

Videreudvikling af uddannelsesvejledningen med fokus på kontaktpersonsrollens (ungeguideforløbenes) funktion og indsats

Et aktionsforskningsprojekt i
Ungdommens uddannelsesvejledning
i Randers kommune (UU Randers)



Aflevering: 10. juni 2021

Anslag med mellemrum: 85.688

Camilla Janský

Vejleder: Stina Krogh Petersen

4. semester, MBU 2021

Aalborg Universitet

Abstract

This dissertation is based upon a regional education-oriented development project, concerning additional support, targeting mentally vulnerable young people in the transition from primary school to secondary education.

The project's prior knowledge is linked to known research on vulnerable young people's needs for a relational contact person during this particular period, where changes and increased demands often lead to a risk of dropping out of secondary education.

With the desire to integrate experiences from the project into the practice of educational counselors in seven selected municipalities, the project period of two years constitutes a space for qualification of current efforts in the area.

The youth target group is often at the center of social measures, due to their significant development potential, just as they are in the most crucial part of life in terms of shaping their forward-looking educational and employment opportunities.

In social work with vulnerable young people, two concepts, in particular, are often used in order to support them in dealing with their challenges and achieving their goals. These two concepts are "contact person" and "professional relationship".

This dissertation operates with a problem definition according to how the municipal educational guidance can integrate a visible effort aimed at mentally vulnerable young people in the educational transition, based on avoiding reproduction of vulnerability through social stamping and instead achieving an increased rate of young people completing secondary education.

Through a defined goal of change this dissertation includes an action research where both empirical and theory is discussed and reflected upon by a relevant and specific composed working group. The knowledge of the dissertation has been acquired through methodological frameworks according to the perspective of the learning organization.

Indhold

Kapitel 1	4
1.1 Indledning	4
1.2 Problemfelt	6
1.2.1 Kontaktpersonsrollen - en usynlig indsats?	6
1.2.2 Relationsarbejde - en reproduktion af sårbarhed?	7
1.3 Problemstilling og forandringsmål	9
1.4 Begrebsafklaring og praksiserfaringer i udviklingsprojektet	9
1.4.1 Målgruppebeskrivelse og udvælgelseskriterier	9
Kapitel 2	12
2.1 Metode	12
2.1.1 Metodisk fremgangsmåde	12
2.1.2 Et læringsteoretisk perspektiv	16
2.1.3 Aktører i arbejdsgruppen	16
2.1.4 Aktioner og læringscirkler	17
2.1.5 Forskerrollen og etiske udfordringer	19
Kapitel 3	19
3.1 Teoretisk bidrag	20
3.1.1 Étienne Wenger: Praksisfællesskaber (læring, mening og identitet)	20
Kapitel 4	22
4.1 Beskrivelse og analyse af projektets aktioner	22
4.1.1 Planlægning	22
4.1.2 Aktion 1, 2 og 3	23
Kapitel 5	34
5.1 Konklusion og perspektivering	34
Kapitel 6	36
6.1 Læringsportfolio	36
Litteraturliste	38
Bilagsliste	40

Kapitel 1

I dette kapitel gives en overordnet introduktion til implementeringen af udviklingsprojektet "Ung i Uddannelse" i Ungdommens uddannelsesvejledning i Randers Kommune (UU Randers), herunder en redegørelse for aktionsforskningsprojektets problemfelt, problemstilling og forandringsmål.

Som afslutning på kapitlet fremhæves praksisorienterede erfaringer vedrørende udviklingsprojektets målgruppe og udvælgelseskriterier gennem begrebsafklarende beskrivelser.

1.1 Indledning

I forbindelse med min stilling som ungeguide, i et 2-årigt udviklingsprojekt med fokus på psykisk sårbare unge og overgangen til ungdomsuddannelse, har jeg tidligere udarbejdet et aktionsforskningsprojekt med afsæt i det organisatoriske forandringspotentiale i UU Randers, herunder som en del af Den Kommunale Ungeindsats (KUI).

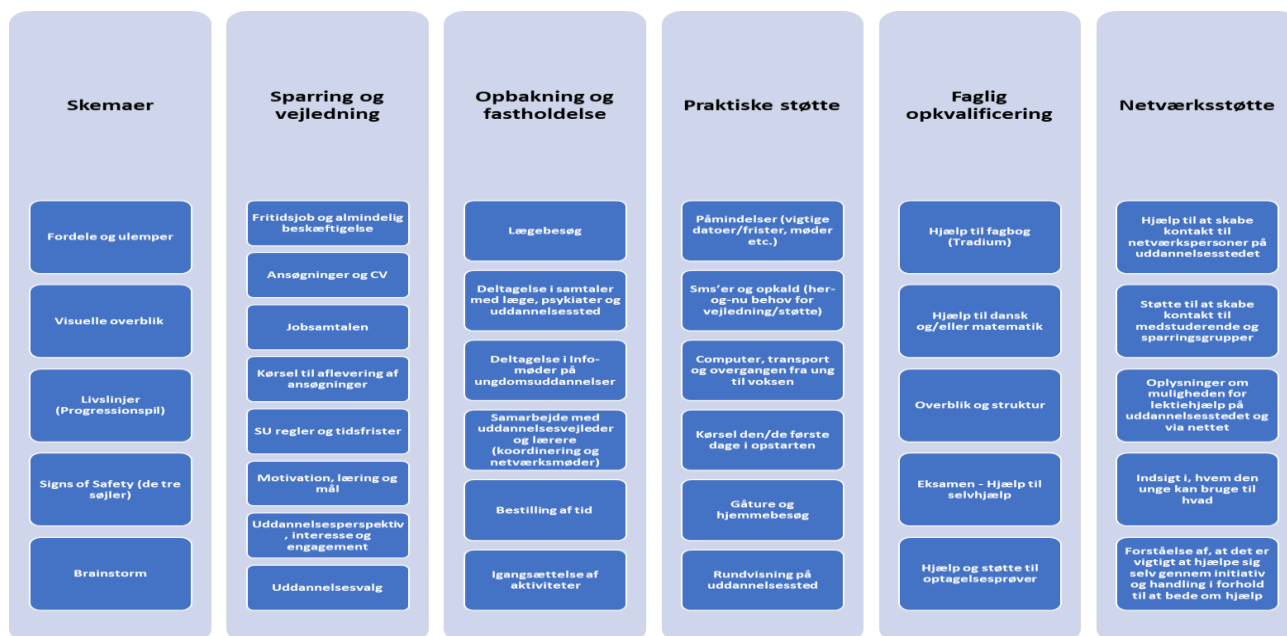
Det overordnede formål, i de udvalgte aktioner, tog således udgangspunkt i udviklingsprojektets implementeringsproces og opstartsfasen i UU Randers, ligesom læringscirklerne sigtede på at skabe en velfunderet base for metodisk videreudvikling af den eksisterende uddannelsesvejledning.

Dette med henblik på at reducere den andel af unge, som ikke starter på, eller gennemfører, en ungdomsuddannelse i henhold til eksisterende måltal. I Randers Kommune ses således cirka 15 % af unge mellem 15 og 25 år at stå uden for uddannelsessystemet som følge af frafald før eller under en ungdomsuddannelse.

Udviklingsprojektet er finansieret i et samarbejde mellem Region Midtjylland, Den Europæiske Socialfond samt Decentrale Erhvervsfremmemidler og har til hensigt at tilbyde psykisk sårbare unge supplerende støtte i overgangsperioden fra grundskolen, EUD10 og FGU til en ungdomsuddannelse i forlængelse af uddannelsesvejledernes nuværende aktiviteter.

Selve indsatsen varetages gennem fleksible ungeguideforløb, hvor omdrejningspunktet er at give styrket opbakning til den enkelte unge i overgangsperioden gennem vejledende samtaler og understøttende aktiviteter (Se figur 1).

Forløbene tilrettelægges individuelt og tager afsæt i den pågældende unges konkrete behov, herunder den unges uddannelsesmæssige motivation og mål. På denne måde er indsatsens sigte at skabe netværk og tryghed i overgangsperioden således, at den unge oplever at kunne gennemføre sin ungdomsuddannelse ved hjælp af egen mestring efter forløbets afslutning.



Figur 1
(Udarbejdet til personalemøde, december 2020)

Et ungeguideforløb tildeles via den unges uddannelsesvejleder og er et frivilligt tilbud, som den unge selv vælger at deltage i, ligesom uddannelsesparathedsvurderingen udgør et vejledende kriterie for visitationsprocessen. Dette med afsæt i en udvælgelse af unge, som forudgående er vurderet ikke-uddannelsesparate samt unge, der udviser en ikke-uddannelsesparat adfærd på trods af en tidligere parathedsvurdering.

Uddannelsesparathedsvurderingen er et udtryk for en samlet afdækning af den unges faglige, personlige og sociale forudsætninger for at kunne påbegynde en ungdomsuddannelse efter grundskolens afgangseksamen. Ungeguideforløbene kan være af forskellig varighed og afsluttes, når den unge selv har oplevelsen af at have fået et solidt fodfæste i sin ungdomsuddannelse, eller når den pågældende ungeguide vurderer, at den unge er i stand til at gennemføre sin uddannelse på egen hånd fremadrettet.

I forlængelse af læringsprocessen fra forrige semesters gennemførte aktionsforskningsprojekt, samt den hidtil indsamlede data og erfaring i udviklingsprojektet, er jeg stødt på flere både spændende og modstridende elementer som følge af udførelsen af ungeguideforløbene, herunder med afsæt i metarefleksioner i praksis vedrørende kontaktpersonsrollen og relationsarbejdets betydning i forbindelse hermed.

Disse elementer ønsker jeg at kvalificere yderligere gennem facilitering af konkrete aktioner og med inddragelse af en relevant arbejdsgruppe således, at det bliver muligt at skabe processuel læring i forhold til indsatsens udformning og målsætning i UU Randers efter udviklingsprojektets afslutning. Dette med fokus på at beskrive og definere såvel indhold som omfang i indsatsen med grobund i en hensyntagen til de ressourcer, rammer og vilkår, uddannelsesvejledernes kerneopgave på nuværende tidspunkt er betinget af.

1.2 Problemfelt

1.2.1 Kontaktpersonsrollen - en usynlig indsats?

Som beskrevet i aktionsforskningsprojektets retsgrundlag (se bilag 1) eksisterer kontaktpersonsrollen som foranstaltning og understøttende indsats på flere forskellige lovgivningsmæssige områder, herunder med få eller uspecifikke anvisninger i lovtæksten om, hvilke konkrete rammer og vilkår kontaktpersonsrollen bør indeholde:

Vejledningsloven kap. 1 d (Den kommunale ungeindsats):

§ 2 l. Kommunalbestyrelsen udpeger en gennemgående kontaktperson til unge, når det vurderes, at den unge af personlige eller sociale årsager har behov for støtte fra flere enheder i kommunen. Kontaktpersonen har til opgave at følge og støtte den unge frem mod fastholdelse på en ungdomsuddannelse eller i beskæftigelse (LBK nr 1301 af 04/09/2020).

Service-loven kap. 11 (Foranstaltninger):

§ 52. Kommunalbestyrelsen skal træffe afgørelse om foranstaltninger efter stk. 3, når det må anses for at være af væsentlig betydning af hensyn til et barns eller en ungs særlige behov for støtte.... Kommunalbestyrelsen skal vælge den eller de foranstaltninger, som bedst kan løse de problemer og behov, der er afdækket gennem den børnefaglige undersøgelse efter § 50...

Stk. 3, nr. 6. Udpegning af en fast kontaktperson for barnet eller den unge eller for hele familien (LBK nr. 1287 af 28/08/2020).

LAB-loven kap. 26 (understøttelse af indsatsen, mentorstøtte):

§ 167. Med henblik på at fremme, at en person kan opnå eller fastholde aktiviteter, tilbud, ordinær uddannelse, ansættelse i fleksjob eller ordinær ansættelse, kan der gives mentorstøtte i en periode på højst 6 måneder. Personerne kan efter en konkret vurdering gives mentorstøtte i en ny periode på op til 6 måneder ved udløb af en periode (LOV nr. 548 af 07/05/2019).

Således formulerer Vejledningsloven¹, Service-loven² og LAB-loven³ specifikke paragraffer vedrørende tildeling af en kontaktperson/mentor i forbindelse med uddannelse og beskæftigelse i henhold til samme aldersmæssige målgruppe, men med afsæt i interne forløb i specialiserede afdelinger under den samme overordnede offentlige organisation og uden synlige snitflader afdelingerne imellem.

Samtidig synes indsatsen at have karakter af usynlighed, ligesom det alene er udspecificering af kontaktpersonsrollens formål, der udgør det lovgivningsmæssige omdrejningspunkt. Der lægges herfor op til, at de enkelte kommuner, og/eller forvaltninger, selv fastsætter kontaktpersonsrollens vilkår, rammer og kompetencekrav, hvormed indsatsen kan antages at bære præg af betydelig variation og effekt-forskelle i sammenhæng med, ud fra hvilket juridisk afsæt den udføres.

¹ Bekendtgørelse af lov om kommunal indsats for unge under 25 år

² Bekendtgørelse af lov om social service

³ Lov om en aktiv beskæftigelsesindsats

I tillæg til ovenstående beskriver de tre lov og lovbekendtgørelses formålsparagraffer⁴ et fælles fokus på at understøtte unges mulighed for at gennemføre en uddannelse, men med grobund i den pågældende afdelings kerneopgave, og gennem udsagn, som fremmer politisk besluttede måltal på det givne område, herunder med fundament i den konkrete praksisorienterede kontekst, lovgivningen henvender sig til.

Således ses et særligt fokus på uddannelse samt en binding til kontaktpersonsrollen i formålsparagrafferne, herunder med sammenlignelige lovtekstmæssige formuleringer – dog uden yderligere beskrivelser af, hvordan den konkrete foranstaltning skal udformes og med hvilken professionsbaggrund. Hermed synes indsatsen at bære præg af usynlighed i forhold til en specifik beskrevet funktion samt det socialfaglige og pædagogiske afsæt.

Samtidig reduceres muligheden for at påpege en reel effekt af indsatsen, ligesom der er risiko for, at foranstaltningen beror i højere grad på person-karakteristika og kemi end på en professionsorienteret tilgang i form af koblingen mellem anerkendte metoder, teoretiske tilgange og fællesfaglig praksiserfaring.

I lyset af de lovgivningsmæssige formuleringer synes kontaktpersonsrollen at rumme en helt særlig, men også diffus, funktion på social-, uddannelses- og beskæftigelsesområdet, eftersom det kan være vanskeligt at konkretisere præcis, hvad indsatsen består af, herunder hvilket måleredskab foranstaltningens effekt vurderes ud fra. Lovgivningen udpeger perspektivet for indsatsen, mens indholdet defineres af den enkelte kontaktperson i samarbejdet med den pågældende unge, indsatsen henvender sig til.

Således ses erfaringerne fra de hidtidige ungeguide-forløb som væsentlige med henblik på at udforme en synlig og håndterbar indsats til psykisk sårbare unge i UU Randers, herunder med afsæt i vejledernes overordnede kerneopgave og professionsidentitet samt ledelsens målsætning om at styrke en sammenhængende ungeindsats.

1.2.2 Relationsarbejde - en reproduktion af sårbarhed?

I henhold til Undervisningsministeriets vejledning til den kommunale ungeindsats (KUI) i form af pjecen "Klar til kontaktpersonordning" beskrives en kontaktpersons væsentligste kompetencer blandt andet som følger:

"Kontaktpersonen skal kunne opbygge en stærk relation til den unge med gensidig tillid og respekt som fundament"

(<https://www.uvm.dk/publikationer/2019/190617-klar-til-kontaktpersonordning-vejledning>)

Samtidig formuleres behovet for en kontaktperson indledningsvist i udviklingsprojektets socialfondsansøgning jævnfør nedenstående:

"Overgange mellem uddannelsesinstitutioner har altid været kritiske. For mange unge er problemet, at hver gang de kommer i en ny sammenhæng, så skifter de relation. Der mangler et bindeled".

⁴ Vejledningslovens § 1, Servicelovens § 46 og LAB-lovens § 1

<https://www.rm.dk/siteassets/regional-udvikling/ru/kompetenceudvikling-og-ungdomsuddannelse/for-uddannelsesinstitutioner/socialfondsprojekter/ung-i-uddannelse/socialfondsansogning-ung-i-uddannelse.pdf>

Således lægges der i begge udsagn særligt vægt på relationsarbejdet som henholdsvis det grundlæggende fundament og det afgørende bindeled i kontaktpersonsrollen, hvormed der kan opstå en etisk samt en praksisrettet kontrast i sammenhæng med beskrivelsen af støtte i en korterevarende overgangsperiode fra grundskoleniveau til en ungdomsuddannelse i udviklingsprojektets formål.

Dette med afsæt i, at relationsarbejde ofte er defineret som en krævende og længerevarende proces, der indebærer en form for overgivelse fra den unges side, hvorefter vedkommende efterlades til sig selv på ny, når relationen brydes ved ophør af et ungeguidforløb.

Samtidig synes der at være risiko for en reproduktion af sårbarhed i denne relationsforståelse, idet de unge udpeges som sårbare på forhånd med henblik på at blive henvist til et ungeguidforløb, ligesom bekymringen for at slippe de unge efter en afsluttet indsats indeholder en utilsigtet marginalisering. Hermed italesættes en manglende tiltro til, at de udpegede sårbare unge er i stand til at klare sig på egen hånd uden en supplerende professionel relation, hvilket kan medføre en risiko for selvstempling og selvopfyldende profeti.

Ovenstående refleksioner, og de hidtidige indsats erfaringer fra ungeguidforløbene, giver således anledning til at re-tænke relationsarbejde som et konkret redskab i kontaktpersonsrollen med fokus på at skabe forståelse for, hvordan en relation defineres, herunder på hvilken måde den italesættes i samarbejdet med de unge. For eksempel gennem inddragelse af endnu et kompetencekrav fra tidligere omtalte pjece "Klar til kontaktpersonordning":

"Kontaktpersonen skal i arbejdet med den unge kunne reflektere over sin egen rolle som professionel".

<https://www.uvm.dk/publikationer/2019/190617-klar-til-kontaktpersonordning-vejledning>

Ved at opfatte relationer som et tids-uafhængigt socialfagligt redskab reduceres risikoen for at reproducere sårbarhed hos en gruppe af unge, der i forvejen kæmper en kamp for at opnå lige muligheder på vilkår med deres jævnaldrende, og som har et udtalt ønske om at være "som de andre" i så ordinære rammer som muligt. (Møller, 2014).

Således er det væsentligt at være opmærksom på, at sårbarhed (udsathed) er et udtryk for, at der kan være flere belastende elementer til stede i et ungt menneskes liv på samme tid, men at vedkommende sjældent er sårbar hele tiden og i alle situationer (Møller, 2014).

Sårbarhed er samtidig en afvejning af mange faktorer i et komplekst sæt af kontekster og menneskelige samspil, hvormed der ikke er nogen lige vej til vurderingen heraf, ligesom det afhænger af øjnene, der ser (Møller, 2014).

Sårbarhed forandrer sig parallelt med samfundsmæssige betingelser og skabes processuelt mellem den unge og de kontekster, vedkommende befinder sig i. Dette efterlader et betydeligt ansvar hos de professionelle, som skal vurdere sårbarheden samtidig med, at vurderingen er indlejret i den institutionelle kontekst (Møller, 2014).

I tillæg til ovenstående fordrer en relation, at den unges behov og oplevelsesverden er i centrum for begge parter opmærksomhed, ligesom kontaktpersonens rolle er at være passende til stede, at håndtere et ligeværdigt – men dog ulige – ansvar, og at være i stand til at gøre ”noget” meningsfuld for den unge således, at indsatsen bliver relevant for vedkommende (Møller, 2014).

1.3 Problemstilling og forandringsmål

Problemstilling:

Hvordan kan der arbejdes med at skabe synlighed i forhold til ungeguideforløbenes hidtidige indsats erfaringer således, at det bliver muligt at definere håndterbare rammer for vejledernes fremadrettede kontakt til psykisk sårbare unge i forbindelse med overgangen fra grundskoleniveau til ungdomsuddannelse?

Dette med afsæt i målet om en stigning i antallet af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse i Randers Kommune, herunder som følge af den læring, der er opnået via udførelse af kontaktpersonsrollen gennem iværksættelse af ungeguideforløb under implementeringen og opstartsfasen af udviklingsprojektet ”Ung i Uddannelse” i UU Randers.

Forandringsmål:

At forme en synlig og håndterbar indsats, rettet mod psykisk sårbare unge i overgangsperioden til ungdomsuddannelse, med grobund i læringen fra ungeguideforløbene og med fokus på udøvelse af kontaktpersonsrollen som en del af vejledernes kerneopgave. Dette med et sideløbende afsæt i at undgå reproduktion af sårbarhed gennem en fælles forståelseshorisont vedrørende kontaktpersonsrollen og relationsarbejdet i forbindelse hermed.

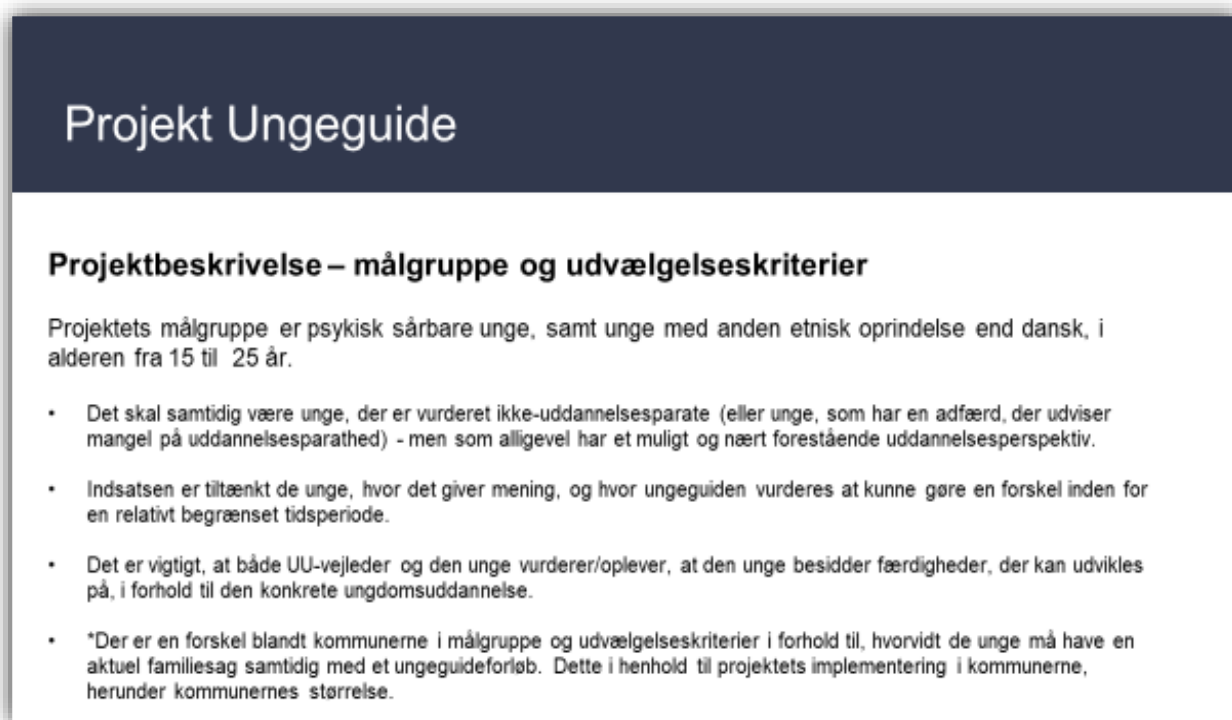
1.4 Begrebsafklaring og praksiserfaringer i udviklingsprojektet

1.4.1 Målgruppebeskrivelse og udvælgelseskriterier

I henhold til udviklingsprojektets socialfondsansøgning omfatter begrebet ”psykisk sårbare unge” ligeledes unge med anden etnisk oprindelse end dansk samtidig med, at aldersdefinitionen er fra 15 til 25 år. Der lægges vægt på uddannelsesparathedsvurderingen som et afklarende redskab i forhold til, hvorvidt en ung kan henvises som kandidat til et ungeguideforløb.

Således fordrer udviklingsprojektets rammer, at de unge, som udgangspunkt, udpeges som sårbare med afsæt i 9. klasses vurdering af uddannelsesparathed, hvilket indebærer en opmærksomhed på risikoen for en begyndende marginaliserende proces på baggrund af det egentlige formål om at skabe et forebyggende sikkerhedsnet under den del af

ungemålgruppen, der har haft en vanskelig skolegang forud for henvisningen til et ungeguideforløb.



Projekt Ungeguide

Projektbeskrivelse – målgruppe og udvælgelseskriterier

Projektets målgruppe er psykisk sårbare unge, samt unge med anden etnisk oprindelse end dansk, i alderen fra 15 til 25 år.

- Det skal samtidig være unge, der er vurderet ikke-uddannelsesparate (eller unge, som har en adfærd, der udviser mangel på uddannelsesparathed) - men som alligevel har et muligt og nært forestående uddannelsesperspektiv.
- Indsatsen er tiltænkt de unge, hvor det giver mening, og hvor ungeguiden vurderes at kunne gøre en forskel inden for en relativt begrænset tidsperiode.
- Det er vigtigt, at både UU-vejleder og den unge vurderer/oplever, at den unge besidder færdigheder, der kan udvikles på, i forhold til den konkrete ungdomsuddannelse.
- *Der er en forskel blandt kommunerne i målgruppe og udvælgelseskriterier i forhold til, hvorvidt de unge må have en aktuel familiesag samtidig med et ungeguideforløb. Dette i henhold til projektets implementering i kommunerne, herunder kommunernes størrelse.

Billede 1

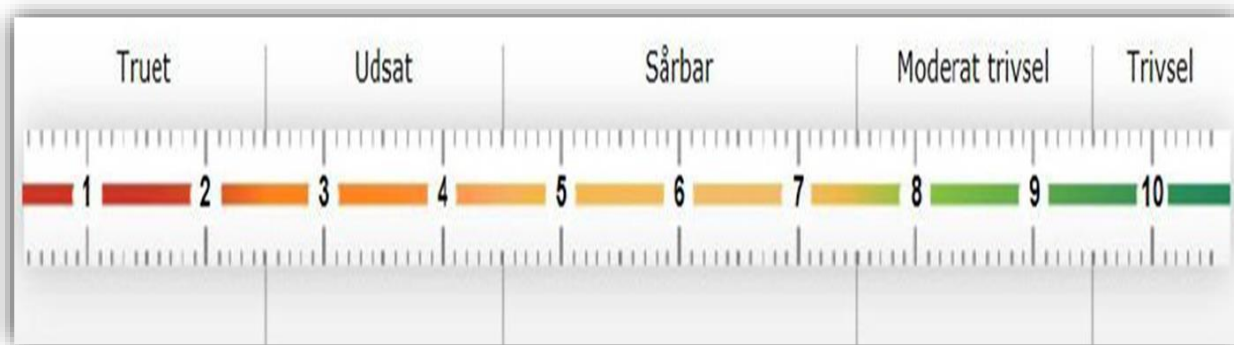
(Fra udarbejdet PowerPoint præsentation, version 2.0, slide 7, oktober 2020)

Samtidig kræver henvisningsprocessen et betydeligt kendskab til den samlede ungemålgruppe, idet vejlederne forventes at være i stand til at udpege netop de unge, der matcher samtlige målgruppekriterier – dvs. unge, som ikke er erklærede uddannelsesparate, eller som udviser en ikke-uddannelsesparat adfærd, og som på trods heraf vurderes at besidde såvel kompetencer som forudsætninger for at kunne gennemføre en nært forestående ungdomsuddannelse med opbakning i form af et ungeguideforløb.

I forlængelse af ovenstående reflektive modstridende elementer har praksis dog indtil videre vist, at vejlederne er yderst kompetente med henblik på at henvise oplagte kandidater til ungeguideforløbene, ligesom procedurekonstruktionen og italesættelsen af indsatsen har bidraget til en udtalt oplevelse af opbakning hos de unge. Hermed ses en reduceret risiko for udøvelse af marginaliseringsprocesser samtidig med, at udsagn fra de unge i forløbene giver udtryk for en udpræget følelse af medbestemmelse, selvudvikling og konkret hjælp.

I henhold til nedenstående trivselslineal placerer udviklingsprojektets sårbarhedsbegreb sig ideelt i den gule og lys-orange kategori med afsæt i ønsket om et særligt fokus på den andel af unge, der ofte overses på baggrund af en "usynlig" mistrivsel i skoleregi, herunder i form af "den stille pige" eller den "introverte dreng".

Dette har dog vist sig at være vanskeligt at omsætte én-til-én i praksis, idet graden af uddannelseskompetencer og -forudsætninger ikke nødvendigvis kan vurderes ud fra mængden af risiko- og belastningsfaktorer i de unges opvækstvilkår. Samtidig kan bagvedliggende årsagsforklaringer på en stille eller introvert adfærd ligeledes være af meget forskellig karakter, hvormed en umiddelbar sårbarhedsvurdering i det gule område kan vise sig at dække over mistrivsel på et udsat eller truet niveau.



Figur 2
(Fra udarbejdet PowerPoint præsentation, version 2.0, slide 8, oktober 2020)

Med afsæt i udviklingsprojektets indledende refleksioner vedrørende sårbarhedsvurdering udarbejdede min projekt-kollega og jeg nedenstående specifikke udvælgelseskriterier med henblik på at identificere disse til brug for vejlederne i henvisningsprocessen.

Projekt Ungeguide

Målgruppe og udvælgelseskriterier Psykisk sårbare unge:

"LETTERE DIAGNOSER" **FAGLIGE UDFORDRINGER** **MANGLENDE SELVANSVAR**
FORÆLDRE TILBAGETRÆKNING **REDUCERET SELVSTÆNDIGHED** **LAVT SELVVÆRD**
FA SUCCESOPLEVELSER **"SPIRENDE MISBRUG"** **DELTAGELSE I KRIMINELLE MILJØER**
REDUCERET NETVÆRK **MANGLENDE STRUKTUR/RUTINER** **SKOLEVÆGRING** **FRAVÆR**
REDUCEREDE MESTRINGSSTRATEGIER **REDUCERET RELATIONSDANNELSE**
ENSOMHED

Billede 2
(Fra udarbejdet PowerPoint præsentation, version 2.0, slide 9, oktober 2020)

Praksis har dog siden tegnet et noget mere komplekst billede af de udvalgte unges udfordringer og belastningsvilkår, herunder i forlængelse af ovenstående beskrivelser.

Således har vi opnået læring om, at konkrete udvælgelseskriterier er et brugbart udgangspunkt samtidig med, at den endelige afklaring af de unges sårbarhed og uddannelseskompetencer er en viden, som vejlederne opnår gennem samarbejde med skolepersonale og relationsbaseret kendskab til den enkelte unges styrker og svagheder.

Dette med afsæt i en mere nuanceret forståelse af forholdet mellem opvækstvilkår, belastningsfaktorer og uddannelsesforudsætninger, herunder med øget indsigt i, at den specifikke risiko-placering på trivselslinealen ikke nødvendigvis forudsiger en ungs reelle uddannelsespotentiale.

Kapitel 2

I dette kapitel vil jeg beskrive min metodiske fremgangsmåde gennem en redegørelse af projektets aktionsforskningstilgang og videnskabsteoretiske refleksioner. Samtidig giver jeg en introduktion til arbejdsgruppens aktører og de konkrete aktioner samt anvendte læringscirkler. Jeg vil ligeledes belyse projektets forskerrolle og oplevede etiske udfordringer.

2.1 Metode

2.1.1 Metodisk fremgangsmåde

Aktionsforskning

På baggrund af den nære tilknytning mellem aktionsforskning og organisationsudviklingspraksis, samt aktionsforskningsforløbets særlige potentiale som redskab til forandringsprocesser, vægter jeg denne tilgang som særligt aktuel i forbindelse med en erfaringsbaseret videreudvikling af uddannelsesvejledningens indsats rettet mod psykisk sårbare unge (Stegeager & Willert, 2014).

Dette med afsæt i de over halvtreds ungeguideforløb, som hidtil er iværksat og/eller afsluttet som følge af implementeringen af udviklingsprojektet i UU Randers, herunder med kontaktpersonsrollen og relationsarbejde som omdrejningspunkt.

I aktionsforskningsprocessen udgør relationen mellem forskeren og aktørerne i praksis et centralt fundament, ligesom metoden fordrer en demokratisk proces med plads til fælles erkendelse og åbenhed for synlig modstand (Nielsen, 2014). Således er denne forskningstilgang metodisk understøttende med henblik på forandrings- og udviklingsprocesser i praksis, hvor der er potentiale for fornyelse (Stegeager & Willert, 2014).

Gennem aktionsforskningsprocessen muliggøres sammenkoblingen mellem erfaringsbaseret viden fra ungeguideforløbene og en re-tænkning af kontaktpersonsrollen med inddragelse af relationsbegrebet med fokus på forandrings- og læringsudvikling i uddannelsesvejledningen.

Samtidig befinder udviklingsprojektet sig i en mellemfase, hvor der endnu ikke er opnået tilstrækkeligt med erfaringer og rutiner til at kunne vurdere, hvilken konkret indflydelse ungeguideforløbene vil få på det organisatoriske plan og blandt vejlederne i deres nuværende arbejdsfunktioner.

Dog anser jeg det for muligt at indgå i en realistisk dialog med en arbejdsgruppe omkring den fremadrettede kontaktpersonsrolle med henblik på at påbegynde en proces vedrørende videreudviklingen af en synlig og håndterbar indsats rettet mod psykisk sårbare unge.

Med afsæt i min relativt nylige opstart i UU Randers, og med en anderledes funktionsbeskrivelse end vejledernes, har jeg den fordel, at jeg lettere kan betragte afdelingens strukturer udefra, hvormed jeg er i stand til at opnå en høj grad af objektivitet i mine observationer, ligesom jeg vil have mulighed for at stille spørgsmål uden at være bundet af kulturelt betinget (og tavs) viden som underliggende faktorer eller bindinger.

Samtidig kan ulempen være, at jeg ikke formår at stille de rette spørgsmål til de udvalgte aktører i forbindelse med indsamling af den viden, jeg har behov for med henblik på at skabe den ønskede metodiske videreudvikling beskrevet i forandringsmålet. Således er det afgørende, at jeg er opmærksom på risikoen for, at aktionsforskningsprojektets læringsproces mister grader af relevans i afdelingen, såfremt arbejdsgruppen og/eller resten af vejlederne oplever manglende aktualitet og mening i forbindelse hermed.

Aktionsforskningsprojektets forandringsmål og problemstilling lægger op til et nært samarbejde mellem forsker, arbejdsgruppe og afdelingsleder med henblik på at skabe metodisk anvendelig og processuel læring gennem inddragelse af de hidtidigt opnåede indsats-erfaringer fra ungeguideforløbene.

På baggrund heraf vil det ikke være muligt at konkludere på et endeligt resultat i udarbejdelsen af aktionsforskningsprocessen, hvorfor jeg i stedet fokuserer på arbejdsgruppens refleksioner vedrørende en synlig og håndterbar indsats rettet mod psykisk sårbare unge i uddannelsesvejledningen. Dette med afsæt i et blik rettet mod kontaktpersonsrollen og relationsarbejde gennem dialogbaserede rammer med fokus på organisatorisk læring i praksis (Kildedal & Laursen, 2014).

Dialogtraditionen

Jeg har valgt at anvende tre sammenhængende dialogkonferencer som udgangspunkt for indsamling af empiri til dette aktionsforskningsprojekt, herunder med grobund i et ønske om at opnå demokratisk-baserede og inddragende samtaler i arbejdsgruppen vedrørende udformningen af den fremadrettede indsats til psykisk sårbare unge.

På denne måde trækker jeg tråde til Lewins to forskningsbegreber inden for gruppedynamik i form af skæbneafhængighed og opgaveafhængighed, hvor formålet er, at en gruppens individuelle medlemmer indser, at deres skæbne afhænger af den samlede gruppe (Frimann & Bager).

Samtidig bidrager denne refleksion til, at hvert medlem påtager sig sin del af ansvaret for gruppens trivsel, hvormed der skabes en stærk dynamik mod opnåelse af et konkret mål,

herunder en gensidig stimulering og motivation hen mod dette (Lewin 1946:165) (Frimann & Bager, 2014)

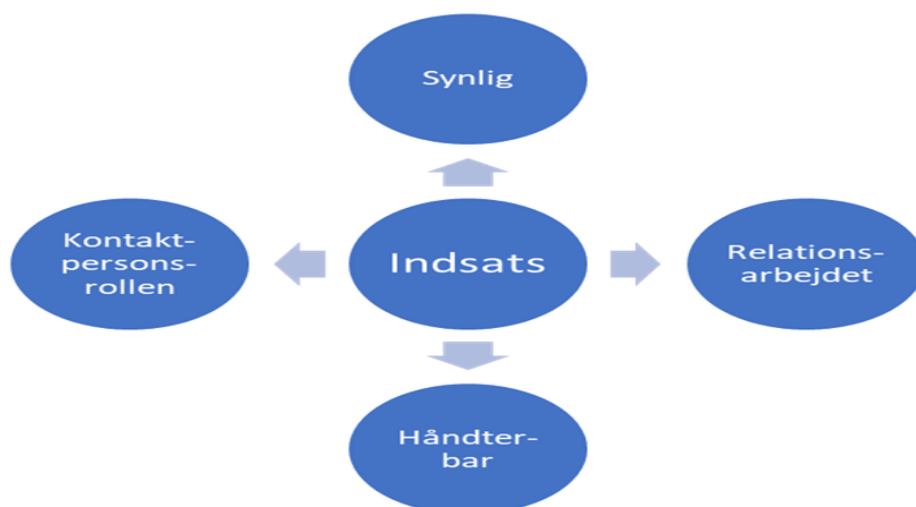
Ved at involvere arbejdsgruppen i indsatsudformningen, og ved at give hvert enkelt medlem plads til at reflektere over forandringsmålet både individuelt og i fællesskab, uden styrende indblanding, er det mit ønske at opnå konkrete og erfaringsbaserede forslag til brug i praksis. Dette med afsæt i, at de fremkomne forslag vil danne læringsmæssigt og processuelt grundlag for arbejdsgruppens, og resten af vejledernes, fremrettede funktionsbeskrivelse i forhold til (sam)arbejdet med psykisk sårbare unge.

Således har jeg en forventning om, at arbejdsgruppen oplever at få et særligt ejerskab i forhold til videreudvikling af indsatsen, ligesom jeg er bevidst om, at der vil kunne opstå modsatrettede forslag i dialogerne som følge af forskellige forståelsesteoretiske perspektiver og varierende opfattelser af den vejledende professionsidentitet.

En dialogkonference kan sammensættes på mange måder, herunder ved at udvælge deltagere fra samme faggruppe, samme organisation eller fra forskellige afdelinger (Frimann & Bager, 2014). Jeg har valgt at sammensætte dette projekts tre dialogkonferencer af fem medarbejdere fra min egen afdeling, herunder fire vejledere og en ungeguide, som ligeledes er min kollega i udviklingsprojektet.

Således har jeg fulgt det homogene princip, som indeholder en sammensætning af deltagere fra samme hierarkiske positionsniveau (Frimann & Bager, 2014). Dog afholder jeg løbende opsamlingsmøder med min afdelingsleder med henblik på at opnå ledelsesmæssig opbakning i den rammesatte lærings- og forandringsproces.

Jeg faciliterer tre dialogkonferencer bestående af varierende sessioner i henhold til nedenstående visualiseringsmodel (figur 3), som jeg har udarbejdet med henblik på at skabe overblik over forandringsmålets flerdelte fokus i forhold til videreudvikling af uddannelsesvejledningens indsats rettet mod psykisk sårbare unge.



*Figur 3
(Udarbejdet til dialogkonference 1-3, april 2021)*

Sessionerne vil blive afholdt med afsæt i arbejdsgruppens indbyrdes dialoger vedrørende henholdsvis kontaktpersonsrollen og relationsarbejde, herunder med fokus på at skabe synlighed og håndterbarhed gennem processuelle og læringsorienterede overvejelser i forhold til en konkret indsatsdefinition.

I en understøttelse heraf vil jeg forsøge at skabe rum for vekselvirkning mellem individuelle- og plenumsessioner samtidig med, at de fire indsats-aspekter vil have en opsamlende og synliggende funktion i processen gennem brug af store ark og post-its på væggene i mødelokalet.

Jeg vil ligeledes indtage positionen som referent under dialogkonferencerne og notere arbejdsgruppens udsagn via projektor med henblik på at sikre, at samtlige udsagn vil være i overensstemmelse med den mening, de bliver udtrykt ud fra i den konkrete kontekst.

Gennem dialogkonferencerne vil jeg facilitere evaluerende sessioner, hvor arbejdsgruppen ligeledes får mulighed for at være medskabere af planlægningen forud for næste aktion. Jeg vil endvidere benytte mig af "de tre søjler" som visuel metode (billede 3) med henblik på at opnå et styrket overblik over arbejdsgruppens fremkomne refleksioner.

Hvad bekymrer?	Hvad fungerer?	Hvad er nødt til at ske?

*Billede 3
(“de tre søjler” frit fortolket efter Signs of Safety modellen)*

Her vil der blive taget afsæt i drøftelserne fra sessionerne således, at aktørerne får mulighed for at kvalificere de tidligere refleksioner gennem praksisrettede "briller" og med afsæt i den proces og læring, de har opnået hidtil som følge af de indbyrdes dialoger.

Jeg vil drøfte den indsamlede empiri med min afdelingsleder gennem løbende opsamlingsmøder således, at dialogen under konferencerne ikke påvirkes af funktionsmæssige bindinger mellem medarbejdere og afdelingsleder. På denne måde følger jeg ikke "the vertical slice principle" (Gustavsen m.fl.), hvor udgangspunktet er en inddragelse af deltagere fra top-, mellem- og gulvniveau (Frimann & Bager).

Jeg er opmærksom på at tydeliggøre designkriterierne, rollefordelingen samt sammenhængen mellem proces og formål i forbindelse med dialogkonferencerne over for arbejdsgruppen (Frimann & Bager), hvorfor jeg har fremsendt aktionsprojektets indledning og problemfelt til samtlige aktører forud for opstart samtidig med, at jeg har orienteret aktørerne mundtligt i én-til-én samtaler. Jeg har ligeledes fremsendt en beskrivende invitation til alle fem aktører i arbejdsgruppen flere uger før første dialogkonference (bilag 2).

2.1.2 Et læringsteoretisk perspektiv

Jeg har valgt at anvende en læringsteoretisk ramme i projektet med afsæt i opfattelsen af, at organisatorisk læring foregår processuelt i et samspil mellem læring på individuelt og kollektivt niveau. Forskellige teorier inden for organisatorisk læring giver deres bud på, hvornår læring går fra at være i den individuelle kontekst til at blive en del af et fælles repertoire i et praksisfællesskab, men det er Étienne Wengers⁵ sociale teori om læring, mening og identitet, jeg har valgt at inddrage i analysen.

Dette på baggrund af teoriens iboende begreber om gensidigt engagement, fælles virksomhed og repertoire, som skaber dybdegående indsigt i, hvordan kontinuerlig meningsudveksling og forhandling foregår i praksisfællesskaber og herigennem medfører en kollektiv læring som et aspekt af social aktivitet. Wenger påpeger enkelte aspekter ved individuel læring gennem inddragelse af identitetsdannelse i sin tænkning, men det er de kollektive læringsprocesser, der står i centrum. Der gives en uddybende beskrivelse af mit teorivalg samt Wengers perspektiver i kapitel 3.

2.1.3 Aktører i arbejdsgruppen

I dette aktionsforskningsprojekt har jeg sammensat en mellemstor arbejdsgruppe med afsæt i et ønske om at få flest mulige områder af uddannelsesvejledningen repræsenteret, ligesom aktørerne er valgt ud fra en forventning om varierende oplevelser af vejlederfunktionen samt egen professionsidentitet.

Samtidig er forandringsmålet fastsat på forhånd i henhold til udviklingsprojektets overordnede formål om at skabe videreudvikling af den nuværende indsats rettet mod psykisk sårbare unge, hvormed det demokratiske frirum er reduceret i et vist omfang. Dog vil jeg være åben for enhver modstand med henblik på at kvalificere mine forudgående refleksioner. For ud for sammensætningen af projektets aktører drøftede jeg mit valg med min afdelingsleder med henblik på at opnå ledelsesmæssig legitimitet i henhold til iværksættelse af aktioner i arbejdstiden og skabelsen af et rum til refleksioner i forhold til det, på forhånd, fastsatte forandringsmål (Nielsen, 2014).

⁵ Schweizisk læringsteoretiker

Aktionsforskningsprojektets arbejdsgruppe består, som tidligere beskrevet, af fem deltagere, herunder fire UU-vejledere med forskellige specialiserede vejledningsområder samt en ungeguide, som ligeledes er min kollega i udviklingsprojektet.

Det vil være forventeligt, at aktørerne besidder forskellige udgangspunkter i forbindelse med projektets forandringsmål, ligesom der kan opstå modstridende opfattelser af, hvilke elementer af den konkrete indsatsramme der vurderes at have størst betydning for aktørernes primære arbejdsopgaver. Samtidig er det muligt, at interessegraden kan variere i henhold til aktørernes personlige og faglige engagement samt i forhold til deres individuelle forståelsesperspektiv vedrørende vejlederrollen.

2.1.4 Aktioner og læringscirkler

Gennem aktionsforskningsmetoden foregår undersøgelsen af et givet praksisområde med en sideløbende refleksionsproces, som understøttes af de udvalgte aktører, ligesom forskningsprocessen består af et antal aktioner i praksis, som planlægges, gennemføres og evalueres i fællesskab med aktørerne (Duus, 2014).

På baggrund af refleksioner og vurderinger af en konkret aktions udfald, iværksættes en ny aktion, idet aktionsforskningens grundantagelse er, at mennesker opnår størst læring gennem handling samtidig med, at der er behov for "forstyrrelser" i måden, vi tænker på med henblik på at blive tvunget til at søge nye tanker og forståelser. Hermed opstår en læringsproces, når noget ikke forløber som planlagt, og vi derfor bliver nødt til at håndtere situationen gennem konkrete ændringer (Duus, 2014).

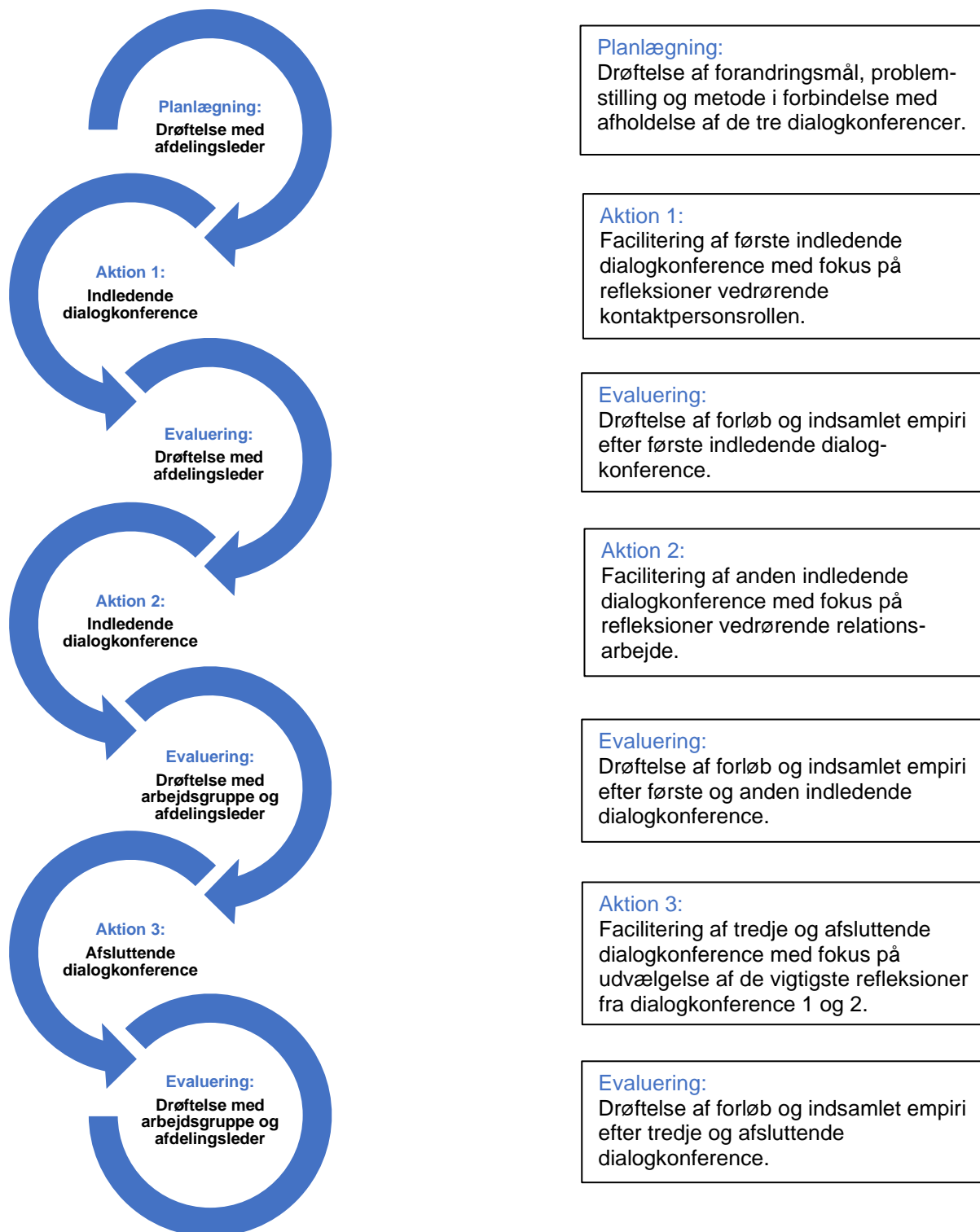
Med fokus på ønsket om at skabe forandring, i form af videreudvikling af en synlig og håndterbar indsats til psykisk sårbare unge, vil aktionerne afvikles i form af tre dialogkonferencer samt løbende opsamlingsdrøftelser med min afdelingsleder, ligesom indsamling af empiri vil foregå herigennem. Samtlige aktioner vil være delvist strukturerede med afsæt i en forudbestemt dagsorden med udvalgte emner til drøftelse.

Jeg vil have funktion som referent og ordstyrer ved aktionerne, da jeg ønsker at lade mine medforskeres refleksioner og viden være det bærende element i dialogerne. Jeg har ikke intentioner om at stramme styringen under aktionerne i løbet af processen, idet jeg er af den overbevisning, at udvikling skal foregå i så frie rammer som muligt, herunder med en tydelig retning og efterbearbejdning af den indsamlede empiri.

I dette aktionsforskningsprojekt anvender jeg en læringscirkel som struktur- og planlægningsmodel i forløbet således, at bearbejdningen af den indsamlede empiri fra aktionerne bidrager til en fælles læringsproces i arbejdsgruppen. Dette med afsæt i litteraturens beskrivelse af læringscirkler som konstruktioner, hvor en forsker og en gruppe af professionelle samarbejder om at udvikle ny viden på et område i praksisfeltet (Kildedal, 2014).

Den cirkulære proces foregår løbende i aktionsforskningsprojektet og understøtter læringsprocessen vedrørende forandringsmålet, idet jeg bearbejder aktionerne metarefleksivt i forlængelse af den indsamlede empiri med fokus på forandringsmålets hensigt. Min opmærksomhed vil ligeledes været rettet mod arbejdsgruppens indbyrdes interaktion i forhold til, hvorvidt der opstår faglig enighed og/eller modstand blandt

aktørerne under dialogkonferencerne. I dette aktionsforskningsprojekt har jeg udarbejdet følgende læringscirkler som overordnet struktur- og planlægningsmodel:



Figur 4
(læringscirkler, frit fortolket model)

2.1.5 Forskerrollen og etiske udfordringer

I forbindelse med udarbejdelsen af aktionsforskningsprojektet har jeg til hensigt at udfylde rollen som forsker ved at skabe retning og facilitere aktionsprocesserne med afsæt i en koordinerende og vejledende funktion. Dette som følge af et ønske om at indsamle størstedelen af projektets empiri i form af en høj grad af upåvirkede refleksioner fra arbejdsgruppens dialoger.

Samtidig er jeg bevidst om, at min korte tid i afdelingen fordrer en tilgang, hvor ydmyghed, respekt og nysgerrighed er vigtige elementer i min fremgangsmåde, ligesom jeg vil træde varsomt i forhold til mine opnåede erfaringer fra ungeguideforløbene således, at disse ikke overskygger aktørernes umiddelbare oplevelser fra deres funktionsmæssige ståsted.

Foruden ovenstående har jeg særligt rettet min opmærksomhed mod mit eget bidrag i læringsprocessen, herunder hvorledes jeg er aktiv heri. Dette med afsæt i, at mit formål som forsker ikke handler om at tilstræbe neutralitet, men om at synliggøre måden, hvorpå jeg deltager i forløbet. For eksempel ved at redegøre for dette i invitationen til de tre dialogkonferencer og gennem uddybende introduktion til disses rammer som første punkt på dagsordenen den pågældende dag.

Jeg er ligeledes opmærksom på, at der eksisterer en etisk dimension i forhold til den empiri, jeg opnår via arbejdsgruppens refleksioner, herunder i henhold til hvordan empirien forvaltes. Hermed er jeg bevidst om at håndtere empirien ud fra etisk forsvarlighed og i overensstemmelse med aktionsforskningsprojektets formål (Tofteng & Husted, 2014).

Således vil jeg udvise gennemsigtighed og præcision i mine løbende opsamlingsdrøftelser med min afdelingsleder efter dialogkonferencerne, ligesom jeg vil tage udgangspunkt i de visuelt udarbejdede produkter.

Som ungeguide vil jeg være påpasselig med at argumentere for ungeguideforløbenes relevans og gyldighed i organisationen, såfremt der opstår modstand i arbejdsgruppen i en eller anden form under forskningsprocessen. Dette med henblik på at undgå påvirkning af forskningsresultatet i en retning, som tilskriver indsatsen i ungeguideforløbene en utilsigtet værdi på baggrund af et ønske om at lykkes i min egen arbejdsbeskrivelse.

Kapitel 3

I dette kapitel vil jeg redegøre for analysens teoretiske bidrag, som tager udgangspunkt i et ønske om at opnå et dybdegående analyseformat gennem udvælgelsen af en enkelt teori. Jeg har således valgt at analysere projektets empiri med afsæt i Étienne Wengers perspektiv på praksisfællesskaber, idet jeg finder denne tænkning særdeles anvendelig i forhold til forandringsmålets ordlyd.

Jeg er bevidst om, at jeg hermed har fravalgt muligheden for at sammenligne og kryds-analysere empirien gennem forskellige eller modsatrettede teoretiske tilgange, ligesom jeg har valgt et perspektiv, som matcher den processuelle læring, jeg ønsker at opnå via en fælles forståelseshorisont med henblik på vejledernes udøvelse af kontaktpersonsrollen og relationsarbejdet i praksis.

Fravalget af flere teorier har ligeledes afsætt i projektets ramme- og omfangsbegrænsning, hvorfor jeg, i min optik, har valgt det mest anvendelige perspektiv i henhold til den indsamlede empiri. Forud for valget gik mine overvejelser på at inddrage Jack Mezirows⁶ teori om transformativ læring, men hans overvejende individuelle fokus fandt jeg ikke tilstrækkeligt dækkende, da den ønskede forandrings- og udviklingsproces netop foregår kollektivt i et praksisfællesskab.

3.1 Teoretisk bidrag

3.1.1 Étienne Wenger: Praksisfællesskaber (læring, mening og identitet)

Omdrejningspunktet i Wengers teori er, at mennesket er socialt af natur, ligesom han opfatter læring som et socialt fænomen, der er forbundet hermed. Læring har, ifølge Wenger, en integrerende rolle i menneskers liv og er ikke en særlig form for aktivitet. Dette betyder i praksis, at det ikke er muligt at designe læring, men at det kan lade sig gøre at fremme eller modarbejde den (Wenger, 2004).

Wenger inddeler teorien i fire komponenter; mening, praksis, fællesskab og identitet. Mening omfatter begreber som meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse (reifikation) og definerer meningsforhandling som et samspil mellem de to andre konstituerende processer i form af deltagelse og tingsliggørelse. Fællesskab karakteriseres ved gensidigt engagement, fælles virksomhed og repertoire, som ligeledes er gensidigt konstituerende (Wenger, 2004).

Wenger beskriver praksisfællesskaber som noget, der kan eksistere i alle sociale sammenhænge, og som en kategori på mellemniveau, hvor der er mere end to personer, som indgår kortvarigt i en samtale eller i en aktivitet og mindre end en hel organisation. Det er ligeledes ikke enhver gruppe, der kvalificerer til betegnelsen, idet der skal være tre dimensioner til stede i et praksisfællesskab, herunder gensidigt engagement, fælles virksomhed og repertoire (Wenger, 2004).

Skabelsen af et praksisfællesskab er en vedvarende social samspilsproces, i hvilken fællesskabet reproducerer sig selv. Samtidig er praksisfællesskaber ikke "fredfyldte havne", men består af muligheder og begrænsninger samt venskaber og konflikter (Wenger, 2004).

Gensidigt engagement

Dette begreb er en del af det, der definerer fællesskabet, som dannes og opretholder tætte relationer organiseret omkring det, deltagerne har som formål. Hermed ses forskellen på en arbejdsgruppe og et praksisfællesskab, eftersom bestræbelserne på at fastholde fællesskabet er en afgørende del af praksis. Fællesskab er ikke lig med homogenitet eller konfliktløshed, og den enkelte deltager har en unik identitet, som tilføjes og knyttes med de andres uden en sammensmeltning. Forskellighed anses som en ressource i fællesskabet, ligesom uoverensstemmelser og konflikter kan være deltagelsesformer, der udtrykker engagement (Wenger, 2004).

⁶ Amerikansk sociolog og emeritus-professor

Fælles virksomhed

Begrebet er et aspekt, der både konstituerer et praksisfællesskab og tilfører det sammenhængskraft. Fælles virksomhed omfatter instrumentelle, personlige og interpersonelle egenskaber og er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces, hvor enighed ikke nødvendigvis er til stede. Deltagerne skal finde en måde at forhandle på i fællesskab på trods af deres forskellighed, hvilket medfører en gensidig ansvarlighed i forhandlingsprocessen. Fællesskabet påvirkes af ydre kræfter, men har ingen direkte magt over selve produktionen af deltagerens praksis. Det er således gennem gensidigt engagement, at fællesskabet forhandler sin virksomhed (Wenger, 2004).

Fælles repertoire

Dette begreb er endnu et aspekt, der både konstituerer fællesskabet og tilfører det sammenhængskraft. Wenger beskriver det på følgende måde: "Et praksisfællesskabs repertoire omfatter rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis" (Wenger, 2004, s. 101). Således indeholder fælles repertoire egenskaber fra såvel deltagelse som tingsliggørelse, som igen indgår i meningsforhandlingen (Wenger, 2004).

Meningsforhandling

Som følge af det gensidige engagement i praksisfællesskabet, sker der en konstant meningsforhandling, hvor deltagerne skaber meninger, der udvider, omfortolker, afviser, modificerer eller bekræfter de meningshistorier, som er en del af livet. Der er tale om en kontinuerlig genforhandlingsproces, som hele tiden skaber nye vilkår for videre forhandling og mening, ligesom der fordres et samspil mellem de to konstituerende processer i form af deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 2004).

Deltagelse

Udtrykket beskriver den sociale oplevelse af at være i verden og at være medlem af sociale fællesskaber, herunder som aktivt engagement i sociale aktiviteter. Deltagelse defineres som en aktiv proces, der omhandler gensidighed, engagement og samspil med udgangspunkt i en relation. Deltagerne former hinandens oplevelse af mening i relationen, hvilket giver mulighed for at udvikle en deltageridentitet. Således kobler deltagelse meningsforhandlingen til medlemskab af forskellige fællesskaber og kommer derved til at udgøre en konstituerende del af identiteten (Wenger, 2004).

Tingsliggørelse (reifikation)

Wenger beskriver tingsliggørelse som det at behandle en abstraktion som virkeligt eksisterende eller som et konkret materielt objekt. Således bliver tanker og idéer, via tingsliggørelse, projekteret ud i verden og opnår en uafhængig eksistens. I en organisation kan eksempler på tingsliggørelse være dokumenter, referater og procedurer, hvormed menneskelig erfaring og praksis stivner til faste former og dermed får objektstatus (Wenger, 2004).

Tingsliggørelse kan være en genvej til kommunikation, idet begrebet retter fokus mod meningsforhandlingen. Dette gennem fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres ud fra – eksempelvis kan en diskussion tage udgangspunkt i et konkret oplæg (Wenger, 2004).

Der kan dog opstå flere faremomenter i tingsliggørelsen, da et fænomen kan få en konkretitet, som det i virkeligheden ikke besidder samtidig med, at former kan få deres eget liv ud over deres oprindelige kontekst. Således er der risiko for misforståelse og misbrug, ligesom former kan stivne, forældes og miste mening (Wenger, 2004).

Kapitel 4

I dette kapitel vil jeg beskrive og analysere projektets tre aktioner i henhold til problemstilling og forandringsmål, ligesom Wengers teori om praksisfællesskaber vil blive inddraget løbende i processen.

Analysens indsamlede empiri stammer fra de tre afholdte dialogkonferencer, hvormed mængden af arbejdsgruppens refleksioner har et omfang, som umuliggør en samlet redegørelse i dette projekt. Derfor har jeg valgt at foretage empiriske nedslag med fokus på størst mulig relevans for projektets forandringsmål og er således bevidst om, at der vil være nuancerende refleksioner, som ikke medtages.

Det vil dog være den samlede empiri, der arbejdes videre med i praksis i henhold til min afdelingsleders ønske om at lade arbejdsgruppens refleksioner danne grundlag for den videre læringsproces i organisationen.

4.1 Beskrivelse og analyse af projektets aktioner

4.1.1 Planlægning

Ved første møde med min afdelingsleder drøftede vi sammensætningen af arbejdsgruppen med afsæt i, at jeg selv har udvalgt hver enkelt aktør på baggrund af den viden og erfaring, jeg har opnået i organisationen frem til nu. Mit udgangspunkt har været at skabe den bredest mulige repræsentation af afdelingen således, at samtlige vejledere gerne skal kunne spejle sin egen specialiserede funktion i aktørernes fra arbejdsgruppen.

Jeg inddelte læringsprocessen i to faser, hvor den første bestod af to indledende dialogkonferencer. Her var formålet at få indsigt i arbejdsgruppens refleksioner i forhold til kontaktpersonsrollen og relationsarbejde som overordnede begreber ved at sætte ord på, hvad de enkelte aktører forbandt med de specifikke betegnelser.

Anden fase bestod af en afsluttende dialogkonference, hvor arbejdsgruppen i fællesskab blev bedt om at udvælge de vigtigste tanker, de havde gjort sig omkring begge begreber. Dette med afsæt i at lade de kollektivt udvalgte tanker danne fundament i en begyndende proces mod synliggørelse af en indsats til psykisk sårbare unge i praksis.

Via kalenderindkaldelse modtog arbejdsgruppen en beskrivende invitation til dialogkonferencerne i god tid før opstart (bilag 2) med henblik på at skabe et forudgående indblik i mine tanker i forhold til processen. Mit ønske var ligeledes at igangsætte refleksioner hos aktørerne på forhånd således, at processen allerede blev startet tankemæssigt forud for dialogkonferencerne.

Som følge af læringen fra forrige aktionsforskningsprojekt var jeg bevidst om, at formålet med de tre aktioner, foruden indsamling af empiri, ligeledes ville være at skabe en tættere

tilknytning og sammenhængskraft mellem vejledernes faglige praksis og ungeguideforløbenes betydning herfor. Dette på baggrund af en hidtil opdelt funktionsbeskrivelse, hvor vejlederne har haft en afklarende og henvisende opgave, mens ungeguiderne er blevet set som en særskilt indsats med en udførende funktion.

Jeg valgte at afholde alle tre dialogkonferencer i et lidt ukonventionelt mødelokale med loungemøbler, hyggebelysning og to runde borde i midten med snacks og drikkevarer stillet frem til arbejdsgruppen. På denne måde var aktørerne placeret rundt om bordene i en mere dialog-fordrende position end ved traditionelle møder, ligesom oplevelsen af frie rammer skulle være med til at give plads til tanke- og refleksionsmønstre, som ikke var direkte styret af rutiner, procedurer og systemer.

Med et ønske om at opnå en høj grad af interaktion og kreativitet under dialogkonferencerne havde jeg lagt post-its, tuscher, kuglepenne og notesblokke frem til arbejdsgruppen til anvendelse i forbindelse med en opstillet tidsstyret dagsorden via projektor på frontvæggen i lokalet (bilag 3-5).

Formålet med dagsordenens opsætning var at skabe varierende sessioner i de dialogiske processer i form af skiftende individuelle og fælles refleksioner. Samtidig ønskede jeg at give aktørerne mulighed for at uddybe den indsamlede empiri ud fra nedskrevne udsagn på post-its, som efterfølgende skulle placeres på ophængte ark på væggen. Således ville vi kunne vende tilbage til forudgående refleksioner under dialogkonference 3, hvor erfaringerne fra dialogkonference 1 og 2 gerne skulle udmunde i en synlig læringsproces.

4.1.2 Aktion 1, 2 og 3

I henhold til det første punkt på dagsordenen introducerede jeg arbejdsgruppen for faciliteringsrammerne som start på hver af de tre dialogkonferencer, herunder min rolle som referent og igangsætter af processerne. Jeg spurgte ligeledes ind til, hvorvidt aktørerne havde eventuelle punkter, de ønskede at tilføje til den konkrete dagsorden.

Arbejdsgruppen havde hver gang flere spørgsmål af afklarende karakter og gav udtryk for at have brug for en højere grad af tydelighed i forhold til, hvilken retning og form refleksionerne skulle have. Jeg blev her opmærksom på, at det kan være en udfordring at skulle tænke ud over egen praksis og faglighed og samtidig opleve en meningsgivende sammenhæng, ligesom forstyrrelsen ind i egen professionsidentitet kan bære præg af sårbarhed, hvilket bør håndteres med en anerkendende og respektfuld tilgang som facilitator.

Ved første indledende dialogkonference havde jeg visualiseret et arbejdsark på en væg i lokalet med følgende overskrift:

Ark 1: "Hvilke tanker gør I jer i forhold til: KONTAKTPERSONSROLLEN"



Billede 4
(Fra dialogkonference 1, maj 2021)

Jeg bad aktørerne om at bruge 15 minutter på at nedskrive individuelle refleksioner vedrørende kontaktpersonsrollen på gule post-its og efterfølgende at hænge disse op på ark 1. Da alle havde gjort dette, bad jeg arbejdsgruppen om at uddybe deres egne udsagn gennem fri dialog i 50 minutter.

På en tredje væg i lokalet havde jeg gjort forandringsmål, indsatsmodel og læringscirkler synlige ved at hænge dem tættest på arbejdsgruppen således, at de kontinuerligt havde mulighed for at orientere sig herom under dialogerne.



Billede 5

(Fra dialogkonference 1, 2 og 3, maj 2021)

Med afsæt i indsamling af dybdegående empiri på et højt refleksivt niveau anvendte jeg, i de to indledende dialogkonferencer, "De tre søjler" (bilag 6-7), som en visuel kommunikationsmodel inspireret af "Signs of Safety" metoden. Jeg benyttede de tre søjler via projektor til at nedskrive aktørernes udsagn som et refererende element, hvormed aktørerne havde mulighed for at korrigere eventuelle misforståelser undervejs i dialogerne.

På denne måde har jeg opnået stor validitet i den indsamlede empiri gennem nedskrivning af arbejdsgruppens specifikke udsagn i dialogerne samtidig med, at aktørerne har kunnet vende tilbage til et eller flere af deres egne eller de andres udsagn i løbet af processen.

Med henblik på at indsamle mest mulig empiri stillede jeg uddybende spørgsmål til flere af aktørernes udsagn, ligesom arbejdsgruppen fik mulighed for at føre dialoger uden min indblanding, mens jeg noterede de fremkomne refleksioner via projektor (bilag 8-10).

Jeg oplevede, at aktørerne havde lidt svært ved ikke at inddrage mig i dialogerne i starten, og at de havde en afventende og tilbageholdende adfærd, hvilket jeg tolker har årsag i en respektfuld arbejdskultur, hvor der gives plads til hinanden. Samtidig stiller de meget frie rammer store krav til en profession, som orienterer sig i yderst detaljerede og regelstyrede vilkår i det daglige virke, hvor tiden til refleksion i forhold til overordnede temaer og egen praksis ofte ikke er til stede.

Det virkede dog til, at aktørerne fandt mening og tryghed i processen i løbet af første dialogkonference, hvorfor jeg også måtte sande, at det tidsmæssige aspekt var det sværeste at styre. Jeg valgte at lave om i de oprindelige udkast til dagsordenerne allerede under første aktion, da det her blev tydeligt, at jeg ville gå glip af en masse empiri ved for mange punkter, der skulle gennemføres.

Dette var der enighed omkring i arbejdsgruppen, hvormed planlægningen for de næste to dialogkonferencer blev drøftet i fællesskab. Mit udgangspunkt var, at jeg ville give mest mulig plads til arbejdsgruppens refleksioner, hvilket også gav mening for aktørerne.

Planlægningen af tre aktioner med halvanden times varighed per gang valgte jeg at bibeholde, idet jeg ikke ville beslaglægge yderligere tid fra arbejdsgruppens, i forvejen, travle kalendere.

Analyse:

I henhold til empirien fra den første indledende dialogkonference, hvor refleksionsafsættet tog udgangspunkt i overordnede og "frie" tanker omkring kontaktpersonsrollen, knyttede arbejdsgruppens drøftelser hurtigt an til et ungeperspektiv. Dette i form af udsagn om, hvorvidt det er de unge eller de professionelle, der ser behovet for den supplerende støtte, og at man, som vejleder, kommunikerer ud fra egen praksis samt tilgangsmæssige ståsted, hvormed objektivitet ikke er muligt.

På den anden side er aktørerne ligeledes opmærksomme på, at de unge kan have et behov for supplerende støtte uden selv at være bevidste om det på det givne tidspunkt,

hvormed det ses som vejledernes opgave at tage ansvar for at skabe en øget indsigt hos de unge gennem vejledningsindsatsen.

Hermed er det afgørende, at vejlederne er vidende om måden, hvorpå de taler med de unge samt hvilken faglighed/vejledningstilgang, der tages afsæt i. Aktørerne beskriver endvidere henvisningsgrundlaget til ungeguideforløbene som en "indgangsbillet" baseret på bekymringer, hvormed det kommunikative aspekt i vejledningsprocessen også her står i centrum med henblik på at undgå en fastholdelse af de sårbare unges ofte manglende tiltro til egen mestring.

I forlængelse af ovenstående påpeger aktørerne, at uddannelsesparathedsvurderingen, ligesom karakterskalaen, er grundvilkår i de unges skoleforløb samtidig med, at de er enige i, at begge dele er fejlsøgende elementer med indbygget stimplingsrisiko. Således retter vejledningens fokus sig ofte mod, hvad de unge ikke mestrer i forsøget på at sige noget om fremtiden, hvormed ønsket om at guide den unge forsvarligt gennem realistiske forventninger kan risikere at indeholde en utilsigtet snert af mistillid til den unges fremadrettede udviklingspotentiale.

Et spørgsmål man kan stille i denne forbindelse er, hvad det er, der er realistisk og for hvem? Der synes under alle omstændigheder at eksistere et interessant emne i drøftelsen af, hvorvidt det er vejledernes vurdering eller de unges oplevelse, som danner rammen for det realistiske udgangspunkt.

Ifølge arbejdsgruppens udsagn kan kontaktpersonsrollen defineres som en erstatning for manglende organisatorisk bindeled mellem systemer og/eller utilstrækkeligt samarbejde mellem professionelle. I forlængelse heraf sætter aktørerne spørgsmålstejn ved, hvorvidt den specifikke indsats bør være system- eller personbåret, herunder med afsæt i antallet af overlappende kontaktpersonstilbud rettet mod ungemålgruppen.

Således eksisterer de mange kontaktpersonsfunktioner på samme tid, hvilket er medvirkende til en generel manglende viden om, hvem der skal handle og hvornår både i og mellem de forskellige sociale, uddannelses- og beskæftigelsesmæssige systemer.

Foruden ovenstående definition er arbejdsgruppen ligeledes opmærksom på, at alle professionelle, som arbejder med unge, har en iboende rolle som kontaktperson - dog er der forskelligartede tilgange og perspektiver til udførelse af rollen. Dette med afsæt i en fælles forståelseshorisont omkring eksistensen af forskellige udgangspunkter blandt vejlederne i forhold til personlige, professionelle og opgavemæssige dimensioner, hvilket samlet beskrives af aktørerne som vejlederidentitet og det, der er styrken i afdelingen.

Samtidig italesættes behovet for at opnå mere ensartethed og fælles praksis i indsatsen rettet mod psykisk sårbare unge, idet vejledernes arbejdsmæssige selvstændighedsgrad, samt inddelingen af de unge i vejledningsmålgrupper, påvirker oplevelsen af det faglige fællesskab på en måde, som indimellem kan være utryghedsskabende i forhold til det at skulle vurdere egne kompetencer i opgaveløsningen.

Således ses et betydeligt gensidigt engagement blandt deltagerne i arbejdsgruppen, idet samtlige aktører udtrykker samme formål, ligesom bestræbelser på at fastholde

praksisfællesskabet står i centrum gennem italesat konsensus om, at forskellige vejlederidentiteter anskues som den måske væsentligste årsag til, at afdelingen har en velfungerende helhed, ligesom ønsket om et styrket fagfællesskab er kollektivt til stede (Wenger, 2004).

Samtidig opleves et fælles repertoire i henhold til arbejdsgruppens fællesorienterede syn på uddannelsesparathedsvurderingen, som er et politisk besluttet vejledningselement – og en tingsliggørelse af et værktøj, som i løbet af sin eksistens er blevet en godkendt del af praksis på trods af enighed blandt aktørerne om, at det indeholder en tydelig stemplingsrisiko (Wenger, 2004).

Hermed er der ligeledes sket en løbende meningsforhandling i praksisfællesskabet, idet vejlederne her har gennemgået en genforhandlingsproces, som har skabt den nuværende kollektive fortolkning af et omdebatteret redskab, der har afgørende betydning for vejledernes praksis, og som nu er blevet et accepteret vilkår (Wenger, 2004).

Arbejdsgruppen giver udtryk for, at ungeguideforløbene indeholder gode indsatsaktiviteter samtidig med, at oplevelsen er, at mange af disse allerede eksisterer – dog med gradforskelle som følge af betydelige tids- og ressourcemæssige forskelle mellem vejledernes og ungeguidernes rammevilkår. Ifølge aktørerne repræsenterer ungeguidefunktionen et "boost" for de unge i overgangen til ungdomsuddannelserne, ligesom den bidrager til et øget overblik og dermed styrkede handlemuligheder.

Den kollektive erfaring i arbejdsgruppen er, at en årsagsforklaring på ungeguideforløbenes succesrate kan findes i et fokus på uddannelsesmålet, som er et aspekt uden for de unge, hvilket synes at være meningsskabende i formidlingen af indsatsen til såvel de unge som deres forældre. Samtidig udgør italesættelsen af den supplerende støtte som "opbakning til unge med kompetencer" et væsentligt positivt element, ligesom der er tale om et frivilligt og selvvalgt ønske fra de unge i forhold til deltagelse.

Arbejdsgruppen italesætter, at det, som vejleder, kan være vanskeligt at få afklaret, hvad de konkrete udfordringer for de unge egentlig er, med afsæt i et tids- og ressourcemæssigt perspektiv, hvorfor der ofte benyttes overordnede beskrivelser som for eksempel; "en socialt udfordret ung, som ikke deltager aktivt i timerne", "en fagligt udfordret ung, som har meget fravær" eller "en personligt udfordret ung, som virker demotiveret".

Hermed efterlades et rum til nuancering af de unges udfordringer gennem supplerende støtte i form af intensive og fleksible samtaler med henblik på at opnå en mere dybdegående indsigt i de bagvedliggende årsagsforklaringer. Eksempelvis kan det være praktiske, økonomiske eller familiemæssige udfordringer, der skaber uro i uddannelsesforløbet, ligesom uhensigtsmæssige forsvarsmekanismer og undgåelsesadfærd kan vise sig at være årsager til specifikke udtryk og handlemønstre.

Arbejdsgruppen påpeger særligt forholdet mellem koordinering og involvering i forbindelse med kontaktpersonsrollen og udtrykker indbyrdes uenighed om, hvor det rette punkt ligger i denne balance. Aktørerne er delte i deres ungesyn og giver udtryk for en oplevelse af, at dette er i overensstemmelse med deres forskellige vejledningsmålgrupper, ligesom der er

betydelige forskelle på, hvordan aktørerne forestiller sig en eventuel integrering af ungeduidefunktionen i vejledningsindsatsen.

Enkelte aktører reflekterer over opgaven ud fra et fagligt og personligt funktionsmæssigt standpunkt mens andre har udgangspunkt i behovet for den konkrete indsats – dog er der en kollektiv enighed om, at det vil være svært at løse den samlede opgave med afsæt i de nuværende tids- og ressourcemæssige rammevilkår. Arbejdsgruppens oplevelse af forskellige tilgange og uenighed synes at skabe gode drøftelser og fælles refleksioner samtidig med, at de ligeledes forårsager eftertanke og lidt utryghed i forhold til praksisfællesskabets samhörighed.

Således synes arbejdsgruppen at blive påvirket i forhold til begrebet ”fælles virksomhed”, idet aktørernes personlige og interpersonelle egenskaber giver anledning til uenighed og dermed kræver en kollektiv forhandlingsproces i henhold til en fortsat konstituering af praksisfællesskabet gennem tilføring af sammenhængskraft. Forhandlingsprocessen er startet i dialogkonferencens refleksionsrum og må nu fortsættes i praksisfællesskabet via gensidigt engagement (Wenger, 2004).

Dette fordrer deltagelse gennem en aktiv proces som medlem af et socialt fællesskab, der, foruden gensidigt engagement, ligeledes omhandler samspil med afsæt i de indbyrdes relationer i arbejdsgruppen. På denne måde former aktørerne hinandens oplevelser af mening i relationerne, hvormed der udvikles en deltageridentitet, som yderligere konstituerer identiteten som medlem af praksisfællesskabet gennem meningsforhandling af de forskellige ungesyn og funktionsforståelser, der er opstået i dialogkonferencerne (Wenger, 2004).

Aktion 2

Med afsæt i mine erfaringer med tidsstyringen under dialogkonference 1 gjorde jeg mig overvejelser om, hvorvidt jeg ville stramme grebet under dialogkonference 2 forud for aktionen. Jeg delagtiggjorde arbejdsgruppen i mine tanker, og vi kom frem til en beslutning om at give størst muligt rum til dialogerne og dermed mindre tid til evalueringdelen. Dette med grobund i et fælles ønske om at skabe en høj grad af læring og ”aha-oplevelser” i processen som følge af forskelligheden i arbejdsgruppens konstellation, herunder jævnfør de mange spændende fremkomne refleksioner omkring praksis koblet sammen med teori og metode.

Ved dialogkonference 2 startede jeg med gennemgang af dagsordenen (bilag 4) og havde hængt følgende ark op på væggen:

Ark 1: ”Hvilke tanker gør I Jer i forhold til: KONTAKTPERSONSROLLEN”

Ark 2: ”Hvilke tanker gør I Jer i forhold til: RELATIONSARBEJDE”

Ark 3: ”Evaluering af dialogkonference 1 + 2”



Billede 6
(Fra dialogkonference 2)

Ark 1 havde jeg inddraget som et visuelt resultat af forrige aktion samtidig med, at der kan være en supplerende inspirations- og refleksionsproces i forbindelse med et genbesøg i de tanker, der allerede er blevet genereret i fællesskab.

Jeg bad aktørerne om at nedskrive individuelle refleksioner vedrørende relationsarbejde på post-its og efterfølgende at hænge disse op på ark 2. Da alle havde gjort dette, bad jeg arbejdsgruppen om at uddybe deres egne udsagn gennem fri dialog i 40 minutter.

Som afsluttende element på de to indledende dialogkonferencer bad jeg arbejdsgruppen om at evaluere aktionerne med afsæt i samme proces som hidtil, hvor hver aktør først blev bedt om at nedskrive egne refleksioner og dernæst at sætte uddybende ord på disse i fælles dialog.

Her var det igen tydeligt, at det tidsmæssige aspekt ikke var tilstrækkeligt, ligesom jeg blev opmærksom på vigtigheden af at afslutte dybdegående refleksionsrum på en måde, hvor alle deltagere føler sig hørt, mødt og anerkendt således, at der ikke efterlades plads til uafklarede spørgsmål eller begyndende frustration. Dette som følge af en åben, men også sårbar proces, der kræver involvering og engagement fra de deltagende parter.

Slutteligt bad jeg aktørerne om at sætte et enkelt ord eller en sætning på deres oplevelse af faciliterings- samt læringsprocessen i de to indledende dialogkonferencer og modtog følgende udsagn:

- "Arbejdsidentitet"
- "Helikopter"
- "Inddragelse"
- "Skarpt syn på vores faglighed"
- "Refleksion over egen praksis"

Analyse:

I den anden indledende dialogkonference, hvor refleksionerne tog afsæt i overordnede og "frie" tanker vedrørende relationsarbejde, var det igen balancen mellem koordinering og involvering, som arbejdsgruppen havde i fokus. Her var der flere forskellige forslag til det rette balancepunkt, og der eksisterede en synlig tilgangsforskel blandt aktørerne i forhold til, hvad definitionen på relationsarbejde er, samt hvordan det udføres i praksis.

Et af synspunkterne var, at man, som professionel, skal sætte tydelige grænser for sin involvering med henblik på at undgå at gøre sig vidende om aspekter, som ligger uden for egen kompetenceramme. På denne måde er man bevidst om at vejlede de unge inden for eget professionsområde samtidig med, at man har en forpligtelse til at rådgive de unge om, hvor de kan få støtte til det, der ligger uden for kompetencerammen.

En anden tilgang til relationsbegrebet blev italesat som et asymmetrisk magtforhold, hvor man skal være opmærksom på, at vejlederfunktionen definerer, at man er ansat til at varetage en konkret opgave, og at det er vigtigt at involvere sig uden at komme for nær, da formålet hermed syntes uklart. Her blev der ligeledes argumenteret for det afgørende i at være særligt opmærksom på de sammenhænge, hvor der foregår en vurdering af de unge, da denne samspilsfunktion påvirker rammen for relationen.

Et tredje syn på relationsarbejde omhandlede det at være bevidst om, hvor langt man vil gå i en konkret relation således, at der ikke er tale om et ligeværdigt venskab, men at relationen er synlig for den unge. Her blev det ligeledes påpeget, at alle professionelle relationer skabes på baggrund af et ønske om at ville et eller andet med de unge, hvorfor der altid vil være et mål hermed. Således undgås indlejrede risikofaktorer som svigt og manglende kemi gennem gensidig tillid og overholdelse af aftaler, ligesom formuleringen "I see you" er et vigtigt element i relationsprocessen. Dette i form af en tilgang, der taler ind i kompetencer og muligheder frem for diagnosebilleder og sårbarhed, herunder med fokus på at gøre relationen undværlig for den unge på sigt.

Et fjerde synspunkt til relationsbegrebet blev beskrevet som noget, professionelle hele tiden arbejder med som en del af praksis – dog afhængigt af i hvor høj grad man, som professionel er den bærende kontakt i forhold til den unge. Her argumenteres ligeledes for, at det er muligt at udøve godt relationsarbejde uden at bruge store tidsmæssige ressourcer på det samtidig med, at behovet for relationsomfanget skal tage afsæt i den unges individuelle behov. Det italesættes endvidere, at relationen er et middel til målet, hvormed den unge skal kunne benytte sig af det, man bringer med ind i den.

En femte tilgang til relationsarbejde blandt aktørerne blev udgjort af et fokus på de unges ønske om, hvor meget de vil inddrage den professionelle i samtidig med, at der skal to mennesker til at skabe en relation. Dette synspunkt indebærer endvidere en opmærksomhed på forskellen mellem relation og kontakt, ligesom det at vide, hvad relationen skal kunne, er en afgørende faktor. Målet med relationen vil hermed være, at den unge skal opleve ikke at stå alene, herunder med afsæt i et uddannelsessigte med respekt for de rammer, den unge befinder sig i.

Ovenstående fem varierende perspektiver på relationsbegrebet satte gang i såvel inspirations- som irritationselementer i dialogen mellem aktørerne i arbejdsgruppen,

hvormed der syntes at foregå en kollektiv reproduktion af praksisfællesskabet under dialogkonferencen, herunder gennem en vedvarende social samspilsproces fremadrettet i afdelingen som følge af sammensmeltningen mellem vejleder- og ungeguidefunktionen på sigt (Wenger 2014).

Samtidig ses et gensidigt engagement i form af arbejdsgruppens bestræbelser på at fastholde fællesskabet gennem anerkendende bemærkninger og uddybende spørgsmål på trods af udtalt forskellighed vedrørende relationsbegrebets definition og udøvelse. Det italesættes ligeledes her, at forskellighed er en ressource i opgaveløsningen, og at uoverensstemmelserne anses som en engageret deltagelsesform, som giver anledning til både individuel og kollektiv læring (Wenger, 2014).

Således søger arbejdsgruppen, gennem fælles virksomhed, at etablere en kollektiv forhandlingsproces omkring relationsbegrebet uden at være bundet af behovet for enighed og i stedet udvise gensidig ansvarlighed gennem en fælles læringsorienteret tilgang (Wenger, 2004). Dette som følge af et manglende fælles repertoire på området, hvormed måden at definere og udøve relationer på, i praksisfællesskabet, endnu ikke er tingsliggjort gennem kollektiv meningsforhandling og derfor ikke har opnået en konstituerende funktion eller sammenhængsskabende kraft (Wenger, 2014).

I modsætning til de forskellige tilgange til relationsbegrebet er arbejdsgruppen enige i, at ungeguideforløbenes relationsmæssige rammesætning er betydeligt anderledes udformet end vejledernes samtidig med, at et indgående kendskab til de unge er omdrejningspunktet for indsatsen. Aktørerne påpeger tydelighed og frivillighed som afgørende punkter med henblik på ungeguidernes udøvelse af relationsarbejde, ligesom oplevelsen ofte er, at man, som vejleder, kun ser "toppen af isbjerget" i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen.

Der er ligeledes kollektiv enighed i arbejdsgruppen om, at vejledningsindsatsen har manglet et redskab, som nu udføres gennem ungeguideforløbene, hvor der er mulighed for at give de unge opbakning, når behovet er der, hvormed distancemæssige udfordringer ikke er til stede i samme grad som ved andre indsatser i de unges uddannelsesmæssige liv. I forlængelse heraf italesættes "det tredje perspektiv", som retter opmærksomhed mod det at vejlede unge og samtidig vide, hvad de vejledes til.

Aktion 3

Ved dialogkonference 3 indledte jeg med at give arbejdsgruppen indblik i mine tanker omkring de to forudgående aktioner, herunder med afsæt i det tidsmæssige aspekt. Jeg spurgte ligeledes ind til, hvorvidt aktørerne sad med uafklarede spørgsmål eller havde oplevelser af ikke at blive mødt med tilstrækkelig anerkendelse i processen. Dette affødte en god dialog og arbejdsgruppen gav enstemmigt, men på hver deres måde, udtryk for, at de oplevede processen meget positivt og blot havde lidt udfordringer i starten med at blive bekendte med konceptet.

Herefter gennemgik jeg dagsordenen (bilag 7) og havde hængt samtlige forudgående ark op på væggen samt to nye med følgende overskrifter:

Ark 1.2: Vigtigste tanker i forhold til: KONTAKTPERSONSROLLEN
Ark 2.2: Vigtigste tanker i forhold til: RELATIONSARBEJDE



Billede 7
(Fra dialogkonference 3)

Arbejdsgruppen fik til opgave at stille sig op til væggen ved alle arkene, hvorefter de i fællesskab skulle blive enige om udvælgelse af de vigtigste refleksioner fra de to indledende dialogkonferencer i forhold til henholdsvis kontaktpersonsrollen (ark 1) og relationsarbejde (ark 2). Denne gang med udgangspunkt i egen vejlederpraksis og erfaringerne fra ungeguideforløbene. De kollektivt udvalgte refleksioner (post-its) blev arbejdsgruppen efterfølgende bedt om at placere på ark 1.2 og ark 2.2.

Der var fastsat 30 minutter til hver session, hvilket viste sig at være tilstrækkeligt, idet de tidligere dialoger syntes at have bidraget med et godt overblik over de fremkomne refleksioner. Jeg agerede som referent under sessionerne og blandede mig ikke i aktørernes udvælgelsesproces, men stillede alene spørgsmål til specifikke udsagn med henblik på at notere dem korrekt.

Den afsluttende evalueringsproces havde jeg estimeret til 20 minutter, hvilket igen viste sig at være for lidt, hvorfor jeg drøftede med arbejdsgruppen, hvordan vi kunne afslutte evalueringsdelen på en fyldestgørende måde uden brug af for meget arbejdstid. Vi blev enige om, at aktørerne hver især skulle sende mig deres refleksioner via mail, og jeg modtog blandt andet følgende udsagn:

"Det var en god øvelse i at se på vores arbejde og praksis, da man let kan komme til at blive 'suget ind' i driften – det sker i hvert fald meget let for mig. Og interessant, at se hvordan vi i virkeligheden er meget forskellige".

"Det har været værdifuldt for mig at høre forståelser, lidt om praksis og ikke mindst, hvordan vi hver især forstår og dernæst forvalter vores opgaver. Heldigvis i god fælles forståelse og med fælles mål".

"Vores snakke har for mig været endnu et bevis på, at facilitering skærper fokus og arbejdet med at nå et mål. F.eks. vores opgave med at finde de vigtigste post-its på 3. møde".

"Det har været sjovt at anskue vores organisation og organisering lidt fra oven. Det samme med praksis. Vi har haft et særligt fokus på vores kerneopgave. Det er vigtigt at drøfte en gang i mellem".

"Spændende metodisk fremgang".

Analyse:

Refleksionerne i den tredje og afsluttende dialogkonference tog afsæt i arbejdsgruppens fælles udvælgelse af de vigtigste forudgående tanker fra de to indledende aktioner. Her sås begyndende små tegn mod et fælles repertoire i forhold til en kollektivt accepteret indsatsform med kontaktpersonsrollen og relationsarbejdet som samlet tingsliggørelse om end i en tidlig proces (Wenger, 2014).

Aktørerne valgte hurtigt et fokus på forholdet mellem koordinering og involvering som en dynamisk proces med indbyggede gradforskelle, ligesom angivelsen af retning mod uddannelse, og ikke alt muligt andet i den unges liv, blev italesat som en afgørende faktor med henblik på de unges ønske om tage imod indsatsen. Samtidig blev det udtrykt, at det er rollen som brobygger og bindeled, der bedst beskriver arbejdsgruppens fælles forståelse af kontaktpersonfunktionen, ligesom opgaven indeholder evnen til at kunne forholde sig til de forskellige faktorer, de unge oplever at være påvirket af, herunder spejle dem i disse.

Kontaktpersonsrollen blev endvidere beskrevet som supplerende støtte i forhold til at skabe øget selvstændighed hos de unge – dog i forbindelse med problematisering af, at udfordringer i samfundet løses gennem ansættelse af nye fagpersoner i stedet for at gøre det allerede eksisterende praksisfællesskab i stand til at varetage disse eller eventuelt at ændre på systemer.

Arbejdsgruppen påpeger ligeledes en organisatorisk udfordring, da det er nemmere at henvise unge til en konkret indsats end at skulle varetage funktionen på egen hånd. Dette med afsæt i at skulle fungere som den vurderende, afklarende og støttende professionel på samme tid, ligesom udvælgelsen af de unge vil forekomme tungere og mindre tydelig. Her spiller specialistbegrebet ind, idet man, som vejleder, er uddannet i en specifik retning samtidig med, at skole- og uddannelsesområdet forandrer sig med en hastighed, som fordrer kontinuerlig opdatering og vidensindsamling.

På trods af ovenstående er aktørerne enige om, at man har en indbygget rolle som kontaktperson i arbejdet med unge, hvorfor relationsarbejdet ligeledes er en vigtig del af vejlederindsatsen. Dette kan dog være en udfordring som følge af mængden af unge, der skal varetages, ligesom det endnu ikke er specifikt defineret, hvordan der udøves vejledning rettet mod psykisk sårbare unge.

Arbejdsgruppen påpeger, at opgaveløsningen i ungeguideforløbene er stærk, og at der eksisterer en skarp rammesætning for, hvad indsatsen rummer og ikke rummer, hvilket

også bør være målet for udformningen af indsatsen i integreret form, såfremt det er muligt organisatorisk, vejlederidentitets- tids- og ressourcemæssigt.

I henhold til det relationelle aspekt er aktørerne enige om, at professionelle relationer altid har et mål samtidig med, at der skal være fokus på en balance mellem graden af koordinering og involvering i indsatsen. Arbejdsgruppen er ligeledes samstemmende i, at en vejleders opgave er at understøtte en udvikling, og at det er afgørende ikke at stemple eller klientgøre den unge ved at gøre dem til "problemet". Det italesættes, at ungeguideforløbenes styrke udgøres af et tydeligt (uddannelses-) mål, ligesom en god relation er afhængig af skolerne som tætte samarbejdspartnere.

Til gengæld eksisterer der betydelig variation i tilgangen til den konkrete definition og udøvelse af relationen, idet samtlige aktører befinder sig forskellige steder i ovennævnte balance mellem koordinering og involvering i vejledningsindsatsen. Her nævnes risikoen for at komme for tæt på de unge, et professionelt sigte med en defineret opgaveløsning, en omfangsrig afklaringsproces i forhold til vurderingen af uddannelsesparathed, definitioner på opfølgingsformer ud over samtaler samt oplevelsen af at skulle kompensere for systemernes mangelfuldhed.

I henhold til Wenger kan der opstå faremomenter i tingsliggørelsen af et fænomen, da dette kan få en konkrethed, som det i virkeligheden ikke besidder samtidig med, at en udviklet form kan få sit eget liv ud over den oprindelige kontekst. Hermed er det vigtigt at være bevidst om at benytte arbejdsgruppens udvalgte refleksioner i en dynamisk læringsproces fremadrettet således, at ønsket om at tingsliggøre indsatsen til psykisk sårbare unge synliggøres uden at stivne eller miste mening (Wenger, 2014).

Kapitel 5

5.1 Konklusion og perspektivering

Konklusion

I dette aktionsforskningsprojekt har jeg, med afsæt i problemstilling og forandringsmål, haft til hensigt at undersøge, hvorvidt det er muligt at forme en synlig og håndterbar indsats rettet mod psykisk sårbare unge i overgangsperioden til ungdomsuddannelse i UU Randers. Dette på baggrund af erfaringerne fra ungeguideforløbene og med fokus på udøvelse af kontaktpersonsrollen og relationsarbejdet gennem en kollektiv forståelseshorisont i afdelingens praksisfællesskab, herunder ved at undgå reproduktion af sårbarhed og dermed opnå politiske måltal på området.

Som følge af dette udgangspunkt kan jeg konkludere, at vejledernes praksisfællesskab indeholder en bred vifte af forskelligartede tilgange til, hvad rollen som kontaktperson og det dertilhørende relationsarbejde indebærer, herunder hvordan begge elementer skal udøves i praksis samt i hvilken grad. Det er særligt i forhold til relationsbegrebet, at vejledernes professionsidentitet og ungesyn er delte, ligesom det også er her, det bliver tydeligt, at der er noget på spil for den enkeltes oplevelse af egen faglige profil samt individuelle interesser, kompetencer og forudsætninger.

Analysen af aktionernes empiriske materiale giver ligeledes anledning til at udlede en generel oplevelse af kontaktpersonsrollen som en løsning på systemorienterede mangler, ligesom overlappende indsatser rettet mod ungemålgruppen medvirker til forstyrrelser i forhold til konkrete handlemuligheder i den interne organisering, herunder også i Den Kommunale Ungeindsats (KUI).

Jeg kan ydermere konkludere, at der, i vejledernes praksisfællesskab, eksisterer en kollektiv forståelseshorizont med henblik på kontaktpersonsrollen som en indlejret del af vejlederfunktionen, ligesom personlige, professionelle og opgavemæssige forskelligheder i vejlederidentiteten anskues som en styrke i afdelingen. På samme tid opleves et tydeligt behov for ensartethed og øget fælles praksis i indsatsen til psykisk sårbare unge som følge af en udpræget selvstændighedsgrad i opgaveløsningen samt inddelingen af ungemålgruppen i forskellige vejledningskategorier.

Med afsæt i udøvelse af kontaktpersonsrollen og relationsarbejdet kan jeg konkludere, at det særligt er forholdet mellem koordinering og involvering, der skaber indbyrdes uenighed mellem vejlederne, herunder med fokus på at definere det rette balancepunkt herimellem. Samtidig ses betydelige forskelle i vejledernes forestilling om, hvordan en fremadrettet sammensmeltning af ungeguidfunktionen og vejledningsindsatsen skal foregå i henhold til erfaringerne fra ungeguideforløbene.

På baggrund af ovenstående kan jeg konkludere, at aktionsforskning, som metode til organisatorisk læring og udvikling, har bidraget til en større forståelse, og dermed mening, i forhold til forandringsmålets hensigt, ligesom der er opnået mere transparens i afdelingen vedrørende fællesskabets refleksioner omkring egen praksis. Således er der skabt et begyndende fundament med afsæt i ny viden og processuel læring, som afdelingen kan bygge videre på i den fremadrettede videreudvikling og kvalificering af vejledningsindsatsen.

På trods af en relativt kort undersøgelsesperiode, er det muligt allerede nu at få øje på en begyndende metodisk anvendelig og processuel læring som følge af arbejdsgruppens refleksioner i de tre udførte aktioner. Samtidig ses en øget oplevelse af meningsforhandling i praksisfællesskabet i forhold til såvel kontaktpersonsrollens og relationsarbejdets betydning i indsatsen til psykisk sårbare unge, hvor forskellige tilgange synes at bidrage til velreflekterede og dybdegående drøftelser på området.

Perspektivering

Dette projekt har ikke haft fokus på de økonomiske aspekter ved udformningen af en synlig og håndterbar indsats til psykisk sårbare unge i UU Randers, hvormed dette elements indflydelse på forandringsmålets hensigt er en ubekendt faktor i læringsprocessen. Således er det med faglige, teoretiske og metodiske briller projektets empiri er indsamlet, herunder med koblingen til praksis som den centrale komponent.

Med afsæt i kontaktpersonsrollen og relationsarbejde som hyppigt anvendte begreber i arbejdet med ungemålgruppen ses en tendens til overlappende indsatser i et offentligt kontinuum, hvor tildelingen af støtten udspringer fra socioøkonomiske måltal og politiske beslutninger samt driftsmæssige rammevilkår. Indsatsernes ønskede effekt, aktiviteter og

perspektiver er dog vagt formuleret såvel i lovtekster som i de interne praksisfællesskaber, hvilket efterlader et betydeligt skøn til fortolkning i forhold til definition og udøvelse.

Er det praktisabelt at synliggøre kontaktpersonsrollen og relationsarbejde som en samlet og konkret indsats med en målbar effekt med henblik på at fremhæve støtten som den bedst (og mest) anvendte i arbejdet med psykisk sårbare unge, eller er det netop den manglende synlighed, der gør indsatsen særligt brugbar som følge af et fleksibelt, smidigt og individuelt udgangspunkt?

Erfaringerne og dataindsamlingen fra ungeguideforløbene giver anledning til at være undersøgende på, hvorvidt det er muligt at forme en synlig og samtidig håndterbar indsats med kontaktpersonsrollen og relationsarbejde som omdrejningspunkter, hvormed det bliver interessant at følge udviklingen af forsøget på at skabe øget bevidsthed om begrebernes specifikke funktion.

Kapitel 6

I dette kapitel vil jeg beskrive mine refleksioner i aktionsforskningsprojektets udarbejdelse, herunder den læringsproces jeg har gennemgået i forløbet.

6.1 Læringsportfolio

Jeg stiftede bekendtskab med aktionsforskningsmetoden i forrige semester og gennemgik her en givende læringsproces, som efterfølgende har medført, at jeg har fået en særlig præference for netop denne tilgang i forbindelse med ønsket om at skabe udvikling og forandring i praksis. På baggrund af den forudgående læringsproces oplevede jeg en langt større trykthed i den indledende fase af projekt-udarbejdelsen denne gang og havde hurtigt fat i en synlig rød tråd som grundlæggende struktur i forløbet.

Efter afholdelse af de tre planlagte dialogkonferencer viste den indsamlede empiri sig dog at være af en så omfattende karakter, at jeg pludselig blev i tvivl om, hvor jeg skulle lægge mit teoretiske snit, herunder med hvilket perspektiv jeg bedst ville kunne fremhæve arbejdsgruppens refleksioner således, at resultatet ville give mening og skabe relevans i praksis. Tvivlen udviklede sig til frustration i en kortere periode, hvor jeg var undersøgende på flere forskellige teoretiske retninger og endte først, da mit valg faldt på Wengers tilgang til praksisfællesskaber – en teori, jeg allerede overfladisk havde berørt i mit forrige projekt.

Som forholdsvis nyansat i afdelingen, og med en funktion som udviklingsmedarbejder i en midlertidig projektstilling, har jeg anset udarbejdelsesprocessen af både dette og forrige aktionsforskningsprojekt som en adgang til læring og vidensindsamling i forhold til såvel min egen som vejledernes praksis. Samtidig har jeg været bevidst om, at min fremgangsmåde skulle være præget af en ydmyg, lyttende og faciliterende tilstedeværelse således, at projektet ikke blev oplevet som en negativ forstyrrelse og derved gav anledning til reduceret mening og relevans for ændringer i praksis.

Under den første indledende aktion observerede jeg en tilbageholdenhed i arbejdsgruppen, idet dialogkonferencens form var ny samtidig med, at det var vigtigt for aktørerne at få afklaret præcist, hvad det var, jeg gerne ville have dem til. Dette tolkede jeg

som et udtryk for et engageret og kompetent praksisfællesskab, der havde et ønske om at leve op til både mine og egne forventninger.

Da afklaringsdelen var gennemført, lagde jeg mærke til en generel positiv og målrettet tilgang til såvel de individuelle som de kollektive sessioner, ligesom aktørerne virkede særligt opmærksomme på at tilkendegive anerkendelse og lydhørhed, selvom der indimellem kunne fornemmes lidt frustration og utryghed som følge af forskellighederne hos de udvalgte aktører. Dette skabte en mærkbar følelse af trivsel, taknemmelighed og arbejdsglæde i processen hos mig, eftersom det ikke altid er forventeligt, at kolleger har tid, overskud og lyst til at engagere sig i dybden ved forandringsorienterede aktiviteter ud over egen praksis.

Gennem de tre aktioner har det været et væsentligt omdrejningspunkt at give mest mulig plads til arbejdsgruppens refleksioner og derved opnå en høj grad af processuel læring, hvorfor jeg valgte at dokumentere aktørernes udsagn i plenum med afsæt i de forudgående individuelle refleksions-sessioner og med udgangspunkt i et ønske om at opnå frie rammer i arbejdsgruppens tankestrømme.

Jeg benyttede mig af grundig forberedelse forud for samtlige aktioner og anvendte kreative idéskabende processer med henblik på at skabe mening for aktørerne og en høj empirisk kvalitet. Da jeg havde faciliteret dialogkonferenceformen før, var jeg tryk ved selve opbygningen heraf, hvorfor det kom lidt bag på mig, at arbejdsgruppen havde behov for tid til afklaring af processens formål ved hver aktion. Dette tolker jeg som en læring til mig selv i forhold til at blive bedre til at få alle med fra start samtidig med, at det samlede ambitionsniveau var højt både hos mig selv og hos aktørerne.

På trods af dette forløb aktionerne i god stemning, og jeg fik indsamlet en så omfangsrig mængde af uddybende empiri, at jeg har været nødsaget til at anvende nedslag i projektets analyse i stedet for den samlede enhed. Det har derfor været vigtigt for mig at pointere, at al empirien vil danne fundamentet for den fremadrettede udvikling i praksis, herunder med afsæt i mit samarbejde med afdelingens leder.

Det har været en "aha-oplevelse" for mig, at jeg, uanfægtet de tydelige forskelle mellem vejledernes perspektiver, ikke har mødt modstand i refleksionsprocessen, ligesom jeg er imponeret af aktørernes håndtering af de barrierer, de stødte på undervejs i forhold til uenighed på centrale punkter. Jeg er blevet imødekommet af opbakning og positiv feedback – både fra arbejdsgruppen og min afdelingsleder samtidig med, at det har været legitimt for aktørerne at ytre sig frit, hvilket, ud fra min overbevisning, vil få afgørende betydning for den fremadrettede læringsproces i praksis.

Udarbejdelsen af aktionsforskningsprojektet har videreudviklet min egen læring gennem bekræftelse af, at udvikling og forandring fordrer en adskillelse mellem produkt og proces, ligesom mit ønske om at understøtte egne ambitioner præges mere af en processuel læringstænkning end en målrettethed omkring at nå frem til et konkret produkt. Jeg er blevet bevidst om, at jeg trives og udvikler kompetencer i frie rammer frem for et strukturstyret og kontrolbaseret udgangspunkt, som tidligere var tryghedsskabende i min opgaveløsning.

Litteraturliste

Vejledningsloven

Anvendt den 13.03.2021: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1301>
(LBK nr 1301 af 04/09/2020).

Service_loven

Anvendt den 13.03.2021: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1287>
(LBK nr. 1287 af 28/08/2020).

LAB-loven

Anvendt den 13.03.2021: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/548>
(LOV nr. 548 af 07/05/2019).

Pjecen: Klar til kontaktpersonsordning

<https://www.uvm.dk/publikationer/2019/190617-klar-til-kontaktpersonordning-vejledning>)

Udviklingsprojektets socialfondsansøgning

<https://www.rm.dk/siteassets/regional-udvikling/ru/kompetenceudvikling-og-ungdomsuddannelse/for-uddannelsesinstitutioner/socialfondsprojekter/ung-i-uddannelse/socialfondsansogning-ung-i-uddannelse.pdf>)

Møller, Lis (2014): Professionelle relationer. (1. udgave): Forlaget Akademisk Forlag, Kbh.

Stegeager, Nikolaj & Willert, Søren (2014): Aktionsforskningen som organisationsudviklende praksis. I: Aktionsforskning - en grundbog, Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (red.). (1. udgave): Forlaget Samfundslitteratur.

Nielsen, Kurt Aagard (2014): Aktionsforskningens historie - på vej til et refleksivt akademisk selskab. I: Aktionsforskning - en grundbog, Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (red.). (1. udgave): Forlaget Samfundslitteratur.

Kildedal, Karin & Laursen, Erik (2014): Professionsudvikling - udvikling af professionel praksis gennem aktionsforskning. I: Aktionsforskning - en grundbog, Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (red.). (1. udgave): Forlaget Samfundslitteratur.

Frimann, Søren & Bager, Ann (2014): Dialogkonferencer. I: Aktionsforskning – en grundbog, Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (red.). (1. udgave): Forlaget Samfundslitteratur.

Duus, Gitte (2014): Validitet. I: Aktionsforskning - en grundbog, Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (red.). (1. udgave): Forlaget Samfundslitteratur.

Kildedal, Karin (2014): Læringscirkler. I: Aktionsforskning - en grundbog, Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (red.). (1. udgave): Forlaget Samfundslitteratur.

Tofteng, Ditte & Husted, Mia (2014): Etik og normativitet. I: Aktionsforskning - en grundbog, Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik & Tofteng, Ditte (red.). (1. udgave): Forlaget Samfundslitteratur.

Wenger, Etienne (2004): Praksisfællesskaber - Læring, mening og identitet. (1. udgave): Hans Reitzels Forlag, Kbh.

Bilagsliste

Bilag 1: Retsgrundlag

Bilag 2: Invitation til dialogkonferencerne

Bilag 3: Dagsorden (første dialogkonference)

Bilag 4: Dagsorden (anden dialogkonference)

Bilag 5: Dagsorden (tredje dialogkonference)

Bilag 6: "De tre søjler" (første dialogkonference)

Bilag 7: "De tre søjler" (anden dialogkonference)

Bilag 8: Uddybende refleksioner (første dialogkonference)

Bilag 9: Uddybende refleksioner (anden dialogkonference)

Bilag 10: Uddybende refleksioner (tredje dialogkonference)