

Elevmedvirkning i utdanningsvalg

En studie av elevers opplevelse av medvirkning og aktiv deltakelse i gruppebaserte karriererelaterte veiledningsprosesser.

Annette Myhra



Masteroppgave i karriereveiledning ved fakultetet for humaniora og utdanningsvitenskap

Våren 2017

Forord

Å veilede elever på ungdomstrinnet kan både være utfordrende og krevende, men først og fremst gir det meg en meningsfull hverdag. Elevene føler utvilsomt behovet for veiledning, og etterspør ofte individuell veiledning flere ganger. I tillegg til den individuelle veiledningen jeg gir, underviser jeg også hele 10.trinn i faget utdanningsvalg. Dette masterprosjektet har gitt meg muligheten til å forske på hvordan elevene selv opplever å delta aktivt og medvirke for hverandre i gruppebaserte veiledningsprosesser.

Et slikt forskningsprosjekt lar seg ikke gjennomføre uten flere involverte, og det er noen jeg ønsker å rette en takk til. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle elevene som har deltatt i prosjektet, og også til deres foresatte som var positive og gav samtykke til deltakelsen. Takk også til ledelsen ved min skole, som oppmuntrer til å se elevene som ressurser i egen læring. Veilederen min fra Høgskolen i Sørøst-Norge, Knut Rune Olsen, fortjener en stor takk. Han har på ivaretagende og klokt vis utfordret meg og kommet med berikende innspill, på en måte jeg virkelig verdsetter.

Mange kvelder og dager har gått med til arbeidet med denne masteroppgaven. Til sist, men ikke minst ønsker jeg å rette en takk til familien min. Foreldrene mine har nærmest ikke sett meg i denne perioden, og jeg ønsker å takke dem for tålmodigheten og oppmuntringen de har vist, og for at de alltid er på tilbudssiden når det gjelder å bidra. Jeg ønsker også å rette en takk til døtrene mine, for oppløftende ord og forståelse for at jeg tidvis har befunnet meg i ”studie-bobla”. Mannen min, Roger, har hele veien vist forståelse for tidsmessige prioriteringer jeg har foretatt, og har oppmuntret og støttet meg gjennom hele prosessen. Tusen takk!

Gressvik, mai 2017

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg i utdanningsvalg på 10.trinn. Det er i dette faget jeg mener det ville være mulig å forløse de iboende ressursene hver enkelt elev i seg selv besitter, i mye større grad enn vi til nå har gjort. Jeg ønsker å synliggjøre potensialet og ressursene jeg mener finnes i ungdommene, slik at disse ressursene kommer fellesskapet til gode i en delingskultur. I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å skape et trygt og engasjerende læringsfellesskap der elevene, gjennom mer kollektive og elevaktiverende veiledningsformer og metoder, kan utvikle seg individuelt gjennom samspill med hverandre.

Forskningsprosjektets problemstilling er:

- Hvordan opplever elevene medvirkning og aktiv deltakelse i karriererelaterte veiledningsprosesser i faget utdanningsvalg?

Pedagogisk sol og mini-logger er benyttet som metode for å få svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. På grunnlag av fortolket empiri fra seks 10.klasser har jeg trukket mine konklusjoner. Foruten å besvare problemstillingen, dokumenterer funnene hvilke motivasjonsfaktorer elevene synes er viktige for å skape aktiv medvirkning og deltakelse, og også hvordan veileder kan bidra til å skape et positivt læringsfellesskap. I hovedsak dokumenterer oppgaven hvordan visse betingelser influerer på elevenes medvirkning og deres opplevelse av medvirkning og aktiv deltakelse i karrierelaterte veiledningsprosesser i utdanningsvalg.

Abstract

This Master's Thesis is based upon a pedagogical initiative in 10th Grade Career Guidance Counseling. It is through this class that I believe it would be possible to stimulate and free the inherent resources which each student possesses, to a much greater degree than before. I wish to bring forth the potential and the resources I find in teenage students, so that these resources may contribute to a greater cooperative learning experience. Through this research project, I have tried to create a secure and inspiring learning community in the classroom, where through increased collective and student-activating guidance strategies and methods, students can develop both as individuals and through interaction with others.

The research project's topical focus:

- How do students experience involvement and active participation in career-related guidance counseling processes through the subject of Career Guidance?

The Pedagogical Sunwheel and Mini-loggs are used as methods to provide answers to the research questions and perspectives. Based on interpreted empirical evidence from six 10th grade classes, I have drawn my conclusions. Aside from answering the main query of the research project, the findings document which motivational factors students deem important for the creation of active involvement and participation and, also, how the facilitator can contribute to the creation of a positive classroom learning community. Primarily, the thesis Documents how certain conditions influence how students interact and how they experience such interaction and active involvement in career-related guidance counseling processes through the subject of Career Guidance.

Innhold

1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Karriereveiledning	8
1.3 Elevmedvirkning	9
1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.5 Design-sammendrag	11
1.6 Aktualitet	12
1.7 Forankringspunkter	13
1.7.1 Etikken	13
1.7.2 Fundamentaletikken	13
1.7.3 Menneskesyn	14
1.8 Presentasjon av oppgavens påfølgende kapitler	15
2.0 Teori	16
2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv	16
2.2 Konstruktivistisk forståelsesramme av mennesker og karriereveiledning	20
2.3 Læringsledelse	22
2.4 Oppsummering	24
3.0 Metode	25
3.1 Kvalitativ forskning	25
3.2 Fenomenologi	25
3.3 Hermeneutikk	26
3.4 Kroppsspråk	27
3.5 Metakommunikasjon	27
3.6 Hensikt og forskerperspektiv	28
3.7 Gruppeveiledning	29
3.8 Organisering og tilrettelegging av undervisningen	31
3.8.1 Forarbeid i klassene	31
3.8.2 Øktenes oppbygging	33
3.8.3 Beskrivelse av kategoriserte øvelser og metoder	34
3.8.4 Innledende oppvarming	34
3.8.5 Hoveddel	36
3.8.6 Skriftlige individuelle og gruppebaserte tilbakemeldinger	40
3.8.7 Pedagogiske sol	41
3.8.8 Mini-logg	42
3.9 Innsamling og bearbeidelse av data	42
3.10 Vurderinger av validitet og reliabilitet	43
4.0 Funn	46
4.1 Hovedfunn	46
4.2 Økt 1	47
4.2.1 Pedagogisk sol, økt 1	47
4.2.2 Formålstjenlig presentasjonsform av funn fra mini-logger	48
4.2.3 Mini-logger, økt 1	49
4.3 Økt 2	51
4.3.1 Pedagogisk sol, økt 2	52
4.3.2 Mini-logger, økt 2	54
4.4 Økt 3	56

4.4.1 Pedagogisk sol, økt 3	57
4.4.2 Mini-logger, økt 3	58
4.5 Oppsummering	61
5.0 Drøfting	63
5.1 Indikatorgruppe 1: Refleksjon og selvinnsikt	63
5.2 Indikatorgruppe 2: Læring	65
5.2.1 Form, struktur og rammer	65
5.2.2 Hverandres ressurser	66
5.2.3 Aktiviteter, metoder og læremidler	67
5.3 Indikatorgruppe 3: Motivasjon	69
5.4 Indikatorgruppe 4: Relasjonelle faktorer	70
5.5 Indikatorgruppe 5: Det å se for seg...	71
5.6 Indikatorgruppe 6: Veileders rolle	71
5.7 Kort oppsummering	73
5.8 Styrker og svakheter ved eget metodevalg	73
6.0 Avslutning	76
7.0 Litteraturliste	79
Vedlegg 1: Godkjennelse fra arbeidsgiver	83
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	84
Vedlegg 3: Bildeeksempler fra Views from the verandah	85
Vedlegg 4: Pedagogisk sol	86
Vedlegg 5: Mini-logg	87

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

”Kan vi ikke gjøre noe *annet*’a? Noe morsomt?” Jeg har selv mottatt dette spørsmålet, og trolig finnes flere elever som har tenkt det samme, uten at de har sagt det høyt.

Mange elever kan oppleve en forutsigbar og lite engasjerende skolehverdag, hvor de selv, i forholdsvis stor grad, er mottakere av objektiv kunnskap. Ideen om at viten kan overføres fra lærer til elev har fortsatt en sterk posisjon i skolen (Wittek, 2012, s. 38), men forhåpentligvis ikke i samme grad som tidligere.

Jeg jobber som rådgiver og lærer ved en ungdomsskole i Fredrikstad. Mitt arbeid som rådgiver består i hovedsak av karriereveiledning på 10.trinn, og som lærer underviser jeg nå også hele trinnet i utdanningsvalg. Elevene på 10.trinn befinner seg i en slags overgangsfase, hvor de forbereder og planlegger for videregående skolegang. For at elevene skal kunne foreta meningsfulle og velbegrunnede valg, opplever jeg at de i stor grad både trenger og søker veiledning. I Opplæringslova § 9-2 er elevenes rett til rådgiving beskrevet, og her står det blant annet: *Eleven skal få den hjelpa han/ho treng for å utvikle seg vidare og utnytte eigne ressursar, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller*. Jeg erfarer at det er mange usikre elever som ikke får nok av den hjelpen de føler de har behov for, i forbindelse med overgangen til videregående skole. Det kan se ut til at mange elever ikke opplever å ha en tilstrekkelig og klar forståelse av seg selv, og langt mindre om hva som vil passe dem i et senere arbeidsliv.

Alle elevene på 10.trinn får individuell veiledning av meg, mange opp til flere ganger. I den individuelle veiledningen er det rom for å gå mer i dybden på den enkelte elevs tanker, behov og utfordringer, mens det generelt i faget utdanningsvalg som oftest dreier seg mest om å formidle nyttig informasjon om valgmuligheter i videregående skole. At faget utdanningsvalg bør styrkes kommer fram i NOU 2016:7, hvor det presiseres at det bør satses spesielt på videreutdanning for lærere som skal undervise i faget. I samme utredning beskrives faget utdanningsvalg som et karriereveiledningsfag. I denne formuleringen ser jeg åpning for at min lærerrolle slås sammen ved karriereveilederrollen, i denne sammenhengen. Jeg opplever forholdsvis nære relasjoner mellom didaktiske kompetanse i pedagogisk arbeid og veiledningskompetanse i karriereveiledning i skolen. St.meld.nr.11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, definerer lærerrollen som *summen av de for forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket*. Definisjonen av lærerrollen er vid, og mitt argument er at det i lærerrollen også implisitt ligger en veilederrolle. Kunnskapsdepartementet gir en

definisjon av karriereveileder på nettsiden utdanning.no: *En karriereveileder hjelper mennesker med å ta riktige yrkes- og karrierevalg.* Det å hjelpe mennesker innebærer ulike tilnærminger og metoder, på lik linje med didaktisk kompetanse. Det at temaet i prosjektet er karriererelatert, gjør at jeg oppfatter egen rolle i prosjektet som karriereveileder. Følgelig tenker jeg at utdanningsvalgstimene, ikke bare i denne konteksten, men også mer generelt i større grad kan bli beholdt kollektiv karriereveiledning. I kollektiv karriereveiledning ser jeg større potensiale enn å være informative undervisningstimer, hvor elevene ofte kan bli å regne som forholdsvis passive mottakere. Jeg ser for meg at hver enkelt i større grad kan bli utfordret i forhold til innsikt i egne interesser, verdier og holdninger gjennom mer aktiv deltakelse i samspill med andre. Min interesse og intensjon går derfor ut på å benytte *elevmedvirkning* som metode, for å frembringe det jeg ser på som elevenes uforløste iboende ressurser og potensiale i større grad. Ved å legge til rette for elevmedvirkning ønsker jeg å finne ut om elevene, gjennom aktiv deltakelse, kan være læringsressurser for hverandre, om mangfoldet i skoleklassene kan være en ressurs i det å belyse ulike aktuelle karriererelaterte perspektiver, og om læringen oppleves å øke gjennom kollektive prosesser.

Før jeg utdyper forskningsprosjektet nærmere, vil jeg si noe om begrepene *karriereveiledning* og *elevmedvirkning*, slik jeg forholder meg til dem.

1.2 Karriereveiledning

Begrepet karriereveiledning har kommet til uttrykk på ulike måter. *NOU 2016:7; Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*, tar for seg karriereveiledningsbegrepet, og viser til at ELGPN har videreutviklet og oppdatert OECD's definisjon fra 2004. I sin oppdaterte versjon vektlegger ELGPN at karriereveiledning dreier seg om å bidra til at individer selv skal kunne gjøre valg og håndtere sin egen karriere:

Livslang karriereveiledning omfatter en rekke aktiviteter som setter mennesker i alle aldre og stadier i livet i stand til å bli kjent med sine styrker, kompetanser og interesser, gjøre meningsfulle valg knyttet til utdanning, opplæring og arbeid, og gjennom hele livsløpet håndtere læring, arbeid og andre situasjoner der styrker og kompetanser utvikles og brukes.

Definisjonen favner stor variasjon i tjenester og aktiviteter. Jeg opplever at flere formuleringer imøtekommer og underbygger mitt metodevalg; aktiv deltakelse gjennom elevmedvirkning. Definisjonen viser til at *livslang karriereveiledning* omfatter en rekke

aktiviteter. Med det forstår jeg en orientering på nytteverdi både her og nå og i framtidig perspektiv, samt variasjon i metoder og midler som benyttes. Når det gjelder å *bli kjent med sine styrker, kompetanser og interesser* tenker jeg at praktisk utprøving og utforskning vil være et fornuftig tillegg til individuelle samtaler med rådgiver, eller til å jobbe med hefter i utdanningsvalgstimene (forekommer dessverre i for stor grad). Ikke minst er og blir det å kunne foreta *meningsfulle valg* for seg selv viktig. Til det trengs karriereferdigheter, og i dag ser man karriereferdigheter som noe som kan læres og øves. Begrepet *karrierelæring* blir derfor sentralt, og viser til læringsprosessen som knytter seg til utviklingen av karriereferdigheter som valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, evne til å håndtere overganger og selvinnsikt (Seville, 2017, s. 11-12). Slik jeg ser det, trenger vi å *øve mer bevisst* som aktive deltakere på å ta valg av ulikt slag, for så å erfare valget og videre reflektere over erfaringen. Erfaringen kan sies å ha i seg to nivåer: Det konkrete og praktiske handlingsnivået og det mer abstrakte, reflekterte og ”forfinede” nivået, hvor den praktiske handlingen omdannes slik at den blir en del av våre psykologiske konstruksjoner (Witteck, 2012). Dette innebærer at refleksjon er avgjørende for læring, og da aller helst refleksjon i samspill med andre. Gjennom å øve mer på å ta reflekterte valg, vil man øke sannsynligheten for å ta *meningsfulle valg*, tenker jeg. I tillegg vil trolig ulike tilnærminger til det å ta valg kunne være et bidrag til oppmerksomhet på muligheter som finnes, utvikling av selvinnsikten og evnen til å håndtere overganger.

For å i enda større grad romme eget prosjekt kan karriereveiledningsbegrepet uttrykkes slik: *Individuelle og gruppebaserte aktiviteter som har til hensikt å styrke deltakernes refleksjon, selvinnsikt og ferdigheter i å foreta meningsfulle valg, og til å håndtere egen karriere*. I denne sammenhengen er karriereveiledningen ment som et prosessuelt bidrag til økt kollektiv forståelse for- og bruk av ressursene og potensialet enkeltindivider og grupper i seg selv besitter.

1.3 Elevmedvirkning

Begrepet elevmedvirkning figurerer relativt ofte i skoledebatten for tiden. Så vidt meg bekjent er begrepet først og fremst knyttet til elevrådsarbeid, vurderingsarbeid, deltakelse i planarbeid og samarbeid i fagene. Jeg har ikke klart å finne en entydig definisjon av begrepet, og opplever at det er ofte lærerne selv som ilegger begrepet betydning. I St. meld. nr. 20 påpekes følgende: *Evnen til å utnytte de mulighetene som ligger i et mer sammensatt og mangfoldig fellesskap er avgjørende for hvordan samfunnet utvikler seg*. Slik jeg forstår

dette, vil elevmedvirkning i karriererelaterte veiledningsprosesser trolig kunne være en egnet metode for å utnytte mulighetene og resursene som ligger i fellesskapet. For meg innebærer elevmedvirkning deltakelse og bidrag i en delingskultur, og i en delingskultur er det meningen at man skal bli kjent med, låne og videreutvikle hverandres ideer, slik at felles krefter kan utnyttes til felles vekst (Kversøy, 2015, s. 74). I denne sammenhengen knytter jeg også elevmedvirkning til deltakelse i ulike former for aktivitet, hvor formålet er å styrke enkeltindividene gjennom samhandling og deling av fellesskapets ressurser. Noen av disse aktivitetene vil være fysiske og erfaringsbaserte, andre mer mentale, som refleksjon. Det vil alltid være hensiktsmessig å legge til rette for refleksjon i læringsarbeidet, siden refleksjon i seg selv er et helt avgjørende element i læringsprosessen (Rennemo, 2006, s. 95). Følgelig knyttes refleksjon også opp til begrepet elevmedvirkning. Tilbake til kapittelets første setning: ”Kan vi ikke gjøre noe *annet*’a? Noe morsomt?” Spørsmålet inspirerte meg i retning av økt medvirkning for elevene, og som et resultat av dette fremkommer forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hvordan opplever elevene medvirkning og aktiv deltakelse i karriererelaterte veiledningsprosesser i faget utdanningsvalg?

Av problemstillingen utledes følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke forutsetninger i form av innhold, aktiviteter og læremidler synes å være viktige for å skape motivasjon, elevmedvirkning og aktiv deltakelse?
2. Hvordan kan jeg som karriereveileder med ansvar for veiledningen bidra til å skape et positivt læringsfellesskap?

Siden min interesse først og fremst går i retning av elevmedvirkning som metode i kollektive, karriererelaterte veiledningsprosesser i faget utdanningsvalg, avgrenses det første forskningsspørsmålet til å dreie seg om hva som faktisk ser ut til å fungerer. Hvilke ”triggere” bør ligge til grunn for å kunne utløse medvirkning og aktiv deltakelse? Jeg har gjort et utvalg, og vil bevisst benytte ulike strukturer og former for medvirkning og deltakelse, og også ta i bruk ulike former for materiell. Elevresponsen vil benyttes til å kartlegge effekten av betingelsene.

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg mer om lederrollen og mitt bidrag for å gjøre elevene trygge og komfortable nok til å medvirke for hverandre i et læringsfellesskap som oppleves positivt. Min intensjon er at elevene skal oppleve læringsfellesskapet som meningsfullt, og at de kan se på medelever som ressurser for seg selv, samtidig som de opplever å kunne være til nytte i medelevenes læringsprosesser.

1.5 Design-sammendrag

Jeg vil her gi et kortfattet sammendrag av designet, som vil bli mer helhetlig omtalt i metodedelene. Innledningsvis knyttes prinsippet om medvirkning til forskning:

I forskningsprosjektet *Læring og Vurdering* ble sentrale prinsipper for læring i skolen bekreftet (Jensen, et al. 2014). Et av de sentrale prinsippene var medvirkning, forstått som det å delta og bidra. Deltakelse og bidrag er fundamenter i prosjektet mitt.

Prosjektet hadde en varighet på 11 uker. Alle trinnets seks 10.klasser deltok, og til sammen ble dette 124 informanter. Foruten å søke godkjenning for forskningsprosjektet hos arbeidsgiver, benyttet jeg et foreldremøte for 10.trinn til å informere frammøtte foresatte om prosjektet. I tillegg ble et samtykkeskjema sendt hjem til hver enkelt elev/foresatte, med informasjon og svarslipp. På svarslippen kunne foresatte samtykke, eller krysse av for at sin ungdom ikke skulle delta som informant, men ellers delta i utdanningsvalgstimene. Ellers besto prosjektet innledningsvis av å samtale med alle de seks 10.klassene på trinnet. Hensikten var først og fremst å finne ut om elevene var interesserte og motiverte for å være med på dette. Prosjektideen ble presentert, og elevene fikk komme med spørsmål, tilbakemeldinger og innspill opp imot metode, rammer og innhold, og hva de ellers måtte ønske. Elevene imøtekom prosjektideen på en svært positiv måte, og jeg satte i gang med mer detaljert og helhetlig planlegging.

Der etter fulgte tre totimers-øker i hver klasse, og hver økt hadde samme oppbyggingsform. Innledningen, hvor jeg beskrev øktens tema, formål og innhold, besto også av trygghetsskapende aktiviteter. Disse øvelsene var ment som et bidrag til å ”senke skuldrene”, og samtidig skape et positivt læringsfellesskap. Etter innledningen kom hoveddelen, med ulike individuelle og gruppebaserte fysiske og kognitive øvelser. Disse øvelsene medførte, i korte trekk, individuell øvelse i å foreta og begrunne valg, refleksjon, samt samspill og dialog i grupper. Hver av øktene ble avsluttet med individuelle og gruppebasert skriftlige tilbakemeldinger fra elevene.

I forskningsprosjektet er jeg på jakt etter subjektive data og intersubjektivitet, og innhentet disse ved å benytte verktøyene *mini-logg* og *pedagogisk sol*. Mini-loggen ble brukt til å gi individuelle svar tilbake til meg, og spørsmålet som skulle besvares etter hver økt var: Hva husker du best fra dagens økt? I tillegg skulle elevene også gi en begrunnelse for hvorfor de husket nettopp dette best. I de pedagogiske solene skulle elevene gruppevis reflektere og besvare ulike spørsmål. Alles individuelle meninger skulle nedtegnes. Hensikten med å samle inn data avslutningsvis i hver økt, var å åpne for at elevenes umiddelbare opplevelser skulle få komme til uttrykk. Det at opplevelsene lå så nært i tid var forhåpentligvis også med på å forsterket troverdigheten i responsen.

Videre i kapittelet vil jeg belyse aktualiteten i forhold til valg av problemstilling, og vise til forankringspunkter for egen deltakelse. Avslutningsvis presenterer jeg resten av denne oppgavens oppbygging.

1.6 Aktualitet

Det å vedkjenne seg de usikre vilkårene i samfunnet, samtidig som vi, i den grad det er mulig, har et blikk på krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv, er viktige forutsetninger for å gi god karriereveiledning. Å løfte blikket lenger fram kan oppleves som vanskelig, siden vårt postmoderne samfunn i stor grad er preget av usikkerhet og raske endringer. Utfordringene mennesker har i dag, vil høyst sannsynlig ikke samsvare med utfordringene, kompetansekravene og spørsmålene vi vil søke svar på i framtiden. Dette må karriereveiledningsfeltet forholde seg til. Flere styringsdokumenter for skolen vektlegger elevmedvirkning som en viktig kompetanse, men det er i særdeleshet den norske offentlige utredningen NOU 2015:8 som mer detaljert tar for seg framtidige kompetansekrav.

I NOU 2015:8 var mandatet å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Utredningen peker på at økt mangfold og individualisering gir stigende behovet for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap. Det å kunne kommunisere, delta og samhandle blir viktig. Samtidig viser de til forskning som tilsier at individer kan tilegne seg strategier for samarbeid, utvikle mer kompetanse og mot til det å ytre seg, og øke forståelsen av at egen deltagelse betyr noe for andre gjennom aktiv deltakelse og læring. Utvalget anbefaler økt oppmerksomhet på dette i skolen (NOU 2015:8, s. 21). Utvalget legger også fram fire kompetanseområder de mener skal være en del av alle fagområder i skolen, og som vil være sentrale i framtidens arbeidsliv: fagspesifikk kompetanse, det å kunne lære, det å

kunne kommunisere, samhandle og delta, og det å kunne utforske og skape. Utvalget påpeker at sosial og emosjonell kompetanse vil være del i alle overnevnte kompetanseområder. Sosiale og emosjonelle kompetanser blir av utvalget definert som personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner.

1.7 Forankringspunkter

1.7.1 Etikken

Veiledning i seg selv sees på som en etisk handling der veilederens oppgave er å hjelpe og ivareta et annet menneske på en måte som er *til den andres beste* (Aasland i Botnen Eide m. fl. 2013, s. 11). Relasjonell kompetanse blir sentralt, og bevissthet om ulikheter og nyanser i menneskemangfoldet like så. Etikken oppstår altså i møtet med den andre, og dreier seg om hvordan vi er i stand til å respondere på en god måte på den andres henvendelse (Grelland i Botnen Eide m. fl. 2013, s. 104). I veiledningsarbeid er det vanskelig å forsikre at alle handlinger og er fullt og helt etisk korrekte. Det foreligger ulike syn og skjønn her som i andre sammenhenger. Ofte vises det til Løgstrups etiske fordring: *Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd* (Løgstrup, 1957, s. 25). For meg tar denne formulering inn i seg all omgang med mennesker i alle aldre, ikke minst omgang med mennesker i karriererelaterte læringsprosesser. Kitchener og Bond (Løve, 2015, s. 204) formulerte noen grunnleggende prinsipper for veiledende samtaler. Prinsippene handler om autonomi for veisøker, altruisme (veilederen må handle til det beste for veisøker), rettferdighet (veileder på behandle veisøker rettferdig, uavhengig av bakgrunn og kontekst), troverdighet (veileder må ha tiltro til veisøker og selv være troverdig) og personlig interesse (bevissthet om i hvilken grad personlig interesse er med på å styre veileders arbeid og overnevnte prinsipper). Etter mitt skjønn har disse gyldighet i både individuelle samtaler og ulik form for gruppeveiledninger.

Det er utarbeidet forskjellige, men ikke overordnede etiske retningslinjer for karriereveiledning¹. Noe av det viktigste en veileder kan gjøre er trolig det å ta inn over seg at virkelighetsforståelser er utallige, og at det er disse vi bør forholde oss til.

1.7.2 Fundamentaletikken

I vår postmoderne tid finner vi en anerkjennelse av at virkeligheten er en subjektiv

¹ Forelesning med Erik Haug, Sarpsborg, 03.01.17

opplevelse. Det kan være vanskelig å tro at det finnes en objektiv virkelighet, og det blir da vårt subjektive virkelighetsbilde som kommer til uttrykk, både i språk og handlinger. I slike subjektive virkelighetsforståelser inngår ikke andre personer som noe objektivt eller kontrollerbart. Vi påvirkes og berøres av andre personer. I veiledningssituasjoner betyr dette at vi må legge egen virkelighetsoppfatning til side, og i stedet forsøke å se veisøkers virkelighet, slik at vi kan *se hva veisøker ser*. Søren Kierkegaard sier det så fint (Kierkegaard, 1962-64):

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden...².

Den sosiale interaksjonen som oppstår i møte med et annet menneske gjør at vi justerer og tilpasser vårt eget bilde av virkeligheten. Det nye redigerte bildet blir videre bakgrunnen for nye handlinger. Det blir på en måte slik at *handlingene får sin dom i møte med den andre* (Aasland og Sævareid Botnen Eide m. fl. 2013, s. 32). Ut i fra denne erkjennelsen forstår vi at samspill med andre får stor betydning for vår utvikling. I samspill møter vi andre mennesker som blir nye kilder til opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Samspillet blir det som skaper og utvider egen forståelse av seg selv og virkeligheten rundt en. Samspill kan gi nye forutsetninger for handlinger og valg.

Når det gjelder elevmedvirkning i karriererelaterte læringsprosesser, slik som i mitt prosjekt, er det nettopp dette som har vært min hensikt; at elevene i samspill med andre skal utvide sin virkelighetsforståelse, og at de skal se nye muligheter og andre vinklinger enn de de selv ser.

1.7.3 Menneskesyn

Sævareid (Botnen Eide m. fl. 2013, s. 42) sier i sin artikkel at man bør stille seg to spørsmål for å bli mer klar over sitt eget menneskesyn: Hva tenker vi om menneskets potensial til endring? Hva er viktige forutsetninger for at mennesket skal kunne utløse dette potensialet, nemlig å erfare større grad av positiv endring og utvikling? Den salutogene tenkemåten til sosiologen Antonovsky belyser noe av det samme, og fra hans tenkning opplever jeg å kunne

² <http://tidsskriftet.no/2007/01/medisin-og-kunst/kierkegaard-og-kunsten-hjelpe>. Hentet 18.02.17.

trekke linjer til prosjektet. Den salutogene tenkemåten dreier seg om å få en forståelse av hva det er som medvirker til at mennesker holder seg friske (ikke syke). I veilednings- og undervisningssammenheng kan det dreie seg om å få en forståelse av hva det er som gjør at vi velger gode strategier for utvikling, mestring og velvære. Antonovsky hevdet at opplevelse av *sammenheng* er det sentrale, og i hvilken grad vi opplever tilværelsen som *håndterbar*, *forståelig* og *meningsfull* (Antonovsky, 2012). Menneskesynet vårt bør være forankret i respekt for enkeltindividet og tro på hvert menneskes potensial og ressurser.

Gjensidighetstenkningen vi finner i *den gylne regel* og *godviljens etikk* (Lingås, 2013, s. 53) kan fungere som rettesnor veiledningsarbeid.

Veiledning og undervisning kan bidra til å belyse et slikt etiske fundament og menneskesyn. I gjennomføringen av prosjektet er det en nødvendighet for å lykkes. Som veileder generelt, og følgelig også i dette forskningsprosjektet, søker jeg å utvikle en felles forståelse av begreper som menneskesyn, likeverd og inkludering, slik at begrepene ikke bare blir begreper i seg selv, men får komme til uttrykk gjennom praktisk deltakelse.

1.8 Presentasjon av oppgavens påfølgende kapitler

Resten av oppgavens kapitler vil på ulikt vis belyse tilnærminger til prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 presenteres to teoretiske tilnærminger til prosjektet; det sosiokulturelle læringsperspektivet og den konstruktivistiske forståelsesrammen. Kapittel 3 tar for seg metodevalget, og utdyper og begrunner bruken av verktøyene, innholdskomponentene (tema) og aktiviteter. Gyldighet og pålitelighet drøftes også her. I kapittel 5 legges empirien fram, og det redegjøres for funnene. I kapittel 6 drøftes og undersøkes funnene, og oppgaven rundes av med kapittel 7; avslutningen.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg i hovedsak belyse to teoretiske tilnærminger til prosjektet. Dette begrunnes med at jeg, i denne sammenhengen, opplever å ha sammenfiltrede roller; lærer og karriereveileder. På bakgrunn av dette ønsker jeg å vise til både det sosiokulturelle læringsperspektivet og konstruktivistiske rammer for forståelse av mennesker og deres handlinger.

2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Gjennom tidene har grunnleggende antakelser om kunnskap og læring variert. For tiden står den sosiokulturelle teoritradisjonen sterkt (Wittek, 2012). Før jeg videre utdyper det sosiokulturelle læringsperspektivet, vil jeg vise til Line Witteks bok: *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2012). Mye av forståelsen er hentet her i fra.

Aller først vil jeg belyse Jensens (1999, s. 7-8) fire sosiokulturelle perspektiver på læring:

1. Læring betraktes som situert, og kan bare forstås i den situasjonen læringen fant sted.
2. Kunnskap er sosialt distribuert, og utvikles mellom mennesker i samtaler og samhandling.
3. Læring forutsetter deltakelse i kulturelle fellesskap/sosial praksis.
4. *Måten* vi interagerer har i seg kunnskap, og baseres på vår emosjonelle ”kanal” (fritt formulert).

At læringen er situert betyr altså at den ikke uten videre lar seg overføre og benytte i andre kontekster enn der den først oppsto, men kunnskap kan distribueres gjennom kontekst og kontinuitet. Kontinuitet innebærer å trekke linjer tilbake slik at man kan trekke veksel på tidligere erfaringer. For at transformasjon av erfaringer skal kunne finne sted, er det nødvendig med tid til grundig refleksjon. Vi må gruble over det vi har erfart, og aller helst sette ord på egne tanker, diskutere med- og lytte til andres opplevelser av samme erfaring for at læringen kan sies å ha funnet sted og blitt en del av våre kognitive selv. Nyten av refleksjon presiseres, og Bruner (Bruner, 1997, s.140) ”ber” oss om å være oppmerksomme på det han kaller *refleksjonens fiende; den halsbrekkende farten- de tusen bildene*.

Kunnskap kan ikke alene forankres til det individuelle planet, men er interaktiv og kollektiv. Mennesker har ulik virkelighetsforståelse og kompetanse. Ved å forhandle med andre om mening, og komme med ulike innspill kan man bidra til helheten. Innsikten en gruppe til sammen innehar kan da komme fellesskapet til gode ved deling, og videre være med på å generere ny kunnskap. Et viktig poeng å presisere når det gjelder læring og aktiv deltakelse i

sosial praksis, er at elevene virkelig må være motiverte og engasjere seg (Wittek, 2012, s. 138). Om læringen fører til personlig endring, vil den også medføre nye handlingsmuligheter. En sosiokulturell metafor for læring er *appropriering*, noe som innebærer at man tilegner seg intellektuelle redskaper, eller lærer seg å beherske fysiske redskaper slik at bruken blir formålstjenlig for visse formål og situasjoner (Säljö, 2001, s. 156). De viktigste faktorene som inngår i sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling er sosial interaksjon og kulturelle artefakter og redskaper. Dette medfører en forståelse av at læring som finner sted i praksisfellesskap, er den som i størst grad fører til personlig endring. Med kulturelle artefakter menes fysiske redskaper av ulikt slag, og tegn. Artefaktenes betydning i læringsprosesser bør derfor inkluderes (Säljö, 2001, s. 78). Redskapene er ulike former for hjelpemidler, og kan være både fysiske og intellektuelle. Wittek (2012) deler disse inn i fem grupperinger: Læremidler som læreren bringer inn i klasserommet, privat utstyr og eiendeler elevene bringer med, ulike former for deltakerstrukturer (for eksempel dialogisk samtalestruktur eller andre måter å samhandle på), deltakernes verdier, oppfatninger og holdninger, samt språk og symboler. De valgene vi foretar i forhold til redskaper er med på å tilføre læringsmiljøet muligheter og begrensninger, og valgene bør derfor begrunnes godt. Noen redskaper muliggjør handlinger bedre enn andre redskaper, og elevenes læringsprosess bør derfor sees i sammenheng med redskapene vi har til rådighet. Andre viktige redskaper i læreprosesser er for eksempel personlige bidrag, strukturer for samarbeid, strukturer for konfliktløsning, skriving, bilder eller dialog. Det aller viktigste kulturelle redskapet er likevel *språket*, siden dette er det som i seg selv muliggjør distribusjonen av kunnskap.

Det er nær forbindelse mellom språket som sosialt kommunikasjonsmiddel og språket som psykologisk redskap. Vi benytter språket i egne indre dialoger når vi skal prøve å forstå og fortolke opplevelser og erfaringer, og sånn sett kan vi si at språket fungerer som et bindeledd mellom kulturen vi er en del av, interaksjonen med andre og individuell tenkning. Språket transformerer erfaringer til forståelse og kunnskap, og utvikles som redskap og gis ny mening ved at det brukes. Men, språket er ikke bare et redskap vi benytter for å formulere egne tanker og for å kommunisere disse, det muliggjør også det at mennesker kan tenke og lære *sammen*.

Å lære seg å kommunisere er å bli eit sosiokulturelt vesen; det gir oss tilgang til eit kulturelt mangfald som stadig utvidar seg, frå den innarste familiesirkelen til dei mange og ulike kontekstane vi etter kvart får del i og inngår i. Innanfor kvar av desse til dels svært ulike "diskurssamfunna" lærer vi å bruke språket for å påverke andre eller få dei til å handle, og vi formar både oss sjølve og andre gjennom kommunikasjon (Dysthe, 2001, s. 48).

Slik jeg leser sitatet, blir perspektivene og utfordringene i eget prosjekt rettet mot min og elevenes evne til å bruke språket på en formålstjenlig måte. Med formålstjenlig mener jeg at måten vi snakker sammen på bør invitere til trygg og åpen dialog, hvor hver og en opplever å bli lyttet til og tatt på alvor.

En av de viktigste opphavsmennene for sosiokulturelle læringsperspektiver, den russiske pedagogen og psykologen Lev Vygotskij (1896-1934), understreker sammenhengen mellom språk og tenkning, og ser disse som uløselig sammenknyttet. Vygotskij hevder at individuelle tankeprosesser er en form for indre tale basert på og internalisert med utgangspunkt i sosiale sammenhenger (Bråten og Thurmann-Moe, s. 124, i Bråten, 2002). Det indre språket blir en viktig faktor, og utgjør menneskers bevissthetliv. *Bevisstheten avspeiler seg i ordet, slik som solen i en liten vanddråpe* (Vygotskij, 2010, s. 474). For at læringsutbyttet skal bli best mulig, er det viktig at læringen skjer gjennom dialog og samhandling med noen som er mer kompetente enn den som skal lære (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 67). Begrepet *stillas* benyttes om kognitive reisverk som elevene kan støtte seg til og utvikle seg i. Her menes det ikke det å gi ferdige forklaringer, men å støtte og veilede i læringsprosessene. Læreren, eller en mer kompetent elev kan gi støtte og hjelp i oppstart av læringsprosess, og på denne måten være et stillas for den som skal lære. Stillasbegrepet kan også gis en mer kollektiv betydning. I kollektive læringsprosesser kan deltakerne fungere som stillas for hverandre, og slik bidra til at kunnskapen distribueres mellom gruppas deltakere, og ikke bare mellom lærer/veileder og deltakerne (Bruner, 1997). Vygotskijs vitenskaplige innsats hadde hovedfokus på menneskelig bevissthet og dens utvikling gjennom danning av høyere psykologiske prosesser. Han hevdet at menneskets sosiale kompetanser gjør at vi kan ta opp i oss den enorme mengden erfaring andre besitter, og at sosiale aktiviteter formidler høyere psykologiske prosesser (Bråten, 2002, s. 21-22). Slik sett går utviklingen fra det sosiale og kollektive mot det individuelle. Når Vygotskij omtaler *sonen for nærmeste utvikling*, sikter han til avstanden mellom det *eksisterende* utviklingsnivået og det *potensielle* utviklingsnivået. Sonen for nærmeste utvikling bestemmes ut i fra å se på hva eleven kan klare med hjelp, enten fra mennesker eller med støtte i andre hjelpemidler. I denne sonen ligger de psykologiske funksjonene som ennå ikke er modne, men under utvikling, og Vygotskij kaller disse ikke fullt utviklede funksjonene for ”knopper eller blomster” (Vygotskij, 2001, s.159). Ved å ta utgangspunkt i sonen for nærmeste utvikling og legge til rette for individuell eller kollektiv stillasbygging, vil individers potensielle utviklingsnivå kunne nås.

Rammer og konvensjoner for samhandling har stor betydning for hva som læres og hvordan læringen foregår. Det å legge til rette for gruppearbeid med dialogisk tilnæringsstruktur medfører vesentlig læringspotensial. Bruner (1997, s. 221) hevder også at samtaler er utviklingsmessige grunnsteiner for hukommelsen. I dialogbasert gruppearbeid får man tilgang til andres ideer og refleksjoner, og det faglige nivået kan heves ved at flere deler tolkninger og perspektiver. For at gruppearbeidet skal være formålstjenlig, er det nødvendig at alle involverte ser hensikten med samarbeidet, at metoder for å sette intensjonen ut i livet er tilgjengelige og gjennomførbare, og at alle er innforståtte med samarbeidsstrukturene (Witteck, 2012, s. 115). Dialogiske læringsstrukturer har i seg flere dialogiske nivåer som indre individuell dialog, gruppebasert ytre dialog, relasjonen mellom de lærende og lærestoffet, og dialogens betydning for egen selvoppfattelse. Man kan spørre seg om det i det hele tatt er mulig å etablere læringsfellesskap som tar inn i seg og møter enkeltelevene der de er? Wenger (Wenger, 1998, s. 73) viser til tre dimensjoner som kjennetegn på læring som virkelig endrer oss, og han kaller dette fellesskapet for *praksisfellesskap*. Kjennetegnene han viser til (fritt formulert):

1. Fellesskapet må ha en felles oppgave, og en felles fortolkning av målet. Rutiner for samarbeid må være akseptert av alle deltakerne.
2. Felles repertoar, hvor deltakerne støtter seg til redskaper som er gjort felles for gruppen, og valgt gjennom kollektiv beslutningsprosess. De viktigste redskapene fellesskapet benytter er dialogen og strukturer for samarbeid.
3. Gjensidig engasjement, som innebærer at det foregår en kontinuerlig forhandling om mening. Alle deltakere er inkluderte og alles bidrag er av betydning.

På tross av at Wenger ikke har utviklet denne teorien med tanke på læring i utdanningsinstitusjoner, ser jeg tydelige koblinger opp mot eget prosjekt; elevmedvirkning i karriererelaterte læringsprosesser. Jeg ser også for meg at begrepet *læringsbaner*, som Wittek benytter (Witteck, 2012, s. 126), er verdt å se litt nærmere på, i relasjon til prosjektet mitt: Læringsbaner tar opp i seg det komplekse ved læreprosesser, og viser til kognitive strukturer basert på sosiale og kulturelle erfaringer. Læringsbanene skapes gjennom deltakelse i ulike kontekster, og det er disse lagrede erfaringene som individuelle læreprosesser henter støtte fra. De sosiale strukturene vi gjør erfaringer med, fører oss i bestemte retninger, men vi må likevel gjøre aktive valg og fortolkninger i nye sammenhenger vi beveger oss i. Når vi interagerer med andre kommer slike personlige læringsbaner i kontakt med hverandre, og læringsbanene er derfor i vedvarende endring og utvikling livet igjennom, forutsatt evne til å

kunne *ta den andres lokalisering* (Witteck, 2012, s. 129). Det å ta den andres lokalisering innebærer evne til å sette seg inn i andres situasjon og ta andres perspektiv, samtidig som man legger eget perspektiv til siden.

2.2 Konstruktivistisk forståelsesramme av mennesker og karriereveiledning

Selv har jeg, i størst grad, tilegnet meg forståelsen av konstruktivismen gjennom Vance Peavys *Konstruktivistisk vejledning* (Peavy, 2009). Før jeg går nærmere inn på dette perspektivet vil jeg presisere at det ikke er Peavys veiledningsmetodikk *ansikt til ansikt* jeg viser til, men mer til de konstruktivistiske prinsippene i seg selv. I disse finner jeg stor grad av overføringsverdi til eget prosjekt.

Universet består av tallrike virkeligheter. Det dreier det seg om å *konstruere* sin egen virkelighet, ment som å skape eller frembringe, i motsetning til det å finne fram til noe som *er*. Det konstruktivistiske perspektivet ser det ikke slik at hver og en produserer sin egen tilværelse og virkelighet alene, men der imot at tilværelsen konstrueres i samspill og samarbeid med andre, og i forhold til fysiske omgivelser. Vi er derfor alle medkonstruktører i personlige og sosiale virkeligheter. De fysiske omgivelsene spiller en viktig rolle i det at de fører med seg ulike utfordringer, begrensninger, muligheter. All vår viten blir derfor perspektivbetinget, basert på kontekster vi har beveget oss i. I tillegg evner mennesket å rekonstruere gjentatte ganger, slik at utvikling kontinuerlig pågår.

Språket ansees som det viktigste virkemiddelet for konstruksjon og rekonstruksjon av personlige og sosiale virkeligheter, og gjennom dialog og samtale kan personlige og sosiale virkeligheter bli formulert, artikulert, avklart og forstått. Det *sagte* blir en formidling av personlig virkelighet. Det dreier seg da ikke om å *finne* den *rette* virkeligheten, men mer om å *skape* den, med formål om å frambringe fleksible og meningsfulle veier for oss selv. Slik får spørsmål større kraft enn svar. Der svar kan stenge og konkludere, kan spørsmål åpne for nye perspektiver og utforskning for den enkelte.

Det er viktig at mennesker selv deltar aktivt i prosesser dersom det er ønskelig å framkalle endring i viten, følelse, verdier eller erkjennelse. Aktivitetsbasert veiledning, eller en samkonstruksjonsmetode er derfor å foretrekke. Hvert enkelt menneske sees på som helt unikt, med personlige indre verdener konstruert gjennom erfaring og livsopplevelser. Med dette som utgangspunkt finner vi en holistisk ramme for forståelse av mennesker, noe det må tas høyde for i utviklings- og læringsarbeid.

De ulike utfordringene øvelsene i prosjektet medførte kan forstås som fysiske omgivelser elevene måtte forholde seg til, tenker jeg. Gjennom gruppedialoger kunne også mangfoldet av virkelighetsoppfatninger bli synliggjort, for så å utvide eller komme i tillegg til andre forståelser. For å finne ut hva mennesker tenker og hvordan de opplever ulike situasjoner, må vi spørre. Underveis i prosessen møtte elevene på ulike spørsmålsformuleringer de skulle forholde seg til. Etter indre dialog og refleksjon fikk ordene uttrykke aspekter av personlig virkelighet gjennom det Peavy kaller historiefortelling (Peavy, 2009, s. 81). Det å beskrive livene våre, ved å formulere ord og setninger, kan skape ny mening, som videre kan føre med seg ny selvforståelse og utviklingspotensial mot nye handlinger. Tenkning og språk stimulerer hverandre gjensidig, og vil derved også kunne påvirke konstruksjon av selvoppfatning og virkelighetsforståelse. Deltakelse og medvirkning i meningsfulle aktiviteter vil på denne måten være et bidrag til at informasjon konverteres til viten.

De konstruktivistiske prinsippene for *veiledning* forholder seg til menneskers behov og sosiale omgangsformer i nåtiden. Veiledningsprinsippene tar inn over seg at det finnes utallige virkeligheter, og at vår verden konstrueres sosialt. Språkets egenverdi som vårt medium til konstruksjon anerkjennes, og personlig mening, handling og interaksjon er de primære fokuspunktene i veiledningen. Vissheten om at mennesker alltid handler og oppfatter ut i fra en kontekst er vesentlig. I tillegg vektlegges det at kulturer bare er modeller for hvordan man lever, og ikke stadfester hvem man *er* (Peavy, 2009, s. 31-37). Hovedoppgaven i konstruktivistisk veiledningspraksis er å gå inn i veisøkernes indre verdener, og utforske og beskrive dette *leverommet*, for så etter hvert å kunne planlegge og konstruere personlige prosjekter. Et leverom utgjøres av et sett med sosiale roller som individet tar del i, og rollene medfører ulike krav, forventninger og belønninger. Noen av rollene gir større mening og er av større betydning for vår identitet. Nettet av slike livsroller knytter individet til samfunnet, og det blir viktig å forstå og anerkjenne betydningen de ulike rollene spiller i den enkeltes liv når valg skal foretas (Savikas, 2002). Det å velge oppleves ofte som vanskelig. Med tanke på at det skal tas hensyn til og prioriteres ut fra leverommets utallige roller, er det ikke så vanskelig å forstå. Det å gjøre seg kjent med eget leverom vil trolig medføre større bevissthet om de ulike rollenes betydning, slik at valg lettere kan foretas. Ved å forske i sitt eget leverommet, vil elevene også bedre kunne forberede seg på de ulike utviklingsoppgavene som venter, slik at disse i størst mulig grad samsvarer med motivasjonen og ressursene de har til rådighet for å gjennomføre. Slik kan mulighetene for nederlag og feilvalg minimeres. I tillegg vil man kunne danne seg et bilde over ressurser man

har til rådighet, eller hvilke ressurser man bør jobbe med å utvikle for å fortsette på ønsket karrierevei (Super, 1996). Peavy presiserer at hvert individs leverom er unikt, og hevder at en hver person er lik alle andre i noen tilfeller, lik mange andre i noen tilfeller og lik ingen andre i noen tilfeller (Peavy, 2009, s. 51). I så måte vil vi alle trolig kunne ha nytte av å bli mer kjent i egne leverom, og dra veksel på hverandres forståelser og perspektiver. For å få innsyn i andres leverom viser konstruktivister blant annet til verktøy som dialogbasert samtale, spørsmål som bringer fram livserfaring, metaforer og det å belyse viktige livsopplevelser.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet og de konstruktivistiske forståelsesrammene medfører visse forventninger og utfordringer for veiledere/lærere. I neste avsnitt skal jeg belyse hva perspektivene kan ha å si for lederrollen.

2.3 Læringsledelse

En leder (les lærer og/eller veileder) som finner støtte i forskning og teori, vil trolig ha et bevisst forhold til pedagogiske valg som foretas, slik at de blir til det beste for elevenes læringsprosess. Lederrollen forutsetter innsikt i ulike læringsformer, eller det Bruner (Bruner, 1997) kaller *hverdagspedagogikk*. ”Pedagogiske valg formidler uvegerlig en oppfatning av læreprosessen og elevene” (Bruner, 1997, s. 86). I eget tilfelle stemmer dette godt, jfr. prosjektet og denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I de fire ulike læringsformene Bruner skisserer, er det *den lærende som selvstendig aktiv konstruktør*, som gis størst rom i prosjektet mitt. Det innebar at mitt pedagogiske mål var å legge til rette for at elevene skulle utforske og utvikle sine individuelle konstruksjoner, i samspill og i samarbeid med de andre medelevene og meg. Samhandling og dialog ble viktige faktorer for å kunne dra veksel på mangfoldet og de kulturelle ressursene som fantes i gruppa. En utfordring her kan være å utvikle formålstjenlige samtalestrukturer hvor elevene kan stå trygt i egen identitet, samtidig som de forholder seg åpne for andres perspektiver og innspill for å stimulere til refleksjon. Det å få sette ord på, diskutere, lytte til andre og reflektere er nødvendig for at transformasjonen av erfaringene til psykologiske kunnskapskonstruksjoner skal finne sted. Det blir viktig å koble praktisk handling sammen med både individuell og gruppebasert refleksjon. Når vi snakker selv, må vi samtidig reflektere over det vi skal si og lytte til det vi selv sier. Når andre snakker, lytter og reflekterer vi over det som sies, samtidig som vi knytter dette opp mot egne oppfattelser. I sum utgjør denne prosessen sannsynligvis mye for den enkeltes utvikling, gjennom at ulike lokaliseringer gjøres synlig og mer tilgjengelig. En annen faktor som kan bidra til større innsikt er ifølge Grendstad (1986, s.

100-101) fantasien. Grendstad påpeker at fantasien bidrar til større innsikt i seg selv og stoffet en arbeider med. I tillegg vil man gjennom fantasien kunne registrere ”huller” i egen viten, og disse ”hullene” kan utløse motivasjon til å skaffe mer kunnskap om forholdene man støter på. En annen utfordring (som muligens også kan knyttes til bruk av fantasien) vil være å etablere deltakerstrukturer som gjør at elevene virkelig ønsker å *engasjere* seg. Et godt utgangspunkt for å fremkalle engasjement vil være å finne elevenes individuelle og kollektive *sone for nærmeste utvikling*, og tilpasse undervisningen etter denne, slik at elevene har mulighet for mestring. Samtidig bør man selv bidra som *stillasbygger* for enkeltelever og grupper, og også legge til rette for at elevene kan fungere som stillasbyggere for hverandre, slik at de utvikler seg videre. Dette er nok å regne for selvfølgeligheter, men begrepene i seg selv vil mulig føre med seg økt bevissthet.

Seks klasser med 10.trinnselever har deltatt i forskningsprosjektet mitt, et prosjekt som må sies å ha funnet sted i sosiokulturelle rammer, hvor aktiv deltakelse, erfaringsdeling og dialoger har vært i høysetet. Om elevene har opplevd å vært stillas for hverandre, er derimot foreløpig usagt. Jeg vil tro at de til en viss grad har det. I følge Vygotskij avhenger dette av samhandling med andre mer kompetente enn dem selv. Jeg ser på elevgruppen som en uensartet gruppe, et mangfold med ulike erfaringer, verdier og tanker, og min hensikt om stillasbygging er knyttet til dette aspektet.

Når vi velger deltakerstrukturer bør vi også være oppmerksomme på at strukturen i seg selv er noe av det som læres. Det kan være fordelaktig å klargjøre regler og konvensjoner på forhånd, og signalisere til elevene hva vi forventer av væremåte. Slike rammer kan skape forutsigbarhet og gjøre elevene mer trygge. I tillegg er det et nyttig ledd i alle former for læring og sosialisering, uten at det gis like mye bevisst oppmerksomhet (Wittek, 2012, s. 70). Deltakerstrukturer som aktiviserer elevene gjennom medvirkning i kollektive læringsprosesser, og som setter klare, trygge rammer for hva som er formålstjenlige måter å samhandle på, er etter min erfaring med på å både engasjere og motivere elevene, i tillegg til at de lærer gode strukturer for deltakelse og samhandling. En utfordring som også bør nevnes er dette med å skape interesse for temaet det skal undervises i. Vi vet at dette ikke er noen lett oppgave, men gjennom variasjon i tilnærmingene og hverdagspedagogikken vil trolig flere elever la seg motivere. Min opplevelse er at det mest hensiktsmessige er å la elevene få medvirke, slik at de får eieforhold til stoffet det skal undervises i, og at de får se seg selv som ressurser både for egen og andres læring.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har hensikten vært å forklare eget teoretisk ståsted som veileder/lærer, samtidig som jeg ønsker å vise til en forankring for valg jeg har foretatt i forkant, underveis og etter hvert som forskningsprosjektet har utviklet seg. Ikke minst har min vitenskapsteoretiske forankring å gjøre med metodevalget, redskapene og strukturene det kan leses om i neste kapittel.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg i hovedsak presentere og gjøre rede for hvilke metoder jeg har benyttet meg av. Lingås (2013, s. 124) sier i sin bok *Ansvar for likeverd: Det som blir grunnleggende farlig i jakten på de perfekte metodene og teknikkene, er mangelen på refleksjon over relasjonens innhold*. I prosjektet har ikke metodene og øvelsene i seg selv vært et mål, men mer hva de bringer med seg av opplevelser, refleksjoner og relasjonelle forbindelser for deltakerne som medvirker.

3.1 Kvalitativ forskning

For å finne svar på problemstillingen, med tilhørende forskningsspørsmål, har jeg foretatt en kvalitativ undersøkelse på 10.trinn ved egen skole. I kvalitativ forskning er som regel hensikten å få fram hvordan mennesker *fortolker* og *forstår* en gitt situasjon (Jacobsen, 2015, s.133). Målet er å kunne få en forståelse av konteksten, og beskrive relasjoner og sosiale prosesser mest mulig inngående (Nyeng, 2012). Formålet mitt har vært å få kjennskap til ”virkeligheten” slik den framstår for elevene, og den felles opplevelsen eller erfaringen elevene sitter inne med, etter å ha deltatt i forskningsprosjektet. Den kvalitative kunnskapen som framkommer etter at jeg har fortolket datamaterialet og vist til funn, vil forhåpentligvis kunne verdsettes for sin egen del (Nyeng, 2012, s. 75), og gi forståelse av fenomenet; elevmedvirkning gjennom aktiv deltakelse i karriererelaterte veiledningsprosesser, i gitte kontekst.

3.2 Fenomenologi

”Det fenomenologiske perspektivet innebærer å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv, sin livssituasjon, med deres oppfatning av erfaringer og opplevelser” (Befring, 2015, s. 109). Fenomenologien hevder at virkeligheten er slik man selv oppfatter den. I mitt prosjekt er det dette det i stor grad dreier seg om; fokus på subjektive perspektiver og opplevelser, tilknyttet elevmedvirkning i karriereveiledningen. Elevmedvirkningen kan ansees som et middel for å imøtekomme det fenomenologiske perspektivet. Jeg ønsker en forståelse av hvordan elevene selv opplever elevmedvirkning i karriereveiledningen, altså er jeg ute etter deres subjektive indre opplevelser. Disse opplevelsene har naturlig nok blitt formidlet til meg gjennom min tilstedeværelse under hele prosessen, men først og fremst gjennom elevenes egne skriftlige tilbakemeldinger.

Den franske filosofen Paul Ricoeur (1913-2005) pekte på introspeksjonens (bevisst selviakttagelse) og selvinnsynets begrensninger (Befring, 2015, s. 110), og mente det er behov for å studere ulike kontekster for å skape best mulig validitet. I så måte tenker jeg det er det en fordel at elevene har fått uttrykke seg på ulike måter; impulsivt i ulike fysiske øvelser, muntlig i mindre grupper de er trygge i, muntlig i klasseplenum, skriftlig i smågrupper og skriftlig individuelt. Befring (Befring, 2015, s. 46-47) tar også for seg ulike typer data. I mitt tilfelle tenker jeg det handler om observasjonsdata fra mitt deltakende og observerende perspektiv, i den grad mine ikke-nedtegnede observasjoner kan tillegges betydning, og selvrapportdata der elevene gir skriftlige tilbakemeldinger.

3.3 Hermeneutikk

Jeg har ikke hatt andre voksne med i dette prosjektet, det er derfor kun jeg som har kjennskap til og oversikt over innsamlede data. Slik sett er det kun min subjektive fortolkende prosess som vil ligge til grunn for tolkning og forståelse av elevenes skriftlige svar og tilbakemeldinger. Egen forutforståelse og nye tolkninger i en gjentakende ”runddans” vil trolig legge grunnen for utvidet forståelse og mer helhetlig innsikt i elevenes utbytte. Det Gadamer (1900-2002) beskrev som en innsiktsfremmende sirkulær prosess; den *hermeneutiske spiralen*, gir et godt bilde på repetisjonen når vi stadig fortolker inntrykk og utvikler utvidet og ny forståelse. I slikt arbeid blir det da nærmest umulig å komme utenom det faktum at den forforståelsen vi sitter inne med kan stå i fare for å farge fortolkningen vår. I mitt tilfelle har jeg i tillegg, med stor sannsynlighet, blitt farget av at jeg selv var til stede som ledende deltaker og observatør i hele prosessen. Jeg har hørt hva elevene har snakket om, jeg har sett smil, engasjement og tilbakeholdenhet. Noe som igjen er subjektive opplevelser og tolkninger jeg bærer med meg inn i arbeidet med dataene, på vei mot det som vil bli mine funn.

Det er samsvar i måten Jean Piaget (1896-1980) har forklart barns læreprosess og hermeneutisk metode. Piaget (i Wille og Svanberg, 2013, s. 78) bruker begrepene assimilasjon og akkomodasjon når han forklarer at nye erfaringer hektes på de kognitive skjemaene vi har fra før, og at de bestående skjemaene da endres og innpasser de nye erfaringene. Det er viktig å være bevisst denne hermeneutiske metoden, for å kunne se og forstå egne tolkninger mer i et fugleperspektiv. Gjennom en slik innsikt vil man i større grad antakelig forstå hva det er som farger tolkningen, og da også være åpen for andre mulige tolkninger. I tillegg kan det være nyttig å ta med seg at følelser og handlinger påvirkes av

sosiale sammenhenger, med tanke på egen tolkning av data og tilbakemeldingene fra elevene. Delene blir først forståelige i lys av helheten (Nyeng, 2012, s. 48). Vi bør altså knytte fortolkningen til den sosiale sammenhengen og konteksten opplevelsene hadde sitt utspring i, og være oppmerksom på at følelser og handlinger kan forventes og variere dersom det forekommer endringer i denne.

3.4 Kroppsspråk

I samhandlingssituasjoner kan det være nødvendig å ha et bevisst forhold til eget kroppsspråk. Jeg ønsket å støtte og oppmuntre elevene til en aktiv delingskultur, og var oppmerksom på betydningen av at kroppsspråket bør understøtte det verbale. Vi uttrykker, ofte ubevisst, så mye gjennom kroppsholdning, mimikk, blikk og gester. Kroppsspråket er en viktig faktor i det å skape god og trygg relasjon, så veileder må sørge for konsistente signaler, siden kroppsspråk formidler noe som kan virke sterkere enn ord (Høyhilder og Olsen, 2011, s. 7).

3.5 Metakommunikasjon

En forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg av yrkesspesifikke veiledningsferdigheter og veiledningsfaglige momenter er bevissthet rundt og kompetanse i ulike relasjons- og kommunikasjonsferdigheter. Målet er å få elevene/veisøkerne til å føle seg trygge og ivaretatte, samt anerkjente som viktig ressurser og delaktige som autonome personer. Jeg tenker at evne til å kunne metakommunisere blir en viktig faktor i dette arbeidet. Cato R. P. Bjørndal (2009) har i sin forskning kommet fram til ni empiriske funderte anbefalinger for å forbedre veiledningssamtalen. Av disse utmerket metakommunikasjon seg ved å frekventere hyppigst og med størst konsensus i anbefalingene.

Mitt forskningsprosjekt er ment som et annerledes tillegg til de ordinære veiledningssamtalene, og jeg ser i stor grad, også her, verdien av metakommunikasjon. Å metakommunisere betyr å samtale om selve samtalen, men kan også dreie seg om å samtale om relasjoner og holdninger til hverandre. I arbeidet mitt ble det en kjerneaktivitet, og noe vi stadig kom tilbake til. Mange av øvelsene endte opp med å metakommunisere om hvordan opplevelsene hadde vært, hva som var utfordrende og hva som beriket eller var gøy. Løve (Løve, 2015, s. 314) skriver at det å fremme utvikling av positiv veiledningsrelasjon er selve formålet med metakommunikasjon. I så måte tenker jeg at positiv veiledningsrelasjon både omhandler forholdet mellom veileder og elevene, og elevene i mellom. I dette prosjektet var

det av stor betydning at elevene følte seg komfortable i samspillet seg imellom, siden de gjennom medvirkningen også fungerte som hverandres samtalepartnere og veiledere. Det å metakommunisere som en naturlig del underveis i prosessen, var trolig med på å skape mer forutsigbarhet og trygghet i gruppene. Alt var ikke ”risset i stein” på forhånd, det var mulig med tilpasninger underveis. Alterhaug (2010, s. 138) bruker begrepet *forberedt planløshet*. Mitt prosjekt var på ingen måte planløst. Men, for at elevene skal kunne oppleve mening i å metakommunisere, utover selve samtalen, må de også oppleve å bli tatt hensyn til. Slik ser jeg at *en grad av* forberedt planløshet og improvisasjon vil kunne være med på å utløse kreativitet i en likeverdig og samarbeidende prosess. Elevenes opplevelse av å bli hørt, respektert og forstått, vil trolig være med på å frambringe et grunnlag for godt samtaleklima, god selvfølelse og motivasjon til selv å kunne ta mer ansvar og styring i egne liv. Sånn sett mener jeg det å invitere elevene med på metakommunikasjon også imøtekommer mangfoldet som ressurs og inkludering generelt. Det å metakommunisere om innhold, roller, progresjon eller metode kan være med å skape en felles forankring i gruppveiledninger, i tillegg til det å ha betydning for det relasjonelle. Utfordringer kan knyttes til å finne ”limet” i mangfoldet, til det som er med på å bygge en felles identitet (Brenna, HBV, 09.09.15).

Det å metakommunisere dreier seg ikke alene om samtaler mellom flere personer. Ikke minst det å metakommunisere med seg selv; det å forsøke å se seg selv utenfra i ulike kontekster, blir vesentlig i veiledningsarbeid. Hvordan virker jeg som veileder inn på elevene? Hva med kroppsspråket og tonefallet? Fordommer? Det er mye vi som veiledere bør reflektere over, og begrepet metakognisjon brukes om det å tenke over egen læring, tenkemåte og læringsstrategi (Boge, Markhus, Moe og Ødegaard, 2009, s. 79). Vekslingen mellom det å metakommunisere med elevgruppen og alene vil trolig gjøre at veisøkerne opplever å motta bedre kvalitet i karriereveiledning. Hensikten, slik jeg ser det, er at metakommunikasjon kan bidra til at det *handlende jeg* bevisstgjøres og korrigeres.

3.6 Hensikt og forskerperspektiv

”Bare i relasjonen og i realisering av individet i relasjonen, kan jeg bli et meg og du bli et deg” (Kvalsund og Meyer, 2005, s. 25). Jeg forstår sitatet slik at det bare er i god relasjon med andre mennesker at personer kan overskride seg selv som individ, og bli til et meg som møter deg. Underforstått trenger vi å sosialiseres og interagere for å utvide virkelighetsforståelsen og utvikle selvinnsikten vår. ”Formålet med personlig utvikling er å gi den enkelte erkjennelse av sine egne evner” (Bovbjerg, s. 59 i Plant, 2006). Og nettopp dette

er hensikten med prosjektet: individuelle evner i samspill med hverandre kan bli et mangfold av evner, som fellesskapet forhåpentligvis kan dra veksel på. Jeg har en iboende tro på at elevene i seg selv er betydningsfulle ressurser, og at deres bidrag vil kunne være nyttige både for dem selv og andre. Mitt håp er at også elevene skal oppleve å føle seg som viktige ressurser for andre og at de skal oppdage at også andre elevers perspektiver kan gi mening for dem selv. I forskningsprosjektet Læring og Vurdering ble sentrale prinsipper for læring i skolen bekreftet (Jensen, et al. 2014). Et av de sentrale prinsippene var medvirkning, forstått som det å delta og bidra. Ved å benytte ulike individuelle og gruppebaserte karriererelaterte øvelser og utfordringer, har jeg gjennom prosjektet forsøkt å bruke elevmedvirkning som en metode i det å delta og bidra.

I de følgende avsnittene vil jeg greie ut om prosjektets gang, og forsøke å gi en oversiktlig og redelig framstilling av øktene slik de ble gjennomført, men aller først noen ord om gruppeveiledning.

3.7 Gruppeveiledning

Vi opplever økende interesse for kollektive veiledningsformer som gruppeveiledning, selv om individuell veiledning fortsatt synes å være dominerende. Kollektivt organiserte former for veiledning kan skape et potensiale som handler om samhandling, medutvikling og avindividualisering av fastgrodd problemer (Thomsen, Skovhus og Buhl, 2014, s. 8).

I tillegg til samhandling og medutvikling, tror jeg nettopp dette med avindividualisering av utfordringer og problemer vil være med på å legge et godt grunnlag for delingskultur.

Følelsen av å ”være i samme båt” vil kunne bli et bidrag til at mange jeg blir et vi.

Thomsen, Skovhus og Buhl legger videre fram utvalgte begrunnelser og mulige mål for gruppeveiledning (Thomsen, Skovhus og Buhl, 2014, s. 14-19), begrunnelser og mål som sammenfaller med mine intensjoner om elevmedvirkning i prosjektet:

- Økt ansvarlighet og effektivitet
- Mer støtte og oppmuntring
- Mer informasjon og flere ferdigheter
- Mer refleksjon
- Flere deltakelsesmuligheter og adgang til flere erfaringer
- Gjenkjennelse og allmenngjørelse
- Økt forståelse og handlemuligheter
- Både læring for individ og gruppe

- Avindividualisering og avprivatisering av problemer
- Undrende nærvær

I gruppeveiledning er det de individuelle prosessene og målene vi er opptatte av, og at gruppa hjelper hverandre med å nå mål (Seville, 2013, s. 9). Gruppeveiledning kan ha ulike intensjoner. Én kan være at informasjon og kunnskap veileder besitter skal bringes videre til mange samtidig. I slike situasjoner blir veileder ekspert og deltakerne mottakere. En annen form for gruppeveiledning har mer fokus på aktiv deltakelse, og her kan kunnskap, opplevelser, tanker og resultater deles, slik at deltakerne kan knytte dette opp mot individuelle personlige følelser og refleksjoner. Elevene i dette prosjektet er på mange måter i samme situasjon og livsfase, og gjennom gruppeveiledning kan elevene få *oppleve* å dele utfordringer og problemer, lytte til andre, gi og ta imot råd, reaksjoner og tilbakemeldinger fra andre, øve på tilpasningsdyktighet og i det store og hele lære av hverandre. Lære mer enn de ellers ville ha gjort alene eller i samtale med kun veileder. Med utgangspunkt i språket som sentral faktor i læringsprosessen, blir det å formulere seg en viktig del av sammenbindingsprosessen mellom gammel og ny kunnskap. Dette medfører at læringssekvenser og gruppearbeid bør gi flest mulig elever mulighet til å bruke språket aktivt (Dysthe, 1995, s. 221). En av veilederens viktigste oppgaver i gruppeveiledning blir å legge til rette for en struktur som inkluderer alle deltakerne (Boge m.fl., 2009). Et bilde på at helheten kan bli mer enn summen av delene kan gis ved å tenke på gruppeveiledning som matlaging. Deltakerne er råvarene, som hver for seg har sine egenskaper og potensiale. Matretten får sin smak og sin helt spesielle kvalitet ut i fra hvordan råvarene påvirker og påvirkes til en helhet når den lages. Tanken om at mangfold beriker kommer til sin fulle rett i denne typen gruppe-veiledning, samhörigheten kan være med på å skape og utvikle identitet.

Utfordringer med gruppeveiledning kan være det å få elevene til å tørre ta risiko i møtet med andre deltakere og ulike former for aktiviteter og øvelser. Noen kan vise motvilje eller dominere, slik at prosessene hemmes. Planlegging og struktur er derfor vesentlig hele veien. Dette gjelder for veileder, men også for veileder i samarbeid med deltakerne. Regler bør gjøres kjent i god tid, og form og innhold kan med fordel presenteres før elevene/deltakerne blir ”kastet” ut i aktiv deltakelse. Egen erfaring tilsier at trygge rammer og gode relasjoner er nøkkelord. Et mål vil kunne være å legge til rette for en kultur der intersubjektivitet og deling er mulig, siden intersubjektivitet sies å være selve livsnerven mellom mennesker. For å imøtekomme dette forutsettes åpen deltakelse gjennom affektiv

inntoning (Aubert og Bakke, 2008, s. 75), en form for ikke-språklig empatisk kommunikasjon. Å kommunisere på denne måten vil si at man forholder seg tilgjengelig og oppmerksom på andres følelser, og at man klarer å dele, speile eller bekrefte det man ser/hører. Med tanke på alle 10.trinnselevene som deltok i mitt prosjekt, så tenker jeg at de aller fleste av disse vil være i stand til å ta inn over seg en slik kommunikasjonsform. I så tilfelle kan Batesons berømte setning, avslutningsvis, ramme inn det som kan være utfallet av gruppeveiledning: ”...*en forskjell som gjør en forskjell*” (Bateson, 1972, s. 453). Videre vil jeg beskrive prosjektets strukturelle progresjon og innhold.

3.8 Organisering og tilrettelegging av undervisningen

Det formelle forarbeidet besto av å innhente godkjenning hos arbeidsgiver, for å få gjennomføre prosjektet (vedlegg 1). I tillegg benyttet jeg et foreldremøte til å presentere og forklare forskningsprosjektet metode og hensikt for elevenes foresatte. Alle foresatte fikk også tilsendt skriftlig informasjon, samt bekreftelse på at data ble gitt meg i full anonymitet. Den skriftlige informasjonen inneholdt også en svarslipp hvor foresatte ble bedt melde tilbake hvor vidt de samtykte eller ikke i at deres ungdom fikk delta i forskningsprosjektet (vedlegg 2).

3.8.1 Forarbeid i klassene

Forarbeidet i klassene hadde en varighet på en time, og to og to klasser var samlet samtidig. Temaet omhandlet ny vri på utdanningsvalgstimene. Elevene er formet av oppvekst, familieliv, kulturelle og økonomiske standarder, holdninger og vaner, innlærte fremgangsmåter, kommunikasjonsstrategier, opplevelser og fortolkninger. Selv fortalte jeg at jeg ser på hver og en av dem som flotte unge mennesker med mange ulike tanker, erfaringer, opplevelser og ressurser, og at jeg har tro på at de har mye å bidra med og tilføre hverandre, hvis vi bare kunne legge til rette for det. Det er for øvrig *her* jeg tenker at karriereveiledningen har et stort fortrinn. Vi kan møte elevene på en mer personlig arena, der de som unike enkeltindivider blir satt i fokus, og der forskjellene dem imellom kan anerkjennes som verdifulle bidrag og ressurser i mangfoldet. Det at jeg uttrykte å ha interesse for mangfoldet i klassene, og at deres egne erfaringer og tanker var viktige ressurser i denne sammenhengen, så virkelig ut til å vekke deres engasjement. Elevene hadde derimot få erfaringer med at slikt gjøres i skolen, utenom i faglige sammenhenger. De snakket altså sjelden sammen om

personlige forhold som framtidstanker, ønsker, mål, utfordringer, verdier eller generelle behov og tanker.

Vi snakket også om dette med ulik virkelighetsforståelse, og at det ikke finnes en objektiv sosial virkelighet, men heller flere ulike sider av virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 28). Elevene synes dette var interessant, og mente det kunne være spennende å få ta mer del i hverandres perspektiver og virkelighet. Min opplevelse var at elevene godt forsto at vi som mennesker kan oppfatte virkeligheten på ulike måter, og at det å få ta del i andres perspektiver kan berike oss selv. Jeg tenker at det i dette også implisitt lå en anerkjennelse av hver enkelt elev.

Videre i forarbeidet fikk elevene muligheten til å være med på å fylle begrepet elevmedvirkning med innhold. Hvordan forstås begrepet? Hvordan kan de medvirke for hverandre? Hva tenkte de om en slik ny form for karriereveiledning? Hva liker de spesielt godt? Hva syntes de er morsomt? Hva er skummelt eller utfordrende for dem? Hvilke metoder kunne inspirere? Min hensikt var å skape trygghet og forutsigbarhet hos elevene, og samtidig få dem i tale. Noe som ikke var lett, i begynnelsen. Hovedspørsmålet mitt til elevene var: "Hvordan skal vi få alle til å medvirke?" Da jeg stilte dette spørsmålet, ble det stille ganske lenge, og jeg måtte "vri og vrenge" på spørsmålet for å få svar. De mente at det helt klart var lettere å snakke når bare egen klasse var til stede. Svar jeg likevel fikk lirket ut av dem var: "Få oss til å være komfortable". Jeg ba om tips, og svarene som da kom var: "Mindre grupper når vi skal snakke". "Trygghet...at vi må snakke ordentlig til hverandre". "Gjøre noe mer annerledes..., noe som vi husker..." Jeg tilføyde: "Som å bevege seg, ha øvelser og samarbeide?" "JA!" "Og ut av klasserommet, kanskje...?" Jeg forklarte at jeg så for meg øvelser hvor de skulle "ut på gulvet", men i trygge rammer. Jeg beskrev kort ulike typer øvelser jeg kjente selv, og spurte om de hadde deltatt i slikt før. Det hadde de ikke. Men, de ga tydelig uttrykk for at de ønsket å være med på denne typen aktiviteter, hvor de selv skulle forsøke å være ressurser for hverandre.

Etter dette snakket vi om hvor utfordrende det faktisk kan være å medvirke og dele i klassen. Samtidig kom det fram at alle (ved håndsopprekning) egentlig gjerne ville ha mer elevmedvirkning, deling, samtale og refleksjon. *Alle* rakk hendene i været da jeg spurte om de selv tenker mye uten å si det, og *alle* ville gjerne vite mer om hva de andre medelevene tenker og mener. Da elevene satt med hendene slik i været, ba jeg dem om å se rundt på medelevene, for å ta inn over seg at dette er noe vi var sammen om.

Vi snakket mer om dette med trygghet, og de fortalte meg hva de trengte for å kunne føle seg trygge. Det dreide seg om forutsigbarhet, mindre grupper og det å bli tatt på alvor av

dem i klassen. Vi snakket om vanlig folkeskikk, hvordan vi ønsker at de vi er sammen med skal være, og hva som forventes av en god samtalepartner. Det ble gjort eksplisitt hva som ikke er tillatt i slike sammenhenger; negative kommentarer eller blikk, det å dulte bort i hverandre under øvelsene, eller på annen måte gjøre at andre ikke føler seg komfortable. Jeg sa at dette ikke var noe som bekymret meg, siden jeg visste at elevene var så pass fornuftige i seg selv. På denne måten gjorde jeg tilkjenne mine forventninger. Vi avtalte at vi kunne snakke sammen underveis i prosessen, og at justeringer var fullt mulig. Det viktigste var at vi skulle være trygge nok til å dele tanker og refleksjoner med hverandre, og til å delta aktivt i øvelsene. Det er også viktig at elevene bevisstgjøres på at medvirkning skal ivareta både deres egne og fellesskapets interesser (Jensen, 2007, s. 66). Jeg gjorde det klart at ingen kom noen gang til å bli presset til å være med på noe de ikke ville, men at jeg ønsket at de utfordret seg selv til å delta. Uten unntak responderte klassene positivt på dette. Særlig dette med annerledes aktiv deltakelse fristet, til fordel for mer eller mindre å være passive mottakere av informasjon i utdanningsvalgstimene.

Jeg takket for samarbeidet og tilbakemeldingene elevene hadde gitt, og spurte om det var greit at jeg videre planla et opplegg ut i fra denne responsen. Jeg fikk full tillit, og vi ble enige om å prøve "litt av hvert".

3.8.2 Øktenes oppbygging

Sven Mørch (2005, s. 73) sier i sin artikkel *Prosjekt og evaluering. Indsats og forskning i sosial praksis*, at handlinger er måter mennesker bruker sine betingelser på, og at mennesker kan gis nye betingelser og lære å bruke disse på hensiktsmessige måter. Slik jeg ser det, blir denne formen for medvirkning en nøkkel i det å utvikle nye betingelser.

Hver økt startet med presentasjon av innholdet, for å trygge deltakerne og skape forutsigbarhet. I øvelsene som fulgte ble elevene utfordret i å delta fysisk i lekpregede oppvarmingsaktiviteter, reflektere (indre dialog), ta stilling til ulike valgalternativer og foreta synlige valg ved å bevege seg fysisk, reflektere og samtale i grupper, være bidragsytere i muntlige gruppeframlegg og gi skriftlige individuelle og gruppebaserte tilbakemeldinger til meg.

Videre følger beskrivelse av øvelser og metoder som ble benyttet i prosjektet.

3.8.3 Beskrivelse av kategoriserte øvelser og metoder

Det er ikke alltid lett å definere opphavet til hver øvelse, men kilder som har inspirert oppgis. I og med at det her dreier seg om utallige øvelser, har jeg altså valgt å kategorisere dem i tre grupper. Det er ut i fra følgende kategorier jeg presenterer og utdyper øvelsene og metodene jeg brukte:

1. Innledende oppvarming med trygghetsskapende og lekpregede fysiske aktiviteter.
2. Hoveddel med individuelle refleksjoner (indre dialog), valg og prioriteringer, samt gruppebaserte refleksjoner og samtaler.
3. Avrundende del med skriftlige individuelle og gruppebaserte tilbakemeldinger.

Det bør nevnes at jeg mellom hver aktivitet vektla både metakommunikasjon og positive og oppbyggelige tilbakemeldinger til elevene. Både underveis og i etterkant av øvelsene forsøkte jeg å se hver enkelt av dem, og anerkjenne deltakelsen, med den hensikt å bidra til økt ”empowerment” der det trengtes. Askheim sier det handler om å skape en bevissthet hos den enkelte om sammenhengen mellom egen livssituasjon og ytre samfunnsmessige forhold. En slik bevisstgjøring kan lettere føre til hensiktsmessig handling (Askheim, 2007, s. 23). Jeg tenker det i denne situasjonen dreier seg om å anerkjenne, motivere og inspirere elevene til videre deltakelse og utprøving, og å løfte blikket opp og fram i tid. Oppløftende tilbakemeldinger blir aldri feil.

3.8.4 Innledende oppvarming

Formålet med disse lekpregede fysiske aktivitetene var å skape mer trygghet i gruppene, og bidra til nysgjerrighet, relasjonsbygging og inkludering. Klasserommene ble alltid ryddet, slik at vi fikk stor gulvplass og kunne samle gruppene midt på gulvet, før presentasjonen av dagens økt. Jeg opplevde at mange var spente, og gjentok derfor at det var fint om alle kunne utfordre seg selv til å delta, men at ingen ble ”tvunget”. Reglene som gjaldt i disse aktivitetene var at det ikke var lov å kommentere hverandre, snakke om annet enn ”instruksene” underveis tilsa, eller dulte bort i hverandre (dette for å hindre at noen opplever for intens fysisk kontakt fra andre). Trygge elever har lettere for å få ut potensialet som ligger i elevmedvirkning (Jensen, 2016)³. Spurkeland (Spurkeland 2011) skriver om den varme humorens betydning for det relasjonelle. Den varme humoren beskrives som ufarlig, og på ingen måter begrensende, ekskluderende eller krenkende, der imot kan den virke befriende,

³ Roald Jensen, forelesning på Haugeåsen ungdomsskole 11.11.16.

utvidende og inkluderende. Om humor og latter sier Rennemo: ”De myker opp, fortynner og ufarliggjør grensene og letter spranget inn i nye forståelser. Latteren blir den hørbare reaksjonen på at en grense er overskredet” (Rennemo, 2006, s. 74). Det oppsto mye latter og humor under disse aktivitetene i alle klassene. Kun ved to tilfeller var det elever som forbeholdt seg, en liten stund. Jenta som var skeptisk ble tatt med av medelever som ”lirket” litt, etter å ha fått noen tips av meg, og gutten som syntes det var ”kleint” satt etter kort tid å smilte i en gruppe.

Øvelsene jeg benyttet, fordelt på alle tre øktene, var disse:

1. Presentasjonsrunde:

Klasserommet ryddes og elevene går rundt i rommet. De presenterer seg for andre elever de møter ved å bytte ut eget navn med vekselvis *favorittmat, beste tv-program og skolefag*. Avslutningsvis kan de som selv ønsker det gjenta det de husker om medelevene.

2. Alfabetisk organisering:

Uten å snakke sammen, organisere elevene seg alfabetisk, slik at de ble stående på linje.

3. Hver elev søker til en annen elev de til vanlig ikke er så mye sammen med. To og to forteller så hverandre hva de *liker å gjøre, og steder de liker å være*. Etter dette går hvert par sammen med et annet par, og alle *presenterer sin* makker for de andre.

4. Rommet ryddes, slik at alle elevene kan gå rundt i rommet på kryss og tvers. Når veileder sier et ord/gir instruks, skal alle elevene bevege seg rundt i rommet (uten å snakke eller berøre hverandre) etter gitt instruks. Mine valg var: glad, sur, redd, sint og mistenksom.

5. Denne øvelsen foregår på samme måten som øvelsene over, men instruksene endres her fra følelser til yrker: Politi, klovn, flyger, prest og modell.

Som variasjon kan elevene vekselvis i grupper bes å ”fryse”/stå helt stille, slik at medelever kan observere ulike tolkninger.

6. Vi ”reiser på kurs”:

På laminerte ark har veileder skrevet kurstype og land, og som en oppvarmingsoppgave skal elevene velge hvilket kurs de vil ”begynne på”, ved å plassere seg ved aktuelle ark (arkene er plassert rundt i rommet, på gulv eller pult). Elevene kunne velge mellom:

- Yogakurs i India
- Malekurs i Italia

- Ridekurs i Irland
- Dykkerkurs på Maldivene
- Dansekurs i Spania
- Skrivekurs i England
- Kurs om teknologi i Kina
- Gitarkurs i Hellas
- Matlagingskurs i Frankrike

Da elevene hadde valgt kurstype/plassert seg ved valgte kurs, kunne de samtale med de andre i gruppen, for å dele perspektiver og motivasjon for aktuelle valg:

- Hva er grunnen til at du valgte dette kurset?
- Hvordan ser du for deg innholdet i et slikt kurs?
- Hva ønsker du å oppnå eller få ut av å være med på dette kurset?
- På hvilken måte kan et slikt kurs være viktig for deg?

Gruppene kan dele tankene sine i plenum.

Mye av kommunikasjonen i disse øvelsene foregikk også analogt. Ulleberg (Ulleberg, 2014, s. 74) hevder det analoge nivået i kommunikasjonen handler om relasjonen og er mangetydig. Jeg opplevde at mye ble sagt og forstått gjennom ikke-verbale uttrykk som fakter, gester, ansiktsuttrykk, smil og latter. Med dette forstår jeg at gleden og humoren som oppsto i disse innledende aktivitetene var fordelaktige for relasjonelle aspekter, også i aktivitetene som fulgte.

3.8.5 Hoveddel

Øvelsene som ble benyttet involverte samspill og aktiv deltakelse, og ofte fysisk forflytning for å synliggjøre valg og ståsted. Sånn sett fikk elevene også god mulighet til å observere andre deltakere underveis, samtidig som de selv skulle ta stilling til valgalternativer eller orientere seg i egne, ikke alltid så bevisste, indre rom. Våre indre leverom består av de ulike rollene vi besitter, oppgaver vi har, prioriteringer vi foretar, muligheter vi ser og barrierer vi forholder oss til (Super, 1996, s. 126). Sånn sett tenker jeg at det kan være ganske utfordrende å forholde seg til valg av ulikt slag, og at det med tanke på framtidig utdannelses- og yrkesliv vil ha en nytteverdi å øve. Slik kan elevene etter hvert utvide kunnskapen om seg selv (Røyrlund, 2012), og sette denne i sammenheng med aktuelle utdanninger og yrker, noe som kan sies å være en av forutsetningene for å foreta gode karrierevalg. Det ble av den

grunn naturlig å legge inn pauser der elevene fikk gruble litt med seg selv, slik at de ikke måtte agere uten å ha vært i ”tenkeboksen” først . Pauser hjelper oss til å reflektere (Tom Andersen, 2006, s. 41). Oppmerksomhet på pausenes egenverdi imøtekommer muligheten for at alle deltakerne bringer egne perspektiver fram.

Videre legger jeg fortløpende fram øvelsene som ble benyttet i hoveddelen av hver økt:

1. Skalering:

Hensikten med øvelsen er å utvikle selvinnsikten.

Elevene vises en imaginær linje på gulvet, en talllinje som går fra 0-10. Spørsmålet de så får er: Hvor forberedt er du på å søke utdanningsprogram i videregående skole?

Deretter bes elevene plassere seg selv på den imaginære linjen, etter hvor forberedte de er til å søke. Når elevene har plassert seg, snakker de med elevene i nærheten av seg selv (eller beveger seg til nærmeste) og fortelle hverandre:

- Hvor på linjen mener du selv å stå?
- Hva er årsaken til at du valgte å plassere deg selv her?
- Hva mener du skal til for å komme lenger opp på skalaen?
- Hvordan kan du sørge for at du ikke faller tilbake på linja?

Dersom noen ønsker å dele/besvare spørsmålene i plenum, kan det gjøres.

2. Følelsene våre:

Hensikten med øvelsen er å utvikle selvinnsikten.

Denne øvelsen handler om tankene og følelsene som kan dukke opp i oss når vi tenker på framtiden, altså vårt eget emosjonelle ståsted i forhold til framtiden. Vi er hele tiden i utvikling og i bevegelse, og alle mulige følelser og tanker er naturlig i de ulike fasene. Det kan være godt for elevene å bli gjort bevisste på dette, og også se at andre elever er i ”samme båt”.

Veileder ber elevene om å tenke på hvilken følelse som er mest framtrødende når de tenker på framtiden sin, og leser opp ulike følelser som enkeltvis er notert ned på laminerte ark. Arkene plasseres rundt i rommet på ulike steder. Elevene blir bedt om å plassere seg selv ved det begrepet de kjenner seg best igjen i. Jeg valgte begrepene: skummelt, redd, befriende, glede, nysgjerrig, usikker, optimistisk og ”noe annet”. I gruppene som oppstår kan elevene snakke litt med hverandre, og også se hvor de andre har plassert seg. Det er lov å bytte plass, eller slå i sammen små grupper.

Elevene reflekterer videre over følgende spørsmål individuelt, for så å samtale i gruppene:

- Hvilke styrker har du, som kan hjelpe deg med å nå målene dine?
- Hvilke nye styrker kan det være lurt å jobbe med å utvikle?

Elevene oppfordres til å se sterke sider hos hverandre.

3. *Views from the verandah*⁴:

Hensikten med øvelsen er karriereplanlegging, og refleksjon rundt framtidige ønsker og mål.

Øvelsen består i at hver elev skal velge et kort blant mange som veilederen har lagt ut på et stort bord/flere bord. Kortene består av fargerike og tegnede figurer i ulike situasjoner (vedlegg 3). Kortene egner seg godt for å reflektere rundt interesser, verdier, mål, framtidstanker og drømmer. Elevene skal videre, individuelt og gruppevis, forholde seg til følgende:

- Hva var det med dette kortet som tiltrakk deg, med tanke på framtiden?
- Forklar (og still gjerne spørsmål til) de andre i gruppen.
- Etter hvert framlegg kan gruppen gi tips om hvilke yrker som kan romme noe av det elevene enkeltvis knyttet til sitt kort.

Gruppen avtaler seg imellom rekkefølgen på framleggene. Det er viktig å gi hverandre taletid og full oppmerksomhet, samt bidra til yrkestips.

4. Egenskaper (Fra *Sjef i eget liv*⁵):

Hensikten med øvelsen er bevisstgjøring rundt egne egenskaper.

- Veileder har laminert bilder av dyrene: ape, løve, ekorn, ørn, hund og katt. Bildene vises i klassen, og det reflekteres i plenum rundt hvilke egenskaper (og verdier) dyrene kan ha. Bildene av dyrene fordeles så rundt i klasserommet, og elevene skal plassere seg ved det dyret de mener har flest felles trekk med egne egenskaper og verdier.

⁴ Les mer om dette karriereveiledningsverktøyet på <https://innovativeresources.org/resources/cards-sets/views-from-the-verandah-new-edition/> Hentet 31.03.17

⁵ Les mer om dette karriereveiledningsverktøyet på http://karrierebuskerud.no/papirbredden_karrieresenter/sjef_i_eget_liv/ Hentet 31.03.17

- I gruppene skal så elevene på omgang forklare de andre hvorfor de valgte å plassere seg nettopp ved dette dyret, og hvilke egenskaper og verdier de selv mener dyret har.
- Gruppen skal reflektere rundt hvilke yrker som kan være passende for disse egenskapene og verdiene.
- Gruppene legger fram "sitt dyr" i plenum, og innspill til yrker, verdier og egenskaper tas gjerne imot.

Veileder kan avslutningsvis i denne øvelsen notere framlegg og innspill på tavla som et felles resultat.

5. Egenskaper (også med inspirasjon fra *Sjef i eget liv*):

Hensikten med øvelsen er bevisstgjøring rundt egne egenskaper.

Ulike egenskaper, skrevet på laminerte ark, leses opp og legges ut på forskjellige steder i rommet. Egenskapene jeg viste til: modig, omsorgsfull, utholdende, optimistisk, strukturert, konsentrert, kreativ eller utadvendt eller "noe annet".

Elevene går bort til det arket med egenskapen de mener representerer dem selv mest.

Når grupper er dannet ved de ulike arkene, skal elevene vekselvis fortelle og samtale om:

- Jeg er ... (egenskapen)
- På denne måten er jeg... (egenskapen)
- Slik kan egenskapen være til nytte for meg...
- Hvilken annen egenskap ønsker jeg meg mer av? Begrunn...
- Hvilke yrker kan passe til egenskapen gruppen valgte?

Elevene oppfordres til å komme med *positive* og *konstruktive* innspill til hverandre. Dersom noen elever velger å framstille seg selv på negativ måte, får de hjelp av veileder til å ta mer positiv vinkling. For eksempel kan godtroende og letturt også forstås som optimistisk.

6. *Jobpics*⁶:

Hensikten med øvelsen er å utvide synet på muligheter i karriere- og yrkesliv.

Kofferten inneholder mange ulike yrkeskort. Disse bildene legges på et/flere bord, og

⁶ Bildebasert interesseutforskningsverktøy. Les mer på <https://karriereverktoy.no/jobpics/>

elevene velger et yrkeskort de er nysgjerrige på, eller som på annen måte tiltaler dem. Tilbake i gruppene skal elevene rullere på å presentere sitt yrkeskort og samtale om følgende:

- Yrkestittel
- Oppgaver i dette yrket
- Egenskaper og verdier det er nødvendig å ha i dette yrket
- Er dette et yrke som kan passe til meg? Hvorfor/hvorfor ikke?

Elevene kan supplere hverandre på en positiv og velmenende måte underveis.

7. Veiledningsøvelse:

Hensikten med øvelsen er å se ulike perspektiver og vinklinger i forhold til valg i videregående skole.

Gruppene (3-5 pr. gr.) velger en veisøker, observatører og veileder. Hver gruppe får utdelt et case/rollekort. På rollekortet jeg laget sto følgende beskrivelse av veisøkerens situasjon og veiledningsbehov:

Veisøkeren er en elev på 10.trinn, med karaktersnitt på 4,2. Eleven er usikker på valget for videregående skole, men vurderer bygg og anleggsgfag eller elektrofag. Foreldrene mener eleven bør gå på studiespesialisering og bli ingeniør, eller kanskje søke medier og kommunikasjon. Eleven er litt skolelei. De fleste vennene skal søke idrettsfag eller studiespesialisering.

Oppgaven i sin helhet består i at veilederne vekselvis skal, etter beste evne, hjelpe og veilede veisøkeren ved å lytte, utforske og bidra til refleksjon:

- Gi ro til at veisøkeren får fortalt om sin situasjon og veiledningsbehov.
- Still åpne spørsmål som gjør at veisøkeren går mer i dybden der det trengs.
- Prøv å bidra med nye vinklinger, slik at veisøkeren ser flere muligheter.

Observatørene noterer seg hva som fungerte godt, og gir tips til andre vinklinger de mener kan være fruktbare.

3.8.6 Skriftlige individuelle og gruppebaserte tilbakemeldinger

Det er med inspirasjon fra Kversøys artikkel *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning* (2015), jeg valgte metoder for innhenting av data. I denne artikkelen presenterte Kversøy både *pedagogiske soler* og *logg*. Argumentene han fremlegger for

bruken samsvarer med mitt behov og intensjon, men jeg har også foretatt tilpasninger i forhold til eget prosjekt. Når jeg videre belyser metodene, vil mye likevel være farget av tilegnelser fra denne artikkelen.

3.8.7 Pedagogiske sol

Pedagogisk sol er en tegnet sirkel med et spørsmål inni, og på strålene rundt sirkelen skal subjektive svar og refleksjoner skrives ned (vedlegg 4). Dette verktøyet brukes i veiledning som et bidrag for å bevisstgjøre verdigrunnlag og opplevelser. Ved å fokusere på noe bestemt gjennom pedagogisk sol, kan følelser, assosiasjoner, reaksjoner, holdninger og annet av betydning for oss og vår praksis, bevisstgjøres (Tveiten, 2013, s. 164). Hensikten med pedagogiske soler er å få til en refleksjonsprosess i gruppene, og er i tillegg et velegnet verktøy for å samle inn data i form av deltakernes innspill og uttalelser. Pedagogiske soler gir ingen uttalelser fortrinn, i og med at solen er rund og det ikke spiller noen rolle på hvilken av solstrålene innspillene noteres. Slik underbygger metoden både medvirkning, demokratiske prinsipper og inkludering. Grupperefleksjonene går fra indre til ytre dialoger, og ordene hjelper til med å forstå både egne og andres synspunkter. Pedagogiske soler fungerer både som redskap for å legge til rette for refleksjoner, utvikle felles begreper, synliggjøre meninger og samle inn data (Kversøy, 2015, s. 89).

Underveis i prosjektet ble ulike spørsmål stilt i de pedagogiske solene. Med vekt på individuelle opplevelser skulle elevene gruppevis snakke om hvilke utfordringer som kan dukke opp underveis i skolegangen på veil mot utdannelsen, og framtiden. Tankene ble nedskrevet på strålene, og hver elev kunne tegne på flere stråler og skrive mer ved behov.

- Tanker om framtiden... Hva bekymrer du deg for? Hva kan virke vanskelig?

Dette spørsmålet var det første som ble stilt i samtlige klasser, med den hensikt å finne ut av i hvilken grad elevene opplevde å være ”i samme båt” når det gjelder tanker om framtiden. Besvarelsene ble grunnlaget for en oppsummering, som kort tid etter ble lagt fram i alle klassene.

Fra andre økt:

Følgende spørsmål ble fordelt på to og to klasser, og var basert på subjektive opplevelser og refleksjoner underveis i økten.

- Hva er deres opplevelser av å dele tanker og refleksjoner?
- På hvilke måter kan dere være til nytte for hverandre i øvelsene vi har hatt?
- Hvordan kan veileder (Annette) bidra til at dere deler tanker og refleksjoner?

Disse spørsmålene omhandler elevenes opplevelser av utbytte.

Fra tredje økt:

- Hvilke muligheter og begrensninger ser dere i slik elevmedvirkning?

Dette spørsmålet gikk til alle klassene. Det ble spesifisert at spørsmålet dreide seg om *alle* metodene og øvelsene vi hadde benyttet, og ikke bare de fra siste økten.

3.8.8 Mini-logg

De individuelle mini-loggene (vedlegg 5) var det siste punktet i hver økt. Jeg er interessert i å finne ut av hva som trigger motivasjon og deltakelseslyst, slik at elevmedvirkning og delingskultur kan finne sted. Derfor ble elevene hver gang bedt om å besvare følgende i sine mini-logger:

- Dette husker jeg best
- Grunnen til at jeg husker dette best

Det er trolig at elevene husker best det som har gjort størst inntrykk og betydd mest for dem, og gjennom slike tilbakemeldinger kan vi få et godt utgangspunkt for å utvikle *praktisk klokskap* (Kversøy, 1015, s. 84). Når elevene *begrunner* hvorfor de husker noe best, kan det gi en pekepinn på hva elevene mener fungerer i praksis. I tillegg åpner slike formuleringer for at elevene kan vinkle besvarelsen slik de vil, noe som også kan resultere i overraskelser for forskeren.

3.9 Innsamling og bearbeidelse av data

Når det gjelder bearbeidelsen av data vil de analytiske kategoriene fremkomme ut i fra substansen i elevenes besvarelser (substansiell koding)⁷. Uten forhåndsbestemte kategorier kan sannsynligheten for å legge merke til det uventede i besvarelser styrkes. Som forsker ønsker jeg en induktiv tilnærming til funnene, altså en tilnærming hvor jeg bestreber meg på å ha et åpent sinn, i den grad det er mulig. Dette innebærer at man prøver å gå fra empiri til teori (Jacobsen, 2015, s. 23), og ikke omvendt. Denne kvalitative tilnærmingen og induktive forskningsprosessen kommer også til uttrykk i det som opphavspersonene Glaser og Strauss (1967) betegner som *grounded theory*. Her tas det ikke utgangspunkt i eksisterende teori. Formålet er heller det å utvikle teori gjennom å forske på temaer mennesker finner viktige i

⁷ https://snl.no/grounded_theory Hentet 12.03.17

dagliglivet, for så å gjøre denne gyldig i den virkeligheten empirien ble innhentet fra (Befring, 2015, s. 62).

Jeg er bevisst egen forforståelse, gjennom erfaringer og opplevelsene underveis i prosessen, men forholder meg til at min forforståelse på ingen måte legitimerer at konklusjoner trekkes på forhånd. I mitt tilfelle vil ikke fortolkningen av data skje fortløpende underveis i prosessen, slik som er tilfelle i *grounded theory*, men i etterkant av gjennomført prosjektfase. Hvilken betydning det kan ha, belyses mer i kapittelet om funn.

3.10 Vurderinger av validitet og reliabilitet

Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011). ”Det er nødvendig å studere mennesker i deres relasjoner, fordi individet ifølge det kvalitative verdensbildet helt og grunnleggende er formet av hvem de på ulike måter står i forhold til. Mennesker skal ikke skilles fra sin praktiske virkelighet og de sosiale utviklings- og endringsprosessene som der foregår” (Nyeng, 2012, s. 122).

Selv har jeg vært del av prosjektet i hele prosessen, først og fremst som veileder, med tidvis også som aktiv deltaker. Alle elevene kjenner meg fra før, i og med at jeg er veilederen/læreren deres i utdanningsvalg (og noen klasser kjenner jeg også fra musikkfaget). Dette har gitt meg mulighet til å bygge tillit med elevene over tid, og tillit er vesentlig (Jacobsen, 2015, s. 163). Gjennom slik nærhet blir det enklere å sette seg inn i elevenes livssituasjon (Jacobsen, 2015, s. 29), og det kan forhåpentligvis bidra til åpenhet for elevene at jeg ikke oppleves som et ”fremmedelement” i rommet. Faren her er at jeg, i aktuelle tilfelle, kan miste noe av evnen til å reflektere kritisk gjennom forutinntatthet.

Begrepet metodetriangulering viser til at ulike metoder er benyttet i et forskningsprosjekt (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011, s. 230). I dette prosjektet er to, tidligere nevnte, metoder brukt. Selv ser jeg visse likhetstrekk mellom pedagogiske soler som jeg selv har benyttet, og fokusgruppeintervju som ofte benyttes og anbefales i slike forskningsprosesser. I begge tilfeller samles deltakerne til diskusjon og/eller samtale om et gitt og relativt avgrenset tema. Tankeprosesser settes i sving gjennom samtale med andre i samme situasjon, slik at deltakerne kan få eget perspektiv utvidet, og meninger og perspektiver kan utvikles i løpet av prosessen. Deltakerne kan gjensidig hjelpe hverandre med innsikt og subjektive formuleringer og avklaringer. I eget prosjekt var elevenes bevissthet

rundt begrepet elevmedvirkning en mulig årsak til graden av deltakelse. Jacobsen (2015, s. 160) påpeker at fokusgruppeintervju ser ut til å være godt egnet når vi ønsker å få fram individers erfaringer med et spesielt forhold. Selv opplever jeg at det samme er gjeldende for pedagogiske soler, og vil tilføye at nettopp dette var formålet med bruken. Metodene som ble benyttet for datainnsamlingen krever ikke lange skriftlige utredninger, men mere det at elevene fokuserte på det som var av størst betydning for dem. Dette gjelder for mini-loggen, men også for pedagogisk sol hvor spørsmålene varierte. I så måte mener jeg verktøyene er egnet og inkluderende, med tanke på informantgruppens ulike grad av kognitive- og kommunikative ferdigheter. For meg er det vesentlig at alle deltakernes perspektiver og opplevelser skal kunne komme til uttrykk, og at de i størst mulig grad skal bli vektet likt, i forsøket på å besvare problemstillingen. Slik ser jeg mini-logg og pedagogisk sol som egnede verktøy.

Utvalget av informanter i prosjektet må sies å være tilfeldig, da alle trinnets seks klasser er med, og ingen på noen måte er håndplukket. Slik har for øvrig data fra pedagogiske soler blitt innhentet fra ca. 24 grupper etter hver økt. Representativiteten her øker muligheten for å kunne konkludere og gradere overførbarhet til andre lignende settinger eller referansegrupper. Det samme gjelder mini-loggene; alle deltar på lik linje, spørsmålene er åpne og informantantallet høyt.

Om egen rolle vil jeg si at den har vært en mellomting mellom aktiv og passiv. Med det mener jeg at elevene stort sett har jobbet uforstyrret under arbeidet med tilbakemeldinger til meg, uten noen form for føringer annet enn å gjennomføre besvarelsene. Jeg påpekte rett som det var at alles synspunkter og perspektiver er viktige tilbakemeldinger til meg. Som i et fokusgruppeintervju, har jeg hele tiden vært til stede, og fått med meg det meste av hva som foregår i gruppene. I noen sammenhenger vil det være naturlig å bryte inn (Jacobsen, 2015, s. 164) for å sørge for nyansering, justere dersom en person tar for stor plass i gruppen, bidra til at en person som ikke snakker får sagt noe, foreslå struktur om alle snakker samtidig, eller når diskusjonen går av sporet. Jeg kjenner meg igjen i slike situasjoner, men det har ofte vært nok med korte innspill, spørsmål, stikkord eller forklaring før gruppa har vært på sporet igjen. Jeg opplever også at det er definisjonsmessig validitet i samsvaret mellom den operasjonelle og teoretiske definisjonen av begrepene karriereveiledning og elevmedvirkning, noe som kan være med å styrke validiteten.

For å fremstå som pålitelig har jeg bestrebet meg på å gi en grundig beskrivelse av forskningsopplegget, slik at andre kan gjenta denne prosessen, og trolig få samme resultat som meg. Dette er vesentlig i forhold til reliabilitet (Larsen, 2007, s. 39). I tillegg har jeg

forsøkt å gi en god forklaring på hvordan undersøkelsen ble gjennomført, og hvordan empirien ble innhentet og bearbeidet. Likevel er det slik at alle forskningsprosesser beheftes med feil, svakheter og manglende presisjon (Jacobsen, 2015, s. 17). Jeg er innforstått med at dataene kan ha innslag av annet enn det jeg etterspurte, og at metodene jeg brukte ikke innbød til stor grad av utdyping av svar og beskrivelser. Likevel mener jeg at antall informanter og metodevalget bidro til nyanserikdom og det jeg var på jakt etter; mer ”spot-on”-empiri som beskrev og forklarte hva som var av *størst betydning* for informantene. Slik mener jeg funnene er reelle, og ikke bare avdekker tilfeldige sammenhenger. I tillegg mener jeg at korte besvarelser minimerer sannsynligheten for at forskeren ubevisst siler bort informasjon. Det jeg derimot kunne vurdert, er utvidelse av spørsmålsantall i pedagogiske soler. Disse kunne blitt fordelt klassevis, slik at flere vinklinger og besvarelser lå til grunn for funnene. Likevel mener jeg at besvarelsene fra de pedagogiske solene sammen med besvarelsene fra mini-loggene, legger et solid grunnlag for å forstå elevenes opplevelser, og at kategorier som fremkommer gir tydelige signaler på hva som er *viktig* i så måte. Det er alltid en fare for at informantene ikke snakker sant, eller svarer det de tror vi forventer (Larsen, 2007, s. 27). På bakgrunn av relasjonelle forhold mellom elevene, og elevene og meg, samt min tilstedeværende rolle i gjennomføringen, mener jeg at jeg vil klare å skille mellom relevant og ikke relevant informasjon, men jeg ser i utgangspunktet på ingen måte grunn til å betvile elevenes besvarelser.

Funnene i et forskningsprosjekt må være resultat av forskning, og ikke resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2011, s. 232). Som forsker er man på en måte selv hovedinstrumentet i prosessen. Jeg er oppmerksom på at egne erfaringer og mulige forutinntatte oppfatninger kan redusere persepsjon og influere på forutsetningene for objektivitet. Om forholdene hadde lagt til rette for det, kunne det i så måte vært formålstjenlig å hatt en medforsker på laget, en å gjennomføre prosjektet sammen med, og ikke minst en å reflektert sammen med. I dette tilfellet erkjenner jeg en mulig grad av forutinntatthet, i det jeg i hele prosessen selv har vært til stede, og etter egen målestokk opplevd å lykkes med formål og hensikt. Min utfordring blir da å ivareta denne bevisstheten i behandlingen av empirien.

4.0 Funn

I dette kapittelet vil jeg legge fram funnene fra forskningsprosjektet. Jeg har foretatt en analyse av meningsinnholdet i elevenes responser, altså fortolket svarene med ønske om å forstå deres dypere mening (Johannesen, 2010, s. 173). Alle elevenes besvarelser (rådata) er renskrevet, organisert, kodet og kategorisert av meg, etter mønstre jeg mener gjorde seg gjeldende under fortolkningen. I dette kvalitative forskningsprosjektet har jeg benyttet induktiv metode og åpen tilnærming; kategoriene som benyttes er altså fundert i data, og ikke forhåndsbestemt av meg. Jeg ønsker ikke å påberope meg en fullt ut objektiv fortolkning av funnene, til det er hele prosessen altfor kompleks. Jacobsen (2015, s. 222) påpeker at det alltid vil skje en viss utsiling av detaljinformasjon i kvalitative analyser, og at det er de viktigste funnene i undersøkelsen vi sitter tilbake med. Underveis i behandlingen av funnene er det sannsynlig at jeg som forsker utilsiktet tilfører noe til dataene, noe som vanskelig lar seg observere. Det kan for eksempel dreie seg om en sammenheng eller en kausal mekanisme. Mange av elevenes tilbakemeldinger er sammensatte og inneholder flere kategorier samtidig. Dette er det tatt hensyn til i ”tekstgravingen” (Jacobsen, 2015, s. 206), hvor ord og utsagn ble telt opp for å gi et bilde av hvilke begreper elevene benyttet for å uttrykke egne opplevelser og perspektiver i tilbakemeldingene sine. For å kunne gi et bilde av i hvilken grad elevene er samforståtte i opplevelsene sine, så jeg det formålstjenlig å gjøre det på denne måten. For å la intersubjektiviteten komme til uttrykk, viser jeg også til et mangfold av sitater i dette kapittelet.

Videre i kapittelet vil jeg kort si noe om egen forståelse av hovedfunn knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål, og også forklare litt om kategoriseringen. I og med at elevenes responser var knyttet til hver veiledningsøkt, vil jeg også legge fram funn fra pedagogiske soler og mini-logger på samme måte; øktvis. Jeg velger en slik framstilling for å på best mulig måte formidle hvordan elevenes opplevelser kom til uttrykk. Etter å ha utdypet funn fra hver økt, vil jeg avslutningsvis oppsummere, med å koble funnene mer helhetlig opp til forskningsspørsmålene og problemstillingen.

4.1 Hovedfunn

Alle informantene ser ut til å vektlegge betydningen refleksjon hadde for dem. Dette kommer til uttrykk i besvarelsene gjennom begreper som for eksempel: *tanker, tenker, fikk sett på, snakke om framtiden og begrepet refleksjon i seg selv*. Tilbakemeldingene viser at elevene syntes det var gøy å delta i øvelsene, og at slike aktiviteter også er med på å bidra til mer

kjennskap og bedring av relasjonelle aspekter i klassene. Begreper elevene benyttet i denne sammenhengen, og som jeg etter helhetlig fortolkning har kategorisert under *motivasjon* er for eksempel: *gøy, morsomt, nytt, uventet, interessant, artig, spennende og moro*. Det virker som om de dialogbaserte strukturene og samspillet medførte nye individuelle perspektiver og økt innsikt, og det ser ut til at elevene mener de har lært en del gjennom prosjektdeltakelsen. Begreper som *meningsfullt, samtale, samarbeid, selvinnsikt, motta fra andre, tips, og andres begrunnelser* er med på å belyse dette. I tillegg er det flere perspektiver elevene vektlegger, og disse vil også komme til uttrykk i videre beskrivelse av øktene.

4.2 Økt 1

De innledende øvelsene i denne økten hadde som formål å bidra til trygghet, inkludering og relasjonsbygging. Rommet ble ryddet og elevene gikk rundt på gulvet og presenterte seg for hverandre på ulike måter, ved bare kort å navngi egen favorittmat, beste tv-program eller tv-serie og beste skolefag. De organiserte seg i alfabetisk rekkefølge, uten å bruke ord. I tillegg gikk elevene i par med en de til vanlig ikke var så mye sammen med, for så å fortelle hverandre *hva de liker å gjøre og steder de liker å være*. Etter dette slo parene seg sammen med annet par, for så å fortelle det de nå hadde fått vite om sin makker.

Skaleringsøvelsen som fulgte hadde som formål å bidra til selvinnsikt i forhold til graden av forberedthet til å søke videregående skole, og gruppedialoger og deling var en del av øvelsen. Den neste øvelsen omhandlet følelser i forhold til tanker på framtiden, først individuelle refleksjoner og så gruppebaserte dialoger. Den siste øvelsen, for uten de skriftlige besvarelsene i pedagogisk sol og mini-logg, var *Views from the verandah*, en øvelse som tar utgangspunkt i fargerike kort som egner seg godt for å reflektere rundt interesser, verdier, mål, framtidstanker og drømmer. Elevene skulle individuelt velge kort, og både individuelt og gruppevis forholde seg til ulike spørsmål, men hensikt å være ressurser for hverandre og utvikle egen innsikt.

4.2.1 Pedagogisk sol, økt 1

Den pedagogiske solen fra første økt hadde spørsmålet:

- Tanker om framtiden...Hva bekymrer du deg for? Hva er vanskelig?

Spørsmålet er i en viss grad ledende, men det er ingen føringer til svar. Det er fullt mulig å svare "ingen verdens ting" på spørsmålet, noe elevene fikk beskjed om.

Indikatorene vil gjennom hele presentasjonen i kapittelet legges fram etter i hvilken grad elevene vektla dem; altså indikatoren som beskrives først, er den flest elever tilga størst betydning. Videre viser jeg elevenes tanker og bekymringer inndelt i fem indikatorgrupper. Besvarelsene markeres i anførselstegn, og indikatorgruppene utheves:

1. Mestring i utdanning og yrke:

”Ikke fylle kravene til de forskjellige utdanningsprogrammene”. ”Ikke takle utfordringen”. ”Ikke greie å gjennomføre”. ”Ikke få jobb”. ”Ikke bli respektert i arbeidslivet”.

2. Valg og trivsel i utdanning og yrke:

”Vanskelig å finne ut hva jeg vil”. ”Vite at valget er rett”. ”Vanskelig å velge noe avgjørende for framtiden”. ”Bli misfornøyd med hva du ender oss som”. ”Ikke trives på arbeidsplassen”.

3. Økonomiske forhold:

”Slite med økonomien”. ”At jeg ikke tjener nok i jobben jeg vil ha”. ”Ikke nok jobber og penger”. ”Ikke få hus”. ”Arbeidsledighet”.

4. Sosiale forhold:

”Bekymret for å miste gamle venner”. ”Lage nye nettverk”. ”Flytte alene”. ”Ikke finne noen som ønsker å være med meg i friminuttene på vgs/ikke finne kjemien med noen”.

5. Familiære forhold:

”Ikke gjøre foreldrene stolt”. ”Ikke få familie”. ”Familie og ansvar”. ”Finne en partner”.

Responsen viser at elevene er ”i samme båt”, noe jeg formidlet tilbake til elevene, i håp om å skape motivasjon for videre samhandling og positivt læringsfellesskap.

4.2.2 Formålstjenlig presentasjonsform av funn fra mini-logger

I mini-loggene besvarte elevene hva de husket best fra dagens økt, og fra disse besvarelsene framkom *kategoriene* i form av de ulike *øvelsene* vi hadde gjennomgått i øktene.

Beskrivelsene elevene hadde av hvorfor de husket dette best, ledet til ulike *indikatorer* som retter seg mot problemstillingen. Det er indikatorene jeg vektlegger videre (øvelsene i seg selv er mer å regne som læremidler eller redskaper i det å legge til rette for elevmedvirkning i karriereveiledningen, og er dessuten beskrevet i metodekapittelet). Men, for å få en forståelse av sammenhengen mellom kategoriene og indikatorene, viser jeg til tabellen under. Tabellen

synliggjør det jeg velger å kalle *tendenser fra mini-loggene*, i alle øktene. Tallene i tabellen viser antall ganger hver indikator kommer til uttrykk i hver enkelt øvelse. Øvelsene i hver økt er rangerte, etter hvilken øvelse flest elever husket best (øverste i hver økt ble husket best av flest elever). Nederst i tabellen gir summen et bilde av hvilke indikator som var av størst betydning for elevene.

Fargekoder: Økt 1 Økt 2 Økt 3

INDIKATORER: KATEGORIER:	Motivasjon	Refleksjon	Samarbeid	Relasjoner	Lærerikt Selvinsikt	Det å se for seg...	Praktisk Aktivitet	Følelser Trygghet	Annet...	VALG nevnes
Views from the verandah	13	19	9						2	6
Oppvarmingsøvelser	12			5				3	4	5
Skalering	2	15	2							1
Pedagogisk sol		5	1					2		4
Ta valg								2	4	4
Samtaler i grupper	2		2						3	
Dyrekort (fra "Sjef i eget liv)	14	19	3	1			2		2	7
Yrkeskort (Jobpics)	9	5	5	6	9					4
Oppvarmingsøvelser	15		2	2				7		
Kort med egenskaper	3	9	2	1	6					2
Udefinert kategori (helhetsinntrykk av økten)	6		2		4					
Kurs	19	23	9	9	11	19	2			19
Veiledningsøvelser	2	10	4	3	13		1			4
SUM:	97	105	41	27	43	19	5	14	15	56

Ved å summere kolonnene i hver økt, vil vi se hvilken indikator som gjorde seg mest gjeldende. I første økt vil for eksempel *refleksjon* få høyere skår en *motivasjon*. På grunn av denne oppgavens omfang, finner jeg det mest formålstjenlig å videre knytte sitater fra elevene til aktuelle økt med tilhørende representerte indikatorer. Tabellen viser for øvrig ellers til i hvilke øvelser indikatorene gjorde størst utslag.

4.2.3 Mini-logger, økt 1

Fra mini-loggene i første økt markerte seks indikatorer seg, og for å gi et bide av elevenes opplevelser og perspektiver knytter jeg sitater fra deres skriftlige tilbakemeldinger til tilhørende indikator:

1. Refleksjon:

"Vi begynte å tenke og reflektere rundt framtiden". "Fordi jeg måtte ta et valg mellom mange kort, og så snakka vi rundt korta. Jeg tenkte på hvorfor jeg hadde tatt det".

”Fordi det var morsomt og jeg fikk tenkt på en annen måte enn jeg er vant til”. ”Fordi jeg ikke hadde reflektert over det før, men nå fikk jeg gjort det klart for meg selv hva som er viktig for meg: framtiden”. ”Det ble en reality-sjekk om hva vi faktisk vet. Trodde på en måte jeg visste mer enn jeg gjorde”.

2. Motivasjon:

”Det var gøy og noe nytt”. ”Morsom vri på timen”. ”Morsomt å høre andres tanker om det, og få spørsmål om mine egne”. ”Kortene var det morsomste og mest interessante”. ”Det var morsomt og jeg måtte tenke meg godt om”. ”DET VAR GØY”. ”Det var veldig morsomt, og det var samhold på en måte. Alle synes det var gøy (det var det jeg fikk inntrykk av i alle fall) og vi måtte samarbeide samtidig”.

3. Samarbeid:

”Fordi vi fikk snakke mye om forskjellige yrker osv, og jeg fikk flere ideer om yrkene og hva jeg kan bli”. Fordi det var jeg veldig interessert i, og vi fikk litt samtale ut av det”. ”Fordi det var interessant å høre hvorfor andre valgte ulike kort”. ”Fikk tips av andre elever”. ”Det hjelper deg å lære å bare gå rundt å snakke med hverandre (bedre selvtillit)”. ”Pga diskusjonen vi hadde om hvorfor vi sto der vi sto”. ” Fordi vi gira rundt og tok valg, mens vi snakka om hvorfor vi tok valgene”.

4. Begrepet valg:

”Alt vi har lært i dag handler om å ta de rette valgene og stole mer på seg selv. Være mer åpen for andre og høre på andres meninger”. ”Jeg tenkte litt mer over ting og tok egne valg”. ”Da måtte jeg virkelig tenke på hva jeg skulle velge”. ”Fordi det var veldig gøy, og det hjelper oss å vite hvordan det er å ta valg”. ”Fordi vi bare måtte velge, og vi fikk vite ting om andre”.

5. Annet:

Denne kategorien viser eksempler på tilbakemeldinger svært få elever har gitt:

- Trygghet: ”Jeg var alene om å stå ved den lappen, men det gikk fint”. ”Vi ble tryggere på det vi gjorde og fikk vite mer om videregående”. ”Jeg sa det jeg ville høyt”.
- Praktisk/aktivitet: ”Det var praktisk og morsomt”. ”Jeg husker det fordi vi var i aktivitet”.

6. Følelser/ trygghet:

”Jeg ble minnet på det av korta, og når vi snakket om det kjente jeg at jeg gledet meg”. ”Det er mange flere bekymringer enn jeg hadde tenkt meg”. ”Grunnen er at jeg

er både redd og spent/glad i dette. Jeg liker ikke å tenke på framtiden, men jeg prøver å gjøre det”.

7. Relasjoner:

”Interessant og morsomt. En ny metode for å bli kjent med folk”. ”Man ble LITT mer kjent med de andre”. ”Vi ble trygge på hverandre og våre valg”. ”Fordi vi lærer jo litt mer om andre personer”.

Funnene fra mini-loggene i første økt gir et bilde av hvordan elevene opplever medvirkning og aktiv deltakelse i disse karriererelaterte veiledningsprosessene. Hva som er mest betydningsfullt for elevene framkommer i rangeringen av indikatorene.

4.3 Økt 2

De innledende øvelsene i denne økten hadde til formål å bidra til trygghet og avspenning. Elevene skulle, uten å røre ved hverandre, bevege seg rundt i rommet, i to omganger, etter gitte instruksjoner. I første omgang var instruksene: Glad, sur, redd, mistenksom og sint. I andre omgang skulle elevene bevege seg etter instruksene: Politi, klovn, bussjåfør, modell og prest. Neste øvelse besto av å reflektere rundt egenskaper til utvalgte dyr: ape, ekorn, løve, hund, katt og ørn. Bilder av dyrene ble vist på laminerte ark, og i første omgang reflekterte vi rundt dyrenes egenskaper sammen. Deretter skulle elevene velge bildet av dyret de mente hadde flest felles trekk med egne egenskaper, for så å samtale i grupper. I gruppene skulle elevene på omgang forklare de andre hvorfor de valgte å plassere seg nettopp ved dette dyret, og hvilke egenskaper og verdier de selv mente dyret har. Gruppen skulle videre reflektere rundt hvilke yrker som kunne være passende for de aktuelle egenskapene.

Neste øvelse dreide seg også om egenskaper, denne gangen var utvalget: modig, omsorgsfull, utholdende, optimistisk, strukturert, konsentrert, kreativ, utadvendt eller ”noe annet”. Egenskapene ble lest opp, og laminerte ark med de ulike egenskapene ble lagt ut på forskjellige steder i rommet. Elevene skulle så gå bort til det arket med egenskapen de mente representer seg selv mest. Da grupper ble dannet ved de ulike arkene, skulle elevene vekselvis fortelle og samtale om på hvilke måter egenskapen representerer dem, og hvordan egenskapen kan være til nytte. Som forrige øvelse skulle elevene også her knytte passende yrker til egenskapen. I tillegg skulle de reflektere rundt hvilken egenskap de ønsker å utvikle mer hos seg selv, og begrunne dette. Dersom noen elever skulle velge å framstille seg selv på negativ måte, var veileder forberedt på å hjelpe til med mer positiv vinkling.

Siste øvelse i denne økten var knyttet til veiledningsverktøyet *Jobpics*. Kort med bilder av ulike yrker ble lagt på bord, og elevene valgte et yrkeskort de var nysgjerrig på, eller som på annen måte tiltalte dem. Tilbake i gruppene rullerte elevene på å presentere sitt yrkeskort og samtale om følgende: Yrkestittel, oppgaver i dette yrket, egenskaper og verdier det er nødvendig å ha i dette yrket. I tillegg skulle de også ta stilling til om dette var et yrke som kunne passe for dem, og begrunne svaret.

Elevene ble utfordret til å supplere hverandre på en positiv og velmenende måte underveis.

4.3.1 Pedagogisk sol, økt 2

I denne økten ble det benyttet tre spørsmålsformuleringer, og disse ble gruppevis fordelt i to og to klasser. Funnene vil bli presentert fortløpende etter tilhørende spørsmål og indikatorer:

1. Hva er deres opplevelse av å dele tanker og refleksjoner?

Indikatorer i rangert rekkefølge:

a) Læring (rundt halvparten av besvarelsene):

”Får nye synsvinkler”. ”Lærerikt”. ”Liker det, fordi det hjelper meg med mine valg i framtiden”. ”Får lyst til å vite mer”. ”Spennende å høre om hva andre tenker/føler i forhold til meg/oss”. ”Ser hvordan andre tenker, og får nye ideer”. ”Gjør at vi følger med”.

b) Refleksjon og selvinnsikt:

”Man pleier vanligvis ikke å reflektere over seg selv”. ”Man må tenke fram svar”. ”Man tenker litt mer over seg selv og hvordan man selv er”. ”Blir mer kjent med deg selv”. ”Utfordrende”.

c) Motivasjon:

”Det er spenstig”. ”Kult (man snakker og viser interesse)”. ”Det er gøy”. ”Spennende med noe nytt”. ”Morsommere enn vanlige timer”.

d) Andre opplevelser: (som ble nevnt kun av tre enkeltelever)

”Kleint”. ”Ikke alle øvelsene har like mye utbytte”. ”Blir bedre kjent med andre”.

Responsen viser at bort imot alle elevene opplever mening i det å dele tanker og refleksjoner. De gir uttrykk for at dette inspirerer til læring og refleksjon, samtidig som det er med på å utvikle selvinnsikten. Samtidig synes elevene det er gøy og spennende å dele tanker og refleksjoner med hverandre. Unntaksvis mente *en* elev at dette var ”kleint”, og en annen elev

mente at ikke alle øvelsene gav like stort utbytte. *En* elev påpekte også at man blir bedre kjent med hverandre gjennom å dele tanker og refleksjoner.

Det andre spørsmålet i pedagogisk sol:

2. På hvilke måter kan elevene være til nytte for hverandre i øvelsene vi har hatt?

Indikatorer i rangert rekkefølge:

a) Være hverandres ressurser (mer enn 80% av besvarelsene):

"Få inspirasjon av hverandre". "Hjelpe hverandre med å se andre vinkler". "Få nye ideer av andre". "Hjelpe hverandre med å kjenne hverandre (kanskje du har noen egenskaper andre tenker at du har, som du selv ikke tenker på)". "Det er noen andre enn læreren som sier til deg". "Dele tanker". "Få in-put". "Lærer av hverandre". "Man får andre perspektiver". "Får hjelp til å bli kjent med seg selv". "Dele meninger".

b) Bidra til trygghet og bedre kjennskap gjennom gjensidig medvirkning

(noe usikkert om elevene snakker om øvelsene eller hverandre her...):

"Tryggere når andre også snakker". "Vi slipper oss fri". "Føler seg tryggere på å snakke med hverandre". "Man blir mer selvsikker". "Blir mer kjent med hverandre".

Spørsmålet fra denne pedagogiske solen er knyttet opp mot øvelsene i første og andre økt. Øvelsene har, som tidligere påpekt, vært brukt som redskaper i tilretteleggingen for medvirkning og aktiv deltakelse i de karriererelaterte veiledningsprosessene i utdanningsvalgstimene. Mitt poeng er ikke at øvelsene jeg valgte nødvendigvis er å foretrekke, men mer hva utfallet av slike rammer, strukturering og valg av redskaper kan bringe med seg for den enkelte elev. Responsen fra denne pedagogiske solen viser at elevene i stor grad opplever å være ressurser for hverandre i øvelsene, og at deltakelsen også bidrar til mer trygghet og kjennskap.

Det tredje spørsmålet i pedagogisk sol:

3. Hvordan kan veileder bidra til at elevene deler tanker og refleksjoner?

Noen av svarene ser ut til å være velmente råd til veileder. Det meste av responsen fra denne pedagogiske solen ser der i mot ut til å være subjektive beskrivelser av veileder i dette prosjektet. Begge tilnærmingene har sin funksjon i det å besvare spørsmålet.

Indikatorer i rangert rekkefølge:

a) Morsomme, varierte og lekpregede metoder:

”Variasjon og morsomme påfunn”. ”Ikke gjøre ting på en klassisk måte”. ”Det skal være rom for å tulle og le”. ”Bra med gode og varierte leker”. ”Vi liker de korta!”
” Veileder er glad og positiv, og det påvirker de andre elevene, i alle fall meg”.
”Det som er positivt med veileder er hun finner opp masse gøy som vi kan gjøre”.
”Lærer bort på en morsom måte”. ”Digger oppvarminga!”

b) Gruppeinndelinger:

”Sitte i grupper og ikke snakke foran hele klassen”. ”Få alle til å dele tankene sine med resten av klassen ved å diskutere i grupper”. ” Dele opp i grupper (trygghet)”.
” Sitte med en man er venn med”. ”Gruppearbeid”. ” Lurt og dele oss opp i små grupper”.

c) Motivere og delta:

”Tar del i samtale”. ”Veldig engasjert”. ”Enkel å snakke med, gode løsninger”.
”Lurt å stille spørsmål uten ett svar. Altså spørsmål som alle kan mene forskjellig om”. ” Veileder gjør at vi føler trygghet med å ta sjanser og klarer å velge muligheter når det virkelig gjelder”.

d) Andre tips:

”Fint å gå rundt, ikke bare sitte på plassene”. ”Være i aktivitet”. ”Kan bli for kompliserte spørsmål. Utdyp de vanskelige spørsmålene”. ”Hun kan si at det som blir sagt skal være hemmelig”.

Elevene responser viser at morsomme, varierte og lekpregede metoder er fine innganger for at de skal dele tanker og refleksjoner, i likhet med tryggheten de finner i mindre gruppestrukturer. De vil gjerne at veileder skal være engasjert og åpen, og delta i samtale. De setter også pris på at veileder bidrar i det å skape trygge rammer for medvirkning. Ellers blir det nevnt av enkeltelever at det er positivt å være i aktivitet, at veileder bør utdype vanskelige spørsmål, og at det bør presiseres at det som sies skal være hemmelig.

4.3.2 Mini-logger, økt 2

Fra mini-loggene i andre økt markerte ni indikatorer seg. Sitater fra elevene knyttes til representative indikator, og indikatorene fremstilles i rekkefølge etter hvor stor betydning de fikk i elevbesvarelsene (flestepå elever responderte i første indikator):

1. Motivasjon:

”Fordi vi hadde morsomme og interessante leker, og fordi vi snakket mye sammen og reflekterte”. ”For alle fikk helt lattis”. ”Fordi vi gjør det nesten aldri og det var gøy”. ”Fordi alle lo på samme tid og snakka sammen”. ”Det var gøy og interessant å se hva de andre forbandt med de ulike tingene”. ”Det får opp stemninga. Det gjør timene mer innholdsrike”. ”Vi gjorde det på en morsom måte, ”lekte”, snakket sammen og samarbeidet”. ”Det var kult og fikk meg til å tenke over egen personlighet og mine egenskaper”.

2. Refleksjon:

”Måtte tenke på det mye. Vanskelig”. ”Det var merkelig å tenke på at vi kan være lik dyra”. ”Man kan sammenlikne seg med et dyr mer positivt enn jeg trodde...”. ”Det fikk meg til å tenke andre alternativer for meg”. ”Fordi det var morsomt å fortelle andre hva man ønsker å bli, men også å få tenkt over hvorfor man faktisk vil bli det”. ”Fordi man måtte tenke, og fordi det var interessant”. ”Jeg tenkte på egenskaper som jeg ikke har tenkt på før”.

3. Læring og selvinnsikt:

”Fikk bedre innblikk i hva jeg som person er god til, og hvilket dyr som passet meg. Fordi vi jobbet i grupper og gjør mye i aktivitet”. ”Jeg tenkte på egenskapene jeg har. At jeg er omsorgsfull, så jeg ble bedre kjent med meg selv”. ”Fordi jeg trengte denne øvelsen til å ta sjanser og til å bli bedre kjent med meg selv”. ”Vi finner ut hva vi kan passe som og jobbe som”. ”Jeg lært mer om yrkene jeg valgte. Interessant å se andres valg”. ”Jeg fant flere muligheter til yrker”. ”Det hjelper meg med å vokse som person”.

4. Samarbeid:

”Variasjon og nysgjerrighet, med fine koselige samtaler”. ”Jeg fikk mye skryt av at jeg er vennlig og sosial osv.” ”Vi snakket mye sammen og reflekterte”. ”Fordi vi snakket mye om det”. ”Fordi jeg fikk si mye av det jeg vet og kan, og vi gjorde det på en morsom måte”. ”Det var gøy og vi jobba bra samtidig”.

5. Relasjoner:

”Det var gøy å vite hva de andre valgte”. ”Nyttig og lærerikt og vite hva de andre tenker”. ”Fordi det var koselig å vite hva andre skal bli”. ”Det var interessant å høre hva de andre tenker, og kunne dele hva jeg selv mener”.

6. Valg:

”Fordi jeg måtte tenke grundig gjennom valget mitt (at jeg valgte ørn)”. ”Det var vanskelig å velge”. ”Det var gøy, fordi vi fikk se hva andre valgte”. ”Jeg lærte mer om yrkene jeg valgte. Interessant å se andres valg”. ”Fordi det fikk meg til å ta et valg som jeg kanskje ikke hadde tatt utenfor utdanningsvalg”. ”Fordi vi måtte ta et valg”.

7. Følelser/trygghet:

”Jeg ble glad av det, og ting jeg blir glad av får en verdi å huske”. ”Det å gå rundt var kjedelig, men interessant”. ”Det var gøy. Som skuespill☺”.

8. Praktisk/ aktivitet:

”Fordi jeg synes jeg lærer mer om meg selv av å tenke på forskjellige øvelser vi gjør i klassen (at jeg har noen egenskaper som hund)”. ”Fordi det er en lett og enkel metode, og jeg husker det (at jeg er en ape og det er på mange yrker)”. ”Fordi jeg likte å gå rundt i midten av klasserommet”. ”Bra å få bevege seg”.

9. Annet: (Viser tilbakemeldinger fra to enkeltelever)

- ”Bilder er lett å huske”.
- ”Fordi det var noe av betydning for meg”.

Indikatorene og elevbesvarelsene fra mini-loggene i denne økten viser hva som gjør inntrykk på elevene, og hvordan de opplever å være aktive og medvirkende deltakere i prosjektet. For det første synes de dette er veldig gøy, og forteller om latter og god stemning. Elevene gir også uttrykk for at det er morsomt og interessant å reflektere, og at det framkommer nye perspektiver. En elev opplevde refleksjonen som vanskelig, og skrev at det krevde mye tenking. Mange opplever å bli mer kjent med seg selv, og elevene har gode opplevelser fra samarbeidet i grupper. De setter pris på å få vite hva medelever tenker, velger og ønsker å bli. Det å øve på å ta valg føles både nyttig og utfordrende for noen elever, men de liker å se hva andre velger. Mange elever begrunner det de husker best med at de måtte ta valg. Ellers forteller noen elever at de blir glade av slike øvelser. En hevdet at det var kjedelig, men interessant. En del påpeker at aktiv deltakelse gjør at de lærer mer, og at det er godt å få bevege seg. En elev mener at det er lett å huske bilder, og en annen elev mente at dette var av personlig betydning.

4.4 Økt 3

Formålet med økten var at elevene skulle få en opplevelse av at egne bidrag kan være berikende for andre elever, og at andre elevers bidrag kan berike og gi nye viktige

perspektiver til en selv. I denne siste økten besto innholdet av kun to, forholdsvis tidkrevende, øvelser.

I den første øvelsen ble elevene ”invitert med” på kurs. Kursene var skrevet på laminerte ark, og ble gjennomgått et for et. Elevene kunne velge mellom yogakurs i India, malekurs i Italia, ridekurs i Irland, dykkerkurs på Maldivene, dansekurs i Spania, skrivekurs i England, kurs i teknologi i Kina, gitarkurs i Hellas og matlagingskurs i Frankrike. Da arkene var plassert rundt i rommet, skulle hver elev velge kurs ved å plassere seg selv ved aktuelle ark. Da elevene hadde valgt kurstype, skulle de samtale med de andre i gruppen, for å dele perspektiver og motivasjon for aktuelle valg. Hva er grunnen til at du valgte dette kurset? Hvordan ser du for deg innholdet i et slikt kurs? Hva ønsker du å oppnå eller få ut av å være med på dette kurset? På hvilken måte kan et slikt kurs være viktig for deg? Gruppene kunne, dersom de ønsket det, dele tankene sine i plenum.

Den neste øvelsen var en veiledningsøvelse, hvor grupper på 3-5 elever skulle velge en veisøker, observatør og veileder (ved større grupper kunne flere være observatører, og eventuelt kunne veilederrollen deles på). Hver gruppe fikk utdelt et case hvor veisøkerens situasjon og veiledningsbehov var beskrevet. Oppgaven besto av at veilederne (rollene kunne byttes på) etter beste evne skulle hjelpe veisøkerne ved å lytte, utforske og bidra til refleksjon. Tipsene veilederne fikk var: Gi ro til at veisøkeren får fortalt om sin situasjon og veiledningsbehov, still åpne spørsmål (ble forklart på forhånd) som gjør at veisøkeren går mer i dybden der det trengs, og prøv å bidra med nye vinklinger, slik at veisøkeren ser flere muligheter for seg selv. Observatørene noterer seg hva som fungerte godt, og gir tips til andre vinklinger de mener kan være fruktbare, når gruppen mener det stopper litt opp.

4.4.1 Pedagogisk sol, økt 3

I den pedagogiske solen var spørsmålet todelt:

- **Hvilke muligheter og begrensninger ser dere i slik elevmedvirkning?**

Jeg velger å dele responsen i to indikatorgrupper; muligheter og begrensninger, med tilhørende sitater:

1. Muligheter

- a) Tilfører nye tanker og perspektiver:

”Bra med tilbakemeldinger fra andre”. ”Viktig å vite hva andre tenker. Fører til nye måter å tenke på”. ”Kan komme med bra innspill”. ”Får høre om flere

muligheter av andre som ”brenner”. ”Lærer mer og blir mer kjent med deg selv av å lytte til andre”. ”Får andre synspunkter”. ”Fått meg til å tenke”.

b) Aktiv deltakelse:

”Lærer mer gjennom handling og deltakelse”. ”Deltakelse gir oss mer motivasjon”. ”Gøy å øve på å ta valg”. ”Når vi får mulighet til å snakke om det finner vi ut hvor usikre vi er/ hvor man selv befinner seg”.

c) Godt lytte -og samtaleklima:

”Fint å få snakke med likestilte og få veilede hverandre”. ”Lettere å snakke med noen som er objektive”. ”Fint å bli lyttet til”.

d) Blir bedre kjent:

”Bidrar positivt til klassemiljøet”. ”Vet mer om andre nå”. ”Nettverksbygging. Vi blir bedre kjent”.

2. **Begrensninger** (viser *alle* elevsvarene i denne kategorien)

a) Engstelse for blikk og kommentarer fra medelever:

”Kan være vanskelig å snakke høyt. Bedre i smågrupper”. ”Medelever kan kommentere”. ”Tør ikke snakke like mye, fordi folk ser på”. ”Tør ikke si alt, fordi mange ser på”. ”Føler seg redd”.

Spørsmålsformuleringen i den pedagogiske solen er linket direkte til deltakelsen i hele prosjektet, og ikke til elevmedvirkning generelt eller denne økten spesielt.

Elevene melder tilbake at denne formen for elevmedvirkning er med på å tilføre nye tanker og perspektiver, og at aktiv deltakelse både er gøy og øker motivasjonen og læringen.

Elevene verdsetter å bli lyttet til, og det å snakke med hverandre som objektive likestilte. På denne måten opplever de å bli bedre kjent med hverandre, noe som igjen påvirker klassemiljøet positivt. Når det gjelder begrensninger elevene kunne se med slik elevmedvirkning, dreier det seg om engstelse for blikk og kommentarer.

4.4.2 Mini-logger, økt 3

Da elevene skulle besvare spørsmålene i mini-loggene etter denne økten, hadde de kun to øvelser å forholde seg til. Tabellen (s. 49) viser hvilken skår de ulike indikatorene fikk, og hvilken øvelse flest elever refererer til i besvarelsene sine. Her legges elevbesvarelsene tilknyttet aktuelle indikator fram:

1. Refleksjon:

”Fordi da måtte jeg tenke på hva jeg vil mest”. ”Det var gøy å kunne tenke på hva som passer andre, og det startet også en refleksjon hos en selv om hva man selv bør velge, man fikk tenkt seg godt om”. ”Det var en fin øvelse som fikk oss til å skjønne hvordan vi bør tenke og hvilke spørsmål vi burde stilt oss selv, før vi søker”. ”Jeg måtte reflektere etter hva jeg ville og er interessert i. Dette hjalp meg med valget av søking”. ”Det fikk meg til å tenke på hva jeg selv ville og hva andre syntes og hvorfor”. ”At jeg forklarte og reflekterte rundt hvorfor jeg valgte teknologikurs. Jeg måtte gå inn i meg sjæl for å finne svar, åpne meg og reflektere rundt det”.

2. Læring og selvinnsikt:

”Fordi jeg føler at det var noe jeg trengte for at jeg kan bli sikker på mitt valg. Tenkte rundt egne valg, eller var hjelper”. ”Lærte av andre i gruppa”. ”Fordi jeg fikk testet kunnskapen min på et område jeg ikke hadde gjort før”. ”Vanskelig, interessant og lærerikt”. ”Det gav meg innblikk i hvordan en karriereveileder jobber, og jeg fikk tenkt på andre sitt perspektiv”. ”Det var det jeg trengte hjelp til”. ”Fordi jeg fikk muligheten til å se min egen situasjon fra et annet perspektiv”.

”Fordi det var annerledes og gøy. Hadde ikke gjort noe som dette på skolen før. Jeg ble mer kjent med mine egne interesser og personlighet”.

3. Valg:

”Det var morsomt å tenke over hvorfor jeg valgte kurset”. ”Jeg husker alle kursene, fordi det hjalp meg til å velge videregående. Fordi det fikk meg til å trene på å ta viktige valg som er knytta til interessene mine”. ”Fordi dette var noe vi måtte velge, og man kunne lære om hvordan de andre prioriterer/liket best. Noe vi måtte tenke på og prioritere og finne ut hva vi selv hadde lyst til, pluss det var spennende og morsomt”. ”Jeg vil tro at jeg ble bedre til å ta valg”.

4. Motivasjon:

”Det var morsomt, og man måtte tenke gjennom mye som interesser o.s.v”. ”Jeg lærte noe og det var gøy”. ”Pga det var veldig interessant og at det var noe som virket lærerikt. Ps. Veldig gøy!” ”Det var gøy å gjøre noe litt annerledes”. ”Fordi det var en gøy men utfordrende oppgave. Jeg måtte ta hensyn til både kurset og landet”. ”Det var moro, og man husker alltid best når ting er moro”.

5. Det å se for seg...:

”Fordi det var veldig moro å se for seg en luksustur til Maldivene, og drømme seg litt bort med de andre som valgte det samme”. ”Jeg valgte lappen ”skrivekurs i England”

og jeg elsker å skrive. Jeg har en drøm om å en dag bli forfatter, så jeg valgte skrivekurs. Det var mange interessante kurs, men jeg valgte det jeg trengte mest for å oppnå drømmen”. ”Fordi jeg kunne se for meg at jeg dro til Maldivene på dykkerkurs, noe for fikk meg til å ville reise dit igjen og gjennomføre det i virkeligheten”.

6. Samarbeid:

”Det var gøy, og lærte av andre når det var grupper. Snakka med gruppa om hvorfor”. ”Jeg fikk høre mer hva andre hadde gjort, og så tok jeg et valg selv om det var vanskelig”. ”Vi i gruppen fikk en fin samtale ut av det. Jeg lærte også at det er flere som tenker slik jeg tenker”. ” Å snakke med andre som vil det samme er interessant, for jeg fikk nye syn på ting”. ”Synes det var en spennende oppgave, fordi det var gøy å høre hva andre ville for da fikk jeg mer info om tingen jeg valgte”. ”Vi fikk stille mange reflekterte spørsmål og fikk mange bra svar”.

7. Relasjoner:

”Grunnen til at jeg husker dette best er fordi jeg synes det var interessant å se hvilke interesser mine medelever hadde”. ” Det var morsomt å sette seg inn i hva andre vil søke, og gi råd”. ”Husker veiledningen godt, fordi det var interessant å høre hva andre ville etter ungdomsskolen”. ” Morsomt å høre om folk synes det samme som meg”.

8. Praktisk/aktivitet:

” Det var praktiske oppgaver og mindre skriving. Vi satt sammen i grupper og da husker jeg enda bedre hva jeg mente og hva gruppa mi mente”. ”Jeg liker best å være aktiv, istedenfor å høre på noen snakke”. ” Vi diskuterte og samarbeidet fint. Vi kom også fram til gode løsninger. Måten vi gjorde det på var fin, og vi lærte mye av det. Jeg liker mer å være i grupper eller ”oppe og går”, fordi jeg synes jeg lærer mer av det og at jeg får si min mening og diskutere”.

Av indikatorene og sitatene ser vi elevenes utbytte. Elevene liker veldig godt å reflektere, og følte at øvelsene var lærerike og bidro til mer selvinnsikt. De liker også veldig godt å øve på og ta valg, med alt det innebærer av refleksjoner og prioriteringer. I det store og hele opplever elevene deltakelsen som morsom og interessant, og det blir påpekt at man husker best når ting er morsomt. Av responsen framkommer det også at elevene satte stor pris på å få drømme seg litt bort til et valgfritt kurs og et fiktivt reisemål. Når det gjelder samarbeid opplever elevene å lære av medelever i gruppene, og at nye perspektiver tilføres. De synes det er interessant å få vite mer om medelevers interesser og planer, og om andre tenker likt

eller ulikt dem selv. Noen få elever viste til at praktiske oppgaver hvor de selv kan være aktive er å foretrekke.

4.5 Oppsummering

Etter å ha lagt fram kategoriserte funn og indikatorer, vil jeg i dette avsnittet gå nærmere inn på hvorledes responsen fra pedagogiske soler og indikatorene fra mini-loggene besvarer forskningsspørsmålene.

Det første forskningsspørsmålet:

1. *Hvilke forutsetninger i form av innhold, aktiviteter og læremidler synes å være viktige for å skape motivasjon, elevmedvirkning og aktiv deltakelse?*

Responsen fra pedagogiske soler viser at elevene opplevde veiledningsformen i prosjektet som inspirerende for både læring og refleksjon, og at den bidro til å utvikle selvinnsikten. I tillegg viste responsen at dette var noe elevene syntes var gøy. I så måte tenker jeg motivasjonsfaktorer er at elevene må oppleve å lære noe de finner nyttig for egen del, at de får reflektere over personlige forhold som utvider selvinnsikten, og at de opplever en ledig tone og setting de kan ha det gøy i. Elevene setter pris på å både være ressurser for andre og at medelever bidrar for dem selv, og at de gjennom slike prosesser blir bedre kjent og tryggere i fellesskapet. At de opplever å kunne tilføre hverandre nye tanker og perspektiver, gjennom gode lytte- og samtaleklimaer blir verdsatt, sammen med varierte og mer aktive veiledningsformer.

Når elevene i loggene sine beskrev hvorfor de husket det de gjorde best, hadde forklaringen et positivt uttrykk; de beskrev hva de hadde fått i utbytte av å delta i en øvelse. Slik ser jeg at indikatorene som fremkom i loggene, hver for seg, er motivasjonsfaktorer for å skape medvirkning og aktiv deltakelse.

Det andre forskningsspørsmålet:

2. *Hvordan kan jeg som karriereveileder med ansvar for veiledningen bidra til å skape et positivt læringsfellesskap?*

Responsen fra pedagogiske soler viser at elevene i stor grad verdsetter og får utbytte av å dele tanker og refleksjoner med hverandre, og at de ser flere positive påfølgende aspekter i dette. De påpeker at de utvikler selvinnsikt på denne måten, og også at en åpen delingskultur med dialogbaserte samtalestrukturer påvirker klassemiljøet positivt, i det at de får vite mer om medelevene, og blir mer kjent med hverandre. Det blir gjentatte ganger påpekt at elevene synes dette var gøy, noe det er verdt å bite seg merke i, og prøve å legge til rette for. Humor

og latter fikk stor betydning i prosjektet. For veileder gjelder det også å legge til rette for at elevene får være hverandres ressurser i en trygg kollektiv delingskultur, siden elevene melder tilbake at denne formen er morsom gir utbytte. Mer variasjon i tilnærmingene og praktiske aktiviteter faller i god jord, og de trives best når egen klasse struktureres i mindre grupper. En del av elevbesvarelsene viser at de liker at veileder er blid og engasjert, og motiverer og deltar litt selv i prosessen.

I mini-loggene kom det også klare føringer for hva en veileder kan gjøre for å bidra til å skape et positivt læringsmiljø: Legge til rette for varierte dialogbaserte aktiviteter, der elevene får være ressurser for hverandre i trygge rammer. Bruk av ulike redskaper som kort, bilder, spørsmål, samtale- og samarbeidsstrukturer der elevene får utfordre seg selv individuelt og i samarbeid med andre, gir både mening og læring for elevene. Med utgangspunkt i at elevene opplever flere muligheter i elevmedvirkning, bør veileder søke å legge til rette for nettopp dette. Når det er formålstjenlige veiledningsformer elevene selv verdsetter og viser til, blir veileders oppgave, etter min mening, å ta elevene på alvor og imøtekomme positive forslag med tilrettelegginger for positive læringsmiljøer slik elevene selv oppfatter det.

I neste kapittel vil funnene bli drøftet.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene jeg har redegjort for. Samtidig vil jeg også sette funnene i sammenheng med teorien jeg tidligere har fremlagt, for å vise i hvilken grad denne teorien er med på å kaste lys over resultatene mine. Etter dette vil jeg på nytt belyse og drøfte styrker og svakheter ved eget metodevalg.

Ved å sammenføre indikatorer fra de pedagogiske solene og mini-loggene, vil jeg videre i kapittelet drøfte funnene ut i fra 6 indikatorgrupperinger jeg mener gir en helhetlig dekning av responsen:

1. Refleksjon og selvinnsikt
2. Læring
 - Form, struktur og rammer
 - Hverandres ressurser
 - Aktiviteter, metoder og læremidler
3. Motivasjonelle faktorer
4. Relasjonelle faktorer
5. Det å *se for seg*...
6. Veileders rolle

Etter gjennomgang av hver indikatorgruppe, vil drøftingene avslutningsvis kort bli knyttet opp mot forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke forutsetninger i form av innhold, aktiviteter og læremidler synes å være viktige for og skape motivasjon, elevmedvirkning og aktiv deltakelse?*
2. *Hvordan kan jeg som karriereveileder med ansvar for veiledningen bidra til å skape et positivt læringsfellesskap?*

5.1 Indikatorgruppe 1: Refleksjon og selvinnsikt

Elevenes responser viser at selve *formen* for aktiv medvirkning i prosjektet inspirerer til refleksjon og utvikler selvinnsikt. Vi ser at refleksjonsindikatoren fremstår som særdeles viktig blant alle informantene, og en årsak til det kan være at refleksjonen hele veien er forankret i personlige forhold elevene trolig finner relevante for dem selv. Andre forklaringer er muligens at denne formen er ganske uvant for elevene, eller at de finner inspirasjon i at jeg som veileder er interessert i hvert enkeltindivids tanker.

For at erfaringer skal kunne transformeres til kunnskap, er det viktig å avsette tid til refleksjon (Bruner, 1997). I dette prosjektet har elevene reflektert gjennom å gruble over eget

ståsted, prioriteringer, utfordringer, erfaringer og opplevelser i prosessen. De har satt ord på egne tanker, lyttet til og samtalt og diskutert med medelever. Refleksjonsfokuset har hatt stor prioritet i alle aktivitetene. Med god tid til refleksjon vil opplevelsene og erfaringene, ifølge Bruner, bli en del av elevenes kognitive selv, noe jeg mener responsen uttrykker at er tilfellet. Når elevene har beveget seg gjennom ulike aktiviteter og kontekster, har de fått muligheten til å rekonstruere (Peavy, 2009) og utvikle egen selvinnsikt. Rekonstruksjon innebærer utvidelse eller endring av egne forståelsesrammer, på bakgrunn av erfaringer og opplevelser. I dette tilfellet har elevene, gjennom aktiv deltakelse, vært eksponerte for utallige vinklinger, perspektiver, oppfattelser, utfordringer og valgsituasjoner, og slik har refleksjon, rekonstruksjon og utvikling blitt muliggjort.

Vygotskij hevdet at sosiale aktiviteter formidler høyere psykologiske prosesser, og at tenking og språk er uløselig knyttet sammen (Bråten, 2002). Individuelle tankeprosesser sees derfor på som en form for indre tale. I prosjektet har det indre språket og de individuelle tankeprosessene i hver elev, har hatt sitt utgangspunkt i sosiale sammenhenger. Når elevene fikk bruke ord og delta i dialoger, bidro dette til å øke bevissthet og selvinnsikt for den enkelte.

I oppstarten av prosjektet uttrykte elevene at de virkelig ønsket å få vite mer om medelevenes tanker og perspektiver, og i etterkant viser også funnene at gjensidig medvirkningen i prosjektet medførte nettopp dette; nye tanker og perspektiver beriket deltakelsen. Elevenes vekting av denne indikatoren kom tydelig til uttrykk, og en årsak til det kan være at det er lite rom for å snakke om personlige forhold i skolehverdagen, eller at de i overgangsfasen til videregående skole er usikre og trenger å snakke med andre i samme situasjon.

Når mangfoldet i en klasse kom til uttrykk i slike strukturer, fikk begrepet *samkonstruksjon* også innholdsmessig mening. Konstruktivismen viser til at vi alle er medkonstruktører i personlige og sosiale virkeligheter, og prosjektets form og konvensjoner la til rette for dette gjennom medvirkning og aktiv deltakelse.

Denne indikatorgruppen er først og fremst med på å besvare det andre forskningsspørsmålet, siden det i stor grad dreier seg om veilederens tilrettelegginger av betingelser, gjennom strukturer og rammer. Vi ser også tydelige motivasjonsfaktorer for medvirkning og aktiv deltakelse, i det at elevene opplever meningsfull refleksjon og utvikling av selvinnsikt, og slik er også indikatorgruppen med på å besvare det første forskningsspørsmålet.

5.2 Indikatorgruppe 2: Læring

5.2.1 Form, struktur og rammer

Elevene opplever også å lære mye gjennom og gjensidig dele tanker og refleksjoner med hverandre. De får gode tips, nye synsvinkler og flere ideer. I prosjektet ble læringen sosialt distribuert, og skjedde både i og mellom elevene, under deltakelse i ulike former for sosial praksis (Jensen, 1999).

Prosjektets form, struktur og rammer ser ut til å ha bidratt til gode læringsforhold. Bruner (1997) hevder at tilrettelegging av gruppearbeid med en dialogisk struktur medfører vesentlig læringspotensial. I slike strukturer kan det faglige nivået heves, ved at flere perspektiver og tolkninger deles. Responsen viser at elevene har opplevd å lære i ulike situasjoner og aktiviteter, noe som er forståelig siden et grunnelement i alle aktivitetene var vekslingen mellom individuell refleksjon og gruppesamtaler. Det er mulig at dialogbaserte gruppestrukturer i karriererelaterte veiledningsprosesser var såpass nytt, og at denne læringssammenhengen derfor ble uttrykt så tydelig. En annen sannsynlig forklaring er at denne struktureringen i seg selv rett og slett er læringsfremmende.

Det viktigste redskapet i læringen er likevel språket, som fungerer som en link mellom interaksjonen med andre og egen individuell tenkning. I medvirkning og aktiv deltakelse er kommunikasjonskompetanse en forutsetning for å bidra. Det å kommunisere med andre gir tilgang til mangfoldet rundt oss (Dysthe, 2001), noe som var hensikten med prosjektets aktiviteter og strukturer. Det kan likevel hende at elever som ikke behersker språklig kommunikasjon så godt, eller som trenger tid på å bli trygge og ta plass i gruppene, opplevde læring gjennom å lytte til andre og selv reflektere. Samtalene kan sees på som utviklingsmessige grunnsteiner for hukommelsen (Bruner, 1997), og språkliggjøring er med på å øke bevisstheten. Det å snakke sammen, finne de rette ordene, reflektere over andres uttalelser og speile disse i egne forståelser, blir derfor et nyttig grep i forhold til innlæring og generell utvikling. Flere av elevene husker og snakker om fine samtaler med medelever, noe som for meg tyder på at samtaler i seg selv oppleves å gi mening, og da særlig samtaler forankret i personlige karrierelaterte forhold. Kanskje ikke så rart, siden elevene har liten erfaring i å snakke med hverandre om annet enn det faglige i undervisningstimene ellers? Som tidligere nevnt, er det ikke den konstruktivistiske veiledningsmetodikken *ansikt til ansikt* jeg viser til i mitt prosjekt, men det kan likevel hende at elevene i gruppesammenhenger opplevde noe tilsvarende av betydning.

Det var ikke slik at alle gruppene i prosjektet til enhver tid fungerte optimalt. Det hente at noen falt litt ut, eller at samtalen tok en annen vending. Da kunne jeg som veileder henvende meg til gruppa, eller enkeltelever, og stille nye spørsmål, berømme et perspektiv eller noe som ble sagt, for så å komme på rett spor igjen. Slik kunne læringen og kunnskapen også kobles opp mot måten vi interagerer.

Prosjektets form, rammer og struktur har å gjøre med hvordan veileder legger til rette, og slik er disse indikatorene i første omgang med på å besvare det andre forsknings-spørsmålet.

5.2.2 Hverandres ressurser

Elevenes responser viser at de i stor grad opplevde å være til nytte for hverandre i øvelsene og de ulike aktivitetene. De hjalp hverandre med å forstå, tilførte nye perspektiver, gav hverandre inspirasjon, bidro med ren informasjon eller andre ideer og innspill av ulikt slag. Innsikten gruppemedlemmene til sammen innehar kan komme fellesskapet til gode ved samarbeid og deling (Witteck, 2012). Gjennom samarbeid og deling opplevde elevene at ny kunnskap, av ulikt slag, ble generert. De viste stort engasjement i forhold til deltakelsen i prosjektet og disse utdanningsvalgstimene, og også evne til å ta andres lokalisering (Witteck, 2012). Gjennom å sette seg inn i medelevers situasjon, lytte og forsøke å ta andres perspektiv og legge eget perspektiv litt til siden, fikk elevene innblikk i andre perspektiver og virkelighetsforståelser. Dette var mest sannsynlig en avgjørende faktor i det å oppleve hverandre som ressurser. Samarbeids- og samtalestrukturene kan ha vært en medvirkende faktor i dette, i det de rammet inn og inkluderte samtlige elever. Mindre enn en håndfull elever var i første noen tilbakeholdne, men ble raskt en aktiv del av fellesskapet. Alle på gruppene ble for eksempel oppfordret til snakke etter tur, og alle skulle vise respekt og interesse ved å lytte når noen snakket. At de hadde lyttet skulle komme til uttrykk i etterkant, gjennom konstruktive innspill til hverandre. Slik tror jeg også hver elev opplevde seg selv som ressurser i fellesskapet, på en annen måte enn de er vant med fra forelesningspregede undervisningsformer. Elevene opplevde tydeligvis at de på en måte kunne fungere som stillas (Bruner, 1997) for hverandre gjennom å la kunnskapen distribueres mellom seg, og at de kunne støtte hverandre, eller bidra med innspill av betydning for andre. I og med at alle elevene var i samme situasjon i forhold til å forberede overgangen til videregående skole, ble det slik tatt utgangspunkt i det Vygotskij kaller *sonen for nærmeste utvikling*. På denne måten kan en kollektiv stillasbygging sies å ha funnet sted. På den ene siden tror jeg at de fleste

elevene opplevde utbytte for egen del, på den andre siden tenker jeg det er realistisk å tro at ikke alle til en hver tid opplevde stort utbytte for egen del, i det å oppleve andre som ressurser. De kognitivt sterke elevene fikk kanskje også mer opplevelsen- og tilfredsstillelsen av det at de selv først og fremst kunne være ressurser for andre. I tillegg tror jeg at det å få lytte til andres tanker og resoneringer er med på å trigge egne tanker, og slik kan være en ressurs for egen del. Vygotskij hevdet at sosiale aktiviteter formidler høyere psykologiske prosesser, og at sosial kompetanse gjør at vi kan ta opp i oss erfaring som andre besitter og formidler (Bråten, 2002). Selv om elevene på flere måter er likestilte og i samme situasjon, vil trolig ulike tilnærminger og perspektiver oppleves som ressurser gjennom å speile disse mot egen virkelighetsforståelse. Hvilke ord og begreper elevene velger å bruke kan få betydning for andres tilgang og forståelse, og slik kan tilværelsen oppleves å bli konstruert i samspill og samarbeid med andre. Det å få oppleve at du selv og andre kan være ressurser i et kollektivt læringsfellesskap har i seg viktig kunnskap, som er verdt å ta med seg videre i livet.

Denne indikatorgruppen er med på å besvare det første forskningsspørsmålet, siden opplevelsen av å være ressurser for hverandre har å gjøre med elevenes motivasjon for medvirkning og aktiv deltakelse. Når det gjelder medvirkning og aktiv deltakelse generelt, er det et sentralt poeng å ta utgangspunkt i elevenes egne motivasjoner når man ønsker å skape et positivt læringsfellesskap. Slik belyser også denne indikatorgruppen det andre forskningsspørsmålet.

5.2.3 Aktiviteter, metoder og læremidler

Metoder og læremidler ble bevisst tatt i bruk i prosjektet, med formål å variere tilnærmingene og utvide betingelsene. Det fremkommer at elevene opplevde øvelsene og aktivitetene som morsomme, varierte og lekpregede, og at de setter pris på veksling mellom individuell og gruppebasert refleksjon og fysisk aktiv deltakelse. Uten at *valg* var navnet på en øvelse i seg selv, inngikk det å ta stilling til, prioritere og foreta valg som en viktig aktivitet i de aller fleste øvelsene. I tabellen over tendensene fra mini-loggene viser responsen at elevene ofte har begrunnet det de husker best med at de foretok valg, i det denne indikatoren har fått høy skår. Elevene er heller ikke vant til å *øve på* å ta valg, og trolig var både dette og de ulike redskapene, den personlige vinklingen og konteksten med på skape en positiv opplevelse. Klasserommet, alt som ble medbragt inn i det, samt rammene og strukturene har vært med på å utgjøre de fysiske omgivelsene (Peavy, 2009), og har nok også vært med på å påvirke

resultatene. De fysiske omgivelsene førte med seg begrensninger, utfordringer og muligheter. Slik jeg ser det, dreier begrensningene og utfordringene seg om plassen vi hadde til rådighet i klasserommet, med tilhørende gang. Mulighetene ligger i det strukturelle og bruken av redskaper og artefakter, noe responsen bekrefter.

En annen mulig forklaring på responsen, er at utdanningsvalgstimene i svært liten grad kunne sies å være forutsigbart ensformige. Elevene opplevde nesten hele tiden andre tilnærminger enn det de er vant med. Säljö (2001) hevder at de viktigste faktorene som inngår i sosiokulturelt læringsperspektiv er sosial interaksjon og kulturelle artefakter og redskaper. Fysiske og intellektuelle redskaper og hjelpemidler kan muliggjøre handlinger. Aktiv deltakelse gjennom fysisk bevegelse, samt det å forholde seg til ulike artefakter (ulike kort med begreper eller bilder) og intellektuelle redskaper (samtale- og samarbeidsstrukturer), har beviselig hatt en del å si for læringsprosessen og resultatene. I tillegg håper og tror jeg en opplevelse av trygge rammer kan ha en medvirkende faktor. Elevene ble jamnlig minnet på at ingen *måtte* noe de ikke følte seg komfortable med, samtidig som jeg gav uttrykk for at jeg håpet hver enkelt ville utfordre seg selv i en grad de opplevde var ”innafor”.

Humor og latter kan være med på å ufarliggjøre grensene og gjøre spranget inn i nye forståelser lettere (Rennemo, 2006). Når elevene i tilbakemeldingene snakker om ”kule leker” eller at de ”digger oppvarminga”, tror jeg denne litt tøysete og uformelle innledningen til hver økt har vært med å legge sitt preg på den aktive medvirkningen og deltakelsen i resten av økten. Skuldrene ble på en måte senket, grupper ble dannet hvor alle var inkluderte, samtaler kom i gang, og videre arbeid fikk slik et godt utgangspunkt.

I andre skolefag er elevene vant med å arbeide mot bestemte kompetansemål. For å vite i hvilken grad målene er nådd, blir elevene testet gjennom skriftlige og muntlige prøver. I faget utdanningsvalg, derimot, er vurderingen kun *deltatt* eller *ikke deltatt*. I dette prosjektet har det på ingen måte forelagt kompetansekrav eller forhåndsbestemte føringer mot fastlagte mål. Målet har i det store og hele vært individuell utvikling gjennom kollektive karriererelaterte veiledningsprosesser. Med utgangspunkt i, og full aksept for at vi kan ha ulike virkelighetsoppfatninger og indre leverom (Savikas, 2009) har mangfold og ulikhet blitt verdsatt som nye vinklinger og perspektiver. Slik jeg ser det, er dette også en mulig forklaring på responsen i sin helhet.

Det er heller ikke vanskelig å forstå at metoder som oppleves å være morsomme, varierte og lekpregede er et godt utgangspunkt for både motivasjon og positivt læringsfellesskap, og slik er også følgelig denne indikatorgruppen med på å besvare begge forskningsspørsmålene.

5.3 Indikatorgruppe 3: Motivasjon

En fremtredende indikator i hele prosessen har vært elevenes opplevelse av at denne formen for medvirkning og aktiv deltakelse virkelig har vært gøy! Uten forbehold på nesten noe som helst vis, vet jeg at dette stemte. Jeg var jo til stede og med i prosessen hele veien. Samtidig er jeg fult klar over at ikke alt blir formidlet eller nødvendigvis forstått riktig av meg. Elevene formidler i rene ord (og i overveldende grad) at dette har vært veldig morsomt, og bruker ord som gøy, morsomt og kult i beskrivelsene sine. Nyanser til begrepene *gøy* og *motivasjon*, ligger, slik jeg ser det, i det nye, uprøvde, spennende, utfordrende og generelt uerfarte for elevene, når de medvirker på annen måte enn det de er vant til. Responsen viser at elevene også opplever *annerledesheten* og det *nye* i tilnærmingene i læringsprosessene som gøy. Den praktiske handlingen ble koblet opp mot individuell refleksjon, og gruppebasert refleksjon og dialog. Tilbakemeldingene viser at den praktiske tilnærmingen ble godt likt. I tillegg viser responsen også at begrepet *gøy* settes i sammenheng med samarbeid, samtaler, samhold, selvinnsikt, utfordringer, læringsfaktoren og refleksjon. Personlige virkeligheter fikk komme til uttrykk gjennom ord og samtaler, eller det Peavy kaller historiefortelling (Peavy, 2009), og flere elever gav uttrykk for at det å bli lyttet til av medelever var både fint og morsomt.

For meg gir responsen en forståelse av at tilnærmingen, samarbeids- og samtalestrukturene, redskapene jeg bragte med inn i rommet og konteksten i faget utdanningsvalg på en helhetlig måte opplevdes å være motiverende for elevene, og bidro til at de *ønsket* å engasjere seg. En mulig årsak til engasjementet og opplevelsen av at dette har vært gøy, kan ligge i at hele prosjektet har sin forankring i troen på at det i hver enkelt elev finnes ressurser som til vanlig ikke kommer til uttrykk. Fokuset på hver enkelt elev som ressurs i seg selv, kan ha vært en viktig faktor i opplevelsen.

Jeg ser mye sammenfalle med teorien jeg har støttet meg på i denne oppgaven. Det som der imot fremstår som nytt og noe overraskende, er nettopp hvor sterkt indikatoren *motivasjon* vektes i responsen. Slik jeg opplever det, har dette å gjøre med den personlige inngangen i karriererelaterte veiledningsprosesser, og den varme humorens betydning for det relasjonelle (Spurkeland, 2011). Humor kan ha en frigjørende og inkluderende virkning, noe jeg mener har vært tilfellet i prosjektet. I tillegg ser jeg at denne indikatorgruppen har i seg samtlige av de andre indikatorgruppene.

Indikatorgruppen *motivasjon* er på ulike vis med på å besvare begge forsknings-spørsmålene. Den kan lett la seg koble opp mot det første forskningsspørsmålet som tar for seg hvilke forutsetninger i form av innhold, aktiviteter og læremidler som synes å være viktige for å skape motivasjon, elevmedvirkning og aktiv deltakelse. Utfordringen for

veileder blir trolig å bidra til å skape et læringsfellesskap som elevene opplever som motiverende å delta i. Det å ta elevene med i planleggingen anbefales.

5.4 Indikatorgruppe 4: Relasjonelle faktorer

Elevene opplevde at gruppearbeid med dialogiske tilnæringsstrukturer (Bruner, 1997) også bidro til at de ble bedre kjent med hverandre, og de likte veldig godt å høre om medelevers tanker, motivasjoner og begrunnelser for valg. De gav også uttrykk for at denne formen for gjensidig elevmedvirkning bidrar til godt samtale- og lytteklima, samt økt trygghet. Elevene hadde på forhånd og underveis fått gitt visse rammer for hvordan de skulle være mot hverandre (gi alle på gruppen taletid, bytte på å snakke, lytte oppmerksomt og gi velmenende tilbakemeldinger i form av forslag eller nye vinklinger). Responsen viser også at dette var trygghetsskapende; noen hevder at medelever var til nytte og bidro til tryggheten.

Tilbakemeldinger om at veiledningsformen bidrar positivt for klassemiljøet er hyggelig lesning. Jeg tror elevene *ønsket* å bidra *til den andres beste* (Eide m.fl. 2013), og at de forsto det etiske fundamentet slik medvirkning må ha forankring i, for å kunne fungere. Den konstruktivistiske forståelsen av at universet består av utallige virkeligheter, og at tilværelsen vår konstrueres i samspill med andre, gav mulig en noe ydmyk inngang i denne formen for samarbeid. På forhånd hadde vi snakket om betydningen av begrepene *menneskesyn*, *likeverd* og *inkludering*, og at denne forståelsen burde få komme til uttrykk gjennom prosjektdeltakelsen. Hvordan vil du at andre medelever skal oppleve deg? Hvordan vil du bli husket? Spørsmål som dette kunne også være del av introduksjonen til nye øvelser og aktiviteter. *Jeg* uttrykte nok forventninger til elevenes deltakelse i så måte, og selv hadde de, i tidlig fase, påpekt betydningen av trygghet. Vi hadde snakket *mye* om væremåte på forhånd. Slike på-forhånd-avtalte rammer kan ha medvirket til gode sosiale opplevelser i prosjektet.

Responsen på relasjonelle faktorer kan sies å ha overrasket meg noe. På den ene siden har jeg selv en klar formening om at denne formen for medvirkning er positiv for klassemiljøet. På den andre siden overrasker det meg altså noe at elevene selv lot dette få komme til uttrykk i den graden det gjorde. For meg blir dette en bekreftelse på betydningen av relasjonelle forhold i utviklings- og læringsprosesser.

For pedagoger og veiledere flest er denne indikatorgruppen trolig innlysende, og responsen bekrefter at elevene også opplever betydningen relasjonelle faktorer har for trygghet, trivsel og læring. Indikatorgruppen er med på besvare det første forskningsspørsmålet. I tillegg gir responsen også klare føringer for hva en veileder bør prioritere for å bidra til å skape et positivt læringsfellesskap.

5.5 Indikatorgruppe 5: Det å se for seg...

Denne indikatorgruppen gjorde meg også noe overrasket. Funnene fra mini-loggene i siste økt viser at elevene synes det var fint å kunne få drømme seg litt bort, og *se for seg* at de skulle reise på en valgfri tematisk tur. Noe som ikke overrasker meg. Det som overrasket meg, og som ble klarere for meg gjennom responsen, er at jeg selv, og kanskje også skolens øvre trinn generelt (?) litt har glemt verdien av å fantasere? Er det slik at vi burde legge til rette for mer fantasi og ønskedrømming? Trolig kan nettopp det å *se for seg* noe som oppleves å være litt utenfor A4-tankegangen i situasjonen, bidra til å flytte rammer som oppleves som satte. Så lenge ønskedrømmingen eller det å *se for seg* har rot i virkeligheten, vil den antakelig bidra til at nye veier og stier kan dukke opp i bevisstheten, noe som kan være positivt i forhold til konstruksjon av egen karriere. Å utfordre fantasien kan også føre til at man oppdager å egentlig ikke vite noe man selv trodde man visste (Grendstad, 1986), noe som igjen kan bli en spire og motivasjon til å søke og utvikle ytterligere innsikt. Til vanlig i skolehverdagen er de fleste kompetansemål forhåndsbestemte, men gjennom å fantasere kan hver og en, med utgangspunkt i seg selv, gå utenfor opplevde rammer.

Etter min mening er det å fantasere og flytte opplevde rammer nyttig, og trolig også nødvendig i arbeid med karriereplanlegging. Responsen viser at elevene satte pris på en slik inngang for refleksjon, medvirkning og aktiv deltakelse. Jeg som veileder kan legge til rette for at deltakerne får bruke fantasien sin, og *se for seg* framtidige situasjoner og forhold, siden elevene selv uttrykker at dette virker motiverende. Slik knyttes denne indikatorgruppen også til begge forskningsspørsmålene.

5.6 Indikatorgruppe 6: Veileders rolle

Responsen viser at det elevene oppfattet som morsomme, varierte og lekpregede metoder skårer høyt når det dreier seg om veileders bidrag for elevenes motivasjon, medvirkning og aktiv deltakelse. Informantene i prosjektet hadde ikke tidligere erfaringer med denne formen for kollektiv medvirkning, dermed er responsen hele veien forankret i dette prosjektet og opplevelsene de hadde underveis i prosessen. Det er usikkert i hvilken grad andre metoder og aktiviteter ville ”slått an” i elevgruppen. De satte stor pris på samspillet mellom fysiske og kognitive øvelser, og refleksjoner som bidro til økt selvinnnsikt var av det som i hele prosjektet ble mest verdsatt. Her var det koblingen mellom praktisk handling, og vekslingen mellom individuell refleksjon og gruppebasert refleksjon som viste seg å være av betydning, noe som også er en nødvendighet for at transformasjonene av erfaringene til psykologiske

kunnskapskonstruksjoner skal finne sted (Bråten, 2002). Dialogbaserte samarbeids- og deltakerstrukturer har i så måte vært et av bidragene til elevenes opplevelser av at ny kunnskap har blitt generert, i tråd med sosiokulturelt læringsperspektiv. Det å få oppleve seg selv og andre som ressurser i egen læring, er tydeligvis en motiverende faktor. Elevene melder også tilbake at inndeling i mindre grupper skaper bedre rammer for deling av tanker og refleksjoner, og slike samarbeidsstrukturer legger også til rette for at personlige læringsbaner endres og utvikles (Witteck, 2012). Gjennom interaksjon gjør vi oss erfaringer som bidrar til at kognitive strukturer berøres, endres og utvikles.

Når elevene snakker om at veileder bør motivere og bidra i prosessen, tror jeg det ligger et ønske om å bli sett og anerkjent i dette. Det at veileder beveger seg mellom grupper i rommet, lytter interessert til det elevene prater om, nikker og smiler anerkjennende, kommenterer og gir positiv tilbakemelding eller stiller nye utfordrende spørsmål, er trolig med på å skape trygghet og god selvfølelse i elevene. På denne måten kan veileder også bidra med kognitive reisverk (Bruner, 1997) elevene kan støtte seg til og utvikle seg i underveis. I tillegg gir dette veileder mulighet til å anerkjenne eller veilede elevene i *måten* de samhandler på, noe som også kan være trygghetsskapende. Bevisstheten om eget kroppsspråk vil sannsynligvis utgjøre en forskjell i slike settinger, og siden kroppsspråket kan virke sterkere enn ord (Høyhilder og Olsen, 2011) er slik bevissthet en god inngang i det å skape trygghet for elevene. Jeg mener også at metakommunikasjon fremmer utvikling av positive veiledningsrelasjoner (Løve, 2015), både når det gjelder forholdet mellom veileder og elevene, og elevene imellom. Gjennom å metakommunisere sammen får man vist interesse, og fremlagt egne og sammenfallende perspektiver og forståelse av felles sak, noe som kan være med på holde fokus, ivareta interesser og skape mening for alle involverte. Veileders ulike former for kommunikasjon kan være med på å igangsette sosiale prosesser mellom elevene, og individuelle refleksjons- og læreprosesser hos den enkelte elev. Vi ser at veilederstrategier påvirker elevstrategier.

Slik jeg ser det, og etter responsen å dømme, er både det sosiokulturelle læringsperspektivet og konstruktivistiske prinsipper for veiledning med på å legge gode rammer og føringer for veileders bidrag, i det personlig mening, handling og interaksjon er fokuspunkter og språket hovedredskap.

Denne indikatorgruppen knyttes direkte til forskningsspørsmålet som omhandler hvordan veileder kan bidra til å skape et positivt læringsfellesskap.

5.7 Kort oppsummering

Vi ser en nær sammenheng mellom forskningsspørsmålene. Det elevene opplever som forutsetninger for å skape motivasjon, elevmedvirkning og aktiv deltakelse, vil trolig også være med på å skape positivt læringsfellesskap. I det store og hele omhandler resultatene fra forskningsprosjektet hva elevene på ulikt vis fikk utbytte av, og er slik med på å besvare begge forskningsspørsmålene samtidig.

Det kan være flere årsaker til funnene. Det jeg ser som førende årsaker er summen av deltaker- og samarbeidsstrukturer og bruken av metoder og læremidler, og dette sett i sammenheng med den *personlige* inngangen vi finner i karriererelaterte veiledningsprosesser.

Disse funnene stemmer i stor grad med tidligere nevnt teori. Det er vanskelig å si om mine opplevelser av nye funn stemmer, siden jeg på ingen måte kan påberope meg oversikt over tidligere forskning. Likevel; jeg legger spesielt merke til engasjementet som jeg mener kommer til uttrykk i responsen, og det at deltakerne i dette prosjektet har opplevd de fleste tilnærminger som *motiverende*. De beskriver alt fra refleksjon og utfordrende valgsituasjoner, samtaler, det å være hverandres ressurser, det å bli bedre kjent med hverandre, fysiske lekpregede øvelser og læringen i seg selv som *gøy*. På denne måten opplever jeg at mine funn skiller seg ut. Årsakene tror jeg ligger i at dette var nye opplevelser for elevene, og at opplevelsene på ulikt vis gav *personlig* utbytte. Ellers kan årsakene trolig først og fremst knyttes til alle nevnte indikatorgrupper.

5.8 Styrker og svakheter ved eget metodevalg

Jeg opplever at det som utforskes i en slik eksplorerende prosess, og som kommer til uttrykk i responsen, er betingelsenes betydning for deltakerne. Læringen og opplevelsene betraktes først og fremst som situerte, og kan først og fremst forstås ut i fra konteksten det ble forsket på (Jensen, 1999).

Uten at dette har direkte med metodevalget å gjøre, ønsker jeg igjen å påpeke det faktum at jeg tror mye av resultatene har sin forankring i tidlig involvering av informantene. De var med på å gi begrepet elevmedvirkning innhold, på å gi føringer for strukturer, og også med på å gi klarsignal for prosjektets form og innhold. Jeg opplever en styrke i at dette prosjektet er noe vi har vært *sammen* om å ville gjennomføre. I tillegg tror jeg det første spørsmålet som ble stilt i samtlige klasser ble en styrke og tydeliggjøring av felles plattform i videre prosess: Tanker om framtiden... Hva bekymrer du deg for? Hva kan virke vanskelig?

Tiden vi hadde til rådighet ser ut til å ha vært god nok, i det hver klasse har deltatt i syv undervisningstimer, og svært mange resultater er framkommet. På den annen side er det mulig at lenger tidsperspektiv ville ført med seg dypere innsikt hos informantene, og at dette igjen ville kommet til uttrykk i responsen. Det hadde for eksempel vært spennende og visst hvordan responsen hadde kommet til uttrykk dersom informantene hadde vært mer vant til denne formen for veiledning over tid.

Informantene besto av seks 10.trinnsklasser, og da i overkant 120 elever. Det store antallet informanter medfører, slik jeg ser det, en styrke i seg selv, og ikke minst opplever jeg en styrke i det at ingen av informantene på noe vis er håndplukket. Jeg vurderte fokus-gruppeintervju, men nettopp av denne grunnen, lot jeg være. Jeg kjenner for godt til elevene, og et utvalg ville ført til en opplevelse av at jeg selv påvirket resultatene. Hvis jeg derimot hadde gjennomført forskningsprosjektet på annen enn egen skole, kunne det å ha foretatt utvalg for fokusgruppeintervju blitt vurdert på annet grunnlag. Jeg er derimot klar over at det ikke nødvendigvis er en ulempe at forskeren har god relasjon til medlemmene i en fokusgruppe, så lenge forskeren selv er klar over det og tar hensyn til det. Samtidig er det nettopp denne gnagende uroen for å ikke godt nok greie å ta hensyn til dette forholdet som gjorde at jeg forbeholdt meg fra å benytte fokusgruppeintervju som metode. For meg føltes det rett og slett feil å skulle foreta et *utvalg*. Samlet sett ser jeg ikke særlig svakhet i valget jeg foretok, siden antallet informanter og det at ingen av elevene ble utelatt, de klare tendensene i funnene og intersubjektiviteten oppleves som en styrke.

Elevene og jeg kjente altså til hverandre fra tidligere timer i utdanningsvalg, og et par av klassene har jeg også undervist i musikk. Hvilken betydning dette kan ha hatt for resultatene er vanskelig å si. Slik jeg ser det, kan det relasjonelle i forskningsprosjektet hatt positiv betydning for utfallet og resultatene, og mulig har også dette kjennskapet vært med på å legge grunnlag for trygghet og tillit. Dette er noe jeg antar, ikke vet. I så måte ville det også vært veldig interessant å prøve ut samme prosjekt på annen enn egen skole.

Metodene som ble anvendt for innsamling av data la vekt på subjektivitet, uten føringer for gode eller mindre gode svar. Kombinasjonen av pedagogiske soler og mini-logger gjorde at informantene først fikk reflektere og legge fram ulike perspektiver i gruppe, for så å individuelt melde tilbake og begrunne hva de husket aller best fra dagens økt. Samspillet med medelevene har, etter responsen å dømme, ført med seg økt selvinnsikt og kunnskap, noe som kan sies å være en styrke i metodevalget. I tillegg er metodenes enkle form velegnet for informantenes aldersgruppe. Jeg har hele veien vært ute etter det jeg velger å kalle ”spot-on” -respons, og ikke lange utredninger. Både skriftlige og muntlige

tilbakemeldinger krever en grad av fortrolighet og kompetanse i det å formidle og formulere refleksjoner. Elevene må også beherske strukturering av egne tanker og opplevelser, og videre ta stilling til hva som har vært av størst betydning (Jensen, 2012). Metodevalget har i seg bearbeiding av opplevelser og inkludering på tilnærmet lik linje for alle informantene, uavhengig av om informantene anses som sterke elever eller ikke. Metodene har også generert funn og resultater med relevans for forskningsspørsmål og problemstilling.

I dette forskningsprosjektet har data ikke blitt analysert underveis i prosessen, men etter at prosjektet ble avsluttet. Dette valget førte dermed til at funn ikke var med på å justere prosjektgjennomførelsen underveis. Jeg stolte på magesfølelsen egen tilstedeværelsen og aktiv deltakelse gav. I ettertid har jeg likevel spurt meg selv hva jeg eventuelt ville justert, hvis jeg hadde lest responsene underveis. Svaret på det er at jeg ville ha forsøkt å utvide øktene fra to- til tretimersøkter, for i enda større grad å imøtekomme elevenes opplevelse av verdifull refleksjonstid (Bruner, 1997). I tillegg ville jeg med enkle grep ha imøtekommet eleven som mente at spørsmålene kunne bli for kompliserte, og trygget den andre elevene som mente jeg burde si at det vi snakket om i gruppene burde være hemmelig.

Det er usikkert om andre metoder enn pedagogiske soler og mini-logger ville frambragt andre resultater, og i ettertid tenker jeg at det kunne vært veldig interessant og prøvd ut. Men, det får i så tilfellet overlates til senere anledning, eller andre forskere enn meg.

6.0 Avslutning

Dette forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

- *Hvordan opplever elevene medvirkning og aktiv deltakelse i karriererelaterte veiledningsprosesser i utdanningsvalg?*

Responsen er gitt av seks tiendeklasser, og pedagogiske soler og mini-logger er benyttet for å belyse problemstillingen og følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke forutsetninger i form av innhold, aktiviteter og læremidler synes å være viktige for å skape motivasjon, elevmedvirkning og aktiv deltakelse?
2. Hvordan kan jeg som karriereveileder med ansvar for veiledningen bidra til å skape et positivt læringsfellesskap?

Innledningsvis redegjorde jeg for potensialet jeg ser i kollektiv veiledning hvor elevene får medvirke og være aktive. Jeg fortalte også om det uforløste potensialet jeg mener befinner seg i enkeltelevne, potensialet de innehar kun i kraft av å være seg selv; ungdom med ulike opplevelser, verdier, egenskaper, perspektiver, bakgrunn og oppvekst. Min nysgjerrighet lå i hvordan elevene *selv* opplever medvirkning og aktiv deltakelse i karriererelaterte veiledningsprosesser.

Oppgaven dokumenterer at elevene opplever mangfoldet i skoleklassene som en ressurs i det å belyse ulike karriererelaterte perspektiver, i tillegg til at elevene ser elevmedvirkning som en egnet metode for å utnytte mulighetene og ressursene som ligger i fellesskapet. Elevene opplever både seg selv og andre som ressurser i egne læreprosesser, og ser at samhandling er med på å utvide forståelsen og gi nye perspektiver. Det indre språket og refleksjonen har hatt utgangspunkt i sosiale sammenhenger og bidratt til økt bevissthet for den enkelte. Dialogbaserte deltaker- og samhandlingsstrukturer bidrar til distribusjon av kunnskap, stimulerer selvoppfatningen, utvikler selvinnsikten og gir økt læringsutbytte. Det sosiale aspektet har bidratt til at elevene også opplever at de har blitt bedre kjent med medelevene i klassen, og at rammene og strukturene veileder benyttet også var med på å skape trygghet for den enkelte. Det som i tillegg kan sies om elevenes opplevelse av medvirkning og aktiv deltakelse i karriererelaterte veiledningsprosesser, er at de opplever dette som veldig gøy og engasjerende.

Det spesielle her, slik jeg ser det, er at de ikke bare er de litt tøysete oppvarmingsøvelsene elevene opplever som morsomme, men også samarbeidet, samtalene,

samholdet, utfordringene, refleksjonene, og ikke minst bruken av artefakter og redskaper. Som en elev sa det: ”Det var moro, og man husker alltid best når ting er moro”.

Prosjektgjennomførelsen har for egen del ført med seg mer nyansert innsikt i karriereveiledningens kompleksitet og flertydighet, men har samtidig også vist hvordan denne formen for elevmedvirkning kan åpne og utvide mulighetshorisonten i karriereveiledningen i utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Studiet viser også hvor nøye sammenhengende og fint avstemt det sosiale samspillet i klassene er, og ikke minst hva som kan bli gevinsten når rammer og strukturer bidrar til kollektivt læringsfellesskap. Praktiske handlingsprosesser får betydning for individuelle dannelsesprosesser, og *måten* prosjektet ble gjennomført på, bidro også til mer dannelse av sosiale og demokratiske orienteringer.

Resultatenes reliabilitet og generaliserbarhet kan knyttes til min allerede etablerte relasjon med elevene. Hva utfallet og resultatet ville ha blitt dersom jeg gjennomførte dette forskningsprosjekt på annen enn egen skole, er uklart. Uansett, det ville vært nødvendig med tid til å etablere en trygg og god relasjon for at gjennomføringen kunne foregått på formålstjenlig måte.

En annen mulig begrensning jeg ønsker å påpeke, er min egen evne til å se begrensninger. I utgangspunktet tenker jeg selv at jeg burde være i stand til se flere begrensninger ved resultatene enn det jeg faktisk gjør.

Når det gjelder resultatenes overførbarhet og muligheten til generalisering, tenker jeg at responsen fra egen gjennomføring i seks klasser støtter opp under slike muligheter. Jeg vil tro at lignende prosjekt vil gi lignende utbytte og resultater på andre ungdomsskoler, og også på høyere trinn i videregående skole. Forutsatt tilsvarende tilnærming og involvering av elevene i oppstartsfasen.

Oppgavens bidrag til fagfeltet er anbefalingen om *denne* formen for elevmedvirkning og aktiv deltakelse i karriererelaterte veiledningsprosesser. Det dreier seg om å se enkeltindividene som ressurser i kraft av å være det unike seg, og legge til rette for trygge rammer, dialogbaserte samarbeidsstrukturer, og ulike aktiviteter som berører deltakernes indre leverom. En slik personlig inngang skaper engasjement, og ønske om å få kjennskap til andres perspektiver og tanker. Slik jeg ser det, ligger en enestående mulighet til nettopp dette i kollektiv karriereveiledning, hvor elevene selv medvirker og deltar aktivt. På ungdomsskolen ligger forholdene godt til rette for gruppebaserte samarbeidsstrukturer i faget utdanningsvalg, og på videregående skole vil denne tilnærmingen kunne muliggjøres av at karriereveilederne der oppsøker klasserommene.

Etter å ha gjennomført dette forskningsprosjektet, sitter jeg igjen med inspirasjon og opplevelse av utvidet innsikt. Samtidig har nye spørsmål dukket opp. Det ville vært veldig spennende å gått *mer* i dybden på betingelsenes betydning for deltakerne i slike prosjekt, og hvordan disse betingelsene henger sammen og influerer på hverandre. Det ville også vært interessant å sett mer på subjektiveringsprosessene, der deltakerne skaper sitt selv og sin identitet. En mer helhetlig forståelse av slike prosesser ville ført med seg bedre begrunnelser for hvorfor vi velger å gjøre det vi gjør i kollektive veiledningsprosesser. Sist, men ikke minst ville det vært nyttig å forstått mer av de konstituerende dynamikkene, og kompleksiteten i de interagerende konstitueringsprosessene som skjer i et klasserom når vi forsøker å legge til rette samspill og delingskultur. Disse mulige forskningsprosjektene får jeg inntil videre overlate til andre.

Selv ønsker jeg å videreutvikle og foredle den innsikten og erfaringene jeg har gjort meg, gjennom å fortsette på samme måten med nye tiendetrinn. I tillegg har jeg delt erfaringer og opplegg fra dette prosjektet med rådgiverkollegaer i kommunen. De som har utprøvd deler av prosjektet, viser til samsvarende erfaringer.

Innledningsvis i denne masteroppgaven startet jeg med spørsmålet: ”Kan vi ikke gjøre noe *annet*’a? Noe morsomt?” Avslutningsvis vil jeg påpeke at resultatene, sett i sammenheng med støtten jeg finner i det sosiokulturelle læringsperspektivet og konstruktivistiske rammer for forståelse av mennesker og deres handlinger, har bidratt til at jeg nå mer enn noen gang har et ”fyrlykt” som lyser og viser vei for meg i arbeidet som karriereveileder. Jeg ønsker å avslutte denne oppgaven med å gjenta en elevs egne ord:

Vi diskuterte og samarbeidet fint. Vi kom også fram til gode løsninger. Måten vi gjorde det på var fin, og vi lærte mye av det. Jeg liker mer å være i grupper, eller ”oppe og går” fordi jeg synes jeg lærer mer av det og at jeg får si min mening og diskutere.

7.0 Litteraturliste

- Alterhaug, B. (2010). Improvisasjon i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (s. 126-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, T. (2006). Reflekterende samtaler; min versjon. I H. Eliassen & J. Seikkula (Red.), *Reflekterende prosesser i praksis* (s. 33-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Askheim, O.-P. (2007). Empowerment – ulike tilnærminger. I O.-P. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment i teori og praksis* (s. 21-35). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Toronto: Chandler Publishing Company.
- Bechman, J. K & Christensen, G. (2012). *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørndal, C. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bovbjerg, K. M. Forøg verdens potentialer- aktiver de indre ressourcer! Vejledning i den moderne individualismen. I P. Plant (Red.) *Vejbred. – En antologi om vejledning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bruner, J (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bråten, I. (2002). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-68). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ebdrup, N. (2012, 27.02). *Hva er hermeneutikk?* Hentet 03.05.17, fra <http://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>
- ELGPN's definisjon av karriereveiledning, i NOU 2016:7. Hentet 03.05.17, fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/sec4?q=elgpn#match_0

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Grelland, H. H. (2009). Om følelsene og deres betydning i veiledning. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Høihilder, E. K. & Olsen K. R. (Red.) (2011). *Pedagogisk veiledning. Metoder og tilnærningsmåter*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, R., Sträng, R. & Sørmo, D. (2014). *Kvalitetsutvikling fra klasserommet. Oppsummering av LOV-prosjektet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Jensen, R. (2016). *Kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling. Skolens bok*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse – introduksjon til den norske utgaven. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jensen, T. B. (2012). Praksisportrettet. I T. Bechmann Jensen & G. Christensen (Red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kierkegaard, S. (1962-64). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. I S. Kierkegaard (Red.), *Samlede værker*. Bind 18, (3. utg.) (s. 79-144). København: P. P. Rohde.
- Kristiansen, A. Møtet med den andre: Marin Buber. I S. B. Eide, H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanning.no. (u. å.). Karriereveileder. Hentet 03.05.17, fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/karriererettleiar>
- Kvalsund, R. og Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Kversøy, Kjartan (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning. – Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk* (Doktorgradsavhandling). Hentet fra [URL].
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lingås, L. G. (2013). *Ansvar for likeverd – etikk i tverrfaglig arbeid med habilitering og rehabilitering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E (1957). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal København.
- Løve, T. (2015). *Vejledning ansigt til ansigt: teorier og metoder i den individuelle vejledning* (3. utg.). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Mørch, S. (2005). Prosjekt og evaluering. Indsats og forskning i social praksis. I J. K. Bechman & G. Christensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU2015201500080ODDDPDFS.pdf>
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=opplæringslova>
- Peavy, R. Vance (2009). *Konstruktivistisk vejledning. Teori og metode* (2. utg.). Fredensborg: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær. Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Røyrlund, S. R. (2012). *Valg for livet. Om karriereveiledning i skolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Savikas, M. L. (2002). *Karrierekonstruksjon og karriereutvikling*. I L. Højdal & L. Poulsen (Red.), *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Seville, C. (2013). *Gruppeveiledning. Karriereveiledning i skolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon, Oslo.

- Seville, C. (2017). *Karrierelæring for unge*. Oslo: Pedlex.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen, Fagbokforlaget.
- St. meld. nr.11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- St. meld. nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Super, D. (1996). Livsforløb og leverums betydning for karriere. I L. Højdal & L. Poulsen (Red.), *Karrierevalg – teorier om valg og valgprosesser*. Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv.
- Sævareid, H. I. (2008). Om “menneskearbeid” og “ekspertarbeid” i veiledning. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland. (2009). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Buhl, R. (2014). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. S. I: Schultz.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, I. S. (2010). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University press.
- Wille, H. P. & Svanberg, R. (2013). *LA STÅ! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, D. G (2008). Veiledningens etiske forutsetninger. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland. (2009). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aasland, D. G. og Sævareid, H. I. (2013). Idéhistorisk tilbakeblikk. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland. *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Godkjennelse fra arbeidsgiver



FREDRIKSTAD KOMMUNE

Høgskolen i Sørøst- Norge v/Roger Kjærgård

Postboks 235
3603 KONGSBERG

Unntatt offentlighet: Off.loven § 13, 1. ledd/forv.loven § 13, 1. ledd nr 1

Deres referanse

Vår referanse
2014/13484-3-80421/2017-MONH

Klassering
27056935806

Dato
24.04.2017

Bekreftelse på gjennomføring av forskningsprosjekt 10. trinn

Det godkjennes med dette at Annette Myhra får gjennomføre forskningsprosjektet sitt på 10.trinn ved Haugeåsen ungdomsskole, Fredrikstad kommune.

Forskningsprosjektet: Hvordan opplever elevene medvirkning og aktiv deltakelse i karriererelaterte veiledningsprosesser i utdanningsvalg?

Med hilsen

Dette dokumentet er elektronisk godkjent og sendes uten signatur

Mona Häckert
virksomhetsleder

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om samtykke til elevdeltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål:

Jeg, rådgiver Annette Myhra, er i gang med et masterstudium i karriereveiledning. Jeg har all undervisningen i faget utdanningsvalg på 10.trinn, og i den forbindelsen ønsker jeg i se litt nærmere på:

Hvordan kan elevmedvirkning influere på karriereveiledningen?

- Jeg er spesielt interessert i hvordan elevene opplever medinnflytelse i karriereveiledningen i utdanningsvalgstimene, og kommer til å tilrettelegge for at elevene skal kunne bidra og motta fra hverandre.

Undervisningen vil foregå som normalt, og varigheten på prosjektet spres over 4-6 ganger, med to timer pr. gang i klassene. Jeg ønsker å benytte data som framkommer underveis i undervisningsforløpet i forskningsprosjektet mitt.

Dataene jeg er interessert i:

- Individuelle smålogger fra elevene (anonymiseres)
- Skriftlige gruppebaserte svar (anonymiseres)

Det er selvsagt helt frivillig å gi samtykke til at jeg benytter dataene som framkommer i forskningsprosjektet/masteroppgaven min. Har dere ytterligere spørsmål om dette, så ta gjerne kontakt med meg på mail: xxx eller ring: xxx

Jeg ønsker svar fra samtlige foresatte, siden elevene selv ikke er myndige ennå:
Sett kryss:

<input type="checkbox"/>	Jeg har mottatt informasjon om studiet, og samtykker til at data kan brukes i forskningsprosjektet.
<input type="checkbox"/>	Jeg ønsker ikke at data fra mitt barn benyttes

Slippen kan leveres på mitt kontor, eller sendes til meg på mail.

Elevens navn: _____ Klasse: _____

Foresattes underskrift: _____

Takk!

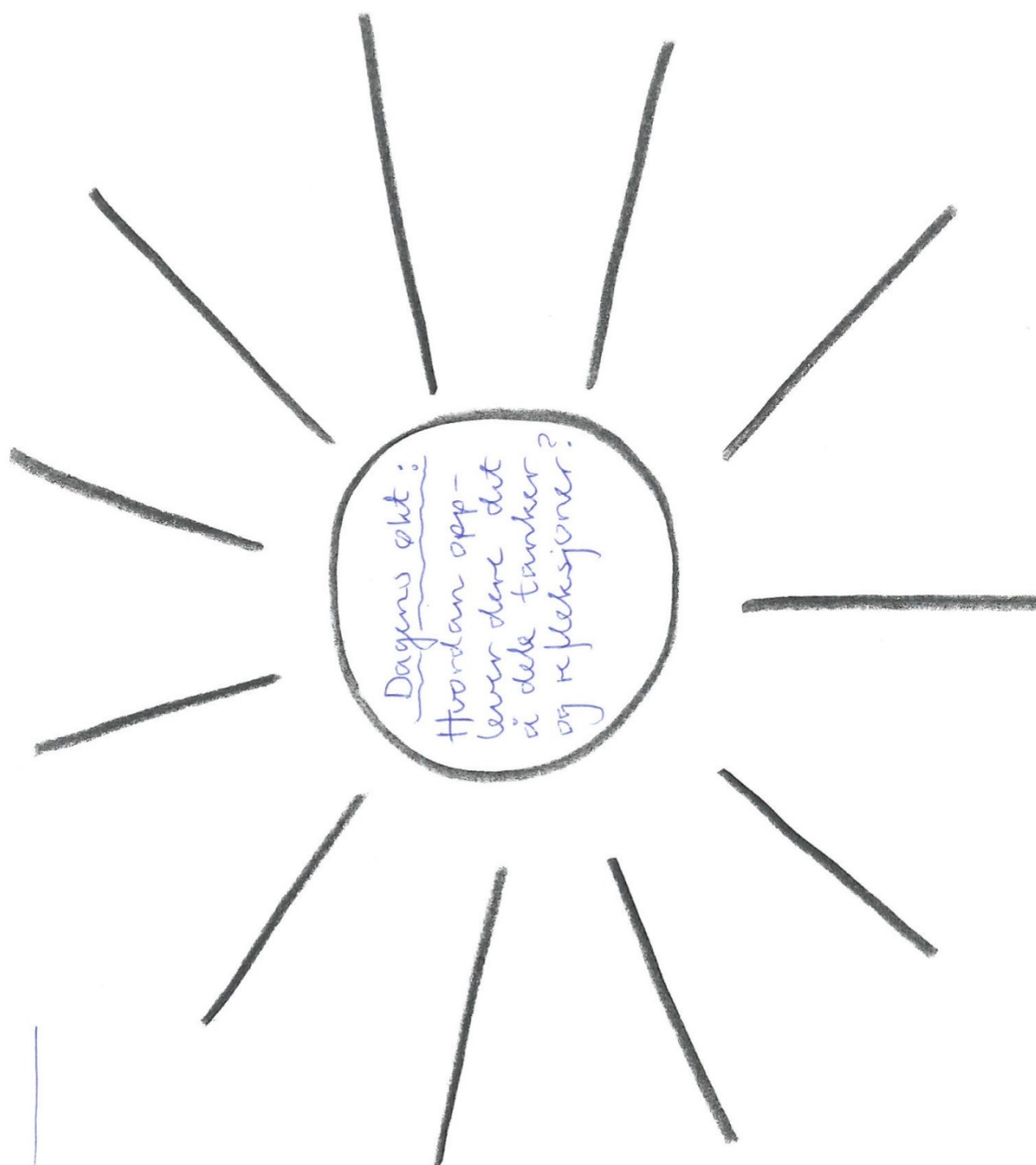
Mvh Annette Myhra

Vedlegg 3: Bildeeksempler fra *Views from the verandah*



Vedlegg 4: Pedagogisk sol

Klasse: _____



Vedlegg 5: Mini-logg

Mini-logg:

 **Dette husker jeg best fra dagens økt:**

 **Grunnen til at jeg husker dette best:**

