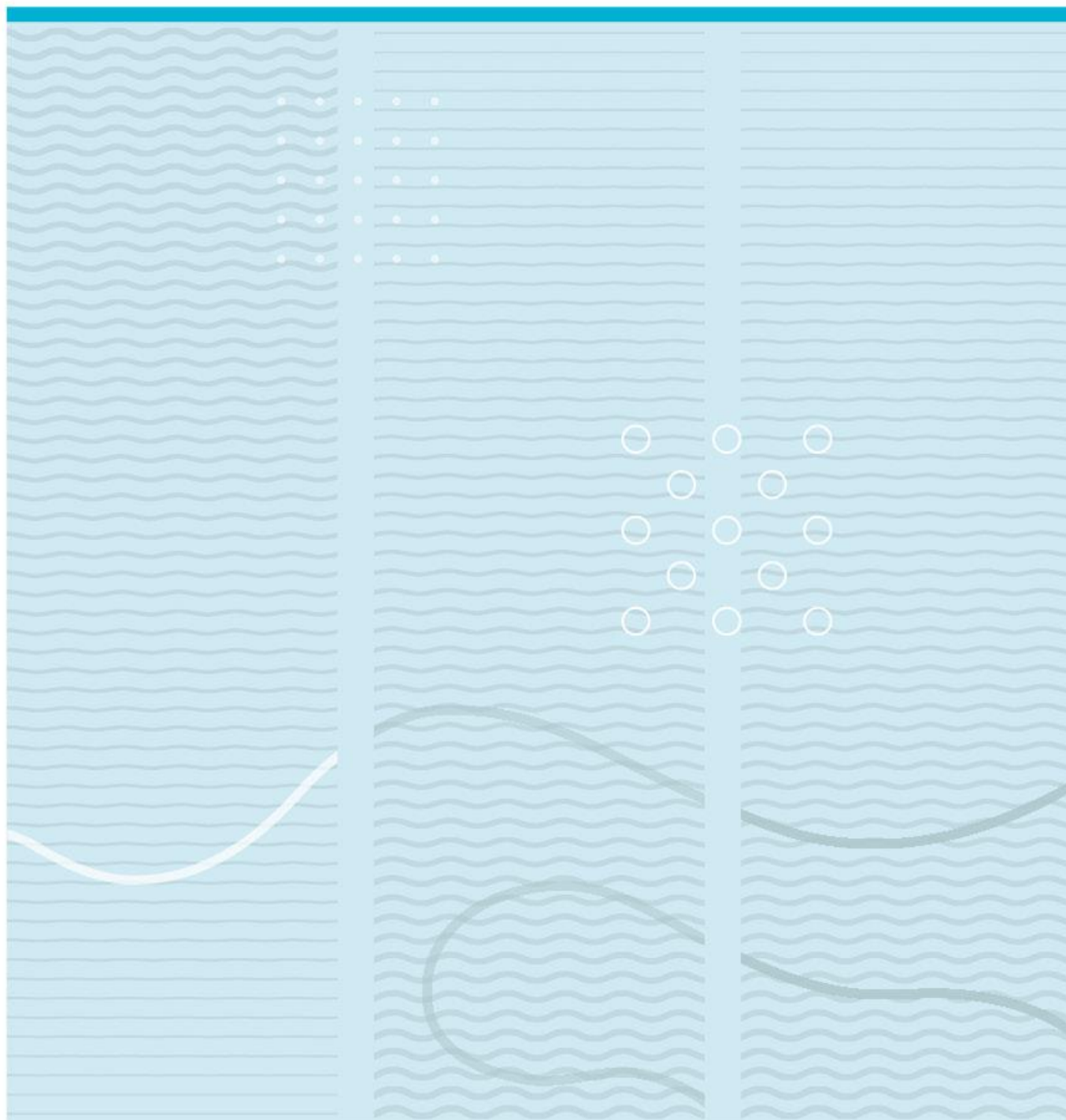


Cathrine Eriksen

Kunnskapsbasert karriereveiledning i grupper.

Et aksjonsforskningsprosjekt i ungdomsskolen med elever som deltagere.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for ...
Institutt for ...
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 20xx Forfatternavn

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Masteroppgaven dokumenterer et forskningsprosjekt som er gjennomført på en sentrumsnær ungdomsskole i Norge. Det overordnede tema er kunnskapsbasert karriereveiledning i skolen og problemstillingen er: *Hvordan erfarer elever på 10.trinn karriereveiledning i grupper og hvordan kan dette prosjektets erfaringer få betydning for karriereveiledningsfeltet?*

Rapporten fra Mordal et al., om «Kvalitet i karriereveiledningen i skolen» ble publisert våren 2022, og synliggjorde behov for å etablere forskningsprosjekter som bidrag til kvalitetsutvikling av karriereveiledning i skolen. Forskningsprosjektet er et svar til anbefalingen om å bidra med forskning som «knytter seg til innhold, målsetning for og utbytte av karriereveiledning i skolen som har som fokus på at også stemmene til elevene blir hørt». Jeg valgte å forske med elevene som deltagere, i et aksjonsforskningsdesign inspirert av Co-operative inquiry til Heron & Reason (2006). Elevstemmene formidler erfaringer med karriereveiledning i grupper, og er ment å brukes til å begrunne kunnskapsbasert karriereveiledningspraksis (Mordal et al., 2022, s. 29).

Empirien i aksjonene er innhentet både skriftlig og muntlig. Karriereknappene med kompetanseområder for utforskning og læring fra Kvalitetsrammeverket, har vært sentrale i karrierelæringen og utvikling av karrierekompetanse (Bakke et al. 2020). Tematisk analyse resulterte i tre temaer som presenteres i kapittel fire, mens relevante perspektiver er valgt ut til kapittel fem.

Funn viste at elevene erfarte organisering i grupper som sosialt og inkluderende. Elevene gav også uttrykk for at de hadde utbytte av å komme sammen i grupper og løse karrierelæringsaktiviteter sammen. Elevene gav gjennom aksjonsforskningen også uttrykk for at de er mer forberedt på sin egen fremtid og karrierevalg.

Funn viste at elevene sine erfaringer i prosjektet bidrar med forventninger til karriereveileder sin fasilitering. Karriereveileder kjenner til det helhetlige arbeidet og målet med karriereveiledningen, tilrettelegger karriereveiledningen basert på didaktiske valgmuligheter og god kunnskap om målgruppen og veilederrollen i karriereveiledningen.

Avslutningsvis når alle trådene var samlet, ble jeg oppmerksom på at elevene uttrykker at de fikk et bedre utbytte når karriereveiledningen opplevdes meningsfull og relevant.

Abstract

The topic for the thesis is knowledge-based career guidance in schools. The thesis sets out to examine how students in year 10 experience career counselling in groups, and based on those findings, investigate how the development of teaching in the career counselling field can be improved. The report “Quality in career guidance in schools” by Mordal et al., published in the spring of 2022, highlighted the need for further studies on the topic of career guidance. My research project is a response to Mordal’s call for additional research.

The research was carried out in a centrally located lower secondary school in Norway. I resolved to conduct research with students as participants, taking an action-based approach inspired by the findings of the Co-operative inquiry by Heron & Reason (2006). The students voiced their experiences with career counseling in groups, this can be used to substantiate a knowledge-based approach to career guidance (Mordal et al., 2022). The empirical data was collected from the student both in writing and orally. The career buttons with different areas of competence for development and learning from Kvalitetsrammeverket, have been instrumental in developing career competence. (Bakke et al., 2020). A thematic analysis resulting in three themes is presented in chapter 4, whilst a selection of relevant perspectives is presented in chapter 5.

The research showed that the students experienced the organizing of groups as more social, and that this setup was preferred to a one-on-one session. The students further expressed that they found it valuable to solve career learning challenges together in groups and explained that they felt better prepared for their own futures and career choices after the sessions. Additionally, the research showed that the students' experiences during the study created expectations for the career counsellor; the career counsellor should be familiar with the overall work and goal of career guidance, they should give career guidance based on didactic options and they should have comprehensive knowledge of the target group and the supervisor's role in career guidance.

Finally, the research showed that the students expressed that the sessions felt more advantageous and valuable when the career guidance was perceived as both meaningful and relevant.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Bakgrunn for valg av tema – min motivasjon.....	8
1.3 Presentasjon av problemstilling.....	9
1.4 Avgrensninger og begrepsavklaringer	9
1.5 Plassering i forskningsfeltet	10
1.6 Annen relevant forskning.....	11
1.7 Definisjon av sentrale begreper	13
1.8 Oppgavens struktur	15
2 Teoretisk forankring	17
2.1 Styringsdokumenter	17
2.1.1 Karriereveiledningsfeltet i skolen	17
2.1.2 Karriereknappene	18
2.1.3 Kunnskapsgrunnlaget i Kvalitetsmodellen	20
2.1.4 Læreplanverket – Overordnet del	21
2.2 Teoretisk rammeverk	22
2.2.1 Super – Teori om karriereutvikling og valg	22
2.2.2 Krumboltz – Læringsteori om karrierevalg.....	23
2.2.3 Vygotsky – Sosiokulturell læringsteori	24
2.2.4 Law – Teori om karrierelæring.....	25
3 Metode	27
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	27
3.2 Aksjonsforskning som forskningstilnærming	28
3.2.1 Aksjonsforskningsdesign Co-operative Inquiry	29
3.2.2 Bakgrunn for valg av aksjonsforskningsdesign.....	29
3.2.3 Tilpasning av Co-operative inquiry	30
3.3 Aksjonsforskningsprosjektet	31

3.3.1	Utvalg	31
3.3.2	Empiri	31
3.3.3	Gjennomføring.....	32
3.3.4	Prosessen utdypet	33
3.4	Forskerrollen	39
3.4.1	Forskningsetiske dilemma	40
3.4.2	Reliabilitet	41
3.4.3	Validitet	41
3.5	Kritisk blikk på metodevalg	41
3.6	Analysemodell.....	43
4	Presentasjon av funn	45
4.1	Tematisk analyse	45
4.2	Tilhørighet	46
4.3	Ideer av andre	48
4.4	Tanker om fremtiden	50
5	Drøfting.....	53
5.1	«Bedre i grupper enn alene»	53
5.2	«Å oppdage seg selv»	56
5.3	«Fremtiden er ikke så skummel lengre»	58
5.4	Betydning for karriereveiledningsfeltet	61
5.4.1	Helhetlig karriereveiledning.....	62
5.4.2	Didaktiske valg	62
5.4.3	Individorientert.....	63
5.5	Kritisk blikk på forskningen	65
6	Avslutning	67
	Veien videre	69
	Litteraturliste	70
	Oversikt figurer	74
	Vedlegg	75

Forord

Mannen min sa «Gjør det da vel!» - og dermed var veien kort til å sende inn søknad om opptak på erfaringsbasert master i karriereveiledning våren 2019. En spennende reise sammen med flotte medstudenter og forelesere som har inspirert og motivert. Det er fantastisk å tenke på all den faglige kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom disse fire årene, og som er brukt til å utvikle egen karriereveiledningspraksis. Flere spennende prosjekter ligger på blokka når tiden er moden.

Forskningsprosjektet er formet av min profesjonsbakgrunn som lærer i ungdomsskolen og engasjement for å få elevene til å inkludere hverandre i sosiale karrierelæringsaktiviteter. Dette er mitt bidrag med blick på et livslangt perspektiv og en støtte til unge mennesker som skal videre i sine liv. Arbeidet med masteroppgaven har gitt verdifull mulighet til å dykke dypere og trække nye spor både for meg selv og de som vil vite mer om kunnskapsbasert karriereveiledning i grupper.

Takk til min tålmodige Olav og våre flotte barn som har inspirert mammaen sin hver dag med å ta sats i sine egne liv. Tusen takk til min søster og verdens beste samtalepartner – uansett sted og tid har du vært min copilot. Takk til familien min, venner og kollegaer som har heiet underveis, dere har betydd mye. Takk til medstudent Beate, med din erfaring som karriereveileder i et fagfelt jeg har trådt inn i har du vært en inspirasjon med ditt engasjement og din faglighet. Lene og Sølvi som har ligget et lite hode foran i løypa, takk for støtte og hjelp underveis.

Ikke minst elevene mine som har vært ivrige deltagere i forskningsprosessen og bidratt med ærlig og enestående empiri til et forskningsarbeid som kan bidra til forskjell. Avslutningsvis må jeg takke «mastergruppene» og veiledere på USN som har hatt tro på at jeg skulle komme i mål.

Cathrine Eriksen

Mai 2023

1 Innledning

Dette er min masteroppgave og et resultat av et omfattende forskningsarbeid. I denne delen presenteres bakgrunnen for oppgaven og valg av tema. Deretter problemstilling, avgrensinger og begrepsavklaringer. Jeg plasserer videre forskningsprosjektet i fagfeltet og presenterer annen relevant forskning. Til sist definisjoner av sentrale begreper og oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

«I et fremvoksende kunnskapssamfunn vektlegges i økende grad læring i et livslangt perspektiv og karriereveiledning blir i større grad knyttet til livslang læring (NOU 2016:7, 2016, s. 21).

Sitatet er hentet fra NOU 2016:7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» (2016), som er et offentlig dokument med hensikt å drøfte strategier for og utvikling av offentlige tiltak innen karriereveiledning, og et viktig bidrag til dagens helhetlige fokus på kvalitet i karriereveiledningen. Samfunn og arbeidsliv er i endring, og karriereveiledningen er viktig støtte i valgprosesser og håndtering av de omstillingene som vil kreves i et fremtidig utdannings- og arbeidsliv (NOU 2016:7, 2016, s. 12).

I forlengelsen av NOU 2016:7 (2016), gav Kunnskapsdepartementet i 2017 Kompetanse Norge, nå Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir), i oppdrag å utarbeide et Nasjonalt Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (HK-dir, 2020). Oppdraget var basert på en målsetting om høy kvalitet i karriereveiledningen uansett nivå og sektor, og et ledd i et system for livslang læring. Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning markeres videre i teksten som HK-dir, og blir videre omtalt som Kvalitetsrammeverket. Innholdet og Kvalitetsrammeverket sin betydning for denne masteroppgaven utdypes i kapittel 2.1 Styringsdokumenter.

I etterkant av innføringen av Kvalitetsrammeverket, har karriereveiledning i skolen vært gjennom en omfattende undersøkelse. Rapport om «Kvalitet i karriereveiledning i skolen» forfattet av Mordal et al. ble publisert våren 2022 og avdekket ulike praksiser, lokale fortolkninger og varierende kompetanse hos rådgiverne i skolen. Rapporten «Kvalitet i karriereveiledning i skolen» blir videre omtalt som Rapporten.

Læreplanverket i skolen er forskrift til opplæringsloven og styrer innholdet i opplæringen, der rådgivning er en lovpålagt rett elevene har til utdannings- og yrkesrådgivning (Lovdata.no; Utdanningsdirektoratet, 2020c). Overordnet del av Læreplanverket er slik jeg ser det av betydning for å forstå karriereveiledningens plass i skolen, og rammen for karrierelæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

De nevnte dokumenter er av betydning for det fokuset man i dag forventes å ha på karriereveiledning i skolen og hvilken retning det helhetlige karriereveiledningsarbeidet tar basert på tilgang, innhold, sammenheng og kvalitet (NOU 2016:7; 2016, s. 27).

1.2 Bakgrunn for valg av tema – min motivasjon

Masterløpet i karriereveiledning har gitt meg «vinger til» og et ønske om å bidra i forskningsfeltet innen karriereveiledning (Tiller, 2004, s. 23). Jeg har kort fartstid som karriereveileder, men lang erfaring som lærer i ungdomsskolen.

Underveis i masterstudiet har oppgaver blitt skrevet og faglitteratur blitt lest, utviklingen av egen praksis har gått hånd i hånd med erfaring og tilegnet kunnskap. Det som har gjort størst inntrykk på meg er Thomsen et al. (2013) sitt arbeid med å synliggjøre utbytte av veiledning i grupper og fellesskap. Det resulterte i et mindre aksjonsforskningsprosjekt på MKARV 500, høsten 2020, og et videre ønske om å fortsette å utforske organisering av og utbytte for elevene med karriereveiledning i grupper.

Jeg har gjort meg tanker om karriereveileders fagkunnskap og dens betydning for elevenes utbytte av veiledning i grupper: *Hvordan opplever elevene organisering av karriereveiledning i grupper? Hvordan bør egentlig karriereveiledningen rigges slik at elevene får et best mulig utbytte av den?* Spørsmålene har fulgt meg underveis og bidratt til min nysgjerrighet inn i dette forskningsprosjektet.

Prosjektet sees gjennom mine briller, og rommer en tilnærming til karriereveiledningen med utgangspunkt i min erfaring og forforståelse. Forskningen er ment å være et bidrag til fagfeltet og er en måte å organisere karriereveiledning i grupper på, og vil ikke kunne regnes som en fasit.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Jeg har valgt å planlegge for et aksjonsforskningsprosjekt der stemmene til elevene har vært viktige for å forstå mer om hvordan elevene erfarer karriereveiledning i grupper. Problemstillingen er formulert med hensikt å diskutere ulike erfaringer (Larsen, 2017, s. 84):

«Hvordan erfarer elever på 10.trinn karriereveiledning i grupper og hvordan kan dette prosjektets erfaringer få betydning for karriereveiledningsfeltet?»

Jeg har valgt å ikke ha forskningsspørsmål, noe som har gitt meg mulighet til å undersøke åpent og være en fleksibel forsker (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 83). Jeg vil belyse funnene i et sosialt perspektiv, et karrierelæringsperspektiv og i et livslangt perspektiv. I tillegg hvilken betydning elevenes erfaring med karriereveiledning i grupper kan få å si for karriereveiledningsfeltet.

1.4 Avgrensninger og begrepsavklaringer

Problemstillingen er plassert mellom forklarende og forstående, der søken etter hvordan jeg skal forstå ulike forhold og perspektiver som kan gi meg tilgang til ny kunnskap (Larsen, 2017, s. 22). Jeg har valgt å avgrense omfanget til karriereveiledning gitt til 24 elever på 10.trinn, over en periode på tre måneder. Karriereveiledningen foregår på karriereveileder sitt kontor, og på klasserom.

Prosjektet er sjekket ut og ikke meldepliktig til NSD, da det ikke vil bli nødvendig å registrere eller behandle personopplysninger. Jeg har ikke benyttet lydopptak eller videoopptak, men basert meg på elevlogger skrevet på papir, eller anonym avstemming. På bakgrunn av dette er det heller ikke krav til samtykkeerklæring med underskrift. Elevene er informert om forskningen, og at deres bidrag blir anonymisert.

Aksjonsforskning er valgt for å komme tett på praksis og med hensikt å utvikle praksis med elevene som deltagere (utdypes i kap. 3.2). Elevenes stemmer har vært viktige bidrag til empirien, og observasjon av interaksjon mellom elevene, samt meg og elevene er dokumentert i mine feltnotater.

Erfaringer blir i aksjonsforskningsprosjektet forstått som opplevelser elevene tar med seg i livet. De avgrenses også til det elevene tilegner seg av erfaring gjennom utforskning og refleksjon i

karrierelæringsaktivitetene sammen med medelever. Videre knyttes erfaringene i prosjektet til Krumboltz (2009) sin læringsteori og læringserfaringer betydning for karrierevalg.

Karriereveiledningsfeltet rommer i henhold Kvalitetsrammeverket (Bakke et al, 2020, s. 29; HK-dir, 2020) områder på systemnivå og praksisfelt som sammen bidrar til med systematisk arbeid i en helhetlig utvikling av feltet. I prosjektet avgrenses omfanget til karriereveiledning i skolen, og ungdomsskolen spesielt. Forskningsprosjektet tar i hovedsak for seg praksisfeltet i karriereveiledningsfeltet og hvordan prosesser, karriereinformasjon og karrierelæring forvaltes av karriereveileder.

HK-dir (2020) bruker begrepet Karriereveileder. I styringsdokumentene og opplæringsloven for skolen, brukes begrepet utdannings- og yrkesrådgiver (Lovdata, 2009). Jeg velger å bruke begrepet karriereveileder om min rolle for å vise hvilken ramme jeg opererer innenfor og støtter meg på i det helhetlig arbeid i karriereveiledningsfeltet som jeg er en del av.

1.5 Plassering i forskningsfeltet

I vitenskapelig tekst er det et krav ifølge Larsen (2017, s. 73) å plassere egen forskning i kunnskapsfeltet. Mitt forskningsprosjekt velger jeg å plassere på ungdomstrinnet og søkelyset settes mot karriereveiledning i skolen. Ønsket om å utforske karriereveiledning i grupper har som tidligere nevnt fulgt meg gjennom store deler av studiet og vært forløsende for utvikling av prosjektet.

Samtidig med at jeg startet prosessen med rammene for eget forskningsprosjekt, ble Rapporten (2022) publisert. Den avslørte at det var lite forskning på utvikling av kunnskapsbasert praksis i karriereveiledningen i skolen og at man av ulike grunner ikke hadde et system som ivaretok elevenes stemmer i utformingen av den. Rapporten initierte et sett anbefalinger og oppfordret til et videre arbeid med å utvikle kvalitet i karriereveiledningen i skolen (Mordal et al., 2022, s. 102).

Jeg har valgt å gripe tak i anbefalingen «å etablere forskningsprosjekter som knytter seg til innhold, målsetning for og utbytte av karriereveiledningen i skolen som har fokus på at også stemmene til elevene blir hørt» (Mordal et al., 2022, s. 102). Dette prosjektet blir et bidrag for å imøtekomme anbefalingen og behovet for å «tette noen huller» i forskningsfeltet.

1.6 Annen relevant forskning

Ved søkning etter annen relevant forskning på denne tematikken falt det seg naturlig å avgrense nøkkelord til: Karriereveiledning av ungdom, veiledning i grupper, ungdomsskolen, elever, karrierelæring, aksjonsforskning, medvirkning, karrierekompetanse, career guidance in school.

Jeg har søkt på Universitetet i Sørøst-Norge, USN, sitt bibliotek og databasen Oria, i tillegg har jeg etter veiledning på biblioteket på USN søkt på den engelske databasen ERIC. Gjennom veiledning i mastergruppen har jeg også fått tips og tilgang til aktuelle artikler både av medstudenter og veiledere. Det er få treff av nyere dato på søk på aksjonsforskning der ungdommer er deltagere eller medforskere, og de fleste treffene handlet primært om lærere eller karriereveiledere som aksjonsforsker med ungdom som målgrupper for forskningsarbeidet.

Det danske boken Udsyn i udskolingen skrevet av Poulsen et al. (2016) og basert på forskningsprosjektet med samme navn, har vært en viktig inspirasjonskilde. Prosjektet tar utgangspunkt i at elevene i grunnskolen skal få et udsyn mot livet, gjennom karrierelæring som lar elevene delta i forskjellige læringsaktiviteter. Elevene fikk mulighet til å bruke seg selv i forskjellige situasjoner både i skolen og i arbeidslivet. Prosjektet forskes frem gjennom både kvalitative og kvantitative metoder der 13 prosjekter deltok, og det ble publisert ni anbefalinger til karriereveiledningsfeltet.

Måten å tenke på og tilrettelegge for, har fellestrekk med eget prosjekt. Målsetning om at valg av karrierelæringsaktiviteter kan bidra til at elevene får mulighet til å reflektere rundt perspektiver som utdanning, valg og seg selv. Derimot har jeg i dette prosjektet hatt en åpen tilnærming til elevene sine bidrag og gitt dem mulighet til å reflektere og sette ord på erfaringene sine.

Jeg velger også å presentere artikkelen til Westergaard "Providing support to young people through groupwork" (2010) som refererer til Ffast-modellen og betydning av å ha en godt strukturert økt for å nå mål. Modellen presenterer ulike nivåer i en karriereveiledningsprosess der det ifølge Westergaard, handler om å velge aktiviteter som har relevans, gir mulighet til å reflektere over seg selv, samt legge til rette for innspill til valg av aktiviteter eller mål. Jeg har valgt å fasilitere karrierelæringsaktivitetene i aksjonene etter Ffast-modellen til Westergaard (2010), en struktur som har til hensikt å bidra til inkludering, sosial utvikling og læring (vedlegg 4).

Etter gjentatte søk både på norske og engelske databaser oppdager jeg en sammenheng med andre forskere og at det er relativt liten forskning på karriereveiledning i grunnskolen og spesielt med elever som deltagere i aksjonsforskningen (Tiller, 2004). Derimot fant jeg masteroppgaver basert på aksjonsforskning i videregående skoler med lærere eller rådgivere som medforskere.

En masteroppgave fanget min interesse, etter å ha lest sammendraget. «Med lærere på lag – en studie av et samarbeid om karriereveiledning», skrevet av Holm-Nordhagen (2021) der aksjonsforskning var benyttet som metode og samarbeid mellom rådgiver og lærer i videregående skole var sentralt. Holm-Nordhagen (2021) beskrev deretter et samarbeid mellom lærer og rådgiver som kunne vært en interessant videreutvikling av eget forskningsprosjekt og arbeid med å involvere kollegaer på egen skole.

I tillegg ble jeg oppmerksom på Petra Røise sin masteroppgave i forlengelse av at hun nylig presenterte sin doktorgradsavhandling. Masteroppgaven med tittel «Profesjonell kompetanse i ungdomscoaching» (Røise, 2013) som handler om å coache ungdom slik at man oppnår tillit mellom rollene man har i møtet med dem. I Røise (2013, s. 14) sin forskning settes det fokus på å stille spørsmål som «vekker refleksjon og handling» hos ungdommene. Et spennende utgangspunkt for egen praksis i møte med ungdommer som karriereveiledes i overgang til videregående skole.

Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven har Røise (2022) publisert sitt doktorgradsarbeid. Tittelen er «Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering» og hennes avhandling setter blant annet fokus på den «pedagogiske profesjonalitet i faget» og videreutvikling av didaktiske grep i faget Utdanningsvalg. Hun har forsket i ungdomsskolen og setter søkelyset på karrierelæring for elevene. Hennes forskning belyser forhold rundt operasjonaliseringen av læreplanen og innhold i denne (Røise, 2022). Hennes forskning vil garantert få betydning for min praksis som karriereveileder og fagfeltet i skolen, også etter denne masteroppgaven.

Utvalget jeg presenterer her er relevant og forteller at jeg har tilgang til sekundærdata som jeg har mulighet til å sparre i forhold til (Befring, 2020, s. 72; Larsen, 2017, s. 97).

1.7 Definisjon av sentrale begreper

Jeg velger å definere et utvalg begreper som har en betydningsfull plass i utviklingen, planleggingen og organiseringen av forskningsprosjektet. Definisjonene er hentet fra NOU 2016:7 (2016) og Kvalitetsrammeverket (Bakke et al., 2020). Årsaken til det er at jeg plasserer egen forskning i anbefalinger initiert av og basert på implementering av Kvalitetsrammeverket i skolens karriereveiledning. Videre viser jeg hvilken forståelse jeg legger til grunn. Ytterligere begreper blir forklart i teorikapittelet og underveis i dokumentasjon av prosjektet.

Livslang karriereveiledning:

«Livslang karriereveiledning omfatter en rekke aktiviteter som setter mennesker i alle aldre og stadier i livet i stand til å bli kjent med sine styrker, kompetanser og interesser, gjøre meningsfulle valg knyttet til utdanning, opplæring og arbeid, og gjennom hele livsløpet håndtere læring, arbeid og andre situasjoner der styrker og kompetanser utvikles og brukes» (NOU 2016:7, 2016, s.26).

Jeg legger til grunn en forståelse for at karriereveiledning i grunnskolen er et ledd i en livslang prosess der elevene i dette prosjektet, får viktig kompetanse med seg i overgangen til videregående skole. Skolen forventes å forvalte sin preventive innsats i henhold til NOU 2016:7 (2016) og karriereveileder sin rolle blir å gi elevene en viktig oppfølging og støtte til mer enn overgang til videregående skole.

Karriereveiledning:

«Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltagelse. Karriereveiledning kan foregå i individuelt eller i gruppe, både fysisk og digitalt, innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet» (Bakke et al., 2020, s. 12).

Jeg legger til grunn et vidt begrep og omtaler samlingene med elevene underveis i forskningen som karriereveiledning. Karrierelæringsaktivitetene som elevene jobber med inngår i karriereveiledningen og har til hensikt å bidra til karrierekompetanse. I prosjektet foregår karriereveiledning på skolen innenfor de rammene det gis muligheter for karriereutforskning. Karriereveiledningen vil omfatte samarbeid med videregående skoler og øvrig nettverk ved utprøving i arbeidslivet uten at det er tatt med i denne sammenhengen.

Karrierekompetanse:

«Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid» (Bakke et al., 2020, s. 52).

Karrierekompetanse er et sentralt mål for karriereveiledningen og grunnlag for all planlegging av karrierelæringsaktiviteter i prosjektet. Innsatsområdene i Kvalitetsmodellen skal bidra til et utbytte for individet, og dette prosjektet kan bidra til at elevene erfarer sammen og støtter hverandre sin utvikling av karrierekompetanse.

Karrierekompetanse er også definert som kjerneelementet i den nye læreplanen for faget utdanningsvalg på ungdomsskolen. Det er begrunnet i at elevene tidlig skal starte en karrierelæringsprosess med mål om at de blir godt rustet til å ta valg og håndtere videre overganger i utdanning og jobb.

«Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet. Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv. Ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Karrierelæring:

«Karrierelæring handler om å legge til rette for at veisøker gjennom læring og utforskning tilegner seg karrierekompetanse. Karrierelæring kan foregå i ulike formater, og inngår i både individuell veiledning, gruppeveiledning, undervisning og digital samhandling» (Bakke et al., 2020, s. 34).

Jeg legger til grunn en strukturert karrierelæring med mål om å gi elevene karrierekompetanse. Valg av læringsaktiviteter er gjort i ulike kontekster og organisert på ulike måter. Jeg har i rollen som karriereveileder stor grad av metodefrihet, men må til enhver tid begrunne valg av relevant aktiviteter tilpasset ungdommene jeg jobber med (Bakke et al, 2020, s. 61). Det didaktiske kommer til uttrykk gjennom planlegging av karrierelæringsaktiviteter for målgruppen og rommer de valg som gjøres i organiseringen av veiledningen, etter innspill fra elevene.

1.8 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert med seks kapitler og flere underkapitler. Jeg synliggjør en praksis forankret i styringsdokumenter for karriereveiledning, samtidig i en hverdag i skolen som rammes inn av Læreplanverk og lovpålagt rådgivning til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kapittel en rommer innledningen med oppgavens bakgrunn og tema, problemstilling og avgrensning. Deretter plassering i forskningsfelt og relevant forskning på feltet, samt presentasjon av begreper og struktur på oppgaven. I kapittel to presenteres styringsdokumenter og teoretisk rammeverk. Deretter vil jeg i kapittel tre presentere vitenskapelig ståsted, metodevalg og forskningsdesign, samt beskrivelse av prosjektet og refleksjoner rundt forskerrollen. I dette kapittelet løftes frem kritikk ved metodevalget og etiske utfordringer i forskningen. Videre presenteres forskerrollen og analysemodellen. I kapittel fire presenteres resultater fra tematisk analyse hentet fra alle aksjonene og referert med sitat og funn. Kapittel fem rommer drøftingen i perspektiver av sosial læring, karrierelæring og karrierekompetanselæring, karrierelæring og livslang læring, samt betydning for karriereveiledningsfeltet, før oppsummering og veien videre i kapittel seks.

For å gjøre oppgaven mer tilgjengelig for leser er det benyttet modeller og tabeller for å synliggjøre innhold og sammenhenger der jeg ser det mest formålstjenlig. I tillegg er det vedlegg til oppgaven som utdyper innhold i karrierelæringsaktivitetene presentert i kapittel tre.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenteres det Maxwell (2008) omtaler som *Conceptual framework*, oversatt til konseptuelle rammeverket, bestående av styringsdokumenter og teorier som kan støtte og belyse forskningen (Maxwell, 2008). Valget er basert på behovet jeg har for å begrunne mine funn og for å forstå elevenes erfaringer slik de kommer til uttrykk gjennom empirien. Jeg presenterer kort biter av Kvalitetsrammeverket (Bakke et al. 2020) og Rapporten (Mordal et al., 2022), i tillegg til et utdrag fra Overordnet del av Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2020a). Deretter presenteres et utvalg karriereteori og læringsteori rettet mot ungdom som målgruppe spesielt og fagfeltet generelt.

2.1 Styringsdokumenter

Jeg står med et bein forankret i rollen som lærer og et bein i rollen som karriereveileder. Det utfordrer meg til å se sammenhenger mellom styringsdokumentene i utforming av karriereveiledningen i skolen.

2.1.1 Karriereveiledningsfeltet i skolen

I oppgaven henvises det til både rapporten om Nasjonalt kvalitetsrammeverk som kom i 2020 og til nettsiden «Kvalitet i karriereveiledningen» til Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Kvalitetsrammeverk er utarbeidet med hensikt å «bidra til at befolkningen har tilgang til karriereveiledningstjenester av høy kvalitet» (Bakke et al, 2020, s. 6; HK-dir, 2022) og resultat av et samarbeid mellom politiske føringer og faglig kompetanse. Kvalitetsrammeverket består av følgende områder:

1. **Kompetansestandarder** – profesjonell karriereveiledning
2. **Karrierekompetanse** – læringsutbytte av karriereveiledning
3. **Etikk** – prinsipper og retningslinjer for god praksis
4. **Kvalitetssikring** - kvalitetskriterier

Innenfor området kompetansestandarder er karriereveiledningsfeltet definert med oppgaver både på systemnivå og i praksisfelt. Karriereveiledningsfeltet er mangfoldig og dekker mange sektorer og

nivåer, og figur 1, viser aktørene som har systemansvar for karriereveiledningen. Arbeidsområdet ledelse, handler om å legge til rette for og styrke karriereveiledningen. I skolen er ifølge Bakke et al., (2020, s. 30), både rektor og karriereveileder sentrale personer i dette arbeidet. Antall elever bestemmer størrelsen på funksjonen som skal forvalte karriereveiledningsoppgavene på den enkelte skole, og den som leder og utøver karriereveiledningen i skolen har ofte i tillegg en rolle som lærer. Videre er arbeidsområdet politikk, utdanning og forskning, utdanning og opplæring tillagt ulike nivåer og fordeling av systemansvar for utviklingen av karriereveiledningstjenesten. I tillegg er utøvelsen av karriereveiledningen i praksis knyttet til karriereveiledningsprosesser, karriereinformasjon og karrierelæring. I skolen vil de nevnte oppgavene ledes av karriereveileder som har ansvar for lovpålagt rådgivning (Lovdata, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2020c) og lærere som underviser i faget Utdanningsvalg. Følgende modell har blitt brukt for å synliggjøre de ulike arbeidsområdene, oppgavene og rollene på karriereveiledningsfeltet, slik at man kan få et innblikk i det helhetlige arbeidet med karriereveiledning:

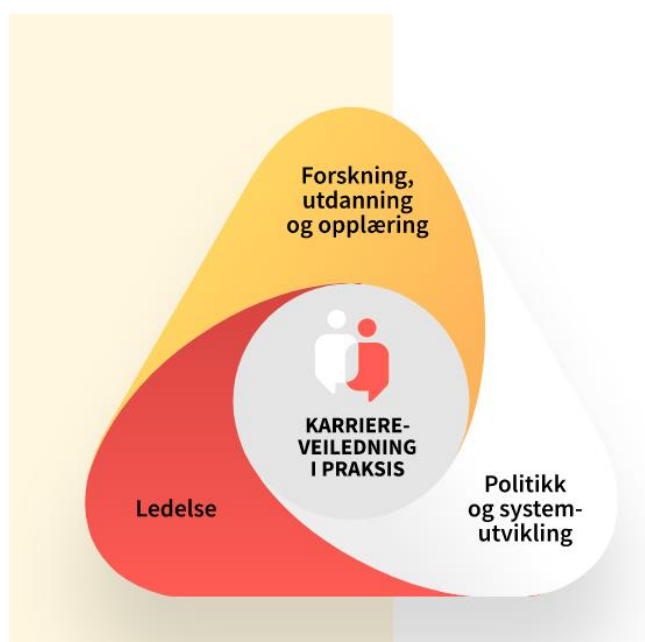


Fig 1: Oversikt og inndeling av karriereveiledningsfeltet i Norge (HK-dir, 2020).

2.1.2 Karriereknappene

Videre presenteres en liten del av Kompetansestandarder. Kompetanseområder for utforskning og læring er tenkt å bidra til utforskning av enkeltområder som hver enkelt trenger kompetanse

innenfor. Hver av karriereknappene er ment å bidra til refleksjon og mestring av nye tanker eller nye forslag for handling i karriererelatert kontekst. Disse rommer perspektiver og spørsmål som kan benyttes som støtte i karriereveiledningen for å synliggjøre dilemmaer man kan stå ovenfor når man skal gjøre karrierevalg (Bakke et al., 2020, s. 67; HK-dir, 2020). Kompetanseområdene er representert med følgende karriereknapper:

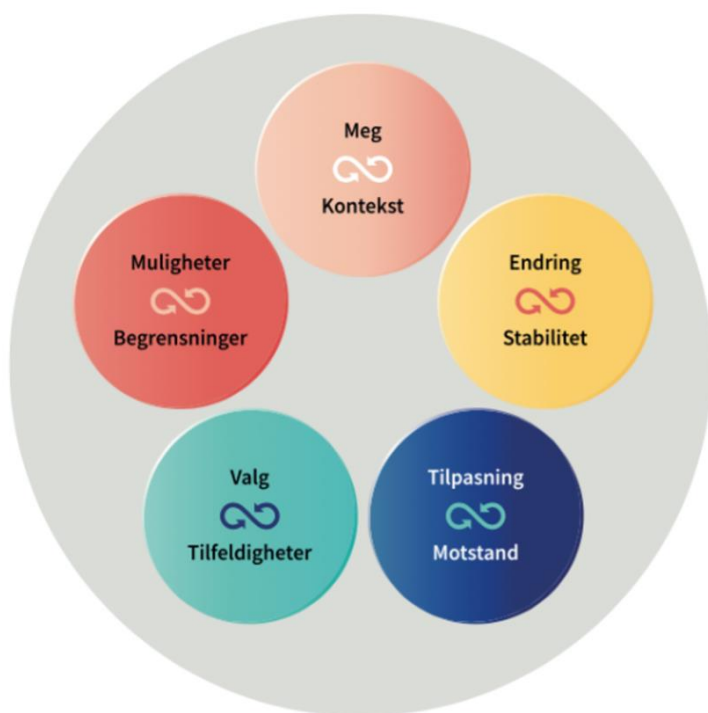


Fig 2: Karriereknappene (HK-dir, 2020)

I prosjektet er karriereknappene «Meg i Kontekst» og «Muligheter og Begrensninger» sentrale og benyttes i karrierelæringsaktivitetene. (HK-dir, 2020) «Meg i Kontekst» rommer perspektiver på hva som motiverer og interesserer deg og den du er som person. Videre er kontekst relatert til hvilke sammenhenger du inngår i og hvor du er i livet.

Karriereknappen «Muligheter og Begrensninger» rommer kjennskapen til muligheter som den enkelte har og ser for seg som alternativer. Den enkelte elev sin mulighetshorisonnt kan både avgrense og åpne for alternativer gjennom utforskning. Begrensninger handler om å identifisere hva som kommer i veien for muligheter. Basert på Karriereknappen «Meg i Kontekst» og kjennskap man har til egne interesser eller motivasjon, kan man sammen med «Muligheter og Begrensninger» gi plass til utvikling av egen karrierekompetanse (Bakke et al. 2020, s. 70). Til begge karriereknappene

er det presentert mulige spørsmål som kan benyttes som utgangspunkt for å iverksette refleksjoner hos deg selv eller sammen med andre.

2.1.3 Kunnskapsgrunnlaget i Kvalitetsmodellen

Kvalitetssikring utgjør en del av Kvalitetsrammeverket og har til hensikt å bidra til utvikling av kvalitet i karriereveiledningen. Kvalitetsmodellen rommer syv innsatsområder som er ment å bidra til kvalitet og utbytte for individ og samfunn. Innsatsområdet Kunnskapsgrunnlag, er av de syv innsatsområder med mål om å påvirke kvaliteten i karriereveiledningstjenester og tilbud i skolen. Innsatsområdet beskriver en karriereveiledningstjeneste som er kunnskapsbasert og er gitt kriterier som gir grunnlag for og en målsetting om «å jobbe systematisk med å utvikle karriereveiledningstjenesten». I innsatsområdet kunnskapsgrunnlag er erfaringsbaserte kunnskap, teori, forskning og elevenes stemmer er sentrale i utviklingen av Kunnskapsbasert praksis (Mordal, 2022, s. 72).

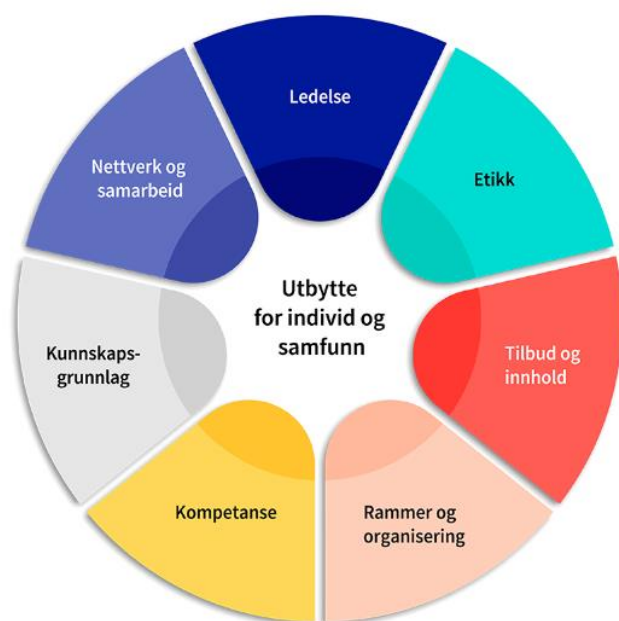


Fig 3: Kvalitetsmodellen (HK-dir, 2022)

Arbeidet med sikring av kunnskapsbasert karriereveiledning angår alle med ansvar for karriereveiledning uansett nivå eller sektor som kan påvirke kvaliteten på karriereveiledningen. Avhengig av hvor karriereveiledningen tilbys, vil diskusjonene om utbytte sees i forhold til kjennskap

om målgruppen og kontekst for karriereveiledningen. Karriereveiledningen skal tjene en hensikt og uansett hva man velger å fylle innsatsområdene med, så er det alltid med en bevissthet om å utvikle god karriereveiledning (Mordal, 2022, s.28).

2.1.4 Læreplanverket – Overordnet del

Skolen er ifølge Kvalitetsrammeverket (HK-dir, 2020), en sektor som skal tilby karriereveiledning forventet praktisert i henhold til føringene lagt i Kvalitetsrammeverket. Samtidig er læreplanverket, og forventninger til praksis innenfor rammene av dette og karriereveiledning, beskrevet som utdannings- og yrkesfaglig rådgivning, lovfestet i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2019). Formålet med rådgivningen i grunnopplæringen er nært knyttet til formålet med opplæringen.

Overordnet del i Læreplanverket beskriver opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis i lys av opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2017). I tillegg utdyper Overordnet del praksis i skolen og skal ligge til grunn for den opplæringen elevene får.

I prinsipper for skolens praksis, og kapitlet om inkluderende læringsmiljø, er arbeidet med å utvikle læringsmiljø som anerkjenner mangfoldet som en ressurs sentralt. Det skal legges til rette for at elevene tenker, lærer og erfarer sammen i læringsfellesskapet i skolen. I tillegg inneholder den prinsipper for læring, utvikling og danning, et fokus på «at sosial læring skjer både i undervisning og i alle andre aktiviteter i skolens regi». I dette ligger en føring for og en målsetting om at elevene skal lære sammen med andre, samarbeide, fungere sammen og tillegges både medbestemmelse og ansvar for å bidra (Utdanningsdirektoratet, 2017).

«Sosial læring skjer gjennom å erfare og øve seg i fellesskap med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forklaringen er dekkende for målsetting om å fasilitere for at elevene skal lære seg respekt for hverandres forskjellighet, og at de forstår at alle representerer en ressurs i fellesskapet. Uansett hvilken historie de har med seg eller hvilke ambisjoner de har for fremtiden. I prosjektet inngår karriereveiledningen som en del av skolens praksis, der Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017) legger premisser for den pedagogiske og didaktiske rammen jeg som karriereveileder fasiliterer innenfor.

2.2 Teoretisk rammeverk

Evne til å ta valg er sentralt i karrierelæringen og utvikling av karrierekompetanse hos ungdommer. Karrierelæringsteoriene kan bidra til å forstå mer om hvordan karrierelæring foregår, og hva som påvirker beslutningen til å ta valg. I tillegg vil det være av betydning at man kjenner målgruppen man skal veilede, slik at man kan møte de der de er i livet.

Den teoretiske rammen i prosjektet er basert på Super (Højdal & Poulsen, 2012) og hans karriereteori om livsforløpet sin betydning for karrierevalg velger jeg i dette kapittelet å drøfte livsforløp og karrieremodenhet som bakgrunn for individers tanker om fremtidige karrierevalg. I tillegg velger jeg å bruke Krumboltz (2009) sin læringsteori om læringserfaringers betydning for beslutninger relatert til karrierevalg. Vygotsky (Aagre, 2014; Gjems, 2009) brukes til å forklare den sosiokulturelle læringen. Avslutningsvis nevnes Law (Law, 2001; Røyset & Kleppestø, 2017) og hans teorier om karrierelæring og hvordan man kan forstå læringsutbytte for elevene.

2.2.1 Super – Teori om karriereutvikling og valg

Donald Super sin teori ble presentert i 1953 og har frem til hans død i 1994 vært gjenstand for utvikling. Teorien er fundamentert i utviklingspsykologien og basert på en grunnleggende forståelse for individers karriereforløp. Super sin teori om «livsforløb og leveroms betydning for karrierevalg og utvikling», er presentert i Højdal & Poulsen (2012).

Teorien er delt i tre deler; livsforløp, leverom og selvoppfattelse, også omtalt som «Livsbuen» og bidrar til å danne forståelse for hva som er avgjørende for betydning av karrierevalgene som individene tar (Højdal & Poulsen, 2012, s. 46). Livsforløp forstås som hvor man fysiologisk er i livet relatert til alder, mens leverom handler om hvor man deltar og utvikler sin rolle. Den siste delen handler om selvoppfattelse og er knyttet til en stadig utvikling av selvoppfattelsen i samspill med omgivelsene. Da både selvoppfatning og situasjoner endrer seg, kan teorien brukes for å følge individet gjennom hele livet (Højdal & Poulsen, 2012, s. 47).

Livsforløpets betydning for elevene sin læring og valg, handler om de underliggende strukturene for hvordan elevene tar sine karrierevalg og ikke minst hva som står på spill i deres liv. Det er ulike faser tilpasset ulike aldersspenn, og fasen for aldersgruppen 14-24 år – kalles Utforskning (Højdal &

Poulsen, 2012, s. 49). I denne fasen er det av betydning at individer møter ulike utviklingsoppgaver som kan bidra til å forsterke den oppfattelsen de har av seg selv og egne karrieremuligheter. Super (Højdal & Poulsen, 2012, s. 45) bruker ordet karrieremodenhet, som forklaring på de unge sin evne til å ta karrierevalg. Karrieremodenhet kan ifølge Super (Højdal & Poulsen, 2012, s. 45) forsterkes når ungdom kan få mulighet til å snakke om karriererelaterte spørsmål sammen med andre. Modningsprosessen ser ut til å avhenge av at karrierelæringsaktiviteter knyttes til konkrete valg av utdanning eller jobb. Ved å ta utgangspunkt i Super (Højdal & Poulsen, 2012) sin teori vil man som karriereveileder kunne ha en større forståelse for prosessene som foregår hos den man karriereveileder og hvorfor de tar de valgene de tar. Teorien får også betydning for hvordan man kan forstå hvor individet er i sin utvikling og hvordan fremtidstanker kan bidra til målsetninger.

2.2.2 Krumboltz – Læringsteori om karrierevalg

John D. Krumboltz publiserte i 1996 læringsteorien som belyser faktorer som påvirker individers karrierevalg og beslutninger. Teorien regnes som like aktuell i dag, og gir støtte til arbeidet med karriereutvikling og karriereutforskning, med fokus på menneskets utvikling gjennom sosialisering og miljø. Slik kan læringserfaringer man tilegner seg gjennom sosiale kontekster være sentrale i beslutninger for karrierevalg. Jeg henter teoretisk forankring fra hans artikkel «The Happenstance Learning Theory», som ifølge han selv er en videreutvikling av hans sosiale læringsteori (Krumboltz, 2009).

Den første delen av Krumboltz læringsteori (2009) handler om forutsetninger for beslutninger og karriererelaterte valg, og basert på fire faktorer som kan ha betydning for hva som vil påvirke valg for karrieren.

Individuelle faktorer, der genetiske forhold som kjønn, etnisitet og fysiske kapasitet og evne, vil spille en rolle for de faktiske mulighetene du har og får.

Miljømessige faktorer, der omgivelsene og miljøet tilbyr ulike læringstilbud og derav forhold som kan gi muligheter eller begrensninger for individets karriereutvikling.

Tidligere læringserfaringene, som kan påvirke valget som individet tar både bevisst og ubevisst basert på feedback fra andre på deg selv og observasjon av andre.

Problemløsningsferdigheter, som er en samlet interaksjon mellom de nevnte faktorene og av type oppgave som skal løses.

“Learning is happening all the time an individual is conscious” (Krumboltz, 2009), og vil romme både planlagte og ikke planlagte situasjoner som oppstår og utgjør «Happenstance Learning Theory» (2009). Det handler om å oppsøke de mulighetene som dukker opp og møte dem med nysgjerrighet. Videre kan et læringsutbytte inkludere økt forståelse for egne interesser, ferdigheter, fremtidstanker, kompetanse mm. Individet som har tro på egne evner og muligheter vil ifølge Krumboltz (2009), ha en større mulighet for å lykkes, og kunne påvirke individets motivasjon eller interesse for å utforske de reelle mulighetene og videre karrierevalg. Teoriene anerkjenner at mennesker er intelligente og handlende mennesker som prøver å innpasse seg det omgivende miljøet og relasjoner ut fra egne ønsker og behov (Krumboltz, 2009).

Den andre delen av teorien til Krumboltz (2009) fokuserer på karriereveileder sin rolle og oppfordrer til å fasilitere for karriereveiledning som kan bidra til at elevene tilegner seg læringserfaringer. Det vil gjennom et fokus på læring og kjennskap til ulike metoder være et bidrag til individets karriereutvikling. Slik at individet kan få tilgang til læreprosessen gjennom samtaler med hverandre og karriereveileder. Målsetting med karriereveiledningen må ifølge Krumboltz (2009) være å bidra til at individet forbedrer sitt eget utgangspunkt og utvider repertoaret av handlingsalternativer.

2.2.3 Vygotsky – Sosiokulturell læringsteori

I den sosiokulturelle læringstradisjonen der samhandlingen mellom mennesker er sentralt for tilegnelse av kunnskap, har Lev Vygotsky vært sentral bidragsyter med sin forskning (Aagre, 2014; Gjems, 2009). Han døde i 1934, men representerer fremdeles en tenkemåte som er aktuell for å forstå grunnlaget for læring, utvikling og identitetsdanning hos barn og unge (Aagre, 2014, s. 47). Slik teorien presenteres i Aagre (2014) fremheves betydningen av at ungdom lærer gjennom sosiale kontekster og samhandling med andre. Læringsaktiviteter fasilitert av mer erfarne eller voksne, kan bidra til at deltagerne sin ulike erfaring og kunnskap kan komme til syne i samarbeidet. Dette kan ifølge Vygotsky fungere som et «læringsfremmende stillas» og gi deltagerne ideer til hvordan de senere kan løse oppgaver på egen hånd i andre situasjoner i livet (Aagre, 2014, s. 48). I tillegg baserer hans teori seg på at individet vil lære mer gjennom samhandling med andre enn om de hadde jobbet alene (2014, s. 47). Vygotsky omtaler prosessen i læringen der elevene beveger seg

mellom det de klarer å mestre alene og det de trenger støtte til å mestre som «den nærmeste utviklingssonen» (Aagre, 2014, s. 49). Ifølge Vygotsky vil treningen sammen med andre bidra til en «mer selvstendig og autonom kunnskap» hos individet sett i forhold til den kulturen og miljøet man er den del av og omgir seg med (Aagre, 2014, s. 48).

Presentert i Gjems (2009), har språkets plass i samhandlingen med andre en sentral plass i Vygotsky sin læringsteori, presentert i Gjems (2009, s. 34). Språket utvikles ved at barn «tar opp i seg ord» i språklige interaksjoner med andre. Prosessen bidrar til at individet kan sette ord på egne tanker og utvikle en språklighet som gjør det mulig å delta i sosial samhandling og få tilgang til «verden omkring». Ifølge Vygotsky (Gjems, 2009) blir det mulig for individet å bruke språket til «å konstruere» en forståelse for omgivelsene. Det er av betydning at barn får tilgang til erfaringer med å bruke språket slik at de får bekreftet egne tanker og stimulert sin lyst til å forstå og lære (Gjems, 2009, s. 83). Gjennom samhandling vil individet møte ordene sin betydning i ulike kontekster og inspireres til å utforske og forstå mer, også i et livslangt perspektiv. Vygotsky går så langt som å si at individer blir den de er sett i relasjon til det man får til sammen med andre. Møter med og innsikt i hva andre tenker og kan om noe, vil ifølge Vygotsky kunne påvirke individets evne til å finne plass i samfunnets felleskap (Gjems, 2009, s. 109).

2.2.4 Law – Teori om karrierelæring

Allerede på 1970 -tallet utviklet Bill Law DOTS-modellen, og i tillegg har han skrevet artikler og laget undervisningsopplegg til bruk i karrierelæringen med elevene (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 274). Fokus i hans arbeid er rettet mot karriereveileder og hvordan karrierelæringen kan tilrettelegges for mottakerne av den. DOTS-modellen brukes for å forstå hva elevene kan lære av karrierelæringsaktiviteter og baserer seg på følgende grunnleggende ferdigheter oversatt til norsk (Law, 2001; Røyset & Kleppstø, 2017, s. 275):

Decision learning - valgkompetanse.

Opportunity awareness - mulighetsoppmerksomhet.

Transition learning - kompetanse i å takle overganger.

Self awareness - selvbevissthet.

De fire kompetansene er ifølge Røyset & Kleppestø (2017, s. 274) grunnleggende for å kunne bevege seg fremover i egen karriere. Det er et mål at elevene skal få ytterligere innsikt i seg selv og om hva som påvirker dem, slik at de vil kunne styrke sin egen forståelse av helheten de inngår i. Videre er DOTS-modellen videreutviklet til New-DOTS og viser hvordan man kan forstå karriereveiledningen som en læringsprosess og hvordan de fire ferdighetene i DOTS-modellen kan læres. De fire nivåene i læringsprosessen kan ifølge Law (2001) presenteres som (oversatt med støtte i Røyset & Kleppestø, 2017, s. 275);

Sensing – Å oppdage. Eleven skaffer seg informasjon om muligheter ved å høre, oppleve eller lære.

Sifting – Å ordne. Eleven sammenligner likheter og ulikheter og oppdager mening.

Focusing – Å fokusere. Eleven vurderer hva som er viktig for seg selv og veien videre.

Understanding – Å forstå. Eleven setter ting i en sammenheng og kan handle.

Nivåene kan brukes til å beskrive en valgprosess og en didaktisk modell for organisering av karrierelæringsaktiviteter slik at elevene lærer seg å ta valg (Law, 2001).

3 Metode

Jeg vil i det følgende kapittelet gjøre rede for prosjektets vitenskapsteoretiske forankring og presentere metodiske valg som er tatt. Deretter redegjøres det for hvilken forståelse av aksjonsforskning jeg legger til grunn og presenterer aksjonsforskningsprosjektet med utvalg, empiri og gjennomføringen av det. Jeg vil presentere forskerrollen og etiske dilemma som er relevante for mitt forskningsprosjekt. Avslutningsvis tar jeg for meg validitet og reliabilitet samt et kritisk blikk på metodevalg, før jeg til sist presenterer analysemodellen som er benyttet.

Kvalitativ forskning vil i hovedtrekk og i motsetning til kvantitativ forskning, gi mulighet for å gå i dybden, se nærmere på nyanser og ulike opplevelser av virkeligheten (Nyeng, 2012, s. 37). I denne oppgaven er det gjennom aksjonsforskningen et fokus på å fremskaffe informasjon og deretter analysere den med utgangspunkt i en induktiv tilnærming (Larsen, 2017, s. 24; Brandi & Sprogøe, 2019).

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I samfunnsvitenskapelig forskning er målet å få tilgang til kunnskap om sosiale virkeligheter og hvordan man kan analysere informasjonen man får tilgang til (Larsen, 2017, s.17). Jeg søker etter en forståelse for elevenes erfaringer med karriereveiledningen i grupper og deres beskrivelser av virkeligheten og hvordan de opplever den (Befring, 2020, s. 21). I et vitenskapsteoretisk perspektiv forankres denne søken etter å se verden gjennom informantens øyne, i fenomenologisk forskning (Nyeng, 2012, s. 36). Videre vil min fenomenologiske tilnærming til informasjonen fra elevene gi meg mulighet til å gå i dybden, se nærmere på detaljer og deres ulike opplevelser av virkeligheten (Skilbrei, 2019, s. 42).

Jeg har valgt å legge til grunn et hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted (Larsen, 2020, s. 18), der «læren om forståelse og fortolkning» er sentralt. I oppgaven kommer det til uttrykk ved at «vekslingen mellom min forforståelse og innhenting av ny informasjon» var sentralt for å få tilgang til en ny forståelse. I bearbeiding av empirien var det nødvendig å sette ord på egen forforståelse slik at jeg var klar over den fortolkningsramme jeg beveget meg innenfor (Befring, 2020, s. 20; Thuren, 2021, s. 70, 105).

3.2 Aksjonsforskning som forskningstilnærming

Aksjonsforskning kan spores tilbake til Lewin sitt arbeid på 1940 tallet, der målet var «å skape forandring i praksis, forbedre eksisterende og utvikle ny teori» (Hummelvoll, 2006, s. 18). Ifølge Tiller (2004, s. 21) er aksjon en handling og vil sammen med forskning gi kraft og læring bidra til søken etter bedre alternativer og muligheter for å «tråkke nytt spor i ukjent terreng». I aksjonsforskningen må man være åpen for det som kommer, og tillate seg å justere aksjonene underveis. Aksjonsforskning har et sosialt perspektiv som utgangspunkt, der hensikten med samarbeidet mellom forsker og deltager ofte handler om å finne praktiske løsninger på saker som angår både som enkeltmennesker og som deler av et felleskap. Det vil være en viktig målsetting å være transparent og være nysgjerrig for det de man forsker sammen med bidrar med (Levin, 2017, s. 36).

Aksjonsforskning blir også beskrevet som en forskningstilnærming da det er stor variasjon i hvordan man strukturerer og rammer inn forskningen, og det ikke èn rett måte å gjøre det på (Heron & Reason, 2008). Allikevel er det ifølge Greenwood & Levin (2007, s. 6) et sett forpliktelser som bør legges til grunn for å kunne kalle det aksjonsforskning;

1. **Handling/aksjon** der målet er å forbedre, forandre praksis i en gruppe, organisasjon eller samfunn
 2. **Forskning** som utgangspunkt for å bidra til å skape ny kunnskap.
 3. **Deltagelse** i den forstand at man samarbeider med deltagerne om å skape kunnskap i samarbeid gjennom demokratiske prosesser.
- (Fritt oversatt)

Gjennom aksjonene i forskningsprosessen har det vært mulig å søke dypere kunnskap, i tråd med det både Thuren og Befring forklarer som en sirkulær prosess, hermeneutisk sirkel (2021, s.70, 2020, s. 20). Der den fenomenologiske tenkningen utfordres i en sirkularitet gjennom aksjonene og i møte med empirien. Videre vil det kunne bidra til at jeg kan oppdage og legge grunnlag for videre forskning og ny kunnskap om hvordan elevene erfarer karriereveiledning i grupper (Larsen, 2017, s. 24). Slik at jeg kan finne mulige svar på problemstillingen min og bidra med ny kunnskap til karriereveiledningsfeltet (Befring, 2020, s.94; Larsen, 2017, s. 21).

3.2.1 Aksjonsforskningsdesign Co-operative Inquiry

I søken etter et forskningsdesign som syntes relevant for mitt prosjekt, fikk jeg kjennskap til Co-operative inquiry (Heron & Reason, 2006). Hummelvoll (2006) har oversatt Co-operative inquiry til Handlingsorientert forskningssamarbeid og viser til at kunnskapsutvikling skjer i interaksjon mellom praksis og teori (2006, s. 18). Jeg velger videre å holde fast ved det engelske begrepet Co-operative inquiry da jeg velger Heron & Reason sin tilnærming. Designet forankres i et teorigrunnlag basert på hermeneutisk tenkning og gjennom et gjensidig samarbeid der man over flere aksjoner legger til grunn en ny felles forståelse av praksis (Hummelvoll, 2006). Heron & Reason presenterer Co-operative inquiry, og viser til at den struktureres etter fire faser i sykluser, der vekslingen mellom refleksjon og aksjon gir «næring» til videre forskning (2006):

- **I første fase** kommer man sammen for å **reflektere** rundt og avklare fokusområde. For deretter å sette i gang handling og bestemme hvordan man skal samle erfaring.
Hva vil jeg utforske?
- **I fase to** engasjerer man seg i **aksjonen** man har satt i gang og hvordan denne skal gjennomføres. *Prøve ut, gjøre erfaringer – sett i forhold til problemstillingen.*
- **Tredje fase** omtales som en **fordypet aksjon** med mål om å engasjere seg og være åpen for nye oppdagelser av virkeligheten. *Møte med praktisk virkeligheten – åpne for nye erfaringer.*
- **I fase fire** er det på ny en **refleksjon** og justeringer av måter å samle inn data på med utgangspunkt i fase 2 og 3. *Dele data fra aksjonen – legge en plan for å utdype ytterligere (fritt oversatt).*

Syklusene kan ifølge Heron & Reason (2006) gjentas i flere runder og gjøre det mulig å øke gyldigheten av empirien som kommer til uttrykk gjennom aksjonene.

3.2.2 Bakgrunn for valg av aksjonsforskningsdesign

Co-operativ inquiry (Heron & Reason, 2006) beskriver en nærhet til relasjonen mellom forsker og deltager som jeg likte godt. Det vil kunne gi meg mulighet for å forbedre utbyttet for elevene ved å komme tett på elevene sitt perspektiv og deres erfaringer. I tillegg er aksjonsforskning ifølge Tiller (2004) lite utbredt i skolen, noe som inspirerte meg til å bruke denne tilnærmingen i mitt forskningsdesign.

Co-operative inquiry, "it is a way of working with other people who have similar concerns and interests to yourself, in order to: ...learn how to act to change and find out how to do things better" (Heron & Reason, 2006, s. 1).

Jeg ønsket å utforske og utvikle, samt bidra i fagfeltet med forskning, med elevene og med deres stemmer som viktige i prosessen. Jeg la til grunn at elevene hadde interesse for å få en best mulig karriereveiledning og derav også ville kunne oppleve at deres deltagelse var av betydning. Elevene ble gitt en aktiv rolle i utviklingen av noe som også angår dem og bidro sammen med meg med å forme forskningen gjennom aksjoner og refleksjoner (Heron & Reason, 2006). Gjennom aksjonene har målsettingen vært å grave dypere, undersøke utbyttet av de ulike karrierelæringsaktiviteter, der stemmene til elevene har vært sentrale og verdifull tilbakemelding på deres erfaringer.

3.2.3 Tilpasning av Co-operative inquiry

Jeg har fulgt de fire fasene i syklusen i Co-operativ inquiry til Heron & Reason (2006), men har gjort noen tilpasninger. Jeg valgte i første fase å lage problemstilling, velge organisering og fasilitere første møte med elevene, uten å involvere dem i planleggingen. Bakgrunnen for dette var å sikre en avgrensning av egen forskning, problemstilling og anbefaling fra Rapporten (Mordal, 2022). Inspirert av Hummelvoll, velger jeg å omtale elevene som deltagere og ikke medforskere i aksjonsforskningen (2006).

Jeg valgte å slå sammen fase 2 og fase 3 (Heron & Reason, 2006), det som omtales som aksjon og fordypet aksjon. I aksjonen fikk elevene mulighet til å prøve ut og gjøre erfaringer i praksis sammen innenfor rammene av karriereveiledningen, men vi laget ikke avtale om hva som skulle testes ut i praksis etter aksjonen. Jeg valgte allikevel å tenke at fordypet aksjon, fase 3, kunne være den sosiale omgangen elevene hadde mellom aksjonene og hva de valgte å ta som lærdom fra karrierelæringsaktivitetene i aksjonene. Basert på faser og sykluser i Co-operativ inquiry, ble det gjennomført tre sykluser og tre aksjoner. Jeg undersøkte elevene sine erfaringer uten å spørre etter en type informasjon. Jeg avklarte med elevene at samarbeid var utgangspunkt for å komme i grupper, og har underveis fokusert på åpne spørsmål og refleksjonsoppgaver til elevene. Med en målsetting om å berikes med nye perspektiver og en dypere forståelse (Befring, 2020, s. 20). I likhet

med oppstarten avsluttet jeg den tredje syklusen med å samle empirien og igangsette analysen uten å samarbeide videre med elevene.

3.3 Aksjonsforskningsprosjektet

3.3.1 Utvalg

Valg av deltagere i dette aksjonsforskningsprosjektet var basert på relevans i alder, tilgjengelighet og målgruppens behov for karriereveiledning i overgang til videregående skole (Fangen, 2010, s. 54). Deltagere er 24 elever på 10.trinn, de er 15 og 16 år, og representerer en elevgruppe med et rikt mangfold og med ulik etnisitet, sosioøkonomisk bakgrunn, kultur og interesser. Elevene utgjør en del av en større elevgruppe, og jeg har tilgang til elevgruppen gjennom karriereveiledningen i timene til faget utdanningsvalg og i lovpålagt rådgivning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg valgte å gjennomføre karriereveiledningen parallelt med og som en del av aksjonsforskningen. Da aksjonsforskningen var så praksisnær, førte det til at elevene deltok frivillig i forskningen, men ikke i karriereveiledningen da den er lovpålagt for elevene. De hadde derimot mulighet til å reservere seg fra å bidra med empiri i aksjonsforskningen. Viser til dialogen med elevene i kap. 3.3.4 Prosessen utdypet.

Jeg kjenner ikke elevene jeg skal forske sammen med, og jeg er ny for elevene. Erfaring tilsier at elevene har et behov for en karriereveiledning preget av informasjon om videregående skole og utdanningsprogrammene til valg. Jeg er vant til å jobbe med ungdommer, og jeg har erfaring med at ungdom er reflekterte og kloke. I aksjonsforskningen var jeg avhengig av å legge til rette slik at de vil bidra og at jeg fikk tilgang til deres opplevelser av virkeligheten (Befring, 2020, s. 93).

3.3.2 Empiri

Forskningsprosjektets primære empiri består av evalueringer etter aksjonene og refleksjoner som har kommet til uttrykk i refleksjonsloggene til elevene og samtalene til elevene, refleksjoner mellom aksjonene og når elevene har diskutert i grupper og bidratt i klassefelleskapet. I tillegg er egen forskerlogg basert på observasjoner og refleksjoner gjennom aksjonsforskningen (Befring, 2020, s.71; Fangen, 2004, s. 102,). Forskerloggen inneholdt notater fra observasjoner og samtaler med elevene (Tjora, 2021, s. 104). Sekundær empiri vil være relevant forskning og policydokumenter som har relevans for min forskning. Noe blir presentert i kapittel 1.6 og kapittel 2.

3.3.3 Gjennomføring

I dette kapittelet presenteres fasene og syklusene i Co-operative inquiry, som er benyttet i samarbeidet med elevene (Heron & Reason, 2006). Tabellen viser en grovkisse over forskningsprosessen for å få et overblikk. Videre presenterer jeg prosessen ytterligere og utdyper aktivitetene og valgene som ble gjort.

Når	Fase	Mål	Innhold	Empiri
Syklus 1				
August	1	Refleksjon	Gjøres av meg som forsker Planlegging av veiledning i grupper. Valg av aktivitet og evalueringsverktøy	Forskerlogg
August		Informasjon til elevene om Aksjonsforskningen	Bakgrunn for og mål med forskningen og forventninger til elevene.	Tankekart Forskerlogg
August/ September	2/3	Aksjon 1 Prøve ut – erfare Anvende i praksis – ny erfaring	Elevene jobbet med oppgaven «Bikuben» i grupper på karriereveileder sitt kontor. Elevene noterte ned det de ønsket å utforske videre i SØT modellen.	Forskerlogg Muntlig innspill fra elevene
September	4	Refleksjon	Evaluerer veiledningen i grupper sammen med elevene med «pedagogisk sol».	Evaluering med Pedagogisk sol, Forskerlogg
Syklus 2				
Oktober	1	Refleksjon – hva skal utforskes?	Elevene fikk se sammendrag av evalueringer til pedagogisk sol, og kom med innspill til videre forskning via menti.com.	Innspill fra elevene Forskerlogg
Oktober	2/3	Aksjon 2 Prøve ut – erfare Anvende i praksis – ny erfaring	I klasserommet, men delt i grupper. Samspillsregler etablert Elevene jobbet med ulike case, narrativ til ungdom	Forskerlogg Muntlig innspill fra elevene
Oktober	4	Refleksjon	Elevene skrev refleksjonslogger individuelt.	Elev refleksjonslogger Forskerlogg
Syklus 3				
Oktober	1	Refleksjon	Elevene fikk se utvalg av utsagn fra loggene og kom med innspill til evalueringen Elevene i grupper i klasserommet og diskuterer «Hvem skal ut»? og begrunnet valg.	Erfaringsdeling i grupper Muntlig innspill fra elevene Forskerlogg
November	2/3	Aksjon 3 Prøve ut – erfare Anvende i praksis – ny erfaring	Elevene laget eget case, narrativ, basert på egen situasjon.	Forskerlogg Dialog med elevene
November	4	Refleksjon - oppsummering	Forsker samler empiri fra aksjonen og systematiserer og analyserte all empirien	Forskerlogg

3.3.4 Prosessen utdypet

Videre vil jeg presentere aksjonsforskningsprosjekt basert på Co-operative inquiry steg for steg (Heron & Reason, 2006), for å fremstå transparent (Levin, 2017).

Før oppstart av aksjonsforskningen ble elevgruppen samlet i et klasserom, og prosjektet presentert. Jeg fortalte om masteroppgaven og forskningen på egen karriereveiledningspraksis. Jeg informerte om at jeg ønsket å ha elevene som deltagere i forskningen og organisere karriereveiledningen i grupper og aksjoner, med ulike karrierelæringsaktiviteter. De fikk informasjon om at jeg kom til å bruke det de sa i evalueringer og samtaler underveis i karriereveiledningen som materiell til forskningen. Jeg forklarte at jeg ikke kom til å benytte navn eller direkte sitat, men at deres stemmer var viktig bidrag for få tilgang til erfaring med karriereveiledning i grupper. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål og sende melding på teams om de ikke ønsket å være med. Det ble ikke utarbeidet en skriftlig avtale, men det ble gjort en muntlig avklaring og elevenes respons var positiv og ingen reservert seg fra deltagelse i forskningen (Røise & Börjesson, 2017, s. 73).

I møtet nummer to med elevene, presenterte jeg aksjonsforskningsprosessen og målsettingen med denne. Jeg gjennomgikk også begreper som aksjonsforskning, empiri, forskerrolle, logger som grunnlag for et felles språk. Slik fikk vi etablert en kontrakt, gjort en avklaring av rollene og jeg fikk forklart elevene hvordan karriereveiledningen skulle organiseres for en periode (Røise & Börjesson, 2017, s. 104; Tveiten, 2019, s. 104).

Elevene ble spurt om hva de tenkte ble viktige kompetanser i utdanning og arbeidsliv fremover. De kom med innspill umiddelbart og jeg laget et tankekart på tavlen i klasserommet. Det kom flere forslag som jeg tolket hadde med samarbeid å gjøre. Jeg spurte derfor om det var greit å gå videre med innspill relatert til «å kunne samarbeide», noe elevene bekreftet. Deretter spurte jeg elevene hva de la i begrepet «å samarbeide», noe som resulterte i et nytt tankekart på tavlen for å sikre en mest mulig felles forståelse.

Jeg stilte åpne, nysgjerrige spørsmål til elevene og anerkjente det de bidro med, nettopp for å forsterke en pågående etablering av relasjon mellom meg og elevene og åpne for en tilgang til elevene sin forståelse og forestillinger (Karlsen, 2011, s.52; Røise & Börjesson, 2017, s. 77).

Prosessen gav meg også tilgang til deres førforståelse og mulighet for å etablere en trygghet og møte elevene der de var (Tveiten, 2019, s. 103).

Syklus 1;

Refleksjon 1;

Viser til kapittel 3.2.3 med begrunnelse for at første refleksjon allerede var gjort av meg da jeg møtte elevene til karriereveiledning. Jeg hadde delt inn i grupper på fire og fem elever og invitasjoner var sendt ut i Teams. Gruppene var satt sammen i samarbeid med lærere som kjente elevene bedre enn meg og basert på en strategisk utvelgning (Larsen, 2017, s. 90), for å få en størst mulig bredde i elevgruppen og unngå nære vennerelasjoner eller konflikter. Karrierelæringsaktivitet var planlagt med utgangspunkt i karriereknappen «Meg i kontekst» (HK-dir, 2020) og strukturert etter Ffast-modellen til Westergaard (2010) (vedlegg 3).

Aksjon 1

Elevene kom til karriereveileder sitt kontor og fikk detaljert informasjon om hva som skulle skje i karriereveiledningen og hvordan den var organisert. Målet var at elevene skulle få prøve ut og erfare sammen med hverandre og meg (Heron & Reason, 2006). Hver elev fikk et A3 ark med figur av «Bikuben» (Berntsen & Lie, 2020), som bestod av syv kuber med begrepene motivasjon, bakgrunn, interesser, engasjement, ferdigheter, personlighet og framtidssikter.



Fig 4 «Bikuben» (Berntsen & Lie, 2020)

Jeg stilte spørsmål (vedlegg 4) til et og et begrep i «Bikuben» (Berntsen & Lie, 2020) og elevene skrev ned sitt svar. Etter hver kube tok jeg runden i gruppen og inviterte elevene til å bidra med det de hadde skrevet, ved å stille spørsmålet; «Kan du xx dele det du har skrevet?». Slik fortsatte prosessen til alle kubene var presentert og skrevet i. Elevene hjalp hverandre med forslag eller til å stove ord, de fikk ideer fra hverandre til hva de kunne svare i egen «Bikube» underveis, og de utvekslet tanker og ideer. I prosessen anerkjente og lyttet jeg bevisst til spørsmål og innspill fra elevene. Jeg ventet litt før jeg etterspurte svar fra elevene, for å gi dem tid til å tenke og forsterke at jeg var der for elevene (Larsen, 2010, s. 55; Tveiten, 2019). Avslutningsvis ba jeg elevene om å ta et blikk på sitt eget ark med «Bikuben» (Berntsen & Lie, 2020) og basert på SØT- modellen, skrive ned hva som var situasjonen Nå og trekke noen tanker til Ønskesituasjon. I tillegg fikk elevene i oppgave å skrive ned Tiltak de mente å måtte gjøre for å nå sin Ønskesituasjon (Kversøy & Hartviksen, 2008, s. 232).

Refleksjon 2

«Pedagogisk sol» (Tveiten, 2019, s. 168) ble benyttet i evalueringen sammen med elevene etter første aksjon i gruppen. Elevene var fremdeles på karriereveileder sitt kontor og svarte muntlig på spørsmålet «Da jeg jobbet med «Bikuben» i gruppen, la jeg merke til at:». Elevene sine innspill ble skrevet ned på strålene til solen, underveis ventet jeg på innspill og spurte hver og en direkte slik at alle fikk bidratt. Til slutt hadde jeg seks Pedagogiske soler (Tveiten, 2019, s. 168) fra det utvalg av elever som deltok i forskningen. Brukt som evaluering gav den mulighet for at alle delte sine tanker om det de hadde erfart, samtidig som de inkluderte og anerkjente hverandre sine innspill.

I etterkant av hver gruppe, skrev jeg feltnotater der jeg sammenfattet det jeg hadde observert og fanget opp gjennom samtalene mellom elevene, og meg og elevene (Tjora, 2021, Fangen, 2010). Etter første aksjon fikk jeg dermed tilgang til erfaringene til elevene gjennom å evaluere veiledningen sammen med dem. Basert på deres ønsker i SØT modellen fikk jeg også et overblikk over elevene sine behov for å finne ut mer om, og planlegge for veien videre slik at vi sammen kunne forske videre (Kversøy & Hartviksen, 2008, s. 232).



Fig 5; «Pedagogisk sol» (Tveiten, 2019, s. 168)

Syklus 2

Refleksjon 1.

Refleksjonen ble gjennomført i hel klasse med alle elevene tilstede. Etter å ha grovsortert alle innspillene fra evalueringen etter første aksjon i en tabell, fikk elevene ni kategorier av utsagn presentert på en power point side. Deretter fikk elevene spørsmålet; Hvilke utsagn synes du det er interessant å fokusere på videre. Elevene diskuterte litt i gruppene de var plassert i, før de benyttet menti.com til å stemme anonymt. Dermed fikk de ved å stemme frem sine forslag, bidratt i planlegging av neste aksjon (Heron & Reason, 2006).

På bakgrunn av innspillene fra refleksjonene etter første aksjon, sammen med problemstillingen, evalueringene og egne feltnotater, valgte jeg å planlegge for å jobbe med «Case». Korte fiktive historier, narrativ, som handlet om ungdom og deres livsvilkår og valgmuligheter (Tveiten, 2019, s. 163). Målet var å få elevene til å finne løsninger sammen, og bidra til at elevene kunne trekke paralleller til eget liv og gi rom for å oppdage mer om seg selv gjennom samtalene med de andre (Røise & Börjesson, 2017, s.42).

Aksjon 2

I andre aksjon fasiliterte jeg for jobbing med «Case» i klasserommet med alle elevene tilstede (Tveiten, 2019, s. 163). De ble delt i grupper, samspillsregler der forventninger til hverandres oppførsel i gruppen og deltagelse ble etablert og forventninger elevene imellom ble avklart. Jeg valgte refleksjonsoppgaver til ordparet «muligheter og begrensinger», hentet fra Kvalitetsrammeverket (HK-dir, 2020) som støtte til karrierelæringsaktiviteten. Elevene fikk utlevert et «Case» og startet på oppdraget. Underveis delte gruppene hva de hadde svart på de ulike refleksjonsoppgavene høyt i klasserommet med de andre gruppene. Totalt fikk elevene to ulike case med refleksjonsoppgaver å jobbe med (Tveiten, 2019, s. 163) (vedlegg 1 og 2). I andre aksjonen fikk jeg mer tid til å observere og skrive feltnotater, enn i første aksjon. I observasjonene valgte jeg å ha et spesielt fokus på samhandlingen mellom elevene (Thomsen et al., 2013; Aagre, 2014).

Refleksjon 2

Etter andre aksjon fikk hver elev utlevert et A3 ark med åtte refleksjonsoppgaver inspirert av Tveiten (2019) og Røise & Börjesson (2017):

Hva opplevde du?

Hva har du oppdaget?

Hva har du blitt overrasket over?

Hvilke erfaringer har du gjort deg?

Hva tenker du om denne måten å erfare samarbeid på?

Har du lært noe nytt om deg selv?

Hva er det lurt å ta med seg videre?

Hva ønsker du at vi gjør mer av i karriereveiledningen og UDV timene?

Oppdraget var; «Du har jobbet i grupper med ulike «Case» og jeg er interessert i å høre hva du tenker om denne måten å jobbe sammen med andre på?

Elevene svarte skriftlig, hver for seg og leverte derav hvert sitt ark med svarene sine.

Refleksjonsoppgavene hadde til hensikt å få elevene til å sette ord på erfaringene fra aksjonene, og deres subjektive opplevelse. Dermed fikk jeg tilgang til hva den enkelte tenkte og reflekterte rundt prosessen og karriereveiledningen i grupper.

Syklus 3

Refleksjon 1

Etter å ha lest og sammenfattet alle elevenes logger, valgte jeg ut tre av refleksjonsoppgaver til en evaluering sammen med elevene. Valget av oppgaver var basert på størst relevans for prosjektet:

Hva har du blitt overrasket over?

Hvilke erfaringer har du gjort deg?

Hva er lurt for deg å med deg videre i livet?

Svarene til elevene ble grovdelt i fire kategorier av utsagn, der hver kategori baserte seg på svaralternativer som handlet om det samme. I klasserommet ble elevene delt i grupper, og fikk diskutere seg frem til hvilken av kategoriene utsagn de mente stemte best med deres erfaringer i aksjonsforskningen. Etter litt tid til å snakke sammen i gruppen, spurte jeg hver gruppe om hva de hadde kommet frem til, og hvilket «utsagn som skulle ut»? Det utsagnet som fikk flest stemmer ble presentert og begrunnelse diskutert med alle gruppene. Begrunnelsen for å gjøre refleksjonen sammen med elevene på denne måten, var å bevisstgjøre de på hvordan karrierelæringsaktivitetene kunne bidra til at de beveget seg fremover i egen karriere (Law, 2001).

Aksjon 3:

Inspirert av jobbing med «case» og respons på «Hvem skal ut?» valgte jeg å la elevene skrive sitt eget «case», om seg selv, med mål om å forsterke sin Self awareness, som kan oversettes til selvbevissthet (Law, 2001). Elevene sin inspirasjon fra karriereknappen «muligheter og begrensninger» (Bakke et al. 2020, s. 71), bidro til at de laget sitt eget narrativ basert på opparbeidet kjennskap til seg selv gjennom jobbing med aktivitetene med «Bikuben», «case» og fra samtalen mellom elevene i timene.

Refleksjon 2:

På grunn av oppgavens omfang og tidsramme i skolehverdagen, valgte jeg å avslutte aksjonsforskningen etter tre aksjoner. Jeg valgte å gjennomføre refleksjonen uten å trekke elevene med i analysen av empirien, og jeg samlet elevenes innspill til en konkret evaluering som er benyttet i dette forskningsprosjektet.

3.4 Forskerrollen

Jeg har valgt å tre inn i en forskerrolle i et kvalitativt forskningsprosjekt, vel viten om at jeg i tillegg til å være forsker, er karriereveileder og lærer. Jeg velger videre å se på tre forhold som i mine øyne får betydning for hvordan jeg forvalter rollen som forsker i Aksjonsforskningsprosjektet og hva det har krevd av meg.

Tiller (2004, s. 15) påpeker at aksjonsforskning krever mye av forskeren og at det gjenspeiler seg i måten man bruker seg selv i forskningen. Drivkraften i forskningsprosjektet har vært å våge å gjøre nye oppdagelser og stille nye spørsmål til det eksisterende, slik at prosjektet ifølge Tiller (2004, s. 19) har blitt drevet fremover. I Aksjonsforskningen har jeg vært tett på elevene, noe som har ført til at balansen mellom mine personlige erfaringer og forforståelse har krevd en større grad av ydmykhet til empirien. Slik at jeg ifølge Skilbrei (2019, s. 42) har kunnet gå i dialog med andres sine erfaringer for å skape ny kunnskap.

I kvalitativ forskning brukes begrepet refleksivitet for å forklare forholdet mellom meg som forsker og forskningsarbeidet. Min rolle og mitt oppdrag er kjent for elevene, men allikevel har jeg stilt meg spørsmålene: *Hvor mye farger jeg empirien fra elevene? I hvilken grad baseres funn på egne antagelser og verdier?*

Det kreves en oppmerksomhet på at jeg har hatt stor mulighet til å påvirke og forme forskningsprosessen og aktørene (Tiller, 2004, s. 126). Jeg har derfor stilt meg selv under lupen, og vært refleksivt på søken etter å være kritisk til funn, forskningen og meg selv. Dette har krevd en selvinnsett og kunnskap som jeg oppfatter er spesielt viktig i aksjonsforskningen, for å kunne innse at forskningen har svakheter og kan sees gjennom flere lag og forståelser (Tiller, 2004, s. 124; Tveiten, 2019, s. 115).

Maktbalansen og rolleavklaringen har utfordret meg til å etablere tillit og forutsigbarhet. Jeg er også karriereveileder for elevene og vil forbindes med en som skal følge opp og hjelpe de med valgene de skal ta. Elevene fikk fra start tillit ved å være deltagere i forskningen, noe som bidro til at relasjonen mellom oss tidlig ble etablert selv om jeg ikke kjente elevene fra før (Tiller, 2004, s. 25). Samtidig var jeg opptatt av å være transparent overfor elevene og formidle at jeg var avhengig av deres deltagelse for å lykkes med forskningen (Eide, 2003). Balansen mellom å forvalte egne interesser og ønske om å få elevene til å levere seg til forskningen har krevd respekt for å møte det uforutsette, det de bidrar med og en anerkjennelse og støtte underveis (Larsen, 2011, s. 56).

Der lytting og tilstedeværelse, har vært sentralt for å skape best mulig avstemt maktbalanse mellom meg som forsker og ungdommene som deltagere (Røise & Børjesson, 2017, s. 67). I prosessen har jeg vært spesielt bevisst min evne til å lytte og vise at jeg har vært oppriktig interessert i det elevene har sagt i samtalene og skrevet i loggene sine. Det har også vært en bevisst handling fra meg at jeg har strukturert dialogen og samarbeidet med elevene gjennom hele prosessen slik at de fått bekreftet at deres bidrag har vært viktig. Ved å benytte to ulike arenaer har målet vært å variere egen påvirkningskraft på gruppene, slik at rollene ble noe ulike i karriereveiledningen på kontoret mitt kontra i klasserommet på deres arena.

3.4.1 Forskningsetiske dilemma

Det humanistiske menneskesynet har hjulpet meg til å ta vare på og legge til rette for at hver og en respekteres for den de er. Elevene må få en opplevelse av at de blir sett og hørt, gjennom god etisk praksis i karriereveiledningen. Jeg kommer tett på elevene i aksjonsforskningen og som tidligere nevnt utfordres maktbalansen i møte med ungdommene som deltagere (Røise & Børjesson, 2017, s. 69). Dette har fordret en etisk bevissthet hos meg, der jeg har måttet reflektere over min rolle og hvordan jeg har gått frem i interaksjonen med elevene (Larsen, 2017, s. 15). Den etiske refleksjonsmodellen har vært en viktig støtte for meg gjennom hele prosessen (Bakke et al., 2020, s. 91).

Kvale & Brinkmann (2019, s. 107) fremhever at kvalitativ forskning kan føre til at individene som deltar kommer i en situasjon der de leverer «seg selv» til forskningen. Jeg har vært oppmerksom på å stille åpne spørsmål, anerkjenne det de bidratt med og gi de plass i forskningen. I tillegg har jeg vært avhengig av at elevene ønsket å delta og derav også være åpen for det som kom og de tankene de delte (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52; Larsen, 2011, s. 58).

Den relasjonelle bevisstheten i de etiske retningslinjene i kvalitetsrammeverket har vært viktig da jeg har vært tett på elevene i aksjonsforskningen (Bakke et al., 2020, s. 84). Jeg har kunnet etablere og opprettholde en relasjon der de i møte med meg som karriereveileder og forsker, skal oppleve seg sett og respektert. Oppsummert handlet det om å forvalte det «etiske løfte» og at elevene er trygge på hva de får i møte med meg (Bakke et al., 2020, s. 92).

3.4.2 Reliabilitet

Ifølge Nyeng (2012, s. 105) vil reliabilitet, også forklart som holdbarheten til empirien settes opp mot robustheten i undersøkelsen. Forsker gjennomfører samme undersøkelse på alle informantene og følger en utvikling over en tidsperiode, slik kan reliabiliteten forsterkes (Nyeng, 2012, s. 107). Det samme gjelder om man kan finne resultatene i tilsvarende undersøkelse gjort av andre forskere. Her vil systematikken i innsamlingen spille en stor rolle for troverdigheten (Larsen, 2017, s. 95). I forhold til kvantitative undersøkelser vil forskeren i kvalitative undersøkelser kunne gjøre observasjoner som kan svekke de funnene som skal analyseres. Samtidig vil funnenes reliabilitet kunne forsterkes av åpenheten til forskeren i behandlingen av empirien (Larsen, 2017, s. 95).

3.4.3 Validitet

Validitet, eller gyldighet handler om hvorvidt man undersøker det man faktisk skal undersøke (Larsen, 2017, s. 93). Innhenting av empiri er en viktig del av forskningen og vil bidra til å belyse problemstillingen. I kvalitativ forskning vil forskeren ifølge Befring (2020, s. 13) ha stor innflytelse på forskningen og derav kunne påvirke både måten empirien blir til og tolkningen av den i etterkant. Ifølge Befring (2020, s. 99) vil også forskerens «bevissthet om mulige subjektive feilfaktorer» være av betydning når man skal vurdere validiteten. Den teoretiske forankringen og dens synlighet i drøftingen vil også kunne bidra til en økt troverdighet til fenomenet som undersøkes og forskningens validitet (Larsen, 2017, s. 94). I aksjonsforskningsprosjektet har jeg gjennomført runder med innhentinger av empiri, noe som kan bidra til at validiteten representerer et troverdig resultat (Befring, 2020, s. 42). Som støtte til egen evne til å reflektere over resultatene underveis, valgte jeg å skrive refleksjonslogg som støtte til validiteten, gyldighet for egen forskning (Tiller, 2004, s. 138).

3.5 Kritisk blikk på metodevalg

Aksjonsforskning søker etter forbedring og utvikling sammen med andre, noe som innebærer at man må teste ut løsninger og evaluere. Ifølge Tiller (2016) preges aksjonsforskning av det uferdige, av ideer og spørsmål. Underveis har det bidratt til at jeg stadig har måtte vende tilbake til utgangspunktet for aksjonsforskningen og motivasjonen med denne. Årsaken til det er at jeg har måttet forholde meg til egne og elevenes sitt bidrag i forskningssamarbeidet og gå flere runder for å

få med lagene i empirien. Jeg har etterstrebet å være transparent og vært i dialog med elevene hele veien, samtidig som jeg har hatt et engasjement og et ønske om å komme med svar som kan bidra i forskningsfeltet. Jeg ønsker å påpeke at selv om forskningen er preget av mitt behov for å finne svar, har prosessen sammen med elevene som deltagere vært avgjørende for veien og valgene i aksjonsforskningen (Hummervoll, 2006; Tiller, 2016).

Forpliktelsene for aksjonsforskning er oppfylt, og jeg har ifølge Greenwood & Levin (2007) gjort flere aksjoner for å forbedre, utvikle eller forandre praksis i en gruppe. Ved å bruke elevstemmene etter anbefaling fra rapporten (Mordal, 2022, s. 102), er aksjonsforskningen med på å «tråkke nytt spor» (Tiller, 2016, s. 20) i et felt der det viser seg å mangle forskning.

Det har vært krevende er å holde fokus på å inkludere elevene og sørge for at de er deltagere og ikke informanter. Elevene derimot var veldig engasjert, og gjennomførte karrierelæringsaktiviteter og bidrag til empirien med stor grad av deltagelse. Aksjonsforskningen har gitt meg tilgang til et omfattende empirisk materiale. Skulle jeg valgt å gjøre noe annerledes hadde det vært å gjennomføre en aksjon til og i denne fått elevene til å være mer konkrete på hva prosessen har betydd for deres fremtidige valg på videregående skole sett i forhold til progresjonen i valg av karrierelæringsaktiviteter.

I ettertid ser jeg også at det hadde vært nødvendig å få på plass en skriftlig kontakt med elevene i oppstarten. Dette kunne ført til en større forutsigbarhet underveis både for rollene våre og for å synliggjøre de ulike fasene i aksjonsforskningen (Røise & Børjesson, 2017, s. 72). I tillegg kunne den bidratt til en ansvarsfordeling og inkludert elevene mer i utforming av samarbeidet mellom oss.

Et alternativ til valg av forskningsmetode kunne vært å benytte kvantitativ undersøkelse med spørreskjema. Det ville uten innblanding fra meg generert et bredere datamateriale å jobbe med. Jeg velger å tro at resultatet ville blitt mer generelt enn det jeg har fått tilgang til ved å velge kvalitativt design, bortsett fra at reliabiliteten kanskje ville vist en større grad av pålitelighet om antall elever som svarte var vesentlig flere.

3.6 Analysemodell

Brandi & Sprogøe beskriver i boken «Magiske øjeblik» (2019, s. 74) en analysetilgang som de kaller induktiv bottom-up. Der forskeren, leter etter mønstre, kategorier og temaer i empirien uten å ta utgangspunkt i teori. Analysen blir også beskrevet som «opdagelsens vej» (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 29), fordi den rommer en tilnærming til empirien der man er åpen for å ordne og systematisere den uten å bestemme seg på forhånd hva man skal se etter.

Den analytiske tilgang til empirien i forskningsprosjektet er basert på Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse bestående av seks faser. Fasene har hjulpet meg å strukturere en omfattende empiri gjennom en induktiv bottom-up tilgang som har tillatt meg å gjøre grundige innledende undersøkelser (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 78). Fordelen med tematisk analyse er at den gir rom for fortolkning som har bidratt til at jeg som forsker kan «skape analysen». Braun & Clarke (2006) forklarer det som en tilnærming der forskeren må bruke subjektivitet i forskerrollen. Videre vil evne til å holde styr på egne tanker, ideer og fortolkninger være viktig, og gjøre det lettere å åpne for nye oppdagelser, nye perspektiver og temaer som man ifølge Braun & Clarke (2006) kan relatere til. Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg har jobbet meg gjennom de seks fasene til Braun & Clarke tematisk analysemodell (2006).

Fase 1; Gjøre deg kjent med empirien

For å få en god oversikt over empirien er det i denne fasen viktig å ta seg god tid til å gjøre seg godt kjent innholdet i empirien. Jeg la en innsats i å være åpen i møte med empirien for å kunne balansere mellom systematikk og kreativitet uten å ha forhåndsdefinerte kategorier å se etter. Jeg valgte å bruke mye tid på denne fasen, leste gjennom flere ganger og gjorde notater underveis (Braun & Clarke, 2006).

Fase 2; Koding

Sentralt i denne fasen var kodingen av empirien. Jeg valgte en åpen tilnærming til empirien og lette blant annet etter ord som gjentok seg, hadde en tilknytning til hverandre og utsagn som representerte likheter og ulikheter (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 42). Deretter markerte jeg grupperinger som kom til syne med fargekoder for å få oversikt og orden slik at jeg kunne sette sammen bruddstykker eller begreper som representerer biter av empirien. Jeg valgte å kode

empirien flere ganger for å utvikle eget analytiske tankesett og muligheten for å sikre at jeg var åpen og grundig.

Fase 3; Generere innledende temaer

I denne fasen kobles kodene til mulige temaer og tidlig temautvikling. Fremdeles med en åpen induktiv tilnærming, der kodene ble gjentatt og fungerte som tematiske overskrifter. Koder som hadde fellestrekk ble samlet inn under det samme tema, fordelt på flere undertema i en tabell (Braun & Clarke, 2006). Jeg brukte fargekoder for å organisere og følge strukturene som kom til uttrykk i analysen. En erfaring jeg gjorde var å ikke slippe til temaer, men legge like mye oppmerksomhet i all empirien. Det var fristende å velge å ta en lettere vei fordi elevene svarte med ulike begreper, som fordret en jobb med fortolkning i sorteringen av disse.

Fase 4; Utvikling og gjennomgang av temaene

Etter den første tematiseringen av empirien var det fokus ifølge Braun & Clarke (2006) på å gå kritisk gjennom temaene og samle de i grupper som reduserer antall temaer fra fase 3. Jeg valgte å sortere grupper av tema sammen slik at de utgjorde tre hovedgrupper. Prosessen gjentok jeg flere ganger for å sikre at jeg fikk se flere muligheter før jeg bestemte meg. Gjennom bruk av bottom-up strategi fikk jeg etter hvert tilgang til ulike kategorier av gjentakende tema som gav mening.

Fase 5; Navngiving av temaer

Etter å ha fått en oversikt over aktuelle temaer i fase 4, konsentrerte jeg meg om å ferdigstille analysen. Mine egne fortolkninger kom mer til uttrykk gjennom å bestemme de endelige temaene sett opp mot det jeg søkte viten om. Resultatet av koding, forslag til undertema og til sist hovedtema følte jeg at min analyse hang godt sammen og hadde en rød tråd som forvaltet det jeg søkte etter å få kunnskap om, i henhold til problemstillingen.

Fase 6; Skrive opp

I denne fasen var mine funn av temaer klare og de representerte det jeg hadde sett og vurdert basert på åpenheten i møte med empirien, noe som kunne vært annerledes sett gjennom en annen «forskners briller». Det var likevel krevende å stole på at jeg har vært systematisk og grundig nok og samtidig kreativ og analytisk nok. I neste kapittel presenteres oversikt over funn fra de ulike fasene av tematisk analyse til Braun og Clarke (2006).

4 Presentasjon av funn

4.1 Tematisk analyse

Valg av tematisk analyse har bidratt til at jeg har kunnet undersøke fenomenet karriereveiledning i grupper, åpent og med oppdagende tilnærming. En grundig induktiv gjennomgang av empirien og en kreativ og reflekterende prosess med den tematiske analysen har resultert i en oversikt over fasene (Braun & Clarke, 2006). Jeg har valgt å samle de kodene og undertemaer i analysen som slik jeg tolket, hørte sammen og plasserte de i hovedtemaer.

Det endelige resultatet var 19 kodegrupper og 11 undertemaer. Til slutt satt jeg igjen med 3 hovedtemaer som jeg velger å presentere. I tabellen vises en forenklet utgave av prosessen fra koding til hovedtemaene som videre blir presentert i dette kapittelet:

Kode (fase 2 og 3)	Tema (fase 4 og 5)	Hovedtema
Samarbeid Syn på måten å jobbe på Hva man får ut av det Opplevelse av å jobbe i grupper Kommunikasjon Lytting	Støtte Inkludering Felleskap Trygghet	Tilhørighet
Interesser Opplevelse Kjent med seg selv Gruppen som ressurs Støtte i hverandre Utforske sammen Få innsikt i hva andre tenker	Løsninger Reflektere sammen Nye tanker Muligheter Kjent med seg selv	Ideer av hverandre
Andre bidrar med ideer Kjent med hverandre Ønsker for fremtiden Fremtidstro Muligheter Overganger	Fremtidstanker Overgang	Tanker om fremtiden

Jeg har valgt å presentere funnene spesifisert til aksjonene i forskningen, men skiller mellom empiri fra elevene og egne feltnotater. Jeg velger å vise til sitater fra elevene i kursiv, men for å ivareta personvern har jeg anonymisert disse med tanke på uttryksmåter, dialekt og norskkompetanse.

4.2 Tilhørighet

Det første tema jeg velger å presentere rommer, slik jeg tolket det, elevenes opplevelse av og erfaring med å komme sammen i grupper og ta plass i felleskapet. Rammen var en sosial kontekst og kan forklares ved at man identifiserer seg som en del av noe (Utdanningsdirektoratet, 2017; 2020b). Jeg vil videre utdype funn i empirien som støtter hvorfor begrepet tilhørighet ble til et hovedtema.

I evalueringen i «Pedagogisk sol» (Tveiten, 2019, s. 168) etter første aksjon, kom det umiddelbar respons på hva elevene synes om å få karriereveiledning i grupper. Elevene sa «*det var gøy*», og «*fint med felleskapet*». De sa også at de synes det var fint å komme sammen i grupper så tidlig i prosessen med å velge utdanningsprogram på videregående. Samtidig representerer karriereveiledningen på 10.trinn noe helt annet enn det de til vanlig gjør i klasserommet og i andre fag i skolehverdagen. Jeg velger å tolke dette som et uttrykk for en usikkerhet knyttet til en situasjon som opplevdes ny og uoversiktlig for elevene.

Videre sa noen elever at «*det var fint å komme i grupper og ikke alene*». Dette gav meg tanker om at de kom fra klasserommet som var deres kjente arena til ny arena, karriereveileders kontor, sammen med medelever som de ikke nødvendigvis hadde en nær relasjon til. Det kan tolkes dithen at gruppen bidro til et felleskap, der de delte noe som de hadde en felles interesse for å finne ut mer om. Elevene sa også at «*man åpner seg litt rundt Bikuben*» og «*gruppen hjelper til å åpne seg for hverandre*». Dette kan bety at tross rammen og muligens usikkerheten ved å komme på ny arena så fungerte karrierelæringsaktiviteten «Bikuben» som et godt utgangspunkt for å sette i gang samtalene. Spørsmålene balanserte fint med at alle i gruppen følte på en mestring ved å sette ord på forhold ved seg selv og tilgang til å «*se tankene sine*».

Jeg observerte at flere av elevene var stille og ikke sa så mye i starten av karriereveiledningen på mitt kontor, noe som løste seg litt opp når de fikk utlevert hvert sitt ark med «Bikuben» på og

informasjon om strukturen på karriereveiledningen. Underveis observerte jeg at min anerkjennelse for det elevene bidro med, gav støtte hvis de var usikre, noe som så ut til å bidra til at elevene ble tryggere på å bidra i samtalene. Det virket også som om elevene snakket mer sammen og tok initiativ til å hjelpe hverandre gjennom aksjonen.

Spørsmålet til «ferdigheter» i «Bikuben» fikk elevene en utfordring. De ble bedt om å komme med forslag til hverandre, på noe de opplevde hverandre som gode på. Flere elever sa noe om de andre sine ferdigheter i klasserommet eller på fritiden, mens andre kom med innspill til mer personlig ting som *god venn, snill eller hjelpsom*. Jeg observerte at det var litt flaut i starten, og at de synes det var vanskelig å finne på noe fint å si til hverandre. Likevel gav elevene uttrykk for at de satte pris på dette, og takket hverandre for innspillene. Elevene gav også uttrykk for at de følte seg inkludert i gruppen de var i og at de «fikk inspirasjon til hva de skulle skrive i egen Bikube». Elevene sa også at de «likte å samarbeide» og at de satte pris på «at man ventet på hverandre og hørte på alle var fint».

Mellom første og andre aksjon fikk elevene mulighet til å stemme frem det de mente var mest interessant å gjøre mer av i aksjonsforskningen videre. Svaret som ble stemt frem, var at de ønsket «å fortsette å være i grupper».

I andre aksjon møttes elevene i klasserommet, ble de delt inn i nye grupper og plassert rundt i klasserommet med litt avstand til hverandre. For å ramme inn forventningene til elevens bidrag, spurte jeg hva de mente måtte til for å få til et godt samarbeid i gruppene. Jeg observerte at elevene var ivrige og engasjerte mens de jobbet i gruppene med «case» og at de både lyttet og ventet på tur.

Elevene gav i loggene de skrev etter andre aksjon uttrykk for at «de opplevde et godt samarbeid i gruppen» og at de hadde lagt merke til at «både de selv og andre i gruppen tok mer initiativ enn forventet». Dette tolket dithen at elevene gjennom aksjonsforskningen hadde blitt tryggere på hvordan de kunne inkludere seg selv og andre i gruppen.

Jobbing med «case» hadde til hensikt å få frem felleskapets tanker om narrativ til ungdommene og elevene var i denne aktiviteten avhengig av å vente på tur og sørge for at alle sine bidrag kom med.

Det var derfor fint å lese loggene der mange skrev at de på ulike måter hadde bidratt og *«opplevd at de andre var interessert i det jeg hadde å si»*. Min opplevelse etter å ha observert elevene jobbe med «case», var at dette fenget deres interesse og at de på bakgrunn av jobbingen med «Bikuben» hadde et felles språk som de benyttet i samtalen om de fiktive ungdommene.

Jeg observert at elevene ble mer deltagende og aktive gjennom aksjonsforskningen, og at det gikk fint å komme i nye grupper og bidra. Fra evalueringen etter første aksjon og til loggene etter andre aksjon la jeg spesielt merke til at elevene satte ord på at det var fint å jobbe med andre og at de hadde erfart bedre samarbeid underveis. Noe jeg tolket som at de hadde utviklet en sterkere sosial tilhørighet gjennom erfaringene de gjorde seg gjennom aksjonene og deres deltagelse i gruppene underveis.

I tredje aksjon fikk elevene oppsummere sine tanker om hva de synes hadde betydd mest for deres erfaring og motivasjon. Elevene svarte at *«det fungerte bra å komme i grupper»*, og at de hadde blitt overrasket over at de *«at de hadde blitt fort kjent med hverandre»*.

Jeg hadde fokus på at elevene skulle komme i grupper som representerte mangfold i elevgruppen, og la ned mye tid på gruppesammensetningen. I empirien fant jeg ikke noe som kunne knyttes spesielt til mangfoldet, men derimot sa mange av elevene at det var fint å komme i gruppe med noen de ikke kjente så godt fra før og at de ved å jobbe sammen i gruppene hadde blitt bedre kjent med hverandre.

Oppsummert sitter jeg igjen med inntrykket av at elevene bidro i felleskapet tross deres ulikheter som elever med ulike preferanser når det gjelder blant annet interesser, kjønn og kulturbakgrunn. Elevene sier at de ble bedre kjent med seg selv og andre, selv om de ikke kom sammen i grupper med de de kjente godt fra før. De sa også at de var fornøyd med samarbeidet de fikk til og slik jeg tolket, tilhørigheten i gruppene som de fikk tilgang til gjennom aksjonsforskningen.

4.3 Ideer av andre

Det andre tema jeg velger å presentere er basert på utsagn fra elevene som handlet om deres utbytte og erfaring med de ulike karrierelæringsaktivitetene underveis i prosjektet. Disse ble

organisert i en sosial setting der de lytter til hverandre og anerkjenner andres meninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg vil videre presentere funn i empirien som har bidratt til temaoverskriften for dette avsnittet.

I første aksjon var karrierelæringsaktiviteten nær knyttet til egen person, med en målsetning om at elevene skulle få mulighet til å bli bedre kjent med seg selv. Spørsmålene til «Bikuben» gav elevene mulighet til både å reflektere og avgi konkrete svar.

I evalueringen etter første aksjon sa mange av elevene at «*de hadde blitt bedre kjent med seg selv*» gjennom jobbingen med «Bikuben». De sa også at de ved å dele det de hadde skrevet med de andre, «*fikk ideer til hva de kunne skrive selv*». Det var derimot ett spørsmål som virket å være litt mer krevende å svare på, og det var i kuben «Bakgrunn», og der jeg spurte om de visste hvilke utdanninger og yrker de hadde i egen familie og nettverk. Dette var et av de spørsmålene vi brukte mest tid på, og som jeg tolket som at elevene enten snakker lite med foreldre om utdanning og yrker eller at foreldrene ikke fortalte sine egne karrierehistorier for ungdommene sine.

Elevene fikk etter første aksjon, mulighet til å komme med ønsker for videre fokus i aksjonsforskningen. De aller fleste elevene sa at de ville fortsette å ha mulighet til å «*høre andre sine tanker og ideer*» og «*oppdage mer om seg selv*». Jeg tolket det som om jobbingen i grupper hadde satt i gang en prosess der de hadde erfart at medelever hadde noe å tilføre det felleskapet de var en del av

I loggene etter jobbingen med case i andre aksjon, skrev elevene at det hadde vært lærerikt og at de hadde foreslått ulike løsningsmuligheter for de fiktive ungdommene i gruppene. De sa også at de hadde blitt mer motivert av å høre andre sine tanker og refleksjoner rundt «casene», og et funn var «*å høre andre sine tanker er motiverende*». Dette peker på at det er betydningsfullt å ivareta ungdommene sin iboende nysgjerrighet. Gjennom å legge til rette for at elevene fikk «*reflektere rundt seg selv som person*» bidro det til at de fikk nye tanker og ideer om egne muligheter. Elevene gav også uttrykk for at «*jeg lærte bedre av å jobbe med andre*», og at de ved å høre andre sine ideer fikk flere tanker om hva som kunne virke mest riktig for de selv å velge.

Jeg observerte at elevene var ivrige og bidro med flere innspill til både valgmuligheter på videregående skole og innhold i de ulike utdanningsprogrammene. Et uttrykk som gikk igjen i loggene til elevene etter andre aksjon var «å reflektere sammen». Dette tolket jeg dithen at elevene hadde hatt nytte av å utforske i gruppene, og at elevene gjennom aksjonsforskningen hadde blitt litt bedre kjent med seg selv. Det virket også som de hadde oppdaget muligheter og begrensninger som de kanskje ikke hadde tenkt så mye på før, men at de sammen hadde fått utvidet horisonten sin gjennom et felles engasjement og gjentatte lærings situasjoner (Krumboltz, 2009; Thomsen, 2013).

Elevene har fått komme med innspill underveis som har fått betydning for valg av karrierelæringsoppgavene. I tredje aksjon kom det tydelig til uttrykk av elevene satt igjen med en erfaring med at gruppen hadde bidratt med ideer, som kunne hjelpe på situasjonen de sto i og «bidra til å se saken fra flere sider». Jeg tolker det som at det har foregått en læringsprosess gjennom aksjonsforskningen og måten lærings situasjonen er organisert på. Jeg valgte bevisst refleksjonsoppgaver gjennom hele prosessen som slik jeg oppfatter som lavterskeloppgaver alle elevene hadde en forutsetning for å mestre.

Oppsummert gjør jeg meg tanker om hva som ligger bak elevens uttrykte erfaringer og deres felles opplevelse av karriereveiledningen. I tillegg viser de slik jeg tolker en begeistring for at karrierelæringsaktivitetene førte til at de ble bedre kjent med seg selv, og noe mange av elevene uttrykker var viktig erfaring.

4.4 Tanker om fremtiden

Det tredje tema jeg ønsker å presentere rommer elevens tanker om fremtiden, der elevene gradvis tilegner seg en nysgjerrighet for fremtidige valg (NOU 2016:7, 2016, s. 26). Videre vil jeg presentere funn i empirien som har tilknytning til valg av temaoverskrift for dette avsnittet.

Slik jeg tolket empirien brukte noen av elevene ordet «fremtiden» om overgang til videregående skole, mens andre snakket om «fremtiden» knyttet til fremtidige utdanninger og yrker. For noen oppleves fremtiden som uavklart, for andre kunne det se ut til at de var fast bestemt på hva de ville gjøre ut av den. Noen av elevene sa i evalueringen etter «Bikuben» at de synes «den var til god

hjelp for å få overblikk over seg selv», noe som også kunne være med på å påvirke de tankene de hadde om videregående skole. Jeg observerte at bortsett fra dette funnet, snakket ikke elevene så mye om fremtiden i starten av aksjonsforskningen.

Etter andre aksjon beskrev elevene at de gjennom karrierelæringsaktivitetene med karriereknappen «muligheter og begrensninger» (Bakke, 2020, s. 71) hadde fått tanker om fremtidige valg som de ikke hadde tenkt så mye på før. Noen formidlet også at måten karriereveiledningen var organisert på i grupper med samarbeid kunne være «*viktig erfaring å ta med seg videre i livet*». Andre mente at ved å trene på å løse case sammen, kunne føre til «*at man ble mer løsningsorientert når man stod i valgsituasjoner senere*». Noe elevene mente kunne hjelpe de med å finne flere valgmuligheter om de skulle «sitte fast». Mens andre elever trakk frem at de hadde erfart at de hadde lært mer om å reflektere, og at de mente dette var viktig kompetanse for fremtiden. Uttrykk som gikk igjen var «*Det kommer til å gå bra til slutt*» og «*Hva man skal gjøre i fremtiden bør man ikke stresse med nå!*». Noe jeg tolker som at elevene hadde positive tanker om fremtiden og at de følte de hadde og tid på finne ut hvilke valg de skulle gjøre for videregående skole.

Underveis i aksjonsforskningen gav elevene uttrykk for at de hadde opplevd at de ikke var alene om å undre seg over hva de skulle velge av utdanningsprogram på videregående skole. Elevene brukte forklaringer som at «*fremtiden er ikke er så skummel likevel*», og «*jeg skjønner at jeg har mange muligheter foran meg*», etter å ha samarbeidet med de andre i gruppene med «case». Det vil slik jeg tolker se ut til at elevene har mange tanker om dette, og at de kanskje tror at de har færre valgmuligheter enn de egentlig har.

Elevene både snakket og skrev om samarbeidet i gruppene og betydningen det fikk for deres tanker om fremtiden. Empirien viste også at elevene underveis i aksjonsforskningen ble mer opptatt av at de måtte ta egne valg når de skulle søke på videregående skole. Elevene gav også uttrykk for at det var veldig mange valg å forholde seg til og at de hadde blitt oppmerksomme på at medelever ønsket noe helt annet enn de selv. Det tolket jeg dithen at elevene hadde gjort erfaringer gjennom læringsaktiviteten «case», og samtidig fått en økt forståelse for viktigheten av å ta egne valg basert på egne interesser og motivasjon. I tillegg ønsket elevene å snakke mer om valg og å få mer info om muligheter på videregående «*Jeg ønsker å lære mer om hvordan man tar egne valg og hvordan man*

kan finne en retning som passer deg» og at de synes det var nyttig «å snakke litt mer om videregående skole for å gjøre det litt mindre skummelt og ukjent».

I andre aksjon observerte jeg at elevene hadde mange gode forslag til muligheter og begrensninger til de fiktive personene i karrierelæringsaktiviteten «case». Det handlet blant annet om hvilket utdanningsprogram de skulle velge, om de skulle høre på moren eller faren sin, eller om de skulle velge selv eller snakke med en karriereveileder? Jeg la også merke til at elevene reflekterte over mulighetene og begrensningene med støtte i tilegnet kunnskap om utdanningsprogram på videregående skole (vilbli.no).

I tredje aksjon fikk elevene i oppgave å stemme på kategorier av utsagn som var hentet fra loggene etter andre aksjon og sammenfattet i fire hovedgrupper. Elevene fikk reflektere i grupper, og presenterte deretter svarene for de andre i klassefelleskapet. De gav uttrykk for at det var viktig å tenke kritisk og vurdere flere løsninger når de skulle ta sine fremtidige valg. De trakk også frem betydningen av «å være åpen for andre sine ideer» og at «samarbeid kan være nyttig senere i livet»

I begrunnelsene for valgene sine refererte elevene til de ulike aktivitetene og oppgavene de hadde jobbet med i karriereveiledningen. Alt fra veiledning i gruppene med «Bikuben», «case» i grupper og karrierelæringsaktiviteter som de hadde løst underveis. De sa også at de hadde fått erfaring som de mente kunne bidra til at de kom til «å ta valg som virket mest riktig for de selv, når de skulle søke på Videregående skole».

Oppsummert ser jeg tilbake på en analyse som har «krevd intenst tankearbeid». Det er ikke til å legge skjul på at det har vært krevende å holde seg til induktiv og ikke deduktiv analysetilgang (Brandt & Sprogøe, 2019 s.28). Derfor gjennomførte jeg flere runder med analyse slik at jeg kunne tro på at funnene ifølge Tjora (2021, s. 278) var troverdige. Jeg har videre valgt å ta med funn fra elevenes erfaringer og belyse disse gjennom ulike perspektiver i lys av relevant teori og forskning. Et utvalg av funn fra analysen blir med til drøfting som blir presentert i kapittel fem (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 82).

5 Drøfting

I resultatet av analysen er det flere perspektiver det kunne vært interessant å se nærmere på, men på grunn av prosjektets omfang velger jeg å avgrense, og ta for meg tre perspektiver som kom til syne i analysen. I tillegg vil jeg drøfte betydningen av elevenes erfaringer sett i forhold til karriereveiledningsfeltet.

For det første velger jeg å se nærmere på hvilke erfaringer elevene gjør i gruppen sett i lys av et sosialt læringsperspektiv. For det andre velger jeg å se nærmere på elevene sin respons på erfaringen med å utforske sammen og få ideer av hverandre i et karrierelæringsperspektiv. For det tredje velger jeg å drøfte et utvalg funn sett i et livslangt perspektiv, der elevene avdekker tanker om valgmuligheter og egne valg. Avslutningsvis ønsker jeg å drøfte hvilken betydning elevene sine erfaringer får for karriereveiledningsfeltet.

5.1 «Bedre i grupper enn alene»

Å legge til rette for inkluderende læringsmiljøer kan bidra til at «elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg velger i dette kapitlet å se nærmere på det bakenforliggende for elevene sin positive respons på karriereveiledning i gruppen og deres erfaringer i lys av et sosialt læringsperspektiv.

Funn viste at elevene synes det var fint å komme sammen i grupper i karriereveiledningen. Ifølge Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori presentert i Aagre (2014, s. 48) vil ungdom føle en tilhørighet til kulturen de er en del av og forsterke en trygghet for å være sammen om noe. Ungdom lærer gjennom sosiale kontekster og i samhandling med andre. Dette kan brukes for å forstå hvordan elevene beveger seg mellom det de klarer å mestre alene og det de trenger hjelp til å mestre (Aagre, 2014, s. 48). Vygotsky omtaler prosessen som en støtte til «den nærmeste utviklingszone» og der elevene kan flytte seg fremover i egen læring sammen med andre. Det kan ifølge Vygotsky (Gjems, 2009, s.25; Aagre, 2014, s. 50) overføres til hver enkelt sin individuelle utvikling og læring, slik at de kan utvikle sin egen sosiale kompetanse i forlengelse av samarbeidet

de erfarte i gruppen. Det vil også få betydning for tryggheten de vil ta med seg og bruke når de senere skal mestre på egen hånd.

Elevenes sin positive respons på karriereveiledning i grupper kan også kobles til Krumboltz (2009) sin sosiale læringsteori om at mennesket utvikler seg i samspill med omgivelsene. Det vil ifølge Krumboltz (2009) kunne forklare at elevene utvikler sine individuelle preferanser gjennom tilbakemeldinger fra medelever og lærer eller assosiasjoner som dukker opp når man er sammen med andre. Dermed kan elevene sine individuelle faktorer i møte med de andre i gruppen berikes, og føre til en sosial erfaring gjennom miljøet de er en del av (Krumboltz, 2009). Basert på det han omtaler som instrumentelle læringserfaringer, og at mennesker skaffer seg erfaring gjennom å få feedback. Krumboltz (2009) sin læringsteori kan også brukes til å forstå hvorfor elevene etter første aksjon ønsket å komme mer sammen i grupper og gjøre læringsaktiviteter som gjorde det mulig å bli bedre kjent med seg selv og andre.

Funn tyder på at elevene synes det er fint å ha en aktivitet å samles om. Ifølge Westergaard (2010) kan det forsterke følelsen av fellesskap og sosiale læringserfaringer som man vil få utbytte av om man er i grupper. Ffast-modellen egner seg godt ifølge Westergaard (2010) å bruke i karriereveiledning av unge mennesker, og gjør det mulig å sikre alle sin deltagelse gjennom valg av aktiviteter tilpasset relevans og nivå. Elevene gav også uttrykk for at de opplevde støtte i gruppen og at de både inkluderte hverandre og seg selv i fellesskapet.

Det er noe som skjer når ungdom kommer sammen, de deler noe felles. Ifølge Thomsen et al. (2013) vil elever som kommer sammen for å snakke om karriererelaterte spørsmål oppleve å få støtte til tanker og ideer. Det kan bidra til at de speiler seg i hverandre, med naturlig nysgjerrighet, lærelyst i læringsaktiviteter som gjør opplevs meningsfulle i konteksten (Thomsen, 2013, s. 23).

En annen forklaring på elevene sine erfaringer med grupper, kan ha å gjøre med hvordan gruppene var satt sammen. Thomsen et al. (2013) viser til at gruppesammensetningen kan få betydning for opplevelsen av å komme sammen og jobbe i grupper. Det er ifølge Thomsen et al. (2013) et potensiale i gruppen som kan «forløses» om man som karriereveileder er bevisst på hvordan man setter sammen gruppene og fasiliterer for læringsaktiviteter. Min erfaring er at elevene helst vil være i grupper sammen med venner hvis de får velge, noe som gjerne innebærer at de har felles

spørsmål og får felles svar. En måte å utnytte potensialet kan være å legge til rette for at elevene får mulighet til å omgås medelever som de til vanlig ikke var så mye med. Slik at de ifølge Thomsen et al. (2013, s. 114) kan forsterke sin sosiale omgang med «forskellighet» i ungdomsgruppen de var en del av.

Funn viste også at noen elever synes det var krevende å komme i grupper i starten, med noen de ikke kjente så godt. Ifølge Krumboltz (2009) kan det forklares med individuelle faktorer som gjør at elevene kommer sammen og har ulikt ståsted og læringserfaring med seg inn i fellesskapet. Krumboltz (2009) sin læringsteori vil være av betydning for å forstå hvorfor elevene oppfører seg og takler situasjonen ulikt og bruker lengre tid på å tilpasse seg gruppen med ukjente. Måten man møter andre på, fordrer en deltagelse og respons på den andre ifølge Kristiansen (2011, s. 101).

Videre kan felles opplevelser og glede over å mestre sammen bidra til etablering av tillit til de andre. Blikk, anerkjennelse av andre sine innspill og vennlige ord kan forsterke tilliten, noe som samtidig krever mot og et vågestykke av hver og en i en samhandling (Kristiansen, 2022, s. 102). Elevene hadde ulike måter å gripe tak i oppgavene på og løse disse sammen med de andre. I tillegg kan den gradvise tryggheten elevene utviste tilskrives den støtten den voksne representerte ved å ifølge Vygotsky (Aagre, 2014, s. 48) være et «læringsfremmende stillas» og tilrettelegger for sosial læring gjennom inkluderende læringsmiljøer som ser hver enkelt (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I tillegg skal gruppesammensetningen ifølge veilederen om organisering i grupper i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremme en sosial tilhørighet og legge premisser for fellesskap. Den legger føring på hvordan gruppene kan settes sammen, for å unngå å komme i situasjoner der elevene blir stigmatisert på grunn av ulike forutsetninger for sosial tilhørighet eller ambisjoner for fremtiden. Gruppesammensetningen ble derfor byttet på, med mål om at elevene ifølge Vygotsky (Aagre, 2014, s. 48) skulle få mulighet til å trene på sosiale interaksjoner sammen med flest mulig medelever. Ved å legge til rette for at elevene fikk omgås i og inkludere hverandre i fellesskapet, vil man også evne å strekke seg etter å nå sosiale inkluderingsmål i NOU 2016:7 (2016) og bidra til å utjevne forskjeller mellom elevene.

Oppsummering

Det kan se ut til at karriereveiledning i grupper er en måte å organisere karriereveiledning på som appellerer til ungdommene i dette forskningsprosjektet. I tillegg viser både teori og forskning at organisering i grupper kan bidra til sosial læring mellom elevene og utnytte potensiale elevgruppen representerer. I et sosialt læringsperspektiv ser det ut til at karriereveiledningen i grupper bidrar til at elevene forstår mer om hvordan de sosialt kan bidra i eget liv og i fellesskapet (Bakke et al. 2020, s. 52).

5.2 «Å oppdage seg selv»

Karriereveileder har metodefrihet, men det er av stor betydning at karrierelæringen organisere slik at elevene blir ivaretatt gjennom aktiviteter som de har forutsetning for å løse sammen i en strukturert karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 61). Elevene var ulikt opptatt av, og har ulikt mot og robusthet i møte med karrierelæringsaktivitetene de får tilgang til. Jeg velger i dette avsnittet å se nærmere på elevene sine erfaringer i et karrierelæringsperspektiv.

Funn viste at elevene fikk tilgang til andre sine tanker og ideer gjennom karrierelæringsaktivitetene i gruppene. I Vygotsky (Gjems, 2009, s. 36) vil den språklige samhandlingen mellom elever bidra til at ulike erfaringer, perspektiver og kunnskaper kommer til syne. Ved å sette ord på egne tanker og lytte til andre sine, vil elevene ifølge Vygotsky (Gjems, 2009, s.109) få tilgang til verden omkring og forståelse for andre sine opplevelser av virkeligheten. Slik at man kan inspireres til å utforske mer og lære mer av hverandre i situasjoner der man får mulighet til å ta andre sitt perspektiv og andre sine tanker (Gjems, 2009, s. 109).

Funn viste også at elevene likte å få utforske og finne løsninger sammen. Ifølge Krumboltz (2009) vil elevene kunne tilegne seg det han kaller problemløsningsferdigheter og en spesiell «tilgang til å løse oppgaver» gjennom å utvikle de individuelle faktorene som har betydning for valg. Krumboltz (Højdal & Poulsen, 2012, s. 102), påpeker som viktig i karriereveiledningen at tilretteleggingen i grupper kan bidra til læringserfaringer, som vil komme godt med når individet skal gjøre karrierevalg.

Underveis i aksjonsforskningen fremhever elevene betydningen av å reflektere og finne løsninger sammen. Noe som førte til at de åpnet øynene for ideer de ikke hadde tenkt på før. I masteroppgaven til Røise (2013) finner jeg støtte til valg av spørsmål som bidrar til å få elevene til å reflektere over egne handlingsalternativer. Med blikk på hennes forskning i dette prosjektet vil det være av betydning for hvordan elevene evner å gjøre oppdagelser i karrierelæringen. I boken Ungdomscoaching presenterer Røise & Børjesson (2017, s. 17), en «coachende tilnærming» der refleksjon i veiledningen kan føre til nye oppdagelser. Ifølge Røise & Børjesson (2017, s. 41) vil evnen til å reflektere være en viktig støtte i elevene sine valgprosesser og hjelpe elevene til å komme seg videre når de er i valgsituasjoner som kan være krevende.

Kompetanseområdene i Kvalitetsrammeverket kan også ifølge Bakke et al. (2020, s. 67), brukes til å synliggjøre den enkelte sin kompetanse i karrierelæringen. Karriereknappene kan bidra til at elevene må ta ulike perspektiver, som kan gjøre det mulig å se for seg flere løsningsforslag. Oppgavene til Karriereknappene gav elevene mulighet til å grave litt i hvilke muligheter og begrensninger som kunne være realistiske, som også bidro til reflekterende samtaler mellom elevene. I tillegg bevisstgjorde de elevene på hvor begrensningene lå og hva man kan gjøre med disse (Bakke et al, 2020, s. 71). Ifølge Røise & Børjesson (2017, s. 19), egner det seg å bruke utforskende oppgaver til å utvikle kunnskap. Ved å knytte handling og refleksjon sammen kan det bidra til at elevene kan lære mer om seg selv og egne muligheter. Dette kan også være en forklaring på hvorfor elevene ba om å fortsette å jobbe i grupper underveis i aksjonsforskningen.

Elevene fikk i karrierelæringsaktivitetene tilgang til å se sin egen situasjon gjennom andres fortellinger, og tilgang til å gjenkjenne hverandre sitt ståsted, usikkerhet og sikkerhet. Dette kan også ifølge Krumboltz (2009) skje gjennom observasjon av andre og gi assosiative læringserfaringer som elevene kan nytte seg av i sin egen læring. Ifølge Law vil Self awareness, oversatt til selvinnsikt (Law, 2001), ha betydning for å kunne snakke om seg selv og kjenne egen kompetanse. Det vil kunne skje en utvikling og tilegnelse av en innsikt der elevenes uttalelser om å bli «bedre kjent med seg selv» og «se seg selv» bidrar til at elevene beveger seg fremover i egen karriereutvikling (Røyset & Kleppstø, 2017, s.274).

Funn viste at elevene sin evne til å samarbeide ble forbedret gjennom prosjektet. Ifølge Fohlin & Wilson (2020) vil samarbeidslæring ta utgangspunkt i elevene sine sosiale evner og kunnskap som

viser seg å bidra til økt elevaktivitet, elevengasjement og inkludering. Elevene bør gis mulighet til å øve aktivt på samarbeid i realistiske sammenhenger ved å legge til rette for varierte læringsarenaer som fremmer positivt samarbeid og respekt for hverandre sine styrker og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene var interesserte og de diskuterte og snakket ivrig om ungdommene sine narrativ i «case» og deres potensielle valgmuligheter. De tok også perspektiver som kunne vært hentet fra deres eget liv og gjennom samarbeid og andre sine stemmer gav mulig inngang til en økt forståelse av egne valgmuligheter og utvikling av Decision learning, oversatt til valgkompetanse (Law, 2001; Røyset & Kleppestø, 2017, s. 274).

Oppsummering

I likhet med forskningsprosjektet «Udsyn i udskolingen», erfarte jeg at elevene hadde stor nytte av utforskende karrierelæringsaktiviteter som var meningsfulle og bidro til «udsyn mot livet» (Poulsen et al. 2016, s. 5). Teorier viste også at elevene trengte støtte til egne tanker og forestillinger som gruppen kan bidra til. I et karrierelæringsperspektiv så det ut til at elevenes muligheter til å utforske, reflektere og lære sammen bidro til at elevene «oppdaget seg selv».

5.3 «Fremtiden er ikke så skummel lengre»

Karrierelæring skal ifølge Kvalitetsrammeverket (Bakke et al., 2020, s. 38) å bidra til utvikling av karrierekompetanse. Samtidig utvikler mennesker karriere gjennom hele livet, der livsfaser og hendelser vil påvirke hver enkelt person og valgene som tas. Jeg valgte i dette kapittelet å ha et spesielt fokus på tanker om fremtiden i lys av et livslangt perspektiv der karrierekompetanse er en viktig målsetting med karriereveiledningen. Basert på funn velger jeg i drøftingen å avgrense omfanget til overgangen fra 10.trinn til videregående skole.

Funn viste at elevene var opptatt av fremtiden, men de satte litt ulike ord på det underveis i prosessen. I evalueringen etter første aksjon sa elevene at de hadde fått «*tanke om fremtiden*», mens de etter andre aksjon sa at de hadde fått «*tanke om valg på videregående skole*». Ifølge Super (Højdal & Poulsen, 2012, s. 45) befinner ungdom i alderen 14 – 24 år seg i det han omtaler som utforskende periode. Det forventes at elevene møter ulike utviklingsoppgaver gjennom karrierelæringen, som kan utvikle realistisk selvforståelse og utvikling. Ungdommens karrieremodenhet forsterkes ifølge Super (Højdal & Poulsen, 2012, s. 45), gjennom tilgang til å

jobbe med karriererelaterte spørsmål sammen med andre. Noe også elevene gav uttrykk for da de fremhevet betydningen av å få ideer av hverandre og at de hadde fått flere tanker om egne valg.

Leverommets betydning, vil sees i forhold til elevens evne til å håndtere overgang til videregående skole og et bytte av konteksten elevene opererer i og rollen de har. Ifølge Super (Højdal & Poulsen, 2012, s. 54) vil det bety at elevene kommer opp i dilemmaer som kan resultere i at vennerelasjoner blir endret og at valget de tar blir starten på noe annet og innebærer nye strukturer for dem selv. Karrierevalget på 10.trinn er noe elevene er nødt til å forholde seg til, fordi det er en naturlig avslutning på noe og start på noe annet. Elevenes egne ønsker og omgivelsene sine ønsker for valgene som skal tas, kan derav også få betydning for selvoppfattelsen og derav utbytte elevene tilegner seg gjennom karriereveiledningen (Højdal & Poulsen, 2012). I denne konteksten vil derfor karrieremodenhet relateres til hver enkelt elev sin evne til å foreta egne valg når de skal søke seg til videregående skole.

Modenheten kan ifølge Krumboltz (2009) basere seg på individuelle faktorer som indikerer hvor mottakelig man er for læring på et tidspunkt. Den kan videre forankres i den enkelte sin samlede læringserfaring, der de individuelle faktorene vil spille en rolle for hvordan de håndterer valg og overganger. Elevene sine ulike bakgrunner og læringserfaringer vil også bety noe for hva elevene har med seg inn i fellesskapet og deler (Krumboltz, 2009). Da elevene reflekterte sammen og samarbeidet om å løse «case», dukket det opp ideer fra elevene basert på deres kunnskap om de ulike programområdene på videregående skole. Noe som ifølge Vygotsky (Aagre, 2014) førte til at elevene fikk mulighet til å tilegne seg kompetanse som de senere kan hente frem for å håndtere egen karriere.

Ved å bruke læringsprogresjonen til Law basert på New-DOTS modellen (2001), vil elevene lære hvordan de skal tilegne seg de fire ferdighetene de trenger «for å bevege seg fremover i egen karriere». Sett i forhold til elevenes fokus på fremtiden gjennom aksjonsforskningen vil denne kompetansen komme godt med når elevene skal ta i bruk både Decision learning, oversatt til valgkompetanse, og Transition learning, oversatt til håndtering av overganger (Law, 2001; Røyset & Kleppestø, 2017, s. 275).

Elevene ble overrasket over at det dukket opp valgmuligheter som de ikke hadde tenkt på før. Møter med andre kan skape en begeistring som kan føre til at man utvider eget perspektiv eller motsatt, avgrenser det (Højdal & Poulsen, 2012, s. 110). Ifølge Krumboltz (2009) og hans «Happenstance learning theory» vil det i læringssituasjoner dukke opp uventede forslag eller ideer basert på andre sine erfaringer, som kan bidra til at hver og en utvider egen mulighetshorisont. På denne måten kan man ifølge Thomsen et al. (2013, s. 19) utnytte ressursen som ligger i gruppen og bidra til adgang til flere erfaringer og nye handlingsmuligheter som man ikke har oppdaget før. Det ser derfor ut til at elevene oppdaget andre perspektiver og på den måten ifølge Krumboltz (2009) bidro til å spenne ut elevenes referanser og ta imot uventede læringserfaringer. Elevene sitt eget narrativ fra tredje aksjon, kan også ha bidratt til en forsterkning av å se seg selv. Dermed dannes et bilde av en situasjon nå i SØT modellen som leder frem til ønsket situasjon. Selv om de ikke var helt klare på hva de ønsket, så kunne elevene allikevel iverksette tiltak for å finne ut mer om hva som kan være aktuelt å sette seg som mål (Kversøy & Hartviksen, 2008).

I spenningen mellom at elevene skal få gjøre sitt valg og omgivelsene skal innfinne seg med det, viser forskning at familie og kulturforskjeller kan påvirke. Elevmassen representerer som tidligere nevnt et rikt mangfold, noe som kan bety at foreldrene sin involvering i elevene sine valg kan ifølge Berg (2021, s. 96) være noe ulik, basert på deres kulturbakgrunn og sosiale posisjon. Samtidig som det kan se ut til at fremtiden for noen elever er mer styrt av det foreldrene ønsker enn det elevene ønsker og har lyst til (Berg, 2021, s. 96). Det kan også være grunnen til at jeg observerte at enkelte elever forholdt seg mer i ro i læringsaktivitetene og diskusjonene eller hadde lite kjennskap til foreldrene sine utdanninger og yrker.

Kan det være en av grunnene til at elevene uttrykker at de satte pris på å komme i gruppene og på den måten fikk tanker fra medelever om det samme de lurte på? Jeg har erfaring med at elevene i karriereveiledningen ofte tror de har færre muligheter enn de i realiteten har. At de planlegger for videregående skole sammen med venner eller ønsker fra foreldre, istedenfor å planlegge for videregående med utgangspunkt i egne interesser, motivasjon og skolefaglige prestasjoner som teorifag eller yrkesfag.

Karrierelæringsaktivitetene ble valgt med henblikk på at elevene ikke bare skulle bli mer kompetente, men også bidra til deres evne til å være autonome. At de ble mer og mer selvstendige

og klarte å stå på «egne bein» i valgene sine. Elevene er iverige og er sultne på kunnskap om videregående skole og valgprosessene. Med utgangspunkt i Vygotsky (Aagre, 2014, s. 48), og hans teori om læringsfremmende stillas vil elevene gjennom karriereveiledning og karrierelæring kunne utvikle en karrierekompetanse som gjør de tryggere på å ta egne valg for videregående skole.

Oppsummering

Det å få øye på seg selv handler om å få tak på sin autonomi og evne til å lede seg selv gjennom å «se seg selv» (elevsittat) basert på det Law kaller Self awareness, som kan oversettes til selvbevissthet (Law, 2001; Røyset & Kleppstø, 2017, s. 275). Elevenes tilgang til karrierelæringsaktiviteter som møtte de der de var, kan ha bidratt til at de utviklet en gradvis sterkere forståelse og selvstendighet for sine fremtidige valg (Røise & Børjesson, 2017, s. 41). Det kan se ut til at elevene har fått kompetanse i å samarbeide, ta plass i felleskapet og ikke minst verktøy for å lære mer og å reflektere rundt karrierevalg som de kan benytte i et livslangt perspektiv.

5.4 Betydning for karriereveiledningsfeltet

I prosjektet har elevene sine stemmer vært betydningsfulle for å imøtekomme anbefalingen i Rapporten om å lytte til elevene sine stemmer (Mordal et al, 2022, s. 102), og få tilgang til elevene sine erfaringer med karriereveiledning i grupper på 10.trinn. Funn i empirien danner grunnlag for forholdene som i dette kapittelet trekkes frem som betydningsfulle i utvikling av en kunnskapsbasert karriereveiledningspraksis.

Karriereveiledningsfeltet blir i denne konteksten avgrenset til det som angår karriereveiledning i skolen. Jeg velger videre å avgrense til utøvelsen av karriereveiledning gjennom karriereveileder sin rolle i praksisfeltet (Bakke et al., 2020, s. 31). Fra mitt perspektiv er det tre forhold som peker seg ut og vil kunne få betydning for karriereveiledningsfeltet og utvikling av kvalitet i karriereveiledningen i skolen. Det første forholdet handler om å ha en helhetlig forståelse for hvor man vil med karriereveiledningen, det andre handler om å tilegne seg didaktisk kompetanse til bruk i organisering av prosesser og gjennomføring av karrierelæringen. Det tredje forholdet handler om å møte elevene der de er i med det de trenger for å komme seg videre i livet.

5.4.1 Helhetlig karriereveiledning

Karriereveileder er sentral i arbeidet med å legge til rette for og styrke karriereveiledningen i praksisfeltet, noe som fordrer at karriereveileder er rollen bevisst og har kompetanse til å planlegge og gjennomføre karriereveiledningsprosesser, tilrettelegge for karriereinformasjon og karrierelæring (Bakke et al. 2020, s. 31). Det innebærer at karriereveileder ifølge både Thomsen et al. (2013) og Krumboltz (2009) må ha en helhetlig forståelse for karriereveiledningen og vite hva som skal ligge til grunn for å få til et godt utbytte for deltagerne. De oppfordrer derfor karriereveileder til å planlegge godt og møte behovene målgruppen har, slik elevene i denne konteksten får utbytte i form av hjelp i overgang til videregående skole, til informasjon om muligheter og kompetanse til å ta valg (HK-dir, 2020).

Ifølge Bakke et al. (2020, s. 32) er karriereveileder ansvarlig for å forberede og strukturere for karrierelæringsprosesser som fører til karrierekompetanse og bidrar til at elevene kan gjøre egne karrierevalg. Å ta plass i karriereveiledningsfeltet innebærer å forstå sammenhengen man inngår i og hvordan de ulike nivåene og oppgavene påvirker hverandre. I tillegg vil bevissthet om egen kompetanse i tråd med kompetanseområdene i Kvalitetsrammeverket (Bakke et al, 2020, s. 34) kunne bidra til å profesjonalisere karriereveiledningen i skolen og skape en felles forståelse av god karriereveiledningspraksis.

Samtidig vil god kjennskap til kompetanseområdene og egen kompetanse kunne bidra til å synliggjøre hvilke prosesser som må iverksettes på systemnivå og i praksisfeltet i karriereveiledningsfeltet (figur 1, s. 18) for å møte anbefalingene i Rapporten (Mordal et al., 2022). I Kvalitetsmodellen har innsatsområdene hver sin funksjon for å bidra til kvalitet og et utbytte både for individ og samfunn (HK-dir, 2022). Karriereveileder skal ha begge tankene i hodet samtidig og i tillegg planlegge for karriereveiledning i et livslangt perspektiv (NOU 2016:7, 2016, s. 21).

5.4.2 Didaktiske valg

Det andre forholdet er didaktikk og brukes i dette prosjektet om valg som gjøres av karriereveileder i organiseringen av karriereveiledningen. Forståelse for karrierelæringsprosesser og valg av karrierelæringsaktiviteter sett i forhold til målgruppen vil kreve kompetanse som gjør det mulig å begrunne praksis. Funn viste at elevene ønsket å samarbeide med hverandre og gjøre mer av det i

grupper. Det kan ifølge NOU 2016:7 (2016) være en måte å være «preventiv» på og at man i forkant av utvelgelse av læringsaktiviteter tenker gjennom hvordan disse kan bidra til læringserfaring som de kan bruke i valgsituasjoner senere. En slik måte å håndtere rollen som karriereveileder på, vil bidra til å fasilitere for læringsprosesser ifølge Krumboltz men også motivere for karriereutforskning (Højdal & Poulsen, 2012, s. 116).

Veiledning i grupper kan ifølge Thomsen et al. (2013) forsterke det sosiale felleskapet og følelsen av tilhørighet. Det fordrer ifølge Thomsen et al. (2013, s. 19) at veilederen er sin rolle bevisst og oppmerksomheten til planleggingen av veiledningen i gruppene er basert på å bidra til et slikt utbytte. Valg av utforskende metoder i karrierelæringen, ser ut til å engasjere elevene, og ifølge Vygotsky (Aagre, 2014) viser det seg at denne typen oppgaver fører til økt nysgjerrighet og overføring til å gjøre selvstendige valg. De didaktiske valgene får dermed betydning for hvordan elevene underveis i karrierelæringen tilegner seg nye redskap for tenking og kommunikasjon som de kan benytte også senere i livet Vygotsky (Aagre, 2014, s. 48).

Her finner jeg også støtte til i kapittelet til Trine Hinchely Harck i boken «Vejledningsdidaktik», der hun påpeker at et trygt gruppeveiledningsrom stiller krav til at karriereveileder har kunnskap om og trygg på sin egen rolle som veileder. I tillegg sier hun at vi skylder ungdom å tilby veiledning i grupper som et alternativ, fordi det har stor betydning for ungdom sin opplevelse av å ikke stå alene (Plant & Buhl, 2020, s. 88).

5.4.3 Individorientert

Individorientert brukes i denne sammenhengen for å vise at det er individet, eleven, som er i fokus i karriereveiledningen. Etske perspektiv blir spesielt synlig i møte med elevene i samarbeidet om å organisere og utvikle karriereveiledningen. Det er derfor viktig å vite hvordan tillit kan ivaretas og det relasjonelle maktforholdet i samarbeidet forvaltes (Kristiansen, 2011, s. 99). Etske retningslinjer i Kvalitetsrammeverket, hentet fra nettsiden «Kvalitet i karriereveiledningen» (HK-dir, 2020) setter krav til både kompetanse, relasjon, samarbeid og refleksjon hos karriereveileder. Den forplikter til å handle med bevissthet for hva som er til det beste for eleven.

Funn viste at elevene satte pris på muligheten til å løse oppgaver sammen med andre. Westergaard (2010) og andre belyser betydningen av den voksne i kontekst som fasilitator for karriereveiledning i grupper. Samtidig er det ifølge Westergaard (2010) viktig å legge til rette for elevens deltagelse i gruppen, og slippe de til og la de få være med å bestemme, slik det også ifølge Mordal et al., (2022) etterlyses i utviklingen av karriereveiledningen i skolen. Prosjektet viste at elevene er reflekterte og bidrar med viktig informasjon som bekrefter både deres behov for å utforske, få informasjon og støtte i overgangen til videregående skole.

Karriereveiledere som er bevisst på å la elevene medvirke ser ut til å påvirke deres opplevelse av meningsfullhet og relevans i karrierelæringen, og at innholdet stemmer overens med elevene sitt ståsted i livet og det de er opptatt av (Højdal & Poulsen, 2012). Ifølge Røise & Børjesson (2017) vil en coachende tilnærming i samtaler med ungdommene bidra til å møte elevene der de er i sin utforskning og læring. Tilrettelegging av aktiviteter som gir mening for elevene kan bidra til motivasjon og karrieremodenhet (Poulsen et al., 2016). Ifølge Super (Højdal & Poulsen, 2012) handler ulikheter hos elevene om modenhet og mulighet til å utforske sammen med andre. Ifølge Krumboltz (2009) er det av betydning hvilket omfang de individuelle faktorer som kan bety noe for hver og en sin referanse i møte med karrierevalg. Til sist løfter Vygotsky (Aagre, 2014, s. 48) frem betydningen av læringsfremmende stillas som bidrag til å forflytte seg i en kontekst der man klarer mer og mer alene.

Oppsummering:

Vogt (2017) skriver i sin artikkel «Vår utålmodighet med ungdom» at ungdom er forskjellige og bruker ulik tid på å velge og finne sin karrierevei. Videre skriver han at «ungdommene stilles ovenfor forventninger», om at de skal planlegge overgang til voksenliv og utdanning. Sett i forhold til det Super (Højdal & Poulsen, 2012) omtaler som «Karrieremodenhet», så vil ungdommene trenge tid og forståelse på å utforske egne karrierevalg. Samtidig vil de trenge støtte fra omgivelsene og karriereveileder, slik at man i møte med ungdommer forstår mer av deres usikkerhet relatert til fremtidsperspektivet. Her spiller også samfunnet en viktig rolle med tanke på livslang læring (Vogt, 2017, s. 116).

5.5 Kritisk blikk på forskningen

Forskningsprosessen har hatt til hensikt å ramme inn og systematisert for å bygge en bro mellom teori og praksis, kunnskap og handling, forskning og politikk (Befring, 2020, s. 60). Jeg har forsket på egen praksis, noe som ifølge Tiller (2004, s. 19) kan ha påvirket hva jeg trodde jeg skulle finne og hva jeg egentlig oppdager. I kapittelet om forskerrollen løfter jeg frem refleksivitet som jeg mener har hjulpet meg til å jobbe med en viss distanse til egen praksis. I tillegg har jeg behøvd å være kritisk til egen forskning, fordi jeg som forsker har vært involvert i planleggingen av aksjonene, analysen av empirien og dermed også resultatet. Jeg har gjort et forsøk på å være så transparent som mulig, men utelukker ikke at det kan være forhold ved forskningen som det kan stilles spørsmål ved.

En ting er at jeg har forsket med en begrenset gruppe elever og det i seg selv kan være argument for at ikke empirien er tilstrekkelig reliabel i forskningsøyemed. Derimot har empirien blitt hentet inn gjennom systematiske aksjoner som er gjennomført over en periode, der innspillene fra elevene er samlet inn etter ulike metoder. Selv der elevene har svart individuelt ser jeg at empirien har mange likhetstrekk, noe som også kan støtte troverdigheten til funnene. I tillegg har elevene deltatt i kvalitetssikring av valgene etter første og andre aksjon, noe som også har bidratt til å øke troverdigheten.

Funn har vist at det å være i gruppe kan for noen være krevende, det har derfor vært viktig å være påpasselig med å ikke tvinge noen eller undervurdere betydningen av å se hver enkelt i møte med dem. I tillegg kan valg av modell som strukturer slik som Ffast-modellen ifølge Westergaard (2010) bidra til å gjøre det trygt for alle å bidra. Jeg valgte bevisst refleksjonsoppgaver gjennom hele prosessen, som alle elevene hadde en forutsetning for å mestre da det ikke forelå noen fasit.

Jeg likte godt perspektivet Tiller løfter i det han kaller utviklingsdialog (2016, s. 25) og at man sammen skal «pløye» ny mark og sammen finne nye veier gjennom refleksjon og aksjon. Samarbeidet med elevene har vært viktig for å gjennomføre forskningen, og jeg har fått mulighet til å komme tett på elevene gjennom å forske med de som deltagere. Empirien fra elevene er mer utfyllende enn forventet, noe som sier meg at elevene har hatt mye å bidra med.

Samtidig ser jeg verdien av å få til et samarbeid på egen skole både for å imøtekomme elevene og deres behov for relevant karriereveiledning. Det vil kunne ha større slagkraft inn mot fagfeltet og kunne samle kunnskapen om elevene sine erfaringer slik Holm-Nordhagen (2021) refererer til i sin masteroppgave med samarbeid mellom karriereveileder og lærere basert på «hele skolens oppgave» (NOU 2016:7, 2016).

6 Avslutning

Masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling: «**Hvordan erfarer elever på 10.trinn karriereveiledning i grupper og hvordan kan dette prosjektets erfaringer få betydning for karriereveiledningsfeltet?**»

Jeg innledet masteroppgaven med å formidle at karriereveiledning inngår i et livslangt perspektiv. Karriereveiledning i skolen er tiltenkt å bidra til at elevene tilegner seg karrierekompetanse de får nytte av videre i livet. Funnene sees i sammenheng med problemstillingen, og i prosessen med å svare opp denne har jeg følgende avsluttende kommentarer:

Gjennom aksjonsforskningen med elevene som deltagere har jeg søkt kunnskap om deres erfaringer med karriereveiledning i grupper. Funn tyder på at organisering i grupper bidro til sosial læring, karrierelæring og en kickstart på livslang karrierelæring. Elevene hadde positive erfaringer med karriereveiledning i grupper. De satte også ord på at de hadde utviklet mer trygghet i overgang til videregående skole, og at erfaring med samarbeid var betydningsfullt i andre situasjoner i livet.

Elevenes stemmer har vært sentral i forskningen og de har bidratt med gode refleksjoner som har kommet til uttrykk både i samtalene, i loggene og evalueringer. Det er nødvendig å gi elevene tilgang til å uttale seg og lytte til deres erfaringer og ikke minst behov i karriereveiledningen. Ifølge Rapporten (Mordal et al., 2022, s. 73) knyttes systematisk innhenting av elevstemmer til utvikling av karriereveiledningen i skolen. I følge HK-dir (2022b) vil medvirkning fra elevene sammen med teori og forskning bidra til en mer kunnskapsbasert karriereveiledningspraksis og ifølge kriteriene til innsatsområdet «Kunnskapsgrunnlag» i kvalitetsmodellen bidra til kvalitet i karriereveiledningen.

Funn viste at elevene er mer opptatt av selve prosessen og læringsaktivitetene enn å fremheve karriereveileder sin rolle. Elevene sin positivitet til karriereveiledningen i grupper tolker jeg derfor som en bekreftelse på at karriereveileder har gjort noe riktig. Karriereveileder har ansvar for å tilrettelegge for karrierelæring som bidrar til karrierekompetanse. Det kan derfor se ut til at en strukturert karrierelæring og veilederkompetanse må legges til grunn for å utnytte potensiale som finnes i gruppen. I tillegg til å lede prosesser, skal karriereveileder utarbeide og formidle karriereinformasjon og legge til rette for læring og utforsking. Karriereveileder sin oppgave vil være

å designe læringsforløp som kan bidra til karrierekompetanse i et livslangt perspektiv (Bakke et al, 2020, HK-dir, 2020). I tillegg handler det om hvordan karrierelæringen treffer ungdom der de er i livet og bidrar til karrierekompetanse som de kan trenge videre, fordi det som skjer i overgang fra ungdomsskolen til videregående skole er bare en start på hva som venter de i livslangt perspektiv.

Fokus i dette prosjektet har vært nært til praksisfeltet og det som skjer i møtene med elevene og kan fra mitt forskerblick sees i et bottom-up perspektiv (Brandi & Sprogøe, 2019). Dialog mellom praksisfelt og systemnivå vil forhåpentligvis gjøre det mulig å løfte funnene fra prosjektet og sette de inn i en kontekst der de kan bidra til å påvirke det politiske, forskning og ledelsesområdet på systemnivå (Bakke et al., 2020, s. 30).

I oppsummeringen av forskningsarbeidet i masteroppgaven sitter jeg igjen med flere tanker, men det som utpeker seg er elevenes uttrykk for at karriereveiledningen oppleves som meningsfull og relevant. Jeg oppdager en sammenheng mellom valg av karrierelæringsaktiviteter som oppleves meningsfulle og elevenes sitt engasjement, i en kontekst der elevene har fått medvirke.

Karriereveiledningsfeltet er under utvikling og det samme er samfunnet. Med en trygg rolleforståelse som karriereveileder ser det ut til at veileder sin oppgave i stor grad handler om å designe karriereveiledningsprosesser som kan gi rom for å utforske og tilegne seg karrierekompetanse som de trenger i den tiden vi lever i (Bakke et al., 2020).

Jeg har gjennom elevperspektivet, forskning, teori og egen erfaring fått en økt forståelse og kunnskap for elevene sine erfaringer med fenomenet karriereveiledning i grupper i lys at et hermeneutisk ståsted. Funnene er basert på mitt blick og må regnes som et bidrag til et felt det viser seg å være lite forskning på. Jeg håper derfor at denne masteroppgaven kan inspirere til å fortsette å jobbe systematisk med innhenting av elevstemmen og utvikling av en kunnskapsbasert karriereveiledningspraksis. Selv om det skjer en del på karriereveiledningsfeltet for tiden, er masteroppgaven bare er en liten bit av det store puslespillet

Veien videre

Underveis har jeg blitt oppmerksom på rapporten om Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen som er levert av Holm-Nordhagen et al. og publisert desember 2022. Rapporten belyser rammene og ambisjoner for karriereveiledningen, og et bredt spekter av informanter både i ungdomsskolen og på videregående skole har bidratt. Rapporten belyser viktige områder som forhåpentligvis fra et vil systemnivå bidra til føringer for kvalitet i karriereveiledningen på praksisnivå.

Jeg med eget aksjonsforskningsprosjekt et ønske om å bidra til et økt fokus på innhold, målsetting for og utbytte av karriereveiledningen (Mordal et al. 2022, s. 102). Jeg forstår også at det er en jobb å gjøre med å få til en mer samkjørt karriereveiledningspraksis, der felles fortolkning og ikke minst fagfelleskapet kan dele de samme forståelsene av karriereveiledning av god kvalitet (Mordal et al., 2022, s. v).

Dette vitner om at det skjer ting innen karriereveiledningsfeltet som gjør at jeg ser koblinger til både praksisfelt og systemnivå i karriereveiledningsfeltet jeg er en del av. Det blir derfor viktig å bruke tilegnet kompetanse til å utvikle kunnskapsbasert praksis i et helhetlig arbeid med livslang karriereveiledning. Hvordan skal vi ellers kunne strekke oss etter ambisjoner for karriereveiledningen i skolen fremover?

Litteraturliste

- Bakke, G.E., Engh, L., Gaarder, I., Gravås, T.F., Haug, E.H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge.
https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Gyldendal Damm akademisk
- Berg, A. (2021). *Klassetilpasset rådgivning i skolen*. I Ljunggren, J. & Hansen, M.N. (Red.) *Arbeiderklassen* (s. 91-108). Cappelen Damm Akademiske
- Berntsen, B-E., & Lie, J.M. (2020). *Med karrierelæring på timeplanen*. Hentet 11.september 2022 fra Veilederforum.no <https://veilederforum.no/artikler/metode-og-verktoy/med-karrierelaering-pa-timeplanen>
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik – kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis*. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), (s. 589-597)
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Dalene, K. M. (2022). *Meningsskapende karriereveiledning. Karriereveilederes forståelser og erfaringer med Life-design veiledning i norsk kontekst*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge] https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2984284/2022_119_Dalene_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Direktoratet for Høyere utdanning og Kompetanse, HK-dir. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Hentet 15.mai 2023 fra <https://kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, HK-dir. (2022a). *Karrierekompetanse*. Hentet 5.mai 2023 fra <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/karrierekompetanse/#menu-item-0>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, HK-dir. (2022b). *Kvalitetsmodellen*. Hentet 5.mars 2023 fra <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/#menu-item-1>

- Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D.G. (2011). *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget
- Fohlin, N. & Wilson, J. (2020). *Samarbeidslæring i praksis. Håndbok for lærere*. GAN Aschehoug.
<https://www.cooperativelearning.no/>
- Forskrift til opplæringsloven. (2009). *Kapittel 22. Retten til nødvendig rådgiving*. Hentet 12.april 2023 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#KAPITTEL_26
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap*. Fagbokforlaget
- Greenwood, D.J & Levin, M. (2007). *Introduction to action research*. Social research for social change. (s. 3 – 12). 2nd Edition. London: Sage
- Heron, J. & Reason, P. (2006). *The practice of Co-operative inquiry: Research "with" rather than "on" people*. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: The concise paperback edition* (s. 144-154) Sage
- Holm-Nordhagen, S. (2021). *Med læreren på lag – en studie av et samarbeid om karriereveiledning*. [Masteroppgave]. Universitet i Sørøst -Norge <https://veilederforum.no/s/SHN.pdf>
- Holm-Nordhagen, A. (2022). *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen Et utviklingsarbeid i samarbeid med praksis*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, HK-dir.
<https://hkdir.no/rapportar/nye-ambisjoner-for-karriereveiledning-i-skolen-et-utviklingsarbeid-i-samarbeid-med-praksis>
- Hummelvoll, J. K. (2006). *Handlingsorientert forskningssamarbeid: Teoretisk begrunnelse og praktiske implikasjoner*. (s. 17-30) Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning, 8(1),
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Schultz.
- Krumboltz, J.D. (2009). *The happenstance learning theory*. *Journal of Career Assessment*, 17, (s.135-154) <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Veiledning om organisering av elevene*. Hentet 10.04.2023 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdaterert-april-2017.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal
- Kversøy, K. S. & Hartviksen, M. (2008). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Fagbokforlaget

- Larsen, A. S., (2011). *Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare*. I Karlsen, T.J. (Red.). *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møte mellom veileder og veisøker*. (s. 50-67). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Law, B. (2001). *New DOTS: Career Learning for the Contemporary World*. Nicec Briefing.
<https://www.nicec.org/pages/61-research-briefings-and-reports>
- Maxwell, A.J, (2008). *Designing a Qualitative Study*. (s. 214 -253). Sage publications
https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/23772_Ch7.pdf
- Mordal, S., Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I.H., Buland, T. & Thomsen, R. (2022a). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen. En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir).
<https://hkdir.no/rapportar/kvalitet-i-karriereveiledning-i-skolen-en-undersokelse-av-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-i-karriereveiledning-i-skolen>
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/?ch=1>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Plant, P. & Buhl, R. (2020). *Vejledningsdidaktik*. Frydenlund
- Poulsen, B.K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagemayer, I.A. (2016). *Udsyn i udskolingen*. KL og Danmarks Lærerforening. Hentet 12.04.2023 fra <https://vpt.dk/udsyn-i-udskolingen>
- Reason, P. (2002). *Editorial introduction. The practice of Co-operative inquiry*. Systemic Practice and action research, Vol 15, No. 3. (s.169 – 175) <https://doi.org/10.1023/A:1016300523441>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008a). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2. utg., s. 1-10). Sage.
- Røise, P. (2013). *Profesjonell kompetanse i ungdomscoaching*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus
https://oda.oslomet.no/odaxmlui/bitstream/handle/10642/1518/rooise_hoogenboezem_mayp_2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Røise, P. & Børjesson, M. (2017). *Ungdomscoaching*. Fagbokforlaget
- Røise, P. (2022). *Faget utdanningsvalg – intensjoner*. [Doktoravhandling]. Universitetet Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn->

xmlui/bitstream/handle/11250/3019007/2022_139_R%c3%b8ise.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Røyset, R.J. & Kleppestø, K.J. (2017). *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring*.

Fagbokforlaget

Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*.

Fagbokforlaget

Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber: Karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Schultz

Thomsen, R., Skovhus, R.B. & Buhl, R. (2014). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Schultz

Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal akademisk

Tiller, Tom. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Cappelen Damm Akademisk

Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Hentet 2.mai 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/Overordnet-del-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Hentet 14.mai

2023 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/UTV01-03.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet 12.april 2023 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153823>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Retten til nødvendig rådgivning Udir-2-2009*. Informasjon om forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til friskoleloven kapittel 7 – «Retten til nødvendig rådgivning». Hentet 7.april 2023 fra

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/skoleeiers-ansvar/udir-2-2009-retten-til-nodvendig-radgiving/>

Utdanningsdirektoratet (2020c). *Læreplanverket, kunnskapsløftet*. Hentet 3.mai 2023 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Vogt, K.C., (2017). *Vår utålmodighet med ungdom*. (s. 105-119) Tidsskrift for samfunnsforskning.

DOI: 10.18261/ISSN.1504-291X-2017-01-05

Westergaard, Jane (2010). *Providing support to young people through groupwork: Delivering personalized learning and development in the group context*. (s. 87-102). Groupwork.

DOI: 10.1921/095182410X535926

Aagre, Willy (2014). *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former*. Fagbokforlaget

Oversikt figurer

Fig 1, s. 18 Oversikt og inndeling av karriereveiledningsfeltet i Norge (HK-dir, 2020) https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kompetansesstandarder/karriereveiledningsfeltet/
Fig 2, s. 19 Karriereknappene (HK-dir, 2020) https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/karrierekompetanse/#menu-item-2
Fig 3, s. 20 Kvalitetsmodellen (HK-dir, 2022) https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/kvalitetsmodellen/
Fig 4, s. 34 Bikuben (Berntsen & Lie, 2020) https://veilederforum.no/sites/default/files/public/undervisningsopplegg-i-karrierelaering.pdf
Fig 5, s. 36 Pedagogisk sol (Tveiten, 2019, s. 168)

Vedlegg

Vedlegg 1: Case 1



Maria er oppteken av musikk og brukar mykje tid på å høyre pop og rock på Spotify. Dei fleste venene hennar på 10. trinn har allereie bestemt kva dei skal på vidaregåande skule. Maria orkar ikkje å tenkje på meir skule, derfor orkar ho heller ikkje å høyre på, eller finna informasjon om dei ulike utdanningsprogramma.

Ho vil ha eit friår der ho ikkje vil gjere noko ting. Det er ei klar avgjerd ho har teke. Maria bur saman med mor si. Dei kranglar mykje, og mora er fortvila over situasjonen. Ho anklagar Maria for å ikkje gidde noko anna enn å «dyrka seg sjølv».

Hvilke muligheter og begrensninger har hun?

Spørsmål	Gruppens tanker og svar
Hvilke muligheter kjenner du til og tenker du passer for henne?	
Kan mulighetene bli realitet? Er de gjennomførbare?	
Hva er «innenfor» eller «utenfor» det du vurderer som aktuelt?	
Hvilke ønsker og mål får du inntrykk av at hun har?	
Hvordan kan mennesker i hennes omgivelser støtte henne i handlinger som kan virkeliggjøre muligheter?	
Hvilke begrensninger er til stede i hennes situasjon?	
Hvilke begrensninger kan hun påvirke, og hvilke er utenfor hennes kontroll?	
Er begrensningene ekte?	
Hvilke begrensninger kan hun ikke gjøre noe med?	
Hvordan håndtere begrensninger på en måte som er til å leve med for henne?	
Er det mulig å gjøre noe som fjerner, demper eller forandrer begrensningen?	
Dersom det finnes begrensninger, er det mulig å nå et mål/et ønske med en annen strategi?	

Vedlegg 2: Case 2



<p>Yosuf er glad i å være ute, trene og bruke kroppen sin. Han har gode karakterer på skolen og liker matte, norsk og samfunnsfag. Han kjører moped og trives med å mekke litt sammen med kamerater i garasjen. Han har lyst til å studere, men kunne ønske at han slapp å ha bare teori på videregående. Foreldrene maser på at han skal velge utdanningsprogram på videregående som gjør det mulig å studere.</p> <p>Hvilke muligheter og begrensninger har han? (HK-dir, 2020)</p>	
Spørsmål	Gruppens tanker og svar
Hvilke muligheter kjenner du til og tenker du passer for han?	
Kan mulighetene bli realitet? Er de gjennomførbare?	
Hva er «innenfor» eller «utenfor» det du vurderer som aktuelt?	
Hvilke ønsker og mål får du inntrykk av at han har?	
Hvilke av de tror du han har lyst til å forfølge så de kan bli til muligheter?	
Hvordan kan aktører i hans omgivelser støtte hun i handlinger som kan virkeliggjøre muligheter?	
Hvilke begrensninger er til stede i hans situasjon?	
Hvilke begrensninger kan han påvirke, og hvilke er utenfor hans kontroll?	
Er begrensningene reelle, eller er de tankefeller?	
Hvilke begrensninger kan han ikke gjøre noe med?	
Hvordan håndtere reelle begrensninger på en måte som er til å leve med for han?	
Er det mulig å gjøre grep som fjerner, demper eller forandrer begrensningen?	
Dersom det finnes begrensninger, er det mulig å nå et mål/et ønske med en annen strategi	

Vedlegg 3: Ffastmodellen, (Westergaard, 2009)

Instruktion til facilitatorer

Øvelse

F okus	Udsyn i udkolingen <ul style="list-style-type: none">Som baggrund for denne øvelse har deltagerne lavet en non-stop-skriveøvelse iht. spørgsmålet: Hvilke ideer giver oplæggene dig til udvikling af aktiviteter?
F ormål	1. Fastholde og udvikle overvejelser over og ideer til udsyn i udkolingen? 2. At gøre egne erfaringer med en gruppevejledningsmetode (her inspireret af FFAST-modellen)
A ktiviteter	Oplæg, personlig refleksion, skrivning, præsentation af overvejelser, runder, lytte til andres overvejelser, drøfte overvejelser, systematisere, give overskrifter og beskrive en handling.
S truktur	Øvelsen må tage 30 minutter. Tidspunkterne er tænkt som en hjælp, det er vigtigt at gruppen kommer igennem HELE øvelsen. 2 min. Intro ved facilitator 5 min. Skriveøvelse <ul style="list-style-type: none">Læs den ide, du har tidligere har skrevet igennem igenStreg de tre vigtigste ord under. Skriv de tre ord på hver sin post-it seddel.Gruppen går til deres papir på væggen. Og har hver deres tre post-it-sedler med. 10 min. <ul style="list-style-type: none">Hver deltager præsenterer <u>kort</u> sine vigtige ord, samt begrundelser for hvorfor de er vigtige, de andre <u>lytter</u>. Når en ny seddel præsenteres, placeres den på papiret på væggen, så alle kan se den. 5 min. <ul style="list-style-type: none">I skal nu i fællesskab prøve at samle/systematisere jeres stikord/post-it i grupperinger ved at flytte dem på papiret. I skal give grupperingerne en overskrift. 5 min. <ul style="list-style-type: none">I skal nu gå lidt på afstand af billedet og kigge på det sammen og diskutere billedet. Hvad lægger I mærke til? 3 min. <ul style="list-style-type: none">Gå tilbage til jeres bord, find hver især jeres noter vedr. ideer til jeres vejledning frem igenLæs dem igennem igenBeskriv en handling du ønsker at udføre
T eknik	Instruktionsark til facilitatorer <ul style="list-style-type: none">i. Træd ind i rollen, byd velkommen, vær sikker, tydelig og nærværende. Signaler interesse.ii. I skal være gode til at styre tiden ved roligt og sikkert at signalere skift til de forskellige opgaver. TIP! Når der er 1 minut tilbage til, at øvelsen slutter, kan I stille og roligt sige: 'Der er nu et minut tilbage' eller 'I skal tænke på at skrive hen til et punktum.' Eller 'I skal til at runde diskussionen af'.iii. Runderne skal være korte og præcise – lad ikke deltagerne stille uddybende spørgsmål til hinanden i præsentationsrunden, der skal de trænes i at lytte og træde i baggrunden. De kan stille spørgsmål i diskussionsrunden.iv. Når øvelsen kræver det, så faciliter! (fx når der skal sættes overskrifter på). Tænk på turtagning og på at alle bliver hørt. Når I står op, så kig også på kropssprog. Hvordan kan du invitere til deltagelse?v. Men tænk også på at det vigtigste mål er, at gruppen kommer til at køre selv, med mindst mulig indgriben fra dig.

Baseret på Jane Westergaards FFASTmodel som er beskrevet i bogen Effektiv gruppevejledning med unge. Schultz Vejledningsbibliotek

Vedlegg 4 Bikuben spørsmål



Undervisningsopplegg for karrierelæring studieforberedende utdanningsprogram - Karrierenheten i Oslo 2019

Bikuben

Læringsmål 10 jf. program

Eleven skal kunne beskrive egne interesser, ferdigheter og verdier som er relevante i valg av utdanning og yrke

§22-3 3.ledd: *Eleven skal gradvis bli bevisst sine interesser, dugeliker og verdier, og få kunnskap, sjølinnsikt og evne til sjøl å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval*

Når/i forbindelse med: Vg3

Variighet: 30-45 min

Utstyr: Instruksjonsark fra lærer og utskrift av bikuben-ark til alle elever.

Tid	Tema	Notater
5	Innsjekk: Noe jeg har lyst til å gjøre før jeg dør	
25	<p>Jobb individuelt. Fyll inn alle celler etter instruks fra lærer. Ikke ta pennen opp fra papirer. Læreren leser høyt teksten under og elevene jobber i stillhet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vi starter øverst til høyre med "bakgrunn". Tenk igjennom hvilke yrker og utdanninger som er typiske i din familie (foreldre, besteforeldre, tanter og onkler, søsken). - Neste felt er "motivasjon" - Skriv noe du har lyst til når det kommer til studier/job. Indre motivasjon: noe du har interesse for (fag, arbeidsoppgaver, meningsfullt etc). Ytre motivasjon: lønn, arbeidstid, status etc. - Så går vi til "interesser". Fyll inn 4-5 forskjellige interesser du har. (noe du gjør på fritida, noe du gjorde på u-skolen, noe du gjør på hytta, noe du gjør i ferier osv) - "Framtidsutsikter" Tenk på hva samfunnet trenger framover jmf hva som kommer fram i media. Fullfør setningen "I fremtiden ønsker jeg..." - Engasjement – hva er du opptatt av? Hva er det som engasjerer deg? (f.eks dyrevelferd, realfag, politiske temaer, språk, osv. Hvilke saker klikker du inn på i nettaviser, når skur du opp lyden på tv, i hvilke diskusjoner glemmer du tid og sted?) - "Personlighet" – hva kjennetegner deg? Som person er jeg... (rastløs/nøyaktig/omsorgsfull osv) - "Ferdigheter". Skriv ned minst fem ting du er god til. (Ferdighet er noe du har lært deg. Noe du kan! Hva kan du?) <p>I gruppa: Gi hverandre innspill på feltene som står helt til venstre; personlighet og ferdigheter. Pass på at alle får sagt noe.</p>	
5	Utsjekk: Det jeg tar med meg fra denne timen....	