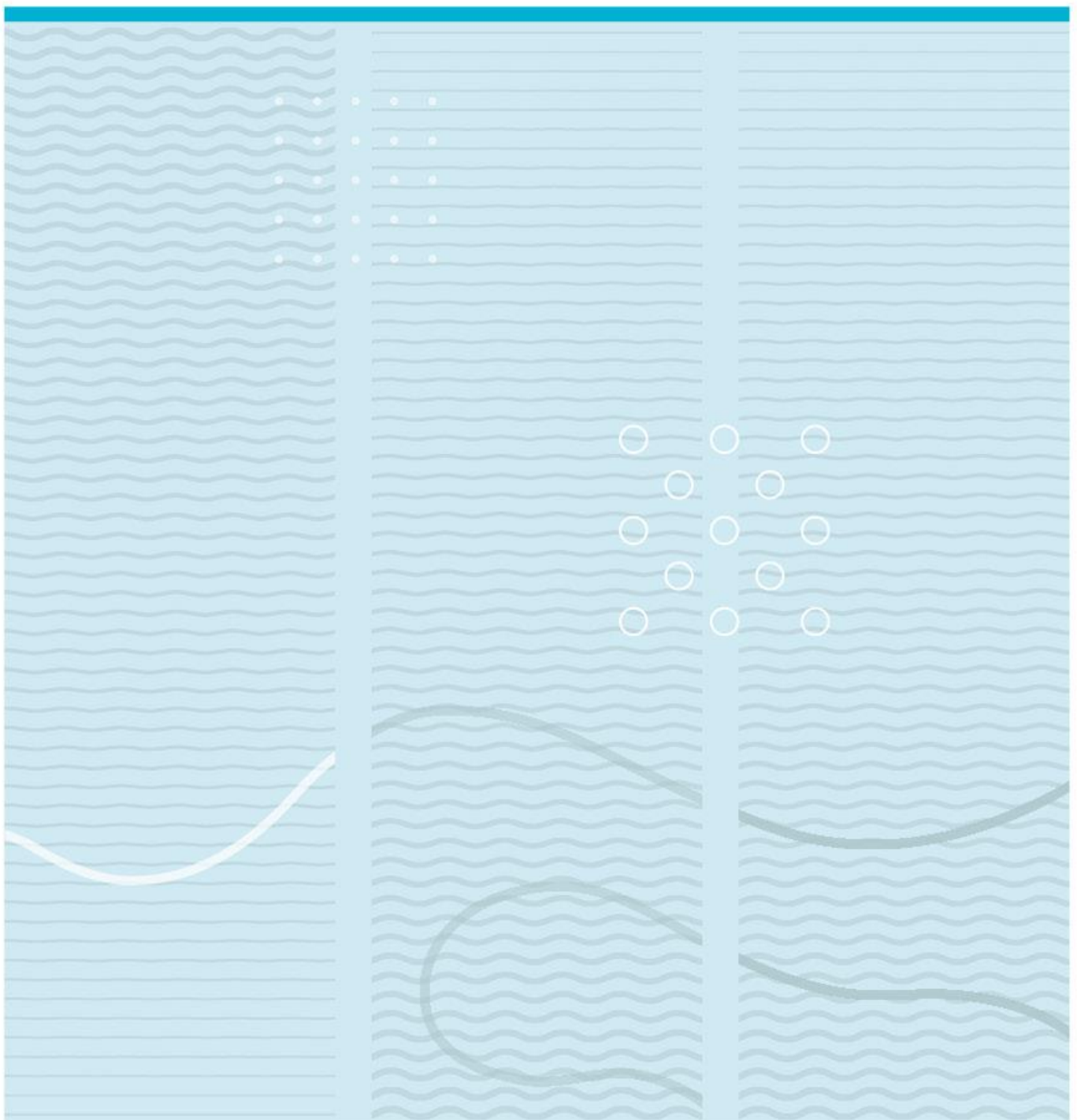


Marianne Stordalen

Karriereveiledning og livsmestring

Om danning og verdibasert erkjennelse



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Marianne Stordalen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Masteravhandlingens tema er karriereveiledning og livsmestring. Bakgrunnen for dette valget er et ønske om å supplere den daglige karriereveiledningspraksisen jeg erfarer som rådgiver i den videregående skole. Målet er at arbeidet skal bidra til en mer helhetlig, refleksiv og fellesskapsorientert karriereveiledning.

Livsmestring knyttes i avhandlingen til livsmening. Ved å innlemme en eksistensiell dimensjon i det valgte temaet søker jeg en forståelsesorientert kunnskapstilegnelse knyttet til det å være menneske.

Avhandlingen tar utgangspunkt i en forståelse av samfunnet som omskiftelig og uforutsigbart og tanken er at en større bevissthet omkring egne verdier vil bidra positivt som «holdeplasser» eller «ståsteder» i møte med det som er usikkert. I arbeidet med det eksistensielle og den dannelsesmessige dimensjonen legges det til rette for et undringsfellesskap. Med utgangspunkt i et kollektivt syn på det å være menneske og et sosialkonstruktivistisk syn på læring gjennomføres et eksperiment som søker refleksjon omkring livsmening i fellesskap. Eksperimentet relateres med det til en karrierelæringsaktivitet som fordrer en bred forståelse av karrierekompetansebegrepet. Karrierelæringsaktiviteten som gjennomføres, i en andre klasse ved studieforbereende utdanningsprogram, er inspirert av kollektiv narrativ praksis hvor elevene forteller hverandre historier om gylne øyeblikk i livene sine.

Basert på elevenes opplevelser av eksperimentet er målet å bidra til økt innsikt i og et bidrag til utvikling av karrierelæringsmetodikk som søker danning og verdibasert erkjennelse.

Abstract

The theme of the thesis is career guidance and life management. The reason for this choice is a desire to supplement the daily career guidance practice I have experienced as a school counselor in high school. The goal of the work is to contribute to a more comprehensive, reflective and community-oriented career guidance

Life management is linked to the meaning of life in the dissertation. By incorporating an existential dimension into the chosen theme, I seek an understanding-oriented knowledge related to being human.

The dissertation is based on an understanding of society as changeable and unpredictable, and the idea is that a greater awareness of one's own values will contribute positively as "stops" or "standpoints" in the face of what is uncertain. In the work with the existential and the formation dimension, a wonder community is facilitated.

Based on a collective view of being human and a social constructive view of learning, an experiment is conducted that seeks reflection on the meaning of life in common.

The experiment is related to a learning activity that requires a broad understanding of the concept of career competence. The career-learning activity conducted in a second-grade study program is inspired by a collective narrative practice where students tell each other stories of golden moments in their lives.

Based on the students' experiences of the experiment, the aim is to contribute to increased insight into, and a contribution to the development of career learning methodology that seeks formation and value-based recognition.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Oppgavens oppbygning	8
1.2 Forskningsinteresse og bakgrunn for valg av tema.....	9
1.3 Problemstilling	10
2 Teoretisk grunnlag	12
2.1 Karriereveiledning – teoretisk forankring.....	12
2.1.1 Læringssyn.....	14
2.2 Livsmestring	14
3 Metodisk tilnærming – metodestrategi og planlagt gjennomføring.....	16
3.1 Teori til grunn for planlagt gjennomføring og metode for datainnsamling..	16
3.2 Kvalitativ forskning, forskningsstrategi – metode for datainnsamling.....	18
3.3 Strategi for analyse	20
3.4 Min rolle	23
4 Historien om gjennomføringen	25
4.1 Første møte.....	25
4.2 Dag 1.....	26
4.3 Dag 2	28
5 Analyse og drøfting.....	31
5.1 Opplevelse av verdi og aktualitet.....	33
5.2 Opplevelse av samhørighet og meningsfullhet	35
5.3 Opplevelse av læring i møte sine egne og andres historier	38
5.4 Oppmerksomt nærvær, praktisk klokskap og relasjonelt initiativ.....	41
6 Etikk, gyldighet og pålitelighet	45

7	Konklusjon og avslutning.....	48
	Litteratur.....	50
	Vedlegg.....	53

Forord

Jeg har lenge hatt et ønske og et mål om å skrive en masteroppgave. Høsten 2014 skulle det bli en realitet og jeg møtte jeg opp i Drammen, klar for å ta fatt på fire år med studier. Tre år senere og seks masteremner klokere så jeg frem til å sette i gang med selve masteroppgaven. Slik gikk det imidlertid ikke. Sommeren 2017 fikk jeg en kreft diagnose. Jeg var en av de heldige og kreften lot seg kurere med omfattende kirurgi. Som resultat av dette var jeg litt sliten både fysisk og psykisk. Etter å ha tenkt meg om og lyttet til gode råd valgte jeg å søke et års permisjon fra studiet. Det opplevdes som et nederlag da, men jeg ser nå at det var en klok avgjørelse og en påminnelse om livets uforutsigbarhet.

Det å skrive denne masteravhandlingen har vært en fantastisk opplevelse hvor prosessen, i seg selv, har representert selve målet. Jeg har møtt mange trivelige mennesker, deltatt på mange lærerike forelesninger og kost meg med det sosiale i Drammen og på Lillehammer. Jeg har lest mye interessant litteratur og når det er forfatterne selv som foreleser har det gitt meg en opplevelse av å være «der det skjer».

Min veileder Lars Gunnar Lingås har siden oppstart i 2014 representert et faglig forbilde og en inspirasjonskilde for meg. Hans oppmuntring har betydd enormt mye og jeg retter med det en stor takk til ham for hans støtte.

Arbeidet med selve masteravhandlingen har vært lærerikt. Jeg har økt min kunnskap om valgte tema, hva det vil si å forske samt hva det innebærer å skrive en masteroppgave. At jeg i tillegg skulle oppleve en utvikling på det personlige plan, i form av økt selvinnsikt knyttet til mine verdier, kom derimot som en overraskelse.

Det føles rart å være ferdig. Jeg har satt veldig stor pris på dette arbeidet. Samtidig har jeg vært mindre tilgjengelig for familien min. Det har bidratt til perioder med dårlig samvittighet og det er all grunn til å rette en takk til Signe, Ingeborg og Christer for deres tålmodighet. Jeg har tro på at vi lever tett på hverandre og skaper hverandres forutsetninger. Slik ser jeg en mulighet for at min personlige utvikling også kan komme mann og barn til gode – for andres skyld, for min egen skyld.

12. Mai 2019

1 Innledning

Temaet for min masteroppgave er karriereveiledning og livsmestring. Med det søker avhandlingen økt forståelse for en karriereveiledningspraksis med fokus på livsmestring. Målet med forskningsprosjektet er å bidra til en mer helhetsorientert, refleksiv og fellesskapsorientert karriereveiledningspraksis.

Inspirert av Hansen (2005) knyttes livsmestring til livsmening og et mål er at elever i videregående skole skal oppleve økt selvinnsikt med fokus på livsmening. Basert på erfaringer fra egen arbeidshverdag ønsker jeg å legge til rette slik at elevene får anledning til å innta en utforskende holdning til seg selv og sine verdier. Ved hjelp av en kollektiv narrativ tilnærming gjennomføres et eksperiment som legger til rette for undring, i fellesskap, over hva som gir mening i livet. Med et ønske om økt metodisk kompetanse knyttet til karrierelæring inviteres elevene til å delta i en pedagogisk aktivitet som søker danning og verdibasert erkjennelse.

Basert på elevenes tilbakemeldte opplevelser ønsker jeg å undersøke en forståelsesorientert kunnskapstilegnelse knyttet til det å være menneske. Ved å bringe inn et dannelsesperspektiv og en eksistensiell dimensjon i karriereveiledningen er målet å bidra til kunnskap om og forståelse for en karrierelæringsmetodikk som søker danning og verdibasert erkjennelse.

1.1 Oppgavens oppbygning

Innledningsvis presenteres avhandlingens valgte tema og problemstilling.

I kapittel 2 presenteres de teoretiske perspektiver som ligger til grunn for forståelsen av karriereveiledning, livsmestring og læring.

I kapittel 3 presenteres avhandlingens design for gjennomføringen. Det innebærer relevant vitenskapsteori samt teori knyttet til strategi for datainnsamling og analyse. Her presenteres også teori av betydning for min rolle som veileder, tilrettelegger og forsker.

I kapittel 4 presenteres historien om gjennomføringen.

I kapittel 5 presenteres analyse av dataene samt videre drøfting av disse med mål om å bidra til utvidet relevans.

I kapittel 6 presenteres refleksjon omkring avhandlingens gyldighet og pålitelighet. Her gjør jeg meg også noen etiske betraktninger i forbindelse med forskning med mennesket som gjenstandsfelt.

I kapittel 7 presenteres en avslutning og konklusjon.

1.2 Forskningsinteresse og bakgrunn for valg av tema

Jeg ønsker i dette avsnittet å fortelle om min motivasjon, interesse og bakgrunn for valg av temaet karriereveiledning og livsmestring. Til daglig arbeider jeg som rådgiver ved en videregående skole i Nordland. Jeg har tidligere arbeidet som sykepleier, helsesøster og senere lærer innen helse og oppvekstfag. Som profesjonell omsorgsarbeider var jeg opptatt av avhengighet som et vesenstrekk ved det å være menneske. Mitt menneskesyn er forankret hos omsorgsfilosof Kari Martinsen (2003) som hevder vi er henvist til hverandre for å ta vare på hverandre. Omsorg knyttes til møtet mellom mennesker og forholdet mellom menneskene anses som det viktigste.

I min daglige praksis opplever jeg en karriereveiledning som i stor grad er knyttet til informasjon og et fokus på elevene som selvstendig og ansvarlige mennesker. Min opplevelse er en hverdag styrt av sjekklister og statistisk produksjon hvor ytre krav til måloppnåelse i stor grad legger premissene for min karriereveiledningspraksis. Jeg har et ønske om å benytte mitt masterarbeid til å undersøke et alternativ til denne praksisen. Målet er å bidra til en mer helhetsorientert, refleksiv og fellesskapsorientert karriereveiledningspraksis.

Dersom jeg hadde arbeidet på ungdomstrinnet ser jeg at faget utdanningsvalg, som ifølge Høsøien (2016) kan betraktes som en møteplass for utvikling, kunne representert en arena for meg og mitt forskningsprosjekt. Ved skoleårets start presenterte imidlertid rektor utviklingsplanen ved vår videregående skole. Et av fokusområdene er livsmestring og rektor inviterte alle ansatte til å lage prosjekter. Med det så jeg en åpning for meg og en mulig arena for mitt utviklingsarbeid. Livsmestring beskrives i flere dokumenter fra sentralt hold, blant annet i overordna plan for opplæringen.

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir mulighet for ansvarlige livsvalg». (Overordnet del av læreplanverket, 2017).

Også opplæringslovens formålsparagraf vektlegger livsmestring som en av skolens oppgaver.

«elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.»
(Opplæringsloven § 1.1)

I følge Hagaseth Haug (2015) krever forståelsen av CMS (career management skills) oppmerksomhet på blant annet karrierekompetanse og karrierelæring. ELGP (European Lifelong Guidance Policy Network) definerer CMS som en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette innebærer informasjon både om utdanning og arbeid, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet, ferdigheter i å ta valg og innsikt i seg selv. Oversettelsen av skills-begrepet til norsk er påvirket av Ronald Sultana som hevder at skills som et faglig begrep for målsetting av karriereveiledning må forstås bredere enn en ferdighet, dyktighet eller teknikk. Sultana tar, ifølge Hagaseth Haug (2015,) til motmæle mot en reduksjonistisk og teknisk forståelse av utvikling og læring. Verdier og holdninger vil også være en del av målsettingen og med det vil CMS forstås som allmenne kompetanser som understøtter individets forståelse av seg selv og sin utvikling av utdanning- og yrkesvalg i samspill med samfunnet vi lever i. Jeg opplever at denne forståelsen harmonerer med min interesse og at det eksisterer en sammenheng mellom formålet i skolen og formålet med karriereveiledningen. Jeg ser at mitt utviklingsprosjekt vil ha aktualitet i skolen ved å knytte overordna plan for opplæringen til karrierekompetanse.

1.3 Problemstilling

Målet med forskningsprosjektet er å undersøke en karrierelæringsaktivitet som gir elever anledning til å bli bedre kjent med seg selv. I arbeidet med å formulere problemstillingen har jeg søkt inspirasjon hos Hansen (2005). I følge ham er våre valg, i siste instans, basert på våre verdier. Han relaterer livsmestring til det å avklare livsmening noe som fordrer en veiledningspraksis med fokus på det eksistensielle. Samtale om etiske og eksistensielle spørsmål krever, ifølge Hansen (2005), refleksjon over livets mening. Jeg søker med det å gjennomføre en karrierelæringsaktivitet som skal bidra til innsikt i egen livsverden. Sentralt i gjennomføringen står medvirkning i fellesskap. Med utgangspunkt i en veiledningspraksis som søker å ta utgangspunkt i det

eksistensielle og at livsmening ikke lar seg erkjenne gjennom en rasjonell tilnærming har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan opplever elever, i videregående skole i fellesskap, å reflektere over hva som kan være meningsfullt i livet?»

Jeg har også latt meg inspirere av Brinkmann (2017) som hevder at mening med tilværelsen er knyttet til fenomener som representerer mål i seg selv. Dette beskriver han som fenomener vi kun får øye på innenfra selve livet vi lever. Fenomenene kaller han ståsteder og representerer noe vi kan holde fast ved i en ellers hurtig omskiftelig verden. Noe som kan gi livsmot og livsmening. Slik han beskriver det forutsetter en slik selvinnsikt en utsikt til menneskelige ståsteder. Studiet drar med dette inn et dannelsingsperspektiv som søker å legge til rette for at elevene gis anledning til å se seg selv og den de er sammen med andre (Lingås, 2014). Mitt ønske er å undersøke en karrierelæringsaktivitet der verdier bevisstgjøres sammen med andre. Utvidet forståelse av en slik kollektiv pedagogisk aktivitet søker jeg i elevenes opplevelse av å delta i en dannelsingsorientert praksis, hvor de gis mulighet for undring over hva det er som gir livet mening og verdi.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet avklares de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for forståelsen av karriereveiledning og livsmestring. Her presenteres også relevant læringsteori i relasjon til karrierelæringsaktiviteten som skal undersøkes i prosjektet.

2.1 Karriereveiledning – teoretisk forankring

I det kommende kapittelet søker jeg å avklare den teoretiske forankring som ligger til grunn for forståelsen av karriereveiledning i denne masteravhandlingen. Som beskrevet innledningsvis arbeider jeg som rådgiver i videregående skole. I følge forskrift til opplæringsloven har elevene rett til to ulike former for rådgivning: sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgivning innebærer, blant annet, at:

«elevane skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstekt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval». (Forskrift til opplæringsloven § 22-3)

Det er i tilknytning til mitt mandat som utdannings- og yrkesrådgiver jeg ser arenaen for å bedrive karriereveiledning befinner seg. Røyset og Kleppstø (2017) knytter fokus på verdier i karriereveiledningen til holdeplasser på karriereveien. De hevder at det elevene lærer om seg selv på disse holdeplassene kan være til hjelp når de skal ta valg for sine karrierer. Deres holdeplasser samsvarer med mine tidligere tanker omkring ståsteder og representerer slik jeg ser det et bidrag til den gradvise utviklingsprosessen forskrifta til opplæringsloven beskriver.

I følge Hagaseth Haug (2018) representerer karriereveiledning tjenester som støtter karrierevalgprosesser og karriereundervisningsprosesser. Mitt ønske er å undersøke en inkluderende aktivitet hvor målet er at elevene får økt selvinnsikt. Med masteravhandlingens fokus på selvinnsikt ser jeg betydningen av en karriereveiledningspraksis som rommer et dannelsesperspektiv. I følge Asplin og Lingås (2016) handler danning, til syvende og sist, om moderne menneskers behov for å forstå oss selv.

Jeg har tidligere antydnet at faget utdanningsvalg kunne vært min inngang til klasserommet. Når fagets intensjon, ifølge Hagaseth Haug (2016), blant annet bør være å innta en utforskende holdning til seg selv harmonerer det med mitt ønske for denne masteravhandlingen. I følge overordnet del av læreplanen er det i samspill med andre elever identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til.

Hagaseth Haug (2018) beskriver at den norske karriereveiledningspraksisen har vært orientert mot å løse umiddelbare problemer. Karrierelæring som metodisk tilgang til karriereveiledning har vært lite utbredt i Norge. Jeg har et ønske om at mitt masterarbeid skal bidra til metodisk kompetanse knyttet til karrierelæringsmetodikk og med det representere et supplement til den eksisterende praksis. Mitt ønske er å undersøke en karrierelæringsprosess som søker å bidra til selvinnsett ved hjelp av kollektiv refleksjon omkring hva som kan gi mening i livet. Et slikt fokus krever en bred forståelse av Career Management Skills (CMS). Når målet med karriereundervisningen er økt selvinnsett, ser jeg det vanskelig lar seg forene med presise målformuleringer.

I følge Hagaseth Haug (2018) uttrykker Sultana en bekymring for fokus på kompetanser i form av konkrete og presise formuleringer. Med stor grad av individualisering kan vi stå i fare for å overføre samfunnsmessige problemer med tilhørende løsninger over på individet. Presise målformuleringer for velfunderte valg, som i utgangspunktet er velmente, kan av elever oppleves tyngende. Med et ensidig fokus på klargjøring for fremtiden i karrierelæringen, risikeres det at unge føler seg utilstrekkelige og mislykka. Valgreen (2013) hevder at valg av utdanning og yrke, i det postmoderne samfunn, er blitt et omfattende identitetsarbeid for den enkelte ungdom. Unge kan oppleve at det er deres eget ansvar, og skamme seg over at de ikke mestrer livet. Samfunnets struktur og mekanismer gjør karriereveiene mer dynamiske og uforutsigbare. Det vesentligste er ikke nødvendigvis å sette seg mål, men å inneha evnen til å meste forandring og usikkerhet. Gelatt tar, ifølge Hagaseth Haug (2016), til motmæle mot troen på at det er mulig å komme frem til gode karrierevalg utelukkende basert på rasjonell tenking hos den enkelte. Ved hjelp av holdningen «sikker usikkerhet» er målet å akseptere usikkerhet (Gelatt,1989). Når usikkerhet anses som noe sikkert eksisterer det en mulighet for å styre sin egen fremtidshistorie. Ved at usikkerhet brukes positivt i en

verden i stadig utvikling og ser jeg det harmonerer med Sultana sin kritikk mot ensidig individorienterte forståelsesformer. Det underbygger også behovet for en mer holistisk og fellesskapsorientert karriereveiledningspraksis. Mitt utgangspunkt er at en karriereveiledningspraksis, med fokus på selvinnsikt, vil kunne representere et bidra til å ruste individet til å stå i det usikre og foranderlige.

2.1.1 Læringssyn

I følge opplæringslovens formålsparagraf skal skolen møte elevene med tillit, respektfullhet og krav og gi elevene utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Med det forfekter opplæringsloven et helhetssyn på læring, og i dette kapitlet søker jeg å teoretisk forankre et læringssyn som rommer et dannelsesperspektiv.

Hagaseth Haug (2018) viser til enighet i ekspertutvalget for karriereveiledning om at norsk veiledningspraksis i stor grad har vært påvirket av konstruktivistisk tradisjon hvor den grunnleggende ide er at mennesket skaper seg selv. I Norge har sosiokulturell læringsteori stått sentralt i tenking omkring læring. Sosiokulturell læringsteori bygger på et sosialkonstruktivistisk perspektiv hvor læring skjer gjennom samhandling med andre. Synet på at læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis, at mening er noe vi skaper sammen, harmonerer godt med det kollektive menneskesyn denne masteravhandlingen baserer seg på. Den sosiokulturelle forståelsen av læring har sine røtter hos blant annet hos Lev. S. Vygotsky (Dysthe, 1996). Mentale funksjoner har, ifølge Vygotsky, sitt opphav i det sosiale samspillet. Med det representerer sosial samhandling selve utgangspunktet for læring. Et syn på læring, hvor man tenker at mening og forståelse oppstår gjennom samhandling med andre, og ikke er noe som overføres fra person til person, får betydning for karrierelæringsaktivitetene og veilederens oppgave. Relasjonen og interaksjonen til andre, beskrives av Hagaseth Haug (2018), som avgjørende for hva som blir lært.

2.2 Livsmestring

Som tidligere beskrevet skal elevene i skolen utvikle kunnskaper og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del av læreplanverket presenteres verdier

og prinsipper for grunnopplæringen. Et av tre fagovergripende temaer beskriver at skolen skal legge til rette for læring innenfor livsmestring og folkehelse.

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter for å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbylde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Overordnet del av lærerplanen, 2017).

Folkehelse og livsmestring beskrives som aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats. I sitatet over fremkommer det at dette nå fanger fysisk og psykisk helse så vel som dannings.

Når utdannings- og yrkesrådgivning, ifølge forskrift til opplæringsloven, blant annet skal legge til rette for at elevene gradvis skal bli bevisst egne verdier og få selvinnsikt, ser jeg en sammenheng mellom formålet med karriereveiledningen og formålet i skolen som omtaler at elevene skal settes i stand til å mestre sine liv.

I avhandlingen knyttes livsmestring imidlertid til livsmening og søker metodisk innsikt i en karrierelæringsaktivitet som søker dannelsbasert erkjennelse som et bidrag til å sette mennesker i best mulig stand til å mestre sine liv. Læring i dette perspektivet relateres til å oppdage. Med fokus på livsmening antar jeg at en bevissthet og innsikt i egne verdier vil kunne representere en ressurs i møte med det som er sikkert usikkert. Mitt utgangspunkt er at en karriereveiledning med fokus på bevisstgjøring av verdier representerer et bidrag til selvinnsikt. Kunnskaper og holdninger for å mestre sine liv relateres, i masteravhandlingen, først og fremst til dannings og selvinnsikt. Bostad (2017) har rettet blikket mot hvordan skolen kan bidra til å skape myndige mennesker som mestrer sine liv på best mulig måte. I dette arbeidet legger hun vekt på medbestemmelse, åpne læringsprosesser og eget handlingsrom.

3 Metodisk tilnærming – metodestrategi og planlagt gjennomføring

I følge Tjora (2017) handler forskning om å skape troverdige resultater blant annet gjennom et nøye gjennomtenkt design. I dette kapittelet presenteres teorier og metoder som rommer mitt ønske om å undersøke hvordan elever opplever det å reflektere over egne verdier i fellesskap. Kapittelet tar for seg den planlagte gjennomføringens teoretiske forankring samt forsøker å knytte dette til relevant vitenskapsteori og strategi for datainnsamling og analyse. Fenomenologi begrunnes som valg av epistemologisk posisjon. Her presenteres også teori knyttet til min rolle som veileder, tilrettelegger og forsker med vekt på verdier jeg strekker meg etter i dette arbeidet.

3.1 Teori til grunn for planlagt gjennomføring og metode for datainnsamling

Spørsmålet jeg stiller meg nå er hvordan jeg skal gå frem i møte med elevene? Hvordan kan jeg legge til rette slik at elevene får delta i en samtale som gir mulighet for undring over hva som kan være verdifullt i livet? Hva slags teori kan jeg benytte i arbeidet med å legge til rette for en slik møteplass for utvikling?

I følge Aspelin og Lingås (2016) er det vesentlig, i en læringsprosess som søker å påvirke elevenes identitetsutvikling og skape individuelle endringer, at elevene ansees som produsenter. Det er elevenes eget ståsted som representerer utgangspunkt for selvinnsikt. Som produsenter må elevene gis anledning til å innta en spørrende og utforskende rolle. Om man anser elevenes læring som utforskende, er det nødvendig at elevene i stor grad deltar selv i eget arbeid. Med det ser jeg betydningen av at det er elevenes livsverdener som står i sentrum for gjennomføringen og at planleggingen legger vekt på myndiggjøring av den enkelte. Dette harmonerer med Bostad (2017) som hevder den type innsikt som etterstrebes i avhandlingen, dannelsbasert erkjennelse, krever deltakelse.

Valgreen (2013) har i sin Ph.d – avhandling, refleksjon i fellesskap, studert kollektiv narrativ praksis som tilnærming og metode i karriereveiledningen. Hun hevder at det vi uttrykker gjennom fortellinger er det som er viktig for oss og at det som er viktig for oss er nært knyttet opp til våre verdier og meninger. Kollektiv narrativ veiledning handler

om at veiledning kan bidra til en positiv forskjell ved å sette elevenes historier i sentrum. Det som skjer i klasserommet skal være knyttet til kollektiv meningskonstruksjon og bidra til å gjenfinne fellesskaper og styrke båndene mellom mennesker. Læringsprosessene kjennetegnes ved at de tar utgangspunkt i menneskelig erfaring. Min rolle som veileder skal fungere som en tilrettelegger for dette. Gjennom å dele kan egne forståelser og oppdagelser utfordres. Ved å ta utgangspunkt i den enkeltes opplevelser og legge til rette for å sette ord på disse og dele erfaringene er målet å synliggjøre og utvide egen tenkning (Valgreen, 2013). I følge Kversøy (2015) vil det å dele kunne gi deltakerne innsyn i muligheter de selv ikke har tenkt og slik legge til rette for felles vekst. Jeg ser at en narrativ tilnærming kan være fruktbart i tilretteleggingen av en åpen relasjon som kan gi mulighet for refleksjon over livets mening.

I arbeidet med å bestemme meg for hva historiene elevene skulle fortelle kunne handle om, fant jeg inspirasjon hos Kjersti Daae Kversøy (2011). Hun har i sin masteroppgave gjennomført og beskrevet et metodeeksperiment hvor målet blant annet var å synliggjøre verdier i praksis i en barnehage. Hennes aksjonsforskningsarbeid viser at verdier i praksis lar seg synliggjøre gjennom fortellinger om gylne øyeblikk i arbeidshverdagen. Hun tok utgangspunkt i den enkeltes opplevde arbeidshverdag og la til rette for å sette ord på og dele disse erfaringene. Ved å sette ord på det hun kaller gylne øyeblikk og dele verdifulle situasjoner ble det som opplevdes som viktige episoder i det enkeltes menneskes liv synliggjort. Med bakgrunn i denne forskningen bestemte jeg meg for å legge til rette for at elevene skriver ned en historie fra sin skolehverdag, som de har opplevd veldig fin, og som de senere kan dele med de andre i klassen.

Den planlagte gjennomføringen som data vil basere seg på:

1. Oppvarmingsøvelser i håp om å bli litt kjent med hverandre og skape et trygt klima for samarbeid.
2. Tid individuelt til å tenke ut og skrive ned en historie, et gyllent øyeblikk
3. Samtale to og to omkring deres historier. Lage overskrift i fellesskap.
4. Pedagogisk sol hvor hensikten først og fremst å legge til rette for refleksjon ved at elevenes oppmerksomhet rettes mot verdier. Bruk av sol som arbeidsmetode beskrives av Grendstad (1986) som å lage en ramme der elevene får hjelp til å

klargjøre hva de tenker uten at det de svarer blir sett på som rett eller galt. Ved at oppmerksomheten ledes noe vil vi kunne oppdage hva verdier kan dreie seg om. Ved hjelp av pedagogisk sol ønsker jeg at elevene skal være hverandres refleksjonspartnere.

5. Tilslutt ønsker jeg at elevene leser sine historier høyt i klassen.

Med den planlagte gjennomføringen ser jeg at det legges opp til flere metodeeksperimenter. Mitt fokus, i analyse og drøfting, vill i all hovedsak være knyttet til elevens opplevelse av det å reflektere i fellesskap og det å dele sine historier. De andre pedagogiske grepene som pedagogisk sol, oppvarmingsøvelser og gruppearbeid vil, i seg selv, ikke i særlig grad analyseres og drøftes.

3.2 Kvalitativ forskning, forskningsstrategi – metode for datainnsamling

Forskning bygger på ulike kunnskapsidealer og virkelighetsoppfatninger. I dette kapittelet søker jeg en teoretisk forankring av den forskningen jeg søker å gjennomføre. I følge Kvale (2015) går våre kunnskapsoppfatninger forut for metodespørsmålet. Valgreen (2013) beskriver kvalitativ forskning som en forskning som handler om å lytte til aktørers egne perspektiver og beretninger om den menneskelige verden. Kvalitativ forskning handler med det om å bidra til en felles viten utfra å lytte til det mennesker forteller. Tanken om kunnskapsproduksjon gjennom å lytte til mennesket harmonerer med teori knyttet til gjennomføringen av eksperimentet og forskningsprosjektets mål om å finne en dypere forståelse for forskningstemaet karriereveiledning og livsmestring. Innen kvalitativ forskning finnes ulike metoder. Jeg har valgt å bruke fortelling som metode og fremgangsmåte i dette forskningsprosjektet. Fortellinger om gyldne øyeblikk benyttes som utgangspunkt for en samtale om verdier i klasserommet. Denne fremgangsmåten ser jeg setter elevenes livsverdener i sentrum, samtidig som den gir mulighet for å samle elevenes bevissthet omkring hva som kan være meningsfullt i livet. Data, elevenes opplevelser og mine erfaringer, produseres underveis i gjennomføringen. Slik anser jeg at valget av forskningsstrategi samsvarer med tema og problemstilling.

Min rolle handler om å legge til rette for en samarbeidsprosess på en strukturert og systematisk måte. I følge Hartviksen og Kversøy (2009) kalles det aksjonsforskning når tilretteleggerrollen knyttes opp mot forskning i mer omfattende utviklingsarbeider. Daae Kversøy (2011) baserer sitt aksjonsforskningsarbeid på en demokratisk forutsetning om at ethvert menneske vet mer om sin livssituasjon enn andre og at alle har noe å bidra med. Aksjonsforskningen skal generere kunnskap og ha en målsetting om å utføre handlinger som bidrar til sosial analyse og sosial endring på en demokratisk måte. Dette er en holdning jeg ser harmonerer godt med min forskningsstrategi og verdiene knyttet til kollektiv narrativ praksis. En hensikt med aksjonsforskning er å oppnå konstruktivt samarbeid og myndiggjøring (Hartviksen og Kversøy, 2009). Aksjonsforskningens fokus rettet mot handling samt forskning rundt dette ser jeg også harmonerer med mine planer. Som innen aksjonsforskning ønsker jeg at den viten som skapes i forskningsprosessen skal bidra til å øke kvaliteten i karriereveiledningsarbeidet som utføres.

I følge Valgreen (2013) kreves det imidlertid i aksjonsforskning at medforskerne, elevene, involveres i selve utforskningen av prosjektet. Det harmonerer ikke med mine planer. De opplevde utfordringene i karriereveiledningspraksisen, for eksempel opplevelsen av at ytre krav kan gå på bekostning av anerkjennelse, er mine. Planen for gjennomføringa baseres ikke heller på en kollektiv meningskonstruksjon. Slik ser jeg at dette forskningsprosjektet ikke lever opp til aksjonsforskningens demokratiske ideal. Samtidig ligger strategien tett opptil aksjonsforskning der aksjonen består i et eksperiment som legger vekt på elevmedvirkning.

Til innsamling av data ønsker jeg at elevene, etter samarbeidsøktene, fyller ut loggskjema utarbeidet av Kjartan S. Kversøy. Ved å svare på spørsmål om «hva gjorde du», «hva tenker du», «mener du» og «oppdaget du» er målet at de, i kombinasjon med mine opplevelser samt kollegas observasjoner, skal bidra med rikholdige data. Samtidig kan det å skrive logg bidra til refleksjon hos elevene i form av et tilbakeblikk på det de har vært med på. Med det fungerer loggen som et didaktisk grep for å øke refleksjon i tillegg til en metode for å samle inn data. I følge Kversøy (2015) søker denne strukturerte loggen, som datainnsamlingsmetode, å ivareta jeg-perspektivet til den som bidrar med dataene. Slik representerer loggen et fenomenologisk perspektiv for

datainnsamling ved at den gir innsikt i elevenes egne opplevelser. Spørsmålene er stilt slik at dataene i størst mulig grad gir uttrykk for ståstedet til den enkelte.

Forskningsstrategien i min masteroppgave er, som beskrevet, et eksperiment i den forstand at jeg undersøker en karrierelæringsmetode i praksis. Samtidig foregår min forskning i praksis og forskningsresultatene avhenger av de innsamlede erfaringene. Det som teoretisk binder disse sammen er, ifølge Valgreen (2013) fenomenologien.

Fenomenologien peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener utfra aktørers egne perspektiver. Basert på oppfatningen av at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter blir det et mål å beskrive verden slik den oppfattes av elevene. I følge Valgreen (2013) åpner fenomenologien opp for nye perspektiver og ny forståelse av et emne, ved å gi adgang til en eksistensiell dimensjon i forskningen hvor det umiddelbart opplevde gjøres til gjenstand for refleksjon.

3.3 Strategi for analyse

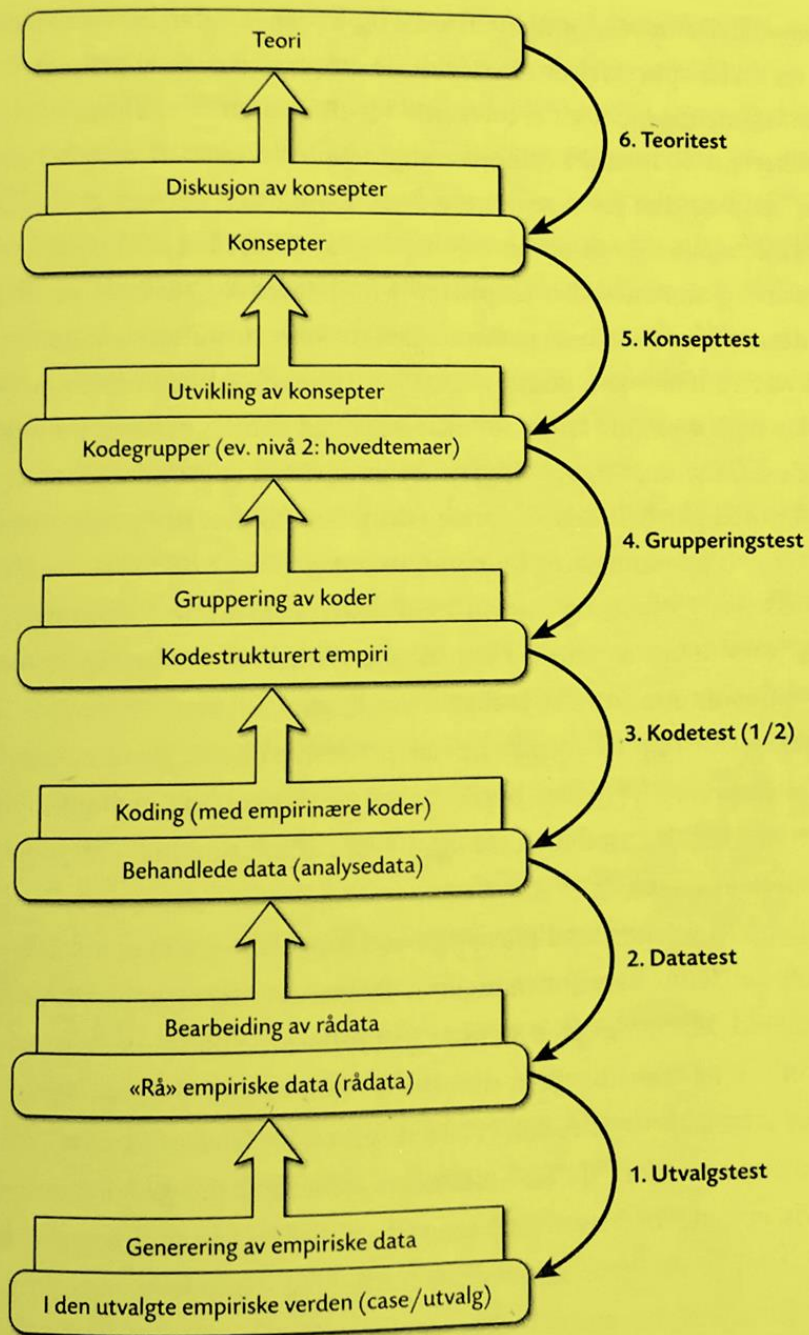
Det finnes også ulike innfallsvinkler, metoder for analyse av kvalitative data. Hyllander og Guvå (2005) beskriver analysestrategi som det perspektivet man gjennomarbeider sitt materiale med og starter som et håndverksmessig orienteringsarbeid. I følge Valgreen (2013) handler det om å velge en analysemetode som kan perspektivere teorien uten å bryte prosjektets forbindelse til det vitenskapsteoretiske grunnlaget. Slik jeg forstår det velges også metode for analysen utfra hva som skal undersøkes og de spørsmål prosjektet søker svar på. I mitt prosjekt ser jeg at det dreier seg om å synliggjøre, her som i gjennomføringen av eksperimentet, en teoretisk forankring knyttet til betydningen av å stå i det åpne for det som viser seg for så å tolke det som kommer til syne. Valgreen (2013) argumenterer for at grounded theory er i samklang med fenomenologien og rommer kravet om forskerens åpenhet i forhold til det som viser seg. Det handler om å benytte en metode som holder tolkningsmulighetene oppe fremfor å legge tolkninger over de empiriske dataene og som tar utgangspunkt i empirien og bygger resultatene fra data.

Kvalitativ forskning kan betraktes som et håndverk. Dette beskriver Tjora (2017), som poengterer at det intellektuelle håndlaget med datagenerering og et analytisk blikk er noe som gjennom iherdig arbeid utvikles over tid. Masteroppgaven er mitt aller første forskningsarbeid. Som novise innen forskning søker jeg støtte i en modell for

operasjonalisering av data, SDI-modellen (Tjora, 2017). SDI-modellen, stegvisdeduktiv induktiv metode, har nysgjerrighet som utgangspunkt og generaliserbar forståelse som mål. Som grounded theory legger SDI-modellen til rette for induktiv behandling av datamaterialet, det induktive premisset, og deler med den vitenskapelige forankringen. Begge er de analysemetoder drevet av induktiv nysgjerrighet hvor forskeren gjennom arbeidet med empirien søker å oppdage interessante temaer, spørsmål og konsepter.

Tjora (2017) beskriver grounded theory som en interaksjonsprosess hvor det legges opp til store interaksjoner. Denne prosessen krever romslige tidsrammer hvor det for eksempel utvikles konsepter for å finne ut om det behøves mer empiri. SDI-modellen legger opp til en mer lineær prosess hvor interaksjonen begrenses til tilbakekobling mellom to nærliggende stadier i modellen.

Modellen er utviklet for å ta ut potensialet i det genererte datamaterialet og er en stegvis modell for å redusere kompleksiteten i dataene. Tilnærmingen er induktivt empirisk drevet og innebærer tro på empirien. Ved hjelp av gjennomgående systematikk er målet å unngå premature konklusjoner. Ved å rendyrke en induktiv empiri nær koding reduseres påvirkningen av forventninger og teorier som forskeren har med seg inn i analysen (Tjora, 2017). Empirinære koder ligger tett opptil empirien og er kun utviklet fra data, ikke teori. Rendyrket induksjon med «tomt hode» beskrives som praktisk umulig, men mitt mål er å mestre og stille meg åpen for data ved å finlese ungdommens tilbakemeldinger og at de representerer utgangspunkt for temaene som blir gjenstand for drøfting. Slik ser jeg at SDI-modellen vil kunne gi en retning for den påkrevde åpenheten, samt struktur for analysearbeidet.



Figur 1.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

3.4 Min rolle

Min oppgave er å legge til rette for en samarbeidsprosess, i klasserommet, på en strukturert måte. Jeg har beskrevet teorien som ligger til grunn for den planlagte gjennomføringen. I dette kapitlet søker jeg å beskrive min rolle som veileder og forsker. Jeg forsøker også å sette ord på de verdier jeg strekker meg etter, mitt ståsted og min rettesnor, i arbeidet.

Masteroppgaven representerer et kvalitativt forskningsarbeid som av Kvale (2015) beskrives som et håndverk, hvor forskeren bruker seg selv for å finne mening og forståelse. Det er jeg, som forsker, som representerer det primære forskningsredskapet. Det menneskelige subjekt spiller en ikke – reduserbar rolle i produksjonen av kvalitativ forskningskunnskap. Objektivitet i fenomenologien beskrives som et uttrykk for troskap mot det undersøkte fenomenet. Som et bidrag til å hindre at forskningen alene baseres på egne holdninger og data ser jeg behovet for refleksivitet gjennom hele prosessen.

I følge Valgreen (2013) hviler kollektiv narrativ praksis på menneskelig innsikt og profesjonell agering i øyeblikket. For meg er verdiene og holdningene som ligger til grunn for profesjonelt omsorgsarbeid i overensstemmelse med de bakenforliggende holdninger som forutsettes i narrativ veiledning. Som beskrevet anser jeg omsorg som et relasjonelt begrep knyttet til møte mellom mennesker. Omsorg tar utgangspunkt i et kollektivistisk menneskesyn hvor det grunnleggende er at vi er avhengige av hverandre (Martinsen, 2003). Videre krever det å gi omsorg en forståelse for den andres situasjon. For å forstå den andre må man se den andres situasjon mest mulig fra den andres synspunkt. Dette for å unngå å gripe inn og umyndiggjøre den andre. Omsorg ansees som uekte om man griper inn og forsøker å endre den andres situasjon uten å erkjenne vedkommende.

Fellestrekk ved kollektiv narrativ praksis er at den er basert på tillit til den andre og at veileder ikke er noen ekspert på den andres liv (Valgreen, 2013). Tillit representerer også en grunnverdi i omsorgen. I følge Kari Martinsen (2003), inspirert av Løgstrup; er menneskets grunnleggende verdiforutsetning at vi er henvist til hverandre for å ta vare på hverandre. Tillit er med det elementært i enhver samtale og i våre holdninger til den andre. Å vise tillit vil si at man utleverer seg og våger seg frem for å bli imøtekommet. Med våre holdninger til hverandre gjøres den andres situasjon truende eller trygg (Martinsen, 2003). Tillit handler med dette om å ta imot den andres utleverthet. Jeg vil

etterstrebe å bli elevenes tillit verdig. Målet blir at dette også påvirker elevene slik at de blir trygge på hverandre gjennom felles tillit til meg.

Bostad (2017) legger også vekt på, i sin pedagogiske filosofi, betydningen av det lyttende, spørrende og tillitsfulle i faglige trygge omgivelser. I åpne læreprosesser, hvor elevene skal inviteres til å se seg spørrende omkring og være deltakende, beskriver hun betydningen av respekt og trygghet. I tillegg til elevenes tilbakemeldinger i anonyme logger vil jeg ha med en «assistent» inn i klasserommet, som særlig fokuserer på dette aspektet. I følge Kvale (2015) vil kvalitative data være påvirket av mellommenneskelige forhold. Slik ser jeg at min evne til å vise interesse og mitt engasjement vil være av betydning for gjennomføringa og data som produseres. Min evne til varhet og åpenhet vil prege gjennomføringen så vel som dataproduksjonen. I følge Valgreen (2013) baserer kollektiv narrativ praksis seg, ikke bare på menneskelig innsikt, men også på profesjonell agering i øyeblikket. For meg handler det om åpenhet og min evne til å stå i det åpne og etterstrebe å bli elevenes tillit verdig i måten jeg forvalter elevenes utleverthet.

Tidligere i dette masterstudiet, nærmere bestemt emnet som omhandlet vitenskapsteori og forskningsmetoder, søkte jeg å styrke min faglige dyktighet ved hjelp av etisk refleksjon. Jeg hadde den gang et særlig fokus på min makt, mitt ansvar og min posisjon og fant ved hjelp av eksistensiell hermeneutikk og fenomenologi et språk som økte min forståelse for en åpen tilnærming. I følge Hansen (2005) forutsetter veiledning omkring livsmening og eksistensielle spørsmål en personorientert profesjonalitet som lar seg beskrive som en praktisk etisk klokskap. Det er praktisk visdom, som handlingsberedskap, som gjør det mulig å handle til rett tid i en gitt situasjon. Jeg har et ansvar for å ivareta elevene som deltar i dette prosjektet og vil gjennom hele prosessen etterstrebe ha fokus på den mellommenneskelige dynamikken.

4 Historien om gjennomføringen

Som et bidrag til gjennomsiktighet presenterer jeg, i dette kapittelet, gjennomføringen av prosjektet. Historien om gjennomføringen baserer seg på min hukommelse og notater etter endte økter, min kollegas observasjoner og elevenes tilbakemeldinger. Jeg søker å fremstille historien så autentisk som mulig. Gjennomsiktighet anser jeg som en form for åpenhet og ærlighet av betydning for «objektiviteten» i fenomenologien og som et premiss for at aktørene får ta del i aksjonsforskningen.

4.1 Første møte

Jeg har fått innvilget to økter av 1,5 timer til gjennomføringen av eksperimentet i en klasse. Klassen er en VG2 klasse ved studiespesialiserende utdanningsprogram. I klassen går det 11 jenter og 11 gutter. En av elevene er fraværende i alle møtene jeg har med klassen. Min tanke er at jeg representerer en fremmed for de aller fleste. Her ser jeg meg selv som en slags gjest, som har invitert seg selv, inn i det fellesskapet klassen allerede representerer. Jeg antar at oppstarten og min presentasjon av meg selv og prosjektet vil ha betydning for elevenes deltakelse, refleksjoner og opplevelse. Jeg kjenner på et behov for å stikke innom for å presentere meg før vi starter selve gjennomføringen. Det lar seg gjennomføre, dagen før første dag, og jeg leverer samtidig ut et skjema for samtykke til å delta i dette prosjektet.

Jeg tenker at det første møtet er viktig. For at elevene skal bli litt kjent med meg forteller jeg litt om meg selv. Hvor jeg kommer fra og hvordan jeg havnet her oppe i Vesterålen. Jeg forteller kort om mitt ønske om å invitere de med inn i en samtale om verdier og mening. Jeg uttrykker min takknemlighet for å få komme inn i klassen og forteller samtidig at jeg er veldig spent og litt nervøs. Litt spøkefullt forteller jeg at deres kontaktlærer, som er tilstede i klasserommet, har beroliget meg og fortalt at klassen er en skikkelig fin gjeng og at det ikke er noe å grue seg for.

I forkant av dette møtet har jeg memorert alle navnene i klassen samtidig som jeg har sett på bilder av dem. Min tanke er at det vil gi elevene en opplevelse av at jeg tar dem på alvor og at jeg ønsker dem vel. Når jeg deler ut skjemaene for samtykke sier jeg navnene til den enkelte. Dette bidrar til god stemning i klassen og når den siste eleven

får sitt skjema klapper og ler alle. Jeg kjenner at den gode stemninga gir meg økt selvtillit med tanke på kommende gjennomføring.

4.2 Dag 1

Etter mine erfaringer fra første dag kjenner jeg på et behov for å gjenskape den gode stemninga. Det vi skal gjennomføre er helt nytt for meg. Jeg skal be elevene skrive ned en historie de senere skal dele med andre. Jeg, så vel som elevene, skal bevege oss inn i det ukjente, og jeg er veldig nervøs for hvordan det vil utarte seg. At jeg i forkant har diskutert fremgangsmåten med bekjente og fått tilbakemeldinger på at det høres forferdelig ubehagelig ut, har ikke gjort meg mer selvsikker. Jeg har planlagt å gjennomføre noen helt «ufarlige» oppvarmingsøvelser. Dette i håp om å skape god stemning og for at vi skal bli litt bedre kjent med hverandre.

Når jeg kommer inn i klasserommet takker jeg for i går og forteller litt mer om selve prosjektet og hva de skal gjøre. Jeg legger vekt på at det er deres opplevelser som vil danne utgangspunkt for min analyse. Jeg forteller at tilbakemeldingene vil være anonyme og at ingen opplevelser kan være feil. Så samler jeg inn samtykkeerklæringer. Igjen åpner jeg opp for spørsmål. Det er ingen som vil spørre om noe og jeg ber de reise seg og skyve pultene ut til sidene. Så ber jeg de stille seg på rekke etter høyde, så fort de klarer, uten å si noe. Det gjennomfører de raskt. Så sier jeg at vanskelighetsgraden økes og ber de stille seg på rekke etter forbokstav i etternavnet. Også dette gjennomfører de raskt og jeg tar en kjapp runde for å sjekke at de står «rett». Det gjør de og jeg skryter av deres evne til å samarbeide. Vi gjør det samme en gang til og denne gangen skal de organisere seg etter fødselsdato. Planen var å avslutte her men på impuls ba jeg de om å ta stilling til hund eller katt. Det vil si, de sto allerede på rekke og jeg ba de som likte katt best gå til venstre og de som foretrekker hund gå til høyre. Flere ble stående i midten. Jeg spurte flere hva som gjorde at de stod der de sto. Min oppfatning var at alle elevene var trygge i denne oppgaven og at det ble en kort diskusjon om hund, katt, begge deler eller ingen av delene hvor alle deltok.

Så ba jeg de sette seg ned og jeg begynte å fortelle litt om mitt fokus på verdier. Jeg forsøkte hele tiden å være bevisst på å ikke si for mye. Mitt ønske er å vekke deres tanker uten at mitt tankesett skal legge for sterke føringer. Samtidig ser jeg behovet for

å fortelle litt slik at det gir en viss forståelse for hva de skal være med på. Jeg forteller om muligheten for at våre verdier kan representere en støtte for oss i livet, for eksempel når vi skal ta ulike valg, og at det av den grunn kan være fornuftig å bli litt bedre kjent med seg selv og at det kanskje lar seg gjøre ved å starte med å skrive ned en historie fra sitt liv. Jeg fortalte så en historie fra min skolegang som jeg synes er veldig fin og som jeg har lyst til å dele med dem. Tanken bak dette var å gi elevene et eksempel og litt drahjelp til å komme i gang med sine historier. Så fikk elevene utdelt ark og blyant og 10 minutter til å skrive ned en historie fra sin skolegang som har betydd noe for dem og som de senere kan dele med resten av klassen. Enkelte begynner å skrive med en gang mens andre kommer ikke helt i gang. Jeg får spørsmål om de kan få skrive om noe utenfor skolen. Det gir jeg tillatelse til. Mens de tenker og skriver går jeg rundt i klassen. Jeg observerer store individuelle forskjeller i mengde tekst den enkelte produserer i sin historie. Min plan er at de etter 10 minutter skal sette seg sammen to og to. Jeg bestemmer meg for at de heller skal være fire da jeg tenker det blir litt mindre sårbart.

Etter ti minutter ber jeg om at de avslutter og vender oppmerksomheten tilbake til min historie. Så spør jeg klassen, i plenum, om de kunne tenke seg en overskrift til min historie. Det kommer tre alternative overskrifter. Så ber jeg elevene sette seg sammen fire og fire. Jeg bestemmer hvilke fire utfra hva jeg har observert av produserte tekster. Så ber jeg de, en og en, lese historiene for hverandre i gruppa og i fellesskap komme frem til en overskrift. Også denne aktiviteten setter de i gang med. Jeg går rundt og lytter. Aktiviteten varierer noe fra gruppe til gruppe men ingen er helt passive. Når jeg observerer at det begynner å bli stille og elevene begynner å snakke om andre ting spør jeg om de er ferdige. Det svarer de bekræftende på. Jeg ber de skrive navn på historiene sine før jeg samler de inn. Så avslutter vi det hele med at elevene skriver logger som de leverer til meg.

Da jeg kom på kontoret var jeg svært spent på tilbakemeldingene fra elevene. Min magefølelse er god men jeg er veldig usikker på hvordan elevene opplevde dette. I all hovedsak er elevenes opplevelser positive og sitatene under er noen eksempler på det.

- Jeg likte å mimre
- Jeg likte at det var fokus på det positive
- Et positivt avbrekk
- Artig og spennende
- Overrasket over at det ikke var vanskelig å dele
- Jeg oppdaget meg selv
- Oppdaget at jeg hadde mye å sette pris på

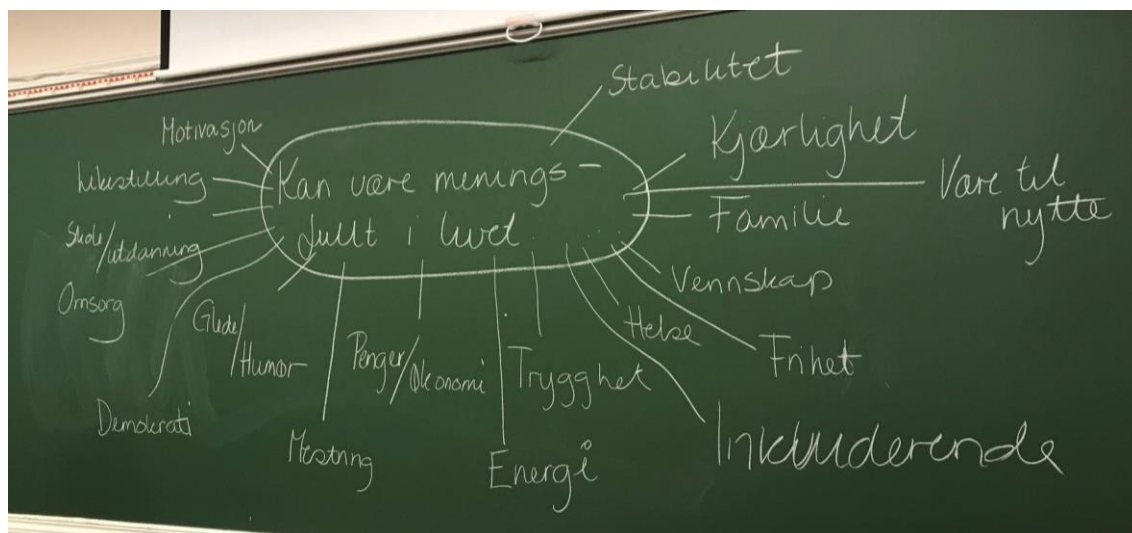
Elevenes uttrykte opplevelser gav meg selvtillit før neste møte, om fjorten dager. Da skal elevene lese historiene sine høyt for hele klassen. Noen opplevelsene tolker jeg dithen at jeg må være litt tydeligere under oppstart neste gang vi møtes. Planen var, som beskrevet tidligere, at jeg skulle ha med en assistent og observatør. Hun var dessverre syk og kunne ikke delta. Jeg ser at det ville gitt tilgang til rikere data om også hun hadde deltatt og presentert sine observasjoner og opplevelser.

4.3 Dag 2

På bakgrunn av elevenes opplevelser, etter å ha takket for sist og deres tilbakemeldinger, utdyper jeg at målet med prosjektet er at elevene skal få anledning til å sette ord på og reflektere over egne verdier. Jeg sier at dette kanskje kan bidra til at de blir litt bedre kjent med seg selv og at det kan være til hjelp når de står overfor ulike valg i livet, som for eksempel karrierevalg.

Etter oppvarmingsøvelser skriver jeg på tavla: «Kan være meningsfullt i livet».

Jeg har positive erfaringer med bruk av pedagogisk sol fra tidligere pedagogisk arbeid når målet er å legge til rette for refleksjon og samle elevene tanker omkring dagens tema. I begynnelsen er det bare noen få som rekker opp hånda men etter hvert er det flere og flere som velger å ytre seg.



Jeg er nøye med å skrive på solstrålene nøyaktig og ordrett det elevene sier. For meg handler det om ta elevenes utlevering på alvor og med det myndiggjøring og bekreftelse. Det som er interessant er jo nettopp deres tanker og ikke mine tolkninger og fine ord.

Så har vi kommet til øyeblikket hvor elevene skal lese sine historier, gyldne øyeblikk, høyt for de andre i klassen. Jeg kjenner at jeg har lyst til å lese historiene høyt selv og la elevene slippe. Men jeg holder fast ved troen på at alle har noe å bidra med og minner meg selv på betydningen det vil ha for myndiggjøring og mangfoldet av perspektiver som kan synliggjøres når alle får anledning til å si noe. En annen avgjørelse ville kunnet påvirket deres opplevelser og andre data kunne blitt produsert.

Jeg har på forhånd lest igjennom alle historiene. Jeg har forsøkt å tenke ut og notert for meg selv verdier jeg ser historiene deres kan romme. Tanken bak dette er at jeg skal være forberedt om elevene skulle få behov for drahjelp. Jeg velger å starte med eleven i høyre hjørne av klasserommet. Jeg spør om han kunne tenke seg å begynne og det vil han. Eleven er en gutt litt eldre enn de andre som kom for flere år siden kom som enslig mindreårig asylsøker fra Afghanistan. Han forteller om gleden ved det å få mulighet til å gå på skole, ta utdanning og muligheten til å realisere sin drøm om å bidra til å gjøre verden til et bedre sted. Det er helt stille i klasserommet. Elevene blir blanke i øynene og er tydelig rørt av sin medelevers historie. Når han er ferdig med å fortelle klapper elevene. Jeg takker for historien og spør om han selv tenker noe om mulige verdier knyttet til sin historie. Så spør jeg de andre elevene hva de tenker om akkurat denne

historien. Så går vi videre. Tilslutt har alle elevene fortalt sin historie, gitt uttrykk for verdier sammen med de andre. Til tross for ulik lengde og innhold i historiene har alle bidratt med noe fra sin livsverden. Alle har satt ord på mulige verdier og mening i relasjon til sin historie. Stemninga i klasserommet opplevde både min kollega, som var med denne gangen, og jeg som et «gyllent øyeblikk». Jeg opplevde en blanding av varme og alvor i kombinasjon med humor og letthet. Min opplevelse var at alle lot seg berøre av hverandres historier. Jeg lot meg også berøre og ifølge min kollega bar mine spørsmål til elevene preg av en genuin interesse for den enkelte elev og deres historier.

5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet er målet å presentere en analyse av dataene på en måte som gjør at eksperimentet fremstår troverdig. Jeg søker å få ut potensialet i empirien som er produsert. Den fenomenologisk hermeneutisk tilnærmingen til analyse i masteravhandling krever at jeg som forsker stiller meg åpen og lar meg berøre av data. Det er, i hovedsak, elevenes opplevelser som skal danne utgangspunkt for og gjøres til gjenstand for drøfting. Loggene er utviklet av Kversøy for å ivareta deltakernes perspektiv (Kversøy, 2018). Bakgrunnen for valg av logg som datainnsamlingsmetode er at dataene beskrives som lite tvunget og gir uttrykk for elevenes opplevelse akkurat der og da. Målet i møte med elevenes opplevelser er å opptre fordomsfritt og være åpen for nye og uventede fenomener. Slik jeg ser det er det av betydning for troverdigheten at jeg evner å stille meg «åpen» til dataene som er produsert, og la de tale til meg, og ikke legge mine egne tolkinger og førforståelse over dem. Min opplevelse er at dette er et krevende arbeid. Jeg trøster meg med at rendyrket induksjon med tomt hode ikke er praktisk mulig, men forsøker å ha tro på empirien og gå steg for steg.

I operasjonaliseringen av data var planen å støtte meg til en modell for stegvis deduktiv induktiv metode, SDI-modellen (Tjora, 2017). En av hensiktene med valgte modell er å bidra til å ta ut potensialet i empirien og en samvittighetsfull førstefase beskrives som sentralt. Som beskrevet i historien om gjennomføringen hadde jeg vært nervøs i forkant av eksperimentet og kjente på en lettelse da eksperimentet var over. Videre opplevde jeg at jeg måtte ta meg litt sammen og jobbe med egen motivasjon for å komme i gang med analysearbeidet som da virket uoverkommelig. Første steg i analysen var å skrive ned alle sitatene jeg opplevde å bli grepet av. Etter en periode oppdaget jeg at jeg var i gang med det Tjora (2017) beskriver som sorteringsbasert koding. Jeg var allerede i gang med å beskrive temaer og lette i analysen etter sitater som passet. Slik jeg ser det begynte jeg å sortere data utfra hva elevene snakket om. Det at jeg betraktet empirien som temaer som skulle sorteres samsvarer ikke med mitt mål om en rendyrket empiri og en nær induktiv førstefase. Resultatet ble at jeg tok en pause før jeg startet på nytt. Til alt hell var eksperimentet gjennomført allerede i desember, noe som har gitt meg en opplevelse av å ikke ha det travelt. Ved å fokusere mer på elevenes sitater, hva de sier og ikke hva de snakker om, opplevde jeg en ny nysgjerrighet. Slik ser jeg valgte modell nyttig i min streben etter å stå i det åpne og la dataene tale til meg. Jeg ser også at tiden

og muligheten for å ta en pause, legge dataene bort en periode og starte på nytt, bidro til å genere ideer som i større grad er forankret i empirien.

SDI- modellen er beskrevet som en trinnvis modell. Min erfaring er at analysearbeidet ikke ble like stegvis, strukturert og lineært som metoden antyder. Med det mener jeg at jeg etterhvert befant meg på flere trinn samtidig. Det at analysearbeidet samtidig befant seg både i empirien, i temaer og i teorien relaterer seg til mer abduktiv tilnærming hvor også teorier spiller inn i analyseprosessen. Selv om strategien for analyse er induktivt empirisk drevet betyr det, ifølge Tjora (2017), ikke at det ikke er behov for teori. Det står bare i kontrast til forskning som er mer bevis og dokumentasjonsdrevet.

Det var særlig i det som i SDI-modellen betegnes som kodegrupperinger, hvor jeg forsøkte å gruppere kodene tematisk, teori begynte å gjøre seg gjeldende. Slik ser jeg at temaene som fremkommer av analysen er resultat av en abduktiv prosess hvor også teori har hatt betydning for konstruksjon av temaene.

Som resultat av analysearbeidet blir følgende temaer gjenstand for drøfting:

- Opplevelse av verdi og aktualitet
- Opplevelse av samhørighet og meningsfullhet
- Opplevelse av læring i møte med egne og andres historier
- Oppmerksomt nærvær, praktisk klokskap og relasjonelt initiativ

Beskrivelsen til Tjora (2017) av analysearbeid som kreativt og intenst tankearbeid som krever intellektuell kapasitet sensitivitet for hva som finnes i empirien harmonerer godt med min opplevelse. I drøftingsdelen er målet å bidra til relevans utover data som er analysert i prosjektet. Her knyttes det teori til temaene og målet er å støtte opp under en større gyldighet og generaliserbarhet. Som novise innen forskning har dette vært et krevende arbeid. Jeg har lest relevant teori men også rotet meg bort i teorier som viste seg å være lite relevant. I denne forbindelse introduseres noe ny teori i oppgavens drøftingsdel. Aron Antonovsky har jeg kjennskap til fra tidligere arbeid som helsesøster/helsesykepleier. Jan Spurkeland har jeg vært så heldig å reise på tur med til Riga. Noen av hans betraktninger omkring det relasjonelle ser jeg bidrar positivt til drøftingen. Også Anne-Lise Løvlie Schibbye med sin dialektiske relasjonsforståelse fremstår relevant og av betydning for å belyse og støtte opp under analysen i drøftingen.

5.1 Opplevelse av verdi og aktualitet

Sentralt i planleggingen av dette prosjektet, karrierelæring som vektlegger det å skape mening gjennom samhandling med andre, står det fortrolige, personlige og tillitsfulle. Gjennomføringen baserer seg på teori knyttet til en meningsskapende narrativ tilnærming som er basert på epistemologien til sosialkonstruktivismen (Hagaseth Haug, 2018). Aktiviteten, med sitt kunnskapssyn og aktiviserende tilnærming, fremstår relevant når det pedagogiske arbeidet handler om danning og verdibasert erkjennelse. Det er en overbevisning i narrativ metode at vi konstruerer våre jeg i møte med verden og at det derfor kan være lærerikt å lytte til hverandres historier (Valgreen, 2013). Elevene selv får rollen som produsenter, med sine personlige historier, og plasseres i sentrum for det som skjer i klasserommet. Som en konsekvens av dette tones veilederens rolle som ekspert ned.

I forkant av undervisningen var jeg nervøs og grudde meg. Dette kan ha sammenheng med at narrativ tilnærming, som metode, representerer noe som er ukjent for meg. Jeg har erfaring med undervisning men ikke historiefortelling som fremgangsmåte. Til tross for at jeg til enhver tid har vært opptatt av å ikke opptre som noen ekspert på andres vegne opplevde jeg det skummelt å oppfordre elevene til selv å fortelle sine historier. I min hverdag som rådgiver er jeg sjelden i klasserommet. De gangene det forekommer er det for å informere om fagvalg og søknadsfrister. Slik kjenner jeg meg godt igjen i den norske karriereveiledningstradisjonen som i stor grad forholder seg til å løse umiddelbare problemer (Hagaseth Haug, 2018). I gjennomføringen kjente jeg på et behov for å overta selv, lese historiene for elevene og la de slippe å utlevere seg. Dette har jeg i ettertid tenkt kan dreie seg om at jeg opplevde det utfordrende å gi fra meg kontrollen. Jeg er vant med å ha kontroll og det kjennes trygt. Det at jeg sto imot mitt behov, ser jeg av stor betydning for elevenes opplevelse, læring og data som ble produsert. I tråd med læringssynet som ligger til grunn for valgte tilnærming var det også fornuftig da nettopp samhandling står sentralt. For meg representerte det noe helt nytt å skulle gjennomføre en narrativ praksis uten forventning om presise mål. Min opplevelse lar seg også relatere til Hansen (2005) som hevder at den profesjonelle lett lar seg pansre inn i sikre metoder. Det er med stor spenning jeg leser elevenes tilbagemeldte opplevelser og lar meg begeistre og overraske over hvor positive de er:

- *Jeg reflekterte over ting jeg ikke har reflektert over før*
- *En bra og annerledes undervisning*
- *Jeg tenker at det var en fin opplevelse*
- *At det var noe nytt men også kanskje en spennende måte å se ting og verden fra et nytt perspektiv*
- *At det var deilig med en avslappet time der man funderte over viktige temaer og seg selv noe jeg synes vi mangler i skolen*
- *Dette var helt fantastisk og jeg ble glad*
- *En lærerik og god øvelse*
- *En fin måte å lære på*

Slik jeg tolker det sier elevene at deres opplevelse av det å tenke igjennom, skrive ned og dele sine historier er positive. De som jeg syntes det var skummelt, samtidig som de uttrykker glede og entusiasme. Min oppfatning er også at elevene opplever eksperimentet i seg selv meningsfullt og verdifullt. I følge Kversøy (2018) representerer det som er av verdi for deltakerne også det som er relevant. Relevans knyttes til hvorvidt forskningen har aktualitet for de forskningen angår. Dette underbygger betydningen av elevmedvirkning og det at elevene leste opp sine historier selv. Systematikk og grundighet oppfattes som fundamentalt i all forskning, mens relevans beskrives som noe det kan være kjekt å få til. Det at elevene opplever eksperimentet relevant er ifølge Kversøy (2018) i tråd med aksjonsforskningens ideal. For meg oppleves stunden da elevene delte sine historier som et gyllent øyeblikk. Som beskrevet gir også elevene uttrykk for å ha deltatt i en verdifull aktivitet. Elevene opplever det med andre ord relevant å delta i en aktivitet der menneskelig deltakelse og meningsdanning i seg selv er målet.

Noen opplevelser skilte seg imidlertid ut fra opplevelsen av aktualitet og relevans. Disse uttrykte at det var et greit opplegg, men at det var vanskelig å forstå hvorfor vi gjennomførte disse aktivitetene. Aktiviteten hadde heller ikke bidratt til å bli noe klokere på hvilke karriere eller utdanning som skulle velges. Disse opplevelsene kan ha sammenheng med at jeg ikke har vært tydelig nok. Det er også en mulighet for at det hviler en formålsorientert forventning til møte med meg som rådgiver.

I mitt ønske om å bidra til refleksjon rundt livsmening innlemmes en eksistensiell dimensjon så vel som et danningsperspektiv i karriereveiledningen og den planlagte karrierelæringsaktiviteten. Med fokus på verdibasert erkjennelse og en søken etter hva vi lever for håper jeg denne masteravhandlingen kan bidra til en mer helhetlig og refleksiv karriereveiledningspraksis. Hansen (2005) viser til Hannah Arendt når han hevder at den eksistensielle dimensjonen er knyttet til Aristoteles skille mellom to former for praksis, poeisis og praxis. Poeisis kan beskrives som læring for hverdagens gjøremål mens praxis dreier seg om læring for livskunsten. Med andre ord tjener poeisisaktiviteter som middel for andre formål mens praxis er knyttet til aktiviteter av verdi for seg selv. I følge Skjervheim vil det være et mistak å overføre metodisk, teknifisert didaktikk fra læring av poeisisrelaterte ferdigheter til læring av danningsrelatert forståelse (Lingås, 2018). Skjervheim er med det kritisk til en pedagogikk som søker instrumentelle grep i skolens arbeid med danning. Å mestre livskunsten eller praxis, i filosofisk forstand, handler om å være i verden og anerkjenne seg selv og andre uten formålshensyn (Asplin og Lingås, 2016).

Med utgangspunkt i elevenes tilbakemeldinger ser jeg en mulighet for at karrierelæringsaktiviteten oppleves mindre relevant med en problem-nytte-resultatorientering. Hannah Arendt benytter, ifølge Asplin og Lingås (2016) begrepet natalitet. Natalitet handler om å stå i det åpne og være undrende, søkende og lyttende. Med en formålsoverorientert forventning, til en poeisisaktivitet, ser jeg det vil kunne være en forklaring på opplevelsen av aktiviteten i klasserommet som mindre meningsfull. Med en nytte-orientering ser jeg det kan oppleves utfordrende for veisøkere å fokusere på helheten og utvikle forståelsen av seg selv. En praxisaktivitet med mål om å lære for livskunsten fordrer en åpen holdning. En slik åpenhet ser jeg begrenses med fokus på formål og nytte. Elevene som uttrykker å ha opplevd aktiviteten verdifull og relevant har kanskje ikke blitt begrenset av en forventning om et på forhånd bestemt resultat. I følge Hansen (2005) er det med en åpen holdning muligheten for å reflektere over det gode liv befinner seg og mulighet for ny forståelse ligger.

5.2 Opplevelse av samhörighet og meningsfullhet

Basert på elevenes tilbakemeldinger er det grunn til å anta at de opplever en styrket samhörighet som resultat av karrierelæringsaktiviteten.

- *At vi i klassen kjenner hverandre ganske godt*
- *At øktene vi har hatt sammen kan styrke vårt samhold*
- *Jeg tenker at vi har blitt bedre kjent med hverandre og at det blir latter og glede skapt*
- *Mener dette har positiv påvirkning på klassemiljøet generelt*
- *At det hadde vært fint å dra på klasseset med denne klassen*

Etter min oppfatning snakker elevene om at eksperimentet har bidratt positivt til det sosiale miljøet i klassen. Dette harmonerer med Valgreen (2013) sin beskrivelse av en målsetting ved kollektiv narrativ praksis, nemlig det å gjenfinne fellesskaper og styrke båndene mellom mennesker. Avhandlingens fokus på selvinnsikt rommer et dannelsesperspektiv. Et aspekt ved danning beskrives av Asplin og Lingås (2016) ved hjelp av et sosialt perspektiv. Sentralt i dette perspektivet står opplevelsen av tilhørighet til andre og med det oppdagelsen av gjensidig og sosial avhengighet. Jeg ser en mulighet for at elevenes opplevelser over å ha blitt bedre kjent, og gleden over dette, kan være et uttrykk for en opplevelse av samhørighet med de andre og med det et bidrag til dannelsbasert erkjennelse.

Et resultat av denne fellesskapsorienterte karrierlæringsaktiviteten er opplevelse av samhørighet. I følge Asplin og Lingås (2016) er en slik opplevelse av betydning for vår kraft til å møte utfordringer og med det vår helse. Aron Antonovsky har beskrevet, i sin filosofi, hvilke faktorer som opprettholder helse og velvære. Svaret på dette salutogene spørsmålet, hevder Antonovsky (2012) er opplevelsen av sammenheng. Opplevelsen av sammenheng består av de tre elementene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Dette får meg til å tenke på beskrivelsen av elevers opplevelse av det å dele historier i fellesskap som verdifull og meningsfull. En opplevelse av meningsfullhet knyttes av Antonovsky (2012) til betydningen av å medvirke og være involvert. Med det oppstår muligheten for at elevene, som snakker om eksperimentet som meningsfullt, opplever å ha deltatt i en aktivitet som har helsefremmende elementer i seg selv. Antonovsky (2012) trekker en sammenheng mellom opplevelsen av sammenheng og opplevelsen av helse. Som helsesøster, eller helsesykepleier, stiftet jeg bekjentskap til Antonovskys teori om helsens mysterium i forbindelse med skillet mellom helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid. Sykdomsforebygging

innehar en patogen tilnærming med fokus på risikofaktorer og er orientert mot å begrense disse. Helsefremmende arbeid, derimot, forutsetter en mer helhetlig tilnærming med fokus på hva som bidrar til helse og hva vi bør gjøre mer av. I helsefremmende arbeid er det ikke fokus på spesifikke risikofaktorer. Det vesentlig er å kartlegge hele menneskets historie. Her ser jeg en parallell til denne masteravhandlingens tilnærming til karriereveiledning hvor elevene forteller selvvalgte historier fra eget liv. Jeg har beskrevet elevenes opplevelse av refleksjon over gyldne øyeblikk i fellesskap som meningsfull og verdifull. Med Antonovskys filosofi gir det anledning til å betrakte avhandlingens narrative tilnærming som en salutogen tilnærming. Som beskrevet, i kapittel 2.2, innlemmes fysisk og psykisk helse i den overordna del av læreplanens beskrivelse av det fagovergripende temaet folkehelse og livsmestring. Med oppdagelsen av, og muligheten for, at historiefortelling oppleves som en salutogen karrierelæringsaktivitet kan fremgangsmåten også representere et bidrag til livsmestring fortolket i et helseperspektiv.

Jeg ser også muligheten for å trekke en parallell mellom helsefremmende arbeids helhetlige orientering og denne masteravhandlingens tilnærming til karriereveiledning. Elevene fikk i oppgave å tenke tilbake på og skrive ned en hendelse eller situasjon de har opplevd som veldig fin og som de kan dele med de andre i klassen. Noen elever opplevde det vanskelig å komme på noe mens andre opplevde det vanskelig å velge da det var så mange fine hendelser å velge imellom. Elevene uttrykker glede over å tenke tilbake på fine opplevelser i livet sitt. I følge Antonovsky (2012) er en hovedutfordring for alle ungdommer, i alle kulturer, å få orden på livene sine og utvikle en definert personlighet innenfor den sosiale virkeligheten de står overfor. Jeg ser at fokuset på gyldne øyeblikk gir elever en opplevelse av at de har gode liv og mye å sette pris på i livene sine. Deres erfaringer med oppdagelsen av at de har gode minner ser jeg kan relateres til danning og selvinnsett i et tidsperspektiv (Asplin og Lingås, 2016). Basert på det elevene sier, opplever de glede og hygge ved å minne over gyldne øyeblikk fra fortiden. Samtidig inntar elevene en streng, moralsk, holdning til seg selv og uttrykker at de har mye å være takknemlige for og burde være mer positive. Denne oppdagelsen vil ikke bli gjenstand for ytterligere drøfting, men den får meg til å undre meg over hvorfor elevene er så strenge mot seg selv.

En salutogen tilnærming som retter oppmerksomhet mot mestring og ressurser kan etter min oppfatning sees i sammenheng med denne avhandlingens fokus på mening og verdier fremfor formålstjenlige kompetanser alene. Med fokus på bevisstgjøring av egne verdier, i form av ståsteder og holdeplasser, ser jeg disse vil kunne representere en ressurs i møte med det usikre og foranderlige. I karriereveiledning, som i helsefremmende arbeid, vil det være av betydningen å være våken for realitetene for forståelsen av mestring. Som beskrevet forutsetter en positiv forståelse av omsorg et kollektivt menneskesyn hvor avhengighet ikke sees i motsetning til selvhjulpenhet, men som en grunnstruktur i menneskets væremåte. Til grunn for denne avhandlingens ønske om å bidra til å utvikle en mer helhetlig, fellesskapsorientert og refleksiv karriereveiledningspraksis ligger også holdningen om usikkerhet som en eksistensiell værebetingelse som noe sikkert og positivt.

5.3 Opplevelse av læring i møte sine egne og andres historier

Sentralt i eksperimentet står betydningen av elevmedvirkning. I gjennomføringen var jeg spent på om elevene kom til å dele sine historier. Min oppfatning er at veileders, det vil si mine, didaktiske grep har betydning for elevenes utleverthet. Med vekt på det fortrolige, tillitsfulle og personlige er det naturlig for meg å hente inspirasjon hos Kari Martinsen (2003). Mitt fokus på å bli elevenes tillit verdig ser jeg av betydning for å skape den takhøyde som er nødvendig for at eleven skal fortelle sine historier. Målet var å legge til rette for en åpen samtale som gir mulighet for å undre seg over mening i livet. Dette innebærer at elevene utleverer seg. For meg handler det om at elevene viser tillit, til meg og hverandre, når de forteller sine historier. I følge Martinsen (2003) dreier det seg om å vise ekte interesse da uekte interesse vil vekke mistillit. En elev uttrykker at læreren var positiv og engasjert og vedkommende «digga» det. Jeg ser en mulighet for at mitt fokus på å bli elevenes tillit verdig kan komme til uttrykk som oppriktig interesse og engasjement. I mitt engasjement viser også jeg en form for utleverthet ved at jeg deler en historie. En didaktikk som innlemmer verdier fra omsorgsfilosofien ser jeg samsvarer med Røyset og Kleppestø (2017) sin påstand om at vi tåler bedre å bli utfordret om vi først har blitt sett og tatt på alvor. Nils Fredrik Dahl skriver om det å våge å utlevere seg i Aftenpostens A-magasin 27 august, 2010:

Det kan de (elevene) trygt gjøre fordi du (læreren) er en som vil at de skal forstå og ikke bare adlyde, du er i stand til å lytte etter å ha bedt om å bli hørt, du vet at du må se for selv å bli sett og er en lærer som forteller noe om seg selv i bytte mot det du ber barna fortelle.

Disse betraktningene beskriver fint de verdier jeg legger til grunn i mitt møte med elevene og hva jeg søker å legge vekt på når målet er samhandling og samarbeid. Når Valgreen (2013) hevder at kollektiv narrativ praksis hviler på menneskelig innsikt og profesjonell agering i øyeblikket ser jeg det blant annet handler om en bevisst holdning til hva det vil si å være menneske. Min kollega, som deltok som observatør under andre møte med elevene, hadde fått i oppdrag å ha oppmerksomhet rettet mot meg og min agering. Hun la særlig vekt på mitt engasjement og oppmerksomhet i forbindelse med hver enkelt elevs fremføring av sin historie. Hun opplevde at jeg var veldig tilstede og stilte gode oppfølgings spørsmål til den enkelte i forbindelse med å synliggjøre mulige verdier i deres historier. Jeg ser denne tilbakemeldingen samsvarer med Bostad (2017) når hun beskriver læreren som en kyndig bisitter som stiller spørsmål og gir drahjelp for at lærdom skal kunne utfolde seg.

En rekke opplevelser gav meg grunn til å anta at elever har gjort seg noen oppdagelser som kan bidra til vekst og utvikling.

- *Jeg fikk innsikt i verdiene mine og til andre*
- *Det gav et nytt perspektiv å høre alle historiene*
- *Opplegget har fått meg mer bevisst på verdiene jeg har*
- *Alle har vi noen felles verdier*
- *Vi har forskjellige verdier*
- *Oppdaget hva jeg er opptatt av*
- *Oppdaget verdier jeg ikke har tenkt på tidligere som kan hjelpe meg fremover*
- *Verdier varierer fra person til person*

Jeg ser en mulighet for at elevers tilbakemeldinger synligjør en ny innsikt og at det har vært lærerikt å dele sine historier med hverandre. Asplin og Lingås (2016) beskriver en kronologisk dimensjon ved danning som en prosess der man sammenlikner seg med andre. Basert på elevenes opplevelser av å ha blitt bedre kjent med seg selv og andre er

min oppfatning at eksperimentet har bidratt til selvinnsikt gjennom kjennskap til andre. Dette harmonerer med Kversøy (2015) sin påstand om at deling kan bidra til felles vekst og utvikling. Ved at elevene deler fra sin livsverden oppdager elevene likheter og forskjeller og med det individuelle variasjoner så vel som noe de har til felles. Slik ser jeg at det å dele og reflektere i fellesskap har bidratt til selvrefleksjon og selvinnsikt.

Det er grunn til å hevde at meningskonstruksjon har funnet sted. Gjennom deltakelse har ungdommene, i positiv forstand, utnyttet hverandre til felles vekst og utvikling. Dette harmonerer med Martinsens (2003) beskrivelse av menneskets vesenstrekk at «vi er til for andres skyld for vår egen skyld». Tanken bak tilnærmingen er en kollektivistisk tenking rundt læring og en holdning som representerer en kollektiv forståelse av vårt eksistensielle fellesskap. I denne sammenheng ser jeg det relevant å nevne Schibbye (2012) som i et dialektisk perspektiv ser vår eksistens som individer i nær gjensidig sammenheng med hverandre. Hun legger vekt på våre eksistensielle værebetingelsers betydning for anerkjennelse av andre. Kollektiv narrativ praksis tar utgangspunkt i at alle har noe å bidra med og anser med det deltakelse og subjektivitet som vesentlig i menneskets eksistens (Valgreen, 2013).

Med vekt på deling anses karrierelæringsaktiviteten som en sosial aktivitet, teoretisk forankret i en kollektivistisk tenking rundt læring. Gjennom aktiv deltakelse gir elevene uttrykk for ny innsikt i egen livsverden. I tilretteleggingen av det som ikke er kjent står betydningen av en åpen holdning og en åpen læringsprosess. Karriereveiledning i et danningsperspektiv er med det, i sitt vesen, ikke instrumentalistisk og forutsetter en nedtoning av fokus på måloppnåelse. Jeg har tidligere antydnet at det hos elevene også er påkrevd med en åpen holdning. Det å tre inn i et undringsfellesskap oppleves mindre meningsfylt med en formålsoverordnet forventning. I følge Bostad (2017) vil en klar forventning om et ønsket læringsutbytte skape mindre rom for nye og ukjente situasjoner. Det handler om å være i verden, stå i det åpne og være søkende og undrende. Det er, slik jeg forstår det, det natalitet dreier seg om. Det å stå i en åpenhet, uten å spørre om formål eller forklaringer, fordrer videre en kollektiv forståelse av vårt eksistensielle fellesskap (Hansen, 2005).

Med sine tilbakemeldinger gir elevene uttrykk for å ha oppdaget noe nytt og verdifullt. Med en åpen holdning har de gitt plass for noe uventet og ennå ikke tenkt (Asplin og

Lingås, 2016). Sentralt i elevenes innsikt står betydningen av deltakelse. Gjennom aktiv deltakelse og samhandling, i en åpen relasjon, har egne og andres perspektiver møttes. Bostad (2017) hevder det skjer en form for frigjøring når vi tas på alvor i en samtale. Jeg opplever at dette Alvoret henger sammen med myndiggjøringen som ligger i nettopp vekten på deltakelse. Når elevene myndiggjøres og behandles som bidragsyttere, likeverdige samtalepartnere, oppstår en form for frigjøring. Frigjøringen ser jeg videre som et bidrag til livsmestring ved at elevenes økte bevissthet knyttes til egen livsmening.

Elevenes oppdagelser kan sees som et resultat av at de har våget seg frem, opptrådd undrende og tatt et steg inn i det ukjente. De som jeg opplevde dette som noe fremmed og usikkert, men slik er også den virkeligheten vi ifølge Gelatt (1989) befinner oss i. Slik er det mulig å tenke seg at aktiviteten elevene har tatt del i gir en øvelse i å stå i det ukjente og med det inntar Gelatts grunnholdning om usikkerhet som noe sikkert og en mulighet for vekst og utvikling.

5.4 Oppmerksomt nærvær, praktisk klokskap og relasjonelt initiativ.

Masteravhandlingens fokus på karrierelæring som en sosial aktivitet fordrer en kollektivistisk tenking omkring læring. I følge Hagaseth Haug (2018) vil relasjoner til andre mennesker være avgjørende for hva som blir lært. Den valgte fremgangsmåten, historiefortelling i fellesskap, ansees som en åpen tilnærming uten presise mål hvor læring handler om å oppdage. I følge Lingås (2018) gir standardiserte oppskrifter mindre rom for det personlige og tillitsfulle. Når noe nytt skal oppdages står elevdeltakelse sentralt. Jeg har, i dette perspektivet, beskrevet relevant elevsyn og betydningen av å tone ned veilederens rolle som ekspert, samt verdier jeg strekker meg etter i karriereveiledningsarbeidet. Jeg har også antydnet et håp om at min holdning skal påvirke elevene slik at de blir trygge på hverandre gjennom felles tillit til meg.

Jeg har, i historien om gjennomføringen, omtalt min opplevelse av det som skjedde i klasserommet som et gyllent øyeblikk. Med det mener jeg at jeg under gjennomføringen ble rørt og revet med. Jeg søker nå, ved hjelp av elevenes logger, å finne forklaringer på hva det var som grep meg. Slik bygger dette kapittelet på en litt annerledes

analysestrategi enn tidligere. Frem til nå har jeg, etter beste evne, forsøkt å la empirien og elevenes opplevelser tale til meg. Ved hjelp av induktiv tilnærming har målet vært å ta ut potensialet i datamaterialet og oppdage temaer med utgangspunkt i empirien. Nå tar jeg utgangspunkt i min opplevelse og leter etter forståelse for min erfaring i elevenes opplevelser. Når min opplevelse representerer utgangspunktet for konseptualiseringen begrenses åpenheten i møte med dataene. Jeg ser min opplevelse i relasjon til det Tjora (2017) beskriver som et empirisk-analytisk-referansepunkt. Empirisk-analytiske-referansepunkt indikerer en mulig utvikling av analytiske konsepter og generaliserbar kunnskap. Jeg ser på empirien med et bestemt blikk, et ønske om innsikt i min opplevelse, og min opplevelse blir til en viss grad er styrende for hva jeg leter etter. Det jeg ønsker er å ta utgangspunkt i en umiddelbar empirisk opplevelse jeg fikk, og søke kunnskap omkring denne i elevenes opplevelser. I denne forbindelsen slår det meg hvilken glede elevene uttrykker over å lytte til hverandre.

- *Veldig interessant å høre andres historier*
- *Artig og spennende å se hva de andre hadde*
- *Fint og koselig å høre hva andre forteller og historiene deres. Tenker at disse øktene vi har sammen styrker vårt samhold*
- *Det er fint å vite om hverandres verdier og historier*
- *At det var bra å lytte*

I følge Valgreen (2013) har mennesket behov for å bidra med noe utover seg selv. Det ser jeg i relasjon til elevenes uttrykte engasjement overfor sine medelever. Min tolking er at elevene, basert på deres glede over å lytte til hverandre, opptrer empatisk. Slik skapes mening og slik finner vi mening. I følge Bostad (2017) representerer skolen et fellesskap med etisk natur hvor det viktigste ikke er hva som sies men hva som gjøres. Med sin interesse for hverandre viser elevene at de ønsker å kommunisere. Det kommer til syne en anerkjennelse av hverandre hvor elevene uten formålshensyn lytter til hverandres historier og uttrykker glede over dette. Uten noe ønske om å korrigere hverandre lytter elevene til hverandre og viser interesse for helheten i hverandres budskap. Slik fremstår eksperimentet, karrierelæringsaktiviteten, som en menigsskapende aktivitet hvor elevene bidrar positivt til hverandres utvikling.

Hansen (2005) viser til Aristoteles skille mellom tre grunnleggende vitensformer hvorav en beskrives som phronesisvisdom. Det dreier seg om en fortrolighetskunnskap og en praktisk-etisk dømmekraft som representerer den handlingsberedskap som gjør det mulig å handle på rett tidspunkt i en gitt situasjon. Min påstand er at elevene praktiserte denne typen kunnskap og at fremgangsmåten, narrativ tilnærming, representerer en arena for å praktisere og trene opp denne praktiske visdommen. I mitt arbeid som rådgiver etterstreber jeg en praktisk klokskap og handlingsberedskap med phronesisvitenskap som teoretisk referanseramme. På bakgrunn av min opplevelse, det jeg så og elevenes tilbakemeldinger tolker jeg deres interesse for hverandres historier, samtaler med hverandre om verdier, spontane klapping, latter og taushet som praktisk-etisk dømmekraft.

Som i omsorgen ser jeg behovet for å legge en holdning til grunn, som en forutsetning, for en karriereveiledning i et dannelsesperspektiv hvor målet er selvinnsikt. I følge Aspelin og Lingås (2016) representerer også et holdningsperspektiv en dimensjon ved danning. Når karriereveiledning, ifølge Valgreen (2013) oppfattes som et omfattende identitetsarbeid, ser jeg med dette betydningen av en tilnærming til karrierelæring som innehar en kollektiv forståelse av vårt eksistensielle fellesskap. Slik blir det mulig for elevene å støtte hverandres refleksjonsprosesser gjennom å reflektere sammen.

Det er gjennom vårt eksistensielle fellesskap og holdning det blir mulig å opptre empatisk og delta i hverandres opplevelser. I følge Schibbye (2012) lever vi som mennesker i gjensidig sammenheng med hverandre og skaper hverandres forutsetninger. Slik er det ikke mulig å fraskrive seg ansvar i relasjon mellom mennesker. Jeg lot meg berøre av elevenes engasjement for hverandre. Elevenes empati og deres positive innstilling til hverandre representerer verdier jeg strekker meg etter. Deres deltakelse bidro til en stemning i klasserommet. Med det beskrevne kollektive syn på vår eksistens er alle i klasserommet, elevene og jeg, stemningsskapere. I den relasjonelle stemninga oppstår muligheter for å utvikle sitt relasjonelle initiativ (Spurkeland, 2018). Et sitat får meg til å tenke at en slik utvikling fant sted:

- *Det er ikke så skummelt å dele så jeg skal ikke føle meg redd for å dele med andre i klassen når det bare hjelper meg.*

Jeg ser muligheten for at sitatet synliggjør vekst og utvikling som kan relateres til den fortrolige og tillitsfulle stemninga i klasserommet og det Bostad (2017) beskriver som den tillitsfulle elev som drives av lysten til å lære og ønsker nye utfordringer. Når det å delta aktivt, innen sosialkonstruktivistisk tenking, representerer selve utgangspunktet for å lære ser jeg oppdagelsen av betydningen av relasjonell aktivitet som vesentlig.

I følge Spurkeland (2018) utmerker skole og helsesektoren seg i forhold til sårbarhetssituasjoner. Han hevder det er på disse arenaer de mest sensitive møter finner sted. Her møtes etikkens høyborg og relasjoners generalprøver. Med sin uttalte glede over å lytte til hverandre ivaretar elevene hverandres utleverthet. Elevene ser og hører hverandre og viser empatisk tilstedeværelse. De anerkjenner og respekterer hverandre. Følgende sitat ser jeg synliggjør betydningen av å bli lytta til:

- *Etter at jeg delte historien med andre følte jeg meg mer komfortabel for jeg sa noe ingen andre i klassen visste om*

Sitatet synliggjør en opplevelse av å være betydningsfull, interessant og ha noe å bidra med. Det kommer også til syne en utvikling av et ønske om å medvirke. I følge Bostad (2017) representerer en slik oppdagelse en form for myndiggjøring. Det kan se ut til at historiefortelling med fokus på verdier som karrierelæringsaktivitet representerer en arena for å oppøve praktisk-etisk klokskap og et bidrag til relasjonsutvikling så vel som relasjonsbygging. Gjennom å fortelle sine historier om gylne øyeblikk kommer det til syne et oppmerksomt nærvær, praktisk klokskap og relasjonelle initiativ.

Synliggjøringen av elevs deltakerferdigheter i form av evnen til innlevelse i hverandres historie og deres opptreden som reflekterte praktikere rører meg. Synliggjøringen av de verdier jeg selv strekker meg etter forklarer for meg min opplevelse av eksperimentet som et gyllent øyeblikk.

6 Etikk, gyldighet og pålitelighet

I følge Kvale (2015) reiser forskning som har mennesker som sitt gjenstandsfelt etiske spørsmål knyttet til forsvarlig håndtering av maktforhold og en anerkjennelse av maktrelasjoner. I dette kapitlet presenteres noen etiske betraktninger samt refleksjon omkring forskningens resultater og deres troverdighet, pålitelighet og redelighet.

I de forskningsetiske retningslinjene presenteres seks kategorier som skal bidra til å fremme god vitenskapelig praksis og forebygge vitenskapelig uredelighet (Hvinden 2016). I retningslinjene konkretiseres med andre ord forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier. Forskeren skal, blant annet, arbeide utfra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og dets subjektivitet. I den kollektive narrative tilnærmingen står elevmedvirkning sentralt. Av betydning for dataene som produseres fokuserer jeg på elevmedvirkning, nedtoning av min rolle som ekspert og et ønske om å utforme en praksis der dominansen er så begrenset som mulig. For meg fremstår fokuset på myndiggjøring av elevene som en etisk sikkerhetsventil.

Elevene fikk velge fritt hvilken historie de ønsket å dele med sine medelever. Jeg informerte elevene, skriftlig og muntlig, om forskningsfeltet og forskningens formål. Et skriftlig samtykke ble underskrevet av elevene selv eller deres foresatte. Jeg ser muligheten for at elevenes opplevelser og tilbakemeldinger ikke representerer informasjon av en så sensitiv karakter at det var behov for skriftlig samtykke. Min tanke var å sikre tilstrekkelig informasjon og frivillig deltakelse med tanke på respekt for elevenes autonomi, frihet og medbestemmelse.

Valget av forskningstema springer utfra interesse og engasjement hos meg selv. Forskningsinteressen baserer seg på mine erfaringer fra egen arbeidshverdag og mitt opplevde behov for et supplement til den rådende praksis. Mitt engasjement har for meg representert en nødvendig ressurs og en drivkraft som har bidratt til motivasjon gjennom hele prosessen. Jeg har med glede opplevd, til enhver tid, å være i en prosess der veien er selve målet.

Jeg har også gjort meg tanker omkring hvordan jeg kan ha påvirket datagenereringen. Data produseres i prosessen som et resultat av elevenes deltakelse i dette karrierelæringseksperimentet. Deres opplevelser er svært positive. Jeg har fundert på

om de kan ha uttrykt seg positivt for å være greie mot meg eller av redsel for å skuffe meg. Antakelsen om at sympati ovenfor meg er styrende for deres tilbakemeldinger reduseres imidlertid ved at det først og fremst er aktiviteten de gir tilbakemelding på og ikke meg.

Gjennomføringen var nøye planlagt samtidig som jeg foretok didaktiske grep underveis. I følge Kvale (2015) spiller det menneskelige subjekt en ikke-reduserbar rolle i produksjonen av kvalitativ forskningskunnskap. Det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom interaksjon og kunnskapsproduksjon hvor data påvirkes av mellommenneskelige forhold. Med det ser jeg betydningen av min streben etter refleksivitet og transparens. Refleksjon, åpenhet og ærlighet i forhold til hva som var planlagt, hva jeg gjorde og hva jeg tenkte bidrar, slik jeg ser det, til «objektivitet» og pålitelighet. Jeg ser at min deltakelse i form av engasjement, forberedthet, tilstedeværelse og genuine interesse har påvirket elevenes deltakelse og med det dataene som er produsert. I tråd med det kollektive læringssynet som legges til grunn for eksperimentet anses kunnskap som noe som skapes mennesker imellom. Med en overbevisning om at vi alle er deltakere ser jeg at mine didaktiske grep vil være av betydning for elevenes opplevelser.

Når det gjelder presentasjon av sitater i teksten har det vært gjenstand for tankevirksomhet. Min ide er at direkte sitater, i teksten, bidrar til å synliggjøre elevenes stemme for leserne. Tanken er at dette vil styrke forskningens pålitelighet og bidra til en opplevelse av å være tett på empirien. Et argument for å være varsom med gjengivelse av sitater er knyttet til personvern. Slik jeg ser det er det minimal risiko for gjenkjennelse fra andre enn vedkommende som eier opplevelsen. Loggene er anonyme og jeg vet ikke hvem som har opplevd hva. Det gjør heller ikke medelevene.

Jeg har tidligere argumentert for at masteravhandlingens forskning ligger tett opptil aksjonsforskning men ikke lever helt opp til aksjonsforskningens demokratiske ideal. I følge Tjora (2017) representerer aksjonsforskning en demokratisk erkjennelsesprosess og et endringsarbeid der deltakerne tas aktivt med. Slik jeg ser det harmonerer dette med gjennomføringen og metode for dataproduksjon. Det beskrives også som betydningsfullt at deltakerne skal bestemme hva som skal være i fokus og hvordan utfordringer skal gripes tak i. Som beskrevet, i kapittel 3.2, baseres utgangspunktet for

forskningen, temaet og valg av fremgangsmåte, seg på min erfaring fra egen praksis. Elevene involveres ikke heller i særlig grad til analysen av dataene de selv har vært med å skape. Det var det ikke rom for da min tilgang til elevene begrenset seg til de to øktene jeg fikk inne i klasserommet. I følge Kversøy (2018) starter imidlertid analyseprosessen i det deltakerne setter ord på sine opplevelser i loggen. Her gjør de valg om å presentere noe de tenker på fremfor noe annet og foretar med det fortolkninger av situasjonen de deltar i. Slik sett representerer også dataproduksjonen et analyseledd og et resultat av elevenes fortolkning av arbeidet. Dersom elevene hadde fått anledning til å involveres ytterligere inn i analysen av data, for eksempel lest igjennom mine funn, ser jeg det i større grad kunne bidratt til relevans, forståelse og gjennomsiktighet for deltakerne. Det ville gitt mulighet for å undersøke om funnene er gjenkjennelige for elevene. Slik ser jeg at muligheten for å involvere elevene i analysearbeidet kunne bidratt til å sikre troskap mot deres opplevelser og bidratt til å styrket funnene ytterligere.

I elevenes tilbakemeldinger kommer det til syne en opplevelse av å ha oppdaget noe nytt. Med deres opplevelse av relevans og utvikling anser jeg at de i forskingsprosessen har blitt mer myndige. Når et eksperiments vitenskapelige verdi ifølge Kversøy (2018) involverer en form for forandring av deltakerne tenker jeg at denne masteravhandlingen har bidratt til å skape viten av verdi for karrierelæringsaktiviteter som søker verdi og dannelsbasert erkjennelse.

7 Konklusjon og avslutning

Denne masteravhandlingen tar utgangspunkt i at karriereveiledning også omfatter et identitetsarbeid og anser karrierelæring som en gradvis utviklingsprosess. Med fokus på refleksjon omkring livsmening er tanken at innsikt i egne verdier representerer et bidrag til livsmestring. Verdier betraktes ikke som noe vi utelukkende konstruerer selv. Livsmening lar seg heller ikke gripe gjennom rasjonell tenking alene. Med det har det vært et mål å legge til rette for en åpen tilnærming hvor elevene oppdager selv. Med masteravhandlingens problemstilling; «Hvordan opplever elever, i videregående skole i fellesskap, å reflektere over hva som kan være meningsfullt i livet?» har målet vært å bidra til økt forståelse for en karrierelæringsaktivitet som søker verdi og dannelsbasert erkjennelse.

I avhandlingen presenteres ingen spesifiserte forskerspørsmål, men målet er å bidra til innsikt i en karrierelæringsmetodikk som ikke fokuserer på formål eller forklaringer. I følge Kversøy (2018) bidrar ikke metodeeksperimenter til endelige løsninger men nettopp økt innsikt.

I elevenes tilbakemeldte opplevelser kommer det til syne at eksperimentet har bidratt til økt samhørighet og vært positivt for klassemiljøet. Med det sosiokulturelle læringssynet som den gjennomførte karrierelæringsaktiviteten er forankret i, beskrives relasjoner til andre av betydning for det som blir lært. Slik er disse relasjonene, stemninga, trygghet og takhøyden videre av betydning for deltakelsen som igjen er helt sentralt i et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Slik ser jeg det rimelig å anta at en karrierelæringsaktivitet med fokus på verdibasert erkjennelse kan bidra positivt til å styrke relasjoner og deltakelse og med det muligheten for å lære og oppdage. Elever oppdager at de ønsker å delta. Dette er tolket som utvikling av relasjonelt initiativ og med det et uttrykk for myndiggjøring. Med dette er det rimelig å anta at historiefortelling, betraktet som en karrierelæringsaktivitet, bidrar til relasjonsutvikling så vel som relasjonsbygging.

Medvirkningen og deltakelsen er også knyttet til elevenes opplevelse av å ha deltatt på noe meningsfullt. Denne opplevelsen er imidlertid avhengig av en åpen holdning og ikke en formålsorientert forventning. Med opplevelsen av meningsfullhet, lar

karrierelæringsaktiviteten seg betrakte som en salutogen og helsefremmende aktivitet (Antonovsky, 2012).

I følge Tjora (2017) er generaliserbarhet i en eller annen form, et mål innen all samfunnsvitenskapelig forskning. Min oppfatning er at denne tilnærmingen til karrierelæring lar seg benytte av andre rådgivere enn meg. Sentralt står imidlertid betydningen av det det tillitsfulle og fortrolige. Det vil være vesentlig at rådgivere i takt med sin personlighet tyr til fornuftige didaktiske grep med utgangspunkt i et ønske om å bli elevenes tillit verdig. Etter min oppfatning er det viktig å ikke undervurdere betydningen av veileders engasjement, fortrolighet og didaktiske grep i forbindelse med elevenes deltakelse. I perspektivet som legges til grunn i avhandlingen kan også karriereveiledning, som omsorg, betraktes som et relasjonelt begrep. Med det legges et kollektivt menneskesyn, hvor empati og anerkjennelse står sentralt, til grunn for vekst og utvikling.

Min oppfatning er at prosjektet representerer et bidrag til innsikt i temaet karriereveiledning og livsmestring. I følge Lingås (2018) er kjernen i livskunstens mestring å anerkjenne seg selv og andre uten formålshensyn. Med sitt danningsperspektiv anser jeg mitt forskningsarbeid som et bidrag som trekker dagens karriereveiledningspraksis i en ikke instrumentalistisk retning. Elevene uttrykker at gjennomføringen har bidratt til danningsbasert erkjennelse i et sosialt perspektiv hvor elevene opplever å ha blitt bedre kjent med hverandre. I et tidsperspektiv har de oppdaget gode minner og i et kronologisk perspektiv har de opplevd et bidrag til danning gjennom å sammenlikne seg med hverandre.

Jeg ser at eksperimentet i praksis har bestått av en rekke metodeeksperimenter som ikke har blitt gjenstand for analyse eller drøfting. For eksempel har jeg ikke kommet inn på hvilken betydning det kan ha hatt at jeg pugga elevenes navn før første møte. Jeg har heller ikke studert betydningen av at jeg delte min historie. Slik har det underveis dukket opp nye spørsmål som kunne fortjene å vært gjenstand for forskning. Ved å studere betydningen av disse didaktiske grepene ser jeg det ville bidratt ytterligere til en mer helhetlig, refleksiv og fellesskapsorientert karriereveiledning.

Litteratur

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Norsk forlag
- Asplin, A.C.H. og Lingås, L.G. (2016). *Mål og mening-danning på ungdomstrinnet*. I Lingås, L.G. og Høsøien, U (red). (2016). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring. Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brinkmann, S. (2017). *Stå steder. 10 gamle ideer til en ny verden*. København: Gyldendal A/S
- Daae Kversøy, E. (2011). *Verdier i praksis, synliggjøring og videreutvikling. Hvordan kan verdier i praksis synliggjøres og videreutvikles i deler av en barnehage? Et metodeeksperiment*
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Cappelen akademiske, AD Notam Gyldendal
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Retten til nødvendig rådgiving*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_25#KAPITTEL_25
- Gelatt, H.B. (1989). *Positiv uncertainty: A new decision making framework for counseling*. Journal of Counseling Psychology
- Grenstad, N.M. (1990). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Hagaseth Haug, E. (2015). *Karrierekompetanse (CMA): en introduksjon*. Veilederforum.no. <https://veilederforum.no/content/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon>
- Hagaseth Haug, E. (2016). *Utdanningsvalg – kompetanseutvikling for fremtidens utdannings- og arbeidsliv*. I Lingås, L.G. og Høsøien, U (red). (2016). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hagaseth Haug, E. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget

- Hansen, T.B. (2005). *Livsmening, tavs viden og filosofisk vejledning*. I: Plant, P. (2006): *Vejbred – en antologi om vejledning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag
- Hartviksen, M. og Kversøy, K.S. (2009). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hvinden, B m.fl. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (NESH)
- Høsøien, U. (2016). *Om potensialet i faget utdanningsvalg*. I Lingås, L.G. og Høsøien, U (red). (2016) *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, B. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk
- Kversøy, K.S. (2015). *Metodeeksperimenter som radikal medvirkning i utdanning og forskning: Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Kversøy, K.S. (2018). *Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning*. *Forskning & Forandring*, 01 Desember 2018, Vol.1(2), pp.91-109. DOI: <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1220>
- Lingås, L.G. (2014). *Etikk for pedagoger*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lingås, L.G. (2018). *Veisøkeren som mål eller middle for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger*. I Kjærgård, R. og Plant, P. (2018). *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Martinsen, K. (2003). *Omsorg, sykepleie og medisin*. Historisk – filosofisk essey. Tano Forlag, 2 utgave
- Opplæringsloven. LOV-1998-07-17-61. (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Røyset, R.J. og Kleppestø, K.H. (2017). *Utdanningsvalg – karriereløring og livsmestring*. Bergen: Bokforlaget

- Schibbye, A-L.L. (2012). *Relasjoner: Et didaktisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonell atferd I arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder. I praksis (3.utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Valgreen, H. (2013). *Refleksjon og Fællesskab. Kollektiv narrative praksis I karrierevejledningen. Ph.d.-afhandling*. Aarhus universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra skolen

GJENNOMFØRING AV METODEEKSPERIMENT

Hadsel videregående skole v/ studierektor godkjenner gjennomføringen av et metodeeksperiment i forbindelse med masterstudiet i karriereveiledning.

Eksperimentet gjennomføres i en Vg2 klasse ved studiespesialiserende programområde.

Gjennomføringen finner sted i uke 46 og uke 48 i 2018. Det innvilges 80 min x 2 til selve gjennomføringen i klasse.

Med vennlig hilsen

Åse Jakobsen
studierektor

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg holder på med en masteroppgave i karriereveiledning ved universitetet i Sørøst-Norge. Tema for oppgaven er karriereveiledning og livsmestring.

Mitt ønske er å samle elevenes bevissthet omkring hva som kan oppleves meningsfullt og med det bidra til å utvikle en mer helhetsorientert, refleksiv og fellesskapsorientert karriereveiledningspraksis.

Jeg ønsker elevenes perspektiv i oppgaven og deres opplevelser av «undervisningen» vil være helt sentral i min oppgave. Jeg lurer derfor på om det er greit at jeg bruker deres tilbakemeldinger i min masteroppgave?

All tilbakemelding vil være anonym.

Vennlig hilsen

Marianne Stordalen

Vedlegg 3: Loggene

Hva gjorde du?

Vi hadde noen bevegelser i begynnelsen

Vi skrev en historie

Hva tenker du?

Jeg tenker at det var en fin opplevelse

Hva mener du?

Jeg mener det var fint å vite om hverandres verdier og historier

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget at alle har forskjellige verdier fra sine historier

Hva gjorde du?

Vi snakket og fortalte om det vi skrev på arkene våre om morsomme/gledefulle hendelser som har skjedd m/oss

Hva tenker du?

Jeg tenker det skulle være skummelt å dele m/andre og hjerte banket sykt så jeg ble kjempe svett og usikker

Hva mener du?

Etter jeg delte min historie m/klassen følte jeg meg bedre. Sommerfuglene i magen ble borte og jeg følte meg mer komfortabel fordi jeg sa noe ingen i klassen visste om

Hva oppdaget du?

Det er ikke så skummelt å dele så jeg skal ikke føle meg redd for å dele m /andre i klassen når det bare hjelper meg

Hva gjorde du?

I dag drøftet vi ulike ting som kan være meningsfulle i livet, og vi gikk igjennom alle historiene til de andre i klassen og prøvde å finne ut hvilke verdier historiene inneholder

Hva tenker du?

Jeg synes dette var veldig morsomt, både det å høre andre positive opplevelser og forstå hvilke verdier den enkelte person har og ikke har

Hva mener du?

Jeg mener dette var en god og lærerik øvelse i hvordan verdier hver enkelt har, og hvordan man kan finne sine verdier

Hva oppdaget du?

Jeg lærte mer om mine egne verdier, som jeg kommer til å tenke over i fremtiden

Hva gjorde du?

Fortelle, gå, utdype

Hva tenker du?

Veldig mye akkurat nå

Hva mener du?

Mener dette hadde en positiv påvirkning på klasse miljøet generelt

Hva oppdaget du?

At jeg burde utdype meg mer i andre fag enn matte

Hva gjorde du?

Vi startet med dilemmaer, deretter hva som gir meninger i livet og leste opp historiene fra forrige gang

Hva tenker du?

Tenker det var gode øvelser, som setter verdiene våre i perspektiv

Hva mener du?

Mener det er viktig å finne ut av verdier. Verdier er det som skal forme oss fremover

Hva oppdaget du?

Oppdaget mine egne verdier, som jeg tidligere ikke har tenkt over, noe som kan hjelpe meg fremover

Hva gjorde du?

Vi måtte bestemme hva vi likte av forskjellige ting. Vi fortalte historiene våre

Hva tenker du?

Jeg tenker at vi har blitt bedre kjent med hverandre. Og det blir latter og glede skapy

Hva mener du?

Jeg synes dette er helt fantastisk, jeg ble veldig glad

Hva oppdaget du?

At vi har hatt det veldig bra og at vi er forskjellige

Hva gjorde du?

Leste min historie og hørte på andre historier

Hva tenker du?

Verdier i livet

Hva mener du?

Vi har forskjellige verdier i livet

Hva oppdaget du?

Hver person har verdier i livet sitt og de varierer fra person til person

Hva gjorde du?

Vi snakket om historien til alle og verdiene historiene hadde

Hva tenker du?

Jeg tenker det var fint å høre hverandres historier og verdier

Hva mener du?

Alle har noen felles verdier som vennskap, mestringsfølelse og glede

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget at mange hadde samme verdier som meg

Hva gjorde du?

Vi snakket om historier som påvirket oss positivt

Hva tenker du?

Det var moro å høre på historiene

Hva mener du?

Alle i klassen har opplevd noe positivt

Hva oppdaget du?

At det hadde vært fint å dra på klasseset med denne klassen

Hva gjorde du?

Alle leste opp sine historier fra sist gang

Hva tenker du?

Jeg tenker at noen syntes dette var ubehagelig

Hva mener du?

Jeg mener at klassen åpnet seg mer og jeg fikk vite mer om hver enkelt

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget at enkelte i klassen også kan være seriøse og ikke bare tulle hele tiden

Hva gjorde du?

Fant felles interesser med andre elever, leste historien høyt for klassen

Hva tenker du?

Tenker at alle i klassen har opplevd noe fint i livet

Hva mener du?

Jeg mener dette er et fint og annerledes opplegg for å finne sine verdier

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget noen av verdiene mine

Hva gjorde du?

Reflekterte over de ulike verdiene i livet, delte en historie som påvirket livet mitt på en positiv måte og hørte på de andre sine historier

Hva tenker du?

Denne øvelsen fikk meg til å tenke på alle de gode tingene i livet

Hva mener du?

Detter er en veldig fin øvelse

Hva oppdaget du?

Det finnes flere verdier i livet enn familie, kjærlighet, venner og penger/økonomi. Små øyeblikk kan gjøre en stor forskjell

Hva gjorde du?

Jeg hadde sagt litt om livet mitt

Hva tenker du?

Ubehagelig men nødvendig

Hva mener du?

Jeg mener det var annerledes måte å gjøre det på

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget hva jeg er opptatt av

Hva gjorde du?

Startet opp med oppvarmingsleker. Deretter leste vi opp historiene fra forrige gang

Hva tenker du?

Jeg tenker at det ga et nytt perspektiv å høre alle sine historier

Hva mener du?

Jeg mener at dette opplegget har fått meg mer obs på hvilke verdier jeg har

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget flere av verdiene mine, som jeg aldri har tenkt over. Jeg oppdaget også at vi i klassen har mange felles verdier

Hva gjorde du?

Vi begynte med en inndelingsøvelse lik sist time. For så at vi skrev ned meningsfulle verdier i livet. Og vi leste opp historiene vi skrev sist gang

Hva tenker du?

Jeg tenker at dette er et morsomt opplegg, men da vi fikk beskjed om at vi skulle lese historiene opp høyt, ble jeg litt redd. Det kan ha med at man ikke vanligvis deler livshistorier med verdi til klassen

Hva mener du?

Jeg mener at dette er et morsomt prosjekt, og at vi burde gjennomføre det

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget noen verdier med min historie som jeg ikke hadde tenkt på

Hva gjorde du?

Først skrev vi opp verdier på tavla, deretter leste vi opp historiene vi skrev forrige gang

Hva tenker du?

Jeg tenker at det var interessant og jeg fikk innsikt på verdiene mine og til andr

Hva mener du?

Jeg mener at det er viktig å snakke om gode historier

Hva oppdaget du?

Oppdaget at verdier er veldig viktig

Hva gjorde du?

Vi snakket om det vi skrev i historiene våre forrige gang og diskuterte hva som var verdiene i disse historiene og hva som er våre verdier

Hva tenker du?

Koselig og fint og høre på hva de andre forteller og historiene deers. Tenker at disse øktene vi har sammen kan styrke vårt samhold

Hva mener du?

Kjenner ikke at jeg er mer klar over hva jeg vil og hvilken karriere jeg skal ta.

Hva oppdaget du?

Samhold, mestring, motivasjon og omsorg er viktige verdier for meg

Hva gjorde du?

- Oppvarming: «De som liker det skal gå til høyre og de som liker det skal til venstre».
- Lagde tankekart om hva som var meningsfullt i livet
- Gikk over tekstene fra sist og reflekterte over verdiene i dem

Hva tenker du?

Fint å reflektere over verdier. Du tenker over hva som er viktig i livet og hva man vil

Hva mener du?

Synes slike temaer er veldig viktig. Fint å tenke over.

Hva oppdaget du?

Mange har veldig like verdier. Jeg skal velge yrke etter hva som gir meg mening.

Hva gjorde du?

Vi fortalte historiene til resten av klassen og foreslo verdiene i dem

Hva tenker du?

At så liten tid for å velge en artig/god historie for å si litt om oss selv var litt liten tid

Hva mener du?

At klassen burde gjøre dette, for dette gjør faktisk at jeg kjenner folk litt bedre

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget at jeg har faktisk en mening om en sak, selv om jeg ofte sier «jeg bryr meg ikke»

Hva gjorde du?

Utforsket minnene våre og fant ut hvilke verdier vi verdsetter mest

Hva tenker du?

Tenker det er artig å gå igjennom minner, hjerteskjærende fordi man vet man ikke kommer til å oppleve det pånytt igjen. Men kanskje det er bra på samme måte som det er dårlig.

Hva mener du?

Det er fint å gjøre dette

Hva oppdaget du?

Oppdaget at man burde ta vare på ting som skjer å verdsette dem

LOGGER FRA DAG 1

Hva gjorde du?

Snakket om historiene

Hva tenker du?

At det var bra å lytte

Hva mener du?

At det var bra

Hva oppdaget du?

At mange gode minner

Hva gjorde du?

Vi hadde neon øvelser hvor vi fikk bevege oss litt. Og vi skrev en historie.

Hva tenker du?

Jeg synes dette er morsomt litt annerledes

Hva mener du?

Jeg mener vi burde gjøre dette oftere

Hva oppdaget du?

Jeg kom på noen historier som jeg vanligvis ikke tenker på selv

Hva gjorde du?

Skrev og fortalte en positiv opplevelse jeg har hatt

Hva tenker du?

Jeg tenker at det var vanskelig å velge ut en positiv opplevelse når det er så mange forskjellige å velge om

Hva mener du?

Jeg mener at dette var fine aktiviteter til å bli bedre kjent med meg selv og mine medelever

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget for en fin klasse jeg går i

Hva gjorde du?

Vi hadde det artig. Bli kjent leker

Hva tenker du?

Det er en bra måte å lære på

Hva mener du?

Jeg mener det var en fin måte å lære på

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget at jeg har enten for mye bra i livet mitt eller for mye dårlig.

At jeg ikke klarer å tenke.

Hva gjorde du?

Jeg skrev ned en positiv/morsom opplevelse fra livet mitt, som jeg husker godt. Deretter fant jeg en overskrift til teksten min, og snakket med andre om min egen og deres tekster

Hva tenker du?

Jeg tenker at dette skal være med på å finne ut hvem jeg er som person, men det er vanskelig å si på hvilken måte

Hva mener du?

Opplegget var greit, men vanskelig å forstå hvorfor vi gjør akkurat dette

Hva oppdaget du?

Som jeg vet fra tidligere synes jeg det er veldig vanskelig å snakke om mine egne følelser og jeg hater å dele private og personlige ting med andre og derfor var det litt vanskelig å finne en historie å dele med de andre

Hva gjorde du?

Vi stilte opp i rekker, lavest-høyest, alder, katt-hund, pepsi-cola

Hva tenker du?

Bra og annerledes undervisning

Hva mener du?

At det var lærerikt og noe utenom det vanlige

Hva oppdaget du?

Å sette pris på de små tingene i livet

Hva gjorde du?

Samarbeidslek. Skrive artige opplevelser vi har hatt

Hva tenker du?

Kommer på artige øyeblikk jeg har hatt som jeg ikke tenker på så ofte

Oppsummerer på en måte skolelivet mitt

Hva mener du?

Veldig artig time

Positiv og artig lærer, jeg digget hun

Hva oppdaget du?

At jeg tenker på mye negativt istedenfor det artige

At jeg har hatt veldig artige øyeblikker og fantastiske venner

Hva gjorde du?

Vi gjorde noen felles oppgaver med hele klassen også skrev vi gode/fine minner fra skolen/barnehagen

Hva tenker du?

Det var litt skummelt å skrive på lappen, slet litt med hva jeg skulle skrive. Men kom på noe bra tilslutt.

Hva mener du?

Jeg synes det var artig og litt spennende å se hva andre hadde.

Hva oppdaget du?

Det er ikke vanskelig å dele når man har gjort det en gang

Hva gjorde du?

Bli kjent leker. Skrive ned et bra øyeblikk i livet vårt.

Hva tenker du?

Vi i klassen kjenner hverandre ganske godt

Hva mener du?

Jeg mener jeg er heldig som har mange gode øyeblikk i livet mitt

Hva oppdaget du?

Det var vanskelig å plukke ut et bestemt minne i et hav av gode minner.

Hva gjorde du?

Jeg skrevet en historie som har skjedd og skjer nå

Hva tenker du?

På fremtiden

Hva mener du?

Hva innebærer fremtiden for meg

Hva oppdaget du?

Meg selv

Hva gjorde du?

Skrev ned et av mine «gull» øyeblikk, snakket om verdier. Hadde «oppvarming» med «rekkesortering» etter etternavn, bursdag og høyde

Hva tenker du?

At det er deilig med en avslappet time der man funderer litt rundt viktige temaer og seg selv, noe jeg synes mangler i skolen

Hva mener du?

Bra opplegg, håper vi skal gjøre noe likt igjen

Hva oppdaget du?

Det var spennende å snakke og jobbe med slike tema. Man reflekterer over ting om seg selv som man ikke har tenkt på før

Hva gjorde du?

Vi hadde bli-kjene-leker. Så skrev vi en liten «historie» om noe bra som har hendt i vårt liv

Hva tenker du?

Jeg tenker at dette er noe nytt, men også kanskje en bra måte for å se ting og verdier fra et litt nytt perspektiv

Hva mener du?

Jeg mener og tror at dette er en metode som vil kunne funke for å bli mer oppmerksom på hva som kan være rett karriere osv, med tanke på verdier

Hva oppdaget du?

Jeg oppdaget at det er litt vanskelig å finne ut en god historie og også hvilke verdier jeg egentlig står for.

Hva gjorde du?

Tenkte over fine øyeblikk i livet.

Hva tenker du?

Spennende men samtidig litt vanskelig å gjøre

Hva mener du?

Fin ting å gjøre, spesielt om en er sliten, går igjennom en periode hvor en sliter med å se «det gode» i livet

Hva oppdaget du?

Selv om jeg har opplevd mange fine øyeblikk var det ikke noe som skilte seg spesielt ut

Hva gjorde du?

Vi skrev om en god opplevelse og snakket om historiene i gruppe

Hva tenker du?

Det var veldig interessant å høre andres historier

Hva mener du?

Jeg mener det ar en fin opplevelse

Hva oppdaget du?

Oppdaget at det å dele historier med andre er artig

Hva gjorde du?

Skrev gode opplevelser vi har hatt

Hva tenker du?

At jeg har gjort artige ting tidligere

Hva mener du?

At det er viktig å kunne more seg i hverdagen

Hva oppdaget du?

At det er godt å kunne mimre tilbake til gode minner

Hva gjorde du?

Vi hadde noen oppvarmingsøvelser, og etterpå skrev vi en historie om noe bra som har skjedd i livet vårt

Hva tenker du?

Tenker på hvordan jeg hadde det fra 1 til 4 klasse og at jeg savner den tida.

Hva mener du?

Mener at den tida var lettere.

Hva oppdaget du?

Det å komme på noe bra som har skjedd på ca. 10 minutter er ikke så lett som man tror

Hva gjorde du?

Ulike «oppvarming» leker, hørte litt på det Marianne hadde å si om hva verdier er og hva som var greia. Skrev ned et fint/positivt minne

Hva tenker du?

Ganske koselig på ett vis. Fint å gjøre noe litt annerledes sammen med klassen

Hva mener du?

Har ikke blitt noe mer klok på hvilken karriere jeg ønsker eller hva jeg skal studere

Hva oppdaget du?

Var vanskelig å finne ett positivt minne, ikke fordi jeg ikke har dem men fordi det er vanskelig å komme på noe konkret. Når man begynner å diskutere med de andre kommer man på mange minner

Hva gjorde du?

Først skulle vi stille oss i rekke uten å snakke, etter høyde, bursdag og etternavn. Deretter skulle vi velge mellom ulike ting som katt og hund, pepsi-cola og sommer-vinter. Så avsluttet vi med å skrive noe fint om noe som har skjedd på skolen, deretter logg

Hva tenker du?

Tenker at dette var gode øvelser for å bli mer klar over ting

Hva mener du?

Mener dette var bra, åpner opp for å fokusere mer på det positive enn det negative

Hva oppdaget du?

Oppdaget at det var vanskelig å finne noe fint som har skjedd, tenker mer på det negative

Hva gjorde du?

Forskjellige samarbeidsaktiviteter sammen med medelever som var koselig å gjennomføre. Så også over «gylne» øyeblikker i livene våre som brakte tilbake mange gode minner

Hva tenker du?

Tenker det vara gladoppgaver som var artige

Hva mener du?

Mener det var bra vi gjorde dette og at vi trenger sånt

Hva oppdaget du?

Oppdaget at det var enkelt å glemme fantastiske minner, men også fantastisk å huske dem igjen