte bagefter ind til ham/hende der blev interviewet ved hjælp af nogle kort med indledende sætninger, der lagde op til anerkendelse, erfaring, spejling eller uddybning, som fx, 'Det er modigt, at x ...', 'Jeg har selv prøvet at ...' og 'Da jeg hørte X fortælle, fik jeg lyst til at spørge om...'

#### Hvad siger eleverne om effekten?

**N, mand, 21 år** var positiv over samtalen. Han er tidligere startet på kokkeuddannelsen og har også et afbrudt gymnasieforløb bag sig. N er e-spiller på konkurrenceniveau. Han kendte ikke de to andre i forvejen, men synes han fik noget ud af at høre de andre. Han *fik lidt mere forståelse for, hvorfor de andre handler som de gør – både positivt og negativt.* Interviewformen betød, at N "sænkede paraderne". Kortene med "spejling" og "jeg har selv prøvet.." gjorde, at *han åbnede op og blev mere ærlig over for sig selv.* Han kom til at tænke på ting, han ikke havde tænkt over før. Fx over, hvad de tidligere afbrudte uddannelsesforløb havde

lært ham. *Det gik op for ham, at han havde lært, hvad det vil sige at være på arbejdsmarkedet, at møde til tiden*, og se forskellighederne i de måder, man behandlede hinanden på i de forskellige restauranter.

Samtalen har ikke ændret N's opfattelse af uddannelse. Den er stadig den samme, men opfattelsen af klassekammeraterne er en anden. Han har fået en meget mere positiv tilgang til kammeraterne, og han vurderer, at det fremover vil være *lettere at starte et gruppearbejde*. N siger "Jeg tror det er sundt, med de kort, men det kan også være ubehageligt. Det er jo meget fortroligt, det man taler om". N mener at det kræver lidt forberedelse fra vejledernes side, så man ikke taler med andre om, hvad der bliver sagt, når man går ud fra samtalen.

Men samtalen har faktisk ændret N's motivation for at gennemføre uddannelsen positivt. De andre sagde ting, som han kan bruge. *Han fandt ud af, at hans tidligere erfaringer med ikke-færdiggjorte uddannelser kan bruges som styrke til at fuldføre denne uddannelse*. Han siger "Det er jo negativt, at jeg ikke har fundet uddannelsen, men det er positivt, at jeg har prøvet forskelligt og er blevet klogere på mig selv". N blev mere fokuseret af samtalen. "Jeg fik bekræftet, at jeg er ret god til dansk, virksomhedsøkonomi, virksomheds-it og afsætning. Jeg kan jeg sagtens håndtere det faglige niveau. Det er ikke noget problem".

**I, kvinde, 21 år** var meget overrasket over, hvor godt det var. I karakteriserede sig selv som "meget introvert". Samtalen i gruppen betød, at *hun ikke følte sig ikke så alene*. Hun var glad for input fra de andre, og synes **de gav hende bekræftelse på de valg, hun har truffet ift at finde praktikplads**. "Kortene hjalp til at give et fingerpeg om, hvad man kan spørge om". Hun synes selv, *hun fik stillet en af de andre deltagere i gruppesamtalen et spørgsmål, der hjalp ham videre*. Hun fik også selv *konkrete oplysninger* om, hvad skolen kan hjælpe med ifm at søge praktikplads, fx hvad vejlederne kan hjælpe med.

### Karakteristika ved indsatsen på Campus Vejle

- Gruppesamtalernes faste struktur giver eleverne en metode til at bearbejde egne og klassekammeraters erfaringer og syn på sig selv i uddannelse
- De andre elever er aktive lyttere og udspørgere (ud fra en fast aftalt spørgeramme)
- Den anerkendende tilgang får eleverne til at se egne og hinandens styrker i skole-, uddannelses- og privat sammenhæng
- Eleverne finder ud af, at de ikke er alene med problemerne

### Køge HS

#### Indsatsen i Køge: Gentagne gruppesamtaler med frafaldstruede

Køge handelsskole gennemfører gruppesamtaler med tre kursister to gange. Samtalerne finder sted i vejledernes forrum som er et afslappet sted med høje stole og borde. Vejlederen indleder med at fortælle om formålet med gruppesamtalen som fokuserer på, at eleverne

reflekterer og inspirerer hinanden til en bedre forståelse af deres egen situation. Skolen forventer med denne indsats, at eleverne hermed kommer til at tale med hinanden om, hvad det vil sige at studere – og får indblik i de andres tanker og motiver for uddannelse, og dermed bliver mere robuste og bedre tilpas på uddannelsen. Indsatsen har fokuseret på antagelsen om, *at jo mere bevidste eleverne er om, at uddannelsen er et personligt mål (for videre uddannelse og job), jo bedre bliver deres oplevelse af mening med at være i uddannelse.*

### Hvad siger eleverne om effekten?

**R, kvinde, 18 år** får i forvejen meget hjælp fra vejlederne pga. sin hårde barndom med flere anbringelser uden for hjemmet. Gruppesamtalen var således bare en "ekstra" samtale oven i alle de andre samtaler, hun deltager i. Rosa har et godt forhold til sin vejleder. Vejlederen er god til at "hive fat i" R og fx skrive en mail, hvor der står "Skal vi lige snakke?" De første gange var det, fordi R "var røget på kontrakt", fordi hun havde fravær på 58%. Hun fortæller, at det skyldes, at hun tænker meget over sit liv, og at det giver rumlen i hovedet. Desuden har hun været lidt småsyg, men hun arbejder hårdt på at få fraværsprocenten ned. Nu ligger den på 23%.

Når det gælder de konkrete gruppesamtaler, synes hun, de var mere *skolerelaterede* end de samtaler, hun ellers har med vejlederen. Vejlederen spurgte hende, hvad hun synes, der fastholder hende i uddannelsen, og hvad hun havde gjort for at bryde sit "fraværsmønster". Disse spørgsmål fik R til at blive opmærksom på, at der også *på denne skole er lærere og vejledere, der "vil hende"*. Hun blev også spurgt, hvad der havde gjort at fraværsmønsteret blev brudt. R havde fortalt, at hun syntes det er rart at være på skolen, og at hun kan lide at lære noget. Men nogle gange er hun nødt til at blive hjemme, fordi hun ikke kan overskue at sidde sammen med mange mennesker.

R fortæller, at gruppesamtalerne gjorde, at hun igen kunne se en fremtid inden for den branche, hun så gerne vil ind på. Samtalerne fik hende til at indse, at hun evt. kunne arbejde hen imod sit drømmejob ved at få elevplads i et lignende område. *Vejlederen havde fået hende til at se, at der var flere veje til målet.*

Det der gjorde størst indtryk på R ved samtalen var imidlertid, at vejlederen *kaldte R for "et mønsterbarn"*. *Sådan havde hun ikke tænkt på sig selv før.* De havde talt om i gruppesamtalen, at der er dem, der giver op og dem, der fortsætter. "Det var bare en lille del af samtalen, men det gjorde mig glad! Det giver én lidt mere det-skal-nok-gå-energi! Det var rart"

**F, kvinde, 19 år** er ordblind og har talefejl. Hun synes det var spændende at høre, hvad de andre sagde. Hun fik øje på, at alle havde forskellig motivation. "Vi overraskede hinanden, fordi vi troede vi kendte hinanden. Men jeg vidste alligevel ikke, hvad de gik rundt og tænkte". Hun synes stadig ikke, de andre kender hende rigtigt.

F synes at **gruppesamtalen styrkede hendes motivation for at fortsætte**. Hun havde haft en periode, hvor hun havde været ved at miste motivationen. Hun talte blot dage til det var slut. Men F har altid været målrettet, så hun tog sig sammen efter samtalen: "Nu er det på tide at vise, at jeg kan fand'ne godt!". Gruppesamtalen virkede som "**at tænke højt for sig selv, hvorfor man gør som man gør, og at man er god nok, selv om man er ordblind**". F fortæller, at hun er den eneste i sin familie, der er i gang med en gymnasielignende uddannelse. Både hendes far og mor er også ordblinde. Hun får meget støtte af forældrene, kæresten og svigerforældrene. De er stolte af hende!

Ift livet uden for skolen har gruppesamtalen fået F **til åbne øjnene for det liv, der ligger på den anden side af eksamen. Hun har allerede fået elevplads i Bygma**. Det glæder hun sig til. Hendes job bliver at beregne priser for kunder.

#### **Karakteristika ved indsatsen på Campus Vejle**

- Gruppesamtalerne har fokus på skolerelaterede forhold
- Gruppesamtalerne italesætter elevernes forudsætninger og ressourcer i forhold til uddannelsesvalg, således at det kan bearbejdes
- Samtalerne fokuserer på, at eleverne får øje på (uddannelsesmæssige) mål – og evt. andre uddannelsesveje, end de oprindeligt havde tænkt
- Eleverne får oplevelse af, at skolen (læreren/vejlederne) "ser dem" og "vil dem"
- Eleverne får øje på egen styrker

#### **ZBC**

##### **Indsatsen i ZBC: Koordineret individuel behandling af eleverne/de frafaldstruede**

ZBC har indtil denne indsats haft stramme administrative rutiner for skolens reaktion på frafald. Før sendte administrationen en indkaldelse til samtale med en vejleder, hvis eleven havde mere end x% fravær. Disse samtaler med vejlederne oplevede både elever og vejledere som en ren formalitet. Vejlederne spurgte ind til årsagen til fraværet, eleven kom med en undskyldning/forklaring. Ofte var det vejledernes (og elevernes) opfattelse, at et enkelt opkald til elevens lærer kunne have givet en forklaring på fraværet (influenza, lægebesøg el.a.). Vejlederne vurderer selv, at ca. 50% af disse samtaler var unødvendige, og kom til at betyde, at vejlederne ikke havde tid til at tage sig alvorligt af de elever, der havde behov for støtte.

Forårets indsats har vendt helt om på denne strategi. Vejlederne er nu dem, der uge for uge kigger fraværstatistikkerne igennem, og hvis der er meget fravær eller bemærkelsesværdige mønstre (fx fravær hver mandag formiddag eller fredag eftermiddag), kontakter vejlederen elevens kontaktlærer og tager en snak om eleven. Kontaktlæreren kan så fortælle, hvad fraværet skyldes, og vejleder og kontaktlærer vurderer i fællesskab om der er behov for en

samtale med eleven. Hvis der er det, deltager både kontaktlærer og vejleder i samtalen. Indsatsen er igangsat ud fra den antagelse, at *jo mere elevernes motivation (selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold) optimeres, jo bedre er muligheden for at gennemføre uddannelsen. Først og fremmest har indsatsen dog fokus på de personlige forhold "uden om" uddannelsen, der har indflydelse på, om eleven kan gennemføre uddannelsen.*

#### Hvad siger eleverne om effekten?

**S, mand, 19 år**, bor sammen med sin mor, der arbejder om natten og sover om dagen. Derfor er det S, der køber ind og laver mad. S har tidligere gået på grundforløb som chauffør, men havde for meget fravær og var derfor nødt til at holde op. Moren spørger ikke ind til S's uddannelse, og han fortæller selv, at han har brug for hjælp til at få praktikplads som langtidsschauffør. Han bor langt ude på landet, hvor der er langt til bussen, og den kører ikke ret tit. Så han har nogle gange haft svært ved at tage sig sammen til at komme i skole. Men S har været rigtig glad for indsatsen. *Han har brugt både vejleder og kontaktlærer til at tale med, og det har styrket hans tro på, at han godt kan tage sig sammen og gennemføre grundforløbet. "Jeg ved bare, at nu er det nu! Hvis det ikke lykkes, får jeg aldrig en uddannelse, og vi kan godt bruge pengene derhjemme".*

**N, kvinde, 18 år**, er ordblind og diagnosticeret ADHD. Hun går på grundforløbet som murer. Hun har haft lyst til at være murer siden hun var 14 år. Hun elsker fysisk arbejde. Hun kommer fra en uddannelsesfremmed familie, hvor forældrene ikke støtter op om uddannelse. *På grund af sin diagnose har hun fået tildelt SPS (specialpædagogisk støtte) fra starten af grundforløbet.* Hun har samtaler med skolens SPS-person 1-2 gange om ugen. Det er en del af den nye strategi, at elever som N hurtigt får den nødvendige hjælp hurtigst muligt. *N fortæller, at samtalerne med SPS-personen har gjort, at hun har fået styr på sit liv, både privat og omkring uddannelsen. Vejlederen har desuden hjulpet N med at få en ungdomsbolig.* Det skete, da vejlederen den første uge i grundforløbet fandt ud af, at hun ikke havde noget sted at bo. Hendes egen familie ville ikke have hende boende, og hun boede hos kærestens familie, der bestod af 8 mennesker og boede i en lejlighed med 6 senge. Man sov altså på skift i de samme senge. N udtrykker tydeligt, at hun ikke kunne gennemføre uddannelsen uden SPS-støtte og hjælp til at få en ungdomsbolig.

*På skolen oplever hun, at der er hjælp at hente, både i vejledninger, hos SPS-personen og blandt hendes lærere. Hun er godt klar over, at de alle taler sammen om hende, men det opfatter hun positivt.*

*N er begyndt at tale med de andre elever.* Før holdt hun sig for sig selv. Hun siger selv, at hun har fået overskud til at snakke, nu hvor hun har fået mere ro på sit privatliv. Hun er tidligere i sin skolegang blevet moppet. Det har fået hende til at gå med hættetrøjen trukket godt op og med hørebøffer i ørerne. Nu har hun tager øretelefonerne af og hættten ned og tør snakke med de andre og spørge om hjælp.

**A, kvinde 18 år.** A bor på skolehjemmet, og er meget træt af det. Hun håber meget på at få sin egen lejlighed, evt. sammen med sin kæreste, der også er i gang med en anlægsgartneruddannelse.

A er blevet interviewet to gange i foråret 2018. Første gang lige efter opstart af grundforløbet som anlægsgartner og anden gang umiddelbart før afslutningen. A har tidligere været tilmeldt grundforløb som landmand. Dette grundforløb gjorde hun færdigt og fik et 12-tal i biologi. Men hun følte sig aldrig tilpas i landbrugsuddannelsen og skiftede over til anlægsgartner. Hun fik sidst på efteråret praktikaftale som anlægsgartner på en kirkegård under forudsætning af, at hun tog grundforløbet om. Hun går altså nu på grundforløbet for anden gang, samtidig med hun har en praktikplads, som hun er meget glad for. Nu går hun i skole meget mere seriøst. "Bare på de tre måneder jeg har været i lære, har jeg lært meget mere. Her på skolen kan jeg nu spørge om det, jeg har brug for at vide."

A har på dette grundforløb en kontaktlærer, hun er glad for. Han er god til at lære fra sig, og der er generel respekt om ham fra hele klassen. *A er ikke klar over, hvor meget kontaktlæreren og vejlederen har talt om hende. Men hun er nok klar over, at skolen følger med i hendes forløb. Hun mener selv, at skolen har haft opmærksomhed på hende, uden at hun har lagt mærke til det.* Hendes kontaktlærer var klar over, hvor gerne hun ville i praktik på en kirkegård. Så det er skolen, der har peget på hende, da praktikpladsen bød sig.

Hun har fået sit tredje fraværsbrev (1. brev efter 3 dages fravær, 2. brev efter 6 dage, og 3. brev efter 9 dage) men hun har taget kørekort og været syg. Hun synes fraværssamtalerne er ubehagelige, men sidste gang sagde vejlederen, at hun kunne ringe eller skrive, hvis skolen kunne hjælpe, så hun er overbevist om, at hun gennemfører uddannelsen.

#### **Karakteristika ved indsatsen på ZBC**

- Skolen har på strategisk niveau besluttet, at fraværsopfølgningen skal være "håndholdt" i forhold til de elever, der har behov for det (og ikke standardiseret som tidligere)
- Tæt samspil mellem vejledere, kontaktlærere og evt. andre støttepersoner (som fx SPS-person)
- Indsatsen dækker "den hele elev", dvs. også boligforhold, hjælp til praktikplads og "det at være i livet"

## Kbh Syd

### Indsatsen i Kbh Syd VUC & HF: Lær-at-lære-kursus

Kbh Syd VUC & HF har startet foråret med et kursus i "lær-at-lære". Det har været en del af introugen. Lærerne har i løbet af foråret af og til refereret til, hvad der skete, og der er i løbet af februar 2018 evalueret enkeltvis med kursisterne om, hvordan det går med læringsstrategierne. Indsatsen er sat i værk *ud fra antagelsen om, at jo mere self efficacy den unge udvikler under uddannelsen, jo mindre er sandsynligheden for frafald.*

N, kvinde, 21 år synes introugen gav hende nogle ideer til, *hvordan hun skulle håndtere lektier og situationer, hvor hun bliver fagligt udfordret.* Metoderne, der blev demonstreret og afprøvet var brugbare, og der ud over var ugen en måde at se sine klassekammerater an på, så man turde sige noget, når undervisningen begyndte. I modsætning til den foregående uddannelse, hun gik på (Ørestadens Gymnasium) synes hun nu, hun har *medansvar for undervisning og det at skabe et godt studiemiljø.* Hun tænker på at sætte sig i andres sted og vise opmærksomhed og respekt over for klassekammeraterne, og ikke forstyrre unødigt i timerne. Hun har lært at berolige sig selv, ikke at opgive, men i stedet tænke "Jeg finder en løsning". I forhold til egen faglighed siger hun, at "der altid er plads til forbedring! Jeg er ikke grundig nok og ser ofte med ærgrelse på fejlene bagefter". I den første uge, hvor vi havde mange øvelser om "lære-at-lære" fandt hun ud af, hvem hun harmonerer med. Det var en god motivation for at komme i gang, men også med til at *skabe respekt for hinanden.* Det har gjort det lettere for N *at stå frem i klassen og fremlægge noget.* "Jeg tænker også selv over ikke at gøre andre nervøse, når de er ubehageligt til mode, men at være opmærksom og vise interesse". N ser HF som sit eget uddannelsesprojekt og sin egen mission.

### Karakteristika ved indsatsen på Kbh Syd

- Indsatsen har fokus på, at gøre kursisterne bevidste om at de er i gang med en læreproces
- Indsatsen giver de unge redskaber til at håndtere lektioner og faglige udfordringer
- Indsatsen har fokus på, at gøre klassekammeraterne medansvarlige for at skabe læringsmiljø i klassen



# Bilag 12

## Skoleindsatser efteråret 2018

VELUX 'At blive på sporet' skoleindsatser efteråret 2018

SOSU C

### VELUX-projektet "At blive på sporet"

Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
<p>Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt</p>	<p><b>Hvad er formålet?</b></p> <p><b>SOSU C har en antagelse om, at elevens målorientering kan støttes og fastholdes gennem bestemte strukturer i Fastholdelsesvejledningssamtalen.</b></p> <p>I Fastholdelsesvejledningen (FV) på SOSU C skabes et trygt rum, hvor eleven har lyst til at komme igen, og hvor eleven let kan 'stikke hovedet indenfor' til en samtale.</p> <p>Vi vil undersøge, hvordan FV skaber struktur i vejledningssamtalerne. Vi vil forsøge at optage og analysere en 'samtale' for efterfølgende at finde frem til, hvordan FV vejleder og guider eleverne med at 'blive på sporet', og hvad der øger elevens målorientering via vejledningen. Vi vil se på:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke typer af spørgsmål stilles i samtalerne?</li> <li>- Hvad gør FV (Kira) for at skabe struktur i vejledningen?</li> </ul> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b></p> <p>Vi vil udvælge enkelte elever fra dataindsamlingen, som gennemføres i efteråret 2018 på grundforløbshold i Herlev afd. Eleverne udvælges på baggrund af deres svar fra den ugentlige trivselsundersøgelse og eventuelle fraværsproblematik.</p> <p>Vi vil også udvælge sosu-assistentelever fra et hold, der er på skoleperiode indtil medio januar 2019. Disse elever udvælges på baggrund af elevernes samtaler med fastholdelsesvejlederen.</p>

	<p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b> 2 grundforløbselever fra dataindsamlingsholdet. 2 sosu-assistentelever der er i gang med fastholdelsesvejledning</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> Fra primo oktober til medio januar 2019.</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> Ca. 3 måneder.</p>
<p><i>Centrale forhold i indsatsen</i></p>	
<p>Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejdes med hhv. målorientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.</p> <p>(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"</p>	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b></p> <p>Der er fokus på målorientering. Der arbejdes med afsæt i en coachende tilgang i vejledningssamtalerne og bestemte spørgsmålstyper, som skal igangsætte en refleksion hos eleven. Dette skal gerne have en effekt på elevernes målorientering.</p> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b></p> <p>Vi vil undersøge, hvordan elever tager ejerskab til rådene der gives i Fastholdelsesvejledningen.</p> <p>Hvordan bliver en samtale med udgangspunkt i elevens problem transformeret til at blive til evt. ny bevidsthed hos eleven, hvor der efterfølgende er en handling. Dvs. Hvad gør 'man' som elev, når man tager en beslutning.</p>

KNord

## VELUX-projektet "At blive på sporet"

### Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt	<p><b>Hvad er formålet?</b> At fastholde eleverne og bevidstgøre dem om "konsekvenser" af til/fra valg</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b> Udvalgte elever fra henholdsvis eud og eux, som er frafaldstruet</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b> LSF – 2 elever VB – 3 elever</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> Oktober 2018</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> LSF - Umiddelbart til december 2018 VB – Aftales med Vibe den 29/11 2018.</p>
<i>Centrale forhold i indsatsen</i>	

<p>Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. målorientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.</p> <p>(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"</p>	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b></p> <p>LSF – Ugentligt interview med de 2 elever, daglig opfølgning på den ene elev via Messenger</p> <p>VB – Ugentlige samtaler med de 3 elever.</p> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b> Se det vedlagte bilag</p> <p><b>Vb:</b> Jeg prøvede at få mine elever til forholde sig til vakle-strategierne. Derfor har jeg vedhæftet skemaet, som vi fik af jer sidste gang.</p>
--	---

VUC Lyngby

**VELUX-projektet "At blive på sporet"****Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence**

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt	<p><b>Hvad er formålet?</b></p> <p>I dette kursusår er formålet at undersøge kursisternes beslutningsprocesser, og på hvilken måde disse influerer på hhv. gennemførelse og frafald gennem målorientering.</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b></p> <p>Indsatsen fokuserer på nogle unge, der tidligere i deres studieforløb har vist tegn på vaklen. De har alle udtalt et stort ønske om at gennemføre deres uddannelsesforløb.</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b></p> <p>En underviser og en vejleder, samt 3-4 kursister</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b></p> <p>1.september 2018</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b></p> <p>15.december 2018</p>
<i>Centrale forhold i indsatsen</i>	

<p>Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. mål-orientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.</p> <p>(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"</p>	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b></p> <p>Udgangspunktet er en rammesættende feed-up samtale, hvor kursistens overordnede mål identificeres. Efterfølgende afholdes ugentlige samtaler med afsæt i en udvalgt kommunikationsmodel (CASVU), hvor fokus ligger på delmål og udvikling af kursistens self-efficacy gennem feed-back og feed-forward.</p> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b></p> <p>Det gør der dels gennem arbejdet med delmål ved hjælp af feedback og feedforward og dels ved at italesætte det over for kursisten, om der har været tale om et aktivt valg.</p>
---	---

KVUC

**VELUX-projektet "At blive på sporet"****Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence**

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt	<p><b>Hvad er formålet?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• At styrke kursistens self- efficacy</li> <li>• At kursisten får en bedre forståelse af sig selv og dermed sin egen livssituation med henblik på at kunne se alternativer/Handlemuligheder i forhold til uddannelsesaktiviteter.</li> <li>•</li> </ul> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på? Hvor mange deltager i indsatsen?</b> Vi har udvalgt 2 kursister fra Elses hold, en ung kvinde og en ung mand. Der begge har givet udtryk for at de nu vil have færdig gjort en 9. klasse for at kunne komme i gang med en uddannelse. De har begge været væk fra skolemiljøet længe og har en ide med skoleforløbet. Men har begge brudte skoleforløb bag sig.</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> Indsatsen startede i uge 38 2018</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> Til og med uge 48 2018</p>
<i>Centrale forhold i indsatsen</i>	

Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. mål-orientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.

(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"

### **Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?**

#### **Mit mål er at holde dem til ilden.**

Ved optagelsen har jeg (læreren Else ) haft samtaler med dem begge om deres motivation for at starte og de har fortalt kort om hvad de har med af erfaringer og jeg har spurgt ind til hvad deres modstand måske kunne være i forhold til tænketanken. (Vi kører et undervisningsforløb med løbende optag hvor kursisterne kan tage 9. kl dansk, samfundsfag og matematik i løbet af 4 mrd. Der er ca 40 kursister og vi er 5 lærer og en vejleder knyttet til projektet, og i undervisningen er der altid 2 lærer til stede). Det er meget individuelt arbejde og derfor kommer jeg forholdsvis tit rundt og sidder og hjælper kursisterne. Jeg benytter mig af 4 billeder der illustrer forskellige udfordringer ved det at lærer, der alle handler om deres egen indsats i læringsøjeblikket (the learning pit, fejl og indsats og jeg er der ikke endnu) De er med til at illustrere hvorfor det er så frustrerende og irriterende og at det er faktisk en helt almindelig følelse som faktisk viser at jeg vil / hun vil lære det. Billederne skal hjælpe i læringsprocessen.

Så lærerens indsats/ mål er løbende samtaler om progressionen i det faglige og i at holde ved selvom der er udfordringer og ikke mindst at skabe et trygt og godt læringsmiljø.

### **Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?**

#### **Vejleder:**

- Arbejder med kursistens beslutningskompetence i forhold til uddannelsesaktiviteter
- 3 x Interviews/ samtaler med vejleder :

**Samtale 1- uge 39:** Kursisten har fået som hjemmeopgave at tænke over en problemstilling/dilemma/noget de gerne vil have klarhed over/blive klogere og de interviewes ud fra spørgeguiden som indeholder både lineære og reflektive spørgsmål og som har til hensigt at: Identificerer hvad fungerer og hvilke udfordringer har kursisten men med fokus på anerkendelse for handlinger og succesoplevelser og på næste bedste skridt.



	<p><b>Samtale 2- uge 43:</b> Her er det aftalt at vi skal tale om drømme i forhold til fremtidige jobs. Og jeg vil forsøge mig med at arbejde med HEX-kort og jump kort. Og jeg vil forsøge at få kursisten til at visualiserer sine drømme og igen tale om næste bedste skridt samt ændring af vaner, mod til at fejle, mod til at tænke og handle alternativt i forhold til sine drømme om uddannelse og arbejde.</p> <p><b>Samtale 3- uge 46:</b> Evaluering af indsats sammen med kursist- Hvad har det sat i gang af tanker og hvor bringer det kursisten hen? Er der kommet nye perspektiver for kursisten?</p>
--	---

Køge Handelsskole

### VELUX-projektet "At blive på sporet"

#### Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt	<p><b>Hvad er formålet?</b> Vi har fastholdelse som formål og har i den forbindelse udarbejdet et reflektionsskema, som vi anvender til at få synliggjort barrierer, der forhindrer denne fastholdelse.</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b> Ud fra 2.As udfyldte spørgeskemaer, har vi udvalgt 3 elever: Stefan, Natasja og Nadia. Nogle af dem er udvalgt også fordi de netop ikke har udfyldt spørgeskemaet og vurderes som frafaldstruede.</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b> Hele 2.A deltager som en gruppe der observeres, men vi har fokus på de ovennævnte 3 elever</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> Sættes i gang i uge 44</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> Frem til jul i første omgang, men kan forlænges frem til sommer.</p>
<i>Centrale forhold i indsatsen</i>	

<p>Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. mål-orientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.</p> <p>(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"</p>	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b></p> <p>Vi tager udgangspunkt i vedhæftede refleksions-skema i første runde med de tre udvalgte elever får de skemaet udleveret. I næste runde går vi i dybden i samtalen med fokus på f.eks. ambitioner, tilhørsforhold til skolen, venner, familie, fritid og hvilke prioriteter eleverne har her og nu.</p> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b></p> <p>Samme refleksionsskema bliver også arbejdsredskab i beslutningskompetence processen (jf. vedhæftede refleksionsskema)</p>
---	--

## Kbh Syd HF &amp; VUCVELUX-projektet "At blive på sporet"

## Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
<p>Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt</p> <p>Overordnet set henvises der til den oprindelige skabelon til beskrivelse af skoleindsatsen. I efteråret 2018 har vi dog særlig fokus på klasse- og gruppevejledning, hvilket også fremgår som et særskilt delmål i den oprindelige skabelon: <i>Gruppevejledning skal have større fokus</i>. De individuelle mentorforløb samt uddannelse af mentorkorpset fortsætter som hidtil.</p>	<p><b>Hvad er formålet?</b> Helt lavpraktisk ønsker vi at nå flere elever med de ressourcer vi har til rådighed. Individuelle mentorforløb er meget tidskrævende og ofte oplever vi, at problemerne (f.eks. fravær, uro, manglende motivation) har en systemisk dimension, hvorfor det kan være vigtigt at få hele klassen eller grupper i tale, selvom det overordnede formål er at støtte den enkelte i at orientere sig mod sine mål og opstille konkrete strategier for at nå disse.</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b> Klasser med for højt fravær og uhensigtsmæssige og destruktive gruppedynamikker, der forhindrer et konstruktivt læringsmiljø.</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b> Ca. 100 elever deltager i klasse- og/eller gruppevejledningsforløb. Til nærværende projekt har vi valgt at udtage pædagogpakken (2daa 418). Ved siden af dette kører de individuelle mentorforløb.</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> September 2018.</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> Den løber året ud og forventes yderligere intensiveret og systematiseret i foråret 2019.</p>
<i>Centrale forhold i indsatsen</i>	

<p>Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. mål-orientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.</p> <p>(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"</p>	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b></p> <p>Hele skolens mentorkorps er p.t. igennem et uddannelsesforløb, hvor der arbejdes med at implementere <i>Den løsningsfokuserede metode</i>. Den løsningsfokuserede metode er en ressource- og fremtidsorienteret tilgang til problemløsning, udviklet af Steve de Shazer og Insoo Kim Berg fra Brief Family Therapy Center i Wisconsin, USA (se vedhæftet PDF for yderligere info om metoden).</p> <p>Den metodiske efteruddannelse skal sikre, at alle mentorer kan støtte deres mentees i at opstille og forfølge konkrete og handlingsanvisende mål.</p> <p>Vores fokus er på målorientering. Vi anerkender dog også at tilhørsforhold er et centralt parameter for at opnå sine mål.</p> <p><b>4 skridt imf. gruppe klasse- og gruppevejledning</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Klassen orienteres om vores bekymring og der indledes med en workshop om motivation og succes samt de dynamikker, der ofte er på spil, når en klasse udvikler uhensigtsmæssige gruppedynamikker.</li> <li>2. Klassens lærere opdeler klassens elever i forskellige grupper med samme udfordring og mentorkorpset indkalder disse til 3 X gruppevejledning. Effekten evalueres løbende af elever og lærere.</li> <li>3. Hvor det er relevant tilbydes specifikke elever et individuelt mentorforløb efter endt gruppeindsats.</li> <li>4. 4. Eleverne gøres opmærksom på, at de indkaldes til en opfølgning efter 3 mdr. hvor vi sammen gør status.</li> </ol> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b></p> <p>Alle mentorsamtaler (grupper såvel som individuelle) afsluttes med at hver elev opstiller et eller flere konkrete mål, som er et resultat af den "beslutningskompetenceproces", som en mentorsamtale ret beset er.</p>
---	---

	<p>Efterfølgende sessioner begynder altid med en evaluering af disse mål. I hvilken grad oplever elever at han/hun har været i stand til at indfri disse? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p><b>Beslutningskompetence</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Der er eleverne der opstiller mål.</li><li>- Det er eleverne der afgør hvordan de indfrier deres mål.</li><li>- Det er eleverne der afgør hvad der virker og hvad der ikke virker.</li></ul>
--	--

Vestegnen HF & VUC

**VELUX-projektet "At blive på sporet"**

**Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence**

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
<p>Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt</p>	<p><b>Hvad er formålet?</b> Er at afdække hvilke faktorer der medvirker til en følelse af at høre til, og på hvilket grundlag der træffes beslutninger</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b> De to udvalgte grupper: - AVU-hold (9. kl) - HF – hf-2 første år</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b> Ca. 8 fra hvert hold</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> Ultimo oktober – primo december</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> 2-3 måneder</p>
<i>Centrale forhold i indsatsen</i>	

<p>Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. mål-orientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.</p> <p>(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"</p>	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b></p> <p>Gruppevejledning af 3 seancer:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. tilhørsforhold og trivsel</li><li>2. studievaner og kompetencer</li><li>3. beslutningskompetence. Valg og fravalg</li></ol> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b></p> <p>Gruppevejledning af 3 seancer</p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. tilhørsforhold og trivsel</li><li>5. studievaner og kompetencer</li><li>6. beslutningskompetence. Valg og fravalg</li></ol>
---	--



Campus Vejle

## VELUX-projektet "At blive på sporet"

### Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt	<p><b>Hvad er formålet?</b> Formålet med vores indsats er, at styrke tilhørsforholdet mellem elever i en gruppevejledning og mellem elever og vejleder</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b> Indsatsen fokuserer på GF2 elever, hvor der udvælges to grupper af 5 elever til gruppesamtaler. Eleverne skal blandes på tværs af køn og evt med både højt fravær/lavt fravær elever. Den del er vi usikre på.</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b> 10 elever</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> 11 okt er 1. gruppeindsats og 2. indsats er 31. okt.</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> Hvert møde varer 45 min.</p>
<i>Centrale forhold i indsatsen</i>	

<p>Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. målorientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.</p> <p>(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"</p>	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b></p> <p>Der arbejdes med tilhørsforhold med udgangspunkt i nogle fællesnævnerne, som f.eks. højt fravær, godt kammeratskab, faglig sparring. Vi mangler at præcisere indholdet af indsatsen og få afklaret hvordan vi i praksis vil arbejde med det. Måske skulle man gå ud over de normale fysiske rammer, om vejlederbordet med saftvand. Måske skal eleverne diskutere noget mere og gå der fra med et fysisk slutprodukt? Vi har før brugt "tænkehatte", som har givet en god dialog. Vi har lavet et sæt "spillekort" som vi har afprøvet på GF1. De virker godt til 1. gruppeindsats, men vi skal have lavet et sæt kort som er mere nærgående eller lægger op til dybere refleksion til 2. gruppeindsats, så man føler den ægte og ærlige relation til de øvrige deltagere. Der manglede også noget umiddelbart feedback fra f.eks. den der sidder til højre, så en historie ikke står alene. F.eks. den der sidder til højre, svare altid: Det får mig til at tænke på at... eller Det kan jeg kende fra mig selv, at...</p> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b></p> <p>Her har vi brug for sparring om hvordan vi får det med ind i gruppeindsatsen. Udfordringen er, at der er meget i notatet om indsatsen, i definitionen af beslutningskompetence der omhandler mål og det eleverne gerne vil opnå, men det er svært at arbejde ind, uden at tale for meget om målorientering.</p>
--	--

SOSU Østjylland

**VELUX-projektet "At blive på sporet"****Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence**

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt	<p><b>Hvad er formålet?</b> Formålet med indsatsen er at arbejde med tilhørsforhold; Elev til elev, elev til vejleder, elev til underviser, elev til mentor, elev til klasse- og skolemiljø, osv. Indsatsen tager dog udgangspunkt i den enkelte elevs mål eller delmål med uddannelse og midlet dertil bliver at arbejde med elevens tilhørsforhold.</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b> <b>Resultater til og med uge 41</b></p> <p>Indsatsen fokuserer på elever der i uge 39, 40, 41 scorer mellem 0-4 i følgende spørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvor sikker er du på, at du vil gennemføre uddannelsen?</li> <li>- Hvor godt føler du dig tilpas i klassen?</li> <li>- Hvor god er du til at træffe beslutninger i forbindelse med din uddannelse?</li> </ul> <p>Samt elever der har givet samtykke på at deltage, men ikke har besvaret spørgeskemaundersøgelsen de første tre uger.</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b> 2 grupper af 4-5 personer</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> Indsatsen sættes i gang i uge 43 og eleverne indkaldes til to eller tre gruppesamtaler, på følgende dage:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onsdag d. 24. okt. (elevernes 6. uge i uddannelse)</li> <li>- Onsdag d. 31. okt.</li> <li>- Evt. tirsdag d. 6. eller torsdag d. 8. nov.</li> </ul> <p>(Interview 45 + 46)</p>

	<p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> 2-3 gruppevejledninger af 1 times varighed Se ovenstående</p>
<p><i>Centrale forhold i indsatsen</i></p>	
<p>Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. mål-orientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.</p> <p>(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"</p>	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b></p> <p>Indsatsen går overordnet ud på, at eleverne arbejder med deres egne mål men i interaktionen med hinanden . Dette ud fra følgende antagelse, at gruppevejledning rækker ud over den individuelle vejledning, dette i forhold til:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- At fremme et tilhørsforhold for den enkelte elev.</li> <li>- At eleven blive klarer på egne mål i uddannelse og en vej dertil ved at indgå i interaktion med andre elever.</li> <li>- At eleven får øje på og anvender egne og andres ressourcer.</li> </ul> <p>I gruppevejledningen anvendes et systematisk perspektiv, hvor der arbejdes med:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Synergi-effekt, fællesgørelse</li> <li>- Spejling, behov for anerkendelse</li> <li>- Struktureret personlig udvikling</li> </ul> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b></p> <p>I begge gruppesamtaler arbejdes der ud fra temaer der vedrører CIP's kognitive faser:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemmunikation, der signalerer en beslutningssituation. (Billede illustrationer)</li> <li>2. Analyse af problemsituationen og de faktorer, der er på spil (ressource/belastningsskema)</li> <li>3. syntese og udkrystallisering af mulige alternativer (Brainstorm)</li> <li>4. vurdering af alternativerne (evaluering af handlemuligheder)</li> <li>5. implementering af valget (Formulering af plan i kinabog)</li> </ol> <p>•</p>

--	--

## Aarhus HF &amp; VUC

## VELUX-projektet "At blive på sporet" Aarhus HF&amp;VUC

## Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt	<p><b>Hvad er formålet?</b> Formålet er at kursisterne i højere grad får en bevidst om hvad deres mål med er med uddannelsen, og en bevidsthed om hvordan delmål kan være med til at understøtte deres vej igennem uddannelsen.</p> <p>Igennem samtaler om mål er formålet, at kursisterne får udviklet en højere grad af målorientering, og at bevidstheden om hvilke mål de har med deres uddannelse, kan kvalificere deres beslutninger om henholdsvis at stoppe eller blive i uddannelse.</p> <p>at arbejde med kursisternes mål for deres uddannelse, både på det langsigtede plan og på det kortsigtede mere konkrete plan.</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b> Indsatsen er gruppevejledning som fokuserer på en gruppe af kursister fra det samme HF enkeltfagshold (dansk). Kursisterne har alle afbrudte uddannelsesforløb bag sig, og flere havde også aktuelle fraværsproblemer.</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b> 7 sagde ja til at deltage i projektet, ved første mødegang mødte 5 op. Indsatsen blev derefter gennemført med de 5 kursister.</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> Forløbet blev sat i gang tirsdag d. 23/10</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> 4 uger/3 gruppevejledninger</p>

*Centrale forhold i indsatsen*

Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. mål-orientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.

(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"

**Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?**

Første vejledningsgang arbejdes der med de helt overordnede mål med deres HF uddannelse, og hvad de gerne ville med deres HF uddannelse efterfølgende.

I første omgang var det individuelle besvarelser. Efterfølgende fremlagde kursisterne deres besvarelser for gruppen og både vejledere og kursister kunne stille afklarende og reflekterende spørgsmål.

Anden omgang blev der fokuseret mere på vejen hen mod målet med uddannelse. Som refleksionsmodel tog vi udgangspunkt i aktantmodellen for at skabe fokus på, hvem der var henholdsvis hjælpere og modstandere på den vej. Hjælpere og modstandere skal forstås bredt. Der er ikke kun tale om personer udefra, det kan også være forhold i kursisten selv, som kan agere som henholdsvis hjælper og modstander på vejen mod målet.

I denne omgang var det igen individuelle besvarelser. Efterfølgende fremlagde kursisterne deres besvarelser for gruppen og både vejledere og kursister kunne stille afklarende og reflekterende spørgsmål.

Tredje og sidste vejledningsgang var med fokus på de mere konkrete kortsigtede mål. Ud fra en tidslinje for de kommende to måneder skulle kursisterne definere deres kortsigtede mål, og de skulle definere, hvordan de havde tænkt sig at realisere disse mål.

**Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?**

Beslutningskompetence har vi arbejdet med på den måde, at de skulle få styrket bevidstheden om deres mål og delmål, og deres styrker og svagheder på vejen mod målet, og på den måde blive bedre til at træffe beslutninger i forhold til deres uddannelse på et mere kvalificeret grundlag.





VUC & HF Nordjylland

### VELUX-projektet "At blive på sporet"

#### Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
<p>Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt</p>	<p><b>Hvad er formålet?</b>            At undersøge om gruppesamtaler med alle kursister på en årgang (1. års hf.ere) kan have en gavnlig effekt. Med gavnlig effekt menes: mindre frafald, men også en øget bevidsthed om hvorfor kursisten går på skolen, og en øget bevidsthed om hvilke udfordringer, der er ved at være studerende.</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b>            Der arbejdes ud fra en hypotese om, at det har en gavnlig effekt at føle sig som en del af et fællesskab, og at kunne spejle sig i og lære af andres erfaringer. Her er det min hypotese, at gruppesamtalerne vil styrke sammenholdet, og give kursisterne et frirum hvor de kan få mulighed for at udveksle erfaringer.</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b>            20 – (dvs. ud over denne klasse, bliver gruppesamtaler brugt for de andre klasser jeg er studievejleder for – så i alt 60 personer)</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b>            Blev sat i gang d. 5. september, hvor holdet blev præsenteret for "det de skulle udsættes for". Første gruppesamtale var d. 6. september</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b>            Frem til maj måned 2019</p>
<i>Centrale forhold i indsatsen</i>	

<p>Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. mål-orientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.</p> <p>(Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"</p>	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b> Via gruppesamtalerne</p> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b></p> <p>Gruppesamtalerne foregår på den måde, at deltagerne på skift trækker et kort, som de læser op, og som de derefter skal forholde sig til. De kort grupperne har brugt består af en række cases der alle handler om hvorfor kursisten i en given situation tager en bestemt beslutning. Så gruppesamtalerne har indtil nu i høj grad handlet om beslutningskompetence.</p>
---	--

Fyn VUC &amp; HF

**VELUX-projektet "At blive på sporet"****Skabelon til beskrivelse af jeres indsats i efteråret 2018 herunder af målorientering/tilhørsforhold samt beslutningskompetence**

<i>Indsatsbeskrivelse</i>	
Her beskrives jeres indsats så præcist som muligt	<p><b>Hvad er formålet?</b> Målorientering via delmål</p> <p><b>Hvem fokuserer indsatsen på?</b> Et hold – "Velfærdspakken"</p> <p><b>Hvor mange deltager i indsatsen?</b> Ca 22 kurister og efterfølgende udvalgte kursister.</p> <p><b>Hvornår sættes indsatsen i gang?</b> September 2018</p> <p><b>Hvor længe varer indsatsen?</b> Efterårsemesteret 2018</p>
<i>Centrale forhold i indsatsen</i>	
Her ekspliciteres det, hvordan indsatsen arbejder med hhv. målorientering eller tilhørsforhold samt beslutningskompetence.  (Se evt. "Notat om, hvad Y-interviews i efteråret 2018 skal belyse"	<p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med målorientering/tilhørsforhold?</b> Præsentation af Tønnesvangs vitaliseringsmodel med fokus på mestringsdelen. Styrkekort til at finde kompetencer/egenskaber som kan bruges konstruktivt i uddannelsesforløbet. Med udgangspunkt i styrkerne formuleres et eller flere delmål. Der arbejdes med delmålet og arbejdet evalueres i grupper efter 3 uger.</p> <p><b>Hvordan arbejdes der i indsatsen med beslutningskompetence?</b> Viden om mål og trædesten. Resten er ikke fastlagt endnu, men tanken er at arbejde videre med udvalgte kursister. Evt de kursister, som havde</p>

	svært ved at sætte delmål og arbejde med dem. Umiddelbart er der et sammenfald mellem dem og de kursister, som ligger lavere i scoren i spørgeskemaet.
--	--

# Bilag 13

## Skolefortællinger foråret 2019

### Skolefortællinger 'At blive på sporet' foråret 2019

#### SOSU C

Indsatsbeskrivelse SOSU C – Projekt "At blive på sporet"

31.01.2019

#### Fastholdelsesvejledning

Som udgangspunkt handler fastholdelsesvejledning om elevens fravær. Men ofte bruger eleverne fastholdelsesvejledningen til at få støtte til andre problematikker end fravær. Det kan fx være en elev som har behov for at ændre sin tilgang til skolen, lærerne og holdkammeraterne, og som løbende har haft samtaler med vejlederen:

*"På et tidspunkt var jeg mere fraværende; det er en dårlig vane, at man sidder og kigger på computeren, men jeg synes ikke, at jeg sidder og kigger på nettet. I starten på uddannelsen, skrev jeg slet ikke noter; jeg gad det ikke, men nu skriver jeg noter".*

*"Nogle gange så keder man sig. Men nogle gange kan jeg ikke tie stille. Så kommer det bare ud. Det er ikke fordi jeg vil nedgøre folk, men jeg gør det på en måde, så folk tror at jeg mener det. Jeg stikker lidt til folk; nogle kan ikke forstå sarkasme og så bliver de sure. Det er også det, jeg har talt med Fastholdelsesvejlederen (FV) om.*

Vejledningen opleves således:

*"Hun kommer måske med nogle forslag, fx at jeg kunne blive mere aktiv. At finde en dag, hvor jeg skulle skrive alting ned, måske ikke hver dag. Vi snakker om mange ting og i lang tid. Da jeg startede på uddannelsen, var jeg ikke så motiveret, men det at jeg talte med FV gjorde, at jeg blev mere motiveret for uddannelsen, samtidig med at jeg blev mere motiveret ved at komme ud i praktikken".*

Efter praktikforløbet ville eleven gerne fortsætte med samtalerne med vejlederen om det, 'der fylder nu'.

I vejledningssamtalen er der opmærksomhed på målorientering. Det kommer fx til udtryk gennem spørgsmål, hvor eleven inviteres til at reflektere over sine erfaringer: hvad kan du nu kan tage med? Eller spørgsmål, hvor eleven venligt provokeres: "du har et sidste skud i bøssen - hvad vil du bruge det til"? "Lige da jeg startede var jeg i tvivl. Jeg bliver jo nødt til at gøre et eller andet, så jeg kan søge videre, for ellers skal jeg tilbage til gymnasiet igen. Hvis jeg

ikke havde et mål, ville jeg ikke være her" (elevens mål er at komme videre på sygeplejerskeuddannelsen).

Udbyttet af Fastholdelsesvejledning (og deltagelsen i uddannelsesforløbet mv), er at eleven er blevet mere bevidst om sin egen adfærd og hvordan han indvirker på andre. Ift. styrket beslutningskompetence har eleven ændret sin negative tilgang til andre elever og lærere og fået motivation til at blive på uddannelsen.

Samme billede giver andre elever ift. deres udbytte af fastholdelsesvejledningen: Fx peger en elev på, at den positive ændringsproces er noget eleven selv har gjort, mens fastholdelsesvejlederen (og lærerne) har været dygtige til at plante de rigtige korn. Det opleves som vigtigt, at vejlederen er imødekommende og ikke i samtalen vurderer, hvad der er det rigtige eller forkerte. I stedet giver eleverne udtryk for, at der har været plads til at være den man er.

Ifølge fastholdelsesvejlederen går opgaven ud på, at eleverne forener deres 'problem' med skolen og holder fokus på det at tage uddannelse. En proces som én af eleverne beskriver således:

*" Den største modningsproces jeg har været igennem i 2 år".*

## VUC Lyngby

Jeg har i efteråret 2018 haft løbende, ugentlige samtaler med tre udvalgte kursister. Indsatsen har som tidligere beskrevet haft fokus på arbejdet med målorientering med bl.a. inddragelse af Styrke- og SKUB-kort og undersøgt den indvirkning dette har haft på kursisternes beslutningsprocesser i forbindelse med at gennemføre deres uddannelse.

Jeg beskriver herunder én udvalgt kursist, en mand på 22 år, som er i gang med at gøre 9. klasse færdig på VUC Lyngby. De tegn på styrket målorientering og beslutningskompetence, jeg har oplevet gennem vores samtaler og fælles indsats underbygges desuden af kursistens egne udtalelser.

### Målorientering

Vi har i VELUX-projektet arbejdet ud fra en antagelse om, at elevens målorientering (delt på anvendelse, mening og motivation) har indflydelse på beslutningsprocesserne. Jo mere mål-orienteret, jo mere stabilt vil forløbet være, og jo mindre vil kursisten være påvirket af andre forhold i sine beslutningsprocesser om og i forhold til uddannelsen.

Målorienteringsforløbet med kursisten bekræfter ovenstående antagelse.

Da vi i september 2018 begyndte vores samtaler var han *igen* i gang med at tage 9. kl i dansk, matematik og engelsk (G-niveauer) efter flere uafsluttede forsøg tidligere, bl.a. på Teknisk Skole og på VUC.

Allerede fra start var han røget ind i nye problemer i forbindelse med studieaktivitet, fx svingende, uroskabende fremmøde, stigende fravær, uorden i sine ting, manglende fokus og motivation ...

### **Styrket anvendelse og mening**

Kursisten udtaler selv, at forløbet med først at tale om det langsigtede mål med uddannelsen (fx at kvalificere sig til optagelse på en erhvervsuddannelse eller at kunne fortsætte på hf enkeltfag) og måden, hvorpå vi uge for uge har inddelt vejen frem mod dette mål og arbejdet med mindre delmål, har hjulpet ham til at forstå, acceptere og 'være den, han er' og samtidig formå at skabe en personlig, social og faglig sammenhæng mellem skole og privatliv. Han føler, han gennem vores samtaler har lært sig selv og sine egne styrker og begrænsninger bedre at kende.

Med inddragelsen af Styrke- og SKUB-kortene har vi skabt et fælles ordforråd og referenceramme, som kursisten meget hurtigt har taget til sig og brugt i den feedback og feedforward, der ved hver samtale har været et fast punkt.

Det har givet ham en forudsigelig og fast struktur hver uge at kunne tale med mig om sit arbejde med delmålene, den udvikling han har gennemgået, og de refleksioner og erkendelser han har gjort sig undervejs. Han understreger, at det har haft stor betydning, at han har følt, at det var et fælles projekt, som havde til formål at støtte ham i, at vi i fællesskab kunne blive klogere på, hvad han var i gang med, og hvor det skulle føre hen. Den 'psykologiske kontrakt' var hele tiden klar, og han vidste altid, hvad vi skulle tale om (fordi han selv havde besluttet det fra uge til uge) og skulle ikke ind og ha' en løftet pegefing, advarsel, eller tale om for meget fravær. Det fik ham til at betragte os som ligeværdige samtalepartnere, der gjorde ham tryk, åbenhjertig og i stigende grad i stand til at reflektere over hans egen rolle i gennemførelsen af sin uddannelse. Med hans egne ord "*Nu føler jeg lidt, jeg er på hjemmebane.*"

Vi talte helt bevidst fra min side ikke om fravær, og det viste sig meget hurtigt, at det heller ikke var relevant. Han har ikke haft nævneværdigt fravær i hele samtaleperioden og aldrig misset en samtale!

Adspurgt om, hvad det er i indsatsen, der har givet mening, forklarer han:

Projektet har hjulpet. Det er det, der har manglet i mit liv for at finde ud af, hvad mine problemer er, så de ikke påvirker min skolegang. Det er arbejdet med de små ting (delmål), som at jeg distraherer, larmer for meget, sætter mig ved siden af de forkerte og at lære mig selv at træne i god tid og gå tidligere i seng, så jeg får en god rutine.

Han uddyber det med ordene: "*Derfor synes jeg også, at der er noget psykologisk i projektet, hvis man kan sige det. Det går ned i de små detaljer og retter på dem, så det ikke rammer dig senere. Hver gang arbejder vi på noget nyt.*"

Kort før eksamen siger han:

*"Lige nu er jeg på vej, jeg ved, at om få uger, så er der nogle døre, der er åbne. Og det er det, jeg vil have i mit liv. At jeg har nogle valgmuligheder, at jeg kan banke på en dør, og døren bliver åbnet og jeg bliver taget imod."*

Adspurgt, hvorfor han synes, det er vigtigt at gennemføre en uddannelse, siger han:

*"Det er vigtigt, fordi det er noget, du kan falde tilbage på. Det er dit ID. Det er et hårdt liv, hvis du ikke har en uddannelse. Det handler også om din sociale omgangskreds, - de vil kigge ned på dig, hvis du ikke har en uddannelse."*

### **Styrket motivation og tilhørsforhold**

Den gode, ligeværdige relation, - at mødes i øjenhøjde – og den tillidsfulde og ægte interesserede tilgang til samtalerne, det har affødt, har uden tvivl været en motiverende faktor for kursisten. Der er opstået en større oplevelse af tilhørsforhold styrket ved, at både vejleder og lærere har skabt muligheder for, at kursisten har følt sig forbundet med dem på en ny måde, der spiller en central rolle i hans uddannelsesforløb. Processen har skabt mulighed for, at han har oplevet, at han har nogle, han kan lide og også føler, at der er nogle, der kan lide ham.

Det har også været konstruktivt og motiverende undervejs både at se frem og tilbage for i fællesskab at gøre status over den udvikling, der er sket:

*"Det er en dejlig følelse, når du skal til samtale, jeg kommer hver onsdag kl. 14 og man bliver tryk, når man ved, man skal til samtale med vejlederen, som ikke handler om noget negativt. Hver onsdag glæder jeg mig. Det kan godt være, der er nogen, der tænker, hvad fanden snakker de om? Snakker du med en vejleder? Hvad har du gang i? Men i det her projekt kan man snakke om alt. Man kan gå hen på de små områder og til de største."*

*"I stedet for at vejlederen siger: Prøv at hør, du har tre måneder til at indhente dit og dat, så gør vi i stedet det, at vi hver uge sætter et mål og kigger også tilbage på, hvor vi har været henne, og hvor vi er nu – for mit vedkommende, så griner jeg og tænker 'Wow, har jeg virkelig været sådan?' ... Faktisk allerede efter en uge får du et klap på skulderen af en vejleder. Det giver dig lyst og interesse til at blive ved med det. Selvfølgelig skal du også kunne gøre det alene, men det er altid godt at blive anerkendt af en, der kender din situation, så det er ligesom en præmie, vil jeg sige."*

*"Det er ikke bare vejlederen, det er også mine lærere, og de siger til mig, 'Wow, jeg kan virkelig se en forskel'. Bare den sætning, den gør dig glad, du bliver mere motiveret af det. Så tænker man ikke så dårligt om sig selv. Bare den ros og det klap på skulderen, det hjælper dig – det former dig til at blive den, du er længere henne i processen."*

Om sit ændrede forhold til de øvrige kursister i klassen, siger kursisten:

*"Vi ved, hvornår nok er nok. Det er ikke noget problem ... Men da jeg startede i august, da var der lidt problemer. Jeg lavede sjov med alle, der var uro. Og de hoppede bare med. Det fik jeg øje på i processen. For mig er det naturligt, men det gik op for mig senere."*



Kursisten siger selv, at der i processen er kommet en bedre sammenhæng mellem privatliv og skole, hvilket han synes er vigtigt:

*"Det der med, at der er nogen, der siger: 'Det der, det skal du gøre uden for skolen, det kan du gøre i dit privatliv, det er jeg ikke enig i – for alt hvad du laver dagligt, det påvirker alt det andet, så det går op i en højere enhed. Du skal styrke din daglige rutine, for at få det til at fungere."*

### **Beslutningskompetence**

I løbet af de tre måneder samtalerne har fundet sted, ser jeg tydelige tegn på, at kursisten har opnået større evne og vilje til at træffe beslutninger. Han tager selv ansvaret for sine beslutninger, hvilket vidner om en stadig stigende grad af selvrefleksion. Han er bevidst om, hvad han gerne vil opnå. Han er blevet meget eksplicit i sin beskrivelse af, hvilke styrker og svagheder han bærer med sig, samt hvordan de i kombination med krav og betingelser spiller ind på hans muligheder for at opnå sine mål.

*"Det sjove er, at jeg troede, jeg var den person, jeg skulle være for at opnå mine mål. Det troede jeg. Men efter en måned blev jeg kaldt til samtale og præsenteret for denne proces, hvor vi talte om, hvad er problemerne her, og hvad vi skulle gøre for at få det til at fungere, så jeg kunne klare mig igennem .... Så da jeg så de ting, som jeg har behov for for at kunne bestå, så tænkte jeg, 'Wow, problemet var et helt andet' ... jeg troede, jeg havde styr på det og vidste, hvad der skulle til. Men det viste sig, at jeg ikke havde"*

(fx måden at være på i klassen, koncentration, at kunne fastholde fokus, lytte)

*"Hvis man vil noget, så må man være villig til at ofre nogle andre ting og være indstillet på, hvordan man må være for at opnå sine mål. Jeg føler ikke bare, at det virker. Resultaterne taler for sig selv. Mine karakterer er gode nu."*

*"Mig og vejlederen vil det samme. Og det er at kunne hjælpe mig selv. Jeg vidste bare ikke, hvad jeg skulle gøre for at nå det punkt. Det vidste jeg ikke, selvom jeg troede det. Det har vi arbejdet meget med, og det er derfor, jeg klarer mig godt nu... Redskaberne er denne her proces. Den justerer noget inde i mit hoved, fordi den aktiverer nogle ting, som du ikke ... den går ind og vækker dig."*

## VUC Lyngby - én fortælling mere

### Sally

#### Baggrund

Sally har af flere omgange været kursist på VUC Lyngby. Hun er ny i Danmark med asiatisk baggrund, meget fokuseret på skole og skolearbejdet. Hun er mor til 2 små børn og har en mand, der er selvstændig. Ligeledes var hun med i en af de første runder, vi lavede omkring kursistsamtaler, hvor hun for alvor åbnede op. Hun måtte dog droppe ud på 2. semester, da der var nogle hjemlige problemer, der skulle være styr på, før hun kunne fortsætte sin skolegang. Efter sommerferien var hun tilbage og tilmeldt nye hold.

#### Problematikkerne og samtalerne

Sally var ret tidligt i semesteret kommet skævt ind på sit forløb. Hun var meget fokuseret på det faglige, men hun havde samtidig problemer med det skriftlige arbejde og niveauet på holdet. Ligeledes følte hun, at hun løb hovedet mod en mur, når hun bad lærer eller medkursister om hjælp. Det gav hende mange spekulationer og frustrationer. Og med det udgangspunkt startede vi vores samtaler om feed forward og feed back. Altså hvor vi hver gang opstillede nogle fokuspunkter, som vi så skulle evaluere på ugen efter.

I de indledende samtaler, handlede det meget om, hvordan man løser en faglig opgave. Men ved at spørge ind og dykke dybere ned i, hvad der foregik i klassen, og hvordan hun angreb sine opgaver, blev det mere og mere tydeligt, at hun ikke havde greb om det relationelle. Hun kunne fortælle om en dårlig relation til sin lærer, der forventede, hun kunne nogle bestemte ting, hvilket gjorde hende sur og frustreret men også apatisk. Især når de ubesvarede opgaver begyndte at hobe sig op. Ligeledes var det svært for hende at etablere relationer på tværs af holdet, der kunne hjælpe hende, da flere elever sad med samme faglige problemer eller ikke ønskede relationen. På hjemmefronten var hun ansvarlig for det huslige og børn, da hendes mand arbejder mange timer hver dag. Derudover var der meget lidt forståelse for skolearbejdet og tiden til denne fordybelse. Yderligere blev de uløste skoleopgaver et stressmoment, der fyldte meget mentalt for Sally. Hun mente ikke, hun kunne forsvare at uddanne sig, hvis hun ikke bestod eksamen, overfor sin mand.

Gennem forløbet talte vi løbende struktur. Hvordan kan vi blive bedre til at organisere tiden, så Sally finde tid til at lave lektier og fordybe sig midt i familieliv og hjemlige pligter. Hvordan kan man spørge om hjælp i klassen på en god måde? Og er relationer i en undervisningssituation vigtige? Og hvornår skal man sige "pyt" og komme videre?

### Udvikling og respons

Da vi i november afsluttede samtalerne og gennemgik forløbet, synes Sally klart, at der var sket en udvikling. Hun var blevet bedre til at organisere og planlægge tiden derhjemme og havde taget nogle samtaler med manden mht. lektietid, hvor hun kunne fokusere på skolen. Der var altså mere opbakning hjemmefra nu.

Ligeledes havde hun indset, at relationerne på holdet og med læreren betyder noget for hendes egen læring. Hun kunne ikke køre et sololøb. Sally havde ligeledes lært at bruge ordet "pyt" i forhold til de opgaver, hun ikke havde fået lavet. Hun valgte i stedet at fokusere på de nye og se fremad. Hun udtrykte selv, at samtalerne havde givet hende en stor støtte i hendes skolearbejde, som hun tidligere følte sig meget alene med. Derudover havde det været rart at kunne tale om sine problemer, og hun har været glad for det "frirum", samtalerne har skabt. Hun er heller ikke "fagligt bange" mere, som hun selv udtrykte det.

Til slut har samtalerne, efter Sallys egen overbevisning, hjulpet hende til at skabe fokus på det vigtige og sortere alt støjen fra.

## KVUC

## "At blive på sporet"

Hvorledes vi kan måle på hvordan indsatserne fra Velux-projektet har haft indflydelse på den enkelte kursist, er svært at svare på.

Men vi kan med sikkerhed sige, at vi igennem indsatserne vedrørende kursisternes **tilhørsforhold, målorientering og beslutningskompetence**, er blevet klogere på og har fået en større viden om hvad kursisterne tænker om vores måde at lave gennemførselsarbejde på og hvilken indvirkning det har på deres beslutninger om at blive i uddannelse.

I gennem indsatserne, via samtaler og interviews peger vores kursister igen og igen på særlig to forhold som de finder problematiske/demotiverende og som synes at påvirke deres tankeprocesser i forhold til at gennemføre deres uddannelse på KVUC:

1. At de bliver presset af vores mange **fraværsregler** og indirekte trusler om at blive smidt ud. Mange synes at vi gennem vores gennemførselsprocedure udviser direkte mistillid til at de er selvstændige mennesker som er i stand til at træffe beslutninger og ikke ser på og viser hensyn til deres samlet livssituation.
2. At vi i vores **gennemførelssamtaler** taler for meget om alt det kursisten ikke formår at gøre. Kursisterne giver udtryk for at de gerne vil tages mere alvorlige og behandles som voksne.

Kursist D siger:

*"Jeg forstår godt at man ikke kan få SU og ikke være tilstede til sin undervisning men jeg bruger så meget tid på at skaffe pasning til mine børn (er alenemor med to små børn) fordi jeg er så bange for at blive smidt ud og jeg vil det jo så gerne men det er svært at få til at hænge sammen. Reglerne bliver strammere og strammere og det er så stressende"*

*jeg forsøger at finde løsninger men det går nogen gange ud over mine børn, det stresser mig og det eneste jeg tænker på når jeg sidder i undervisningen er hvordan jeg skal løse næste dags udfordringer om pasning"*

*"Jeg forstår ikke jeres fokus på fravær, jeg bliver utryg fordi jeg vil det jo at hele mit hjerte, det her uddannelse. Man får bare af vide af vejlederen at man skal gøre det bedre ellers bliver man udmeldt og"*

*må en tur omkring ledelsen, jeg bliver så skræmt og Jeg får meget uro i min krop og jeg bliver presset og min krop får det dårlig."*

- Vi har ud fra denne nye viden forsøgt at implementere og holde fokus på følgende i vores gennemførselsarbejde
- Vores kursister skal kun tale med en og samme vejleder i hvert semester (fokus på relationen og tillid)
- Fravær er kun en lille del af det samlede billede
- Vejleder skal holde fokus på det som virker, der hvor vi ser tegn på udvikling.
- Hjælpe kursisten til at holde fokus på processen frem for resultatet.
- Hjælpe kursisten til at få på øje på egen styrker og udfordringer- arbejde med hensigtsmæssige strategier- fremtidsorienteret

**Note til os selv/opmærksomhedspunkt:**

Vi er optaget af og tror på at mennesket bliver til i kraft af de relationer og systemer de indgår.

Sproget har magt. Måden vi taler om kursisterne og med kursisterne, har indvirkning på både måden vi ser dem men ligeledes måden de ser dem selv på

## ZBC

Indsatser på ZBC i forhold til at elever gennemfører uddannelsen.

Tættere samarbejde mellem underviser/teamet og eleven for at styrke elevens tilhørsforhold og målorientering

Underviser/Team Teamet og underviserne har det daglige ansvar for elevens gennemførelse. Det vil sige at de har ansvar for at motivere eleven og skabe trivsel, og dermed minimere fravær. Skulle fravær opstå har de ansvar for følge op på dette. Herunder ligger også ansvaret for at udfordre eleven så de bliver så dygtige som de kan og sikre en naturlig og om nødvendigt personlig differentiering i elevens uddannelse

I den daglige dialog med eleverne skal de således opmuntres, motiveres og vejledes mod det næste mål og slutmålet med deres uddannelse. Kontaktlæren skal være elevens (og evt. hjemmet og praktikstedets) naturlige kontakt til ZBC. I samarbejde med underviserne og teamet skal kontaktlæren tage det samlede ansvar for elevens gennemførelse af hele elevens uddannelsen herunder overgang til næste skridt. Dette sikres ved at der er tæt dialog mellem kontaktlærer, vejleder og mentor

Gennemførelsesvejlederen har ansvaret hvis der skal søges SPS midler, og at disse "læses" på den respektive elev sammen med mentor. Gennemførelsesvejlederen inddrages når eleven har brug for ekstern støtte i forhold til at gennemfører uddannelsen, behandlere af forskellig art, eksterne mentorer, Jobcentre, sagsbehandlere, Kommunens forskellige unge indsatser, M.fl.

Konkret eksempel: Natasja murer elev har på grundforløbet fået den nødvendige støtte, fra både kontaktlærer, vejleder og mentor som har haft SPS timer sammen med Natasja.

Natasja gennemført ikke grundforløbet i første forsøg, da hun var meget udfordret både fagligt og personligt, mentor fik sat struktur på Natasja dag og støttet hende i de fagfag hun havde meget svært ved, vejleder hjælp med at søge ungdomsbolig og få styr på nogle private forhold, det tætte samarbejde mellem kontaktlærer, vejleder og mentor gjorde at Natasja blev vejledt til at tage grundforløbet engang mere efter at der var kommet styr på de private forhold. Ved hjælp af mentor støtte og igen tæt samarbejde mellem kontaktlærer, vejleder og mentor lykkes det, Natasja fik selvtillid og troen på sig selv, efter grundforløbet fik hun elevplads som murer, hvor hun stadig er, hun er p.t. på hovedforløb og her har hun igen mentor og SPS timer tilknyttet.

ZBC har efterfølgende ansat flere mentorer, hvis job er at understøtte SPS og hjælpe eleverne med det faglige i samarbejde med kontaktlærerne.

## Køge Handelsskole

### Fortælling om indsats fra Køge Handelsskole:

På Køge Handelsskole har vi valgt at koncentrere vores indsats på **øget positiv opmærksomhed** på den enkelte elev, og gerne at de udvalgte elever evt. oplever et (lille) **gruppefællesskab**, da vi har gennemført samtalerne gruppevis.

Vores tanke er, at gennem fælles-samtalerne, så kan de udvalgte elever opleve en mere afklaret målorientering, vi deltagelse i gruppen give dem øget tilhørsforhold og evt. øget beslutningskompetence ?

Vores udgangspunkt for samtalerne er et "**refleksionsskema**" som indeholder spørgsmål, der får eleven til at reflektere over bl.a.

Hvorfor studerer jeg? Fx hvad brænder du for?

Hvad er mine ambitioner? Fx i forhold til karakterer? Og videre uddannelse og/eller job bag efter?

Hvad vil jeg lære? Fx tanker om det sociale liv i forhold til tiden man bruger på det faglige?

Hvordan er mine prioriteter? Fx i forhold til studie, familie, venner, arbejde, afslapning?

Hvordan planlægger du din tid? Fx udfylde et ugeskema med tid til venner, sport osv. OG det faglige.

Vi udvalgte fire elever, der lige nu går på EUX, Studiekompetenceåret, de sagde alle fire ja tak til deltagelse, men kun tre af dem kom: Sarina, Richard og Natasja. De var helt med på at dele deres meget personlige refleksioner med to studievejledere og alle tre elever til stede. De fik intro. inden de udfyldte refleksionsskemaet og ca. en uge efter havde vi gruppesamtalen om deres refleksioner.

Alle tre elever havde lidt forskellige prioriteringer i forhold gruppe-fællesskabet i klassen, to af dem har gode venner i klassen og den sidste vil bare have, at der ikke er larm, men fælles for dem alle tre er, at de "gør det der skal til" for at bestå EUX, men egentlig heller ikke særlig meget mere, ikke noget ekstra fagligt set. Den ene laver kun lektier i weekenden, de andre to i hverdage, men da de hørte hinandens "måder" fik de gode ideer OG vores opfattelse er, at de ved at snakke om målet med uddannelsen, så fik de LYST til en større indsats fagligt. Dvs. deres **målorientering** blev styrket ved at de "vågner op", når de lytter til hinanden og inden da, blev tvunget til at sætte ord på: hvorfor studerer jeg?

Som lyttende vejledere fik vi rigtig meget ud af at høre deres refleksioner om "det hele",- især hvor betydningsfuldt lærernes opmærksomhed på den enkelte elev er? Det var helt gennemgående for dem alles trivsel,- de prioriterede simpelthen større deltagelse i de fag, hvor de bliver "set" af læreren. Så større inddragelse af lærerne vil blive endnu et fokuspunkt senere i dette forløb. Også "fællesskabs-følelsen" i klassen,- her kan vi (vejlederne) mærke ,

at følelsen af **fællesskab** burde spredes ud til et KRAV på holdet, de var nærmest overraskede over, hvor ens de tænkte, om bl.a. mangel på fagligt fokus, de ville alle tre gerne, men fik ikke gjort nok, syntes de, men de vidste det ikke i forvejen, hvor mange tanker de egentlig havde til fælles.

Alle tre elever har en ide om, hvorfor de går på EUX og hvad de vil bruge den til,- så i forhold til beslutningskompetence smalt set, så har disse tre elever fint styr på det, men **bredt** set fx i forhold til øget faglig indsats, at kaste energi ind i at forbedre fællesskabet i klassen og hvordan man gør det? Så er der her også noget at arbejde med.

Til slut kan vi også konkludere, at bare det at gennemføre denne proces med individuel udfyldelse af refleksionsskemaet og den efterfølgende gruppesamtale i trygge forhold, helt i sig selv har fungeret som en positiv **trivsels-samtale**.

Efterfølgende kom den fjerde elev faktisk tilbage og bad om at måtte være med, hvis vi senere skal bruge nogle elever, så det gode rygte har spredt sig ☺

KH

Sus, Thomas og Lone, Køge Handelsskole januar 2019.



## Vestegnen HF&VUC

### Fortælling fra gruppevejledning på Vestegnen HF og VUC

#### 1. februar 2019 – At blive på sporet – fortælling 1. Serpil.

Serpil er en 32 årig kvinde med tyrkiske rødder og mor til fire børn. Hun er født og opvokset i Danmark og har gået i folkeskole og taget 9. kl. Efter folkeskolen tager hun et 2-årigt HG-forløb, hvor hun ender med at få hue på. Efterfølgende starter hun uddannelse som klinik-assistent, som varer i 3 år.

I uddannelsesperioden bliver hun forlovet og senere gift og flytter til Sverige, hvor hendes mand har opholdstilladelse. For at gøre uddannelsen færdig pendler hun mellem Sverige og Danmark, og det lykkes for hende at gøre uddannelsen færdig. I slutningen af uddannelsesperioden bliver hun gravid og får tvillinger. Selvom hun helst vil være hjemme hos sine børn, søger hun arbejde men uden held. Tre år efter de første to børns fødsel, får hun barn nummer tre. Desværre holder forholdet til manden ikke, og hun flytter tilbage til Danmark med børnene. Her får hun heller ikke job. Hun er i perioder i aktivering, uden at det giver jobmuligheder. Egentlig føler hun heller ikke, at hun kan arbejde pga. børnene.

På et tidspunkt finder hun og manden sammen igen, og de får et barn mere, som nu er to år. Men forholdet holder heller ikke denne gang, så nu er hun alene mor til fire. Hun starter på VUC i sommeren 2018, fordi hun ønsker at læse videre til tandplejer, og fordi hendes faglige kompetencer ikke rækker umiddelbart til at komme ind på uddannelsen. Ønsket er efterfølgende at starte på HF for at opnå det, der skal til for at kunne starte på tandplejeruddannelsen.

Serpil har været med i de gruppevejledningsseancer vi har holdt i efteråret 2018. Første seance havde overskriften tilhørsforhold og hendes kommentar til indsatsen er, at det betød noget helt enormt at føle sig udvalgt til dette, når man er helt ny og ikke havde gået på skolen før. At nogen ser hende og vil hjælpe hende med studiet er overvældende for hende. Indsatsen betyder, at hun føler sig mere tryk, får en relation til personalet (lærere/vejleder) på skolen. For som hun siger, så er det med en del usikkerhed og lidt bange anelser, man møder op på uddannelsen. Men det at blive set, føle sig som en del af en gruppe og høre, at man ikke er alene med sine startfrustrationer, virker stærkt motiverende på hende. Som hun siger: "Det er rart at høre, at de andre i gruppen sidder med de samme usikkerheder som en selv, og at jeg ikke er den eneste, der har problemer med at starte". Forinden har hun gået med overvejelser om at holde op.

I anden gruppeseance er der fokus på studievaner og studieaktivitet og deres betydning for, hvordan man får et tilhørsforhold til skolen. Serpil udtaler, at denne seance ikke har haft så stor appel til hende, og at hun ikke fik så meget ud af den som den første. Hun synes, at hun møder regelmæssigt og passer sin undervisning, selvom det fagligt er meget svært for hende. Hun ønsker sig steder, hvor hun kan gå hen med faglige problemer og få hjælp. Hun har

ikke et netværk (familie/venner), der kan hjælpe hende. Hun er den første i familien, der har fået en uddannelse. Hendes lærere udtaler, at koncentrationen til tider kan glippe fordi de faglige kompetencer især i dansk ikke er på et særligt højt niveau. Men hun bliver trods alt hængende, fordi hun gerne vil være et godt forbillede for sine børn.

Det fører frem til tredje gruppeseance, hvor overskriften er beslutningskompetence. Her tager vi udgangspunkt i og forsøger at pejle vi os ind på, hvilken type beslutningstager man er. Oplægget til indsatsen tager udgangspunkt i tre typer: *rational*, *intuitive* og *dependent*. Serpil udtaler med det samme og med stor sikkerhed, at hun ikke er intuitiv, men derimod mere rational og en smule "dependent". Hun udtaler, at hun træffer beslutninger på baggrund af, hvordan hun skal tilrettelægge sit liv, hvad der betyder noget for hendes børn, hvordan hun planlægger sin økonomi og fremtid i øvrigt. "Jeg spørger selvfølgelig andre, når jeg har brug for deres synspunkt, men ellers klarer jeg det hele selv. For mig handler det ikke om penge, men hvad jeg kommer fra, og hvem jeg bliver" udtaler hun. Hun tilføjer: "Jeg ved godt hvem jeg er". Så seancen ser ikke ud til at tilføje nyt til hendes forståelse for emnet, men giver måske alligevel en klarhed, som hun bruger fremadrettet. I hvert fald udtrykker hun efterfølgende, at det er rart at få sat ord på måden og på hvilken baggrund, hun siger ja og nej. Det hele har været medvirkende til, at hun stadig går på holdene. "jeg er stolt af mig selv", som hun udtaler.

## Vestegnen HF&VUC én fortælling mere

### Fortælling fra gruppevejledning på Vestegnen HF og VUC

#### 1. februar 2019 – At blive på sporet – fortælling 2. Chaima.

Chaima er en ung kvinde på 19 år. Hun er født og opvokset i Danmark, lige som sin mor, og er således tredje generation i Danmark, men de har marokkanske rødder, som hun udtrykker det. Hun taler både dansk og arabisk flydende. Hun bor sammen med sin mor og to yngre søskende, tvillinger, der lige er begyndt på STX. Derudover har hun to ældre søskende, der begge er flyttet hjemmefra. Deres far forlod dem, da Chaima var 13 år. Det var meget hårdt for familien og moren stod alene tilbage med 5 børn.

Chaima har gået i privatskole fra 1. til 9. klasse. En arabisk privatskole i København. 10. klasse tog hun på CPH West i Ishøj. Det var et kæmpe kulturшок for Chaima, som aldrig tidligere havde haft med andre mennesker at gøre, end dem fra hendes eget miljø. Chaima endte i dårligt selskab og et massivt misbrug af hash startede. Chaima blev aggressiv og udad-reagerende.

Efter 10. klasse startede Chaima på HF på Efterslægten, men blev meldt ud pga. misbrug og stort fravær. Herefter startede hun på HF på Åmarken, hvor samme historie gentog sig og derefter på HF i Rødovre, hvor hun også blev udmeldt pga. konflikt med en underviser. I løbet af opholdet på HF i Rødovre blev Chaima af sin mor og ældre søskende opfordret til, at gå på aggressionskurser, og her har hun lært rigtig meget i forhold til at bearbejde sin udad-reagerende adfærd. To dage om ugen arbejder Chaima i en kiosk på Frederiksberg. Chaima startede på Vestegnen HF&VUC, Albertslundafdelingen i august 2018, efter meget lange og dybe samtaler med vejlederne, og går nu på 2. semester på HF2.

#### Tilhørsforhold:

Chaima har været med i vores gruppevejledning i løbet af efteråret. Hun blev sammen med 5 andre indstillet af teamets lærere, da de så potentiale i Chaima, men også forudså en del problemer i forhold til gennemførelse. Gruppevejledningen forløb over 3 seancer, og Chaima var med til dem alle. Første seance havde overskriften tilhørsforhold og hun var skeptisk men alligevel glad for, at få lov til at være med og derved blive hørt. Den klasse Chaima kom ind i viste sig hurtigt at være problematisk og der var fra begyndelsen mange klikker, stort fravær og generelt dårligt arbejdsklima. Klassens faste vejleder og flere lærere fra teamet tog hurtigt fat og igangsatte en meget stor indsats for at få klassen til at fungere. Chaima var glad for, at emnet tilhørsforhold blev taget op og bearbejdet – også i den lille gruppe, hvor hun følte, man kunne udtrykke sig som man ville uden, det havde konsekvenser. Efterhånden føler hun sig godt tilpas i klassen, synes hun passer ind og er ikke bange for at blive til grin, da ingen nedgør hinanden mere.

Hele miljøet i klassen generelt er forbedret, og det gør, at man har mere lyst til at komme og være deltagende. Hendes lærere udtaler i januar 2019: "Det er vigtigt for hende at have gode tilhørsforhold på skolen og især i klassen. Hendes tilhørsforhold har klart forbedret sig siden efteråret, og hun føler sig meget tryk i klassen."

#### **Studievaner og studieaktivitet:**

I anden gruppeseance er der fokus på studievaner og studieaktivitet og deres betydning for, hvordan man får et tilhørsforhold til skolen.

Chaima kom med det i bagagen, at hun ofte havde været usikker i skolen, fordi hun var bange for at blive til grin, hvis hun sagde noget forkert. Den store indsats fra skolen side i forhold til at få klassen til at fungere har gjort, at alle har forstået, at de er voksne mennesker. Klikkerne er brudt op, og man kan nu arbejde på kryds og tværs. Hun passer også sine ting og er aktiv i timerne fordi, hun føler sig bedre tilpas. Hun bliver endda i nogle fag færdig før tiden med opgaver, siger lærerne, hvilket er et positivt tegn.

Chaima har dog vanskeligt ved at møde til tiden om morgenen, og det arbejder hun på. På spørgsmålet om, om hun kom til eksamen i sit valgfag før jul måtte hun meddele, at hun havde vanskeligt ved at passe ind i billedkunstundervisningen, da hun ville tegne noget andet end det, læreren ønskede. "Jeg tegner meget, og meget abstrakt – det har jeg gjort hele mit liv, og det er jeg god til" udtaler hun.

Da hun blev mødt med faste krav følte hun sig ikke tilpas i undervisningen. Det medførte, at hun sad uden for klasselokalet og tegnede og til sidst blev meldt ud af holdet og kom ikke til eksamen. Hun har derfor ekstraordinært fået tilbudt mediefag her i foråret. Det betyder, det er en ekstra chance, hun har fået, og der skal ydes en ekstra indsats, som hun er indstillet på.

#### **Om studievaner og studieaktivitet udtaler lærerne:**

*"Chaima er utroligt studieaktiv, når hun er til stede, og hun har en god arbejdsmoral. Hun passer sin undervisning, og hun har netværk at trække på. Hun kommer også stabilt til timerne."*

#### **Beslutningskompetence:**

Det fører frem til tredje gruppeseance, hvor overskriften er beslutningskompetence. Her tager vi udgangspunkt i og forsøger at pejle vi os ind på, hvilken type beslutningstager man er. Oplægget til indsatsen tager udgangspunkt i tre typer: *rational*, *intuitive* og *dependent*. På baggrund af nogle case spørgsmål og samtale kunne man pejle sig ind på, hvilken type man føler man er.

Chaima behøver ikke lang betænkningstid. "Jeg er den rationelle type" udtaler hun. "Jeg har nu besluttet, at jeg kommer i skole." Ved gruppevejledningen talte vi meget om, at det er

vigtigt, ikke at lade alt det, der sker hjemme påvirke så meget, at man undlader at komme i skole. Det er hun enig i. "Så har man nemlig lige pludselig dobbeltproblemer – både på skolen og hjemme. "Det har jeg prøvet før, og det vil jeg ikke igen", siger Chaima. Hun er meget taknemmelig for, at vejlederen interesserer sig for hende og har givet hende en ekstra chance, som hun er fast besluttet på at udnytte.

Hun er meget glad for, at hun denne gang er kommet så langt. Det er motiverende, at have lærere og vejleder, der tror på hende og holder hende fast.

Denne målrettethed er yderligere forstærket af, at hendes venner i juni 2018 blev færdige med deres ungdomsuddannelser og fik hue på. Det vil hun også. Hendes store forbillede er hendes mor, som klarer job og 5 børn. "Når hun kan klare sig, så kan jeg også", siger hun.

Et ekstra trumfkort og en meget høj motivationsfaktor, som har bidraget til hendes beslutsomhed er, at hendes to yngre søskende begge er begyndt på STX i år – og "jeg skal være student før dem. Det kan jeg blive med HF over 2 år. Så bliver jeg første student i familien." Lærere udtaler: "*Chaima virker som om, hun har en målrettet plan for, hvad hun vil. Vi vurderer hun ligger i feltet rationel og lidt dependent.*"

## Campus Vejle

### Erfaringer fra projektet indtil nu

*Hanne Bruun Dam og Sanne Rod Andreassen*

Vi forestiller os, at I beskriver, hvordan I mener, kursisternes målorientering og tilhørsforhold er blevet styrket. Om I ser tegn på, at deres beslutningskompetence er styrket. Hvordan ser I sammenhængen mellem disse tre forhold? Kan I beskrive deres udvikling? Kan I pege på noget, de siger eller gør anderledes? Kan I pege på, hvordan ændringerne skyldes den indsats, I har været i gang med?

Kort og godt: Hvad er der sket med eleverne/kursisterne, og hvad er det i jeres indsats, der får det til at ske?

Fortællingen skal skrives med jeres egne ord. Den må meget gerne suppleres med udsagn fra elever/kursister. Den skal inspirere andre til at kunne gøre det samme. Vi vil gerne have to til tre eksempler fra hver institution. Hver fortælling regner vi med fylder mellem en halv og en hel A4-side.

### Hjælpsomhed

I gruppesamtalerne var der en del spørgsmål der pegede på hjælpsomhed og sammenhold. Da eleverne bliver spurgt, om det sværeste ved at gå i skole, er der et par, der svarer: Lektier i Erhvervsøkonomi. Eleverne når ikke helt, det de skal i timerne, og de har svært ved at finde ud af det, når de sidder med det derhjemme. Så er der en elev der kommentere "*Jeg anede da ikke, at du ikke kunne finde ud af EØ – jeg kan sagtens vende mig om til dig når jeg er færdig med opgaverne og hjælpe dig.*" Der opstod et værdifuldt tilhørsforhold, både for eleven, som havde brug for hjælp og for eleven som tilbød sin hjælp. Det gav sammenhold, og status til dem begge to. Det blev klart for gruppen, at for at nå sine mål, så har man ind imellem brug for hjælp. Og der blev talt om andre fag, hvor andre elever kunne tilbyde hjælp eller havde brug for hjælp.

Vi spurgte eleverne "Hvordan vil du gøre næste gang, du har brug for hjælp". Naturligvis ville de fremover begynde at spørge hinanden om hjælp. Det er en ændring i deres beslutningskompetence. De plejede bare at stoppe med at arbejde i stedet for at spørge om hjælp. Fremover vil de kunne komme videre ved at gøre noget andet, end de plejer. Gruppesamtalerne har betydet, at de er blevet bevidste om, at det er værdifuldt at spørge om hjælp, og det er rart at hjælpe andre. Og det er ikke farligt at spørge om hjælp.

### **Sammenhold**

I klassen er der særligt et fag, som mange elever synes er svært og hvor flere følte, at de havde det svært med underviseren. Nogen nævnte at de var lidt bange for at spørge om hjælp. Men eleverne vidste ikke, før gruppesamtalerne, at der var flere der havde det på samme måde. Vi spurgte, hvad der var det sværeste ved at gå på uddannelsen lige nu. Og flere kom ind på netop deres frygt for dette fag. Eleverne fik talt om, at man skulle stå sammen om at få talt med læreren. Det blev klart, at flere var bange for den samme lærer – det gav mod og handlekraft til at få talt med læreren og en bevidsthed om, at man var ikke alene.

De vidste godt, at det er svært at nå i mål med et fag, hvis man ikke har det godt med underviseren. De blev klar over, at hvis de står sammen og får talt om, at de ikke er alene om udfordringen, så står de stærkere. De har ikke tidligere haft mod til at konfrontere underviseren, men det har de nu. De har nu mod til at gøre noget andet end de plejer. De har selv fundet ud af, at eleverne i klassen er fælles om denne her udfordring og det giver et sammenhold og et tilhørsforhold. Jeg er ikke alene – og jeg skal tage mine følelser alvorligt og handle på dem.

Tilhørsforholdet og de fælles udfordringer er temaer, som har været diskuteret i gruppesamtalerne. Og de fik lagt konkrete planer om, hvordan de fælles skulle løse problemet.

Eleverne fik mulighed for at træffe nogle beslutninger og ikke bare lade problemet være en forhindring. Og de havde ikke længere den undskyldning, at de ikke kunne få hjælp og derfor ikke kunne nå deres mål.

### **Fremmøde**

Til gruppesamtalerne var der særligt en elev, der havde et for højt fravær. Målet for ham var, at det skulle falde, for at han kunne fortsætte uddannelsen. I gruppesamtalerne blev resten af gruppen klar over dette og det styrkede tilhørsforhold gjorde, at gruppen begyndte at finde løsninger på, hvordan denne elev kunne nå sit mål om at gennemføre uddannelsen. En elev foreslog eksempelvis, at han kunne sende en sms til denne elev hver morgen og de øvrige deltagere blev enige om, at de jo også skulle huske at rose eleven, når han kom i skole.

Denne elev fik nogle input til sin egen beslutningsproces, da der nu var andre involveret i hans mål og eleven gennemførte faktisk uddannelsen.

### **Spørgsmål med mening - Hvem støtter dig mest**

I gruppevejledningen var der lagt op til at eleverne på skift skulle reflektere over forskellige udsagn som var skrevet på nogle kort. Det gav en god dynamik i fordelingen af taletid og at ingen kunne snige sig uden om at deltage. Det skabte generelt et godt fællesskab. Nogle kort lod vi gå rundt til alle deltagerne og andre kort blev givet til enkelte deltagere og så skulle de andre kommentere på svaret.

Et spørgsmål skilte sig ud ved at skabe en særlig god stemning omkring bordet. "Hvem støtter dig mest?" gav alle eleverne en positiv start, fordi spørgsmålet pegede tankerne i retning af, at der er nogen der støtter mig og hepper på mig. Nogle nævnte familiemedlemmer og andre nævnte nogle undervisere og klassekammerater. Det skabte en fortrolig, følsom og næsten intim stemning og der blev en meget positiv ånd i de efterfølgende spørgsmål. En enkelt elev nævnte, at der var en praktikpladsvejleder på skolen, der støttede hende. Gennem spørgsmålet blev hun klar over, hvor stor opbakning hun generelt har, og hvor meget denne praktikpladsvejleder, og også andre vejledere og undervisere støtter hende. Det var en ny erkendelse for denne elev og det skabte helt sikkert en tilknytning til skolen. Denne elev var ikke særlig dygtig, da hun startede og havde mange afbrudte forløb bag sig. Nu har hun gennemført uddannelsen med pæne karakterer, fået en meget eftertragtet læreplads og til translokationen, så vi en helt anden elev end vi så i starten et halvt år tidligere.

Gennem dette spørgsmål blev flere omkring bordet i øvrigt opmærksom på hvilken støtte, man kan få, hvis man selv opsøger denne praktikpladsvejleder. Og det var til inspiration for flere, at man faktisk selv kunne gøre noget for at få denne støtte. Det ansporede eleverne til at gøre noget andet end de plejer og rykkede ved beslutningsprocessen for eleverne. Det gav eleverne mod til at gå lidt mere efter deres mål om at få en praktikplads.



## SOSU Østjylland

SOSU Østjylland har igennem foråret og efteråret 2018 arbejdet med gruppesamtaler på to forskellige EUD hold. Indsatsen har overordnet gået ud på, at eleverne skulle arbejde med deres egne mål men i interaktion med hinanden. Dette ud fra den antagelse, at gruppevejledning rækker ud over den individuelle vejledning i forhold til:

- At fremme elevernes tilhørsforhold.
- At fremme elevernes målorientering

Nedenfor vil fremgå tre fortællinger, der beskriver hvordan gruppesamtalerne rækker ud over den individuelle vejledning og styrker elevernes tilhørsforhold, målorientering og beslutningskompetencer.

### Fortælling 1:

Første fortælling tager udgangspunkt i Sol. Sol deltog i gruppesamtalerne på baggrund af det tvetydige forhold, at hun havde 0 % fravær og samtidigt scorede lavt i spørgeskemaundersøgelsen på følgende parametre:

- Hvor sikker er du på, at du vil gennemføre uddannelsen?
- Hvor godt føler du dig tilpas i klassen?
- Hvor god er du til, at træffe beslutninger i forbindelse med din uddannelse?

Gennem samtalerne viste det sig, at det var forældrenes uddannelsesvalg og Sols egen motivation og drømme lå et helt andet sted. Sols faglige kompetencer var gode, men fungerede ikke socialt i klassen, hun følte sig ensom og var ofte ked af det.

I et interview fortæller Sol, hvad der skete efter gruppesamtalerne:

*"den ene, ham snakkede jeg godt med fordi vi havde været i gruppe med hinanden. Vi sad lidt efter samtalen også sad vi lidt og snakkede om hinandens udfordringer, han prøvede at give mig nogle ideer, fordi jeg ikke kunne finde ud af hvad jeg skulle sætte som et mål..."*

Som det fremgår af citatet, fortsætter gruppesamtalen efter vejlederen har afrundet samtalen – ligeledes finder eleverne hjælp hos hinanden i forhold til deres målorientering.

Derudover har gruppesamtalerne den betydning, at det fremmer Sols tilhørsforhold, hvilket kommer til udtryk i nedenstående citat:

*"Det var rart at han blev fordi der er rigtig mange omkring mig der ikke kan forstå det og er sådan negative og jeg skal finde på noget andet. Så det er rart at møde en der støttede mig"*

Gruppesamtalerne har dermed ført til, at Sol har fået et tilhørsforhold til en klassekammerat, hvori hun oplever forståelse og støtte, samtidigt hjælper de hinanden med at sætte mål i uddannelsen og støtter hinanden heri.

### Fortælling 2:

Denne fortælling tager udgangspunkt i Mohammed. Mohammed deltog i gruppesamtalerne på baggrund af højt fravær og samtidigt var det Mohammeds andet uddannelsesforsøg på grundforløbet. I spørgeskemaundersøgelsen scorede Mohammed højt på følgende parametre:

- Hvor sikker er du på, at du vil gennemføre uddannelsen?

Gennem samtalerne viste det sig, at Mohammed havde et stort ønske om, at gennemfører grundforløbet, men han var udfordret på hans beslutningskompetencer og målorientering.

Mohammed havde en ambition om at forberede sig til timerne + at møde til tiden hver dag, men dette skete ikke uanset hvor høje ambitioner han havde.

I første gruppesamtale arbejdede Mohammed med følgende kortsigtet mål (14 dage mellem gruppesamtalerne).

1. Læse til timerne
2. Ingen fravær

Allerede til anden gruppesamtale møder jeg en "anden" Mohammed, han fortæller stolt og med et stort smil på læben:

*"efter at have læst til timerne, er jeg begyndt, at kunne følge med i undervisningen og det har øget min motivation for at blive i undervisningen"*

Efter gruppesamtalernes ophør falder Mohammed tilbage i gamle vaner og rutiner. Mohammed er selv bevidst om, at han har brug for en anden til at kunne holde den positive kurs. Vejlederen har i denne sammenhæng haft rollen som "significant other" og samtidigt har de øvrige gruppedeltager også haft denne rolle i forhold til Mohammeds mål nr. 2, ingen fravær.

Mohammed fortæller, at han ofte kommer for sent. I disse tilfælde har Mohammeds tidligere tilgang været, at han ligeså godt kunne blive væk fra undervisningen hele dagen, når nu han alligevel var kommet for sent. Efter gruppesamtalerne er han begyndt, at gå ind i klassen. Dette skyldes, at han er blevet mødt med forståelse af de øvrige gruppedeltager og samtidigt har de øvrige deltager givet ham en bevidsthed om, at han også har en funktion i klassen. Dette har resulteret i, at Mohammed ikke kan få sig selv til at blive uden for klassen mere, for som han siger:

*"nu ved jeg, at de andre holder øje med mig"*

I Mohammeds tilfælde er det tilhørsforholdet til de øvrige elever der har haft betydning i forhold til hans fravær og ikke fraværssanktioner. Tilhørsforholdet har ligeledes flyttet hans beslutningskompetencer.

### **Fortælling 3:**

Denne fortælling tager udgangspunkt i Sofia. Sofia har deltaget i gruppesamtalerne på baggrund af højt fravær. Sofia har tidligere afbrudt flere uddannelser.

Sofia fortæller:

*"jeg vil gerne fuldføre noget. Jeg har ikke fuldført noget, jeg har jo været i HG og HF og har hele tiden været bagud og har taget HF to gange endda, det har ikke lykket mig".*

Sofia har altså ambitioner om at gennemføre, men hun har ikke beslutningskompetencerne dertil, dette kommer til udtryk ved, at Sofias uddannelse kommer til at stå i lyset af noget andet hele tiden. Dette kommer allerede til udtryk inden gruppesamtalerne starter, da Sofia vil prioritere andet til (uden for skolen) fremfor at møde op til samtalerne.

Sofia beskriver efterfølgende, at gruppesamtalerne har ændret hendes opfattelse på uddannelse:

*"Ja, som jeg sagde fik det mig faktisk til at komme i skole i en hel uge fordi vejlederen sagde, at når der noget du gerne vil, fx det her stykke kiks, så skal du kæmpe for at få det. Det er det samme med uddannelse, der skal du også kæmpe om morgenen, kæmpe med dine svagheder for at fuldføre det du gerne vil".*

Sofia har haft et tilhørsforhold til vejlederen og ligeledes til de øvrige gruppedeltager, da de begyndte, at sende Sofia sms'er eller ringede Sofia op hver morgen.

Ud fra ovenstående fortællinger viser der sig en tydelig tildens til, at gruppesamtalerne rækker ud over den individuelle vejledning, da tilhørsforholdet mellem elev/elev har lige så stor og i nogle tilfælde større betydning end tilhørsforholdet mellem elev/vejleder i forhold til at fremme elevens beslutningskompetencer.

## Aarhus HF&VUC

### Opsamling gruppevejledningsforløb – Aarhus HF og VUC (Astrid og Jesper)

I efteråret 18 lavede vi et gruppevejledningsforløb med 5 kursister, jf. tidligere beskrivelse.

Det forløb sig over tre gange, de første to gange var alle 5 der. Den sidste gang var der kun 2 kursister.

Efterfølgende udsendte vi et evalueringsskema til alle 5 kursister, men fik kun to tilbage. Nedenstående opsamling tager udgangspunkt i de to kursister, som vi fik evaluering tilbage fra. Derudover har vi en mere generel opsamling på de øvrige kursister. Til sidst vil kort skitsere, hvordan det er gået siden da.

### Evalueringer

#### 'Søren'

Giver udtryk for, at det har en stor betydning at have et mål med at gå på HF. Søren ved, at han vil være politibetjent, og har fået stillet i udsigt, at han kan optages på Politiskolen, hvis han gymnasiale niveauer i dansk og engelsk. Han har i forvejen en tømrer-uddannelse.

Søren siger endvidere, at gruppevejledningen har givet ham en bedre relation til klassekammeraterne. Han går på enkeltfagshold, hvor der typisk ikke er så meget socialt miljø. Han siger i samme forbindelse, at "jeg har set, at jeg ikke er den eneste, der synes at det hele kan være noget lort nogen gange. Det er helt klart også givet mig mere lyst til at komme i skole". "Det er også rart at have nogen ligestillede at tale om sine problemer med".

"Jeg har fået et større fokus på nogle private ting, og jeg har fået lidt mere styr på, hvordan jeg kan balancere tingene, så skole og fritid bedre kan fungere sammen"

"Jeg synes gruppevejledning bør være obligatorisk. Det har fået mig til at tænke mere positivt om uddannelsen, frem for før hvor jeg synes det var en sur pligt for at nå til noget bedre".

"Måske en session eller to mere. Man kommer faktisk til at savne det, når det er slut".

#### 'Mette'

"Det er motiverende at have et mål med min uddannelse. Jeg bliver mere motiveret af at høre erfaringer over hvordan de andre i gruppen finder styrke, men også det fællesskab der opstår i gruppen. Vi er på samme niveau"

"Vi kan nemmere gå til hinanden, hvis der er noget svært på klassen"

"Jeg håber det bliver en obligatorisk del, især af det at tage HF enkeltfag. Stor hjælp og støtte"

### Generel evaluering

Generelt gav alle kursisterne udtryk for begejstring over forløbet. Som vejledere oplevede vi efter de to første gange stort engagement fra kursisterne. I den forbindelse undrede det os, at der sidste gang kun kom 2 kursister. Det kan måske skyldes, at vi til sidste gang ikke

sendte en påmindelse ud dagen før, først samme dag, men dato og tidspunkt var kendt for kursisterne fra mødet før.

### **Siden forløbets afslutning**

Kursisterne gav som nævnt oven for udtryk for, at det at have et mål, var betydningsfuldt for dem. Samtidig udtrykte de, at de havde oplevet et større tilhørsforhold pga. vejledningsforløbet, og at det med tilhørsforhold var vigtigt for dem og deres motivation.

Ovenstående var hvad kursisterne gav udtryk for. Efterfølgende har det ikke vist sig, at målsætning og tilhørsforhold har været stærkt nok til at fastholde alle kursisterne i forløbet. 'Søren' stopper sandsynligvis, men pga. alvorlig sygdom i den nærmeste familie. 'Mette' har været fraværende i de sidste 4 uger pga. personlige forhold. Det er tankevækkende, at hun i den forbindelse ikke har været i stand til at tage beslutninger om hun ville fortsætte, om at give skolen besked, om at søge hjælp eller andet. Hun dukkede først op igen, da hun blev indkaldt til fraværssamtale.

En af de andre kursister i forløbet, 'Lise', har også haft store private problemer, men efter en accepteret fraværperiode på 3 uger, er hun nu tilbage og ser ud til at holde fast i uddannelsen. Hun har i det forløb været i stand til at søge hjælp, træffe de nødvendige beslutninger, også om at komme tilbage og forhåbentlig gennemføre forløbet.

Af de sidste to er den ene helt stoppet pga. følgevirkninger af en tidligere ulykke. Det har spændt ben for hende både før og nu. Den sidste kursist fortsætter med et fint fremmøde.

På trods af at det er svært at se konkrete positive resultater af gruppevejledningsforløbet mener vi, at det har haft en stor betydning for kursisterne, i hvert fald imens det var i gang. Kursisterne gav markant udtryk for, at de oplevede det som positivt at blive taget med i sådan et forløb, og at deres oplevelser og erfaringer med uddannelse, og kombinationen af uddannelse og privatliv, fik værdi i samtalerne med de andre kursister. De åbnede sig for hinanden, eller som en udtrykte det: "Det er helt utroligt som vi lukker op over for hinanden".

## VUC&HF Nordjylland

### Erfaringer med indsatsen på VUC i Hadsund

Når jeg kigger tilbage på det vi i Hadsund foreløbigt har lavet, kan jeg se, at det primært er kursisternes tilhørsforhold vi har arbejdet med, vi har også arbejdet med kursisternes beslutningskompetencer og mindst med det målorienterede.

De erfaringer jeg kan drage på baggrund af de gruppesamtaler jeg har haft ind til nu, er følgende:

1. Den klasse hvor alle kursister har deltaget i mindst to gruppesamtaler har afgjort fået styrket deres **tilhørsforhold**. Det der præger klassen, når jeg sammenligner den med andre 1. års hf-klasser, er at kursisterne har et rigtig godt kendskab til hinanden. De kliker der var ved at blive etableret i starten af skoleåret, er blevet brudt – nu bliver der talt, pjattet og generelt kommunikeret på tværs af de gamle kliker i klassen. Kursisterne er blevet mere trygge ved hinanden. Jeg har hørt flere sige følgende, når jeg har samlet op på de enkelte samtaler: *"Jeg blev meget overrasket over at høre at du også havde det på samme måde som mig"* og *"Jeg synes det har været fedt med de her samtaler, for jeg har lært noget helt nyt om XXX og XXX. Vi plejer ikke at snakke sammen"* og nogen er gået så langt at de har sagt: *"Jeg troede faktisk at du var sådan og sådan, men nu har jeg lært at du slet ikke er sådan, men sådan"*
2. **Styrkelse af beslutningskompetence:** Det er mit håb, at samtalerne har medvirket til at gøre kursisterne mere bevidste om hvorfor de træffer den og den beslutning vedrørende deres uddannelse. Et af de sæt af samtalekort, jeg har brugt i gruppesamtalerne, handler om, at kursisterne har skullet overveje hvorfor de traf den og den beslutning. Altså med udgangspunkt i en given case, har de skullet sætte ord på de overvejelser de har gjort sig inden de traf en bestemt beslutning. Jeg er ikke
3. **Målorientering:** Det bliver mit indsatsområde for foråret – at finde en model jeg kan bruge i gruppesamtalerne til styrkelse af kursisternes målorientering. Selvfølgelig har vi været inde på i samtalerne, om kursisterne hver især kan se et mål med det de foretager sig, om de ved hvad de skal bagefter, om de ved hvad der kræves for at nå dette mål Men det har været noget der er kommet "spontant" op i samtalerne, ikke noget jeg bevidst er gået efter.
4. **Mindre frafald og mindre fravær**.....nok på det mest spinkle statistiske grundlag. Men sammenligner vi dette års førsteårs-hold med de sidste fem års førsteårs-hold, er meget få stoppet, og der er, for at VUC-klasse at være, et meget lavt fravær. Jeg er ikke i tvivl om, at det stærke tilhørsforhold i klassen spiller væsentlig rolle. De kan lide at komme i klassen, de kontakter selv dem der ikke møder, for at høre hvad der er i vejen, og om de ikke er på vej.
5. Gruppesamtaler er et godt redskab at tage i brug som et alternativ til traditionelle en-til-en fraværssamtaler.

#### Styrkerne:

- Giver arbejdsglæde,

- Styrker afgjort tilhørsforhold
- og dermed mindskes fravær og frafald,
- Kursisterne kommer selv på løsninger i stedet for at jeg skal komme med nogle.
- Gør kursisterne mere bevidste om hvorfor de træffer den og den beslutning, tror jeg. Kursisterne bliver i alt fald nødt til at reflektere over hvorfor de traf den og den beslutning, og det må alt andet lige gøre dem mere bevidste, hvilket kan føre til en styrkelse af deres beslutningskompetence
- Jeg tror også gruppesamtalerne kan bruges til at udvikle kursisters mål-orientering. Det er det jeg vil prøve at arbejde med her i foråret, ved at lave noget nyt spørgemateriale.

#### Svaghederne:

- Det er lidt hårdt hver gang man skal have en gruppesamtale, fordi det er et kontroltab – man er ikke sikker på hvad der kommer til at ske, fordi man afgiver så meget styring til gruppen. Det kan sgu være hårdt for en gammel lektor og studievejleder.
- Der er ingen garanti for at man kan få samtalen derhen hvor det virkeligt rykker. Det kan være så hyggeligt, at kursisterne kommer til at glemme, at der også er et studiemæssigt formål med samtalerne (jeg vil sige, at jeg aldrig har oplevet at en samtale har været sådan, at jeg har siddet tilbage med en følelse af at den slet ikke har rykket. Men nogle gange har der været perioder under samtalerne, hvor jeg eller som oftest dem selv, har fået samtalen tilbage på et mere seriøst spor.)
- Det kan også være et problem hvis man som studievejleder blander sig for meget eller for lidt. Det første kvæler samtalen og umyndiggør kursisterne – det sidste kan gøre at mange rigtig gode pointer drukner, fordi der ikke er en til at holde fast.
- Nogle kursister kan have så voldsomme udfordringer og være så skrøbelige, at gruppesamtaler måske ikke egner sig. Jeg skriver måske, for jeg ved det ikke. Men jeg har tænkt nogle få gange, at den og den kursist er så skrøbelig, at jeg ikke tør kaste hende/ham ind i en så ustyrlig proces som en gruppesamtale. Men jeg skriver måske, fordi jeg har oplevet en meget stor omsorg for hinanden i disse gruppesamtaler, og måske har den skrøbelige måske i virkeligheden bedre af at være sammen med medkursister i et ustyrligt forløb, end at snakke med en (tror jeg) relativt forstående og relativt empatisk 53årig studievejleder en til en.

Ja – jeg kunne sikkert skrive en masse mere....men det var hvad det blev til på en råkold onsdag i januar....

Mvh  
Jesper

# Bilag 14

## Analyse af survey-besvarelser på VUC og erhvervsskoler

BW, 20190115, SUGO0206; BW0221

Kursister/elever fra 13 VUC og erhvervsskoler har i efteråret 2018 deltaget i et longitudinelt survey. I dette notat analyserer besvarelserne fra dette survey.

På hvert VUC og hver erhvervsskole er der udvalgt en klasse (på Vestegnen HF&VUC og på VUC Aarhus er der både en AVU- og en HF klasse). Kursisterne/eleverne i disse klasser er i en periode på ti uger ugentligt blevet stillet fire enslydende spørgsmål.

1. Hvor sikker er du på, at du vil gennemføre uddannelsen? (Blå kurve)
2. Hvor godt føler du dig tilpas i klassen? (Rød kurve)
3. Hvor godt synes du, du klarer dig i klassen? (Grå kurve)
4. Hvor god er du til at træffe beslutninger i forbindelse med din uddannelse? (Gul kurve)

Kursisterne/eleverne skulle angive deres svar på en skala fra 1 til 7, hvor 7 var det højeste.

Vi ser besvarelsen af disse spørgsmål som målinger af kursisters/elevernes 'tro på gennemførelse' (målorientering), 'integration' (sociale tilhørsforhold), 'tro på egen faglighed' og 'beslutningskompetence'. Vi betegner dem som 'variable', der varierer i forløbet.

Der foreligger i alt 1380 besvarelser fra 189 elever. Der er en del elever, der ikke har svaret i alle ti uger. Materialet i besvarelserne er af meget forskellig kvalitet. Nogle er præget af 'standardbesvarelser', hvor kursisterne/eleverne har svaret ret stereotypt uden tilsyneladende at reflektere over den aktuelle situation. Andre kursisters/elevers besvarelser er 'hullede', idet de har svaret uregelmæssigt. Det er på den baggrund vanskeligt at tale om 'gennemsnitstal' for klassen, da gennemsnittet er præget af, hvem der svarer i den pågældende uge. Vi har forsøgt at justere for dette forhold i vore tolkninger af materialet. Analyserne i dette notat er alene baseret på de besvarelser, hvor kursister/elever har besvaret mindst fire af de ti gange.

På 12 af de 13 skoler har der i de udvalgte klasser været igangsæt en indsats med henblik på at reducere frafaldet<sup>1</sup>. På nogle skoler er der igangsæt individuelle tiltag overfor udvalgte

---

<sup>1</sup> På grund af omstruktureringer har ZBC ikke været i stand til at igangsætte indsats i efteråret 2018



kursister/elever. Disse indsatser har især haft fokus på målorientering. På andre skoler er der igangsat gruppebaserede tiltag, enten i vejledningsregi eller i undervisningsregi. Disse indsatser har haft fokus på socialt tilhørsforhold. På alle skoler har man desuden arbejdet med, hvordan man kan øge kursisternes/elevernes beslutningskompetence. Denne sidste indsats har været forskellig på de forskellige skoler.

Af de kursister/elever, der har deltaget i surveyet, er der således nogle, der har deltaget i en målrettet indsats og andre, der ikke har. Det har været skolernes/centrenes valg, hvem der skulle deltage i indsatserne. Ligeledes har det været op til den enkelte skole, om man har fokuseret på individuelt orienterede indsatser eller gruppebaserede indsatser.

Hovedformålet med analysen er således at undersøge, om der er forskel i besvarelserne hos de kursister/elever, som har deltaget i en indsats i forhold til dem, der ikke har.

På nogle skoler er indsatsen som nævnt rettet mod 'hele klassen'. Her drejer analysen sig om at undersøge, hvordan besvarelserne udvikler sig i forhold til indsatsen. Kan der konstateres en systematisk udvikling i besvarelserne som en mulig konsekvens af indsatsen?

Et andet formål med analysen er at undersøge, om der kan findes mønstre i udviklingen af de fire variable hos den enkelte kursist/elev.

Et tredje formål med analysen er at undersøge, hvordan de fire variable udvikler på klassebasis. Kan der findes typiske udviklingsforløb over den ti uger lange periode?

På Campus Vejle, Aarhus HF og AVU, Vestegnen AVU og HF, KVUC, Kbh Syd, VUC Lyngby og KNord er der differentielle indsatser. På VUC Nordjylland og VUC Fyn er indsatsen på klasseplan.

I første del af beskrivelserne har vi behandlet de to skoler, hvor det giver mening at sammenligne dem, der har deltaget i en indsats med dem, som ikke har. I anden del af beskrivelsen har vi analyseret de to forløb, hvor der har været en indsats på klasseplan. I tredje del af beskrivelserne har vi fokuseret på særligt interessante udviklinger i kursisternes/elevernes overvejelser, om de vil fortsætte eller ej. Vi ser samtidig på, om der kan ses markante ændringer på klasseniveau.

To skoler med differentieret indsats og effekt

### **Campus Vejle**

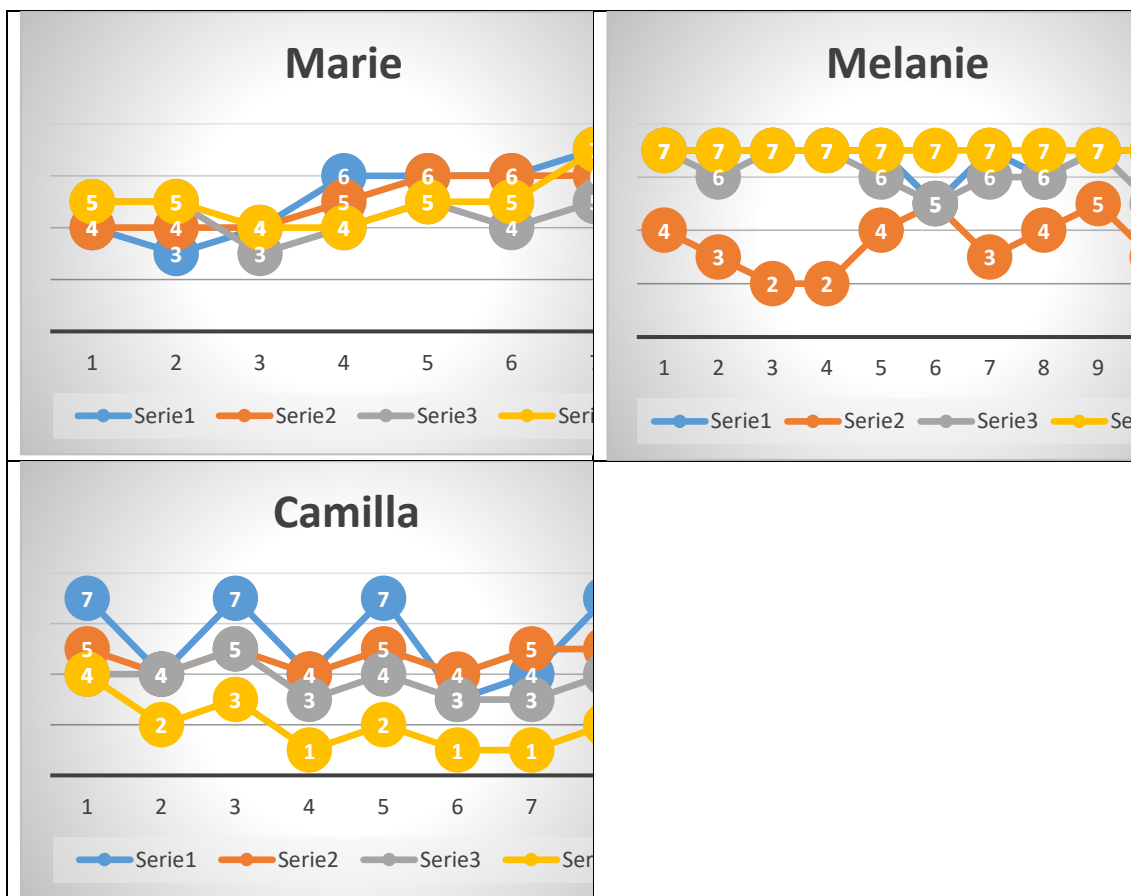
Talmaterialet omfatter 17 elever. Ti har deltaget i skolens indsats (gruppevejledning), mens syv ikke har deltaget. Besvarelsesprocenten ligger generelt højt (gennemsnitligt 13,5 besvarelser pr. uge).

Med hensyn til tro på gennemførelse er der tre besvarelser, der skiller sig ud: Marie, Melanie og Camilla. Marie og Melanie har deltaget i indsatsen. Det har Camilla ikke.

Marie er i starten usikker på, om hun vil gennemføre uddannelsen, men hun bliver mere og mere sikker på, at hun vil. Hun føler sig bedre og bedre tilpas i klassen. Hendes tro på egen faglighed følger mere eller mindre hendes vurdering af egne evner til at træffe beslutninger. Man kan konkludere, at indsatsen synes at have virket positivt på Marie.

Melanie er ikke i tvivl om egen beslutningskompetence, som hun vurderer til 7 i hele forløbet. Hun er sikker på at ville gennemføre uddannelsen, og hendes tro på egen faglig formåen er også høj (gennemsnit på 6,7). Derimod føler hun sig ikke tilpas i klassen (rød kurve har et gennemsnit på 3,5). Melanie har været omfattet af skolens indsats. De eneste tidspunkter, hvor hun har været nogenlunde tilpas i klassen, har netop været i forbindelse med gruppesamtaler (som er skolens indsats). Man kan konkludere, at indsatsen synes at have virket positivt på Melanie.

Camilla vakler! Hendes tro på at gennemføre uddannelsen følges af næsten lige så store udsving i henholdsvis tilhørsforhold og faglighed. Hendes vurdering af egne evner til at træffe beslutninger ligger bemærkelsesværdigt lavt, fra 4 den første uge til 1 og 2 i de fleste af de næste uger. Camilla har ikke deltaget i indsatsen. Muligvis ville det have hjulpet på hendes vurdering af hele forløbet?



### Indsatsens betydning

Når vi sammenligner besvarelsenerne fra dem, som har deltaget i indsatsen med dem, som ikke har, så viser tallene at de, der har deltaget i indsatsen *gennemsnitligt er mere sikre på at gennemføre*, end de, der ikke har deltaget (6,5 mod 5,4).

De, der har deltaget i indsatsen, er fra begyndelsen ret sikre på, at de vil gennemføre, og den sikkerhed beholdes undervejs i forløbet. En af deltagerne bliver dog mindre sikker undervejs (et jævnt fald fra 7 til 4). En anden af deltagerne bliver mere sikker undervejs (en jævn stigning fra 4 over 3 til 7). De fleste fastholdes på et højt niveau med fluktuationer undervejs.

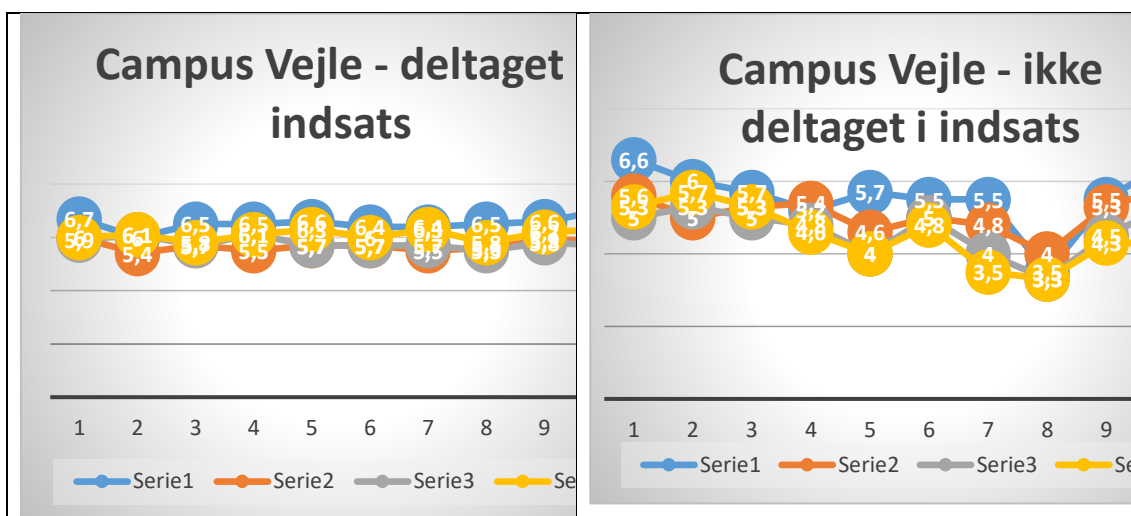
De, der ikke har deltaget i indsatsen, er fra begyndelsen lidt mindre sikre på, at de vil gennemføre end de, der har deltaget i indsatsen. Der er en klar tendens til, at de bliver mere usikre undervejs i forløbet. De fem af de seks ender lidt lavere, end de begyndte.

Det ser altså ud til, at de, der deltager i indsatsen generelt fastholdes på et højt niveau med hensyn til deres tro på, at de vil gennemføre indsatsen. Der er ikke tale om, at de hæves fra et lavt niveau, men om en fastholdelse på et højt niveau. Omvendt gælder for dem, der ikke deltager i indsatsen, at de undervejs mister lidt af troen på, at de vil gennemføre.

Der er store gennemsnitlige forskelle på de to grupper på de tre andre variable. Den gruppe, der deltager i indsatsen, føler sig markant bedre tilpas i klassen, synes generelt at de klarer sig bedre fagligt og synes generelt, at de er bedre til at træffe beslutninger, end dem, der ikke deltager i indsatsen. Det er altså ikke umiddelbart en svag gruppe, der deltager i indsatsen. En oplever at føle sig bedre tilpas i klassen, to oplever at føle sig mindre godt tilpas. De øvrige oplever det samme eller svinger lidt. Et tilsvarende billede tegner sig for oplevelsen af, hvor godt de klarer sig fagligt.

Med hensyn til opfattelsen af, hvor god man er til at træffe beslutninger, synes fire, at de er blevet (lidt) bedre, mens to synes de er blevet ringere. Resten ændrer sig ikke systematisk.

Konkluderende synes indsatsen at have en stabiliserende virkning på dem, der deltager i indsatsen med hensyn til, hvor sikre de er på, at de vil gennemføre. Det er vanskeligt at pege på en systematisk effekt af indsatsen på, hvor godt man føler sig tilpas i klassen, hvor godt man synes, man klarer sig fagligt, og hvor god man er til at træffe beslutninger i uddannelsen. Der synes dog at være en tendens til, at de, der deltager i indsatsen oplever, at de bliver (lidt) bedre.



### Udvikling på klasseniveau

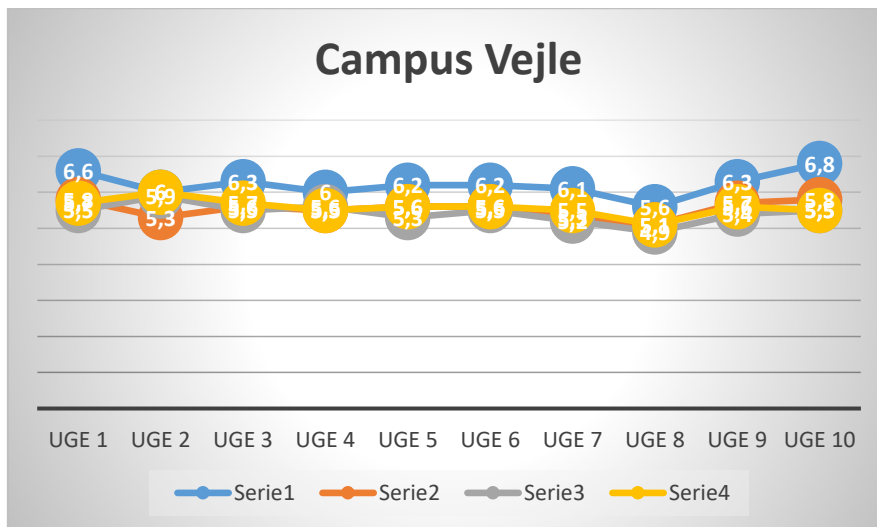
Set over den samlede ti-ugers besvarelsesperiode er der forholdsvis stor stabilitet i gennemsnitstallene. Der er kun små udsving fra uge til uge. Der er generelt en fluktuerende tendens, idet tallene bevæger sig lidt op og ned for at ende på nogenlunde samme niveau til slut som ved undervisningens begyndelse. Der er ikke tale om, at der kan konstateres meget 'dårlige' eller 'gode' uger, altså uger, hvor der er sket noget i klassen, som får de generelle opfattelser til at ændre sig markant. Men der kan konstateres uger, hvor gennemsnittene generelt er lidt lavere (fx uge 8) eller lidt højere.

Gennemsnittet for, hvor sikker man er på at gennemføre uddannelsen, er på 6,6 ved begyndelsen og på 6,8 ved den sidste måling. Alle øvrige målinger ligger under 6,6. Der er altså tale om en u-formet udvikling, hvor det laveste tal (5,6) er i uge 8.

Det er bemærkelsesværdigt, at troen på at gennemføre gennemsnitligt falder i løbet af efteråret, men stiger i de sidste to målinger.

Vi ser de samme tendenser på de tre andre variable. Høje tal ved begyndelse og afslutning og et u-formet forløb derimellem. For oplevelsen af tilpashed i klassen er der det samme niveau ved begyndelse som slutning (5,8). For troen på egen faglighed er niveauet ligeledes det samme ved begyndelse som ved afslutning (5,5). For troen på at kunne træffe beslutninger (gu er der et beskedent fald (fra 5,7 til 5,5). Der kan ikke på dette grundlag siges, at deltagerne er blevet bedre til at træffe beslutninger. De oplever selv, at de gennemsnitligt ligger på samme niveau, men med en række individuelle variationer.

Klassen som helhed bevæger sig i et u-formet forløb på alle fire variable. Høje tal ved begyndelse af forløbet, herefter en afmatning (der kulminerer i uge otte) for af afslutte med en stigning til samme niveau som ved begyndelsen.

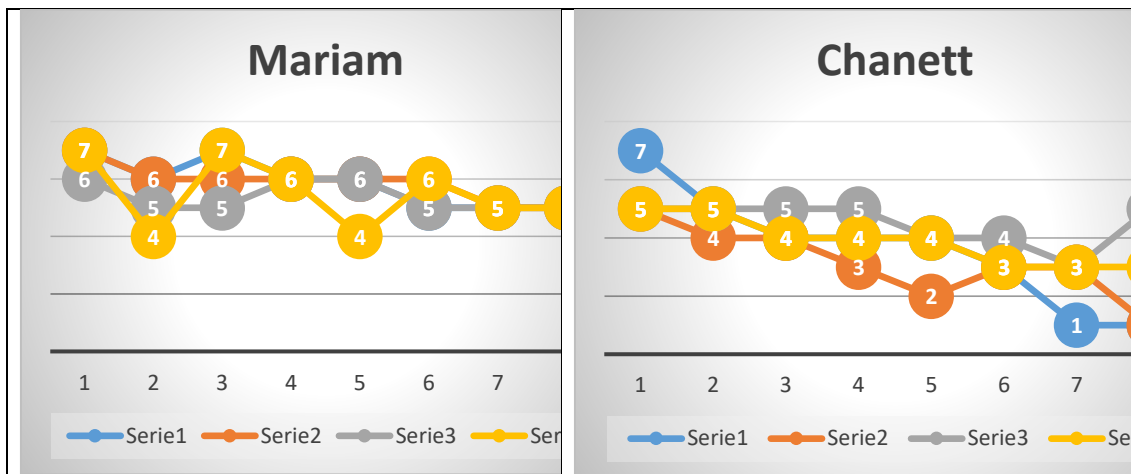


### Aarhus HF

Talmaterialet omfatter 13 kursister fra en HF-klassen. Fire har deltaget i indsats, ni har ikke deltaget (kun besvarelser på mere end 4 gange indgår). Besvarelserne er for de flestes vedkommende stereotype, dvs. lutter 6 eller 7-taller i alle 10 uger.

De, der har deltaget i indsatsen, er gennemsnitligt mere sikre på at gennemføre, end de, der ikke har deltaget. De er ligeledes fra begyndelsen sikre på, at de vil gennemføre, og den sikkerhed beholdes undervejs i forløbet. En af deltagerne, Mariam, bliver dog mindre sikker undervejs (falder fra 7 til 5)

De, der ikke deltager i indsatsen bliver gennemsnitligt mindre sikre på at ville gennemføre undervejs. Tre deltagere scorer permanent højt hele tiden (7). Tre falder lidt, og to er turbulente. En deltager, Chanett, falder markant (fra 7 til 1). Hendes tilhørsforhold til klassen viser ligeledes en faldende kurve (rød kurve fra 5 til 1). Hun scorer hele perioden igennem højest på sin vurdering af egen faglighed (grå kurve har et gennemsnit på 4,7) i et u-formet mønster. Hun har en faldende vurdering af egen evne til at træffe beslutninger (gul kurve), og man kan forsigtigt konkludere, at hun muligvis er på vej ud af uddannelsen



### Indsats eller ingen indsats

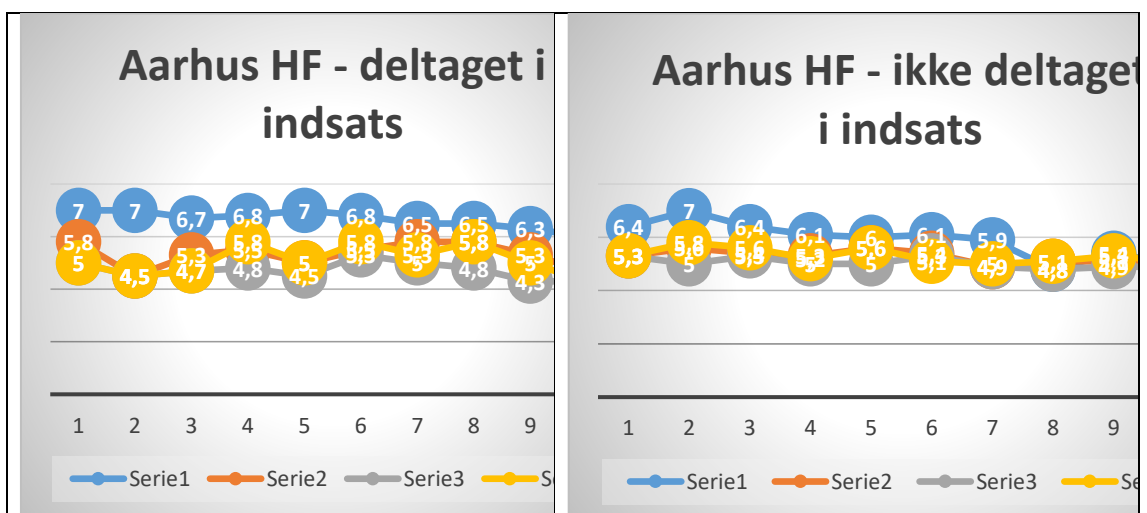
Der er forskel blandt de kursister, der har deltaget i indsatsen, og de kursister, der ikke har deltaget, når det gælder tro på at ville gennemføre uddannelsen. Den første gruppe har et gennemsnit på 6,7 i den blå kurve. Den sidstnævnte gruppe har et gennemsnit på 5,9. Der er ingen gennemsnitlige forskelle på de to grupper i de tre andre variable.

Der kan ikke dokumenteres en positiv udvikling i beslutningskompetencen. Hverken for de, der deltog, eller for de, som ikke deltog. Nogle besvarelser er konstante, nogle bevæger sig op og ned. En enkelt bliver mere positiv, en enkelt bliver mere negativ.

Konkluderende kan indsatsen siges at have en stabiliserende virkning på dem, der deltog i indsatsen med hensyn til, hvor sikre de er på, at de vil gennemføre.

Det er (tilsyneladende) ikke de fagligt svage eller dem, som er i tvivl, som har deltaget i indsatsen.

Enkelte, som ikke har deltaget i indsatsen, synes at være frafaldstruede.



### Udvikling på klasseniveau

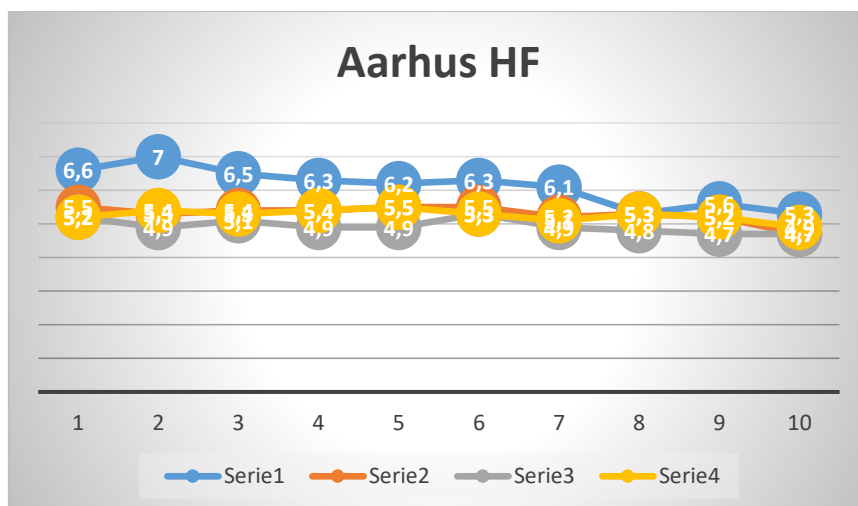
Analysen af baseret på gennemsnit af alle besvarelser (deltagere og ikke-deltagere).

Set over den samlede ti-ugers besvarelsesperiode er der forholdsvis stor stabilitet i gennemsnitstallene. Der er kun små udsving fra uge til uge, men med en generel nedadgående tendens. Der er således ikke tale om, at der kan konstateres 'dårlige' eller 'gode' uger, altså uger, hvor der er sket noget i klassen, som får de generelle opfattelser til at ændre sig markant.

Gennemsnittet for, hvor sikker men er på at gennemføre uddannelsen, er på 6,6 ved begyndelsen og på 5,3 ved den sidste måling. Altså et beskedent fald, der begynder i uge 7. Det er bemærkelsesværdigt, at troen på at gennemføre gennemsnitligt falder i løbet af efteråret. Der sker altså en generel afmatning. Man kunne have haft en antagelse om det modsatte, nemlig at når man nærmede sig målet, blev man mere sikker på, at man vil gennemføre.

Vi ser de samme tendenser på de tre andre variable, men i mindre udstrækning. For oplevelsen af tilpashed i klassen er faldet fra 5,5 til 4,7. For troen på egen faglighed er faldet fra 5,2 til 4,7. For troen på at kunne træffe beslutninger er faldet fra 5,2 til 4,9. Faldene sker nogenlunde jævnt over perioden, men er lidt større hen mod afslutningen end i begyndelsen. Der kan ikke på dette grundlag siges, at deltagerne er blevet bedre til at træffe beslutninger. De oplever selv, at de gennemsnitligt er blevet mindre gode i forløbet.

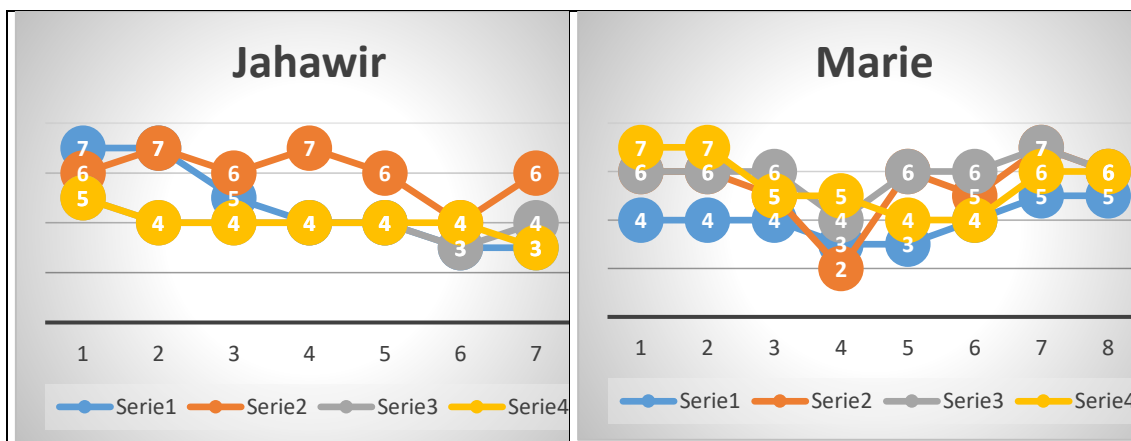
Klassen som helhed bevæger sig i en negativ retning. Der opleves en faldende tro på, at man bliver bedre, at man har det godt, og at man nok skal gennemføre.



## Aarhus AVU

Talmaterialet omfatter 11 kursister fra en AVU-klasse. Det foreligger ikke oplyst, hvem der har deltaget i indsatsen.

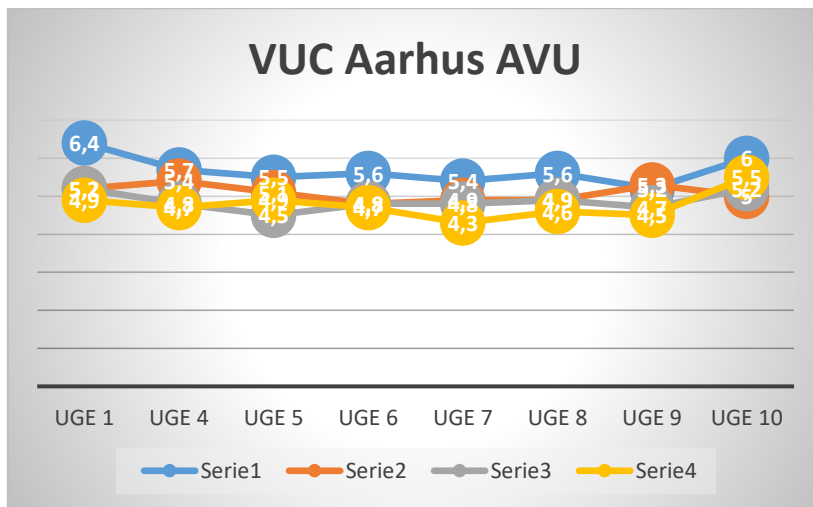
Med hensyn til *tro på gennemførelse* er to besvarelser (Jahawir og Maria) interessante, idet de begge systematisk mister troen undervejs. Jahawir begynder med 7 og bevæger sig jævnt ned til 3. Denne udvikling kan ikke genfindes i oplevelsen af tilpashed i klassen, og kun meget svagt i oplevelsen af troen på egen faglighed. Jahawir synes at være på vej ud, uden at det afspejler sig i forhold på skolen. Maria bevæger sig på samme måde, nemlig fra 7 til 3. Man kan ikke genfinde denne udvikling i hendes opfattelse af tilpashed i klassen eller i hendes oplevelse af egen faglighed. Maria synes således også at være 'frafaldtruet' uden det afspejler sig i skoleinterne forhold.



## Udvikling på klasseniveau

Med hensyn til udvikling på klasseniveau så falder troen på at gennemføre undervejs i forløbet for at stige mod slutningen. Men det er en meget lille ændring. Tilpasheden i klassen og troen på egen faglighed ser ud til at bevæge sig på samme måde; men ændringer er små. Der 'sker' ikke rigtigt noget i klassen – altså bortset fra de to oven for nævnte, som muligvis er på vej ud.





### To centre med indsats på klasseplan

To VUC-centre har hver valgt en hel klasse til at deltage i indsatsen. Det gælder VUC Nordjylland og VUC Fyn.

#### VUC Nordjylland (Hadsund)

Talmaterialet omfatter 15 kursister. De fleste har besvaret alle gange. Over halvdelen af besvarelserne er stereotype med en ubrudt række af 5-, 6- eller 7-taller.

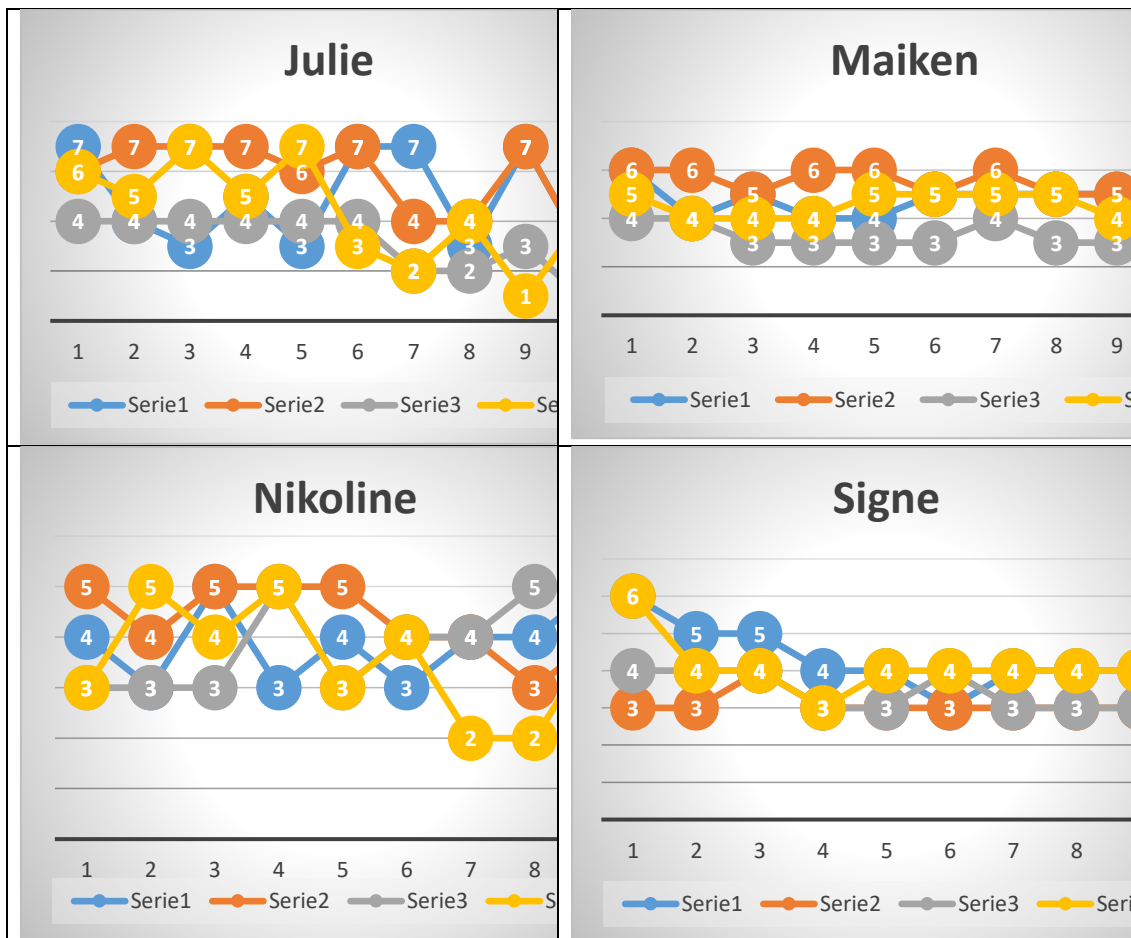
Med hensyn til *tro på gennemførelse* (blå kurve) er der især fire besvarelser (Julie, Maiken, Nikoline og Signe), der er interessante. De tre første er turbulente på et jævnt højt niveau. Den sidstnævnte (Signe) bevæger sig lidt nedad. Bevægelserne (udsvingene) er ikke store (fra 3 til 7 som det største). Det er altså ingen af dem, der angiver at være på vej til at holde op. De 'vakler' lidt.

Julie oplever et fald i troen på egen faglighed (grå kurve), med føler sig rimeligt godt tilpas i klassen (rød kurve) og regner med at gennemføre (blå kurve).

Maiken er ret stabil på de tre variable uden systematiske sammenhænge.

Nikoline føler sig mindre godt tilpas i klassen undervejs (rød kurve), men får omvendt styrket troen på egen faglighed (grå kurve).

Signe mister lidt af troen på at gennemføre uden at det afspejles i de andre variable.

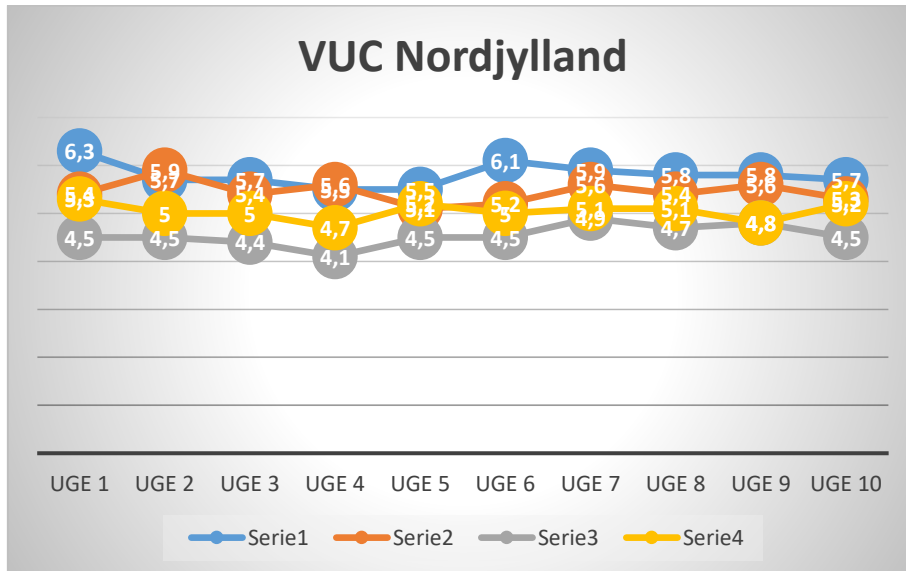


### Udvikling på klasseniveau

På klasseplan er det vanskeligt at pege på systematiske udviklinger (hvilket i høj grad skyldes begrænsningerne i talmaterialet). Tallene ligger bemærkelsesværdigt konstant og ret højt. Man kan konstatere, at der er en lille udvikling i den gennemsnitlige tro på at ville gennemføre. Gennemsnittet begynder på det højeste niveau (6,3). Det falder derefter lidt de følgende uger (til 5,5) for så at stige ganske lidt i den resterende periode. Undervejs topper oplevelsen i troen på at ville gennemføre i uge seks (6,1). Hvis ikke man skal overtolke de små ændringer, er det nok det mest korrekte, man kan sige, at den gennemsnitlige opfattelse ligger ret stabilt hele perioden. Der kan ikke dokumenteres et markant løft eller et markant fald.

Man kan sige det samme om den gennemsnitlige opfattelse af at føle sig godt tilpas i klassen (rød kurve), oplevelsen af eget faglige niveau (grå kurve) og opfattelsen af beslutningskompetence (gul kurve). De begynder og slutter på samme niveau. Der kan ikke dokumenteres et markant løft eller et markant fald i de tre variable.

Man kan konstatere, at troen på at ville gennemføre gennemsnitligt ligger højere end opfattelsen af at føle sig tilpas i klassen, som igen ligger højere end oplevelsen af, hvor godt man klarer sig fagligt.



### VUC Fyn

Talmaterialet omfatter 10 elever. Indsatsen er forgået på klasseplan. Alle har altså principielt deltaget i indsatsen. Materialet giver således ikke anledning til sammenligning mellem indsats og ikke indsats. Materialet er præget af en del stereotype besvarelser (halvdelen angiver lutter 6-taller eller 7-taller med henblik på tro på gennemførelse).

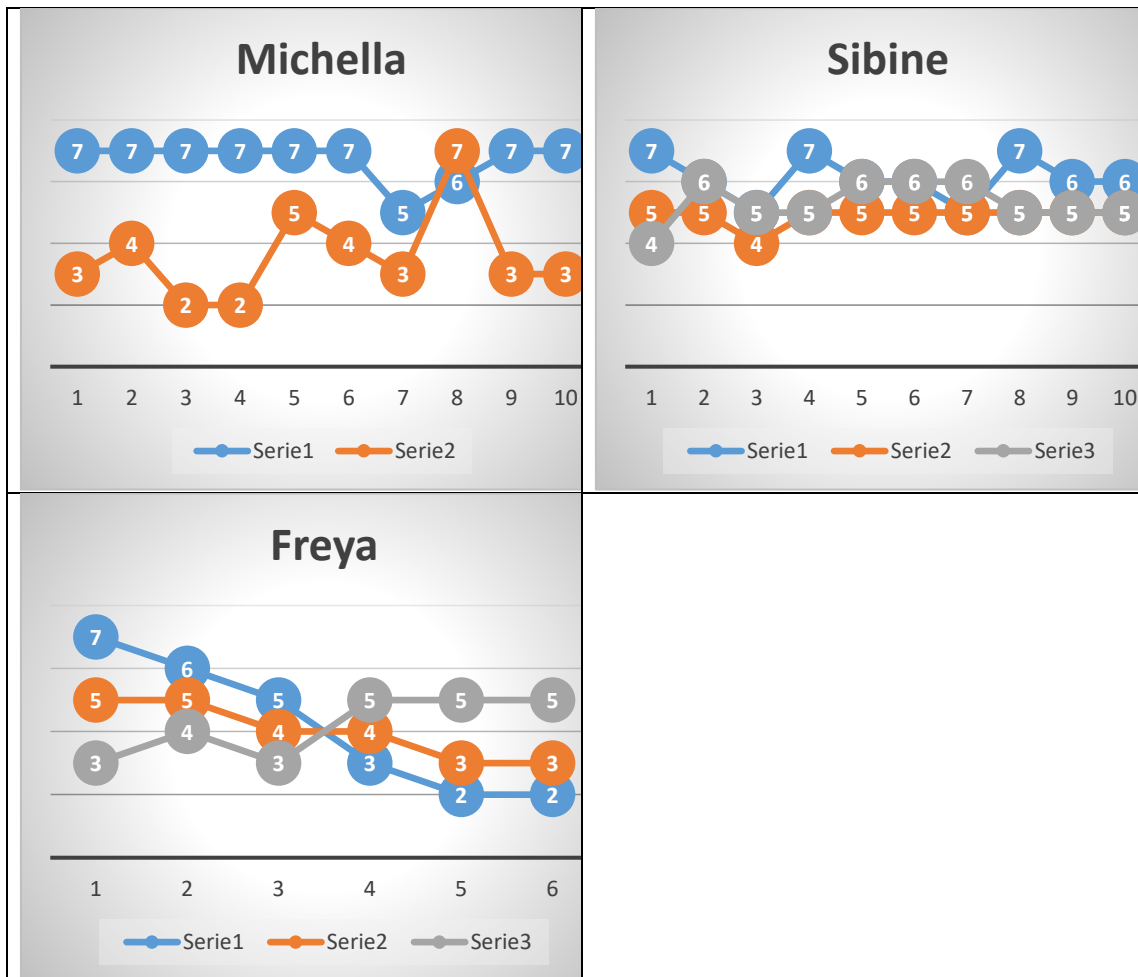
De er tre kursister (Michella, Sibine og Freya), som er interessante.

Michellas forløb er interessant i den forstand at hendes tro på at ville gennemføre er højt i hele forløbet (med et lille fald i uge 7 og 8). Tilsvarende er hendes tro på egen faglighed konstant i hele forløbet (niveau 4). Til gengæld fluktuerer hende tilpashed i klassen meget (fra 2 til 7). Hun registrerer altså ret præcist, hvordan hun føler sig tilpas i klassen, men det har ingen konsekvenser for hendes opfattelse af, hvor sikker hun er på at ville gennemføre. Læg mærke til, at Michellas kurve kun viser hendes markering af tro på at gennemføre uddannelsen og hendes oplevelse af tilpashed i klassen.

Sibine er et eksempel på det modsatte. Der er kun få variationer i hendes opfattelse af tilpashed og af egen faglighed. Men hendes tro på at ville fortsætte varierer næsten fra gang til gang (men på et højt niveau). Variationen hænger ikke sammen med hendes opfattelse af tilfredshed eller egen faglighed, men er tilsyneladende styret af 'noget andet'. Læg mærke

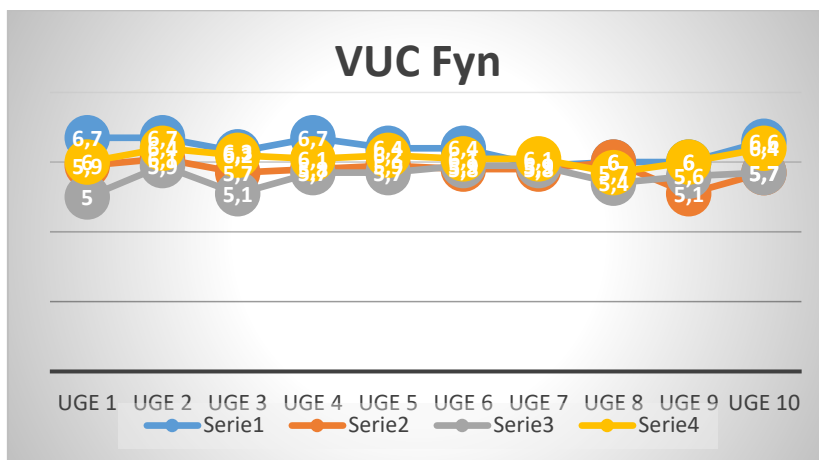
til, at Sibines kurve kun viser hendes markering af tro på at gennemføre uddannelsen, hendes oplevelse af tilpashed i klassen og hendes egen vurdering af, hvordan hun klarer sig fagligt i klassen.

Freya er et eksempel på et negativt forløb set ud fra hendes tro på at ville gennemføre (fra 7 til 2). Der er tale om et systematisk og jævnt fald, der delvis afspejles i hendes tilpashed i klassen. Det er bemærkelsesværdigt, at samtidig med, at hun mister troen på at ville gennemføre, så stiger hendes opfattelse af egen faglighed. Læg mærke til, at Freyas kurve kun viser hendes markering af tro på at gennemføre uddannelsen, hendes oplevelse af tilpashed i klassen og hendes egen vurdering af, hvordan hun klarer sig fagligt i klassen.



### Udvikling på klasseniveau

Når der korrigeres for Freya markante 'nedtur' så er klassens gennemsnitlige tro på at ville gennemføre og på oplevelsen af tilpashed i klassen meget stabilt. Den første svinger omkring 6,4, den anden svinger omkring 6. Det samme kan siges om klassens tro på egen faglighed, der svinger lidt omkring 5,5, og på tro på egen beslutningskompetence, der svinger omkring 5,7. Der sker altså ikke meget i klassen på nogle af de fire variable.



### Fire VUC'er med differentierede indsatser - særlige udviklinger

De følgende fire VUC-centre har arbejdet med differentielle indsatser, men analysen af kursisternes besvarelser har ikke givet anledning til at sammenligne de kursister, der har deltaget i indsatsen, med dem, der ikke har. Imidlertid er der andre forhold, der kan fremhæves.

#### Vestegnen AVU

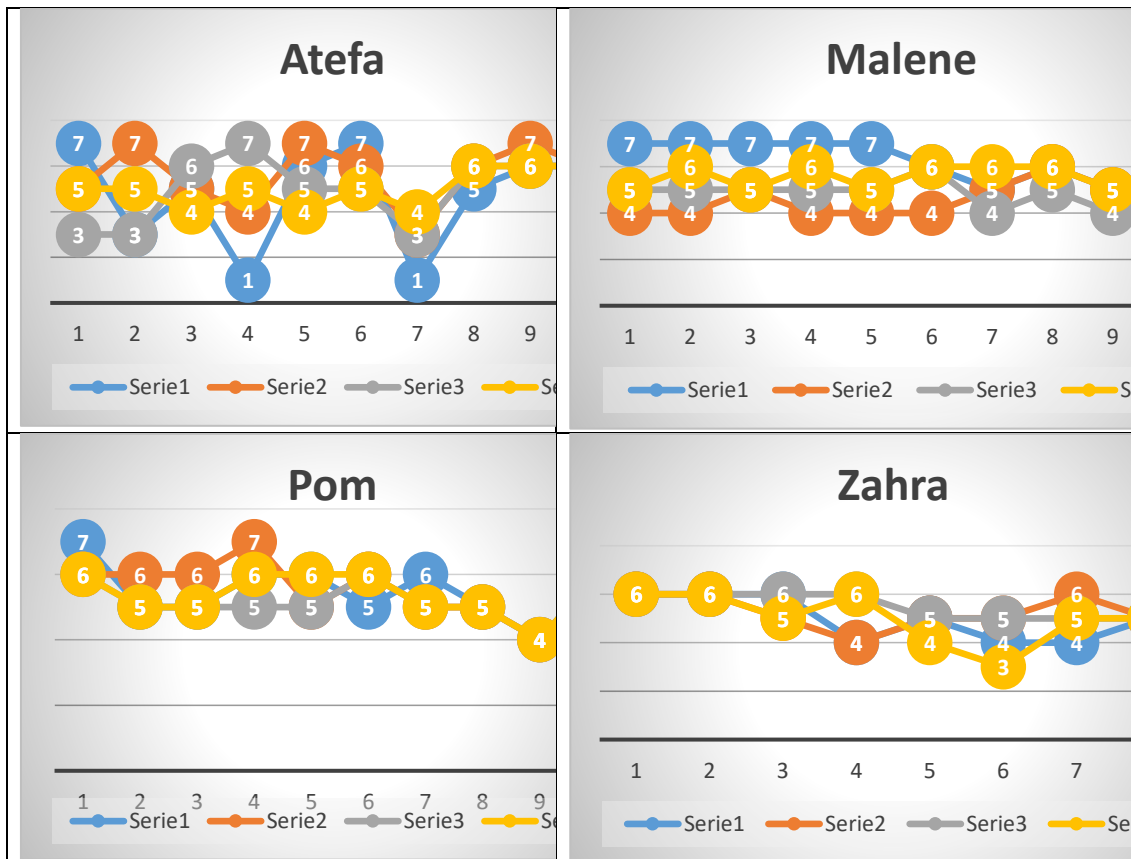
Talmaterialet omfatter 16 kursister, to har deltaget i en indsats, 12 har ikke deltaget.

Materialet giver ikke anledning til sammenligning mellem indsats og ikke indsats. Det er præget af meget stereotype besvarelser (fx lutter 7-taller med henblik på tro på gennemførelse i ti besvarelser).

Med hensyn til *tro på gennemførelse* er der fire besvarelser (Atefa, Malene, Pom og Zahra), som er interessante. Atefa og Pom 'vakler' undervejs, men ender højt. Malene og Zahra begynder højt, men falder lidt til sidst i forløbet.

Atefas vaklen afspejles i hendes opfattelse af, hvordan hun føler sig tilpas i klassen, men ikke i hendes opfattelse af, hvordan hun synes, hun klarer sig fagligt.

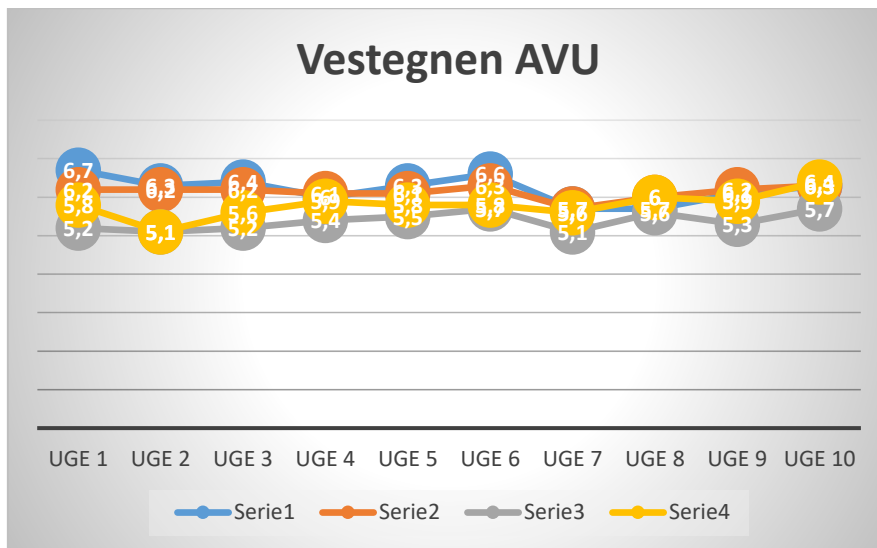
Det er vanskeligt at se et mønster i *udviklingen af oplevelsen af beslutningskompetence*. Nogle få synes, de er blevet lidt bedre, nogle få synes, de er blevet dårligere. De fleste svinger lidt op og ned på et højt niveau.



### Udviklingen på klasseniveau

Set over den samlede ti-ugers besvarelsesperiode er der forholdsvis stor stabilitet i gennemsnitstallene. Der er kun små udsving fra uge til uge. Der er et lille fald i uge 7 og uge 8, og den samlede udvikling falder en anelse fra den første uge til den sidste uge (fra 6,7 til 6,3).

Der er tilsvarende kun ganske små udsving i gennemsnittet for, hvordan man føler sig tilpas i klassen og oplevelsen af egen faglighed. Det er interessant, at gennemsnittet for, hvordan man føler sig tilpas i klassen, er systematisk og markant højere end oplevelsen af egen faglighed. Man kan tale om 'en socialt godt fungerende klasse', hvor kursisterne er bevidste om, at deres faglighed ikke er i top.



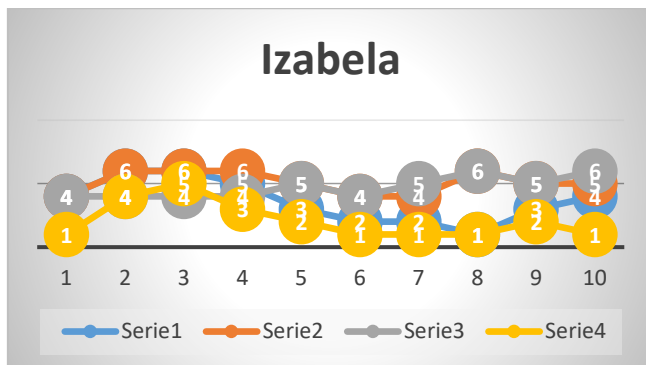
### Vestegnen HF

Talmaterialet omfatter otte kursister, én har deltaget i indsats, syv har ikke deltaget (kun besvarelser på mere end fire gange indgår). Fem kursister, som indgår i indsatsen, har kun svaret en eller to gange. Det er en rimelig antagelse, at deres 'kurver' ville være stærkt fluktuerende og interessante; men vi ved det ikke.

Materialet giver således ikke anledning til sammenligning mellem indsats og ikke indsats.

Med hensyn til *tro på gennemførelse* (blå kurve) er der ret stor variation mellem kursisterne fra et gennemsnit på 3,6 til 7,0. Fem kursister har meget stabile besvarelser. En kursist har et fluktuerende, men stabilt forløb på et højt niveau (mellem 5 og 7). En kursist har et negativt forløb på et højt niveau (fra 7 til 4/5), altså frafaldstruet.

En kursist (Izebela) har et stærkt fluktuerende forløb på et lavt niveau (begynder med 4/6 og ender med 4, men scorer mellem 6 og 1 undervejs). Hun har altså en betydelig krise midtvejs i forløbet. Hendes fluktuerende forløb genspejles ikke i hendes opfattelse af, hvor godt hun føler sig tilpas i klassen, eller i hendes opfattelse af, hvordan hun synes, hun klarer sig fagligt. Der er derimod en klar sammenhæng mellem tro på gennemførelse, og hvor god hun synes, hun er til at træffe beslutninger. Samtidig med faldet i troen på gennemførelse, falder hendes tro på evnen til at træffe beslutninger.



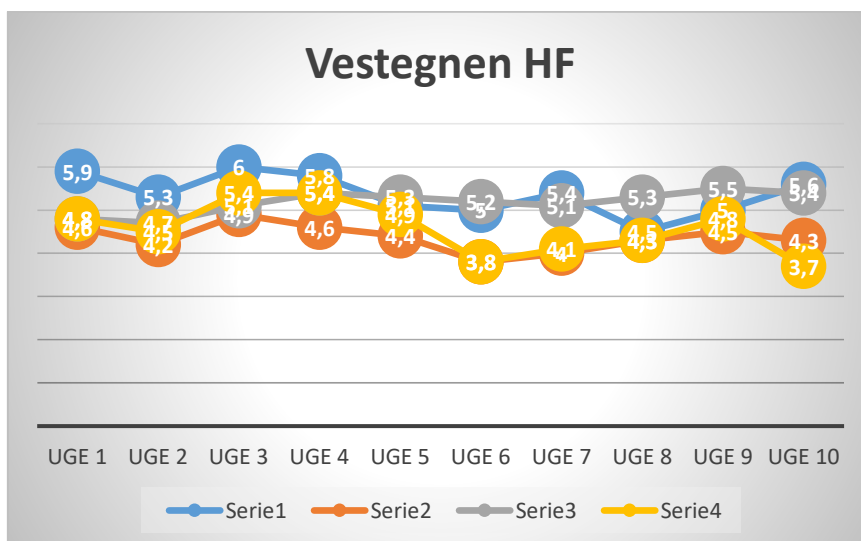
**BEMÆRK!** Måske har vi fat i noget interessant her. Man kan tolke Izabela udvikling på den måde, at hun er i 'vildrede'. Hun ved ikke, om hun vil fortsætte, og hun har mistet evnen til at træffe beslutninger. Dette *samtidigt med*, at hun scorer højt på socialt tilhørsforhold og faglig formåen. Se også efterfølgende under Sosu C, Tahsin.

#### Udviklingen på klasseniveau

Det er vanskeligt at se et mønster i *udviklingen af oplevelsen af beslutningskompetence* (gul kurve). Nogle få synes, de er blevet lidt bedre, nogle få synes, de er blevet dårligere. De fleste svinger lidt op og ned på et højt niveau.

Set over den samlede ti-ugers besvarelsesperiode er der forholdsvis stor stabilitet i gennemsnitstallene. Der er kun små udsving fra uge til uge. Der er et lille fald i uge 8 og uge 9 og den samlede udvikling falder en anelse fra den første uge til den sidste uge.

I denne klasse ligger gennemsnittet for at føle sig tilpas (rød kurve) betydeligt lavere end opfattelsen af egen faglighed (grå kurve). Der er betydelig forskel på, hvordan kursisterne trives i klassen. Nogle trives ret godt og har en gennemsnitlig opfattelse af faglighed, men andre trives mindre godt i klassen, men oplever en høj egen faglighed.





## KVUC

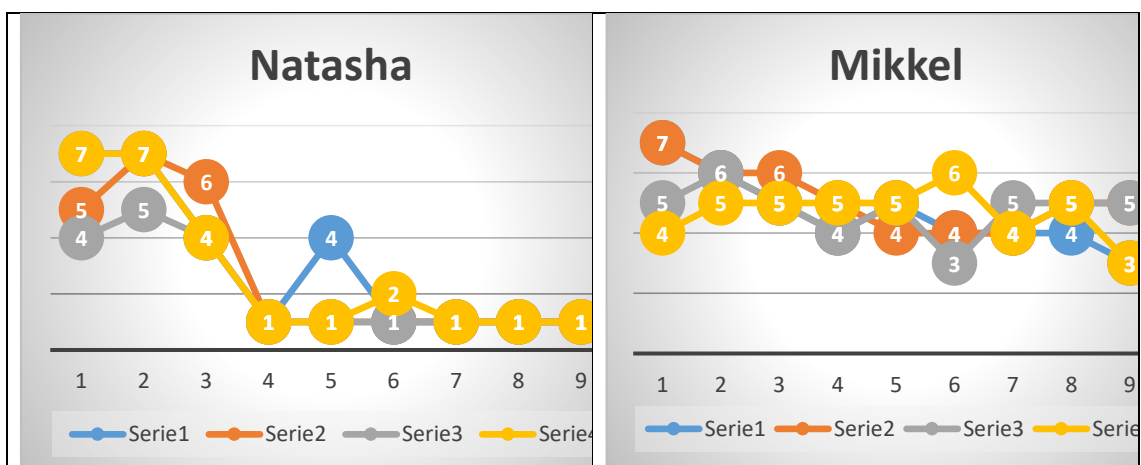
Talmaterialet omfatter otte elever. Det foreligger ikke oplyst, om nogle har deltaget i indsatsen. Materialet giver således ikke anledning til sammenligning mellem indsats og ikke indsats.

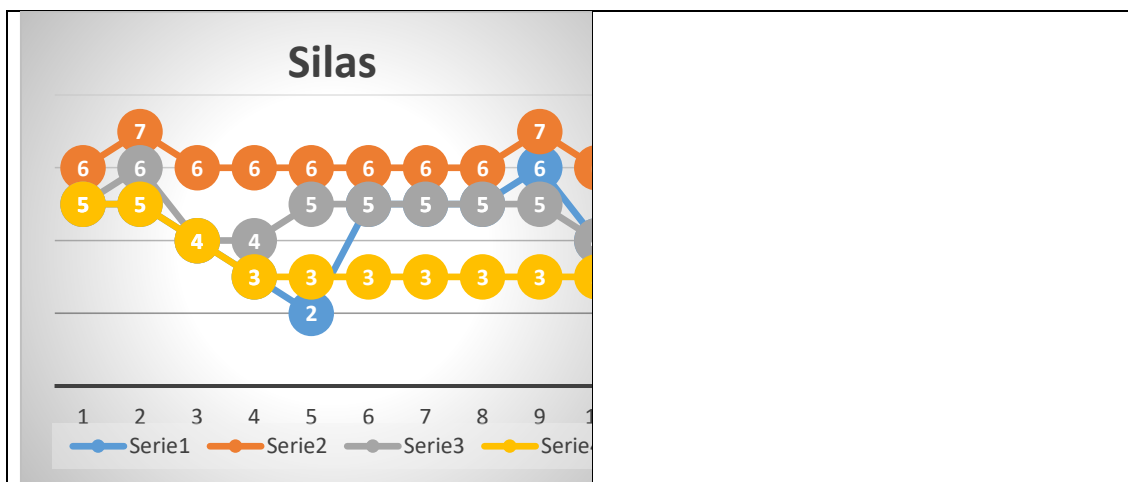
Med hensyn til *tro på gennemførelse* (blå kurve) er der tre kursister (Natacha, Mikkel og Silas), som er interessante.

Natachas forløb er en ren nedtur. Hun begynder med en høj tro på, at hun vil gennemføre, men er i den sidste halvdel af forløbet meget i tvivl (fra 7 over 4 til 1). Det går godt der tre første uger. Herefter er der et markant fald i alle fire variable. Hun føler sig ikke tilpas i klassen, hun synes ikke, hun klarer sig fagligt, og hun mister sin tro på at kunne træffe beslutninger. Der sker alt noget mellem uge tre og uge fire, og det, der sker, har konsekvenser for resten af forløbet.

Mikkel er et eksempel på, at det går 'jævnt ned ad bakke'. Han er ved begyndelsen sikker på, at han vil gennemføre, med er i tvivl ved afslutningen (fra 7 over 5 til 3). Tilpashed i klassen og oplevelsen af egen faglighed dykker lidt midtvejs, men stiger igen mod slutningen. Det er altså vanskeligt at pege på sociale eller faglige tegn på, at han muligvis er på vej til at holde op.

Silas er interessant fordi han mister troen på en ville gennemføre efter tredje uge, men genfinder den igen undervejs (fra 5 over 2 til 6/4). Der er ingen af de tre andre variable, der ændrer sig på samme måde.



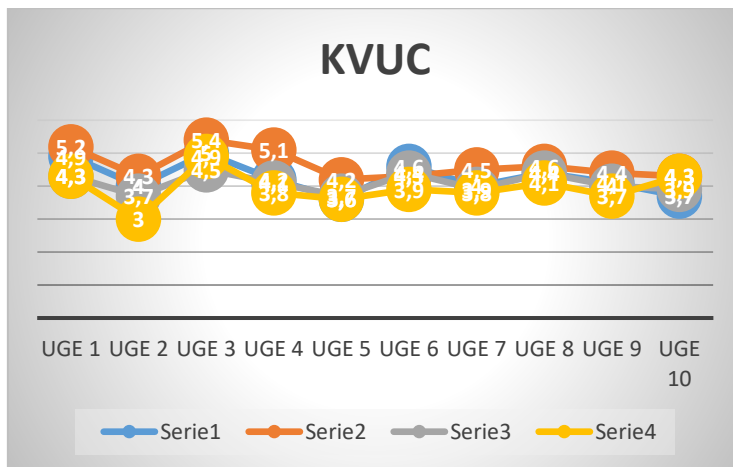


### Udvikling på klasseniveau

De gennemsnitlige tal på klasseniveau er vanskelige at tolke på grund af de uregelmæssige besvarelser fra de personer, som fluktuerer mest i forløbet. Vi har forsøgt at korrigere for dette, ved at trække dem ud fra gennemsnitsberegningen.

På klasseniveau kan man konstatere en lille negativ udvikling i den gennemsnitlige tro på at ville gennemføre. Der er fluktuationer på denne variabel undervejs, med et lavpunkt i uge 5. Man kan genfinde dette 'lavpunkt' i tilpashed i klassen og i oplevelsen af egen faglighed. Der sker altså et eller andet i klassen omkring uge 5. Tilpasheden i klassen falder undervejs i forløbet. Det samme gør troen på egen faglighed, om end noget mindre. Kurverne for troen på at ville gennemføre og troen på egen faglighed følger hinanden. Man kan tolke det således, at troen på, om man vil fortsætte afhænger af, hvordan man oplever sin egen (momentane) faglighed. Samlet set er der tale om en klasse, der bevæger sig en lille smule nedad på alle tre variabler undervejs i forløbet.

Det kan konstateres, at tilfredshed med klassen ligger højere end troen på at gennemføre og troen på egen faglighed.



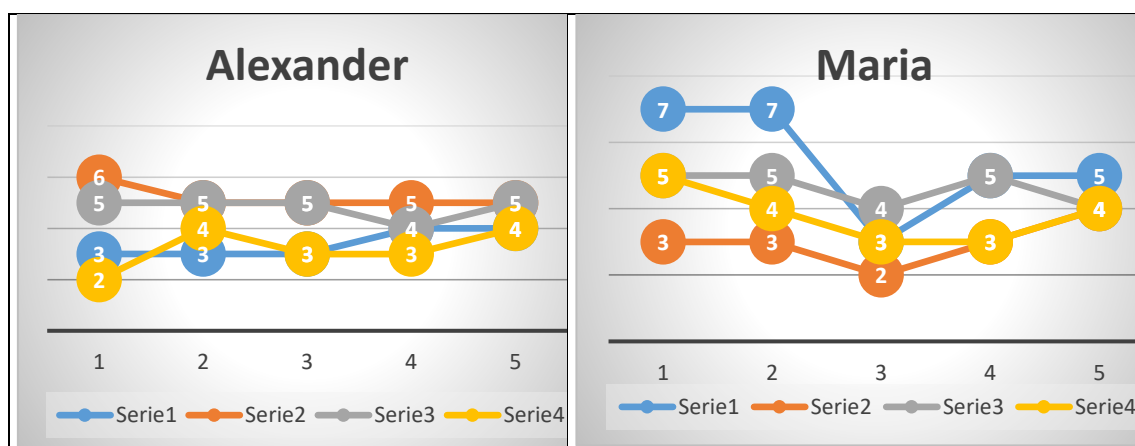
## Kbh Syd

Talmaterialet omfatter fire elever. Det foreligger ikke oplyst, om nogle har deltaget i indsatsen. Materialet giver således ikke anledning til sammenligning mellem indsats og ikke indsats.

To kursister (Alexander og Maria) er interessante.

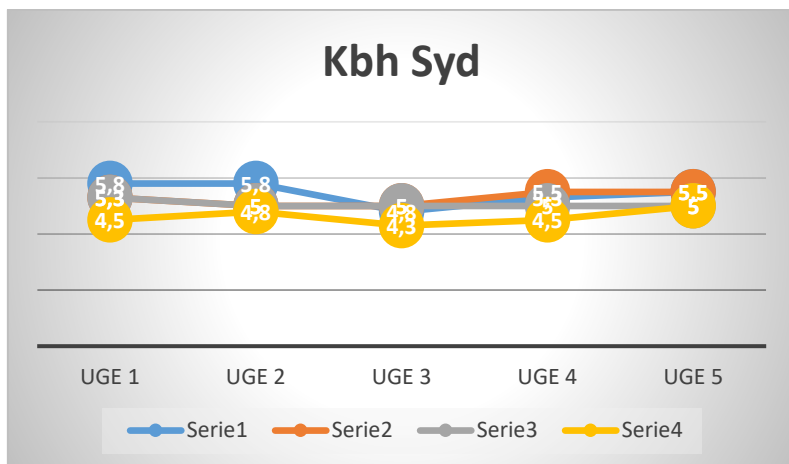
Alexanders tro på at gennemføre, stiger lidt undervejs (fra 3 til 4) uden tilsvarende ændringer i de tre andre variable.

Marias to på at gennemføre falder undervejs (fra 7 over 3 til 5). Bevægelsen afspejles tydeligt i de tre andre variable. Maria har altså et generelt dyk i uge tre, men kommer over det efterfølgende.



### Udvikling på klasseniveau

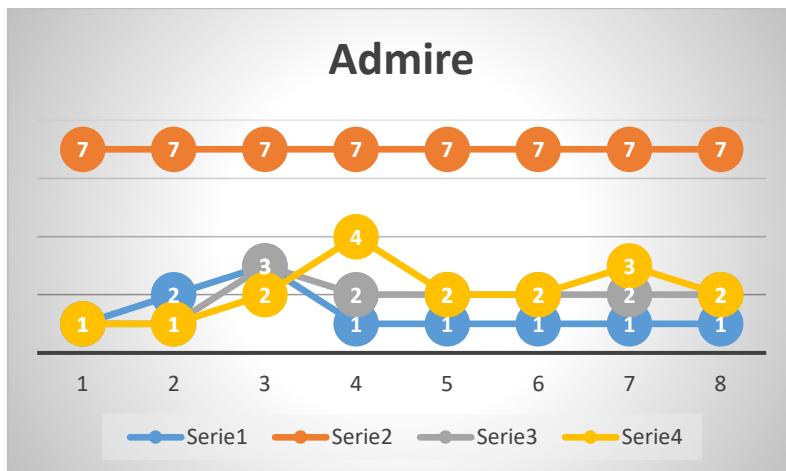
De gennemsnitlige tal på klasseniveau er vanskelige at tolke på grund af de få og ret uregelmæssige besvarelser. Der synes dog at tegne sig en ret stabil udvikling, men med et lille fald midtvejs i både troen på at ville gennemføre og med hensyn til tilpashed i klassen. Der er ingen udvikling i troen på egen faglighed.



### VUC Lyngby

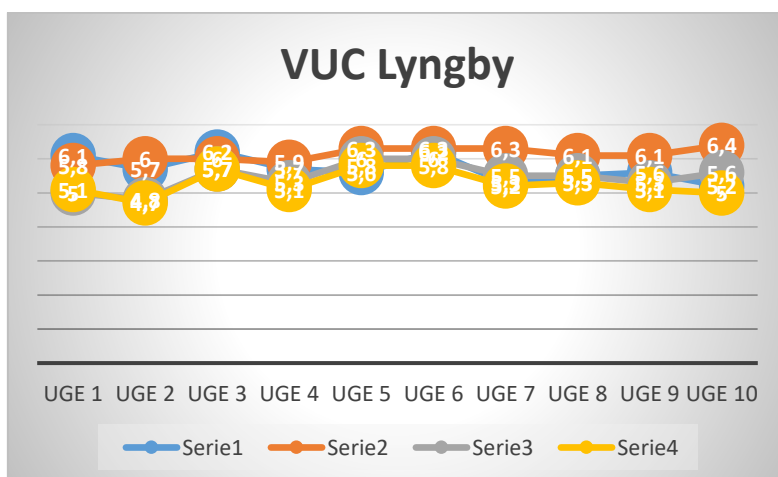
Talmaterialet omfatter syv kursister. Det er ikke oplyst, hvilke kursister, der har deltaget i indsatsen, som her er orienteret mod individuelle kursister. Over halvdelen har besvaret alle gange. Over halvdelen af besvarelserne er stereotype med en ubrudt række af 5-, 6- eller 7-taller. Det er altså ikke muligt på det foreliggende datagrundlag, at sige noget om en eventuel effekt af indsatsen.

Med hensyn til *tro på gennemførelse* (blå kurve) er der især én besvarelse, der er interessant. Det er Admirer, der i hele perioden kun to gange bevæger sig op over et 1-tal. Derimod er hun meget tilfreds med tilhørsforholdet til klassen (rød kurve). Her ligger hendes besvarelse på en ubrudt række 7-taller. Hendes egen vurdering af egen faglighed og evne til at træffe beslutninger ligger, som når det gælder tro på at gennemføre, meget lavt. Det kunne se ud som om hun bliver på uddannelsen, fordi hun er glad for det sociale miljø.



#### Udvikling på klasseniveau

Med hensyn til udvikling på klasseniveau så falder troen på at gennemføre i den sidste del af forløbet (fra uge 6). Det sker samtidig med, at tilfredsheden med klassen og troen på egen faglighed er nogenlunde konstant. Den faldende tro på at ville gennemføre, kan altså ikke umiddelbart forklares ud fra et ringere klassemiljø eller ud fra manglende faglighed.



#### Fire erhvervsskoler med differentiell indsats og én uden - særlige udviklinger

De følgende fire erhvervsskoler har arbejdet med differentielle indsats, men analysen af elevernes besvarelser har ikke givet anledning til at sammenligne de elever, der har deltaget i indsatsen, med dem, der ikke har. Desuden er ZBC, som af skoleinterne årsager ikke har været i stand til at igangsætte indsatsen, også medtaget i denne gruppe. Imidlertid er der andre forhold, der kan fremhæves.

### Sosu C

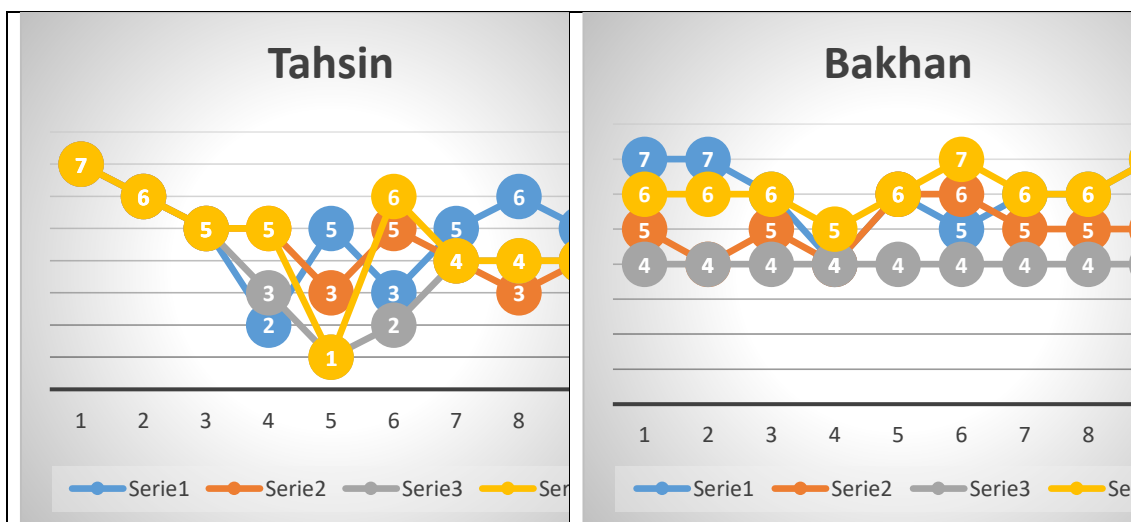
Talmaterialet omfatter otte elever, to har deltaget i indsats, seks har ikke deltaget (kun besvarelser på mere end 4 gange indgår).

Materialet giver ikke anledning til sammenligning mellem indsats og ikke indsats. Det er præget af meget stereotype besvarelser (fx halvdelen angiver lutter 7-taller med henblik på tro på gennemførelse).

Med hensyn til *tro på gennemførelse* (blå kurve) er der to besvarelser (Tahsin og Bakhan), som er interessante.

Tahsin har deltaget i indsatsen. Hans besvarelse angiver et U-formet forløb (fra 7 over  $\frac{2}{3}$  til  $\frac{5}{6}$ ), når det gælder tro på at gennemføre uddannelsen (blå kurve). Man kan tolke det på den måde, at han har været på vej ud, men er blevet bragt 'på sporet' af indsatsen. Et argument for denne tolkning er, at Tahsins opfattelse af eget faglige niveau følger den helt samme udvikling, som hans tro på at ville fortsætte. Det samme gør opfattelsen af, hvor godt han føler sig tilpas i klassen, om end i mindre udstrækning. Som hos Izabela (se ovenfor) angiver Tahsin et 1-tal inden han træffer beslutningen, og et 6-tal i forbindelse med U-drejningen, hvor han beslutter sig for at 'blive på sporet'. Man kan tolke disse tal som udtryk for, at 'vildreden' ændres til en aktiv beslutning.

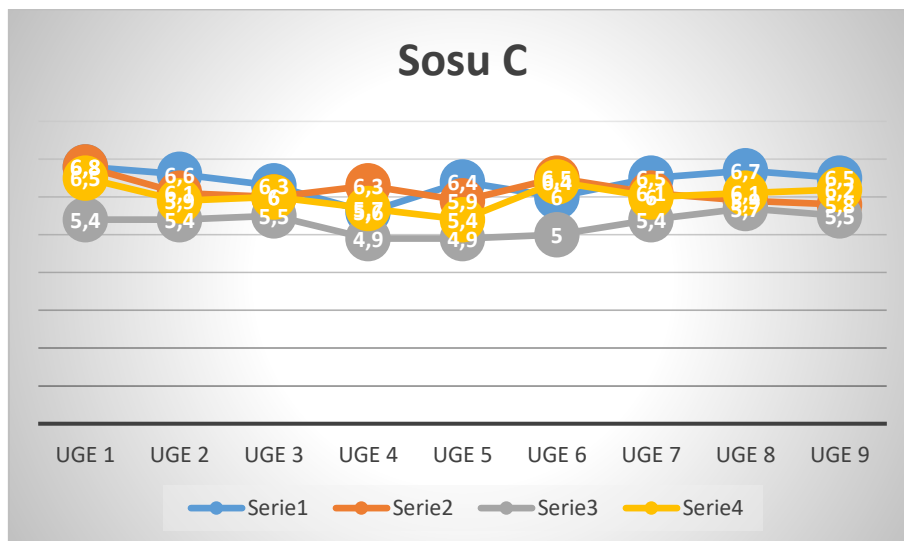
Bakhan har ikke deltaget i indsatsen. Alligevel ser vi samme mønster som hos Tahsin, et U-formet forløb, når det gælder tro på at gennemføre (blå kurve fra 7 over  $\frac{4}{5}$  til 7) om end med mindre voldsomme udsving. Ændringen afspejles ikke i Bakhans opfattelse af tilpashed i klassen eller tro på egen faglighed, men kan med lidt god vilje ses i forbindelse med hans tro på egen beslutningskompetence. Han træffer et valg midtvejs, og fastholder valget.



### Udvikling på klasseniveau

På klasseplan er det vanskeligt at pege på systematiske udviklinger (hvilket i høj grad skyldes begrænsningerne i talmaterialet). Tallene ligger bemærkelsesværdigt konstant og ret højt. Man kan konstatere, at der er en lille udvikling i den gennemsnitlige tro på at ville gennemføre (blå kurve). Gennemsnittet begynder på det højeste niveau (6,9). Det falder derefter lidt de følgende uger for så at stige ganske lidt i den resterende periode (6,7). Hvis ikke man skal overtolke de små ændringer, er det nok det mest korrekte, man kan sige, at den gennemsnitlige opfattelse ligger ret stabilt hele perioden. Der kan ikke dokumenteres et markant løft eller et markant fald. Det samme kan siges om den gennemsnitlige opfattelse af, hvor godt man føler sig tilpas i klassen (rød kurve), og om opfattelsen af egen faglige formåen (grå kurve).

Man kan konstatere, at troen på at ville gennemføre gennemsnitligt ligger højere end opfattelsen af at føle sig tilpas i klassen, som igen ligger højere end oplevelsen af, hvor godt man klarer sig fagligt.

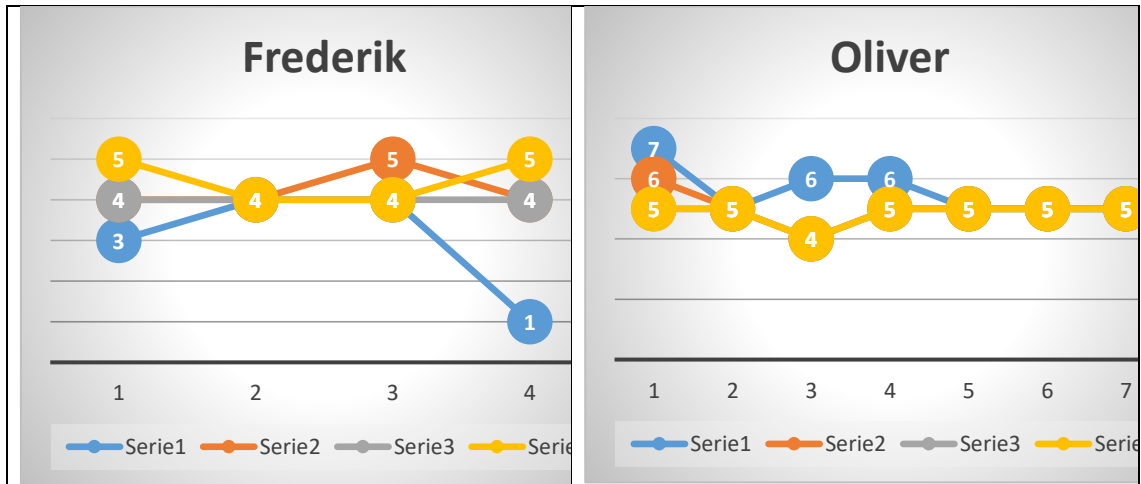


### KNord

Talmaterialet omfatter ni elever. Det er præget af ret stereotype og mangelfulde besvarelser. Det foreligger ikke oplyst, om nogle har deltaget i indsatsen. Materialet giver således ikke anledning til sammenligning mellem indsats og ikke indsats.

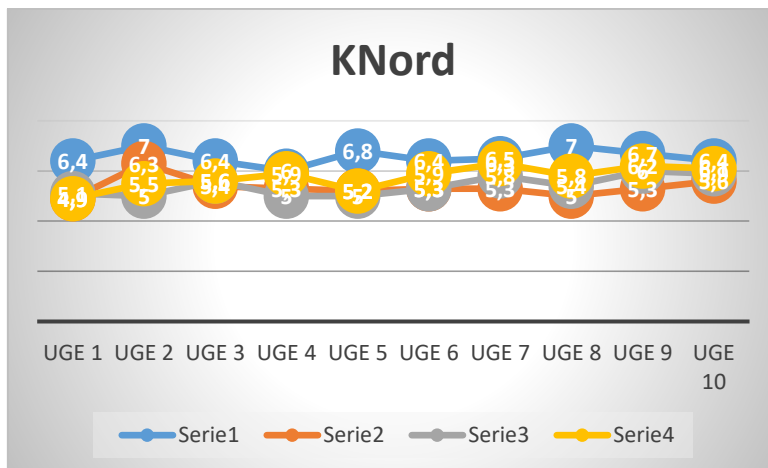
Med hensyn til *tro på gennemførelse* angiver alle, at de har en høj tro på, at de vil gennemføre (de fleste svarer ret konstant 7, enkelte 6 og 5). To elever (Frederik og Oliver) har en systematisk udvikling i troen på gennemførelse (men de har mangelfulde besvarelser). Frederik

bliver mere positiv undervejs (fra 3 til 5). Oliver bliver mindre positiv (fra 7 til 5). Der er ingen samvariation med de tre andre variable.



### Udvikling på klasseniveau

På klasseniveau kan der ikke konstateres nogen systematisk udvikling i troen på at ville gennemføre og i oplevelsen af tilpashed i klassen. De to variable ligger stabilt og relativt højt. Der synes at være en lille positiv udvikling i eleverne opfattelse af egen faglighed undervejs i forløbet. Imidlertid er gennemsnitskurverne meget afhængig af, hvem der svarer i de enkelte uger. Derfor er værdien af en klasse-gennemsnitskurve begrænset.





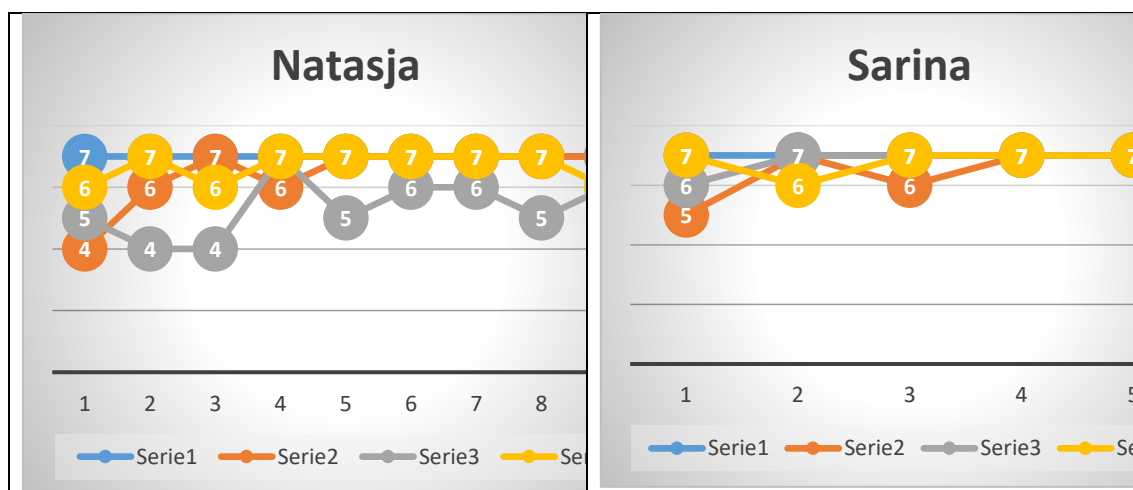
### Køge Handelsskole

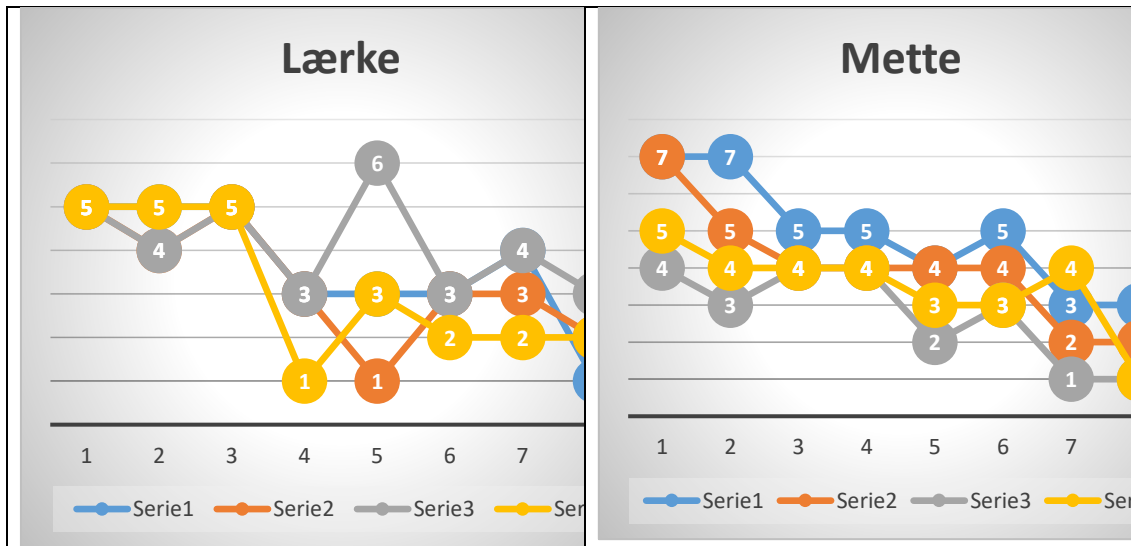
Talmaterialet omfatter 14 elever, hvoraf tre har deltaget i indsatsen, men kun to af disse elever har svaret på spørgsmålene, nemlig Natasja og Sarina. Materialet er generelt mangelfuldt med mange konstante og stereotype besvarelser med ubrudte rækker af 7-taller.

Det ret unuancerede billede gælder således også for de to, der har deltaget i indsatsen. De angiver en stor tro på at gennemføre uddannelsen (Begge svarer 7 igennem hele perioden på den blå kurve). Det samme mønster er gældende i forhold til beslutningskompetence. Her ligger de begge højt (hhv. 6,7 og 6,8 på den gule kurve). Med hensyn til tilhørsforhold (rød kurve) og faglighed (grå kurve), er der en lille stigning undervejs. Det er muligt, at indsatsen har bidraget hertil. Men da den samme tendens kan spores for hele klassen, har indsatsen næppe haft større betydning.

Blandt elevgruppen, som ikke har deltaget i indsatsen, er der to besvarelser (Lærke og Mette), der er interessante. Med hensyn til *tro på gennemførelse* (blå kurve) går de begge jævnt fra at være positive til at være negative. Man må antage, at de er på vej til at holde op.

For både Lærkes og Mettes vedkommende sker der et tilsvarende fald i, hvor godt de føler sig tilpas i klassen (rød kurve), i deres opfattelse af deres faglighed (grå kurve) og i deres opfattelse deres beslutningskompetence (gul kurve). Lærkes opfattelse af fagligheden falder kurveformet, idet hun midtvejs er optimistisk (et 6-tal). Begge forløb er gode eksempel på, hvordan en person i løbet af ti uger går fra at være tilfreds med det hele til sluttelig at være utilfreds med det hele.

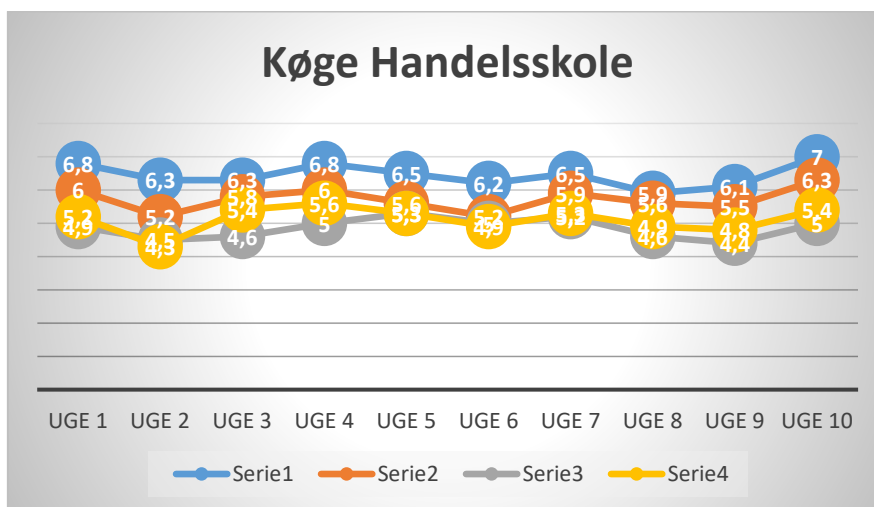




### Udvikling på klasseniveau

På klasseplan er det vanskeligt at pege på systematiske udviklinger (hvilket i høj grad skyldes det ringe talmateriale). Tallene ligger bemærkelsesværdigt konstant (når der korrigeres for Lærke og Mette) og er ret høje. Man kan konstatere, at troen på at ville gennemføre gennemsnitligt ligger højere end opfattelsen af at føle sig tilpas i klassen, som igen ligger højere end oplevelsen af, hvor godt man klarer sig fagligt.

Man kan se klassen som elever, der gerne vil gennemføre og trives godt sammen, og at de samtidig er klar over, at der kræver en faglig indsats.



## SOSU OJ

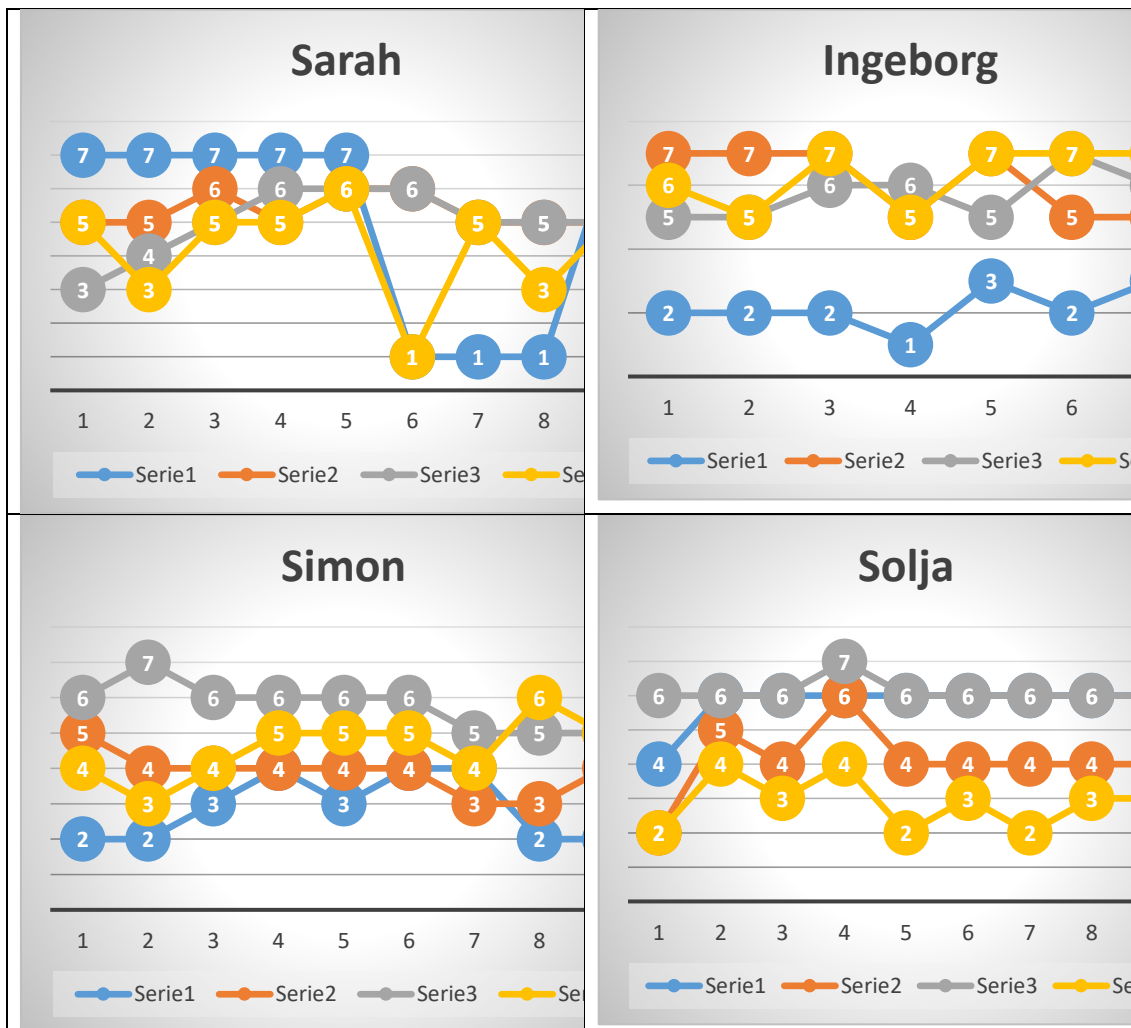
Talmaterialet omfatter 14 elever, hvoraf fem har deltaget i indsatsen. Halvdelen af besvarelsenerne, heraf to af de fem, der har deltaget i indsatsen, er stereotype med en ubrudte række af 5-, 6- eller 7-taller.

Med hensyn til *tro på gennemførelse* (blå kurve) er det vanskeligt at pege på systematiske forskelle i *udviklingen* af denne variabel, når man sammenligner dem, der har deltaget i indsatsen, med dem, der ikke har.

Hvis vi ser på to elever, der har deltaget i indsatsen (Ingeborg og Simon), så ændrer de sig relativt lidt undervejs. For Ingeborgs vedkommende, kan man tolke tallene (fra 2 over 1 til 3) på den måde, at 'det er ved at gå galt undervejs', men at hun bliver mere optimistisk i slutningen af forløbet. For Simons vedkommende kan man tolke tallene (fra 2 over 4 til 2) på den måde, at han får en 'optur' undervejs, men at denne optur ikke holder mod slutningen. For begges vedkommende er det vanskeligt at se en systematisk sammenhæng mellem troen på gennemførelse og de tre andre variable. Begge synes at føle sig rimeligt godt tilpas i klassen, synes, de klarer sig fagligt, og mener selv, at de har beslutningskompetence. Man kan på den baggrund tolke udviklingen på den måde, at indsatsen har haft en 'stabiliserende' funktion.

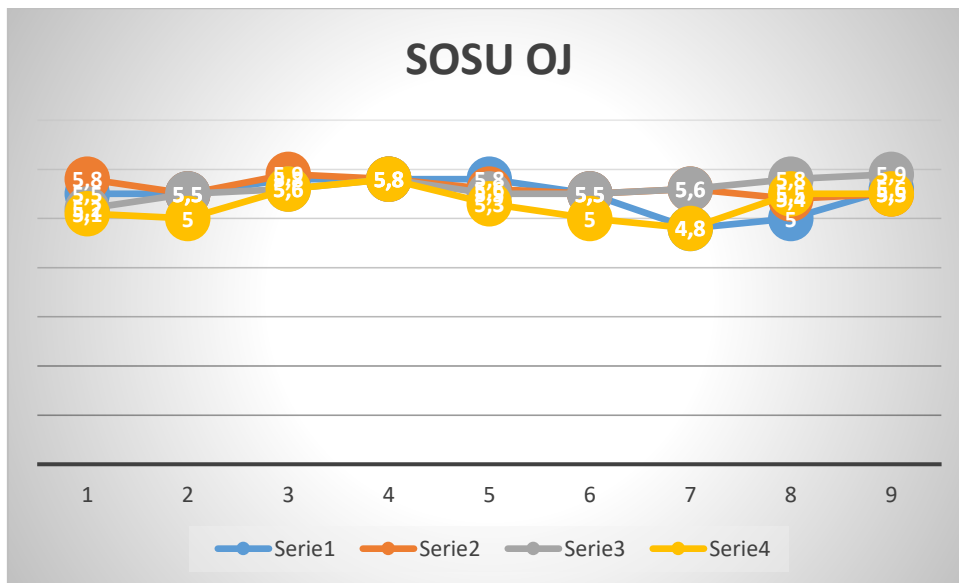
Hvis vi ser på en elev, Sarah, der ikke har deltaget i indsatsen, så tegner hendes tro på gennemførelse en u-formet kurve, der svinger mellem 7 og 1. Det er vanskeligt at sige på baggrund af de andre variable, hvad der udløser denne markante vaklen i troen på gennemførelsen. Det er tilsvarende vanskeligt at afgøre, hvorfor hun tilsyneladende bliver reddet 'i sidste øjeblik'.

Når det gælder beslutningskompetence (gul kurve) træder endnu en af eleverne, der har deltaget i indsatsen, nemlig Solja, frem. Hun er øjensynligt besluttet på at gennemføre uddannelsen (hendes svar på den blå kurve ligger næsten konstant på 6). Hun klarer sig godt fagligt, men viser usikkerhed i forhold til at føle sig tilpas i klassen (den røde kurve har et gennemsnit på 4,1). Det markante er, at hendes beslutningskompetence er lav under hele forløbet, og at den ikke er stigende. Hun synes altså, at hun ikke er god til at træffe beslutninger i forhold til sin uddannelse. Forløbet og indsatsen har ikke gjort hende bedre.



### Udvikling på klasseniveau

Set over den samlede besvarelsesperiode er der stor stabilitet i gennemsnitstallene for samtlige besvarelser. Der er kun små udsving uge for uge i alle de fire kurver, som følger det samme mønster. Der er et dyk i uge 7. Det virker som en klasse, hvor der tages vare om både socialt tilhørsforhold (rød kurve) og faglighed (grå kurve). De to kurver følges ad og vægtes gennemsnitligt ens (5,6 for hele perioden), ligesom både målorientering (blå kurve) og beslutningskompetence følger ensartede bevægelser (med gennemsnit på henholdsvis 5,5 og 5,3).



## ZBC

Talmaterialet omfatter otte elever. Det er præget af ret stereotype besvarelser. Det foreligger ikke oplyst, om nogle har deltaget i indsatsen. Materialet giver således ikke anledning til sammenligning mellem indsats og ikke indsats.

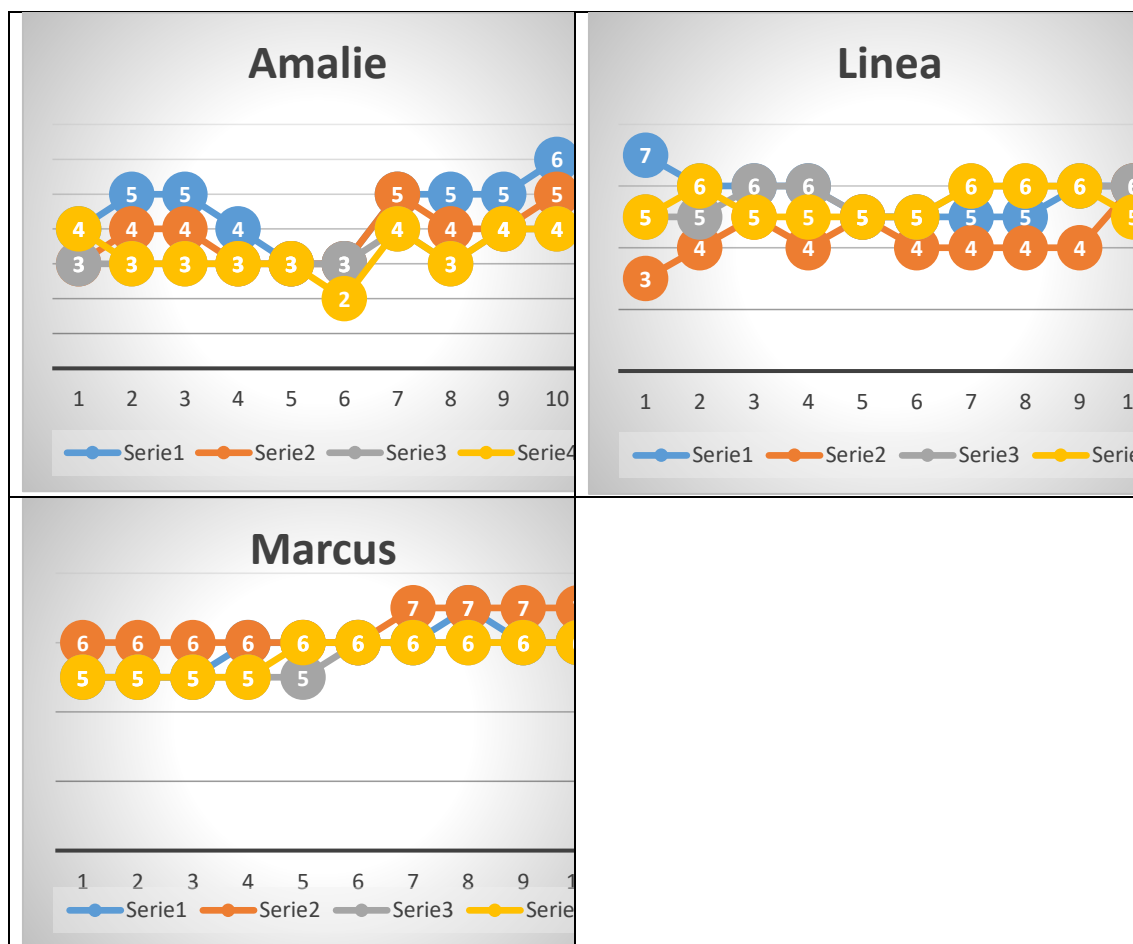
Med hensyn til *tro på gennemførelse* er der tre besvarelser (Amalie, Linea og Markus), som er interessante.

Amalies besvarelse angiver et U-formet forløb (fra 4/5 over 3 til 5/6), når det gælder tro på at gennemføre uddannelsen. Man kan tolke det på den måde, at hun har haft en 'krise' undervejs, men er blevet bragt 'på sporet' igen. Et argument for denne tolkning er, at Amalies opfattelse af tilpashed i klassen, oplevelse af fagligt niveau og oplevelse af beslutningskompetence følger den samme udvikling. Men det er interessant, at faldet i de tre variable sker før faldet i troen på et ville gennemføre. Man kan tolke det således, at faldet i tilpashed i klassen og fagligt niveau fører til at hun kommer i tvivl.

Linea følger samme mønster som Amalie for troen på at ville gennemføre uddannelse; men mindre tydeligt (fra 7/6 over 5 til 6). Altså et U-formet forløb. Også her følges den manglende tro på at ville gennemføre af en faldende tilpashed i klassen og et (lille) fald i opfattelsen af egen faglighed.

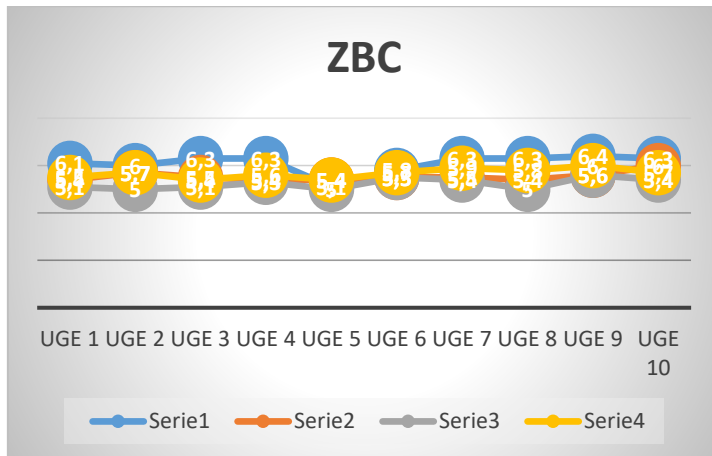
Markus er interessant, fordi han bliver mere positiv på alle variable. Der sker ikke de store udsving, da han som udgangspunkt begynder højt på 5 og 6. Men på de fire variable ender

han konsekvent højere ved afslutningen end ved begyndelse – og der er ingen slinger i valsen undervejs. Markus er et eksempel på en positiv udvikling ud fra et positivt udgangspunkt.



### Udvikling på klasseniveau

På klasseniveau kan man konstatere en lille udvikling i den gennemsnitlige tro på at ville gennemføre. Gennemsnittet begynder på et relativt højt niveau (6,1) og ender lidt højere (6,3) med et dyk i uge 5 og 6. 'Dykket' modsvares ikke af tilsvarende dyk i tilpashed i klassen eller fagligt niveau. Tilpashed i klassen ligger stabilt og svinger omkring 5,5. Det samme gør oplevelsen af faglighed, der svinger (lidt mere) omkring 5,2. Der er altså tale om en klasse, som ligger ret stabilt i perioden. Der er ingen af de tre variable, som udvikler sig negativt. Det kan konstateres, at troen på at gennemføre ligger højere end tilpashed i klasse, som igen ligger højere end troen på egen faglighed.



## Konklusioner

I de forløb, hvor det er muligt at vurdere effekten af indsatsen, kan man konkludere, at indsatsen synes at have en stabiliserende effekt. De kursister/elever, som har deltaget, har et mere roligt forløb, hvor en eventuel overvejelse om at holde op tages i 'opløbet'. Men det er vanskeligt at pege på kursister, som fra begyndelsen er i tvivl om de vil fortsætte, men som er blevet overbevist om dette på grund af indsatsen.

Kurverne afdækker en række forløb hos kursister, som synes at være på vej ud. I nogle tilfælde kan denne opfattelse hænge sammen med opfattelsen af, hvor tilpas man befinder sig i klassen og med, hvor godt man synes, man klarer sig fagligt. Men i mange forløb synes kursisten/eleven at være på vej ud, uden det sætter sig spor i opfattelsen af, hvad der sker på skolen.

På klasseplan er der to tendenser. Den ene er, at der stort set ikke sker noget på de fire variable undervejs. Den anden er, at der er en tendens til et U-formet forløb, hvor de tre variable (beslutningskompetence følger ikke dette mønster) bliver mere negative undervejs i forløbet (nogle gange meget konkret i to uger fx) for at hæve sig til et niveau mod slutningen, som ligner det ved begyndelse.

En interessant konstatering er, at nogle klasser scorer systematisk højere på tilpashed i klassen end på troen på egen faglighed. I andre klasser er det omvendt. Man kan fristes til at tale om sociale klasser og om faglige klasser.

Det er ikke muligt at dokumentere en systematisk udvikling i kursisternes/eleverne beslutningskompetence.

# Bilag 15

## Analyse af sammenhæng mellem personvariable og kurveforløb

### August 2019

I notatet sammenholdes elevernes interviewbesvarelse på personrelaterede variable med deres besvarelser af surveyen efterår 2017. Notatet er udarbejdet som en detailanalyse med henblik på at undersøge, om kurveforløbene kan 'forudsiges'.

### KVUC

A: Har forældreopbakning. Har selv valgt uddannelsen, som passer til det, han gerne vil. Er sikker på, at han vil gennemføre uddannelsen. Han har således en klar målorientering som udgangspunkt. Han har det godt i klassen og er populær. Alligevel falder hans tro på, at han vil gennemføre brat fra uge syv til uge 9, fra 7 til 1. Hvorfor det? Måske ligger forklaringen i to forhold: det ene er, at han ikke ser sig selv som god til at løse problemer (lav generel og faglig self-efficacy) og at han fagligt har det vanskeligt (kan ikke finde ud af lektierne). Der er altså sket noget i uge syv, som han ikke kan tackle. Denne bratte udvikling har ingen indflydelse på hans opfattelse af undervisningen og på hans opfattelse af klasse miljøet.

B: Har forældre som støtter. Har selv valgt en uddannelse, som passer hende. Hun har tro på at ville gennemføre, men har lav tro på, at hun kan løse de problemer, som opstår. Hun scorer middelhøjt fagligt. Glæder sig ikke til at komme i skole. Hun har altså et godt udgangspunkt, men der er problemer undervejs, der tilsyneladende løses. Målorienteringer 'sejrer'. Det afspejles i troen på at ville gennemføre, der fra et udgangspunkt på 7 falder til 4 for langsomt at stige til 7 mod slutningen. Samtidig stiger opfattelsen af de andre tre faktorer tilsvarende. Hun får styr på sit studie.

C: Svag self-efficacy og motivation. Har ikke forældreopbakning og har ikke selv valgt uddannelsen (4). Svarer i surveyen hen i vejret, hvilket passer godt med hans udgangspunkt.

### Campus Vejle

D: Hun har støtte hjemmefra, hun har selv valgt uddannelse og den passer godt til det, hun gerne vil. Derfor en høj målorientering – selv om hun har begrænset self-efficacy og selv om



ikke er en ørn med lektierne. Hun er ikke en ørn til lektierne, og hun har ikke en lærer, hun kan tale med. Derfor scorer opfattelsen af undervisningen lavt.

E: Samme billede som D med hensyn til at ville gennemføre (dog med et dyk i uge 3).

F: Har kun begrænset opbakning til uddannelsen fra forældrene. Uddannelsen passer kun delvis til det, hun gerne vil (7). Derfor er hun ikke så sikker på, at hun vil gennemføre (4). Mette er føler sig ikke tilpas i klassen, og er ikke populær. Derfor lav vurdering af det sociale miljø.

### **VUC Lyngby**

G: Har forældre som støtter, har selv valgt en uddannelse, som passer. Er meget målorienteret. Der er derfor ingen slinger i valsen med uddannelse, undervisning og tro på at ville gennemføre. Scorer ikke så højt på tilpashed i klassen, og har ikke en vejleder han kan tale med. Derfor: Opfattelsen af klasse miljøet er moderat.

H: Har begrænset forældreopbakning. Hun har selv valgt uddannelsen, som passer godt. Hun er sikker på, hun vil gennemføre uddannelsen. Hun scorer derfor højt på gennemførelse, men dykker i uge 4 og i uge 9. Der sker altså noget her.

### **Køge Handelsskole**

I: Hun har ikke støtte fra forældre, har kun delvis selv valgt uddannelsen, der kun delvis passer til det hun gerne vil. Hun er kun delvis sikker på, at hun vil gennemføre uddannelsen. Dette kombineret med en lav faglighed gør, at alt er på det 'jævne' og at troen på at gennemføre svinger mellem 3 og 4.

J: Hun har begrænset forældreopbakning, men har selv valgt uddannelsen, som passer til det, hun gerne vil. Hun har en massiv tro på, at hun kan gennemføre (høj generel og uddannelsesspecifik selv-efficacy. Selv om hun ikke ser sig fagligt i top, og selv om hun ikke føler sig helt godt tilpas i klassen (disse forhold afspejles i lav score på miljøet i klassen og undervisningen), så er hun sikker på at vil gennemføre.

K: Hun har forældre, som støtter, har selv valgt uddannelsen, som passer til det, hun gerne vil. Hun er sikker på, at hun vil gennemføre. Hendes tro på at gennemføre svinger mellem 5 og 6. Hvorfor ikke højere? Måske fordi hun fagligt set ikke føler sig på sikker grund og ikke kan finde ud af lektierne (2 x 6).

L: Får begrænset forældrestøtte, har kun delvis valgt uddannelsen, som kun er delvis relevant. Hendes tro på at gennemføre svinger mellem 5 og 6. Hvorfor så højt? Måske fordi hun ikke oplever faglige problemer.

Man kan se de to forløb – K og L – parallelt, da deres tro på at ville gennemføre svinger mellem 5 og 6. K har et godt udgangspunkt (høj målorientering), men har faglige vanskeligheder. L har et mindre sikkert udgangspunkt, med er skråsikker med hensyn til det faglige. De to forhold spiller sammen og giver en middelhøj tro på gennemførelse.

### VUF

M: Hun har lav forældrestøtte. Har ikke selv valgt uddannelsen, der heller ikke passer til det, hun gerne vil. Hun føler sig ikke godt tilpas i klassen, opfatter sig ikke som populær og har ingen lærer at tale med. Hun har lav generel og faglig self-efficacy og mener ikke, hun er ret god til at løse problemer. Hun mener selv, hun vil gennemføre uddannelsen, og hun ser sig ikke som meget ringe fagligt. På den baggrund passer kurverne fint: En fluktuerende og ret lav tro på, at hun vil gennemføre. En lidt mere positiv opfattelse af undervisningen, der dog falder undervejs, og en lidt mindre positiv opfattelse miljøet i klassen.

N: Hun har forældreopbakning. Hun har ikke selv valgt uddannelsen, der heller ikke passer til det, hun gerne vil være. Hun føler sig ikke godt tilpas i klassen, opfatter sig ikke som populær og har ingen lærer at tale med. Hun har lav generel faglig self-efficacy og mener ikke, hun er ret god til at løse problemer. Hun mener selv, hun vil gennemføre uddannelsen, og hun ser sig ikke som meget ringe fagligt. Sofie har en overraskende stor tro på, at hun vil gennemføre, en tro der dog falder fra 7 til 5. Hun er lidt mindre tilfreds med uddannelsen og undervisningen. Hun vurderer miljøet i klassen lavt i hele perioden.

M og N ligner hinanden i udgangspunktet og i kurveforløbene. Der er dog en markant forskel i troen på at ville gennemføre, hvor N ligger konsekvent over M. Forklaringen passer imidlertid godt med udgangspunktet, hvor M konsekvent scorer lavere, ikke mindst i målorientering.

### SOSU C

O: Hun er en plus-variant, positiv over hele linjen. Hun føler sig dog ikke godt tilpas i klassen. Det ses klart i kurverne: Tro på gennemførelse går hurtigt fra 5 til 7, hvor den holder sig. Hun er tilfreds med uddannelsen og tilfreds med undervisningen (dog lidt mindre). Hun synes ikke, at miljøet i klassen er tilstrækkeligt godt.

### ZBC

P: Har forældrestøtte, vælger selv uddannelse, som passer hende. Har lav self-efficacy, klarer sig fagligt dårligt, har problemer med lektierne, føler sig ikke godt tilpas i klassen og føler sig slet ikke som en, man kan lide. Hun har en lærer, som hun kan tale med. Forløbet er interessant. Indtil uge syv er hun ret optimistisk med hensyn til, om hun vil kunne gennemføre. Herefter går det helt galt (fra 5 til 1). Der er ikke en tilsvarende udvikling i de tre andre

kurver. Der sker altså noget i uge syv, som får hende til at miste troen. Det hænger godt sammen med, at hun ikke er i stand til at løse problemer, når de opstår. Der hjælper tilsyneladende ikke, at hun har en lærer, som hun kan tale med.

### **Opsummerende:**

Vi har et godt mål for målorientering i de to spørgsmål, om de selv har valgt uddannelse, og om den passer til det, som de gerne vil. Spørgsmålet om forældrestøtte supplerer denne viden. Hvis der scores højt på de tre spørgsmål, begynder forløbet godt med høj tro på at ville gennemføre.

Self-efficacy er væsentlig, når vi skal forstå, om deltagerne er robuste. De kan løse problemerne, når de opstår.

Hvis der tidligt konstateres faglige problemer, kan de slå igennem undervejs i forløbet. Omvendt synes en høj faglighed at kunne bidrage til, at der gennemføres.

Opfattelsen af klassen og sig selv i forhold til klassen synes ikke at være afgørende i denne sammenhæng.

*Bjarne Wahlgren*

2019-08-28





