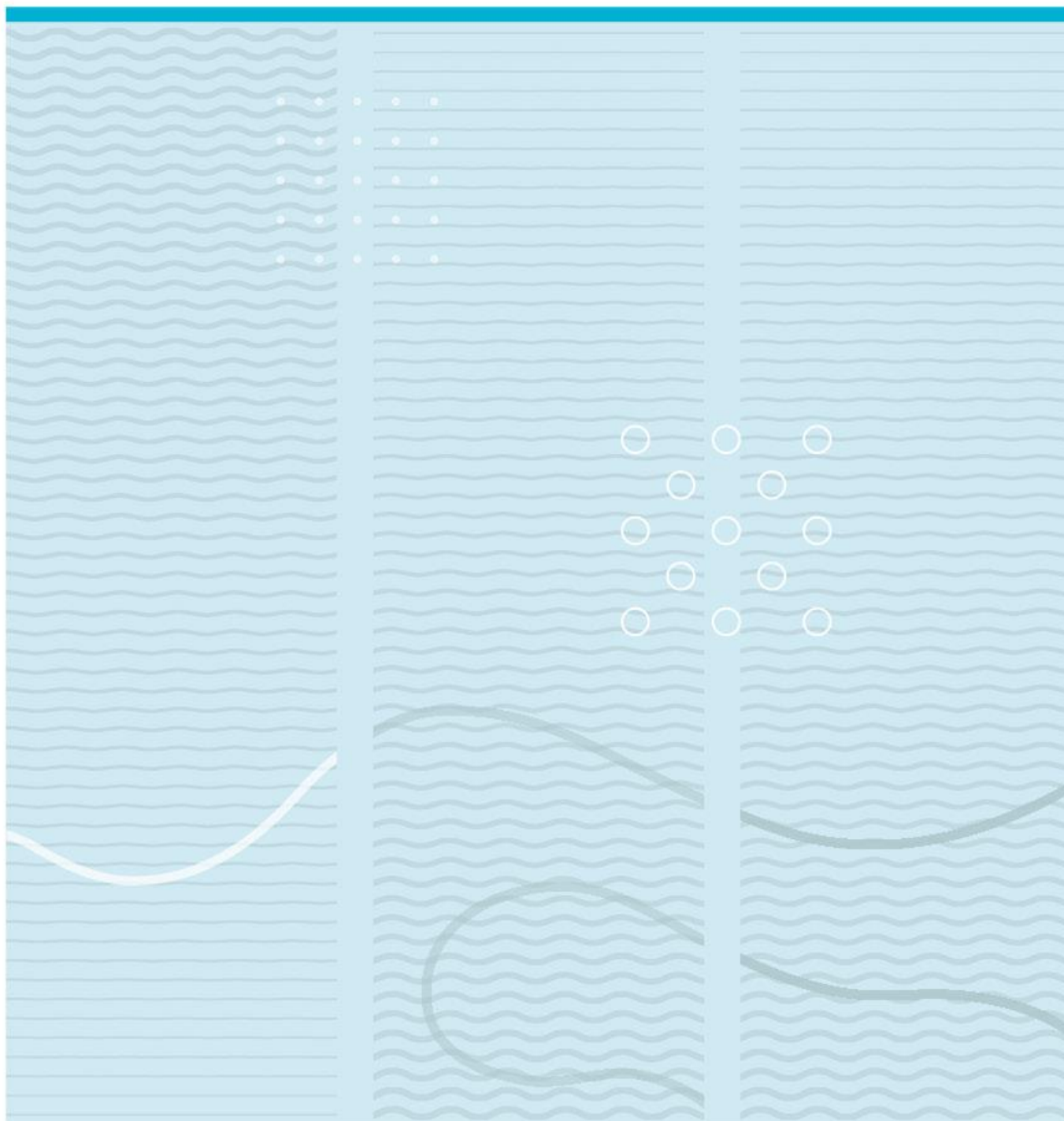


Heidi Gabrielsen

# Hverandre-veiledning og karrierelæring

Aksjonsforsknings-prosjekt i samarbeid med en VG3-klasse i påbygging til generell studiekompetanse





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

<http://www.usn.no>

© 2020 Heidi Gabrielsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Masteravhandlingens tema er hverandre-veiledning som innfallsvinkel til karrierelæring. Studiens overordnede teoretiske rammeverk er sosiokulturell og sosial-kognitiv læringsteori og karriereteori knyttet til utviklings- og læringsparadigmet. Empirien er basert på et aksjonsforsknings-prosjekt gjennomført i samarbeid med en VG3-klasse i påbygging til generell studiekompetanse. Gjennom seks aksjoner ble det samarbeidet om følgende problemstilling: Hva kan hverandre-veiledning i samlet klasse bidra med for å fremme karrierelæring på VG3 påbygg? De to underliggende forskningsspørsmålene fokuserte på individuell læring av karrierekompetanser og kollektive utviklings- og læringsprosesser.

Prosjektets overordnede resultater viser at hverandre-veiledningen ga elevene et frirom; en læreplass mellom likeverdige hvor de kunne utforske, oppdage og skape seg selv. I dette frirommet fikk elevene økt sin evne til å verbalisere egne tanker og følelser, samtidig som de oppøvde evnen til å lytte og gi innspill til andre. Slik inngikk elevene i et gjensidig læringsfellesskap, og hverandre-veiledning bidro til at mangfoldet i klassen ble en ressurs for fellesskapet, uavhengig av bakgrunn. Elevenes egne erfaringer ble følgelig konvertert til læring i møte med fellesskapet. Dette ga økt mestring, styrket elevene som aktører og bidro til myndiggjøring. I individuell læring av karrierekompetanser var hverandre-veiledning en hensiktsmessig innfallsvinkel. Hverandre-veiledningen tilrettela for en indre dialog knyttet til karrierekompetansene, og dette ga økt trygghet og selvbevissthet. Videre ble elevene mer orientert mot læring av karrierekompetanser, fremfor utelukkende å fokusere på å ta valg. I de kollektive lærings- og utviklingsprosessene bidro hverandre-veiledning til at elevene sammen utviklet bedre selvfølelse, mestringstro og en opplevelse av fellesskap. Dette fundamentet tilrettela en avindividualisering og normalisering av valgprosessene elevene står i, og ga elevene større frirom i arbeidet med temaene.

Denne masteravhandlingen har vist at hverandre-veiledning kan være et hensiktsmessig supplement i skolens karriereveiledningstilbud, jfr. forskrift til opplæringsloven §22 1-3. Hverandre-veiledning har implikasjoner for veilederrollen; rollen blir i stor grad blir en tilrettelegger og koordinator for elevenes læringsaktiviteter. Avslutningsvis ble det argumentert for at hverandre-veiledning kan være en nyttig innfallsvinkel i implementeringen av "Overordnet del av læreplanen", og særlig temaene "Folkehelse og livsmestring". Slik kan karriereveilederen i større grad gjøre fagfeltet synlig og relevant i skolesammenheng.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn og tema .....	7
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål .....	8
1.3 Avklaringer, utdypinger og avgrensinger .....	9
1.4 Oppbygging av oppgaven .....	10
<b>2 Styringsdokumenter, kunnskapsstatus og teori</b> .....	<b>11</b>
2.1 Sentrale styringsdokumenter.....	11
Opplæringsloven og overordnet del av læreplanen .....	11
2.2 Dagens kunnskapsstatus.....	12
2.3 Læring i en sosial kontekst .....	15
2.4 Hverandre-veiledning og frirom .....	18
2.5 Karrierekompetanser .....	20
2.5.1 Valgkompetanse.....	21
2.5.2 Kompetanse i å takle overganger .....	22
2.5.3 Selvbevissthet .....	23
<b>3 Metode</b> .....	<b>26</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	26
3.2 Aksjonsforskning .....	26
3.2.1 Kjerneelementer ved aksjonsforskning.....	27
3.2.2 Forskerrollen i aksjonsforskning.....	28
3.3 Aksjonsforskning i dette prosjektet. ....	29
3.3.1 Forberedelse og valg av medforskere .....	29
3.3.2 Aksjonsforsknings-prosessen.....	29
3.4 Generering av empiriske data: Logg, feltnotater og observasjon .....	31
3.4.1 Logg .....	31
3.4.2 Egne observasjoner og feltnotater.....	32
3.5 Bearbeiding av empiriske data.....	33
3.5.1 Bearbeiding og analyse av empiriske data i kvalitativ metode.....	33

3.5.2	Bearbeiding og analyse av empiriske data i dette aksjonsforskningsprosjektet .....	34
3.6	Kvalitet i undersøkelsen.....	35
3.6.1	Reliabilitet.....	35
3.6.2	Validitet.....	35
3.7	Personvern og etikk.....	36
3.7.1	Personvern i forskningen .....	36
3.7.2	Ivaretagelse av medforskerne .....	36
3.7.3	Å forske på egen arbeidsplass.....	37
<b>4</b>	<b>Gjennomføring og underveisanalyse .....</b>	<b>38</b>
4.1	Rammer i den praktiske gjennomføringen.....	38
4.2	Informasjon om prosjektet (uke 35).....	38
4.3	Første aksjon (uke 36).....	39
4.4	Andre aksjon (uke 39).....	41
4.5	Tredje aksjon (uke 51) .....	42
4.6	Fjerde aksjon (uke 5) .....	44
4.7	Femte aksjon (uke 7).....	46
4.8	Sjette aksjon (uke 9).....	47
<b>5</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>49</b>
5.1	Hverandre-veiledning og individuell læring av karrierekompetanser .....	49
5.1.1	Valgkompetanse.....	49
5.1.2	Mulighetsoppmerksomhet.....	50
5.1.3	Kompetanse i å takle overganger .....	51
5.1.4	Selvbevissthet .....	52
5.2	Hverandre-veiledning og kollektive lærings-og utviklingsprosesser .....	53
5.2.1	Å bygge selvfølelse sammen .....	53
5.2.2	Å føle fellesskap: "Å være i samme båt": .....	54
5.2.3	Å bygge mestringsstro sammen.....	54
5.3	Motstand .....	55
<b>6</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>56</b>
6.1	Drøfting av aksjonsforsknings-prosessen .....	56
6.2	Drøfting av etiske dilemmaer.....	58
6.3	Hverandre-veiledning og frirom .....	59
6.4	Hverandre-veiledning og læring av individuelle karrierekompetanser.....	61

6.4.1	Valgkompetanse.....	61
6.4.2	Mulighetsoppmerksomhet.....	63
6.4.3	Kompetanse i å takle overganger.....	64
6.4.4	Selvbevissthet .....	64
6.5	Den kollektive lærings- og utviklingsdimensjonen. ....	65
6.5.1	Hverandre-veiledning, identitet og selvfølelse .....	66
6.5.2	Hverandre-veiledning og fellesskapsfølelse .....	66
6.5.3	Hverandre-veiledning og mestringstro .....	68
6.6	Hverandre-veiledning og motstand.....	68
6.7	Oppsummering: Hverandre-veiledning i et sosiokulturelt og sosio-kognitivt læringsperspektiv. ....	71
6.8	Hverandre-veiledning og mulige implikasjoner for karriereveilederrollen i videregående skole .....	72
<b>7</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>74</b>
<b>8</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>76</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>80</b>
	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	80

# Forord

Nå er punktum satt for denne master-oppgaven. Det fører med seg både glede og sorg. Glede over å ha kommet i mål på anstendig vis. Sorg fordi det nå er slutt. Slutt på å være i et utviklende universitets-miljø. Slutt på samtaler med medstudenter med en helt annen bakgrunn enn meg selv. Og ikke minst, slutt på samlinger med interessante forelesere som inviterer til spenstige diskusjoner. Gjennom hele master-løpet har jeg vært stolt over å være en del av dette fagmiljøet og fagfeltet.

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg opplevd sosiokulturell læringsteori i praksis. Gruppe 4 har vært en god base å ha gjennom hele året. Prosessen kunne ha blitt veldig ensom uten så gode støttespillere. Takk til veilederne Anne Holm-Nordhagen og Roger Kjærgård for solid faglig støtte og som ga meg mot da jeg trengte det som mest. Dere er viktigere enn dere tror! En spesiell takk går til medstudent Linda Aga Legøy, en evig optimist og min kontinuerlige sparrings-partner.

Jeg er også takknemlig overfor Kjartan Skogly Kversøy. I første master-emne introduserte han meg for hverandre-veiledning, og tankene har fulgt meg siden. Nå fikk jeg endelig omsatt disse i praksis.

Men førsteplassen skal elevene i påbygg-klassen ha. Takk for at dere tok meg imot og delte deres erfaringer, jeg er skikkelig imponert og stolt. Håper dere har hatt like stort læringsutbytte som meg!

Å ha en heia-gjeng er viktig, men ikke noe vi mennesker kan ta for gitt. Jeg er veldig heldig, både familien min og nære venner har klappet meg fram. Det gir både glede og trygghet, og jeg unner alle å få samme støtte som jeg har hatt. Saman er ein mindre aleine!

Så til slutt, en varm takk til mine foreldre. Dere fikk aldri sjansen til å få utdanning, til tross for at dere begge ønsket det. Jeg har fått sjansen og grepet den med begge hender. Dere har lært meg å være nysgjerrig og alltid søke ny kunnskap, bedre ballast kan ingen få.

I dag er det 17. mai. Feiringen starter med innlevering av masteroppgaven – nå går jeg ut i den vakre vårdagen og nyter livet!

Veitvet 17. mai 2020

Heidi Gabrielsen



# 1 Innledning

Jeg trenger hjelp til å finne ut:

-Hva jeg duger til.

-Hva som kunne passet meg.

-Hvor skal jeg og hva skal jeg gjøre for å nå dit.

(Elev, 18 år, påbygg)

I denne innledningen vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema, problemstilling og avklare sentrale begreper i oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn og tema

Elever på påbygging til generell studiekompetanse går i 3. klasse på videregående skole. Etter to år på yrkesfag skal de gjennom et år med teori for å oppnå generell studiekompetanse. I løpet av dette året dukker stadig det samme spørsmålet opp: «Hva skal du til høsten'a?» Svaret kan være studier, jobb, forsvaret, friår eller rett og slett ingenting. Fellestrekket er at elevene ofte er usikre både på seg selv og sine valg; de kjenner seg slett ikke "karrierekompetente". En av elevene i undersøkelsen formulerer det slik: "Jeg trenger all hjelp jeg kan få!". Å understøtte utviklingen av karrierekompetanser er derfor sentralt, både på kort og lang sikt.

Et særtrekk ved VG3 påbygg er at det er lav gjennomføringsgrad, lave karakterer og varierende motivasjon. Elevene har bakgrunn fra yrkesfaglige studieretninger som er designet for å føre fram til fagbrev, så motivasjonen for å søke påbygg er svært diversifiserte. NIFU-studien «Påbygg – et gode eller nødløsning» undersøkte 3000 påbyggelever på 66 skoler (Markussen og Gloppen:2012, s 3). Denne undersøkelsen viser at om lag 20% har visst siden 10. klasse at de ville gå YF og deretter ta påbygg (Markussen og Gloppen:2012, s 12) Omlag 60% uttrykker at de ikke ønsker å være lærling eller at de ønsker å sikre seg studiekompetanse med tanke på studier i fremtiden. I andre enden av skalaen er det omlag 15% som sier de ikke fikk lære plass, eller som trodde de ikke ville få det. De resterende 5% er elever som gjennom hjelpeapparatet blir oppfordret til å fullføre skolegangen. NIFU-rapporten påpeker at påbygg kan være en sikkerhetsventil eller nødløsning for mange, snarere enn en utdanning eleven har planlagt som sitt løp. NIFU påpeker at det er en klar

sammenheng mellom motivasjon og resultater; 73,1% av de som har klare planer om høyere utdanning etter påbygg består, mens 51,6% uten slike planer består. Kort oppsummert kan det argumenteres for at påbygg-elever har et særskilt stort behov for karriereveiledning.

Påbygg-elevene ved "Vestjordet" videregående skole har i dag tilgang til karriereveiledning, men denne ressursen er begrenset; 50% stilling på om lag 600 elever. Hovedprioriteringen blir i stor grad informasjon, og det er åpenbart at påbygg-elevene har større behov enn det eksisterende tilbudet.

Utgangspunktet for dette aksjonsforsknings-prosjektet er firedelt. Før det første ønsket jeg å videreutvikle min egen karriereveileder-praksis i møte med elever i samlet klasse. I årene som kontaktlærer på påbygg har karriereveiledning vært viktig i elevsamtaler, og vi har også hatt noen kollektive økter med temaer som "mål", "motivasjon" og "ansvar for eget liv". Elevene har hatt nytte av disse øktene og etterspurt mer. For det andre ønsket jeg at påbygg-elevene skal oppleve å øke sin karrierekompetanse, slik at de er bedre rustet for fremtiden og kan oppleve økt livsmestring. Mange strever med tanker og følelser knyttet til valg og veien videre, og jeg ønsket å undersøke om hverandre-veiledning kan bidra positivt i denne prosessen. For det tredje ønsket jeg å undersøke *om* og eventuell *hvilket* læringsutbytte elevene har av aktivitetene, slik at jeg har mer tyngde når jeg foreslår at karrierelæring bør prioriteres høyere på skolen. For det fjerde ønsket jeg at aktivitetene skal bidra å styrke de positive relasjonene mellom elevene; å bidra til sosiale utviklingsprosesser og en økt klassesamtale om viktige valg.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteravhandlingen har jeg undersøkt følgende:

**Hva kan hverandre-veiledning i samlet klasse bidra med for å fremme karrierelæring på VG3 påbygg?**

Jeg belyser problemstillingen gjennom følgende to forskningsspørsmål:

**Hva kan hverandre-veiledning bidra med for å fremme individuell karrierelæring?**

**Hva kan hverandre-veiledning bidra med for å fremme kollektive lærings-og utviklingsprosesser?**

### 1.3 Avklaringer, utdypinger og avgrensinger

Jeg vil i det følgende redegjøre for sentrale begreper. Flere av begrepene vil utdypes ytterligere i teorikapitlet.

**"Hverandre-veiledning"** innebærer at elever i samme situasjon veileder hverandre. Begrepet kan innholdsmessig sidestilles med "like som veileder like" eller kollegaveiledning. Fellestrekket er at likesinnede arbeider systematisk med problemløsning, erfaringsdeling og kompetanseutveksling. Jeg vil utdype begrepet ytterligere i kapittel 2.

**"Veiledning"** er i denne sammenheng å forstå som "karriereveiledning". Begrepet karriereveiledning forstås her både som "vid og uformell" og "snever og formell" (Loven:2015, s 20) og (Kvalsund og Fikse: 2015, s 30). Med "snever og formell" veiledning menes fortrinnsvis den profesjonaliserte veiledningsvirksomheten som utøves av en karriereveileder. Med "vid og uformell" veiledning menes alle aktiviteter som skal bidra til at veisøker forberedes til og legger planer for sin fremtid. Haug (2018, s 14) har samme innfallsvinkel, men omtaler det som "hverdagslæring" og "organisert læring". Det er vesentlig å presisere at dette ikke er dikotomiske begreper, men heller fenomener på en skala. I deler av prosessen vil veiledningen være snever og formell, andre ganger vid og uformell.

Med **"elever"** og **"klasse"** menes i denne sammenhengen elever ved utdanningstilbudet "påbygging til generell studiekompetanse", oftest omtalt som "påbygg". Påbygg tilbys etter to år på yrkesfaglig utdanningsprogram og fører frem til generell studiekompetanse. "Vestjordet" videregående skole er en kombinert skole i Sørøst-Norge, hvor påbygg er en del av tilbudsstrukturen.

Med **"karrierelæring"** menes prosessen fram mot utvikling av "karrierekompetanser". Sistnevnte begrep innebærer hvilke kompetanser hvert enkelt individ bør inneha for å mestre både nåtidige og fremtidige karrieremessige utfordringer (Haug: 2018, s 14). Hvilke konkrete karrierekompetanser som er vektlagt i dette prosjektet vil jeg utdype i kapittel 2.

Med **kollektive lærings- og utviklingsprosesser** menes hvordan individet og felleskapet som gruppe inngår i et gjensidig samspill kognitiv og emosjonelt, og hvor utkommet av aktivitetene

overstiger det individene ville oppnådd alene. Dette har utgangspunkt i sosiokulturell- og sosial-kognitiv læringsteori og vil bli utdypet i kapittel 2.

## **1.4 Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 1 begrunner jeg valg av problemstilling og de to underliggende forskningsspørsmålene. I kapittel 2 introduserer jeg det teoretiske rammeverket. Det inneholder sentrale styringsdokumenter som er relevante for prosjektet og videre dagens kunnskapsstatus i fagområdet. Siste del av kapitlet tar for seg generell læringsteori og litteratur som belyser karrierekompetanser og hverandre-veiledning. I kapittel 3 redegjør jeg for aksjonsforskning som tilnærming og forhold som har betydning for forskningsprosessen. Kapittel 4 gir en oversikt over aksjonsforsknings-prosjektets forløp parallelt med en underveisanalyse. Kapittel 5 viser resultater fra forskningen, basert på all empiri som ble innhentet i prosjektet. I kapittel 6 drøfter jeg resultatene fra kapittel 4 og 5. Kapittel 7 gir en kort konklusjon som viser de overordnede funnene i aksjons-forskningsprosjektet, i tillegg til forslag til ytterligere forskning på temaet.

## 2 Styringsdokumenter, kunnskapsstatus og teori

Jeg vil nå redegjøre for det teoretiske grunnlaget for arbeidet med dette aksjonsforskningsprosjektet. Først vil jeg redegjøre for sentrale styringsdokumenter påbygg-elevene er omfattet av. Deretter vil jeg redegjøre for dagens kunnskapsstatus og relevant forskning på fagfeltet. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for teori som har dannet grunnlaget for temaene i aksjonsforskningsprosessen.

### 2.1 Sentrale styringsdokumenter

#### Opplæringsloven og overordnet del av læreplanen

Påbygg-elevenes rett til karriereveiledning er nedfelt i "Opplæringslova; lov om grunnskolen og den vidaregåande skolen opplæringa" Ifølge loven har elevene rett til to ulike former for rådgivning; sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Loven fremhever at det er vesentlig å ha et helhetlig perspektiv i møte med eleven og se de to rådgivings-retningene i sammenheng (Forskrift til Opplæringslova: 2006; §22 1-3).

Intensjonen med karriererådgivningen er todelt. For det første den skal forhindre negative konsekvenser, slik som frafall og feilvalg. For det andre skal den bidra til positiv utvikling, slik at den enkelte får utnyttet sine egne ressurser og "gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnsikt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval" (forskrift til opplæringsloven §22-3). Forskriften påpeker at utdannings- og yrkesrådgivningen kan være både individuell og gruppevis, og at den skal være et samarbeid mellom ulike personer og instanser på skolen. Det siste er også poengtert i NOU "Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn. Her anbefales det at karriereveiledning ikke bare er rådgivers ansvar, men hele skolens oppgave (NOU 2016:7. s 143).

Et annet viktig grunnlagsdokument er "Overordnet del av læreplanen"

(Kunnskapsdepartementet:2017). Denne har status som forskrift og trer i kraft høsten 2020, og jeg inkluderer denne siden forskriften vil legge premisser for videregående skole i årene fremover.

Kortfattet skal skolen "opne dører mot verda og fremtida", både faglig og menneskelig. I

"Prinsipper for læring, utvikling og danning" er et av hovedpunktene sosial læring og utvikling. Det

påpekes at elevens identitet, selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre, og læreplanen vektlegger betydning av "en lyttende dialog" for å kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer. Språket fremheves som et viktig redskap for å tenke, skape mening, kommunisere og danne relasjoner til andre. Et annet viktig punkt er "Folkehelse og livsmestring". Det vektlegges at elevene skal opparbeide seg kompetanse til å ta gode livsvalg og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv; "å takle medgang og motgang og håndtere tanker, følelser og relasjoner" (2017: s. 14). Slik skal skolen tilrettelegge for at elevene jobber med "verdivalg og betydningen av mening i livet".

Elevmedvirkning er videre et sentralt prinsipp i skolen, og omtales både i "Opplæringslova" og "Overordnet del av læreplanen". I rådgiverforskriften formuleres det konkret slik: "Eleven sitt behov og ønske vil avgjere forma som blir teken i bruk". Det fremheves at elev-medvirkning er positivt for utviklinga av sosiale relasjoner og motivasjon for læring og må prege all skolens praksis. Det innebærer samtidig et medansvar; grunntanken er at det å bli anerkjent og vist tillit bidrar til at vi verdsetter oss selv og andre.

Disse grunnlagsdokumentene legger som sagt premisser for det konkrete arbeidet på skolen. Jeg vil nå introdusere kunnskapsstatus i karriereveilednings-feltet som er relevant for problemstillingen.

## **2.2 Dagens kunnskapsstatus**

Å inneha «karrierekompetanser» blir fremhevet som avgjørende i et livsløpsperspektiv, og er viktige satsninger både internasjonalt og nasjonalt (Svendsrud:2015, s 32). Kompetanse Norge la høsten 2019 frem et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. I rammeverket er karrierelæring fremhevet, og argumentet er at det kan øke kvaliteten og utbyttet den enkelte har av karriereveilednings-tilbudet (Kompetanse Norge:2019, s 37 og 42).

Det økte fokuset på karrierekompetanse gjenspeiler seg i norsk karriereveilednings-litteratur, og spesielt relevant i denne sammenheng er litteratur som fremhever karrierelærings-aspektet. En rekke kapasiteter i fagfeltet har utgitt bøker; Arne Svendsrud utga "Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv" i 2015. Reinhardt Jåstad Røyset og Kjell Helge Kleppstø utga "Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring" i 2017, og Erik Hagaseth Haugs bok fra 2018 fokuserer på "Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning". Fellestrekket i denne litteraturen er at rådgiverrollen er i endring; fra å være snever og formell til å være en tilrettelegger for karrierelæring og å støtte elevene i valgprosessen.

I nordisk sammenheng er Randi Boelskifte Skovhus en representant for dette perspektivet. I sin Phd retter hun oppmerksomheten mot forskjellen mellom *valg* og *grunnlaget for valg* (Thomsen og Skovhus i Lingås og Høsøien:2016, s 49) Skovhus finner at det i skolen er stor vekt på det første, men mindre på det andre. Dette gjenspeiler seg også i ungdommenes forventninger; de er primært interessert karriererelaterte aktiviteter som skal hjelpe dem å velge. Neste utfordring er at elevene som allerede har tatt et valg ikke opplever karrierelærings-aktivitetene som relevante for seg (Thomsen og Skovhus i Lingås og Høsøien:2016, s 49. Skovhus' hovedargument er at det overdrevne fokuset på *valg* ikke gir ungdommer det beste fundamentet for valg nå og i fremtiden, men bidrar til overfladisk læring og stenger for nysgjerrigheten og utforskning (Skovhus:2017, s 298). Det er derfor viktig at veileder synliggjør for elevene målene og relevansen karrierelæring kan ha for dem, også på lengre sikt (Skovhus:2017, s 174).

Når det gjelder "hverandre-veiledning" er det i karriere-litteraturen mindre beskrevet og utforsket, men det er imidlertid et fremvoksende perspektiv som stadig får mer oppmerksomhet. I danske Rie Thomsens Phd "Vejledning i fællesskaper – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv" rettes oppmerksomheten mot å flytte veiledningen ut av kontoret og inn på veisøkernes egne arenaer, som for eksempel de ansattes spiserom eller andre steder i virksomheten hvor de er på hjemmebane. (Thomsen:2009, s 58). Thomsen drøfter fordeler og ulemper med å veilede veisøkere i et fellesskap. Et fortrinn er at det kan bidra til en avindividualisering av problemer, siden problemstillinger knyttet til valg og valgprosesser er allmenne, og ikke utelukkende en privat prosess. Et annet fortrinn er at kollektivet er en ressurs for alle. Et konkret eksempel på det er at veileder når veisøkere som sannsynligvis ikke ville oppsøkt tilbudet på eget initiativ. Det at fellesskapet inngår i en veiledningsprosess er noe som påvirker alle, uavhengig av deres eget engasjement. Thomsen argumenterer for at stedet veiledningen forgår på gir andre muligheter for deltagelse enn på andre arenaer (Thomsen:2009, s 60). En ulempe med denne uformelle veiledningsformen er at veisøkere ikke opplever det som veiledning, men kun en løs samtale med en veileder som frekventerer deres hjemmebane. Dette må sees i lys av veisøkeres tidligere erfaringer og forventninger; veiledning er noe som skjer en til en på et kontor.

I norsk sammenheng har Kjartan Skogly Kversøy publisert artikkelen "Like som veileder like – karriereveiledning mellom mennesker i samme situasjon" (Kversøy i Kjærgård og Plant: 2018, s 229). Hans hovedargument er at ungdommer kan bidra med meningsfylt systematisk veiledning som kompletterer og tilfører noe i forhold til det øvrige veiledningstilbudet de får. Han utfordrer veiledere til i større grad må slippe til elevene og innta rollen som tilrettelegger. I artikkelen

fremheves læringsperspektivet og aktørperspektivet, og forfatteren rammer det inn i en livsmestrings-diskurs. Kversøy fremhever videre for at venneveiledning styrker relasjoner og refleksjoner både i gruppa og individuelt; en videreutvikling av den indre samtalen. Kversøy fremhever også for at den følelsesmessige dimensjonen får større plass ved denne typen veiledning; en dimensjon som ofte i liten grad vektlegges i mer tradisjonell veiledning.

Reinhardt Jåstad Røyset og Kjell Helge Kleppestø har bred erfaring med ungdommer som veileder hverandre og har introdusert begrepet "ungdomscoach". Deres faglige begrunnelse tilsvarer Kversøys; disse strukturerte aktivitetene kan gi elevene spillerom og øke myndiggjøringen. Samtidig vektlegger forfatterne den kollektive dimensjonen og utvikling av et felles språk på karriererelaterte utfordringer (Røyset og Kleppestø: 2017, s 213-214).

Karrierelæring i grupper har vært tema for masteroppgaver i karriereveiledning. I 2018 skrev Elin Varne Johansen en masteroppgave med tittelen "Elever som veileder hverandre i faget utdanningsvalg" fra en 10. klasse. Innfallsvinkelen var hvordan kollektive veiledningsprosesser kan stimulere refleksive ferdigheter, som forfatteren argumenterer for er sentrale i identitetsdanning (Johansen:2018, s 3). Videre var et sentralt funn at elevene opplevde å få viktige innspill til eget utdanningsvalg, samtidig som det vokste det fram et engasjement med ønske om å bidra for den andre. Påbygg-elever var fokus i Clare Sevilles masteroppgave fra 2012. Henne prosjekt undersøker hvordan gruppeveiledning kan øke motivasjon og forebygge frafall. Hun vektlegger i denne sammenheng læring av karrierekompetansene selvbevissthet og valgkompetanse (Seville:2012, s 44). Aina Maria Kristiansens masteroppgave "Karrierelæring i den videregående skolen – aksjonsforskningsprosjekt" vektlegger hvordan hver enkelt faglærer kan omsette målet om "karriereveiledning som hele skolens oppgave" i sin praksis. Hun integrerer karrierelæring i faget yrkesfaglig fordypning, og benytter RIASEC som rammeverk og tegning som verktøy i elevenes læringsprosess (Kristiansen:2019, s 3).

Sett i lys av foreliggende litteratur vil jeg argumentere for at mitt prosjekt er et viktig bidrag i forskning innen temaet karrierelæring. Det forgår utvilsomt en rekke positive karrierelæringsaktiviteter i den norske videregående skolen, og dette får stadig økt oppmerksomhet også i forskning. Det foreligger imidlertid lite forskning på det å jobbe i samlet klasse for å øke karrierekompetanser hos avangselever i videregående skole.



I arbeidet med å finne litteratur fra forskningsfronten i dette temaet har jeg benyttet flere innfallsvinkler. For det første har jeg snakket med kapasiteter på området. Kjartan Skogly Kversøy har vært en nyttig sparringspartner for å finne litteratur. Videre tok jeg kontakt med Peter Plant på e-post da jeg arbeidet med en semesteroppgave våren 2017 om hverandre-veiledning. Jeg ble da introdusert for begrepet "peer to peer"-veiledning. I søk på Oria og Google scholar har jeg benyttet "peer to peer guidance", "peer career learning", "career learning", "venneveiledning", "hverandre-veiledning" og "gruppeveiledning for ungdom". Disse treffene har bidratt til at jeg har fått en oversikt over forskningen på området. Jeg har imidlertid valgt å fokusere på litteratur fra en nordisk kontekst, og Thomsen og Skovhus' forfatterskap var i denne sammenhengen spesielt interessante. En annen kilde er litteraturlister fra alle kursene i master-løpet. Fra disse har jeg hentet kilder som synliggjør hverandre-veiledning som et fremvoksende perspektiv og generell teori knyttet til karrierelæring. Avslutningsvis har jeg brukt nettsiden [www.veilederforum.no](http://www.veilederforum.no) for å finne artikler som er nært knyttet til praksisfeltet i en norsk kontekst.

Når det gjelder utvalg av litteratur i oppgaven, og særlig tilgang til primærkilder, har jeg noen ytterligere kommentarer. Jeg benytter i hovedsak Deichmanske bibliotek, og i flytteprosessen til nytt bygg har fjernlån tatt svært lang tid, faktisk over to måneder. Jeg hadde en rekke bøker på vei da korona-krisen oppsto, men biblioteket har vært stengt for utlån siden midten av mars. Jeg har derfor ikke hatt mulighet til å skaffe meg all ønsket litteratur, og har brukt det som har vært tilgjengelig i denne situasjonen.

## 2.3 Læring i en sosial kontekst

I dette aksjonsforsknings-prosjektet er det tatt utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og sosial-kognitiv læringsteori. I begge teoriene er et grunnleggende premiss at det sosiale samspillet med andre er avgjørende for individuell læring og utvikling.

Lev Vygotskys bidrag er viktig i sosiokulturell læringsteori. Han retter særlig oppmerksomhet mot språket som redskap i læring og utvikling (Imsen:2001, s 166). Vygotsky fremhever samspillet mellom ytre, sosial kommunikasjon og den indre, individuelle dialogen, og at dette danner grunnlaget for selvrefleksjon, bevissthet og intellektuell utvikling. Språket har derfor en formende kraft, og det vi *sier* og *hører* blir følgelig en del av vår tenkning (Imsen:2001, s 157) (Ulvestad og Kärki:20012, s 126)

I sosial-kognitiv læringsteori betraktes individets læring som et resultat av gjensidig samspill mellom dets atferd, indre personlige følelser og tanker og forhold i omgivelsene. Vi er aktører - vi både skaper og blir skapt (Røyset og Kleppstø: 2017, s 268). Albert Bandura er en av eksponentene for denne retningen i læringsteori. Begrepet "self-efficacy", også omtalt som mestringstro, er nært knyttet til han (Imsen:2001, s 320). Mestringstroen er grunnleggende i personers utviklingsprosesser, siden det er et sirkulært samspill mellom utvikling av interesser, synet på muligheter, motivasjon, personlige mål og forventninger om utfall (Svendsrud:2015, s 123).

Bandura argumenterer for at mestringstroen er basert på fem typer informasjonskilder. Den første er det egne erfaring ved mestring på samme område. Den andre er det vikarierende erfaringer; å lære av andres erfaringer eller at andre er rollemodeller. Den tredje er verbal overbevisning, slik som støtte og oppmuntring fra andre. Den fjerde er det emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller resultatet, for eksempel kan angst blokkere for positiv utvikling. Den femte er personens tolkning av egne prestasjoner, og refleksjoner rundt disse (Imsen:2001, s 321).

Disse overordnede læringsteoriene har relevans for karriereveiledning, og jeg vil nå redegjøre kort for ulike paradigmer i fagfeltet. Mark L. Savickas oppsummerer at karriereveilednings-feltet grovt kan deles inn i tre ulike paradigmer (Savickas:2011, s 7) Haug gjengir disse tre i sin bok, både på engelsk og omsatt til norsk. Det første paradigmet er det logisk-positivistiske (guiding), deretter utviklings- og læringsparadigmet (developing) og avslutningsvis konstruktivistisk (designing) (Haug:2018, s 24). I en veiledningssituasjon vil ofte alle tre praksiser være tilstede, men hovedsakelig vil veileder arbeide ut fra ett av de teoretiske ståstedene. I karriereveilednings-feltet i Norge har utviklings- og læringsparadigmet blitt mer fremtredende i de siste årene, og særlig aktualisert gjennom faget "Utdanningsvalg" på ungdomstrinnet og Kompetanse Norges rammeverk for karrierekompetanser.

I dette prosjektet tar jeg utgangspunkt i utviklings- og læringsparadigmet, hvor det legges vekt på at karrierevalg er en livslang utviklings- og læringsprosess. Målet er å sette den enkelte i stand til å ta kontroll over sin egen utvikling. Et vesentlig poeng i dette paradigmet er at valg ikke tas en gang for alle, det er stadig i endring, siden referanserammene vil endre seg (Haug:2018, s 26).

Målet er læring av karrierekompetanser. Men hva er egentlig kompetanse? Begrepet kan defineres både smalt og bredt. Knud Illeris argumenterer for et bredt kompetansebegrep i boken "Kompetence

- hva, hvorfor, hvordan? (2017). Han vektlegger at kompetanse er helhetlig, og omfatter både det kognitive, motoriske, sosiale og emosjonelle hos mennesker (Illeris:2017, s 45). Dette er en motvekt til et kompetansebegrep som utelukkende rommer det fornuftsbaserte og logiske. Illeris fremhever at begrepet er knyttet til sosial og mellommenneskelig kompetanse; og vektlegger at individet må kunne beherske at andre mennesker er et subjekt for dem, og at de selv er objekter for andre (Illeris: 2017, s 48).

I læringsparadigmet blir grupper trukket fram som særlig egnet for karrierelæring (Thomsen i Haug: 2018, s 82). Hva er en gruppe? I boken "Gruppsykologi" drøfter Lars Svedberg aspekter ved gruppe som begrep. Han syntetiserer ulike definisjoner og ser tre fellestrekk: grupper har et felles mål, er formalisert gjennom institusjonelle rammer og ekskluderer "ikke-medlemmer". Svedbergs definisjon av gruppe er som følger: "I en grupp samspelar medlemmarna (minst två) for å nå ett mål eller utföra en uppgift" (Svedberg: 1997, s 17). Ifølge den ovennevnte definisjonen utgjør påbyggklassen en gruppe, og målet er at klassen skal bli en lærende gruppe. Svedberg introduserer i denne sammenhengen begrepet "læringsrom"; "lärandeum" på svensk (Min oversettelse til norsk) Med det menes et rom hvor individene på egne vilkår kan samspille med omgivelsene i sin læringsprosess, slik at det gir en meningsfull relasjon mellom indre og ytre virkelighet (Svedberg:1997, s 247). Svedberg argumenterer for at læringsrommet har fire dimensjoner som inngår i en gjensidig forbindelse.

Den første dimensjonen er den personlige referanserammen. Den inneholder blant annet interesser, erfaringer, følelser og personlige forutsetninger. Et viktig punkt i den personlige referanserammen er individets vilje til læring og "indre skapande".

Den andre dimensjonen er i hvilken sammenheng læringen skjer i; læring oppstår ikke i et vakuum. Sammenhengen representerer selve arbeidssituasjonen, med dens krav og muligheter. For å lære er det derfor viktig at veisøker opplever sammenhengen som relevant for seg, og således kan se hvilke utfordringer og muligheter de står overfor. I denne sammenheng vil jeg også argumentere for at den romlige, fysiske konteksten arbeidet skjer i kan ha betydning for læringen (Thomsen:2009, s 58).

Den tredje dimensjonen er det Svedberg omtaler som "utviklingsagenter"; alt fra innhold, metoder til andres erfaringer. Kort oppsummert det som påvirker individet utenfra i deres læringsprosess. Dette er det medierende elementet i gruppeprosessen, siden det er et samspill mellom en indre og ytre verden.

Svedberg tilfører også læringsrommet en fjerde dimensjon; *tid*. Han argumenterer for at det må være tilstrekkelig med tid i læringsprosessen, siden den emosjonelle og kognitive bearbeidingen har en iboende treghet. Det er derfor viktig å ikke å ha for høyt innlæringstrykk, siden "hjärnan hindras i å utföra sitt egentliga arbete som er å skapa mening" (Svedberg: 1997, s 248).

## 2.4 Hverandre-veiledning og frirom

Hvilke særlige fortrinn har hverandre-veiledning? Grupper trekkes ofte fram som særlige habitater for karrierelæring (Thomsen i Haug: 2018, s 82). Dette har sin begrunnelse i flere forhold.

For det første kan hverandre-veiledning fungere som elevers "frirom" og være en læreprosess mellom likeverdige. Her har de spillerom til på egenhånd å kunne utforske, oppdage og skape seg selv. En rekke teoretikere argumentere for fordelene med læringens frie rom (Kversøy i Lingås og Høsøien:2016, s 223) (Duus, Husted, Kildedal, Laursen og Tofteng: 2012, s 149) (Tiller:2006, s 127). Når frirommet er sjenerøst kan mennesker "være både lærling og mester på samme tid". (Tiller:2006, s 149). Mitt ønske er at elevene benytter anledningen til å bruke dette frirommet slik at det blir et reelt læringsrom. Dette frirommet kan bidra til kontinuerlig utviklingsarbeid både hos forsker og medforskerne. Et viktig prinsipp i aksjonsforskning er nettopp at veileder bør være en tilrettelegger i en læringsprosess. Dette harmonerer god med intensjonen om elevmedvirkning og livsmestring, som er fremhevet i de ovennevnte styringsdokumentene.

For det andre kan hverandre-veiledning bidra til sosial tilhørighet og fellesskap. Tilhørighet er et dypt menneskelig behov og er dynamisk siden den alltid utvikler seg (Benestad Pirelli i Lingås og Høsøien: 2016, s 155). Tilhørighet er også viktig for elevenes læring, og gir samtidig en følelse av sammenheng og mening (Uthus: 2017, s 159). Markussen fremhever også at sosial tilhørighet påvirker resultatene, fordi eleven må identifisere seg med skolen som arena for å prestere (Markussen i Reegård og Rogstad: 2016, s 35). Sosial anerkjennelse er derfor viktig for å etablere tilhørighet, og gruppesammenheng er anerkjennelse en toveis prosess. Å få anerkjennelse for våre bidrag inn i fellesskapet er viktig for at vi skal kunne anerkjenne oss selv, og anerkjenner vi oss selv er det lettere å anerkjenne andre. (Aubert og Paulsen i Lingås og Høsøien:2016, s 196) (Øiestad:2009, s 175). Det å dele følelsesmessige opplevelser med hverandre bidrar erfaringsmessig til større gjensidig forståelse, argumenterer Kversøy (Kversøy i Kjærgård og Plant:2018, s 230)

Illeris argumenterer for at alle har noe å bidra med i et fellesskap; kompetanse ikke utelukkende er elitært, men noe vi alle har fått gjennom erfaringer vi har gjort oss i løpet av livet (Illeris:2017, s 39). Mangfoldet elevene utgjør er derfor en ressurs for fellesskapet, og aksept av at de individuelle forskjellene rommer muligheter og potensial (Brenna i Lingås og Høsøien:2016, s 132.) Det å tone ned tendensen til subgruppers fellesskap gjør at vi i større grad kan bevege oss ut og inn av ulike kategorier av det å være menneske. Å samarbeide med andre som er ulike oss gir oss frihet og "skal supplere oss med gjenkjennelseskraft" (Benestad Pirelli i Lingås og Høsøien:2016, s 155). I dette prosjektet har jeg hatt et inkluderende fokus; alle gruppas medlemmer er ansett som likeverdige bidragsytere i prosessen.

For det tredje gir hverandre-veiledning *alle* elevene mulighet til å øve på å verbalisere tanker og følelser. I vanlig klasseromsundervisning skjer ofte det motsatte; det er læreren og de mest muntlige aktive som får mest taletid (Svedberg:1997, s 93). Hverandre-veiledning kan bøte på denne tendensen. Gjennom språket kan elevene formidle sin indre virkelighet i møte med andre, og kan samtidig ta del i andres indre verden og føle gjenkjennelse i de andres fortellinger (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 19) Å forstå andres perspektiver og livsanskuelser, til tross for at de avviker fra våre, er viktig både relasjonelt og i en karrierelærings-prosess. I tillegg til å snakke og lytte skal elevene også verbalisere sine tanker skriftlig i logger, og læringspotensialet i dette vil jeg redegjøre for i kapittel 3.

For det fjerde har personer i samme situasjon ofte et felles perspektiv og interesse av samtalen. Elevene utforsker følelser og tanker med eget liv som kontekst, og dette alminneliggjør problemer mange strever med. Dette kan bidra til at de bedre tåler situasjonen de står i, og tone ned den økte individualiseringen. Det å vedkjenne seg vanskeligheter kan bidra til at potensiale for utvikling faktisk økes (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 16) (Kversøy i Kjærgård og Plant: 2018, s 236).

For det femte trenger det ikke være en motsetning mellom læring for individet og for fellesskapet. Å lære i fellesskap kan gi økt kompetanseheving for mange samtidig, siden gruppe medlemmene besitter ulike kunnskaper og ferdigheter. Dette kan åpne synet på muligheter og gi nye ideer. Den felles erfaringen med veiledning i samlet klasse kan føre til at samtalen om karriererelaterte temaer foregår på andre premisser enn før gruppeaktivitetene (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 18).

For det sjette kan hverandre-veiledning i samlet klasse bidra til å gi et karriereveilednings-tilbud til elever som selv ikke ville ha oppsøkt det. Et fortrinn ved å flytte aktivitetene ut av kontoret er at

karriere-veiledning kan normaliseres og avmystifiseres. Et viktig poeng i denne sammenheng er også at det i klasser foregår mye uformell karriereveiledning, siden det viser seg at jevnaldrende venner har betydning for valg av utdanning (Røyset og Kleppestø: 2017, s 215). Det er derfor hensiktsmessig å bringe dette inn i klasserommet, fremfor å overlate denne samtalen til elevene alene.

Hverandre-veiledning er ikke utelukkende positiv, tilnærmingen har også sine begrensninger og svakheter. En utfordring med hverandre-veiledning er at det utfordrer elevenes syn på veiledning. Mange elever anser bare karriereveiledningen som vellykket dersom veileder kan gi informasjon og svare på konkrete spørsmål (Haug:2018, s 92). I hvilken grad ønsker de å ta ansvaret selv? Det er derfor vesentlig at veisøker erkjenner hva vedkommende er med på. En annen utfordring er aspekter knyttet til frivillighet og etikk, særlig knyttet til å dele personlige og private erfaringer (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 126). En tredje utfordring er at den enkelte elev kan føle behov for mer individrettet og tradisjonell veiledning. Jeg vil i kapittel 5 og 6 kommentere de ovennevnte punktene ytterligere.

## 2.5 Karrierekompetanser

Læring av karrierekompetanser er tema i denne oppgaven. Hva som er viktige karrierekompetanser er imidlertid et vesentlig omdreiningspunkt i karriereteorifeltet, og jeg har i denne oppgaven foretatt en rekke valg jeg vil redegjøre for.

I dette prosjektet tar jeg utgangspunkt i DOTS; Bill Law og Tony Watts' rammeverk (Law og Watts:2003, s 1). "DOTS" er et rammeverk for fire ulike kompetanser som samspiller i en karrierevalgprosess; **D**ecision learning/valgkompetanse, **O**ppportunity awareness/mulighetsoppmerksomhet, **T**ransition learning/ kompetanse i å takle overganger og **S**elf-awareness/selvbevissthet (til norsk oversettelse i Haug:2018, s 47) Siden Law og Watts introduserte modellen i 1977 har den vært et viktig referansepunkt i karriereveiledningsfeltet, blant annet i arbeidet med europeisk politikk på området og i forskningslitteraturen (Haug: 2018, s 41). I arbeidet med påbygg-klassen har jeg brukt DOTS-modellen som teoretisk rammeverk, men jeg har vært nødt til å prioritere tidsbruk på hver kompetanse. Av erfaring vet jeg at elevene på VG3 stort sett får informasjon om valgmuligheter, mens de øvrige karrierekompetansene blir nedprioritert. Konsekvensen er at elevene ofte blir gående alene med tanker og følelser om

situasjonen de er i, og disse kan ofte være til hinder for utvikling og forkludre synet på hvilke muligheter de faktisk har. Jeg har derfor ikke tatt med konkret teori om mulighetsbevissthet.

### 2.5.1 Valgkompetanse

Valgkompetanse har en naturlig plass i en karrierelærings-prosess. Law og Watts fremhever det som vesentlig at veisøker kjenner til bredden i måter å ta beslutninger på, hva som kjennetegner valg-situasjoner og hva som kan gjøre disse lettere (Haug:2018, s 47). Psykolog Guro Øiestad knytter sammen selvfølelse og det å ta bevisste og reelle valg. Ved å kjenne seg selv kan man ta gode valg, og det er lettere å si «Et big YES» eller «Et big NO» framfor bare å skli inn i noe, på engelsk omtalt som "sliding or deciding" (Øiestad:2009, s173). I karriereveilednings-feltet er H.B Gelatt opptatt av det samme; han fremholder at det ikke er mulig å separere valget fra den som tar valget. All informasjon er filtrert gjennom selvet og vil påvirke beslutninger veisøkeren tar (Gelatt:1989, s 255). Han argumenterer videre for at veisøkere oppmuntres til å bruke sin intuitive og følelsesmessige side, siden veivalg er en holistisk prosess. Han peker på at mange har rasjonelle valg som et ideal, men at det hverken er en hensiktsmessig eller en tilstrekkelig strategi. Gelatt introduserer begrepet "positive uncertainty", på norsk "positiv usikkerhet" (min oversettelse). Hans hovedanliggende er å vise at paradokser og tvetydigheter er naturlig, og at det å være "positivt usikker" innebærer møte usikkerheten med fleksibilitet. Ved å være usikker, men fleksibel og åpen, ligger det til rette for at veisøker får nye kunnskaper og oppdager nye muligheter og mål. Gelatt argumenterer derfor at kunne å ombestemme seg vil være en viktig kompetanse i fremtiden (Gelatt: 1989, s 252).

Det fremheves at valgkompetanse som karrierereferdighet stadig viktigere. Valgmulighetene var tidligere ofte begrenset, mens det i dag er større frihet og flere muligheter for den enkelte. Implisitt påhviler det individet større ansvar for å lykkes, og dette omtales ofte som "individualiseringens ambivalens" (Haug:2018, s 62) Ved økt individualisering er det en fare for at den enkelte bærer følelsen av risiko og usikkerhet alene, og følgelig får et privat preg (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 18) I dette aksjonsforsknings-prosjektet er det derfor et hovedpoeng at elevene ikke skal bli overlatt til seg selv i en krevende valgprosess, men søke støtte i fellesskapet.

## 2.5.2 Kompetanse i å takle overganger

Overganger har en rekke sentrale kjennetegn; usikkerhet, uforutsigbarhet, fra noe kjent til noe ukjent, og varierende mestringstro. Å lære å takle overgangsfaser er viktig i en karrierelæringsprosess. Alle overganger i skolesystemet kan sies å være «turning points»; elevene opplever skifter i sin identitet i positiv eller negativ retning, og de fleste skoleavbrudd skjer da (Markussen i Reegård og Rogstad:2016, s 30). Det er med andre ord lett å miste fotfestet i en overgangsfase.

Sett fra et karriereveileder-ståsted er elevens aktør-rolle viktig å undersøke. I internasjonal skoleforskning blir elevenes engasjement trukket fram som sentralt for gjennomføring av utdanningen (Markussen i Reegård og Rogstad:2016, s 35). Å engasjere seg, å «melde seg på», er derfor viktig sett i en livsmestrings-diskurs.

Alle mennesker opplever overganger, og livet karakteriseres av stabile perioder og perioder av ustabilitet eller transformasjon (Lovén: 2015, s 206). Deretter føler perioder av konsolidering og stabilitet. Det er imidlertid viktig å fremheve at de avgjørende transformasjonene ofte har sine røtter i perioder med ubehag; perioder hvor man stiller spørsmål ved seg selv og livet, prøver og prøver på nytt. Vi mennesker må derfor lære oss å jobbe oss igjennom hver fase. Siden det er økende tempo i både arbeidsliv og privatliv må mennesker i økende takt regne med en fortetting av transformasjoner. Dette kan igjen medføre større behov for veiledning, men å lære seg karrierekompetanser kan være et botemiddel på denne eksterne avhengigheten (Lovén: 2015, s 206).

Mange unge har ikke en klar plan, men de føler at de burde ha hatt det. De synes derfor at de ikke duger, og plages med skyldfølelse og skam. Det har derfor i dette aksjonsforsknings-prosjektet vært viktig å arbeide med at elevene kan leve med denne usikkerheten. I arbeidet med overgangsfaser har jeg fremhevet John Krumboltz og H. B Gelatts syn på karrierekompetanse. Krumboltz argumenterer for å utvikle karrierekompetanser som nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme (Krumboltz:2009, s 252) (Haug: 2018, s 79). Noe av det samme tankegodset artikuleres av H.B Gelatt, som fremhever at karriereveiledningen må speile en uforutsigbar verden, som vist i 2.5.1.



### 2.5.3 Selvbevissthet

Å kjenne seg selv og sine styrker har alltid vært viktig i karriereveiledning. Spesielt i arbeidet med ungdom er dette viktig; de er i en formativ fase og har ikke utviklet god bevissthet om hvem de er. Anders Lovén påpeker dette: "Elevens brist på sjålvkånnedom och dårmed svårigheter med att genomföra val har lyfts fram i flera rapporter (Lovén: 2016, 30). Kort sagt: Ved å utvide synet på hvem de er kan ungdommer utvide synet på sine muligheter.

I karriereveiledning kartlegges ofte egenskaper og interesser for å øke selvbevisstheten. Disse kartleggingene blir kritisert for å hoppe over identitetsdannelsen, og heller gi overfladiske resultater. I dette aksjonsforsknings-prosjektet vil det overordnede perspektivet være å jobbe med selvbevissthet som et ledd i identitetsdannelsen. Innen karriereveilednings-feltet har dette synspunktet vunnet terreng, og Inga H. Andreassen fremhever at ungdom nettopp er spesielt opptatt av identitetsarbeid. Hovedargumentet er at i karriereveilednings-arbeid må faglig kunnskap og identitetsarbeid må gå hånd i hånd (Andreassen i Lingås og Høsøien:2016, s 21). Spørsmålet er kanskje ikke «hva skal jeg bli?», men heller «hvem skal jeg bli?».

Identitet er et omfangsrikt begrep, men kan i korte trekk oppsummeres til å være noe "enhetlig inni oss som er konstant fra dag til dag" på tvers av ulike situasjoner, og som gir oss tilhørighet i fortid, nåtid og fremtid (Benestad Pirelli i Lingås og Høsøien:2017, s 155) (Imsen:2001, s 278). Identitet er ikke statisk, men noe som er i forandring gjennom hele livet. Et vesentlig poeng i identitetsutvikling er at læring involverer kropp, tanker og følelser. I nevrobiologien omtales læring som en "kognitiv-emosjonell dans"; kognisjoner og emosjoner samspiller (Dahl og Østern: 2019, s 16) (Tiller:2006, s 120).

Et viktig perspektiv i denne sammenheng er å se identitet i lys av de sosiale rollene vi har og konteksten vi inngår i (Svensrud:2015, s 95). Noen er kjerneroller og definerer vår selvoppfatning og posisjon i samfunnet. Andre roller er mer perifere, men disse kan allikevel ha stor betydning i karriere-sammenheng. Å synliggjøre roller har en lang historie i karriereveilednings-feltet, og en eksponent for dette er Donald Super. Han vektlegger at karriere er mer enn jobb; det består av alle rollene et menneske innehar på et bestemt tidspunkt (Super i Amundson:2014, s 20). Han påpeker videre at disse rollene interagerer og påvirker hverandre, og at karriere er sammenvevd med andre deler av livet. Forskjellige mennesker og arenaer får fram ulike sider av oss. Dette er viktig å synliggjøre for veisøkere, slik at de kan få bedre innsikt i sine kompetanser; kunnskaper og ferdigheter som kan brukes i en karrierelæringsprosess. Å fokusere på roller er vurdert som en

hensiktsmessig innfallsvinkel i karrierelæring, og har blitt integrert i karriererammeverk, i for eksempel Australia (Svensrud:2015, s 232).

Det er viktig å se selvbevissthet i sammenheng med begrepet "mestring". Men hva er mestring? Mestring innebærer tankemessige strategier eller konkrete handlinger som kan brukes for å forsøke å få til noe nytt som gjerne er nytt og utfordrende. Mestring henger altså sammen med at vi har strategier som virker og er til å stole på, og dette kan øke den tidligere nevnte mestringstroen (Hartvigsen og Kversøy: 2008, s 50). Heggen poengterer at alle ungdommer må ha minst en arena hvor de mestrer. Mestrer de ingen steder kan dette ha urovekkende betydning for en ung persons identitetsutvikling i en sårbar fase i livet (Heggen i Lingås og Høsøien:2016, s 179). Mange elever har varierende erfaringer med å mestre. Det er derfor viktig at selvbevissthet og identitet sees i et tidsperspektiv. Å se seg selv i en livslinje innebærer å akseptere og ta lærdom av både sine positive og negative erfaringer, og bruke disse i møte med fremtiden. (Asplin og Lingås i Lingås og Høsøien: 2017, s 110). Mestring er derfor et viktig mål i dette aksjonsforsknings-prosjektet. Aktivitetene var tilpasset slik at alle kunne bidra, uavhengig av modenhet og kunnskapsnivå, for slik å sikre en opplevelse av mestring underveis i aksjonene for alle. Å utvikle selvbevissthet er ikke et prosjekt man utfører alene, det er i stor grad en relasjonell prosess.

Viktig i denne relasjonelle prosessen er å bevege eleven følelsesmessig. Den følelsesmessige dimensjonen har ofte fått lite plass i karriereveiledning, til tross for at dette har stor betydning for elevenes syn på seg selv og sine muligheter (Kversøy i Kjærgård og Plant:2018, s 230). Følelser blir nå løftet fram både i læreplaner, i skoleforskning og innen karrierefeltet. I artikkelen "Behovet for å lære om egne følelser i videregående skole" tar Anne Torhild Klomsten og Frode Stenseng opp dette temaet (Klomsten og Stenseng:2019, s 55). De fremhever at det er helsefremmende å kunne verbalisere hvordan man har det. Unge mennesker som ikke har noen å snakke med om tanker og følelser kan vende vanskelighetene innover. Hvis elevene ikke finner noen løsninger på innsiden kan følelseslivet floke seg. Artikkelen tar utgangspunkt i undersøkelsen *Ung i Trøndelag*, som ble gjennomført på tre videregående skoler i 2016. Fokuset er hvilken holdning elevene har til å lære mer om følelser og generell psykisk helse, og hele 59% av jentene og 44,9% av guttene ønsker å lære mer om dette temaet. Det spørres også spesifikt om temaer som er relevant i valg av utdanning og yrke, blant annet hvordan man kan føle seg bra nok og hvordan håndtere vanskeligheter og stress. Her svarer i gjennomsnitt omlag 50% av elevene at de ønsker å lære mer om disse spesifikke temaene, det er dog ulik fordeling blant gutter og jenter. Guttene er gjennomgående mindre interesserte (Klomsten og Stenseng: 2019, s 58). Artikkelforfatterne

argumenterer for at temaene kan være tabubelagt for gutter, og påpeker at det er spesielt viktig å lage en arena hvor gutter kan øve opp sitt begrepsapparat. Det å sette ord på egne slitsomme, forvirrende og uavklarte tanker og følelser kan bidra til å redusere stressnivået i kroppen og legge til rette for kognitiv bearbeiding. Slik jeg ser det kan karrierelærings-aktiviteter være en inngang til dette temaet, og forhindre at elevene opplever det som en tvungen gruppeterapeutisk øvelse. Det siste er en av hovedinnvendingene mot "livsmestring" som eget tema i skolen, hvor følelser skal settes på timeplanen på en helt annen måte enn før (Vedvik:2020, s 12). Jeg vil argumentere for at karrierelæring og hverandre-veiledning er en fruktbar måte å implementere det følelsesmessige aspektet som den overordnede delen av læreplanen legger opp til.

I dette kapitlet har jeg redegjort for styringsdokumenter og det teoretiske rammeverket og som er spesielt relevant for dette prosjektet. I neste kapittel vil jeg redegjøre for aksjonsforskning som tilnærming og forhold som har betydning for forskningsprosessen

## 3 Metode

Dette master-arbeidet er et aksjonsforsknings-prosjekt. Jeg vil nå redegjøre for vitenskapsteoretisk ståsted og aksjonsforskning som tilnærming. Deretter vil jeg belyse generering og bearbeiding av empiriske data. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for kvalitet i forskning, personvern og etikk.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette aksjonsforsknings-prosjektet søker jeg å forstå sosiale fenomener, og kvalitativ metode er egnet til å undersøke opplevelse og mening som ikke kan måles (Thagaard:2013, s 11). Forskningen representerer en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig retning.

Fenomenologisk forskning tar utgangspunkt i den subjektive menneskelige opplevelsen hos individene knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Thagaard:2018, s 36) (Postholm: 2017, s41) Målet er å få en innsikt i andres livsverden og få en dypere forståelse av individenes erfaringer, sett fra deres ståsted. Like viktig er det for forskeren å prøve å avdekke hvordan opplevelsen er for andre enkeltindivider. I fenomenologisk forskning er det derfor viktig å synliggjøre erfaringer som er felles for alle deltakerne, og på dette grunnlaget danne en generell forståelse av det som studeres (Postholm:2017, s 41).

Hermeneutikkens omdreiningspunkt er at det ikke finnes umiddelbare, enhetlige sannheter; alle fenomener må tolkes på flere nivåer og sees i lys av den sammenhengen vi studerer det i (Thagaard:2018, s 37). I denne sammenhengen er det menneskelige prosesser som foregår i et psykologisk læringsrom som er fokuset. Disse prosessene kan ikke løsriveres eller tolkes uten å se det i kontekst.

### 3.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en fellesbetegnelse på en retning innen kvalitativ metode hvor målsettingen er endring av praksis, mer enn beskrivende, forklarende og kritisk forskning (Duus et al: 2012, s 155). Kversøy og Hartvigsen oppsummerer at aksjonsforskning er "utviklingsarbeid som er gjort tilstrekkelig systematisk, grundig og veldokumentert til at det kan kalles forskning" (2018, s 228).

Hva som menes med "tilstrekkelig systematisk" er imidlertid et diskusjonstema, og jeg vil senere i kapitlet drøfte dette.

Begrepet "aksjonsforskning" ble første gang brukt av psykologen Kurt Lewin i forskning på sosiale problemer i USA rundt 2. verdenskrig. Aksjonsforskning har siden stadig vunnet terreng i en rekke fagfelt, og har i dag en sentral plass i nasjonal og internasjonal skoleforskning. (Postholm og Moen: 2018, s 32).

### 3.2.1 Kjerneelementer ved aksjonsforskning

Aksjonsforskning som tilnærming har en rekke fellestrekk og verdier. (Hartvigsen og Kversøy:2018, s 231). For det første har forskningen til hensikt å få til reelle *sosiale utviklingsprosesser* mellom mennesker i et fellesskap. (Hartvigsen og Kversøy:2008, s 161). I faglitteraturen fremheves nettopp "utvikling" og "læring" og "handling" som avgjørende i metoden. Tiller påpeker at "aksjonsforskning" består av to ord – aksjon og forskning – og at aksjon fordrer en aktiv handling og utvikling; "vi pirrer og pirker bort noe, irriterer det eller setter det i sterkere bevegelse" (Tiller:2006, s 43). Metoden har følgelig en iboende dobbelthet, både er forskning og endring samtidig (Christoffersen og Johannesen: 2012, s115). Intensjonen bak aksjonsforskning er imidlertid ikke endring for endringens skyld, men å hjelpe mennesker til å utforske sin egen situasjon og få til endringer i tenke- og handlemåter, og at den implisitt har frigjørende potensiale (Tiller:2006, s 44) Illereis vektlegger også dette handlingsperspektivet i utvikling av kompetanser, og omtaler det som "dannelse i aksjon" (Illeris:2017, s 76).

For det andre er aksjonsforskningens grunnleggende ide at den skal være *demokratisk*. Et premiss i metoden er at utviklingsprosesser foregår ved aktiv deltakelse, samhandling og interaksjon mellom alle involverte. Ovennevnte Kurt Lewin er en eksponent for gruppers rolle i læringsprosesser, og han argumenterer for at hver gruppe har sitt "livsrom". Han peker på at en gruppe ikke bare en samling individer, men snarere en rekke relasjoner mellom medlemmene. Det er det gjensidig avhengige forholdet mellom disse relasjonene som utgjør gruppen, ikke de enkelte medlemmenes egenskaper (Svedberg:1997, s 35). Dersom gruppens livsrom skal bli vitalt må alle i et aksjonsforskningsprosjekt utfordres til å delta og si sin mening. Kversøy og Hartvigsen argumenterer for styrken ved det demokratiske aspektet ved metoden; aksjonsforskning kan være en måte å videreutvikle livsmestring for den enkelte og solidaritet for fellesskapet" (2008, s 231). Dette

er helt i tråd med førende lover og læreplaner i skoleverket, som jo nettopp fremhever medvirkning, medbestemmelse, livsmestring og medborgerskap

For de tredje er det et viktig særtrekk at aksjonsforskning foregår som en stadig *sirkulær prosess*; planlegging, handling, observasjon og refleksjon, og deretter en ny reflekterende spiral og ny omdreining i forskningsprosessen (Christoffersen og Johannesen: 2012, 117) (Postholm og Moen: 2018, s 32). Fasene i et aksjonsforskningsprosjekt er følgelig sammenhengende og gjensidig avhengige, hvor målet er å skape konkrete løsninger på aktuelle problemer. Etter hvert aksjonspunkt vil det foregå en grovbearbeiding av empiri og refleksjon før neste økt. Dette tilfører spenst og vitalitet, og forskningsprosessen vil derfor hele tiden være levende og i stadig forandring.

### 3.2.2 Forskerrollen i aksjonsforskning

Et kjennetegn ved aksjonsforskning er at forskeren er mer deltakende enn i andre forskningsprosesser. Aksjonsforskning gjennomføres uten at forskeren forsøker å distansere seg fra fenomenet det forskes på; hensikten er at forskeren skal ha direkte og umiddelbar påvirkning på i forskningssituasjonen (Postholm:2017, s 86).

Dette reflekteres også i relasjonen med deltakerne i forskningsprosessen. Forskningsarbeidet vokser fram i sosial samhandling mellom forskeren og deltakerne og inngår i et felles forsknings- og læringsfellesskap, preget av gjensidig tillitt; forskeren er mer en tilrettelegger; deltakerne kan følgelig omtales som "medforskere" (Hartvigsen og Kversøy:2018, s 232) Forskeren skal altså forske *med*, ikke bare *på*. Tiller omtaler forskerrollen i humoristiske ordelag; både som "sokratisk klegg" og "pedagogisk veps" som stadig utfordrer deltakerne (Tiller:2006, s 74). I denne oppgaven bruker jeg både begrepene elever, medforskere og påbygg-klassen i benevnelsen av de ungdommene jeg samarbeider med i dette prosjektet.

Det underliggende premisset for aksjonsforskning som tilnærming er at den er praksisnær og at forskerens tanker og ideer blir prøvd ut i praksisfeltet i møte med medforskerne. Sammen skal alle involverte oppnå en felles innsikt i hva som fungerer og fører til endring, og det er derfor sentralt å vektlegge deltakernes perspektiver. Forsker og medforskere er i en felles erkjennelsesprosess, og relasjonen er preget av et gjensidig bytteforhold, hvor målet er utveksling av data og innsikt fra to ulike ståsteder for å utvikle praksis (Christoffersen og Johannessen: 2012, s116). Forsker og

medforskere har imidlertid ulike roller i forskningsprosessens ulike faser; initiativet og ideen kommer ofte fra forskeren, mens medforskernes rolle ofte blir tydeligere knyttet til refleksjoner rundt innholdet i aksjonene og i analyse av resultatene.

### **3.3 Aksjonsforskning i dette prosjektet.**

Jeg vil nå redegjøre for forberedelse, valg av medforskere og gi en skisseaktig fremstilling av aksjonsforsknings-prosessen.

#### 3.3.1 Forberedelse og valg av medforskere

Dette forskningsprosjektet tar for seg karrierelæring i samlet klasse i VG3 påbygg på "Vestjordet" videregående skole. Det er flere årsaker til at jeg valgte akkurat denne klassen. For det første har jeg vært kontaktlærer for påbygg-elever på "Vestjordet videregående" gjennom mange år, og har fått innsikt i påbygg-elevs behov. Jeg ønsket derfor å introdusere mine ideer i akkurat denne elevgruppa. For det andre var klassens kontaktlærere svært positive til et slik prosjekt, med den begrunnelse at de antok at elevene vil ha utbytte av både prosessen og innholdet.

Klassen ble forespurt om deltakelse av kontaktlærer i august 2019. Hun redegjorde for opplegget og delte ut et informasjonsskriv. Elevene ble informert om at øktene ville legges i norsk-undervisningen, men at det er frivillig om deres logg skal inngå i empirien i prosjektet. Avdelingsledere for påbygg og elevtjenesten ga tilslutning til prosjektet våren 2019, og begge uttrykte at påbyggelevne kunne ha nytte av prosjektet.

Ved skolestart var det 30 elever i klassen, mens det ved siste aksjon var 27 elever. Årsaken til at elevene har sluttet er ikke kjent for meg. Det er imidlertid vanlig at påbygg-elever avbryter skolegangen av to årsaker; de har fått lære plass eller at påbygg var et åpenbart feilvalg. Det var også varierende oppmøte på skolen da jeg gjennomførte aksjonene, så antallet logger vil derfor være ulikt fra aksjon til aksjon.

#### 3.3.2 Aksjonsforsknings-prosessen

I det følgende er det en tabell som viser tidsplan og en grovskisse over temaer og aktiviteter. Hensikten er å gi et raskt overblikk over prosessen. I kapittel 4 utdyper jeg ytterligere om både aksjonsforsknings-prosessen og underveisanalyse.

	<b>Faglig tema</b>	<b>Nøkkelaktivitet</b>
<b>August 2019</b>	<b>Informasjon</b> til klassen om prosjektet og informere om frivillighet og samtykke i prosjektet.	Kontaktlærer deler ut informasjonsbrev og orienterer.
<b>Aksjon 1 Uke 36</b>	Motivasjon for påbygg-året og veivalg elevene står overfor nå.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdusere arbeidsformen hverandre-veiledning.</li> <li>• Logg.</li> </ul>
	<b>Refleksjon før andre aksjon</b>	
<b>Aksjon 2 Uke 39</b>	Valgkompetanse: Valg og valgprosesser	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollektiv refleksjon rundt resultatene av logger fra 1. aksjon</li> <li>• Hverandre-veiledningsaktiviteter knyttet til dagens tema</li> <li>• Logg</li> </ul>
	<b>Refleksjon før tredje aksjon</b>	
<b>Aksjon 3 Uke 51</b>	Hva er "karrierelæring" og "karrierekompetanse"?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollektiv refleksjon rundt resultatene av logger fra 2. økt.</li> <li>• Forelesning og dialog om dagens tema</li> <li>• Logg</li> </ul>
	<b>Refleksjon før fjerde aksjon</b>	
<b>Aksjon 4 Uke 5</b>	Karrierelæring: Selvbevissthet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollektiv refleksjon rundt resultatene av logger fra 3.aksjon</li> <li>• Hverandre-veilednings-oppgaver knyttet til egenskaper</li> <li>• Skriftlig og muntlig oppgave om "livsroller" og "mestring".</li> <li>• Logg.</li> </ul>
	<b>Refleksjon før femte aksjon</b>	



<b>Aksjon 5</b> <b>Uke 7</b>	Overgangsfaser og mulighetsbevissthet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hverandre-veilednings-oppgaver knyttet til dagens tema.</li> <li>• Praktiske oppgaver knyttet til mulighetsbevissthet.</li> <li>• Logg</li> </ul>
<b>Refleksjon før sjette aksjon</b>		
<b>Aksjon 6</b> <b>Uke 9</b>	Oppsummering og avslutning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felles evaluering med klassen</li> <li>• Avsluttende loggskrivning</li> </ul>

### 3.4 Generering av empiriske data: Logg, feltnotater og observasjon

Jeg vil nå redegjøre for hvordan empirien i dette prosjektet ble generert.

#### 3.4.1 Logg

En vesentlig del av innhenting av data skjedde ved at elevene skrev læringslogg. Begrepet "læringslogg" defineres av Trude Slemmen i "Vurdering for læring i klasserommet" slik: En logg der elever beskriver hva de har lært, med det formål å få oversikt over sin egen læring og utvikling (Slemmen: 2010, s 182).

Skriving kan bidra til læring og utvikling hos den enkelte av flere årsaker.

For det første er fordelen med skriving at det gir mental og kognitiv avstand til alt som skjer i elevenes hverdag. Skrivingen har således en pedagogisk filteringsfunksjon (Tiller:2006, s 108). Skriftligheten gjør det hele mer tilgjengelig for analyse, både for meg som forsker og for eleven som medforsker.

For det andre åpner skriving opp for refleksjon. Tiller drøfter begrepet "refleksjon" og argumenterer for at dette er den "bærende kraft der erfaringer konverteres til læring" (Tiller:2006, 32) Mye av det vi gjør er automatisert, men å skrive seg gjennom det fordrer en annen refleksjon. Hvorfor handler vi som vi gjør? Valg av spørsmål eller refleksjonspunkter er derfor vesentlig, siden "kognisjoner og emosjoner må få samspille for å virkelig få fart på refleksjonsprosessen" (Tiller:2006, s 120).

For det tredje er logg en måte å lære elevene å vurdere seg selv på. Slemmen påpeker at logg kan bidra til at elevene skjønner hva de skal lære og hvordan de kan nå målet, og deres ansvar i denne prosessen (Slemmen, 2010, s 121).

I forskningssammenheng har logg flere fortrinn. Innhenting av empiri gjennom logg er lite tidkrevende, og jeg får således tilgang til et stort materiale. Dette bidrar til at jeg som forsker kan justere opplegget underveis, helt i tråd med aksjonsforskningens prinsipper.

Loggene elevene skrev var primært strukturerte logger (Bjørndal: 2017, s 66), her lagde jeg spørsmål for refleksjon som alle svarte på, nært opp til et skriftlig, kvalitativt intervju. En ulempe med disse klare spørsmålene er at elevene kunne bli styrt, og at det begrenset deres frie assosiasjoner og tanker. Det er i denne sammenhengen viktig å påpeke at elevene på slutten av loggene hadde muligheten til å komme med andre kommentarer, og ikke bare det jeg spurte etter. Jeg vil imidlertid argumentere for loggenes utforming. Jeg fikk mange konkrete og hensiktsmessige innspill å jobbe videre med til neste aksjon og dette drev læringsprosessen fremover. Spørsmålene fra loggene vil bli gjengitt i neste kapittel.

### 3.4.2 Egne observasjoner og feltnotater

Jeg var sammen med klassen i alle aksjonene, og lagde etter hver økt feltnotater. Postholm fremhever at observasjon har en viktig plass i den kvalitative tradisjonen; det er en styrke å observere personers handlinger i sin naturlige kontekst (Postholm:2017, s 64).

Observasjon innebærer at forskeren tar i bruk alle sanser, og resultatet av observasjonen er følgelig subjektiv. Det er imidlertid to forhold som påvirker kvaliteten på observasjonene. For det første er det viktig at forskeren er bevisst sine subjektive, individuelle teorier som kan prege observasjonene, slik at observasjonene i størst mulig grad blir induktive (Postholm:2017, s 57). For det andre er det viktig at forskeren har en fokusert observasjon; hva ser jeg etter og hvorfor?

En del av empirien var mine egne observasjoner. Jeg rettet spesielt oppmerksomhetene mot hvordan elevene jobbet med samtaleøvelser og logger. Jeg så om elevene faktisk snakket om temaet, hvor aktive og engasjerte de var og hvor lenge de jobbet. Selve skriveprosessen med loggene var også viktig å observere; jeg hadde en antagelse om dersom de tok dette arbeidet seriøst, var de motivert

for å lære mer om temaene. Jeg noterte også ned muntlige tilbakemeldinger fra elevene underveis i øktene og etter at øktene var over. Observasjonene brukte jeg sammen med loggene i forberedelse av neste aksjon.

## 3.5 Bearbeiding av empiriske data

### 3.5.1 Bearbeiding og analyse av empiriske data i kvalitativ metode

I kvalitativ forskning foreligger det en overveldende mengde data. Det er derfor viktig å strukturere og redusere materialet til å bli håndterbart og lettfattelig, og egnet til å drive aksjonsforskningsprosessen fremover.

Aksjonsforskning er en gren av kvalitativ metode, og Postholm trekker fram at i all kvalitativ metode er datainnsamling og dataanalyse gjentatte og dynamiske prosesser, og det er hverken noe klart startpunkt eller sluttunkt for analysen (Postholm: 2017, s 86). Det siste er utpreget i aksjonsforskning. Det er imidlertid vesentlig å skille mellom analyser som skjer underveis i forskningsprosessen og når all empiri er innhentet. I kapittel 4 vil jeg vise gjennomføring og underveis-analyser, mens jeg i kapittel 5 vil presentere resultater basert på all empiri som er innhentet.

I bearbeiding av kvalitative data er koding og kategorisering to nøkkelbegreper. Første steg i analyseprosessen er koding av data. En kode kan defineres som betegnelser som symboliserer meningsinnholdet i teksten, og koden kan bestå av ett eller flere ord (Thagaard:2018, s 153). Det er viktig at kodene er hensiktsmessige for å få fram meningsinnholdet i teksten. Neste steg i forskningsprosessen er kategorisering; å gruppere de ulike kodene tematisk for å finne mønstre i empirien (Tagaard:2018, s154). I dette steget av analyseprosessen kan forskeren bruke en deduktiv eller en induktiv tilnærming, også omtalt som teoridrevne og datadrevne analyser (Johannessen, Rafoss og Rasmussen:2018, s 37) En deduktiv, teoridreven, analyse lar teorien bestemme på forhånd hva som er interessante data, mens induktive, datadrevne, analyser ikke tar utgangspunkt i en konkret teori. I kvalitativ forskning får det betydning for kategorisering. I deduktive, teoridrevne, analyser vil kategorier belyse hypoteser eller nøkkelbegreper, mens det i induktive, datadrevne, analyser vil komme fra selve materialet (Christoffersen og Johannssen:2012: s 101). Det er i denne sammenhengen viktig å presisere at alle forskere er påvirket av teori, selv om en forsker arbeider

induktivt. Ingen kan løsrive seg fullstendig fra dette, og det vil ha en viss innflytelse på prosessen uansett.

### 3.5.2 Bearbeiding og analyse av empiriske data i dette aksjonsforskningsprosjektet

Etter aksjonsforsknings-prosjektet hadde jeg en svært rikholdig empiri, hovedsakelig elevlogger, men også egne feltnotater og observasjoner. Etter hver aksjon samlet jeg inn mellom 20-25 håndskrevne logger fra elevene. Jeg renskrev disse samme dag på PC, og dette var tekstdokumentet jeg jobbet videre med.

Kapittel 4 viser prosessen med underveisanalyse. Det spesielle med aksjonsforskning er at bearbeidingen av empiri danner grunnlag for neste aksjon. I underveisanalysen arbeidet jeg parallelt med elevenes reaksjoner og læring, samtidig som jeg rettet oppmerksomheten mot det som kunne ha betydning for aksjonsforsknings-prosjektets fremdrift. I denne prosessen var feltnotater og egne observasjoner nyttig, i tillegg til elevlogger.

Kapittel 5 viser analyser som er foretatt når all empiri er innhentet. I arbeidet med å formidle resultater fra forskningen har jeg stått overfor en rekke dilemmaer. Det viktigste dilemmaet er at aksjonsforsknings-prosjektet har tatt for seg karrierelæring og hverandre-veiledning samtidig, og begge aspektene er flettet sammen i empirien. En åpenbar ulempe er at jeg ikke fullt ut får vist de helhetlige prosessene som faktisk har funnet sted. Det er derfor ikke vanntette skott mellom svarene, men av pedagogiske årsaker er det hensiktsmessig å strukturere etter forskningsspørsmålene. I formidlingen av resultatene har det vært nødvendig å strukturere og forenkle materialet for å øke tilgjengeligheten.

Elev-loggene hadde en rekke detaljerte spørsmål. Disse ga viktig informasjon om elevenes utgangspunkt og drev aksjonsforsknings-prosessen videre, men ikke alle spørsmål var direkte relevante for å besvare problemstillingen. Jeg har derfor rettet søkelyset mot de delene av empirien som bidro til nettopp dette, eller som Kversøy formulerer det: "å rette lommelykten mot det du ønsker å konsentrere deg om "(Kversøy: 2018, 250).

I arbeidet med forskningsspørsmål 1 har jeg brukt en deduktiv, teoridrevet, tilnærming. Jeg har analysert materialet i lys av de konkrete karrierekompetansene, DOTS, som vist i teorikapittelet. I forskningsspørsmål 2 har jeg brukt en mer induktiv, datadreven, tilnærming. Felles for

forsknings spørsmål 1 og 2 var at jeg først kodet empirien og at jeg på grunnlag av disse laget kategorier; først virkelighetsnære kategorier, deretter mer overordnede. Jeg gjennomgikk denne prosessen flere ganger, for å forsikre meg om funnenes validitet.

### **3.6 Kvalitet i undersøkelsen**

Jeg vil i dette avsnittet redegjøre for begrepene reliabilitet og validitet. Videre vil jeg redegjøre for etikk og personvern i forskningsprosjektet, og utfordringer med å forske på egen arbeidsplass.

#### **3.6.1 Reliabilitet**

Begrepet "reliabilitet" referer i forskning til resultatenes pålitelighet, og at resultatene kan repliseres av andre forskere (Postholm:2017, s 169). Postholm fremhever at reliabilitet er mer problematisk i kvalitativ forskning enn i naturvitenskaplig forskning. Empirien vil alltid være preget av at møtet mellom forsker og informant skjer i en unik tidsbestemt kontekst (Postholm:2017, s 169). Ingen kvalitative studier vil derfor kunne være fullt ut reliable; det er umulig å gjenskape et øyeblikk i en gitt kontekst. I kvalitativ metode er det derfor mer hensiktsmessig å vurdere om dataene er pålitelige og bekreftbare.

I kvalitativ forskning, og særlig i aksjonsforskning, er forskeren selv et viktig forskningsinstrument, og analyseprosessen er ikke noe unntak. Analysen vil derfor være farget av erfaringer, opplevelser og subjektive teorier forskeren bringer med seg inn i forskningen og analyseprosessen (Postholm:2017, s 86). Det er derfor avgjørende å etterstrebe distanse til empirien og systematikk i analysefasen for å sikre kvalitet. At forskeren frigjør seg fra sine egne individuelle teorier er ikke mulig, men det er et mål om å bevare den kritiske distansen og la datainnsamling og analyse skjer parallelt (Christoffersen og Johannessen: 2012, s 102). Jeg vil i kapittel 6 drøfte resultatene fra aksjonsforsknings-prosjektet, og gi rom for ulike tolkninger av materialet. Dette kan bidra til å øke reliabiliteten.

#### **3.6.2 Validitet**

Begrepet "validitet" refererer i forskning til resultatenes gyldighet; undersøker vi det vi sier at vi undersøker? Er de valgte målemetodene adekvate? (Postholm: 2017, s 170). Validitet er derfor en nøkkelfaktor for å oppnå meningsfulle resultater (Duus et al: 2012, s 113). For å synliggjøre

validiteten i kvalitativ forskning er det vesentlig at hele forskningsprosessen er transparent, slik at leseren kan følge forskerens veivalg i alle faser av prosjektet. Forskeren er alltid deltaker, og følgelig medskaper av resultatene, og det er viktig at forskeren har et refleksivt syn og en kritisk bevissthet gjennom hele prosessen. Dette er essensielt for at forskningen kan kritisk evalueres av andre (Postholm: 2017, s 170). (Duus et al: 2012, s 117). For å ivareta undersøkelsens validitet vil jeg i kapittel 4 redegjøre detaljert for aksjonsforsknings-prosessen. Jeg vil vise aksjonene, etterarbeidene og logg-spørsmålene elevene skulle svare på. Kapittel 4 skal gi leseren et grunnlag for å forstå resultatene som det redegjøres for i kapittel 5.

## 3.7 Personvern og etikk

### 3.7.1 Personvern i forskningen

Norsk senter for forskningsdata, NSD; har klare regler for personvern i forskning. Prosjektet er ikke meldepliktig, dette bekreftet NSD i en telefonsamtale den 13. september 2019. Begrunnelsen er at loggene er anonyme og ikke kan spores tilbake til enkeltindivider. Jeg har også anonymisert skolenavnet.

### 3.7.2 Ivaretagelse av medforskerne

All forskning har en etisk dimensjon. Tove Thagaard refererer til internasjonalt anerkjente retningslinjer for etikk i kvalitativ forskning i boka "Systematikk og innlevelse" (2018). Her vektlegger forfatteren at forskeres etiske ansvar overfor deltakerne kan knyttes til tre hovedprinsipper; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningen (Thaagard:2018, s 72). I dette forskningsprosjektet er dette ivaretatt på følgende måte: "Informert samtykke" skjedde ved at elevene fikk skriftlig informasjon av kontaktlærer (Vedlegg 1). I hver aksjon kunne elevene samtykke om deres logg skulle bli en del av forskningsprosjektet. De hadde følgelig muligheten til å trekke seg når som helst fra forsknings-prosjektet. "Konfidensialitet" omtales likeledes i skrevet, og jeg presiserer at forskningsprosjektet ikke genererer identifiserende opplysninger, hverken på elever eller skolenavn. Jeg informerte også om at loggene ikke ble lest av andre enn meg, videre at de ble oppbevart på låst kontor og makulert etter at prosjektet var avsluttet. "Konsekvenser av å delta i forskningen" ble ivaretatt ved at elevene blir vist resultater av tilsvarende forskningsprosjekter, slik at de vet hvordan empirien blir behandlet i etterkant. I aksjonene viste jeg også utdrag fra loggene elevene hadde skrevet. Før hver økt spurte jeg klassen

om tillatelse til dette. I kapittel 6 vil jeg drøfte etiske dilemmaer i den konkrete gjennomføringen av prosjektet.

### 3.7.3 Å forske på egen arbeidsplass

Jeg gjennomførte forskningsprosjektet på egen arbeidsplass, og hadde således en dobbeltrolle. Jeg var en del av miljøet og en ekstern observatør samtidig, og dette kan gi både fordeler og ulemper. Det er derfor viktig å diskutere hvordan dette kan ha påvirket forskningen. Tron Inglar argumenterer for at nært kjennskap til gruppa og omgivelsene kan berike undersøkelser (Inglar:2009, s. 99). Dette kan ha vært en styrke når jeg utarbeidet undersøkelsen. Etter ti år på påbygg kjenner jeg elevenes utfordringer og jeg kan lage aksjoner som er relevante. På egen arbeidsplass kan jeg også i større grad være mer uformell og løssluppen enn om jeg forsket på en ekstern skole.

Svakheter ved denne dobbeltrollen kan gi seg utslag ved manglende kritisk distanse til prosessen og skolekulturen. Dette kan ha påvirket min relasjon til medforskerne. En fallgrube er at jeg tillegger elevene samme egenskaper som tidligere elever i samme utdanningsprogram har hatt. Selv om jeg forsøkte å være kritisk og bevisst i alle ledd i forskningsprosessen kan jeg ha vært forutinntatt og blind på enkelte fenomener, og følgelig ikke fanget opp viktige sider ved forskningen.

Det å forske på egen arbeidsplass kan også bidra til å styre forventningene til resultatene av prosjektet. Å lykkes og å bidra til utvikling er intensjonen hos de fleste forskere, og det er lett å ha dette som et indre kompass, særlig i tolkning av resultatene. I dette aksjons-forskningsprosjektet har jeg både hatt *ønsker* og *forventninger*. Mine ønsker er redegjort for i innledningen. Mine egne forventninger var imidlertid mer nedtonet. Jeg har vært lærer på påbygg i mange år og vet at ikke alt slår an. Opplegg og aktiviteter som ser bra ut på tegnebordet behøver ikke å være en suksess i møte med 30 elever. Mine forventninger var at klassen på et overordnet nivå fikk utbytte av prosjektet, særlig at elevene skulle verdsette bredden i temaer og aktiviteter, og ikke bare få informasjon om valgmuligheter. Jeg forventet ikke at alle skulle være like motiverte eller begeistret.

Jeg har i dette kapittelet redegjort for metodevalg og ulike implikasjoner av dette. I neste kapittel gir jeg en oversikt over aksjonsforsknings-prosjektets forløp og en underveisanalyse av resultater.

## 4 Gjennomføring og underveisanalyse

Dette kapittelet viser hvordan aksjonsforskningsprosessen har forløpt fra aksjons til aksjon. Et mål med kapittelet er også å gjøre aksjonsforsknings-prosessen transparent for å sannsynliggjøre reliabiliteten og synliggjøre validiteten i forskningsprosjektet.

I kapittelet vil jeg redegjøre for hver aksjon; læringsmål, innhold, elevenes loggspørsmål og andre vesentlige rammefaktorer. Samtidig vil jeg redegjøre for min underveisanalyse av empirien, i tillegg til at jeg vil vise hvordan medforskerne bidro i utviklingen av prosessen.

### 4.1 Rammer i den praktiske gjennomføringen

I dette prosjektet gjennomførte jeg seks aksjoner i perioden august 2019 til mars 2020. Øktene ble lagt i norsk-timene og foregikk i elevenes faste klasserom. Etter aksjonene skrev alle logg, men elevene kunne selv velge om loggen skulle inngå i forskningsprosjektet. I klassen var det stor tilslutning; utelukkende en enkeltelev ønsket ikke å delta med sin logg. Jeg kjenner ikke elevens identitet eller begrunnelse, siden elevenes logger var anonyme. Den konkrete gjennomføringen i klasserommet vekslet mellom lærerstyrt undervisning, jobbing individuelt, i par, smågrupper og i samlet klasse. Elevene satt sammen som bestemt i klassekartet, og ikke i selvvalgte grupper. Mellom aksjonene tok jeg utgangspunkt i egne observasjoner, feltnotater og de fyldige elevloggene for å forberede neste aksjon.

### 4.2 Informasjon om prosjektet (uke 35)

I uke 35 fikk elevene skriftlig informasjon om prosjektet fra kontaktlærer, og viktigheten av samtykke i forskning ble understreket.

#### **Intensjon og ønsket læringsutbytte:**

Elevene skulle få informasjon om prosjektet og formelle rammer for forskning, og gjøre seg opp en mening om deltakelse.



## 4.3 Første aksjon (uke 36)

**Antall tilstede i klassen:** 26 elever

**Tema:** Motivasjon for påbygg-året og planer etter VG3

**Intensjon og ønsket læringsutbytte:**

Målet med aksjonen var relasjonsbygging og etablering av en arbeidsallianse. Elevene skulle videre bli bevisste sine erfaringer og forkunnskaper om karrierekompetanser, og prøve ut hverandre-veiledning.

**Aktivitet:**

Innledningsvis orienterte jeg om prosjektet og min erfaring med tidligere elevers valgprosesser. Jeg introduserte deretter metodikken med strukturert samtale; hvor fokuspersonen snakker uforstyrret i tre minutter, mens de to andre lytter og kommenterer og stiller spørsmål etterpå. Temaene de snakket om var knyttet til motivasjon, fremtidsplaner og forventinger til hverandre-veiledning.

**Logg-spørsmål**

- Hvorfor valgte du å begynne på påbygg?
- Nå vet du hvordan det er å gå på påbygg. Ville du valgt det på nytt? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvor motivert er du for dette skoleåret? Sett et tall mellom 1 og 6. Tallet 1 betyr "veldig motivert".
- Ofte får påbygg-elever spørsmålet "Hva skal du til høsten 'a?" eller "Hva skal du gjøre etter påbygg?"
- Hva svarer du når noen spør om dette?
- Hva føler du når noen spør om dette?
- Hva kjenner du i kroppen noen spør om dette?
- Hva tenker du når noen spør om dette?
- Mange elever er usikre på hva de skal eller om de har valgt rett. Hva kan du trenge hjelp til i denne prosessen?
- Hvilke fordeler tenker du at det kan være at klassen jobber sammen med disse temaene?
- Vil du at det du skriver kan brukes i min masteroppgave? JA eller NEI.

## Refleksjoner og arbeid mellom aksjon 1 og 2

Etter aksjonen var det viktigste spørsmålet for meg: opplever elevene karrierelæring og hverandre-veiledning som *relevant* i deres nåværende situasjon? I aksjonsforskning er det sentralt at forskeren og medforskerne utvikler et felles prosjekt.

Første punkt var å avdekke om elevene opplever behov for karrierelæring, og i empirien finner jeg klar støtte for det. Det viser seg at elevene i liten grad har klare fremtidsplaner: flertallet svarer "vet ikke" eller at de vurderer flere muligheter. En elev har fem alternativer: "Jeg kan prøve å finne ut mer ved hjelp av rådgivning, gå på folkehøyskole for å tenke, militæret, jobbe og tenke eller ta den mest aktuelle utdannelsen jeg kan komme på og håpe det er riktig". Elevene bekrefter således at de har et behov for støtte i valg av utdanning og yrke. Et svært interessant funn var at det er svært belastende for mange elever å ikke ha klare fremtidsplaner. I loggene spurte jeg om hva elevene føler når de får spørsmål om fremtidsplaner. Om lag halvparten formidler at det oppleves negativt; de føler seg urolige, stresset, irriterte og usikre. Her er eksempler: "Jeg lurer på hva jeg skal svare for å få det til å virke som jeg har snøring på livet". En annen svarer at: "Jeg håper at de ikke spør mer om det, fordi jeg ender opp med å tenke på det resten av dagen". En tredje uttrykker det slik: "Jeg føler at alle forventer at jeg må ha planlagt flere år fremover, noe jeg ikke har gjort".

Andre punkt var å kartlegge elevens forventinger til hverandre-veiledning. I empirien viser det seg at alle elevene er positive eller nøytrale, ingen er uttalt negative. Elevene ser hverandre-veiledning som hensiktsmessig av hovedsakelig tre grunner. For det første kan hverandre-veiledning være nyttig for å dele kunnskaper: "Fordelen er at vi kan hjelpe hverandre, fordi det er ingen som kan alt. For det andre kan hverandre-veiledning gi støtte og fellesskap: "At man ikke føler seg alene, hjelpe hverandre". For det tredje kan hverandre-veiledning gi økt motivasjon for skolegang: "Det kan styrke arbeidsmoralen og øke motivasjon blant folk i klassen". Eller som en av elevene så elegant oppsummerer det i sin logg: "Mer motivasjon, bedre samhold, mer selvsikkerhet, tryggere valg" – nærmest som klippet ut av en karriereveiledningsbok.

Tredje punkt var å kartlegge hva elevene selv ønsket å arbeide med. Kort oppsummert var elevenes svar lite fokuserte. Halvparten svarte "vet ikke", mens de andre svarene delte seg likt mellom å "få rådgivning" eller "vite om muligheter".

Før aksjonen var jeg spent på om de var positive til prosjektet, og i etterarbeidet tolket jeg det som at de støttet både arbeidsform og tematikk. Før 2. aksjon laget jeg en PowerPoint med funn fra loggene i 1. aksjon.

## 4.4 Andre aksjon (uke 39)

**Antall tilstede i klassen:** 26

**Tema:** Valgkompetanse: Valg og valgprosesser

### **Intensjon og ønsket læringsutbytte:**

Elevene skulle øke bevisstheten om valg og valgprosesser og få erfaring med hverandre-veiledning.

Elevene skulle øve på å reflektere rundt foreløpige forskningsresultater.

### **Aktiviteter:**

Aksjonen startet med at jeg gjennomgikk resultater fra loggene fra 1.aksjon. Vi jobbet deretter med tidligere erfaringer med valg og valgprosesser; helt konkret valg av VG1, VG2 og påbygg, og knyttet det til tanker/kropp/ følelser. Elevene vekslet på å være fokuspersion og lytter.

### **Logg-spørsmål**

- Du så en PowerPoint med oppsummering av hva 3PBA-elever fortalte om motivasjon, valg av påbygg og fremtidsplaner. Hva tenkte du og følte du da når du så denne gjennomgangen? Hva traff deg mest? Hvorfor?
- Dere snakket med hverandre om det å ta valg. Hva synes du var mest interessant når andre snakket om valg de har tatt? Hva lærte du av dette?
- Du snakket med de andre om dine valg. Hva følte og tenkte du når du snakket? Og hva lærte du av å få deres innspill?
- Hva tror du at du kan bidra med til andre når de skal velge? Hvorfor?
- Hva tenker og gjør du når du føler usikkerhet i en valgsituasjon?
- Hva trenger du mest hjelp til for at du skal ta et godt valg av utdanning og yrke i fremtiden? Vær så konkret du kan!

### **Refleksjoner og arbeid mellom aksjon 2 og 3**

Å dele forskningsresultatene med elevene og etablere dem som medforskere fikk en positiv mottakelse. Et overveldende flertall forteller om økt følelse av fellesskap; "Jeg følte meg mindre

alene etter gjennomgangen. Nesten alt traff meg og jeg kunne kjenne meg igjen i det meste" sier en, mens en annen formulerer det slik: "Jeg synes det var en lettelse å se at flere tenkte det samme som meg. Fint at det er vanlig å ikke vite sikkert". En annen kategori er de som synes det bidro til økt motivasjon: "Jeg tenkte at det var motiverende å se hva andre elever følte, å se hvor motiverte alle var. Det gir med også et lite boost". Det er imidlertid ikke alle som syntes det var nyttig; noen få svarte "vet ikke", en ble "mer stresset", mens andre er mer kritisk distansert

Det å invitere elevene inn i empirien var følgelig nyttig, relevant og befriende for mine medforskere; elevene verdsetter den kollektive og demokratiske dimensjonen dette aksjonforsknings-prosjektet legger opp til. Et interessant funn er derfor at elevene anser seg selv som kapable til å utgjøre en forskjell overfor andre i en valgprosess. Hvilke roller mener de selv at de kan spille? Den første rollen er sparringspartner og støtte, om lag en tredjedel svarer dette. Den andre rollen er å bidra med sine egne erfaringer "Jeg kan snakke om mine erfaringer, og det kan hjelpe litt" er et svar. Den tredje rollen er de som vil gi konkrete råd: "Min mening om hva de kunne gjort" og "Kanskje fortelle dem om sine gode kvaliteter og i hvilke yrker jeg kunne sett de for meg i". Noen ytterst få svarer "vet ikke" på hva de kan bidra til i andres valgprosess. Kort oppsummert anså elevene seg som kapable til å ha en rolle i andres valgprosess.

Etter 2. aksjon fikk jeg befestet mitt inntrykk av at klassen likte både temaer og arbeidsform, og at jeg i neste aksjon kan forsterke læring av karriereferdigheter og involvere medforskerne ytterligere. Før 3. aksjon laget jeg en PowerPoint med funn fra loggene i 2. aksjon.

## 4.5 Tredje aksjon (uke 51)

Tredje aksjon ble gjennomført i uke 51. Mellom aksjon 2 og 3 gikk det 12 uker. Det var flere årsaker til det; høstferie, klassens faglærer måtte disponere timer og sykdom hos undertegnede.

**Antall tilstede i klassen:** 20

**Tema:** Karriereundervisning og kunnskaper om karrierekompetanser

**Intensjon og ønsket læringsutbytte:**

Et konkret læringsmål var at elevene skulle kjenne til hva karrierekompetanser *er*. Et annet mål var å involvere elevene i å utforme den videre prosessen.

### **Aktiviteter:**

Aksjonen startet med en oppfriskning av temaene fra aksjon 1 og 2, før jeg deretter viste jeg utdrag fra loggene fra 2. aksjon. Jeg ønsket å inkludere medforskerne i tolkningen av empirien, og utfordret elevene til å diskutere hvordan følgende to utsagn kunne forekomme i samme datamateriale:

- "Det som traff meg mest er at det er mange i klassen som vet hva de skal bli".
- "Det som traff meg mest var vel at så mange har null peiling på hva de vil når de går påbygg".

Intensjonen med dette grepet er todelt. For det første skulle elevene trenes til å reflektere over hvordan enkeltindivider kan oppleve sin situasjon så forskjellig sammenlignet med andre. For det andre er det i aksjonsforskning viktig at medforskerne deltar aktivt i forskningsprosessen, også i analyse.

Vi hadde en interessant samtale, og elevene kom med ulike tolkninger.

Neste punkt på agendaen var forelesning om "karrierekompetanser" og "karrierelæring", og jeg gikk konkret igjennom hver kompetanse: Valgkompetanse, mulighetsbevissthet, kompetanse i å takle overganger og selvbevissthet. Jeg gikk også igjennom hva karrierelæring er, og elevene kom med innspill på "hverdagskarrierelæring", som for eksempel om yrket "bryllupsplanlegger" og "sinnasnekker", begge kjent fra TV. Hensikten var at elevene erfarer at karrierelæring kan foregå "overalt", og ikke bare på veileder-kontoret. Avslutningsvis diskuterte elevene hvilke behov de har for veiledning i sin nåværende situasjon og hva de ønsket å jobbe med i neste aksjon.

### **Logg-spørsmål**

- Beskriv hvilke valg du står overfor nå eller muligheter du vurderer. Vær så konkret som mulig!
- Hva er din ønskede situasjon når du går ut av 3PBA? Vær konkret.
- Hva har du lært i dag som du kan ha nytte av videre?
- Hva ønsker du at vi skal jobbe med i klassen fremover som kan hjelpe deg videre?
- Er det noe annet du ønsker å si?
- Jeg vil at mine svar skal være en del av forskningsprosjektet (anonymt) JA/NEI

## Refleksjoner og arbeid mellom aksjon 3 og 4

Mitt umiddelbare fokus etter 3. aksjon var: Har jeg fremdeles samme arbeidsallianse og "kontrakt" med klassen? Kort oppsummert opplevde jeg fremdeles klassen som vennlig, men jeg opplevde at stemningen var preget av mindre entusiasme og engasjement. Det kan være flere forklaringer på det. For det første kan det være en reell motvilje mot meg og aksjonsforskningsprosjektet. For det andre kan det være et uttrykk for hvordan elevene har det rett før jul; lei av prøver og skole. Det tredje kan være at det er under aksjon 1 og 2 var en spesielt positiv stemning. Elevene var tidlig i skoleåret, de hadde ennå ikke møtt noen nederlag og alt var fremdeles "gøy". I etterarbeidet etter aksjonen heller jeg mer mot de to siste forklaringene enn den første.

En viktig bekreftelse kom til syne i loggene. Klassen signaliserer at de både har behov og ønske om å jobbe med karrierekompetanser, men mange elever ønsket å jobbe med muligheter og konkret rådgivning. Mitt valg som forsker i denne fasen av prosessen var: Skal jeg gi medforskerne det de ønsker seg eller skal jeg som utdannet karriereveileder vise andre innfallsvinkler?

Min plan for neste aksjon var i utgangspunktet å jobbe med selvbevissthet, slik at elevene kunne utvide synet på hvilke muligheter som er aktuelle for dem. Jeg bestemte meg for å holde på dette fokuset, siden det er et så grunnleggende tema innen karrierekompetanser. Jeg bestemte meg imidlertid for å vise medforskerne *at* dette hadde vært et valg og begrunne valget faglig.

Før 4. aksjon laget jeg en PowerPoint med funn fra loggene i 3. aksjon.

## 4.6 Fjerde aksjon (uke 5)

**Antall tilstede i klassen:** 24 elever

**Tema:** Karrierekompetanser, med hovedfokus på selvbevissthet.

**Intensjon og ønsket læringsutbytte:** Elevene skulle jobbe med selvbevissthet og livsroller, og hvordan dette kan påvirke synet på muligheter.

**Aktivitet:**

I starten av aksjonen drøftet jeg et viktig funn fra empirien med medforskerne: Hvorfor er det bare 20% av påbyggklassen som har tatt valg om fremtidsplaner?

Jeg repeterte deretter hva "karrierelæring" og "karrierekompetanse" er, før jeg introduserte jeg dagens tema: Karrierekompetansen "selvbevissthet"

Elevene jobbet i to omganger med dette. De startet med en hverandreveilednings-oppgave knyttet til positive egenskaper. Neste tema var "livsroller". Jeg redegjorde for hvordan kjennskap til egne livsroller er en kilde til selvbevissthet, som igjen kan påvirker valg av utdanning og yrke. Jeg viste konkrete eksempler fra tidligere påbygg-elever, slik at elevene skulle kunne se relevansen i arbeidet. I arbeidet med livsroller lagde elevene tidslinjer over de viktigste delene av sitt liv og reflekterte deretter over mestringserfaringer.

### **Logg-spørsmål**

- Spørsmål om den første oppgaven: *"Si tre positive egenskaper du har oppdaget hos den andre"*. Hvordan var det for deg å si noe positivt og hyggelig om medelevene?
- Hvordan var det for deg når medelevene sa noe hyggelig om deg?
- Var det de sa noe du kjente til fra før eller var det nytt for deg? Fortell!
- Spørsmål om: *"Tidslinjer over ditt eget liv"*
- Du lagde noen tidslinjer over ditt eget liv. Hva var den mest interessante oppdagelsen du gjorde om deg selv da du skrev disse?
- Hva var interessant med å høre andre fortelle om sine tidslinjer?
- Hvilke innspill ga du til andre etter at de snakket?
- Vi har i dag jobbet med temaet "selvinnsikt". Hva ønsker du at vi skal jobbe med neste uke?
- Har du noe annet på hjertet?
- Jeg vil at mine svar skal være en del av forskningsprosjektet (anonymt). Ja/Nei

### **Refleksjoner og arbeid mellom aksjon 4 og 5**

I første del av aksjonen involverte jeg medforskerne i tolkning av empirien, hvor vi diskuterte hvorfor så få elever hadde klare planer etter påbygg. Elevenes opplevelse var stort sett sammenfallende: Det oppleves som et stort og viktig valg og de er redde for å velge feil. Det gir et innblikk hvor alvorlig de faktisk tar situasjonen og prosessen de er oppe i.

Å arbeide med hverandre-veiledning og positive egenskaper var svært vellykket; både mine observasjoner og elevenes logger reflekterte dette. Dette tydet på en tillit i gruppa, og at de opplevde dette som relevant. Arbeidet med livsroller og tidslinjer som en kilde til selvinnsikt var nyttig, men fikk mer blandet mottagelse. Dette vil belyses ytterligere i kapittel 5.

I planleggingen av femte aksjon tok jeg utgangspunkt i hva medforskernes ønsker å jobbe med, nemlig mulighetsoppmerksomhet. Majoriteten av elevene fremhever dette ønsket. Et interessant trekk er imidlertid at flere ønsket å jobbe med "overgangsfasen" og "selvinnsikt", og det gledet en karriereveileder begrepene har gått inn!

Før 5. aksjon laget jeg en PowerPoint med funn fra loggene i 4. aksjon.

## 4.7 Femte aksjon (uke 7)

**Antall tilstede i klassen:** 22 elever

**Tema:** Mulighetsbevissthet og kompetanse i å takle overganger

### **Intensjon og ønsket læringsutbytte:**

I arbeidet med mulighetsbevissthet skulle elevene lære å søke informasjon som var hensiktsmessig og kvalitetssikret. Elevene skulle lære at "overgangsfaser" har visse felles kjennetegn.

### **Aktivitet:**

Innledningsvis i aksjonen drøftet jeg funn fra forrige aksjon med klassen, jeg viste også hvordan jeg hadde inkludert deres synspunkter i arbeidet med femte aksjon. Jeg repeterte deretter hva "karrierelæring" og "karrierekompetanse" er.

Dagens første tema var kompetanse i å takle overganger. Jeg orientere elevene om den praktiske delen knyttet til overgangsfaser; hvordan søke skoleplass, søke lån og skaffe hybel. Elevene jobbet deretter i grupper med erfaringer fra tidligere overgangsfaser. Vi oppsummerte svarene i plenum – en livlig og interessant seanse for alle!

Andre tema på agendaen var muligheter for yrker og utdanning. Jeg fokuserte på nettsiden [www.utdanning.no](http://www.utdanning.no). Mange av elevene har vært inne på siden, men utnytter ikke sidens fulle potensiale. Elevene arbeidet med oppgaver knyttet til nettsiden, og skulle også gi hverandre tips og råd underveis.

### **Logg-spørsmål**

- I dag har vi jobbet med temaet overgangsfaser. Hva var interessant og nyttig med å høre om andres erfaringer med valg og overgangsfaser?
- Hvordan har dette påvirket synet ditt på det å være usikker og ikke alltid ha en klar plan?
- Hva var nyttig når vi snakket om å flytte hjemmefra?



- Hva var nyttig når vi hadde åpen spørsmålsrunde i klassen?
- I dag har vi jobbet med å undersøke muligheter. Skriv hvilke nye tanker eller ideer du fikk etter denne økta.
- Jeg vil at mine svar skal være en del av forskningsprosjektet (anonymt).

### **Refleksjoner og arbeid mellom aksjon 5 og 6**

I aksjon fem opplevde jeg klassen som spesielt ivrige, og elevene signaliserte at det var nyttig og relevant for dem. I neste og siste aksjon, nummer seks i rekken, skulle vi oppsummere prosjektet. I forberedelsene til aksjon 6 gikk jeg igjennom hele aksjonsforskningsprosessen; all empiri og reflekterte rundt veivalg og min rolle som tilrettelegger.

I utformingen av den avsluttende loggen vurderte jeg valg av begreper; skulle jeg spørre elevene hva de hadde lært eller hvordan de hadde utviklet seg? Bakgrunnen for dette er at jeg i aksjon 3 spurte elevene eksplisitt om hvilket utbytte det hadde hatt av å lære om "karrierekompetanser" og "karrierelæring". Over halvparten svarte at de ikke hadde hatt nevneverdig læringsutbytte; "ikke veldig mye egentlig", er responsen i en av loggene. Kan ordet "læring" har vært forvirrende? I aksjon 6 byttet jeg derfor ut ordet "læring" med ordet "utvikling" i spørsmål i loggene. For mange elever er det lettere å sette ord på hva som er forandret. "Læring" kan oppleves som vanskelig å sette ord på. Før 6. aksjon laget jeg en PowerPoint hvor jeg viste mine refleksjoner.

## **4.8 Sjette aksjon (uke 9)**

**Antall tilstede i klassen:** 22 elever

**Tema:** Avsluttende refleksjoner og logg

**Intensjon og ønsket læringsutbytte:**

Intensjonen var felles refleksjon og erfaringsutveksling om aksjonsforskningsprosjektet.

**Aktivitet:**

Innledningsvis takket jeg for godt samarbeid og roste elevene for fyldige logger. Deretter skisserte jeg mine valg underveis og hva jeg kunne ha gjort annerledes. Avslutningsvis skrev elevene logg.

## Logg-spørsmål

Innledning i loggskjemaet var:

Klassen har nå hatt fem økter med karriereveiledningsaktiviteter. I øktene har vi jobbet med karriereferdigheter: Selvinnsikt, overgangsfaser, valg og å oppdage muligheter. Her er noen avsluttende spørsmål.

- Hva var mest utviklende for deg da vi snakket om å ta valg?
- Hva var mest utviklende for deg da vi snakket om overgangsfaser?
- Hva var mest utviklende for deg da vi snakket om selvinnsikt?
- Hva var mest utviklende for deg da vi snakket om muligheter?
- Hensikten med prosjektet var at medelever i klassen skulle være en ressurs for hverandre i denne prosessen. Hvordan er din opplevelse av det?
- Tenk deg at dette prosjektet skulle gjøres en gang til. Hva skulle være likt, og hva synes du burde vært gjort annerledes for at du skulle ha lært mest mulig?
- Jeg vil at mine svar skal være en del av forskningsprosjektet (anonymt)

## Oppsummerende refleksjon etter aksjon 6

Dette var siste aksjon, og jeg hadde fullført mitt arbeide med å innhente empiri. Men hva syntes elevene om selve prosessen og opplegget; hva skulle vært likt og hva skulle blitt forandret?

Majoriteten av elevene svarer at de var tilfreds og at det hadde fungert bra. Noen foreslo endring på rekkefølgen av temaene eller at noe skulle bli mer vektlagt. Her er utdrag fra to elever: "Veldig bra som det var. Litt mer tid til å finne hva som passer til oss i arbeidslivet" eller som en annen sa: "Kanskje hatt om selvinnsikt til slutt, for å få en bedre flyt". Dette er relevante og nyttige innspill dersom et tilsvarende prosjekt skal bli gjennomført en gang til.

Det var også noen som hadde innvendinger. Dette er interessant både for meg som forsker og karriereveileder, og dette vil jeg redegjøre for i kapittel 5, og drøfte ytterligere i kapittel 6.

I dette kapittelet har jeg redegjort for aksjonforsknings-prosessen og underveisanalyse. I neste kapittel vil jeg vise resultater fra forskningen, basert på all empiri som ble innhentet i prosjektet.

## 5 Resultater

I dette kapitlet vil jeg vise resultater fra forsknings-prosjektet og se dette i lys av problemstillingen. Som nevnt i kapittel 3 er resultatene i utgangspunktet innvevd i hverandre. For å gjøre materialet mer tilgjengelig er det strukturert etter forskningsspørsmålene. I avsnitt 5.1 vil jeg vise resultater knyttet til hverandre-veiledning og individuell læring av karrierekompetanser. I avsnitt 5.2 vises resultater knyttet til hverandre-veiledning og kollektive lærings- og utviklingsprosesser.

### 5.1 Hverandre-veiledning og individuell læring av karrierekompetanser

#### 5.1.1 Valgkompetanse

De fleste påbygg-elevne står nå i en uavklart valgsituasjon, og mange opplever at det er presserende å ta et valg. Intensjonen med dette aksjonsforsknings-prosjektet var at individet skulle øke sin valgkompetanse, slik at de kan ta klarere og mer gjennomtenkte valg.

Et interessant funn var at elevene så seg som kompetente til å bidra i andres valg og valgprosesser. Empirien viser at *alle* mener de har noe å bidra med i andres valgprosess; *ingen* rapporterer noe annet. En styrke med dette er at elevene blir mer bevisste på *at* de har en valgkompetanse og *hva* den kan innebære. Dette kan gi en før-forståelse i valgprosessene de selv står overfor, samtidig som at deres erfaringer kommer medelevene til gode: "Fortelle av egne erfaringer at de må tenke selv og prøve noe som interesserer dem. Ikke velge fordi du må velge".

Påbyggklassen er en svært mangfoldig gruppe med tanke på motivasjon og resultater, og det er derfor interessant at mange ser seg som en ressurs for andre, uavhengig av egne prestasjoner. Det å *gi* noe til andre kan følelig bidra til en positiv identitetsutvikling hos avsenderen og bidra til en myndiggjøring av individet. Det kan derfor argumenteres for at mangfoldet i en klasse har blitt aktivert som en ressurs (Brenna i Lingås og Høsøien:2016, s 132). Det at *alle* har noe å gi medelevene er et godt utgangspunkt, men hva har hverandre-veiledning bidratt med for å øke elevenes individuelle valgkompetanse?

Det første funnet er læring valgstrategier. En elev sier det slik: "Det som var mest utviklende var at jeg fikk litt mer innsikt om hvordan ta gode valg". Elevene rapporterer at det var lærerikt å lytte til andres avveininger og veivalg, og fremhever at det var spesielt nyttig å høre om kronglete valgprosesser, fremfor mer lineære. Det var for mange en befrielse å høre at andre har valgt uten å tenke seg om, og at det slett ikke er uvanlig å ombestemme seg eller velge noe de egentlig ikke vil. En elev ble inspirert av dette: "Få et bedre system på hvor mine valg kan ta vendinger. Hvordan ett valg ikke nødvendigvis bestemmer min fremtid". Det å lære om disse valgprosessene ga også et unikt innblikk i den andres indre liv i valgprosessen; "Det var interessant å vite hvordan de tenkte og at vi tenkte så ulikt" var et utsagn.

Det andre funnet er at elevene erfarer at valg er komplisert, og at de trenger å involvere andre i sine prosesser. I denne prosessen var det å *snakke* om egne erfaringer viktig. I loggene fremkommer det at flere elever sier at det var fint og godt å få snakket om det, nærmest som et etterlengtet behov som ble dekket. En elev sier: "Jeg følte jeg ble hørt på og at de kunne relatere til mye av det jeg fortalte". Det å bli lyttet til bidro til en fellesskapsfølelse, en motvekt til å gå alene med tanker og følelser om valg og valgprosesser.

Det tredje funnet var at hverandre-veiledning stimulerte den indre samtalen og refleksjon rundt valg og valgprosesser, både å *lytte* og å *snakke* bidro til dette. Gjennom indre dialog kan eleven konvertere egne og andres erfaringer til læring, som igjen kan påvirke deres valgkompetanse og utvide synet på muligheter. En elev formulerer det slik: "Var spennende å høre om forskjellige tanker de hadde når de valgte, og sammenligne dem med mine egne. Var mye likt, men også mye ulikt. Var også fint å høre litt om hva de har tenkt videre. Gir meg mere ideer".

### 5.1.2 Mulighetsoppmerksomhet

I dette prosjektet har jeg nedtonet arbeidet med mulighetsoppmerksomhet sammenlignet med de andre kompetansene. Det var imidlertid viktig og naturlig å vie noe tid til tematikken, siden påbygg er en avgangsklasse hvor elevene skal ta store veivalg. Videre er det også et ønske og en forventning om at karriereveilederen skal bistå med dette. I empirien var spesielt to interessante funn knyttet til individuell læring om mulighetsoppmerksomhet.

Det første funnet er at elevene lærer implisitt om mulighetsoppmerksomhet gjennom å arbeide med andre kompetanser. Et konkret eksempel var da klassen arbeidet med valg og valgprosesser. Det er

ikke mulig å snakke om valg uten å snakke om valgmuligheter, og mange elever rapporterer at å *lytte* til andres valgprosesser ga nye ideer og at de ble introdusert for muligheter de ikke kjente til. En elev sier det slik: "Å lære om forskjellige og flere valg jeg ikke visste at jeg hadde".

Dette kommer også til syne i oppsummeringen av prosjektet i aksjon 6, hvor elevene påpeker at de fått økt sin mulighetsoppmerksomhet. Over halvparten av elevene sier de lærte om nye muligheter, til tross for at vi arbeidet lite spesifikt med det temaet. Dette synliggjør hvor sammenvevd karrierekompetansene er i praksis, og at elevene er innom flere temaer enn de selv tror underveis i en slik prosess.

Det andre funnet er at elevene fikk lite læringsutbytte av hverandre-veiledning knyttet til muligheter da de *uoppfordret* skulle bistå hverandre. Dette ble synlig i aksjon 5. Her arbeidet elevene med mulighetsoppmerksomhet ved å bruke nettsiden [www.utdanning.no](http://www.utdanning.no). De jobbet individuelt med nettsiden og undersøkte muligheter for seg, men skulle parallelt gi medelevene tips og råd til hva som kunne passe for dem. *Ingen* elever rapporterer om innspill til muligheter fra medelever. Dette er et svært interessant funn, og mulige årsaker til dette vil bli diskutert i kapittel 6.

### 5.1.3 Kompetanse i å takle overganger

I arbeidet med å få kompetanse i å takle overganger var den kollektive lærings- og utviklingsdimensjonen særlig fremtredende, og jeg vil vise disse resultatene i punkt 5.2. Arbeidet med overgangsfaser var også nyttig som individuell læring, det er spesielt to overordnede funn som er interessante.

Det første funnet er at det er lærerikt å lære om selve begrepet *overganger* i karriereveilednings-sammenheng. Det at veileder satt ord på kjennetegn og prosesser i overganger var en øyeåpner for mange. I loggene så jeg at flere elever hadde en individuell læringsprosess knyttet til begrepet. På eget initiativ begynner flere å bruke begrepet "overgangsfase". I en av loggene spørres det om hva elevene ønsker å jobbe mer med: "Jeg ønsker å vite hvordan andre prøve å løse den knuta, om hvordan man skal ta studielån, flytte ut osv. Konkret: om hvordan de skal overkomme overgangsfasen". Det å introdusere begrepet i karriereveilednings-sammenheng kan ha bidratt til å sortere og strukturere deres tanker.

Det andre funnet var at flere aksepterer sin egen usikkerhet. I løpet av prosjektet har elevene turt å dele følelser og tanker om overgangen til livet etter videregående, og erkjent at flere deler den

samme opplevelsen. Fellestrekket er at mange er rådville og litt redde, og famler i overgangen til det nye og ukjente. Det å *snakke* om å være vinglete eller å *lytte* til at andres ubesluttsomhet bidro til at flere i større grad tålte å stå i en uavklart situasjon. Sitatet fra denne eleven gjenspeiler dette: "At det ikke alltid er så lett, men kan gjøres til mindre skummelt". Det å tåle usikkerhet var et tydelig funn underveis i prosessen, men ble spesielt tydelig i oppsummeringen etter aksjon 6. Jeg synes denne eleven formidler det bra: "At det har gått bra for de andre i klassen når de har hatt en overgang. Minner meg på at det kommer til å gå bra".

#### 5.1.4 Selvbevissthet

Intensjonen med å jobbe med temaet selvbevissthet var å gi elevene et innblikk i flere sider av seg selv, og at dette i sin tur kunne påvirke deres syn på muligheter. Å arbeide med elevenes ulike "livsroller" var en viktig innfallsvinkel og elevene gjorde et omfattende arbeid med å kartlegge "hele seg", alt fra roller i familien, jobb, skole, lag/foreninger og til den uorganiserte fritiden.

Hvilket utbytte hadde elevene av å arbeide *individuell* med denne oppgaven? I materialet er svarene todelt. Den første kategorien er de som hadde utbytte, med positive oppdagelser og økt refleksjon. Den andre kategorien er de som hadde lite utbytte av det; ingen nye oppdagelser eller som svarer "vet ikke" i loggen. Sett i lys av dette, hva tilførte hverandre-veiledning individene?

Det første funnet er at elevene oppdaget seg selv gjennom andre; å høre medelever *snakke* om sine tidslinjer var en kilde til gjenkjennelse. Dette var lærerikt og spennende; et overveldende flertall,  $\frac{3}{4}$  av loggene, vektlegger dette. En sier det slik: "Hvor forskjellige erfaringer og opplevelser vi har og hvordan det former oss og våres valg". Det at andre snakket om sitt livsløp av et godt utgangspunkt for den indre samtalen, som igjen styrker elevenes selvbevissthet.

Det andre funnet var at mange opplevde anerkjennelse for den de er gjennom hverandre-veiledning. I aksjon 4 skulle elevene få tilbakemelding på sine tidslinjer fra medelevene. Halvparten formidler at hverandre-veiledningen ga dem en følelse av anerkjennelse. En sier det slik: "At man kan dele noe personlig om livet sitt og at andre er der for å høre på det du har å si", en annen: "Det bevisstgjør meg bare på at jeg har god selvinnsikt og kan mest sannsynlig gjøre et godt valg for meg selv". Det å få anerkjennelse kan bidra til at elevene ser på seg selv som kompetente, og at de kan

stole på seg selv og sine vurderinger, som igjen bidrar til økt mestringstro. Å få anerkjennelse bidrar til økt tilhørighet, som er en nøkkel til vekst og utvikling.

## 5.2 Hverandre-veiledning og kollektive lærings-og utviklingsprosesser

Jeg vil i dette avsnittet vise hvordan aksjonsforsknings-prosjektet har bidratt til kollektive lærings- og utviklingsprosesser. Som påpekt i innledningen: empirien er sammenvevd, men er av pedagogiske hensyn strukturert etter forskningsspørsmålene for å øke tilgjengeligheten. Hvilke tendenser finner jeg i materialet knyttet til kollektive lærings- og utviklingsprosesser i dette aksjonsforsknings-prosjektet?

### 5.2.1 Å bygge selvfølelse sammen

Hverandre-veiledning kan fungere som en måte å bygge selvfølelse på. Dette ble synlig da vi arbeidet med temaet selvbevissthet. Her skulle elevene si noe positivt og hyggelig til hverandre. Tendensen var klar: Majoriteten uttrykker at det var "hyggelig" og "fint", og det var ingen uttalte negative svar i loggene: " Det var koselig, var fint å se at de setter pris på det og blir glad for det jeg sier." Noen formidler også at det var uvant å skulle uttrykke seg på denne måten, men at det var en positiv opplevelse: "Litt vanskelig, men føler at personen tar det til seg og blir glad av å høre det".

Hvordan var det å få ros av medelever? Majoriteten opplever det som veldig koselig: "Litt overraskende, fordi jeg visste ikke at elever tenkte så mye godt om meg. Det var en god følelse." uttrykker en av elevene, en annen sier det slik: "Var veldig hyggelig, at de sa det de mente og ikke kørda.". At det er uvant og kommer også frem i denne delen av materialet: "Litt kleint/ vet ikke hvordan jeg skal reagere helt".

I en læringsprosess er det imidlertid viktig å rette søkelyst på om det oppsto nye innsikter; lærte de noe nytt om seg selv? For majoriteten var budskapet kjent, men ikke uten verdi av den grunn: "Kunne kjenne meg igjen, men følte rart at andre tenkte så mye bra om meg". En annen kategori er de som faktisk lærte noe nytt om seg selv, og uttrykker at de ble overrasket: "Jeg lærte litt mer om meg selv som egentlig var åpenbart, men jeg ikke har sett". En tredje kategori svarer "vet ikke", men i denne var det svært få. Et interessant punkt å diskutere er om denne øvelsen går for direkte på personen du er fremfor at det er karriereveiledning. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

### 5.2.2 Å føle fellesskap: "Å være i samme båt":

Mange elever opplever at de er alene om å streve med valg, overgangsfaser og det å finne ut hvem de er. Et interessant funn er at nettopp aksjonsforskning som tilnærming bidro til økt følelse av fellesskap. I 3. aksjon forteller et overveldende flertall om økt følelse av fellesskap etter å ha sett utdrag fra andres logger: "Jeg følte meg mindre alene etter gjennomgangen. Nesten alt traff meg og jeg kunne kjenne meg igjen i det meste". En annen kategori svar er de som synes det bidro til økt motivasjon: "Jeg tenkte at det var motiverende å se hva andre elever følte, å se hvor motiverte alle var. Det gir med også et lite boost". Det er imidlertid noen få som ikke hadde positivt utbytte av det, og som svarte "vet ikke", ble "mer stresset" eller kritisk distansert: "Jeg så mange elever som ikke vet enda hva de vil, men brukte imponerende setninger".

Den samme følelsen av fellesskap finner jeg også i empirien etter 5. aksjon, hvor elevene snakket om temaet overgangsfaser. Et overveldende flertall av elevene rapporterer at om en sterk følelse av fellesskap og at andres erfaringer er nyttig: En elev formulerer det slik: "Jeg synes det var litt betryggende å vite at det ikke bare er jeg som synes overgangsfasen kan bli tøff. Og at dette med valg er noe alle synes er vanskelig til tider og at vi er litt i "samme båt"."

### 5.2.3 Å bygge mestringstro sammen

Elevene er i en overgangsfase, og overgangsfaser fordrer ofte en god porsjon pågangsmot og selvtillit. Hvordan bidro hverandre-veiledning til det? Hoved-tendensen i materialet er at den kollektive læringsprosessen bidro til økt mestringstro. Mange elever antok at de var lite mestrende sammenlignet med medelevene. Å høre at andre hadde det på samme måten bidro til økt evne til å takle usikkerhet og frustrasjon, flere uttrykte eksplisitt av de følte seg "mer normale" og "roligere". Flere elever reflekterer over at hverandre-veiledningen har gitt den økt tro på seg selv: "Det har påvirket mitt syn med at jeg ikke trenger å ha alt som "perler på en snor", og at man kan være usikker og enda klare å ta valg" er et utsagn, en annen uttrykker det slik: " At de fleste syntes overgangen fra uskole til vgs gikk fint, noe som gjør meg mer positiv med tanke på min overgang fra der jeg er nå til dit jeg skal. Det kommer til å gå bra (oftest i hvertfall)". Det er viktig å presisere at for en tredjedel økte ikke mestringstroen nevneverdig, dette kan ha flere forklaringer, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 6.



## 5.3 Motstand

I resultatene har det stort sett fremkommet positiv respons. Det har også vært det jeg vil omtale som nøytral respons. Det å svare "vet ikke", "visste det meste fra før", "lærte ikke mye" tolker jeg som at eleven hadde lite utbytte, men ikke var uttalt negativ. I de fleste loggspørsmålene forekommer varianter av disse svarene, noen ganger mer, andre ganger mindre. Hovedtendensen er imidlertid at disse svarene ikke var dominerende i loggene etter aksjonene.

I siste aksjon skrev elevene en slutt-evaluering, og i loggene var det sju elever som ikke var udeelt positive. Dette er ikke et alarmerende tall, men det er viktige motstemmer i forsknings-øyemed. En elev ønsket ikke å bli med på tilsvarende prosjekt en gang til. Jeg kjenner ikke elevens beveggrunner for denne holdningen. To elever hadde en positiv opplevelse, men var kritiske til deler av opplegget knyttet til hverandre-veiledning. Disse ønsket å arbeide mer i selvbestemte grupper, siden det da var lettere å være åpen om ting. Videre var de kritiske til samtaler i samlet klasse, siden det kunne være ubehagelig å dele noe personlig i et så stort forum. I denne sammenheng ønsker jeg å poengtere at det var frivillig å si noe i full klasse. To elever ønsket i større grad individuell veiledning. To elever ønsket mer oppmerksomhet på muligheten til å ta friår.

Kapittel 4 og 5 har vist aksjonsforsknings-prosessen og resultater. I neste kapittel vil jeg drøfte disse resultatene sett i lys av problemstillingen og teori.

## 6 Drøfting

I dette kapittelet vil drøfte ulike forhold ved prosjektet. I punkt 6.1 vil jeg drøfte aksjonsforskningsprosessens styrker og svakheter, og undersøke hvordan dette kan ha hatt betydning for resultatene. I punkt 6.2 vil jeg belyse etiske dilemmaer underveis i prosjektet, og vurdere om disse kan ha hatt innvirkning på resultatene. I punkt 6.3 til og med 6.7 vil jeg drøfte resultatene redegjort for i kapittel 4 og 5 og se disse i lys av teoretiske perspektiver, redegjort for i kapittel 2. I punkt 6.7 vil jeg se resultatene i lys av de overordnede teoretiske rammene for prosjektet; sosiokulturell og sosial-kognitiv læringsteori. I punkt 6.8 vil jeg drøfte hverandre-veiledning og mulige implikasjoner for veiledningsrollen.

Problemstillingen er:

**Hva kan hverandre-veiledning i samlet klasse bidra med for å fremme karrierelæring på VG3 påbygg?**

Jeg belyser problemstillingen gjennom følgende to forskningsspørsmål:

**Hva kan hverandre-veiledning bidra med for å fremme individuell karrierelæring?**

**Hva kan hverandre-veiledning bidra med for å fremme kollektive lærings-og utviklingsprosesser?**

### 6.1 Drøfting av aksjonsforsknings-prosessen

Selve aksjonsforskning som tilnærming kan ha hatt betydning for resultatene, siden det legges spesielt vekt på det gjensidige samspillet mellom forsker og deltakerne som medforskere.

Jeg vil nå vise fire forhold som kan ha vært viktige for resultatene.

For det første har jeg i dette aksjonsforsknings-prosjektet hatt en dobbeltrolle, både som forsker og deltaker i aksjonsforsknings-prosjektet (Postholm:2017, s 86). Denne dobbeltrollen kan ha hatt innvirkning på resultatene. Å både være både forsker og deltaker innebar flere dilemmaer, og spesielt fremtredende var hvilken rolle jeg skulle ha i prosjektet og hvilken rolle elevene skulle ha. Et spørsmål i denne sammenheng er om jeg tok tilstrekkelig utgangspunkt i elevenes behov. Intensjonen med aksjonsforsknings-prosjektet var tross alt å skape en dynamisk og levende prosess, med myndiggjøring og sosiale endringsprosesser hos deltakerne. I aksjonsforsknings-prosjektet

inviterte jeg elevene til å bli medforskere, og et viktig grep for å oppnå dette var at klassen og jeg gjennomgikk utdrag fra loggene i plenum. Målet var å gi elevene innblikk i min empiri, og la elevene komme med sine tolkninger og tanker. Slik fikk de ta del i forskningsprosessen, samtidig som det kunne drive deres læringsprosess fremover. I min egen-evalueringen av prosessen ser jeg at elevene i enda større grad kunne ha vært involvert i valg av temaer og aktiviteter; at jeg rett og slett hadde orientert meg mer mot deres behov. Dette kunne ha økt eierskapet til prosjektet ytterligere, og således påvirket resultatene.

For det andre har jeg i dette aksjonsforsknings-prosjektet hatt en annen dobbeltrolle, både som "insider" og "outsider" på egen arbeidsplass (Inglar:2009, s 99). Denne dobbeltrollen kan ha hatt innvirkning på resultatene. Dilemmaer ved å forske på egen arbeidsplass ble redegjort for i punkt 3.7.3, og spesielt viktig var forventninger til prosjektet. Jeg har tidligere skilt mellom *ønsker* og *forventninger*, og påpekt at mine forventninger åpner for at prosjektet ikke nødvendigvis blir en suksess. Og det var det ikke bestandig, som vist i kapittel 4 og 5. Jeg ble naturligvis påvirket av responsen fra medforskerne i aksjonene, men min erfaring som lærer har bidratt til at jeg ikke mistet motet underveis. Klassen og jeg var videre ukjente for hverandre, og jeg måtte på selvstendig grunnlag skape en arbeidsallianse. Slik ble jeg i større grad en "outsider" på egen arbeidsplass, og møtte elevene med mer åpent sinn enn jeg ville gjort om jeg kjente dem fra før. Det er imidlertid en fare for at jeg har vektlagt positive funn fremfor negative. Jeg vil imidlertid argumentere for at jeg har klart å synliggjøre motstand mot prosjektet, så vel som positive funn.

For det tredje kan romlige konteksten ha påvirket resultatet, siden det kan ha hatt innflytelse på maktforholdet mellom meg som forsker og medforskerne. I et makt-perspektiv er den romlige konteksten viktig, og det er en del av en av dimensjonene i elevenes psykologiske læringsrom (Svedberg:1997, s 248). Jeg gjennomførte alle aksjonene i deres klasserom; dette var deres hjemmebane og jeg ble ønsket velkommen på deres premisser. Jeg tror at resultatene kunne blitt påvirket om jeg hadde endret den fysiske konteksten og løsrevet dem fra deres daglige og vante omgivelser (Thomsen:2009, s 60). Det er vanskelig å si hvordan, men jeg antar at elevene ville ha vært mindre åpne og bekvemme, og det ville overført mer makt til meg, siden jeg bestemte rammene.

Det fjerde er om tidsplanen i aksjonsforsknings-prosjektet burde vært strukturert annerledes; det ble et strekk på 12 uker mellom økt 2 og 3. I hvilken grad har det påvirket læringen i aksjonsforsknings-prosjektet? Svedberg peker på *tid* som en fjerde dimensjon i elevenes læringsrom, og fremhever at

det er viktig at prosessen ikke forseres (Svedberg:1997: s 248). I evalueringen ser jeg det som en fordel at aksjonene strakk seg fra august til februar, siden elevene i løpet av skoleåret utvikler en større grad av oppmerksomhet mot fremtiden og det som venter. De fikk derfor tilstrekkelig med tid, slik Svedberg fremhever. Jeg ville imidlertid hatt mer regelmessige økter, og ikke hatt et strekk på 12 uker mellom aksjon 2 og 3. Jeg tror imidlertid ikke dette har påvirket resultatene nevneverdig, men kunne gjort prosjektet mer forutsigbart for elevene.

## 6.2 Drøfting av etiske dilemmaer

I hele prosessen har etiske vurderinger vært et underliggende tema. I aksjonsforskning er sosiale utviklingsprosesser et omdreiningspunkt, og dette kan medføre etiske dilemmaer (Hartvigsen og Kversøy:2008, 161) (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 126). Dette aksjonsforsknings-prosjektet har berørt identitetsarbeid og elevene har vært sårbare overfor hverandre. Det er i denne sammenheng viktig å drøfte etiske dilemmaer som kan ha påvirket resultatene. I avsnitt 3.7.2 viser jeg til tre etiske dimensjoner om ivaretagelse av deltakere, og jeg vil nå belyse punktet "konsekvenser av å delta i forskningen" (Thaagard:2018, s 72). Har jeg ivaretatt elevene tilstrekkelig? Det er særlig to overordnede forhold jeg vil belyse her.

Det første er om jeg i større grad burde tilrettelagt for frivillighet. Før prosjektet ble klassen forespurt om deltagelse, og ingen var motstandere eller i opposisjon til ideen. I tillegg var elevene positive til både form og innhold etter første aksjon. Men var prosjektet reelt frivillig? En motforestilling er at prosjektet ble lagt i norsktimene og norsklærer integrerte aktivitetene i kompetansemålene i faget. I tillegg ble det ført fravær. Dette kan ha bidratt til at elevene opplevde et utilbørlig press om deltagelse. Jeg er imidlertid ikke alarmert i dette prosjektet; kun en elev ønsket ikke å delta med sin logg i forskningen, og kun noen få motstemmer kom til syne i sluttevalueringen av prosjektet. Hovedbildet uttrykker frivillig deltagelse, men kunne blitt ivaretatt enda mer.

Det andre er om jeg burde innhentet skriftlig tillatelse til å vise utdrag av elev-loggene. I starten av hver økt viste jeg anonyme utdrag fra loggene, tillatelse ble innhentet ved å spørre klassen muntlig. Min vurdering er at dette burde ha vært skriftlig, for eksempel gjennom å krysse av for tillatelse på loggskjemaene. Da hadde jeg i større grad ivaretatt det forskningsetiske aspektet ved prosessen. Det at elevene ikke har kunnet samtykke skriftlig kan ha bidratt til at de var mer påholdne da de skrev logger, siden de visste at det kunne bli vist for klassen.

Det tredje var etiske dilemmaer knyttet til det å dele erfaringer med i samlet klasse, og særlig om temaer som er personlige eller private. I prosjektet var jeg svært opptatt av at å dele skulle være *frivillig*. Jeg henvendte meg aldri til enkeltpersoner, men oppfordret klassen til å dele. Det skal presiseres at jeg oppmuntret elevene til *kun* å dele det de selv ønsket, og ikke mer. Dette punktet kunne jeg ha diskutert med klassen i forkant, slik at motforestillinger kunne blitt luftet tidlig i prosessen.

### 6.3 Hverandre-veiledning og frirom

Den overordnede innfallsvinkelen i dette aksjonsforskningsprosjektet er sosiokulturell og sosial-kognitiv læringsteori. Et grunnleggende premiss i disse teoriene er at det sosiale samspillet med andre kan være en katalysator for indre lærings- og utviklingsprosesser hos individet (Røyset og Kleppstø: 2017, s 268). Begge læringsteoriene forutsetter at det å samarbeide med andre tilfører en merverdi for individene.

Hverandre-veiledningens intensjon var å skape et "frirom" for elevene; en læreplass mellom likeverdige hvor de kunne utforske, oppdage og skape seg selv ( Kversøy i Lingås og Høsøien:2016, s 223) (Duus et al. : 2012, s 149) (Tiller:2006, s 127). Men hvor stort var dette frirommet i realiteten?

I samhandlingen mellom forsker og medforskere skapes graden av frirom. Mitt hovedbidrag som forsker var å initiere og tilrettelegge for aktiviteter, og også ta ansvar for å drive prosessen fremover. Et viktig forhold som kan bidra til å øke frirommet for elevene er at de opplever at prosjektet er relevant for dem. Dette vektlegges både i aksjonsforskning som tilnærming, hos Svedberg i begrepet læringsrom og i generell læringsteori (Svedberg:1997, s247) (Imsen:2001, s57) (Røyseth og Kleppstø:2017, s 268).

Elevene brukte imidlertid frirommet som var tilrettelagt for dem på ulikt vis. Det var forskjell på i hvor stor grad elevene engasjerte seg og hvilket utbytte de hadde av aktivitetene. En måte å øke frirommet på hadde vært å gi medforskerne større innflytelse, som diskutert i 6.1. Jeg vil imidlertid argumentere for at elevenes læringsrom også ga et frirom til å utforske og gjøre oppdagelse både om seg selv og andre.

I sosiokulturell læringsteori er språk en nøkkel til læring og utvikling (Imsen:2001, s 157) (Ulvestad og Kärki:20012, s 126). Verbalisering kan være en viktig måte å sortere tanker og følelser på, og dette kan igjen være grunnlag for læring og utvikling. I dette aksjonsforsknings-prosjektet har elevene *snakket, lyttet, og skrevet*. Hvordan har dette bidratt til å skape et frirom for kollektiv og individuell læring og utvikling?

I materialet fremkommer det at å *snakke* om seg selv var positivt for majoriteten. De fortalte at det var veldig verdifullt at noen faktisk *lyttet* til dem, og nesten som et etterlengtet behov som ble dekket. Å snakke om seg selv og de karriererelaterte temaene bidro til å øke frirommet; de fikk lov til å si det de hadde på hjertet og noen tok imot det. I loggene kom det til syne at det kunne være utvamt, og men at det åpnet både for fellesskapsfølelse og selvrefleksjon.

Å *lytte* til andres erfaringer og fortellinger var spesielt interessant og lærerikt. Dette var en klar tendens i materialet, nærmest unisont uavhengig av tema og aktivitet. Jeg vil argumentere for at nettopp det å *lytte* bidro til å øke frirommet. I skolesammenheng lytter oftest elevene til noe som er målrettet og som har en klar hensikt, for eksempel konkret læring av fag. I dette aksjonsforsknings-prosjektet lyttet elevene til personlige beretninger. Disse var ikke lineære, men beretninger om både omveier, avstikkere og svingete forhold. Dette er et tegn på at det var et reelt frirom for elevene. Men hva er årsakene til at det å *lytte* til andre oppleves som så lærerikt?

Det kan ha flere forklaringer. En forklaring er at elevene synes det behagelig at noen andre snakker, slik at de selv slipper å fremstå som usikre eller sårbare. Mer sannsynlige forklaringer er at de faktisk bruker andres erfaringer til refleksjon i sin egen utviklingsprosess, slik sosiokulturell og sosial-kognitiv læringsteori vektlegger. Elevene kan oppleve at andre verbaliserer tanker og følelser de selv sitter med, og at dette kan bidra til gjenkjennelse og utvikling. Videre kan de få nye ideer; den kollektive kompetansen er større enn den individuelle (Benestad Pirelli i Lingås og Høsøien:2016, s 155) (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 19). (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 18).

Å *skrive* var en viktig del av prosessen. Å skrive logg skulle gi elevene mental og kognitiv avstand til hverdagen og bidra til å konvertere erfaringer til læring, slik at elevene ble mer bevisste sitt ansvar i læringsprosessen (Slemmen: 2010, s 182) (Tiller:2006, s 108). Loggene skulle også gi plass til den følelsesmessige dimensjonen, siden dette vektlegges i liten grad i mer tradisjonell veiledning, men er det som "setter fart på refleksjonsprosessen" (Tiller:2006, s 120) (Kversøy i Kjærgård og Plant: 2018, s 229) (Gelatt:1988, s135). Loggene var generelt svært fyldige og elevene brukte lang

tid på skriveprosessen. Disse tekstene ga meg et unikt innblikk i elevenes refleksjonsprosesser etter hver aksjon, og bidro i utformingen av den videre i prosessen. Tekstene viser elevenes indre dialog og hvordan erfaringene de har gjort "der ute" samspiller med deres indre prosesser. I etterarbeid med loggene ble jeg ofte imponert over måten de omtale egne og andres opplevelser og utfordringer på, og ikke minst dybden i refleksjonene. Et spørsmål er om loggene skulle vært åpnere formulert, slik at medforskerne fikk større frihet, slik at de i større grad kunne definert hva det skriftlige frirommet skulle inneholde for dem. Min konklusjon er at de strukturerte loggende fungerte som en kilde til refleksjon og læring for elevene, og sett i lys av kvaliteten på loggene. Jeg ville derfor beholdt samme form på loggene, dog med noen mindre justeringer.

## **6.4 Hverandre-veiledning og læring av individuelle karrierekompetanser**

I kapittel 2 redegjorde jeg for DOTS-rammeverket og teori knyttet til karrierekompetansene "valgkompetanse", "mulighetsoppmerksomhet", "kompetanse i å takle overganger" og "selvbevissthet". I dette avsnittet vil jeg drøfte hvilken betydning hverandre-veiledning har hatt for individuell læring av karrierekompetanser.

### **6.4.1 Valgkompetanse**

Å "ta et valg" sto høyt på agendaen hos påbygg-elevne, siden de fleste fremdeles var i en beslutningsfase. Valg og valgkompetanse var følgelig et underliggende tema i alle aksjoner. Det var to hovedintensjoner med hverandre-veiledning i det konkrete arbeidet med valgkompetanse. Den første er at elevene skulle øke sin evne til å ta bevisste og reelle valg (Øiestad:2009, s173). Den andre er å hjelpe elevene til å tåle usikkerheten ved situasjonen de står i, for slik å tone ned en følelse av ensomhet og individualisering av prosessen (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 18)

For å ta gode valg er det viktig at elevene kan formidle sine behov for å få den bistanden de trenger. Det var imidlertid vanskelig å få konkrete svar på hvilke behov elevene hadde i valgprosessen. I loggene er svarene lite fokuserte; "vet ikke", "få rådgivning" eller "vite om muligheter", som vist i kapittel 4 fra 1. og 3. aksjon. Min tolkning er at disse ufokuserte svarene gjenspeiler hvordan de ser på situasjonen de er i; uoversiktlig, uavklart og uten et indre kompass for problemløsning. Å ta det

"store og viktige valget" er målet for elevene, men samtidig er de redde for å velge feil, slik de viser i klassedialogen med meg i 4.aksjon.

Målet med karrierelærings-prosessen var at elevene skulle øke sin valgkompetanse. I slutten av prosjektet var de fleste av elevene fremdeles i en pågående valgprosess. Var karrierelærings-prosessen lite vellykket? Dersom målet var å ta et valg kan det være bekymringsfullt, men fra et karriereveileder-ståsted kan det også være et positivt funn. Nettopp det å erkjenne sine utfordringer bidrar til å gjøre tankegangen mer fleksibel og bidra til vekst (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 16) (Kversøy i Kjærgård og Plant: 2018, s 236). Elevene har ikke bare tatt første og beste valg. De vedkjenner seg å være usikre, og er fremdeles åpne for nye innspill og vurderer mange valg. Da er det viktig å minne om Gelatts argument; å ombestemme seg vil være en viktig kompetanse i fremtiden (Gelatt: 1989, s 252).

Det er derfor interessant at *alle* elevene både er villig og anser seg som kompetente til å bidra i andres valgprosesser. Det kan framstå som et paradoks siden mange ikke har klart å ta et valg selv. Elevene trekker imidlertid fram at de kan bidra med egne erfaringer, slik at de kan hjelpe medelevene med deres valg og valgprosesser, Til tross for at de er unge har de allikevel mange erfaringer med valg og konsekvenser av disse. Mange har for eksempel valgt å gå på påbygg framfor å være lærling, og det er et stort valg og en valgprosess som tar tid. Det er derfor ingen motsetning mot selv være i en uavklart valgprosess og samtidig hjelpe andre. Dette bidrar til en demokratisering og myndiggjøring, begge sentrale mål med aksjonsforskning som tilnærming (Kversøy og Hartvigsen:2008, s 231)

I empirien finner jeg belegg for at hverandre-veiledning styrket den individuelle valgkompetansen. Resultatene viser at å *lytte* og *snakke* med andre bidro til læring om valgprosesser, om viktighetene av å involvere andre i sine valg og til økt selvrefleksjon om temaene. Det var spesielt interessant at mange fant nytte i å involvere medelever i sin valgprosess, og ikke bare en profesjonell karriereveileder. Jeg vil derfor argumentere for at elevene verdsetter den vide og uformelle veiledning som medelevene kan gi (Loven:2015, s 20) og (Kvalsund og Fikse: 2015, s 30).

Sett i lys av resultatene burde elevene fått anledning til å jobbe enda mer med konkrete erfaringer med valg og valgprosesser. De burde fått gå dypere inn i egne og andre valgstrategier, utfall av disse og refleksjoner i etterkant. Slik kunne de i enda større grad brukt hverandres erfaringer som et



utgangspunkt for den indre samtalen. Jo mer konkret, jo lettere er det å kunne sammenligne seg med andre.

## 6.4.2 Mulighetsoppmerksomhet

Arbeidet med mulighetsoppmerksomhet var nedtonet sammenlignet med de andre kompetansene, som begrunnet i punkt 2.4. Mulighetsoppmerksomhet har imidlertid en viktig rolle i DOTS-rammeverket, og var følgelig også inkludert i aksjonene. Elevene hadde imidlertid variert individuelt læringsutbytte av hverandre-veiledningen på dette området, avhengig av aktivitet.

I aksjon 5 arbeidet elevene konkret med temaet mulighetsoppmerksomhet. De undersøkte nettsiden [www.utdanning.no](http://www.utdanning.no) og skulle uoppfordret gi hverandre tips og råd underveis. Resultatene viser at *ingen* fikk innspill fra andre. Hva er mulige forklaringer på dette?

En forklaring er at elevene fokuserte mest på å undersøke egne muligheter. En annen forklaring er at elevene synes informasjonen på sidene er vanskelig, og at det er problematisk å se muligheter både for seg selv og andre. En tredje forklaring ligger i utformingen av veiledningsoppgaven, og jeg heller mot denne forklaringen. Oppgaven var løst formulert; elevene skulle gi på eget initiativ gi tips og råd. Min antagelse er at flere elever ville fått innspill dersom aktiviteten hadde vært mer styrt og strukturert. Den kunne vært styrt slik at elevene måtte gi innspill til minst to medelever, og at innspillene skulle diskuteres i grupper etterpå. Slik kunne øvelsen bli forpliktende, og ikke bare frivillig. Det er i denne sammenhengen interessant å vise det stadige dilemmaet karriere-veiledere står i; skal veileder være tilrettelegger eller en tydelig leder? Slik det fremstår i arbeidet med den ovennevnte øvelsen trengte elevene klarere rammer for å være hverandres veiledere. Hverandre-veiledning var ennå ikke en arbeidsform som var internalisert.

Å kjenne til valgmuligheter står øverst på agendaen hos mange elever. Dette var påbygg elevene tydelige på, og dette er også Skovhus' funn fra dansk skole (Thomsen og Skovhus i Lingås og Høsøien:2016, s 49). I aksjonsforsknings-prosjektet kom det frem at elevene økte sin mulighetsbevissthet gjennom arbeidet med de andre kompetansene. Dette er viktig å synliggjøre for elevene, siden det å lære om muligheter nærmest er et umettelig behov hos elevene. Skovhus peker også på at interesse for karrierelæring kan dale hos elever som har bestemt seg; de har jo allerede

tatt et valg! For å motivere disse elevene kan veileder synliggjøre at de øvrige DOTS-kompetansene er en innfallsvinkel for å øke mulighetsbevisstheten (Skovhus:2017, s174).

### 6.4.3 Kompetanse i å takle overganger

I dette avsnittet vil jeg diskutere forhold ved individuell læring av kompetanse i å takle overganger. I arbeidet med temaet var imidlertid den kollektive lærings- og utviklingsdimensjonen særlig fremtredende, og dette vil jeg drøfte i punkt 6.5.

I kapittel 5 viste jeg elevenes individuelle læringsprosess knyttet til begrepet "overgangsfase". De lærte at overgangsfaser har visse fellestrekk, og flere elever begynte på eget initiativ å bruke begrepet. De erfarte at begrepet inneholdt kjennetegn de kunne relatere seg til, og som samtidig beskrev utfordringer mange i klassen hadde. Begrepet fungerte følgelig som en felles referanseramme for dem da vi arbeidet videre med tema. Like viktig var det at elevene fikk mulighet til å endre sine personlige referanserammer, for slik å utvide sitt repertoar på dette området (Svedberg:1997, s 246).

Å tåle å stå i usikkerhet ble for mange en viktig individuell læring av hverandre-veiledningen. Usikkerhet er ofte en lammende følelse for mange elever, og de vender ofte disse følelsene innover (Klomsten og Stenseng:2019, s 55) Usikkerhet er imidlertid et element i transformasjons-prosesser hos alle mennesker, og mange søker profesjonell bistand. Lovén argumenterte for at nettopp karrierelæring kan bidra til å bøte på den eksterne avhengigheten (Lovén: 2015, s 206). Slik jeg ser det var hverandre-veiledning svært hensiktsmessig i denne sammenheng.

### 6.4.4 Selvbevissthet

I læringsprosessen om selvbevissthet var hovedfokuset identitetsarbeid. Identitet er imidlertid ikke en statisk størrelse, men noe som er i forandring gjennom hele livet (Benestad Pirelli i Lingås og Høsøien:2017, s 155). Å gi eksakte svar på hvilken utvikling som har skjedd er vanskelig, men jeg skal drøfte hvordan arbeidet med dette temaet *kan* ha påvirket elevene.

I temaet selvbevissthet arbeidet elevene først individuelt med tidslinjer over ulike livsroller. Slik skulle elevene oppdage egne styrker i de ulike rollene, og se hvordan de ulike livsrollene vi har

interagerer og påvirker hverandre (Super i Amundson:2014, s 20) (Svensurd: 2015, s 232). Denne prosessen skulle gi elevene økt selvfølelse og tro på egen mestring, slik Heggen, Asplin og Lingås trekker fram som vesentlig for et positivt identitetsarbeid (Heggen i Lingås og Høsøien:2016, s 179) (Asplin og Lingås i Lingås og Høsøien: 2017, s 110). Ved å utvide synet på hvem de er kunne de implisitt får utvidet synet på hvilke valgmuligheter de har.

Om lag halvparten av elevene opplevde den individuelle jobbingen med tidslinjer som lite lærerik, de øvrige signaliserte at de hadde utbytte av det. Det kan være flere forklaringer på at såpass stor andel hadde begrenset utbytte. Elevene kan ha opplevd det som lite relevant, for arbeidskrevende eller for innadvendt i forhold til deres forventinger til prosjektet. En annen forklaring er at de kan føle seg usikre og fommelete når det jobber med dette alene. Har mine erfaringer så langt i livet virkelig noen verdi, er dette noe spesielt?

Det var derfor interessant å undersøke om hverandre-veiledning har noe å tilføre utover det individuelle arbeidet. Som vist i kapittel 5 bidro hverandre-veiledning til at elevene opplevde anerkjennelse da de fikk respons på sine tidslinjer. Sett fra en karriereveileders ståsted er dette et veldig positivt og interessant funn. Å bli anerkjent av andre er noe av det viktigste for oss mennesker, og spesielt viktig i ungdoms-årene. Å bli anerkjent er viktig for å etablere sosial tilhørighet, som igjen gir oss sammenheng og mening, og som i skolesammenheng er nært knyttet til læring (Benestad i Lingås og Høsøien: 2016, s 155) (Uthus: 2017, s 159) (Markussen i Reegård og Rogstad: 2016, s 35). Øiestad, Aubert og Paulsen vektlegger anerkjennelse som en toveis prosess. Å få anerkjennelse for våre bidrag inn i fellesskapet er viktig for at vi skal kunne anerkjenne oss selv, og anerkjenner vi oss selv er det lettere å anerkjenne andre. (Aubert og Paulsen i Lingås og Høsøien:2016, s 196) (Øiestad:2009, s 175). Det at elevene opplevde å bli anerkjent for den de er kan ha vært en dyptgripende og verdifull opplevelse for dem.

## **6.5 Den kollektive lærings- og utviklingsdimensjonen.**

I forrige avsnitt ble hverandre-veiledningens bidrag til læring av individuelle karrierekompetanser belyst. I dette avsnittet vil jeg diskutere arbeidsformens betydning i kollektive lærings- og utviklingsprosesser. De to ovennevnte læringsprosessene er gjensidig avhengige og skjer i et kontinuum, og er følgelig ikke dikotomiske fenomener.

### 6.5.1 Hverandre-veiledning, identitet og selvfølelse

De kollektive prosessene bidro i stor grad til positivt identitetsarbeid, slik jeg tolker materialet. I arbeidet med temaet "selvbevissthet" skulle elevene si noe positivt og hyggelig om hverandre. Resultatene viser at det både var hyggelig å *få* og å *gi*, men at det riktignok var uvant for noen. Jeg synes det er flere interessante aspekter ved disse resultatene.

For det første at elevene tok det seriøst, det var ikke tendenser til usakligheter. Slik jeg tolker det opplevde elevene dette som relevant; dette var noe de faktisk *ville* delta på. For det andre er det interessant at elevene likte å gi og få positive tilbakemeldinger. Min tolkning er at de sjelden opplever å få direkte ros, og det kan være både kjærkomment og etterlengtet. For det tredje er det interessant at flere elever opplever det som "uvant" å snakke slik. En mulig forklaring er at elevene blir fomlete og forlegne i en slik situasjon, og ikke riktig vet hvordan de skal håndtere det. Dette kan være positivt, siden det er i akkurat slike situasjoner vi lærer mye; vi åpner oss for nye erfaringer og våger å være sårbare. Et vesentlig poeng i identitetsutvikling er at læring involverer kropp, tanker og følelser, slik Dahl, Østern og Tiller fremhever (Dahl og Østern: 2019, s 16) (Tiller:2006, s 120). Dette er høyst aktuelt i ovennevnte situasjon. Et viktig spørsmål i denne forbindelse er om øvelsen gikk for direkte på personens vesen, fremfor å fokusere på egenskaper relatert til karriereveiledning. Slik jeg ser det er det avhengig av tilliten i gruppa, og akkurat i denne klassen var den tilstede. Det er imidlertid et etisk dilemma ved å bruke hverandre-veiledning. En fjerde forklaring kan være at elevene er uvant med at slike temaer tas opp i skolesammenheng. Illeris fremhever at opplæringen som skjer på skolen ofte er fysisk og mentalt adskilt fra hverdagslivet, og at skolen ikke er direkte relevant for ungdommenes virkelighet (Illeris:2017, s 117). Det å jobbe med temaer som berører identitet kan både oppleves som invaderende, men også positivt grenseoverskridende.

### 6.5.2 Hverandre-veiledning og fellesskapsfølelse

Mange ungdommer individualiserer sine problemer, og tenker at de er den eneste i klassen som strever med valg, overgangsfaser og hvem de dypest sett er (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 18). Et fortrinn med hverandre-veiledning var at mange elever rapporterer om en følelse av fellesskap, og dette kan bidra til å avhjelpe de ovennevnte utfordringene.

Et interessant funn var at nettopp aksjonsforskning som *tilnærming* bidro til økt følelse av fellesskap, som vist i kapittel 4. Det å høre utdrag fra andres logger var et viktig grep; at klassens samlede erfaringer ble løftet opp og kategorisert ga gjenkjennelse. Det viser i praksis Benestad Pirellis poeng; å samarbeide med folk som er forskjellige fra oss gir oss frihet og "skal supplere oss med gjenkjennelseskraft" (Benestad Pirelli i Lingås og Høsøien:2016, s 155). Slik jeg tolker responsen var det nettopp gjenkjennelseskraften som er gjennomgripende her; vi er mennesker, i samme livssituasjon og som har mange av de samme tankene og følelsene. Dette til tross for at elevene er svært forskjellige, både med tanke på personlighet, interesser, karakterer og skolemotivasjon. Mangfoldet utgjør virkelig en ressurs for fellesskapet, og aksjonsforskningsprosjektet viser at de individuelle forskjellene rommer muligheter og potensial (Brenna i Lingås og Høsøien:2016, s 132.)

Fellesskapsfølelsen var et underliggende aspekt i alle aksjoner, men var særlig fremtredende da vi arbeide med temaet "overgangsfaser". Her var det tydelig at elevene var "i samme båt". Mange av elevene opplever overgangsfasen som uhåndterlig og skremmende, og får kroppslig ubehag bare ved tanken på temaet, som vist i kapittel 4. Min vurdering var at å *snakke* og å *lytte* bidro til å dempe ubehagelige kroppslige fornemmelser, slik at elevene fikk omsatt dem i tanker og følelser i et fellesskap. Elevene opplever at andres erfaringer er nyttige for dem, og de har et felles perspektiv og interesse av samtale (Thomsen, Skovhus, Buhl:2013, s 16).

Det å dele følelsesmessige opplevelser med hverandre bidrar erfaringsmessig til større gjensidig forståelse, ifølge Kversøy (Kversøy i Kjærgård og Plant:2018, s 230). Ved å øke den gjensidige forståelsen kan vi i større grad oppleve sosial anerkjennelse, som vist i avsnitt 6.4.4. Den sosiale anerkjennelsen bidro til å tone ned tendensen til subgruppers fellesskap, som gjør at vi i større grad kan bevege oss ut og inn av ulike kategorier av det å være menneske (Benestad Pirelli i Lingås og Høsøien:2016, s 156). Det kan bety at rollene vi spiller overfor andre ikke et fastspikret, men kan variere etter hvilke erfaringer som blir synliggjort. I denne sammenhengen trenger det ikke nødvendigvis å være den mest populære eller skoleflinke som setter agendaen. Det kan like gjerne være eleven som gjentatte ganger har mislyktes og følt seg underlegen, i hverdagspråket omtalt som å "gå på en smell".

### 6.5.3 Hverandre-veiledning og mestringstro

Elevene er i en overgangsfase hvor mestring og mestringstro er viktig. I "Overordnet del av læreplanen" er livsmestring et sentralt tema (2018: s, 14). Å ikke mestre kan videre ha en urovekkende betydning for en ung persons identitetsutvikling i en sårbar fase i livet, slik Heggen fremhever (Heggen i Lingås og Høsøien:2016, s 179).

Å oppleve økt mestring og mestringstro var både et *mål* og et *middel* i dette prosjektet. I aksjonsforsknings-prosessen ble det tydelig at mange elever ønsker å bidra i andres prosess. De anser seg som kompetente, uavhengig av bakgrunn, og dette kan være viktig kilde til å oppleve mestring.

Individuelt var det imidlertid mange påbygg-elever som forestilte seg at de var lite mestrende sammenlignet med medelevene. Hoved-tendensen i materialet er at hverandre-veiledningen bidro til å normalisere og avindividualisere situasjonen elevene står overfor. For en tredjedel økte ikke mestringstroen nevneverdig. Dette er et interessant funn. Hva er årsaken til at såpass mange ikke opplever økt mestringsfølelse? En årsak er åpenbar; elevene har en iboende trygghet og mestringstro allerede, og har ikke behov for fellesskapets støtte i den prosessen. For dem kan aktivitetene være hyggelig, men ikke nødvendigvis utviklende. En annen årsak kan være at noen elever faktisk ikke er tilgjengelig for veiledning knyttet til mestring i deres nåværende situasjon. Mange strever med motivasjon og prestasjoner på påbygg og er i villrede om veien videre. (Markussen i Reegård og Gloppen:2012, s12), Det er derfor vanskelig å få økt tro på egen mestring når de ikke behersker nå-situasjonen og heller ikke har ideer om hvor de skal. Jeg tror allikevel ikke at aktivitetene har vært bortkastet for denne gruppa; de har erfaringene fra hverandre-veiledningen med seg videre som en del av sin referanseramme. Jeg vil argumentere med at dette gjør noe med tanken om hva de kan få til.

## 6.6 Hverandre-veiledning og motstand

Hovedtendensen i materialet var at elevene hadde læringsutbytte av hverandre-veiledning. Det var imidlertid også motstemmer og motstand mot arbeidsformen. Jeg vil i dette avsnittet drøfte mulige årsaker til tilbakeholdenhet og motstand mot hverandre-veiledning, både generelt og i dette prosjektet spesielt, og hvilke implikasjoner dette kan ha for liknende aktiviteter i fremtiden.

For det første var det i resultatene flere elever som ikke viste konkret motstand, men som var tilbakeholdne og svarte "vet ikke", "visste det meste fra før", "lærte ikke mye". I dette aksjonsforsknings-prosjektet gikk jeg altså ikke dypere inn i disse svarene, men det hadde vært hensiktsmessig dersom jeg skulle gjennomført prosjektet en gang til. Disse mer reserverte tilbakemeldingene kan imidlertid tolkes på flere måter. En tolkning kan være at aktivitetene ikke appellerte til dem, og at de ikke var motivert for å delta. Dette kan for eksempel gjelde elevene som ville hatt mer informasjon om friår, noe som ikke ble vektlagt i aksjonene. En annen tolkning er at elevene faktisk ikke har fått nok tid til å reflektere over hva det hadde vært med på, slik Svedberg fremhever er viktig (Svedberg:1997, s 248). Det kan også tolkes til å være en stille protest mot både aktivitetene og temaene. Et viktig spørsmål i den forbindelse er: Var dette et uttrykk for kjønnsforskjeller? Klomsten og Stenseng peker på at gutter kan oppleve det som tabu å snakke om følelser og problemer (Klomsten og Stenseng: 2019, s 58). I mine observasjoner fant jeg ingen umiddelbar støtte for det; generelt var de fleste elevene aktive deltakere, både muntlig og skriftlig. Det kan imidlertid være viktig å være oppmerksom på kjønnsperspektivet, for slik å målrette læringsaktivitetene enda mer.

For det andre liker ikke alle elever tilrettelagte gruppeaktiviteter, de foretrekker heller å jobbe alene og opplever felles-aktiviteter som tvang. Noen elever er sjenerte og introverte, og arbeidsformen kan utløse ubehag og indre stress, og det hemmer mer enn å fremme læring. Gruppearbeid er imidlertid en velbrukt arbeidsform i skolen, og jeg vil argumentere for at det også hører hjemme i karriere-læring. I empirien fremkommer det at elevene har stort utbytte av å *lytte* til medelever som snakker om sine erfaringer og sitt liv. Dette er et argument for å at de ovennevnte elevene også profitterer på karrierelærings-aktivitetene. Det er imidlertid viktig at elevene opplever at deres grenser og motforestillinger blir ivaretatt i arbeidet, særlig siden det handler om personlige aspekter ved deres liv. For de ovennevnte elevene er trygghet spesielt viktig. I oppstarten av prosjektet kunne jeg i logg kartlagt hvordan elevene liker å jobbe i grupper, slik at jeg kunne tatt hensyn til dette i utforming av aktiviteter.

For det tredje var det flere elever i klassen som ønsket å arbeide mer i selvbestemte grupper, siden det er lettere å åpne seg for noen de velger selv. Fra karriereveileders ståsted er dette et dilemma. I teori-kapittelet ble forskjellighet som ressurs trukket fram som vesentlig for kollektiv utvikling (Brenna i Lingås og Høsøien:2016, s 132). Når elever jobber i selvvalgte grupper velger de ofte medelever de kjenner og som har samme referanserammer. Jeg ser imidlertid at elevene har et poeng, og ville i neste prosjekt vekslet mellom selvvalgte grupper og grupper bestemt av meg. Dette

kan også bidra til at det ble lettere for de ovennevnte sjenerte og introverte elevene, siden de kan styre prosessen mer.

For det fjerde synes mange det er ubehagelig å snakke om disse erfaringene mens hele klassen hører på, og to av elevene i dette prosjektet ga tilbakemelding om akkurat det. En mulig forklaring er at elevene oppfattet meg som *lærer*, og at det forventes at de skal svare, slik som i øvrige fag. En viktig lærdom av dette er stadig å understreke ordet *frivillig* overfor elevene. Dette kunne imidlertid bidratt til at flere avstår fra å være med, men dersom jeg hadde vært klarere tror jeg elevene kunne ha opplevd økt trygghet.

For det femte kan elever oppleve at de har større behov for individuell veiledning enn å jobbe med hverandre-veiledning. I den avsluttende evalueringen var det to elever som påpekte dette. Å ønske individuell veiledning er imidlertid et legitimt ønske. Hverandre-veiledning har gode kvaliteter, men et stort fellesskap dekker ikke alltid individets spesifikke behov for veiledning.

I hverandre-veiledning er det derfor spesielt viktig å klargjøre hva som er *målet* med aktivitetene (Haug:2018, s 92) I dette aksjonsforsknings-prosjektet var hensikten å introdusere elevene for bredden i karrierelæring. Som vist ønsker mange påbygg-elever å lære om muligheter for "å ta et valg", dette er det samme som Skovhus fremhever i sin forskning fra Danmark (Skovhus:2017). Om jeg skulle gjentatt opplegget hadde jeg brukt enda mer tid på å klargjøre forventninger og intensjoner med karrierelæring, slik at elevene hadde blitt innforstått med hensikten. Jeg ville imidlertid kommet elevene i møte ved å i starten bruke mer tid på konkret informasjon om hvor de kan finne en oversikt over mulige utdanninger, yrker, karaktersnitt, frister og lignende. Slik ville elevene fått svar på forhold de uroer seg over, og gitt økt kompetanseheving for mange samtidig (Thomsen, Skovhus og Buhl:2013, s 18). Min antagelse er at elevene var blitt mer motivert på å jobbe med bredden i karrierekompetanser.

Avslutningsvis vil jeg understreke det var svært positivt at elevene uttrykte motstand, både for meg som forsker og karriereveileder. Dette tyder på at de var trygge nok til å gi tilbakemelding til meg, til tross for at vi i utgangspunktet ikke kjente hverandre. Videre kan det bety at elevene faktisk involverte seg i prosjektet, men ga beskjed om det som ikke tiltalte dem.



## 6.7 Oppsummering: Hverandre-veiledning i et sosiokulturelt og sosial-kognitivt læringsperspektiv.

I dette avsnittet vil jeg se resultatene i lys av sosialkulturell og sosial-kognitiv læringsteori. Det grunnleggende premisset for teoriene er at det sosiale samspillet med andre er avgjørende for individuell læring og utvikling. Disse teoriene har utgjort den overordnede teorirammen for aksjonsforsknings-prosjektet, og det er derfor viktig å se resultatene spesifikt opp mot disse.

Sosiokulturell læringsteori, i denne oppgaven representert ved Vygotsky, vektlegger språket som et redskap i læring og utvikling. Gjennom språket kan vi både ha en ytre, sosial kommunikasjon og en indre, individuell samtale (Imsen:2012, s 166). Resultatene fra aksjonsforsknings-prosjektet viser at verbalisering av egne tanker og følelser bidro til læring og utvikling, både hos individet og i et større fellesskap. Hverandre-veiledningen bidro følgelig at individet fikk tilført noe de ikke kunne oppnådd alene.

I sosial-kognitiv læringsteori er Bandura og hans begrep mestringstro sentralt. Han vektla fem forhold som kunne ha betydning for at individene kunne øke sin mestringstro, som vist i avsnitt 2.3. Jeg vil argumentere, basert på resultater og tolkninger av disse, at hverandre-veiledning bidro til økt mestringstro. Hverandre-veiledningen bidro til emosjonell støtte og at individene lærte av andres erfaringer, som et alternativ til taushet som kan sementerte negative følelser. Dette bidro til at elevene hadde mulighet til å endre sine referanserammer og kunne se sine egne erfaringer i et nytt lys. Slik ble elevene styrket på områder de allerede hadde mestringserfaringer på, og støttet der de følte avmakt og usikkerhet.

Som vist tidligere var det klare forbedringspunkter ved prosjektet; det var klare motstemmer og motstand. Jeg vil imidlertid argumentere for at fellesskapet - *de andre* - er grunnleggende viktige for individets utvikling, også i karrierelærings-sammenheng.

## 6.8 Hverandre-veiledning og mulige implikasjoner for karriereveilederrollen i videregående skole

En intensjon med aksjonsforsknings-prosjektet var å flytte oppmerksomheten fra den profesjonelle veilederen og over til deltakerne. Ved at elever med samme kompetansenivå veileder hverandre kan veiledningen bli mer vid og uformell enn snever og formell (Loven:2015, s 20) (Kvalsund og Fikse: 2015, s 30). Dette er i tråd med lærings- og utviklingsparadigmets veilederrolle og aksjonsforskningens forskerrolle; veileder bør være en tilrettelegger i en læringsprosess. Jeg vil følgelig argumentere for at hverandre-veiledning kan være et viktig supplement i skolens karriereveilednings-tilbud. Mine funn støtter argumentene om at ungdommer kan bidra med meningsfylt systematisk veiledning som kompletterer og tilfører noe i forhold til det øvrige veiledningstilbudet de får (Kversøy i Kjærgård og Plant: 2018, s 229)(Røyset og Kleppestø:2017, s 213-214). Dette kan ha ulike implikasjoner for karriereveileder i videregående skolen, og jeg vil i det følgende skissere noe av disse.

For det første er det viktig at karriereveilederen i sin praksis legger til grunn et bredt kompetansebegrep (Illeris:2017, s 45). Det er imidlertid viktig at veilederen klarer å formidle dette til elevene. En utfordring med "hverandre-veiledning" er nettopp at det utfordrer elevenes syn på hva karriereveiledning er. For mange elever er karrierelæring noe ukjent og ullent, og kan se på det som artige aktiviteter, nærmest som en happening. "Ordentlig" karriereveiledning er noe som forventes å skje på et kontor og ikke i en uformell kontekst (Thomsen:2009, s 60). Det er derfor viktig å avklare hensikten med å bruke hverandre-veiledning overfor elevene. Haug fremhever at forventninger påvirker hvor fornøyde veisøkerne er med tilbudet: "Hvis målet og forventningen er noe annet enn utvikling av karrierekompetanser, vil nødvendigvis vurderingen av kvalitet bli påvirket i negativ retning" (Haug:2018, s 14). Det er derfor viktig at veilederen introduserer elevene for et vidt kompetansebegrep fremfor et smalt, siden dette kan være med å forme forventningene.

For det andre blir det derfor viktig at karriereveileder fremhever at hverandre-veiledning er et supplement; hverandre-veiledning er *ett* av tilbudene elevene kan nyte godt av. Slik kan veileder bidra til at elevene ser på karriereveiledning som en prosess, framfor hjelp med et enkeltstående valg. Dette kan innebære at elevene ønsker å bruke hverandre-veiledningen som et forarbeid før de oppsøker individuell veiledning. Slik kan dialogen mellom elev og karriereveilederen bli mer

fruktbar og målrettet; elevene har tross alt gått noen runder med seg selv, og trenger ikke å starte på bar bakke.

For det tredje innebærer hverandre-veiledning at karriereveileder i større grad kan få en koordinator-rolle. Veilederen vil kunne bidra til at karriere-veiledning i større grad blir hele skolens oppgave (NOU:2016:7, s 143). Dette er også hjemlet i forskrift til opplæringsloven, §22.3, som fremhever at karriereveiledning skal være et samarbeid med andre personer og instanser ved skolen. Kontaktlærer kunne hatt en nøkkelrolle i utprøving av hverandre-veiledning, som skissert i artikkelen "Kontaktlærer – en ubrukt ressurs i karriereveiledningen?" (Buland og Mathiesen:2016, s 1) Et fortrinn er at kontaktlærer kjenner elevene. En ulempe er imidlertid at mange kontaktlærere opplever karriereveiledningen som en tidstyv fra arbeidet med fagene. Det er derfor viktig at kontaktlærer opplever hverandre-veiledning som relevant og nyttig. Kontaktlærer må gjøres oppmerksom på at hverandre-veiledning kan bidra til kollektive utviklings- og læringsprosesser som styrker klassemiljø og motivasjon. Slik kan hverandre-veiledning faktisk bidra til at kontaktlærers arbeidshverdag blir lettere. For å oppnå dette er det imidlertid viktig at karriereveileder støtter kontaktlæreren i alle faser av utprøvingen av hverandre-veiledning.

Karriereveilederen kan også ha en koordinatorrolle når "Overordnet del av læreplanen" innføres høsten 2020. Jeg vil argumentere for at det er svært hensiktsmessig å koble karrierelæring opp mot temaene "Folkehelse og livsmestring". Det er viktig med tanke på elevenes motivasjon, mestring, og identitetsutvikling, og ikke minst evne til samspill og lyttende dialoger, vektlagt i "Overordnet del av læreplanen". Et fortrinn er at karriereveiledning og karrierelæring er relevant for alle; få vil føle at det stigmatiserende å få hjelp til karriererelaterte temaer. Om det utelukkende er skolehelse-tjenesten som setter agendaen kan det være at temaene ikke appellerer til alle. Karrierelæring og hverandre-veiledning er noe de fleste vil kunne føle seg i målgruppa for.

I dette kapittelet har jeg sett resultatene i lys av teorier og styringsdokumenter, og diskutert mulige forklaringer og tolkninger av resultatene. I neste kapittel vil jeg kort oppsummere resultatene fra aksjonsforsknings-prosjektet.

## 7 Konklusjon

Denne masteravhandlingen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling og forsknings-spørsmål: **Hva kan hverandre-veiledning i samlet klasse bidra med for å fremme karrierelæring på VG3 påbygg?** Problemstillingen er operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål: **Hva kan hverandre-veiledning bidra med for å fremme individuell karrierelæring?** og **Hva kan hverandre-veiledning bidra med for å fremme kollektive lærings- og utviklingsprosesser?**

Denne masteravhandlingen har vist at hverandre-veiledning kan være et hensiktsmessig supplement i skolens karriereveiledningstilbud. Tilnærmingen har flere fortrinn, og det er flere overordnede resultater som er felles for begge forskningsspørsmålene. Hverandre-veiledningen ga elevene et frirom; en læreplass mellom likeverdige hvor de kunne utforske, oppdage og skape seg selv. I dette frirommet fikk elevene økt sin evne til å verbalisere egne tanker og følelser, samtidig som de oppøvde evnen til å lytte og gi innspill til andre. Slik inngikk elevene i et gjensidig læringsfellesskap, og hverandre-veiledning bidro følgelig til at mangfoldet i klassen ble en ressurs for fellesskapet, uavhengig av bakgrunn. Elevenes egne erfaringer ble konvertert til læring i møte med fellesskapet. Dette ga økt mestring, styrket elevene som aktører og bidro til myndiggjøring, og bidro til å tone ned den eksterne avhengigheten av karriereveileder. Et annet viktig fortrinn var at hverandre-veiledningen løftet elevenes uformelle samtaler om karriererelaterte temaer inn i klasserommet, og på denne måten integrere elevenes hverdagsliv i skolen og ga det verdi.

Hverandre-veiledning var en hensiktsmessig innfallsvinkel i individuell læring av karrierekompetanser. Hverandre-veiledningen tilrettela for en indre dialog knyttet til disse kompetansene, og dette bidro til økt trygghet og selvbevissthet. Videre ble elevene mer orientert mot læring av karrierekompetanser, fremfor utelukkende å fokusere på å ta valg

I de kollektive lærings- og utviklingsprosessene har hverandre-veiledning lagt til rette for at elevene sammen utviklet bedre selvfølelse, mestringstro og en opplevelse av fellesskap. Dette fundamentet har bidratt til en avindividualisering og normalisering av valgprosessene elevene står i, og ga elevene større frirom i arbeidet med temaene.

Oppgaven synliggjorde også at hverandre-veiledning kan bidra til at flere elever får karriereveiledning. De fleste skoler har en begrenset karriereveileder-ressurs, og gjennom hverandre-veiledning kan flere nyte godt av tilbudet. Like viktig er det at hverandre-veiledning når de som selv ikke oppsøker veiledning, men som kanskje har størst behov.

Det er i dag begrenset med forskning på hverandre-veiledning, og særlig i videregående skoles avgangsklasser. Aktuelle temaer for videre forskning kan være å undersøke temaene nevnt i punkt 6.8; karriereveiledningens relevans i "Folkehelse og livsmestring" og kontaktlæreren som ressurs i karrierelæringen. Gjennom en slik utprøving kan karriereveileder synliggjøre overfor skolefelleskapet at karriereveileder ikke utelukkende gir informasjon om utdanninger og yrker, men kan ha en relevant rolle i andre sammenhenger i skolefelleskapet. Slik kan veilederen selv bidra til å styrke og øke karriereveiledningens posisjon i skolen.

I hverandre-veiledning er elevene hovedpersoner, veilederen er på sidelinja som tilrettelegger og inspirator. I dette prosjektet har elevenes innsikt og utvikling imponert meg. Hverandre-veiledning har endret både de individuelle og kollektive referanserammene, og gitt elevene økt mestringstro og trygghet i møte med fremtiden. En elev oppsummerte det slik: "At alle mennesker og opplevelser gir deg mye kunnskap og erfaringer som du kan ta med deg videre i livet. Enten de var gode eller dårlige, så styrker det meg som person". Hverandre-veiledning er ikke lettvinne øvelser, men noe som kan påvirke ungdommer dypt. La oss utnytte denne ressursen, den er for verdifull til ikke å brukes.

## 8 Litteraturliste

- Amundson, N.E (2014) *Essential elements of career counseling. Proses and techniques*. Pearsons.
- Andreassen, I.H (2016) Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I Lingås, L.G og Høsøien, U. (red.). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. (s.17-35). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Asplin, A.C.H og Lingås, L.G. Mål og mening – danning på ungdomstrinnet. I Lingås, L.G og Høsøien, U. (red.). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. (s.109-127). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aubert, A.M og Paulsen, M.K (2016) Relasjonen mellom lærer og elev – verdibaserte refleksjoner. I Lingås, L.G og Høsøien, U. (red.). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. (s.185-205). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C.R.P (2017) *Det vurderende øye*. Oslo: Gyldendal
- Brenna, L. R (2016) Mangfold – en ressurs. I Lingås, L.G og Høsøien, U. (red.). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. (s.131 -143). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buland, T. og Mathiesen, I H (2016) *Kontaktlæreren – en ubrukt ressurs i karriereveiledningen?* (1-5). Hentet fra: <https://veilederforum.no/content/kontaktl%C3%A6reren-en-ubrukt-ressurs-i-karriereveiledningen>
- Christoffersen, L- og Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahl, T og Østern, T.P (2019) Læring uten kropp. Fagfornyelsen kognitivistiske slagside. *Bedre skole*, (.14 – 19)
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. M. B. (red.) (2012). *Aktionsforskning: en grundbog*. Roskilde: Samfundslitteratur.
- Fikse, C. og Kvalsund, R (red) (2015) *Rådgivningsvitenskap*. Oslo: Fagbokforlaget
- H. B. Gelatt (1989): Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, s, 252-256
- Heggen, K. (2016) Frafall, motivasjon og identitet. I Lingås, L.G og Høsøien, U. (red.). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. (s.169-181). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hartvigsen, M. og Kversøy, K.S (2008) *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Oslo: Fagbokforlaget
- Hartvigsen, M. og Kversøy, K.S (2018) *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Oslo: Fagbokforlaget

- Haug, E. Hagaseth (2018) *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*. Oslo: Fagbokforlaget
- Højdal, L. og Poulsen, L (2012) *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Danmark: Schultz.
- Illeris, K. (2017) *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?* Danmark: Samfundslitteratur
- Imsen, G. (2001) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo:Universitetsforlaget
- Inglar, T ( 2009) *Erfaringslæring og yrkesfaglærere – en kvalitativ studie*. Hentet fra: <https://oda.hioa.no/nb/erfaringslaering-og-yrkesfaglaerere-en-kvalitativ-studie>
- Johannessen, E.F, Rafoss, W.T og Rasmussen, E.B (2018) *Hvordan bruke teori?* Oslo:Universitetsforlaget.
- Johansen, E.V (2018) *Elever som veiledere hverandre i faget utdanningsvalg* (Masteravhandling, Universitetet i Sørøst-Norge). Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2559574>
- Kärki, F.U og Ulvestad, A. K (2012) *Flerstemt veiledning* Oslo: Gyldendal akademisk
- Klomsten. T.A og Stenseng, F (2019) Behovet for å lære mer om egne følelser. I *Bedre skole*, nr 1 2019, s 55-61)
- Kompetanse Norge (2019) *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/kvalitet-i-karriereveiledning/les-kvalitetsrammeverket-og-gi-oss-dine-innspill/>
- Kristiansen, A.M (2019) *Karrierelæring i den videregående skolen* (Masteravhandling, Universitetet i Sørøst-Norge) Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2620030>
- Krumboltz J. (2009). Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*.Vol.17(2)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overord-net-del---verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen.pdf>
- Kversøy, K.S (2018). Like som veileder like – karriereveiledning mellom mennesker i samme situasjon. I R. Kjærgård og P. Plant (red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s.229-245). Oslo:Gyldendal.
- Kversøy, K. S. (2016). Hvordan kan faget utdanningsvalg bli elevenes frirom for refleksjon, utforskning og gode valg? I Lingås, L.G og Høsøien, U. (red.). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. (s. 223-234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Law, B og Watts, A.G (2003) The DOTS analysis – original version. *The career learning network*. Storbritannia, Cambridge. Hentet fra: <https://www.hihohiho.com/memory/cafdots.pdf>

- Lovén, A. (red) (2015): *Karriärvägledning - en forskningsöversikt*. Studentlitteratur AB, Lund: Sverige.
- Markussen, E. (2016) Forskjell på folk. Reegård, K. og Rogstad, J (red) I *De frafalne – om frafall i videregående opplæring*. Oslo:Gyldendal
- Markussen, E. og Gloppen, S.K. NIFU-rapport, 2011:2. *Påbygg – et gode eller en nødløsning?* NIFU. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280848/NIFUrapport2012-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2016:7 (2016). Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Opplæringslova (2006) *Forskrift til opplæringslova om utdanningsrådgivning*. Hentet [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#§22-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#§22-3)
- Pirelli, E.E.B (2016) Å høre eller ikke høre til, kan det være spørsmålet? I Lingås, L.G og Høsøien, U. (red.). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. (s.145-156). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M.B. (2.utgave, 3 opplag) (2017) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Postholm, M.B og Moen, T (2018) *Forskning og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo:Universitetsforlaget
- Røyset, R. og Kleppesjø, K. H. (2017): *Utdanningsvalg - karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Savicas, M.L (2011) *Career counseling*. Washington:American Pshycological association
- Seville, C (2012) *Sammen med andre kan jeg se framover* (Masteravhandling, Høyskolen i Oslo og Akershus) Hentet fra: [https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/1233/mayp\\_seville\\_2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/1233/mayp_seville_2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Skovhus, R. B (2018) *Vejledning – valg og læring*. Danmark:Trykværket
- Slemmen, T (2010) *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Svedberg, L (1997) *Gruppsykologi – om grupper, organisationer og ledarskap*. Stockholm:Studentlitteratur
- Svendsrud, A. (2015): *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget



Thomsen, R. (2009) En undersøgelse af vejledning i fællesskaper. *Nordisk udkast 1 / 2 2009* (s 56-64). Hentet fra: <https://tidsskrift.dk/nu/article/view/7259/6189>

Thomsen, R og Skovhus, R.B (2016) Karrierekompetence i skolen. I Lingås, L.G og Høsøien, U. (red.). *Utdanningsvalg – identitet og dannning*. (s.37-53). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thomsen, R, Skovhus, R. B og Buhl, R (2013) *At vejlede i fællesskaper og grupper*. Danmark: Shultz

Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget

Uthus, M. (red.) (2017) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedvik, K.O (2020) Livsmestring i skolen vekker debatt: Advarer skoler mot å innføre gruppeterapi. *Bedre skole 2020:4* (s 10-17)

Øiestad, G. (2009) *Selvfølelsen*, Oslo:Gyldendal

## 9 Vedlegg

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Dette er et spørsmål til deg som går i 3PBA: Vil du delta i et forskningsprosjekt?

#### Bakgrunn

Jeg har i mange år jobbet på påbygg og elever sier ofte at de trenger karriereveiledning. Nå skriver jeg master i karriereveiledning på Universitetet i Sørøst-Norge, og ønsker å prøve ut karriereveiledning i samlet klasse. Forskningsprosjektet er godkjent av ledelsen her på skolen. Her er problemstillingen jeg skal skrive om:

#### Hvordan kan venneveiledning fremme karrierelæring på VG3 påbygg?

1. Hvilke egendefinerte behov har elevene for veiledning og karrierelæring?
2. Hvordan kan venneveiledning styrke individuell karrierelæring?
3. Hvordan kan venneveiledning styrke læringsmiljøet og motivasjon i klassen?
4. Hvilket selvrapportert utbytte har elevene av de overnevnte aktivitetene?

#### Hva skal skje?

Vi skal ha 4-6 økter i løpet av høsten. Her vil vi snakke om veien fram mot jobb og utdanning. Måten vi skal jobbe på er en blanding av undervisning, jobbing alene, i par og smågrupper. Øktene legges i norsk-undervisningen.

Etter disse aktivitetene vil du bli spurt om å skrive ned dine erfaringer. Denne delen av opplegget er frivillig, siden det du skriver vil inngå i mitt forskningsprosjekt.

#### Ingen får vite hvem du er eller hvilken skole det er forsket på

Du får være helt anonym; ingen vil få vite hvem du er. Det er derfor viktig at du ikke skriver navn eller andre opplysninger som kan identifisere deg. Jeg vil også forandre navnet på skolen; ingen vil få vite at det er akkurat "Vestjordet" videregående det er forsket på. Når resultatene publiseres er det umulig å finne ut at akkurat du har vært med i undersøkelsen.

### **Strengere regler for forskning i Norge**

Det er veldig strenge regler for forskning i Norge. De som passer på at reglene overholdes kalles NSD; Norsk senter for forskningsdata. Jeg vil følge reglene de har. Det du skriver vil bli oppbevart i et låst kontor på skolen og makuleres når forskningsprosjektet er ferdig.

### **Vil du være med?**

Det er frivillig å være delta på forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Spørsmål? Send epost til [heidi.gabrielsen@"vestjordet".vgs.no](mailto:heidi.gabrielsen@vestjordet.vgs.no)

Håper du vil være med!

Heidi Gabrielsen

"Vestjordet" 25.08.2019