Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap
–

Mastergradsavhandling
Studieprogram: Karriereveiledning
Vår 2018

Elin Varne Johansen

Elever som veileder hverandre i faget utdanningsvalg

En kvalitativ studie om tiendeklassingers opplevelser, erfaringer og refleksjoner i et veiledningsprosjekt

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

http://www.usn.no

© 2018 Elin Varne Johansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie fra et veiledningsprosjekt der 26 elever på 10. trinn veiledet hverandre i faget utdanningsvalg i forkant av sitt valg av videregående skole. Empirien ble samlet inn gjennom individuelle logger og fokussamtaler, basert på et læringsopplegg gjennomført over ett semester i nært samarbeid med fagets lærer.

Mange anser sitt utdanningsvalg som et identitetsvalg, og mange har behov for en refleksjonspartner i forbindelse med sine valg. Studiens teoretiske utgangspunkt er dermed hvordan individets refleksive ferdigheter er en sentral kompetanse for identitetsdanning og hvordan kollektive veiledningsprosesser kan fremme dette, for til sammen å gi elevene et bedre grunnlag for karrierehåndtering.

Avhandlingen løfter fram elevenes erfaringsbaserte refleksjoner over deres opplevelser av å veilede hverandre. Studien viser at økt metodisk innsikt og relasjonell trygghet gjorde elevene mer mottakelige for innholdet i veiledningen. Samtidig som elevene opplevde å få viktige innspill til eget utdanningsvalg, vokste det fram et engasjement med ønske om å bidra for den andre. Over tid utviklet de en bevissthet rundt både karrierevalg og veiledning som gjorde at de opplevde personlig utvikling og oppdaget nytteverdi både for nåtid og framtid. Avslutningsvis peker jeg på potensialet i elevers utforskning av seg selv og sine muligheter, og viktigheten av tidsfaktoren for slike personlige utviklingsprosesser.

Forord

Min erfaring og drivkraft er at refleksjon skaper større forståelse, toleranse og mulighetsrom, både for seg selv og andre. Som rådgiver i universitets- og høyskolesektoren har jeg i flere år veiledet voksne i studiesammenheng, undervist innen veiledning samt deltatt i kollegaveiledning. Jeg har lenge hatt et ønske om å bidra til at flere kan erfare utforskende og konstruktiv refleksjon, og gjerne i tidligere karrierestadier enn i studie- og arbeidssituasjon. Fra ønsket oppsto og til jeg nå faktisk har fått det oppfylt, har jeg gjennomført mange strategiske tiltak for å få det til. På veien har masterstudiet vært en berikelse både faglig og personlig. Avhandlingen har vært særdeles interessant og lærerik. Selv om det nå er godt å avslutte skriveprosessen håper jeg på en spennende faglig fortsettelse.

Aller først må jeg få takke skolen og spesielt elevene og lærer. Jeg er evig takknemlig for at dere ga meg en forskningsarena og for engasjementet og ærligheten dere bidro med inn i prosjektet. Det står respekt av hva vi sammen gjorde og den kunnskapen vi nå har bidratt til.

Takk til min veileder Willy Aagre for at du har hatt tro på meg og prosjektet. Med din tid, erfaring og støtte har du satt ditt preg på arbeidet, og jeg som uerfaren og (over)ambisiøs forsker har kunnet gjennomføre et prosjekt jeg er både faglig og personlig stolt av.

Takk til lærere og medstudenter for innholdsrike år og mye god kunnskapsdeling. En spesiell takk til Pia for kollokviearbeid, og til Mardon for samarbeid i forberedelsene. Studiet hadde ikke vært det samme uten dere.

Takk til familie, venner, arbeidsgiver og kollegaer for fleksibilitet og oppmuntring i travle stunder, og for at jeg har fått dele mitt engasjement underveis. Takk til Hanne for viktige innspill i innspurten. En spesiell takk til Kjetil for at jeg har fått frihet til å oppfylle et krevende ønske.

Nå er det tid for å sette seg nye tiltak slik at nye drømmer kan oppfylles.

Løvenstad, 1. juni 2018
Elin Varne Johansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag **3**

Forord **5**

Innholdsfortegnelse **6**

1 Innledning **10**

1.1 Bakgrunn og tema 10

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og siktemål 11

1.3 Avklaringer, utdypninger og avgrensninger 12

1.3.1 Avhandlingens fokusområder 12

1.3.2 Teorivalg 13

1.3.3 Refleksjon og refleksivitet 14

1.3.4 Veiledning 15

1.3.5 Selvidentitet, karriereidentitet og livsdesign 16

1.3.6 Skolens bidrag gjennom faget utdanningsvalg 17

1.4 Oppsummering 17

2 Elever som veileder hverandre **19**

2.1 Tidligere forskning på elever som veileder hverandre 19

2.2 Tidligere forskning på lignende veiledningsformer 20

2.3 Veiledningsformen Elever som veileder hverandre 23

2.4 Veiledning som formell prosess 24

2.4.1 Betydningen av organisert tilrettelegging 24

2.4.2 Betydningen av å ha veiledningskompetanse 25

2.4.3 Presentasjon av teknikker og verktøy 26

2.5 Oppsummering 30

3 Teori 31

3.1 Refleksivitet for danning av selvidentitet og livsdesign 31

3.1.1 Senmodernitetens innvirkning 31

3.1.2 Modernitetens refleksivitet 32

3.1.3 Individets selvrefleksivitet og selvrealisering 33

3.1.4 Selvidentitet som refleksivt utviklingsprosjekt 34

3.1.5 Livsdesign som refleksivt karriereprosjekt 36

3.2 Veiledningens innvirkning på individets refleksivitet 38

3.2.1 Veiledning som relasjonell prosess 39

3.2.2 Veiledning som pedagogisk prosess 39

3.2.3 Relevante utviklingsmomenter 40

3.3 Oppsummering 41

4 Metode 42

4.1 Kvalitativ tilnærming 42

4.2 Etiske vurderinger 44

4.3 Utvalg 45

4.4 Innmelding, informasjon og samtykke 46

4.4.1 Innmelding av prosjekt 46

4.4.2 Informasjon og samtykke 46

4.5 Datainnsamlingsprosessen 47

4.5.1 Grunnlag for innsamling 47

4.5.2 Tidslinje for rekruttering og datainnsamling 48

4.5.3 Datainnsamlingsmetoder 49

4.5.4 Fortløpende analytisk bearbeiding av datamaterialet 53

4.6 Kvalitet i forskningen 54

4.7 Oppsummering 57

5 Presentasjon av funn 58

5.1 Elevenes opplevelse av veiledning 58

5.1.1 Betydningen av teknikker og verktøy 59

5.1.2 Betydningen av relasjonsforholdet 65

5.1.3 Hvordan veiledningssamtalen skiller seg fra en vennesamtale 68

5.1.4 Bidrag i andres og eget valg 69

5.2 Elevenes opplevelse av endring av ståsted 74

5.3 Elevenes opplevelse av utvikling og nytteverdi 78

5.3.1 Opplevd utvikling 79

5.3.2 Opplevd nytteverdi 81

5.4 Oppsummering 84

6 Diskusjon 86

6.1 Det metodiske og relasjonelle grunnlaget for refleksive veiledningsprosesser 86

6.1.1 Refleksive ferdigheter 86

6.1.2 Hva metodisk innsikt betyr for den refleksive prosessen 87

6.1.3 Hva relasjonell trygghet og engasjement betyr for den refleksive prosessen 89

6.2 Opplevelsen av utvikling og nytteverdi i veiledningsprosessen 90

6.2.1 Selvidentitet, karriereidentitet og livsdesign 90

6.2.2 Elevenes refleksive identitetsutviklingsprosess 91

6.2.3 Elevenes selvrealisering og valgpåvirkning 94

6.2.4 Elevenes nytteverdi av refleksjon i veiledning 96

6.3 Oppsummering 98

7 Avslutning 100

8 Kilder 101

9 Oversikt over figurer og tabeller 109

10 Vedlegg 110

10.1 Maxwells kvalitative forskningsdesign 110

10.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema 111

10.3 Pedagogisk grunnarbeid 115

10.3.1 Et trygt prosjektmiljø – etiske grunnprinsipp 115

10.3.2 For- og etterarbeid 117

10.3.3 Forskningsmessig framgangsmåte for læringsopplegget 118

10.3.4 Gjennomføring i klassen 119

10.3.5 Overordnet plan for gjennomføring 120

10.4 Utarbeidelse av tekstsamling av datamaterialet 121

10.5 Maler og samtaleguider til datainnsamlingen 122

10.5.1 Første egenvurdering 122

10.5.2 Logg 1 og 2 123

10.5.3 Første fokusgruppesamtale 124

10.5.4 Logg 3 og 4 125

10.5.5 Siste egenvurdering 126

10.5.6 Siste fokusgruppesamtale 127

1 Innledning

I dette innledende kapitlet vil jeg presentere tematikk og problemstilling, samt avklare fokusområder, teorivalg og sentrale begreper.

1.1 Bakgrunn og tema

Dagens posttradisjonelle samfunn, eller *senmoderniteten*, er preget av samfunnsendringer. Globalisering og teknologiutvikling fører blant annet til et arbeidsmarked i omstilling, eksempelvis gjennom større grad av informasjons- og kunnskapsdeling og at tradisjoner viskes ut når gamle jobber forsvinner og nye oppstår. Utviklingen bidrar også til personlige endringer, og det blir stadig mindre fokus på skillet mellom det profesjonelle og private liv. (Giddens, 1990; 1991). Karrieremessig kan fremtiden oppleves både spennende og usikker. Karrierevalg kan måtte tas flere ganger gjennom livet, og det setter større krav til fleksibilitet gjennom evne til omstilling og tilpasning (NOU, 2016:7:9-10).

Kjærgård (2012:223) sier det slik:

> «Det aktive medborgerskap plasseres nå i en livslang kvalifiserings- og kompetansediskurs der livslang læring, livslang veiledning og individuelle karriereplanleggingsferdigheter fremstår som aktiviteter uten ende».

Kvalifisert arbeidskraft har etter hvert blitt et gode for samfunnet, med det resultat at flere tar høyere utdanning. I 10. klasse skal elever ta sitt første «offisielle» karrierevalg – et valg om videregående opplæring. Utdanningsvalget er for mange et identitetsvalg om *hva* og *hvem* de vil bli (Kjærgård, 2016:102).

Ungdommenes karrieremuligheter er mange, mens feilvalg kan oppleves som en krise for de det gjelder. For å forberede elevene best mulig, må skolen så tidlig som mulig blant annet legge til rette for refleksjon over yrkesvalg og bevisstgjøring om sin egen person (Birkemo, 2007:9; NOU, 2016:7:135). I grunnskolen skal rådgivningstjenesten og faget utdanningsvalg bidra til dette.

I ungdommers valgprosess synes det å være behov for en sparringspartner som kan bidra med å synliggjøre muligheter (Henriksen, 2011:41). En sparringspartner kan være en refleksjonspartner, og i et karriereperspektiv kan dette være en veileder. Samtidig synes ungdom å påvirkes av råd fra venner i sitt utdanningsvalg (Høsøien, 2016:243). Ved å la elever veilede hverandre kombineres disse elementene. Med dette som utgangspunkt gjennomførte jeg høsten 2017 et veiledningsprosjekt i faget utdanningsvalg i en tiendeklasse.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og siktemål

Gjennom høsten lærte elevene veiledning, utøvet den med hverandre, og reflekterte over opplevelsene og erfaringene de gjorde seg. Jeg ønsket å undersøke hva som vokste fram hos elevene som følge av prosessen, gjennom følgende problemstilling:

Hvilke erfaringsbaserte refleksjoner skapes hos elever på 10. trinn når de veileder hverandre i faget utdanningsvalg?

Problemstillingen bygger på min forståelse av at veiledning kan skape et bevisst forhold til refleksjon, og at erfaring i å reflektere sammen med medelever kan gi en verdifull kompetanse for ungdom i en karrierevalgsituasjon. Jeg kommer nærmere inn på dette i kapittel 2 og 3.

Jeg ønsket å belyse problemstillingen gjennom fire avgrensende forskningsspørsmål, som alle tar utgangspunkt i refleksjoner om aktuelle veiledningsprosjekt:

1. Hvordan opplever elevene å ta i bruk utvalgte teknikker og verktøy for veiledning?
2. Hvordan opplever elevene å veilede og bli veiledet av sine medelever?
3. I hvilken grad opplever elevene å endre ståsted i forhold til sitt utdanningsvalg?
4. I hvilken grad opplever elevene utvikling og nytte?

Svar på spørsmålene har jeg søkt å finne i datamaterialet fra prosessen. Som grunnlag for datainnsamlingen utarbeidet jeg et læringsopplegg om veiledning som jeg så

gjennomførte med klassen i nært samarbeid med fagets lærer. Jeg sitter igjen med et spennende og omfangsrikt materiale både rundt læringsopplegget og fra elevenes refleksjoner. Elevenes kjennskap til teknikker og verktøy er en viktig del av helhetsforståelsen, og disse er forklart i punkt 2.4.3. Jeg ønsker først og fremst å ha fokus på elevene, og begrenser derfor øvrig beskrivelse av det pedagogiske grunnarbeidet. For spesielt interesserte har jeg likevel tillatt meg å legge ved utfyllende omtale se vedlegg 10.3 Pedagogisk grunnarbeid. Dette fordi denne delen av prosjektet har vært svært viktig og i seg selv er både faglig og metodisk interessant.

Mitt siktemål med avhandlingen knyttes til et overordnet mål for både samfunnsvitenskapelig og kvalitativ forskning: å belyse og forstå deltakerne i en helhetlig og sosial virkelighetsprosess (Grønmo, 2016). Jeg ønsker å formidle elevenes egne stemmer, og min forståelse av funnene i lys av utvalgt teori. Jeg har ønsket å bidra til å fremskaffe mer og relevant forskning rundt refleksivitet i tilknytning til en veiledningstilnærming det er begrenset forskning på fra før. Slik håper jeg avhandlingen kan være til nytte og inspirasjon for andre som engasjerer seg i ungdommers karrierevalg.

1.3 Avklaringer, utdypninger og avgrensninger

1.3.1 Avhandlingens fokusområder

Karriere kan defineres som:

> «…et menneskes livsforløb, hvori det møder en række udviklingsopgaver, som det forsøger at tackle på en sådan måde, at det kan blive den person, som det ønsker at blive. Da både selvoppfattelse og situationer skifter, er det en proces, som aldrig fuldendes» (Super, sitert i Højdal & Poulsen, 2012:39).

Ungdom trenger å utvikle seg slik at de kontinuerlig kan vurdere og håndtere sin karriere, og slik planlegge sitt eget liv på best mulig måte. Det utvidede karriereperspektivet omfatter ikke bare arbeidsrollen, men også de rollene vi fyller i utdannelse, familie og fritid. (Andreassen, 2016). For å finne ut hvem man vil være i de ulike rollene til enhver

tid, skal vi i teorikapitlet se at refleksivitet for danning av selvidentitet er et viktig element og hvordan veiledning kan tilrettelegge for refleksivitet.

Med dette som utgangspunkt har jeg valgt følgende teoretiske fokus:

- Refleksivitet for danning av selvidentitet og livsdesign
- Veiledningens innvirkning på individets refleksivitet

For en felles forståelse av videre lesing vil jeg først begrunne mitt teorivalg samt presentere noen flere sentrale begreper, områder og avgrensninger. Punkter oppført i parentes er ment som en henvisning.

1.3.2 Teorivalg

I «Refleksivitet for danning av selvidentitet og livsdesign» (3.1) vil jeg introdusere sosiologen Anthony Giddens' (1938-) teorier om modernitetens konsekvenser (1990) og modernitet og selvidentitet (1991). Først for en grunnleggende forståelse for hvordan individet påvirkes av det senmoderne samfunnets strukturer. Deretter går jeg mer inn i hans begreper *refleksivitet* og *selvidentitet* for å vise hvordan de som fenomener påvirker de unges utdanningsvalg.

Det psykologen Mark L. Savickas (1947-) kaller *Life Design* (heretter livsdesign) trekkes overordnet inn for å se Giddens' begreper i et karriereperspektiv. Savickas har få direkte henvisninger til Giddens, men jeg opplever at de utfyller hverandre på en fruktbar måte i forhold til ungdom som skal utvikle sine ferdigheter for å ivareta sin karriere. Den refleksiviteten moderniteten tvinger fram, skaper et nytt element til å kunne designe seg selv og sitt liv.

I senmoderniteten har spesielt konstruktivistiske karriereteorier fått gjennomslag i karriereveiledningen (Lovén, 2011:40). I «Veiledningens innvirkning på individets refleksivitet» (3.2) har jeg valgt dette utgangspunktet fordi det vektlegger individets meningssøking og fremtidskonstruksjon ut fra et kontekstuelt og helhetlig livsløpsperspektiv. For å belyse dette har jeg tatt utgangspunkt i Savickas og R. Vance

Peavy (2012) sine tilnærminger. Konstruktivistisk karriereveiledning presenteres ikke som metode, men jeg benytter det teoretiske prinsippet om veiledning som refleksiv aktivitet for å designe karriere.

Disse teoriene er ikke empirisk forankret i de tidlige ungdomsårene. Det jeg formidler må derfor sees i overført betydning. Jeg har derfor valgt også å bruke sekundærlitteratur som hjelper meg å se ungdom i lys av disse teoriene, samt øvrig litteratur om veiledning som bidrar til en bedre forståelse av elevenes veiledningsprosess. Som Aagre (2003:45) presiserer i sin bok *Ungdomskunnskap;* for å forstå ungdom gjennom Giddens' begreper bør fokuset være på det som skjer *rundt* og direkte *med* de unge.

1.3.3 Refleksjon og refleksivitet

Refleksjon er et begrep de fleste har et forhold til, og mange forbinder det med å tenke gjennom noe. Trolig har ikke begrepet et entydig innhold, men i faglitteraturen står læring sentralt: «Refleksjon avspeiler utvikling i oppfattelse av læring» (Aarkrog, 2012: 13).

Læringsgrunnlag dannes på bakgrunn av ens egne opplevelser, tanker, forståelser og erfaringer sett i forhold til relasjon og kontekst. Refleksjon er altså mer enn det å tenke på eller samtale om noe. Det handler om bevisste tankeprosesser der man betrakter seg selv «utenfra» gjennom en form for analyse, som å tenke grundig gjennom noe, vurdere det og ta stilling til det. En slik prosess har til hensikt å se tidligere erfaringer med nye øyne og se samme sak fra ulike perspektiver. Det meste kan reflekteres over – ideer, tanker, følelser, holdninger, handlinger, opplevelser, reaksjoner og erfaringer, og det kan skje både spontant og planlagt. (Bie, 2010).

Det må normalt en praktisk handling til for å kunne få en erfaring, og derfor er refleksjon ofte også knyttet til handlinger (Aarkrog, 2012). For å få selvinnsikt rundt egne handlinger må både handlingen og tankene rundt handlingen være gjenstand for refleksjon. Slik kan man oppdage noe man har lyst til å utvikle eller forandre. (Tveiten, 2013). Gjennom

forskningsprosjektet har det vært min hensikt å skape erfaringer som elevene ville finne det naturlig å reflektere over.

Giddens (1990:36) introduserte begrepet *refleksivitet* i et sosiologisk perspektiv som noe grunnleggende i alle våre handlinger. Han viser til at bevisstgjøring og kunnskap påvirker både samfunn og individ, og skiller mellom *modernitetens refleksivitet* og *individets selvrefleksivitet.*

I dagligtale og faglitteratur brukes ofte begrepet *refleksjon* om både refleksjon og refleksivitet, men refleksivitet har en dypere samfunnsmessig side ved seg. I følge Savickas (2016:84) handler begge om refleksivitet og har en tett forbindelse, men forskjellen er at der *refleksjon* brukes til å bli bevisst om og forstå seg selv, må det *refleksivitet* til for å handle slik at det skjer utvikling og endring. I teorikapitlet kommer jeg nærmere inn på hvorfor refleksive ferdigheter er en sentral kompetanse og en forutsetning for å håndtere karrieren i dagens samfunn.

1.3.4 Veiledning

I denne avhandlingen benyttes begrepet veiledning om de strukturerte samtalene elevene har med hverandre, der de kan være til nytte for hverandre i undring, refleksjon og utvikling i forbindelse med valg (Kversøy, 2018:230). Den som gir veiledning omtales som veileder, og den som mottar veiledning omtales som veisøker. Kjernen i veiledning er kommunikasjon – en dialogisk virksomhet mellom veileder og veisøker i en gitt kontekst, bestående av et saksforhold og en relasjon (Skagen, 2013:19). Jeg tar utgangspunkt i at veiledning innebærer en hjelp til veisøkers læring, utvikling og forandring (Inglar, 1997:12), og at elever som veileder hverandre kan være et eksempel på en læreprosess mellom likeverdige (Kversøy, 2018:230).

Jeg vil komme nærmere inn på tre veiledningsperspektiver (Tveiten, 2013:21-22):

1. Veiledningen er *formell* i den forstand at den skjer organisert med enighet om rammer og roller (2.4).

2. Veiledningen er *relasjonell* fordi relasjonen mellom veileder og veisøker påvirker veiledningen med tanke på trygghet og tillit (3.2.1).
3. Veiledningen er *pedagogisk* fordi læring, vekst, utvikling og mestring står i fokus, der både fortid, nåtid og framtid inkluderes (3.2.2).

Når jeg bruker betegnelsen veiledning omfattes også karriereveiledning. OECDs definisjon på karriereveiledning er:

> «… tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere» (Kompetanse Norge, 2016).

1.3.5 Selvidentitet, karriereidentitet og livsdesign

Utdanningsvalg er for mange ungdommer knyttet til deres identitetsvalg, der det å finne ut hva de skal utdanne seg til er en del av å finne ut hvem de skal være. Giddens' begrep *selvidentitet* omhandler individets bevissthet om og oppfattelse og forståelse av seg selv:

> «Self-identity is not a distinctive trait, or even a collection of traits, possessed by the individual. It is *the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography*» (Giddens 1991:53).

I Savickas' *livsdesign* (2012a) er det selvbiografiske elementet sentralt fordi de såkalte livshistoriene kan bidra til å reflektere over ens *self-concepts* (heretter selvkonsepter). Forenklet sagt er selvkonsepter hvem man vil være og hva man vil få ut av livet; identitet og tilknytning, hva som gir mening og trygghet. Refleksivitet må til for å utvikle og endre sin biografi, og det er slik individet bygger sin selvtillit, former sin identitet og videre finner sin *karriereidentitet* og designer sitt liv. Både Giddens og Savickas viser til at slike aktiviteter må anses som en del av et helhetlig refleksivt prosjekt i et livslangt perspektiv. Jeg kommer nærmere inn på dette i teorikapitlet.

1.3.6 Skolens bidrag gjennom faget utdanningsvalg

Ungdomsskolefaget utdanningsvalg er inndelt i tre hovedområder: Personlige valg, Utdanning og yrker, og Arbeid. Refleksjon er lagt til Personlige valg. Ut fra fagets læreplan og den generelle delen av skolens læreplan (UDIR, 2015; 1993), kan det forenklet oppsummeres slik at elevene skal tilegne seg kompetanse til å foreta karrierevalg blant annet gjennom refleksjon basert på bevisstgjøring av egenskaper og verdier, forutsetninger, ønsker og muligheter. De skal samtidig rustes til å mestre eget liv og hjelpe andre, blant annet gjennom refleksjon over praktiske konsekvenser av valg og forebygging av feilvalg. Faget begrenses ikke til å gjelde valg av videregående utdanning, men omfatter også karrierelæring i et livslangt perspektiv.

Elevenes grunnlag for å ta stilling til utdanningsvalget i 10. klasse handler om deres evne til å se seg selv og se sammenhenger mellom livets viktige elementer. Ulikt grunnlag kan gjøre det utfordrende for skolen å hjelpe til i valgprosessen, og da blir kunnskap om karrierevalg og identitetsutvikling viktig (Andreassen, Hovdenak & Swahn, 2008).

1.4 Oppsummering

En av skolens oppgaver er å bidra til at dagens ungdom utvikler nødvendige ferdigheter for å håndtere karriere i et livslangt perspektiv. Refleksjon, omstilling og tilpasning står sentralt. Min hensikt med å la elevene veilede hverandre i faget utdanningsvalg, var å legge til rette for at ungdommene kunne utforske seg selv og sine muligheter sammen med en likestilt refleksjonsparter.

I avhandlingen presenteres sentrale funn fra den fire måneder lange prosessen. Funnene er hentet fra de erfaringsbaserte refleksjonene elevene ga uttrykk for om veiledningsprosess, valgståsted, personlige utvikling og nytteverdi.

Den refleksiviteten moderniteten tvinger fram, gir et nytt element til å kunne designe seg selv og sitt liv. Jeg retter oppmerksomheten mot Giddens' refleksivitetsbegrep i hans teori om danning av selvidentitet, kombinert med Savickas som trekker inn karriereidentitet

og livsdesign. Karriereveiledningsperspektivet belyses hovedsakelig ved hjelp av konstruktivistisk tilnærming, der framtidskonstruksjon og individets søken etter mening står sentralt.

I neste kapittel vil jeg presentere «Elever som veileder hverandre» som veiledningsform, etterfulgt av teorikapittel og metodekapittel. Deretter videreformidler jeg funnene, før jeg diskuterer disse i lys av teori og empiri.

2 Elever som veileder hverandre

Jeg starter med en status på norsk empiri om veiledningsformen jeg har benyttet, etterfulgt av empiri om lignende tilnærminger. Deretter presenteres selve veiledningsformen, før jeg viser hvordan den kan oppfattes som det Tveiten (2013) kaller en formell prosess. I den formelle prosessen inngår betydning av organisert tilrettelegging og veiledningskompetanse samt en presentasjon av de veiledningsteknikker og -verktøy elevene fikk opplæring i.

2.1 Tidligere forskning på elever som veileder hverandre

I 2008 skrev Andreassen mfl. at forholdet mellom ungdom, utdanning og identitet er viktig, men at det er lite forskning på denne sammenhengen i Norge. Siden den gang har det tilkommet noe, eksempelvis Lødding & Holen (2012) og NOU 2016:7. Enda mer begrenset er norsk forskning på elever i ungdomsskolen som veileder hverandre, et fenomen som virker å være i startgropen med potensiale til en spennende utvikling. Det jeg kaller *elever som veileder hverandre,* har jeg funnet at andre kaller *ungdomscoach, venneveiledning, elevcoaching* og *like som veileder like.*

Hordaland Fylkeskommune var de første som gjennomførte videreutdanning av lærere i faget utdanningsvalg. Studentene ble introdusert for tanken om at ungdomsskoleelever kunne være gode karriereveiledere for hverandre. En av de som ble inspirert til å prøve det ut på sine elever i 2013/2014, Reinhardt J. Røyset (2014), gjorde interessante funn i sitt eksamensprosjekt, hvor han lærte elever på 9. trinn å bruke SØT-modellen (2.4.3.3) og utvalgte coachingteknikker ovenfor hverandre.

To av funnene var at elevene viste økt evne til refleksjon og interaksjon, og at de fleste som brukte SØT-modellen hadde en positiv utvikling i måten de strukturerte refleksjonen sin på. Røysets konklusjon var at mange av elevene fant støtte i SØT-modellen og i coachingteknikkene i arbeidet med å identifisere situasjon og ønsker. I tillegg ga det dem en god samtalestruktur. En større gruppe hadde økt sin selvbevissthet, og større personlige prosesser ble satt i gang. Totalt sett hadde de bedret sin evne til å veilede medelever på en mer kvalifisert måte med tanke på utdanningsvalget i 10. klasse.

Røyset og Hordaland fylkeskommune v/Kjell Helge Kleppestø har siden samarbeidet om målrettet utvikling og deling av sine læringsopplegg i faget utdanningsvalg. I boken *Utdanningsvalg: karrierelæring og livsmestring* fra 2017 presenterer de *ungdomscoaching*, men også begrepet *venneveiledning* brukes for å gi en mer intuitiv forståelse av formålet. Om samme forhold bruker Høsøien (2015; 2016) begrepet «elevcoaching».

Om elever som veileder hverandre viser Kversøy (2016; 2018) til to eksamensoppgaver (Lossius, 2013 og Røyset, 2014) og til en emnerapport (Gabrielsen, 2017). I 2016 tar Kversøy for seg hvordan faget utdanningsvalg kan bli elevenes frirom for refleksjon, utforskning og gode valg. I denne sammenhengen trekker han frem spesielt tre suksessfaktorer som ble identifisert gjennom læreres arbeid med elever: 1) «Elever kan være gode refleksjonspartnere for hverandre», 2) «Enkle redskaper (…) skaper mestring og myndiggjøring», og 3) «Refleksjonsprosessen kan utvides og kvalitetssikres gjennom enkel dokumentasjon», eksempelvis logger (Kversøy, 2016:225-226). Arbeidet med elevene viser at de ikke nødvendigvis sikkert vet hva de skal bli etter en slik prosess, men at øvelsene utgjør en stor forskjell i forhold til å bli kjent med seg selv og hverandre. Det å sette ord på vanskelige spørsmål om fremtiden samt dele og reflektere over det sammen med andre, har vist seg å gi mestringsfølelse som igjen kan opparbeide bedre evner til å tåle forskjellighet og en usikker framtid. (Kversøy, 2016).

I 2018 fremheves potensielle effekter som 1) En måte å mangfoldiggjøre veilederressurser i skolen på, 2) Elever som ikke snakker sammen til daglig får mulighet til å bli bedre kjent med hverandres framtidstanker, og 3) En måte å videreutvikle den indre refleksjonssamtalen på. Det presiseres at det ikke er tenkt at elevene skal fungere som fullgode coacher, men bli bedre samtalepartnere for hverandre.

2.2 Tidligere forskning på lignende veiledningsformer

Det finnes en rekke eksempler på lignende veiledningsforhold, som både er bredt definert og internasjonalt anvendt. I Norge har slike forhold blitt kalt *likemannsveiledning, kollegaveiledning, medstudentveiledning, medstudentlæring, studentassistent*, etc. I

Danmark kalles det *ung til ung-vejledning*, i Finland og Sverige viser de til *kameratvurdering* og *kameratrespons.* Internasjonalt, og særlig i USA og England, vises det til begreper som *peer education, peer learning, peer tutoring, peer helping, peer counseling, peer-led, peer to peer, peer support, peer mentoring*, etc. Kversøy (2018) viser til begrepet *peer career advisors*.

Peer henviser blant annet til en *likemann* og/eller *jevnaldrende.* Slike veilederforhold har vært praktisert i flere tiår – i USA siden 1950-tallet og i England siden 1980-tallet. Det handler i alle tilfeller om at individer påtar seg undervisende og/eller personutviklingsorienterende oppgaver for likestilte, og ofte er det knyttet til offentlige institusjoner. (Hølge-Hazelton, 2005).

Metodene synes å være mest utprøvd og dokumentert innen helsefaglige områder og i arbeidsmarkedet, men det er først og fremst skole og utdanning jeg ønsker å trekke paralleller til her. For enkelhets skyld kaller jeg de lignende forholdene for *peer-veiledning*.

I høyere utdanning kan peer-veiledning defineres som et formelt forhold i studietiden der en erfaren student gir veiledning og støtte til en mindre erfaren student, hovedsakelig med tanke på selve studenttilværelsen. Hensikten er at den uerfarne bedre skal kunne mestre eller navigere seg gjennom utdanningen. (Kram & Isabella, 1985; Terrion, 2012). Slik veiledning har sin verdi i at peer-veilederen, på en annen måte enn en profesjonell eller faglig veileder, kan bidra med psykososial støtte blant annet gjennom sin evne til å forstå behovet for en likeverdig støttespiller, gi bekreftelser, personlig tilbakemelding og vennskap. Dette er gitt at peer-veileder trekker på erfaringer fra egne lignende opplevelser, og viser empati fremfor sympati. Det vil da være nærheten og likheten mellom partene som bygger tillit i veiledningsforholdet. (Terrion, 2012).

I Norge er det eksempelvis i sykepleierutdanningen rettet oppmerksomhet mot peer-veiledning på ulike måter. En måte er der sykepleierstudenter i siste studieår kan fungere som studentassistenter med veiledningsansvar for medstudenter i nyere kull. I tett samarbeid med faglig veileder kan de være rollemodeller og gi veiledning i «prekliniske

studier, kliniske studier, eksamensforberedelser, oppgaveseminarer og tilbakemeldinger på innleveringsoppgaver» (Jacobsen, 2015:73).

En annen måte er der begge studenter er i samme kull. Da gjennomfører studentene organiserte praksisperioder sammen og reflekterer kollegialt i fellesskap over det de gjør, har gjort og/eller skal gjøre, i den hensikt å støtte og lære av hverandre (Lauvås & Handal, 2014).

En nylig erfaring ser vi hos Krigsskolens lederutdanning, der studenter på samme studienivå samarbeider om å veilede hverandre i praktiske og profesjonsrettede oppgaver. De oppdaget at peer-veiledning «både kan fungere som en konstruktiv læringsstøtte for studenter, samtidig som det gir trening i å veilede i yrkesrealistiske situasjoner» (Erlandsen & de Lange, 2017:110). Disse eksemplene har paralleller til det Terrion beskriver, men har etter min forståelse større faglig fokus.

Det er bred enighet blant forfattere ovenfor om at også den som er peer-veileder kan ha stort utbytte av forholdet, blant annet gjennom observasjon, selvrefleksjon, og at de selv må sette seg inn i situasjoner for å kunne bidra. På den måten kan de både forbedre sine evner innen problemløsning og utøving av eget fag eller yrke. Samtidig kan ikke peer-veiledning erstatte profesjonell veiledning, men være et godt supplement (Lauvås & Handal, 2014:78).

I Danmark tilbys *ung til ung-veiledning* gjennom Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) som er en offentlig veiledningsinstans for ulike grupper ungdom. I forbindelse med faget *Uddannelse og job* på ungdomsskolen og første år på videregående skole tilbyr UU kollektiv veiledning i klassene, individuell veiledning til de som vurderes å ha ekstra behov for det, og et overgangsprogram fra ungdomsskole til videregående opplæring. Ung til ung-veiledning er en del av dette tilbudet. Kort fortalt skal en ungdom, som allerede har erfaringer fra gjeldende område, lytte og gi råd og veiledning til andre unge, slik at de uten samme erfaring kan komme videre i sitt utdanningsløp. Oftest er det slik at en eldre elev veileder en yngre, eller en jevngammel veileder en som er nyankommet. Slik skal peer-veilederne være både rollemodeller og brobyggere mellom ungdom og

utdanningssystem, med det mål å få flere ungdom til å utdanne seg. (Ungdommens Uddannelsesvejledning, 2006; 2018).

Finland og Sverige har *kameratrespons*, også kalt *kameratvurdering*. Det har vært benyttet i høyere studier i flere tiår, men ser ut til å ha fått plass også i grunnskolen det siste tiåret. Metoden brukes i sammenheng med vurdering, der elever gir hverandre tilbakemelding på deler av faglig arbeid. Elevene skal etter hvert bli så bevisste hva som vurderes at de etter nok trening skal kunne gjennomføre selvvurdering, som omhandler å se og begrunne sine egne faglige styrker og forbedringspotensialer. Bonuseffekter har vist seg å være at elevene blir bedre til å styre sitt skolearbeid med tanke på tid og innsats, at det i et læringsøyemed kan være minst like viktig å formulere begrunnede tilbakemeldinger som å motta slike, at de forstår lærerens tilbakemeldinger bedre, og at de har fått et verktøy til å utvikle strategier som hjelper dem videre i læreprosessen (Balan & Jönsson, 2014). I andre land har dette blitt omtalt som *peer feedback,* eksempelvis Sjøvoll (2015) i Norge.

Begrepene presentert over har noe forskjellig innhold og/eller framgangsmåter, men på linje med annen veiledning og refleksjon tar de alle utgangspunkt i erfaring, læring og relasjon. Forenklet sagt er det slik at man i relasjon med andre skal lære noe på grunnlag av erfaringsbaserte refleksjoner, som gjør at man kan håndtere en oppgave eller situasjon bedre, og at læringen kan gå begge veier. Det vektlegges spesielt betydningen av nærheten og likheten mellom individene, i forhold til empatisk støtte og håndtering av situasjoner. Selv om det må tas høyde for både alder, erfaring og kompetanse, opplever jeg at dette har overføringsverdi til situasjonen der elevene skal karriereveilede hverandre.

2.3 Veiledningsformen Elever som veileder hverandre

I tradisjonell norsk karriereveiledning er det normalt skolens lærer og/eller rådgiver som er elevens veileder. Disse har både mer kompetanse og erfaring enn eleven om utdanning og yrker, arbeid og personlige valg. Elever som veileder hverandre handler om individer i en likestilt situasjon, der partene har tilnærmet likt utgangspunkt innen veiledning og

veiledningens innhold. Elevenes veiledningssamtaler handler om deres liv nå og i fremtiden, noe som er følelsesmessig engasjerende og kan føre til gjensidig forståelse. Elevene får en grunnleggende metodisk opplæring, og bytter på rollene som veileder og veisøker, slik at de får erfaringer fra og forståelsen for begge. Den som har veilederrollen har ansvar for å drive samtalen gjennom å stille spørsmål og lytte til veisøker, og slik bidra med synliggjøring og sortering av veisøkers tanker om situasjon, ønsker og muligheter. At man sammen setter ord på tanker igangsetter en refleksjonsprosess for både veisøker og veileder, der veiledningsinnholdet skaper en felles plattform. (Kversøy, 2018).

Samtalene bygger på grunnleggende etiske forutsetninger i veiledning, som frivillighet, trygghet, respekt, ta ansvar og ville hverandre vel (Tveiten, 2013). Hensikten med slik veiledning er dermed «et forsøk på å myndiggjøre elevene overfor seg selv og sine medelever» (Røyset & Kleppestø, 2017:213). Dette innebærer at elevene på en mer kvalifisert måte kan drive personlig utviklingsarbeid, der gode valg- og beslutningsprosesser kan komme raskere i gang, og tilegnede ferdigheter kan ha verdi også i andre situasjoner og kontekster.

2.4 Veiledning som formell prosess

Organiseringen av veiledningsformen *elever som veileder hverandre*, der de også får grunnleggende opplæring, gjør at elevene ser på veiledningen som formell (Kversøy, 2018). I det følgende belyses dette perspektivet nærmere.

2.4.1 Betydningen av organisert tilrettelegging

Formell tilrettelegging kan relateres til det å *veilede i felleskap* (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013). Her tar man utgangspunkt i et eksisterende fellesskap som uansett møtes. Individene har ikke nødvendigvis samme interesser eller mål, men kan ha nytte av å utveksle erfaringer rundt noe som er felles. Fellesskapet søker å utvikle en felles veiledningspraksis. I min undersøkelse er elevenes likestilte situasjon at de går i samme 10. klasse, de forventes å skape seg en framtidig karriere, de har samme begrensede

erfaring i å ta karrierevalg, og de har sammen deltatt i det pedagogiske læringsopplegget om veiledning.

Veiledning av ungdom i fellesskap omtales med utgangspunkt i at profesjonelle styrer veiledningen. I min undersøkelse har fagets lærer og jeg vært de profesjonelle, men vår delaktighet i elevenes veiledningsøkter har kun vært via tilrettelegging og tilgjengelighet ved spørsmål. Overføringsverdien ligger i denne veiledningsmåtens mange hensikter – økt informasjonsdeling; høyere effektivitet; økt erfaringsbasert refleksjon; utvikle ferdigheter, kunnskap, holdninger og ansvarlighet; bidra til støtte og oppmuntring; gjenkjenne og alminneliggjøre utfordringer; økt forståelse samt flere handlingsmuligheter (Thomsen mfl., 2013).

2.4.2 Betydningen av å ha veiledningskompetanse

I profesjonell veiledning kan man forvente at veilederen har *teoriinnsikt, personlig innsikt* og *metodeinnsikt* (Lovén, 2011:53). I de veiledningsformene jeg har vist til ovenfor er ikke forskjellen mellom veileder og veisøker så stor som i profesjonell veiledning. Når elever veileder hverandre må det også tas hensyn til elevenes unge alder – det er begrenset hvilken innsikt og kompetanse de har. Lovén sikter til en større teoriinnsikt enn det elevene har fått gjennom det pedagogiske læringsopplegget. Opplegget har i hovedsak dreid seg om metodisk innsikt. Personlig innsikt kommer med refleksjon og erfaring. Med unntak av dansk ung til ung-veiledning, er det bred enighet om at uavhengig av oppgave, erfaring og alder, må veiledere ha en viss veilederkompetanse for å få peer-veiledning til å fungere tilfredsstillende.

Danmarks ung til ung-veiledning fungerer såkalt manualfritt, der elevene velger kommunikasjonsform og innhold i veiledningen selv, ut fra enighet om hva som fungerer best mellom de det gjelder. Med bakgrunn i forskning om at unge lytter mer til andre unge enn til voksne, mener de det viktigste er at veilederen har godt erfaringsgrunnlag om temaet og oppfattes som en troverdig formidler. (Hølge-Hazelton, 2005). Terrion (2012) hevder at peer-veiledning uten opplæring oftere fører til utfordringer i veiledningsrelasjonen, og at peer-veiledning derfor må ha en viss opplæring. Jacobsen

(2017) viser til at peer-veiledere anså det som verdifullt å få veilederopplæring og slik opplevde større trygghet i rollen. Jo mindre erfaring en veileder har med formell veiledning, jo større hjelp kan struktur i en metode utgjøre, særlig der metoden er løsningsfokusert (Thomsen mfl., 2013). Noen teknikker og verktøy er umiddelbart enkle å bruke, mens andre krever mer trening.

Mange veisøkere kan ha urealistiske forventninger til veiledningen, spesielt når det gjelder å få tydelige svar på sine spørsmål, direkte anbefalinger eller råd fra veileder (Lovén, 2011). I så måte må veisøker bli kjent med veiledningens hensikter og sitt ansvar for å bidra til egen framdrift – bli såkalt veiledbar. Med økt erfaring og innsikt kan teknikker og verktøy brukes enda mer hensiktsmessig og til personlig utvikling. Da kan eksempelvis anbefalinger og råd benyttes som en bevisst teknikk for å fremme muligheter som kan reflekteres over. (Tveiten, 2013).

2.4.3 Presentasjon av teknikker og verktøy

De utvalgte teknikker og verktøy elevene fikk opplæring i, hadde til hensikt å fremme kommunikasjon og refleksjon, samt bidra til en god relasjon elevene imellom. Nedenfor vil jeg kort beskrive følgende: spørsmål, lytting og SØT-modellen. Logg kommer jeg nærmere inn på i metodekapitlet.

2.4.3.1 Spørsmål

Noen karakteriserer spørsmål som en delteknikk under lytting, men jeg velger å omtale det i et eget punkt. Spørsmål er en undrende aktivitet som åpner opp for å forstå både seg selv og andre (Kversøy, 2018:242). I en veiledningssammenheng karakteriseres gode spørsmål som de som kan bidra til refleksjon, oppdagelse og bevisstgjøring (Tveiten, 2013:109). Kontinuitet og flyt i en veiledningssamtale er ofte avhengig av gode spørsmål og utfyllende svar, noe som krever trening hos begge parter.

Jeg lærte elevene å bruke korte spørsmål, enkle spørsmål, åpent spørsmål, lukket spørsmål og nøkkelordspørsmål – og ett spørsmål om gangen. Noen er relativt selvforklarende, men jeg vil kort utdype tre av dem.

- *Lukket spørsmål* gir ofte et ja- eller nei-svar som kan gi raske avklaringer, men samtalen kan fort bli tung eller stoppe opp hvis det bare er slike spørsmål. Eksempel: «Har du valgt linje enda?» *«Nei»*.
- *Åpent spørsmål* kan bidra til refleksjon og gir dermed ofte lengre svar, men kan også være vanskeligere for veisøker å svare på. Eksempel: «Hvilke tanker har du om linje?».
- *Nøkkelordspørsmål*, også kalt oppfølgingsspørsmål, er når veileder merker seg noe som veisøker sier, og følger opp dette i løpet av samtalen. Eksempel: «Du sa at det virker interessant – kan du si noe mer om det?».

Elevene øvde på å tenke på hensikten med spørsmålene de stilte. Hensiktene kunne være å få fram tanker og refleksjoner, følge opp det som ble sagt, gi nødvendige avklaringer, bidra til å sortere og finne muligheter samt skape forståelse. Listen er ikke komplett, og noen punkter er overlappende. Jeg henviser til Tveiten (2013) for utfyllende beskrivelser.

2.4.3.2 Lytting

Mange elementer inngår i lytting, og det handler om oppmerksomhet på ulike nivåer. På nivå 1 har veilederen selektiv interesse, først og fremst med seg selv i fokus ved å relatere til seg selv det veisøker forteller. Dette kan hindre en god utvikling av relasjonen. På nivå 2 har veilederen fokuset på veisøkeren. Her spiller veileder videre på noe veisøker forteller, og bidrar til refleksjon eksempelvis gjennom å be om utdypninger og oppklaringer. Nivå 3 handler om det veisøker kanskje ikke forteller, men som man «leser mellom linjene» eller får en anelse om. Det kan være stemmebruk, kroppsspråk, ironi, etc. Mange kaller dette aktiv lytting. (Tveiten, 2013). Nivåene flyter normalt over i hverandre.

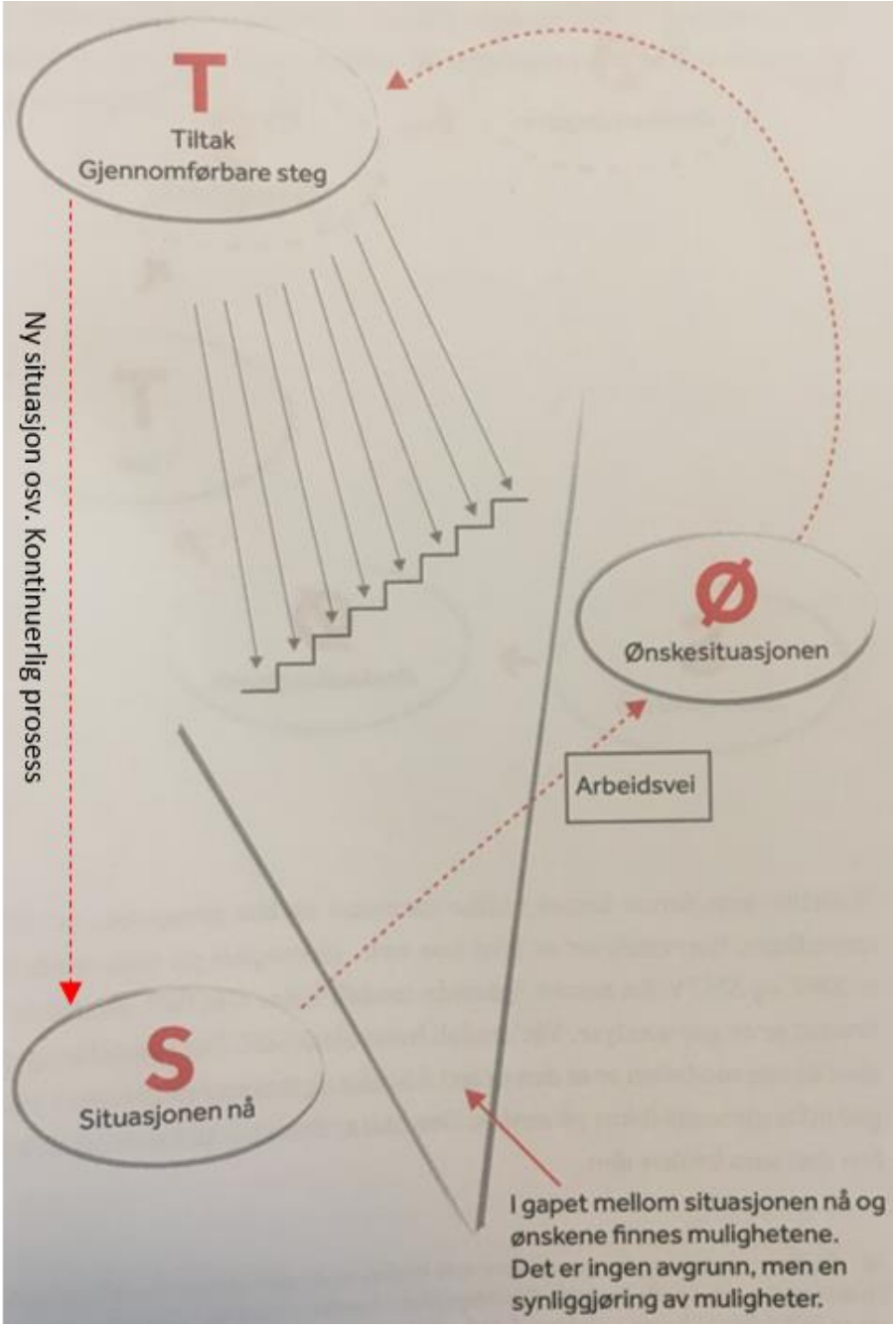
Elevene fikk innføring og øvelse i alle nivåene, men først og fremst på nivå 2. Benyttede teknikker var konsentrasjon, blikkontakt, følge opp nøkkelord, vise interesse, bekrefte med ord og nikk, gjenta for å avklare (parafrasere), speile, stoppe opp hvis nødvendig, sortere, avklare tolkninger (eksempelvis kroppsspråk), og oppsummere. For å veilede på riktig grunnlag må man eksempelvis forstå hvor viktig det er å sortere tanker for å kunne komme fram til kjernen i saken, og det å avklare egne tolkninger. Teknikkenes hensikter var at de skulle bidra til en god samtale gjennom å skape trygghet og tillit, sikre at man forstår det som blir sagt, hjelpe veisøker med å holde fokus på saken, bidra til å se muligheter for veisøker og bidra til selvinnsikt. Listen er ikke komplett, og noen punkter er overlappende. Jeg henviser til Tveiten (2013) for utfyllende beskrivelser.

2.4.3.3 SØT-modellen

Modellen er basert på gap-analyse, der hensikten er å identifisere og finne forskjellen mellom nåsituasjon og ønsket situasjon, og så utføre tiltak for å tette gapet. Modellens bokstaver indikerer tre spørsmål.

- S: Hva er din situasjon akkurat nå?
- Ø: Hvilken situasjon ønsker du i framtiden?
- T: Hvilke konkrete tiltak kan og vil du gjøre for å komme nærmere ønsket situasjon?

Ønsker brukes bevisst fremfor mål, fordi mål kan ta noe av fokuset bort fra ønsker og drømmer. Gjennom visualisering bidrar modellen «til å skape bevegelse fra ord til handling». (Kversøy & Hartviksen, 2018:38). Når tiltak er gjennomført, har man en ny nå-situasjon, og slik kan man jobbe seg videre. Se modellen nedenfor:



Figur 1: SØT-modellen. Hentet fra Kversøy & Hartviksen (2018:39).

Figuren er tilpasset av meg med en stiplet pil fra tiltak til situasjon, ment som visualisering på at gjennomførte tiltak fører til en ny nåsituasjon, og at prosessen slik fortsetter i en kontinuerlig prosess.

Modellen kan blant annet bidra til å reflektere, synliggjøre muligheter, ivareta motivasjon gjennom fokus på ønsker samt gi mestringsfølelse. Den kan også fungere som strategi, verktøy for analyse og samtalestruktur, handlingsmåte, holdning, tenkemåte og forskningsredskap. I veiledning går hele SØT-modellen ut på å lytte på nivå 2. (Kversøy & Hartviksen, 2018).

Modellen kan benyttes både individuelt, i gruppe og i plenum. Elevene jobbet først individuelt med å fylle ut modellen opp mot sitt forestående utdanningsvalg. Deretter var veisøkers modell utgangspunkt for veiledningssamtalen de hadde med hverandre. På den måten kunne de forholde seg til noe visuelt og konkret, som tydeliggjorde og oppsummerte hva som kom ut av både tankearbeid og samtaler. Jeg henviser til Kversøy & Hartviksen (2018) for mer utfyllende beskrivelse av modellen.

2.5 Oppsummering

Norge er i startgropen hva gjelder å dokumentere veiledningsformen der elever veileder hverandre. Formen er inspirert av lignende veiledningsforhold, som i lengre tid er praktisert i norske og internasjonale utdanningssystemer. I forbindelse med elevenes utvikling av ferdigheter til å håndtere sitt (karriere)liv, tilrettelegger denne veiledningsformen for gode valg- og beslutningsprosesser sammen med likeverdige. En viss veiledningskompetanse gir bedre utbytte av samtaler og refleksjonsprosesser, og i denne undersøkelsen fikk elevene grunnleggende opplæring rundt organisering, teknikker og verktøy.

3 Teori

I 1.3.2 begrunnet jeg mitt valg av teoretisk rammeverk for avhandlingen. Teorier speiler ofte samfunnsutviklingen, og vi skal nå se det i et karriereperspektiv.

3.1 Refleksivitet for danning av selvidentitet og livsdesign

Etter en gjennomgang av senmodernitetens innvirkning vil jeg vise hvordan individet kan bruke refleksivitet for å danne sin selvidentitet og hvordan dette danner grunnlaget for individets livsdesign.

3.1.1 Senmodernitetens innvirkning

Individet kan ikke velge å ikke omfattes av det senmoderniteten byr på (1.1). En forståelse for senmoderniteten kan bidra til å forstå hvordan samfunnsstrukturer innvirker på individers karrierehåndtering.

> «Modernity radically alters the nature of day-to-day social life and affects the most personal aspects of our experience. Modernity must be understood on an institutional level; yet the transmutations introduced by modern institutions interlace in a direct way with individual life and therefore with the self» (Giddens, 1991:1).

I Giddens' ønske om å skape en samlende sosiologisk teori, var hensikten å forklare all sosial omgang uten det klassiske skarpe skillet mellom individ/aktør og samfunn/struktur (Aagre, 2003:44-45). Han mener at samfunn og individ har et dialektisk forhold der aktører er avhengige av strukturer for å delta i samfunnet, og strukturer er avhengig av aktører som anvender dem (Giddens, 1991:32-33). Et eksempel på denne dynamikken er utdanningssystemet, med internasjonalt orientert utdanningspolitikk i den ene enden og de unge i den andre, der skolen påvirker deres identitetsarbeid (Andreassen mfl., 2008:70).

> «The more traditions loses its hold, and the more daily life is reconstituted in terms of the dialectical interplay of the local and the global, the more individuals are forced to negotiate lifestyle choices among a diversity of options». (Giddens 1991:5).

I industrisamfunnet tok vi ofte karrierevalg basert på lokale tradisjoner og fulgte i forfedres fotspor. I senmoderniteten er det større dynamikk og mindre stabilitet; lokalt og globalt kan kobles og handlinger utføres tilnærmet uavhengig og på tvers av tid og rom, som sted, avstand, sosialt miljø etc. Slike såkalte *utleiringsmekanismer* skaper flere muligheter i valg av livsstil og karriere, men også større risiko. Samfunnet preges av rasjonell kunnskap basert på tvil og kritisk tenking. Handlinger gjøres på grunnlag av den informasjonen vi har tilgang til, sammen med ferdigheten til refleksiv tilegnelse av kunnskap. Individets livsløp defineres dermed i avtagende grad av tradisjon og i økende grad av sine refleksive ferdigheter. (Giddens, 1990; 1991).

For ungdom er karrierevalg en spennende mulighet, samtidig som det knyttes til forventninger og krav (Lødding & Holen, 2012:16). Hvis de følger og tilpasser seg utviklingen, kan de utnytte muligheter og slik realisere seg selv. Dette kommer jeg nærmere inn på i punkt 3.1.3.

3.1.2 Modernitetens refleksivitet

Refleksivitetsbegrepet peker på en bevissthet og kunnskap som påvirker både individ og samfunn. En omfattende refleksiv endring forutsetter frikobling fra tradisjoner. (Aagre, 2003:45-46).

> «What is characteristic of modernity is not an embracing of the new for its own sake, but the presumption of wholesale reflexivity (…)». (Giddens, 1990:39).

Giddens skiller mellom modernitetens overordnede refleksivitet og individets selvrefleksivitet. *Modernitetens refleksivitet* handler om at samfunnets sosiale praksis kontinuerlig revurderes på bakgrunn av ny kunnskap. Som en konsekvens av

samfunnsendringene fjerner vi oss gradvis fra etablerte tradisjoner. I et raskt utviklende samfunn skapes et kontinuerlig behov for nytenking. Stadig ny forskning og ny informasjon gjør at det ikke er gitt at dagens kunnskap gjelder i morgen. Når tanker og handling konstant brytes mot hverandre, blir modernitetens refleksivitet et viktig fundament for reproduksjon. (Giddens, 1990:38-39).

3.1.3 Individets selvrefleksivitet og selvrealisering

Individets selvrefleksivitet omtales som «the reflexive monitoring of action» (Giddens, 1990:36). Dette viser til vår grunnleggende bevissthet om *hva* vi gjør, basert på en kontinuerlig prosess vi intuitivt utfører med selvovervåking av vår atferd og dens kontekst. Fordi dette fører til regelmessig kontakt med våre intensjoner vet vi også *hvorfor* vi gjør det vi gjør, der intensjonene ofte kommer fra en mer dyptliggende motivasjon. Savickas (2016:84) presiserer at det er intensjonene som fører til bevisste valg og handlinger med personlig mening.

> «Self-actualisation is understood in terms of a *balance between opportunity and risk.* What is at stake is the secular consciousness of risk, as inherent in calculative strategies to be adopted in relation to the future». (Giddens, 1991:78).

Å velge livsstil og karriere i senmoderniteten kan for noen oppleves som et rom for flere valgmuligheter, med stadig nye sjanser og utfordringer som kan bidra til å oppfylle selvrealisering. Andre kan oppleve risiko fordi de er usikre på sine valg og/eller ikke føler seg godt nok kjent med konsekvensene av dem. Ubalanse oppstår av årsaker som informasjonsmengde, skoleprestasjoner og ikke-påvirkbare betingelser som kjønn, etnisk tilhørighet og sosial bakgrunn. (Andreassen mfl., 2008). For å realisere seg selv trenger individet en viss balanse mellom muligheter og risiko, og livskvaliteten avhenger dermed av hvordan det håndterer både muligheter og usikkerhet (Giddens, 1991:78).

Som en motpol til risiko ser Giddens mot psykolog Erik H. Eriksons formulering av tillitsbegrepet, der det å bygge tillit til verden er helt sentralt og fundamentalt hos barn og unge (Aagre, 2014). Ut fra muligheter, risiko og tillit må ungdommene finne sin plass

og identitet gjennom kontinuerlig refleksjon, utprøving og riktige beslutninger. Som vi skal se i neste punkt, krever slik individualitet betydelig innsats fra individet i dets danning av selvidentitet.

3.1.4 Selvidentitet som refleksivt utviklingsprosjekt

I begrepet *selvidentitet* har Giddens kombinert *selv* og *identitet*. Selvet beskrives som noe stort – det sentrale i individets psykologiske univers. Bekreftelse og empatiske relasjoner kan utvikle et godt, stabilt og sammenhengende selv, som bidrar positivt til indre trygghet og organisering av tanker, følelser og opplevelser. Det motsatte kan føre til utrygghet og relasjonelle vansker. (Kohut, 1990). Individet utforsker og konstruerer selvet som en del av den refleksive prosessen som sammenkobler sosiale og personlige endringer, og dets ulike selv kommer frem i ulike sosiale kontekster (Giddens, 1991:33;190).

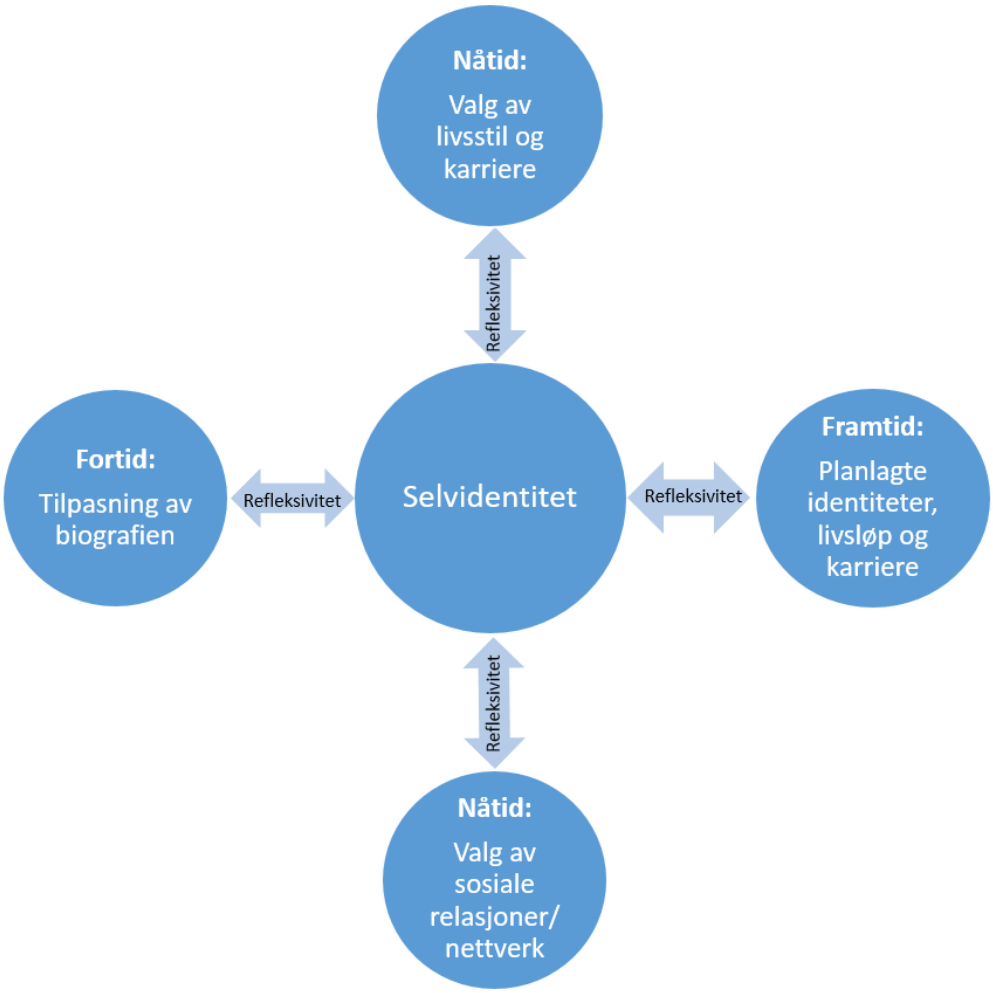
Det å ha et mangfold av selv å spille på kan øke sjansene for å lykkes med identitetsarbeidet, og det er bred enighet om at ungdomsfasen er særlig viktig for identitetsdannelse. Identitet kan forstås som et relasjonelt fenomen ved å inneha både en personlig og sosial side. Personlig side omhandler definisjonen av seg selv, den man opplever som ekte over tid. Sosial side omhandler hvordan man opplever å være, høre til og utvikle seg i ulike sosiale sammenhenger. (Andreassen mfl., 2008).

> «Reflexively organized life-planning, which normally presumes consideration of risks (…), becomes a central feature of the structuring of self-identity». (Giddens, 1991:5).

Selvidentitet forårsakes av senmodernitetens frikoblede tradisjoner, men utformes individuelt. Den er «en *biografi* som forklarer handlinger og tenkemåter, og som også peker framover i tid» (Aagre, 2003:46-47). Giddens (1991) viser til at utvikling av selvidentiteten forutsetter regelmessig refleksiv aktivitet der fortid og nåtid tilpasses framtidens forventninger. Gjennom en slik prosess blir individet bevisst sine forutsetninger og skaper en selvforståelse rundt hvem det er, hvordan det har blitt sånn, hvem det vil være, og eventuelle nødvendige eller ønskelige endringer for å komme dit.

Å danne selvidentitet kan dermed sees på som et livslangt refleksivt utviklingsprosjekt. Giddens mener at hver og en er ansvarlig for sitt eget livsprosjekt, der man er det man selv gjør seg til.

Refleksive selvidentitetsprosjekter kan eksempelvis visualiseres som i figuren nedenfor:



Figur 2: Refleksive selvidentitetsprosjekter. Inspirert av Laursen (2009:32). Laursen baserte sin modell på Giddens og Beck. Giddens var inspirert av Ulrich Becks syn på risikosamfunnet (Aagre, 2003:49).

Direkte relatert til karriere sier Savickas (2005:43):

> «Career denotes a subjective construction that imposes personal meaning on past memories, present experiences, and future aspirations by weaving them into a life theme that patterns the individual's work life».

Modellen i figur 2 kan forstås i lys av ungdommers utvikling av det Savickas (2012a) kaller *karriereidentitet*, som utvikles fra selvidentiteten. Tidligere erfaringer fra barndommen og til nå i ungdomstiden, sammen med kontekstuelle faktorer som bakgrunn, familie, skoleprestasjoner, interesser, venner, miljøer etc., påvirker deres nåtid. Videre påvirkes egne og andres forestillinger og forventninger om deres karriereframtid, og i første omgang deres utdanningsvalg.

Alle impulser må vurderes og eventuelt justeres slik at de kan planlegge og designe den neste ønskede historien for seg selv – sitt neste steg i karrierelivet. En slik prosess gjøres om og om igjen, og normalt vil individet oppøve de refleksive ferdighetene slik at det etter hvert får en gradvis økt bevissthet om og forståelse for seg selv og sin karriereidentitet, og dermed blir i stand til å ta enda mer veloverveide karrierevalg. (Savickas, 2002; 2005). Det å bli bevisst sin bevissthet og reflektere over erfaringer er nødvendig for å kunne håndtere ulike overgangsfaser i livet og designe sitt eget liv (Savickas, 2012b). For et konkret eksempel av denne prosessen, se 6.2.2.

3.1.5 Livsdesign som refleksivt karriereprosjekt

I forbindelse med selvforståelse og håndtering av karriereutvikling trekker Savickas mfl. (2009:241) linjer til Giddens om muligheter, risiko og refleksivitet, i det de kaller «a life designing process». Ut fra dette presenterer Savickas (2012a) begrepet *livsdesign* som her benyttes som teoretisk ramme rundt individets karriereutvikling, på bakgrunn av refleksjon over sine selvkonsepter (1.3.5).

Det er først og fremst metadimensjoner i individets selvforståelse, som selvtillit og tro på egne evner, som har betydning for håndtering av oppgaver rundt karrierevalg. Grad av selvtillit henger proporsjonalt sammen med grad av beslutningstaking, og grad av tro på egne evner henger tilsvarende sammen med grad av besluttsomhet. I refleksjon over egne kompetanser og ambisjoner blir det et fremtredende fokus på hvordan man skal balansere jobb- og privatliv. På denne måten er karrierespørsmålet dypt integrert i individets identitet og liv. (Savickas, 2002; Højdal & Poulsen, 2012)

Å planlegge og designe sitt liv handler blant annet om å danne selvidentitet og påfølgende karriereidentitet (Savickas, 2012a). For å forstå hvor tiendeklassingene befinner seg i denne prosessen, vil jeg først si noe om det Savickas (2002) kaller for *karrierestadier*, der to stadier er aktuelle i denne undersøkelsen.

Det første karrierestadiet handler om *vekst* (4-13 år). Her starter oppgaven med å forstå seg selv. Samfunnet gir barna følgende hovedoppgaver i sin karrieremessige utvikling: Bli positivt oppmerksom på sin fremtid som arbeidstaker gjennom stabile relasjoner; Få personlig kontroll på yrkesmessige egenskaper som proaktivitet, forhandlinger og besluttsomhet; Forestillinger om karrierevalg, som å lete etter mening og skape forventninger gjennom nysgjerrighet; og Opparbeide selvtillit til å kunne gjennomføre karrierevalg.

Oppgavene bidrar til barnets utvikling av holdninger, antakelser og kompetanser. Dette skal gjøre barnet bedre i stand til å håndtere nye oppgaver som dukker opp, og slik gradvis bygge ressurser for å håndtere videre utvikling og senere karrierevalg. På dette stadiet utvikler individet en forståelse av seg selv gjennom observasjoner og tolkninger av omgivelsenes respons. Etter hvert trenger barnet å kunne reflektere mer bevisst.

Tiendeklassingene har kommet til det andre stadiet som handler om *utforskning* (14-24 år). Hvordan oppgavene i vekststadiet er løst, danner grunnlaget for hvordan oppgavene i utforskningsstadiet løses. Hovedoppgaven her er å forene sin selvforståelse med samfunnets muligheter. Gradvis skal individet føre sin selvforståelse, med preferanser om utdannelser og yrker, fram imot å finne sin karriereidentitet. Det forventes at karriereidentiteten så overføres til et konkret valg om utdannelse og etter hvert også yrke. For å klare dette må ungdom bli mer bevisste, søke informasjon og utforske både seg selv og mulighetene, gjennom tre utviklingsoppgaver:

1) *Krystallisering*: utforske muligheter og hvor i samfunnet man kan passe inn. Dette innebærer å skaffe og bearbeide en mengde informasjon og tilbakemeldinger. Slik skal de finne sine yrkesmessige preferanser, de som skiller seg ut i mengden.

2) *Spesifisering*: gå i dybden i preferansene og forestille seg hvordan de ser seg selv relatert til de ulike prefererte yrkene. Slik skal de kunne sitte igjen med det eller de alternativer som er aktuelle å velge.

3) *Aktualisering*: utprøving, der individet kan finne ut hvorvidt dette er noe som passer for seg.

For denne prosessen bruker Haug (2018:134) begrepene *karrierereflekslon og karriereutforskning og utprøving.* Han viser til at disse aktivitetene, sammen med godt læringsmiljø og rom for at unge gis mulighet til meningsfulle karrieredialoger, er «viktige bestanddeler for effekt».

Utviklingsprosessen kan forstyrres og forsinkes, eksempelvis av feilantakelser eller hindrende faktorer man ikke kan rå over. Hvis man ikke gjør et godt grunnarbeid kan utfallet være at man går fra den ene utdannelsen eller jobben til den andre, man presterer mindre godt, eller stagnerer. Tilsvarende vil et godt grunnarbeid kunne føre til selvrealisering. Både Savickas (2002:166-177) og Højdal & Poulsen (2012:228-235) beskriver prosessen i karrierestadiene grundigere.

Savickas (2016) omtaler livsdesign som utforskende og reorganiserende. Refleksjon eller refleksiv selvobservasjon er ikke alltid tilstrekkelig for å kunne se nye perspektiv og mestre større endringer. Vil man aktivt gå inn for å utvikle og endre seg, er det nødvendig å bli enda mer bevisst og engasjere seg aktivt i refleksiviteten. En refleksiv reorganisering av tankevirksomheten og vurdering av hensikter kan formulere mål, vurdere nye muligheter og fremme tiltak og handling, slik at man kan finne ny mening og bevege seg framover i livet. Dette kan fremmes gjennom karriereveiledning.

3.2 Veiledningens innvirkning på individets refleksivitet

I 1.3.4 så vi at veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk prosess. I punkt 2.4 knyttet jeg den formelle prosessen i veiledningen til organisering og opplæring. Nedenfor vil jeg knytte veiledningen til det relasjonelle og pedagogiske. Skillet mellom

perspektivene er ikke like tydelige i praksis – eksempelvis kan det som er formelt også være relasjonelt og pedagogisk. Til sist vil jeg se på noen sentrale momenter for utvikling.

3.2.1 Veiledning som relasjonell prosess

«People need experiences on which to reflect, particularly interpersonal experiences, (…)» (Savickas, 2011:17). Savickas viser her til at vi kan utvikle oss og vår selvidentitet sammen med andre, dersom vi åpner opp for det og er aktive i egen læring. Gjennom å reflektere sammen med andre kan man lære mer om seg selv og sine ressurser, men også bidra til at andre kan lære mer om dem og deres ressurser (Tveiten, 2013:31).

Inspirert av Peavy har jeg tilpasset to relasjonelle aspekter til denne undersøkelsen. Det første er *veiledning som en refleksiv sosial prosess med det mål å bistå andre*. Prosessen kan omhandle dialog, praktisk problemløsning, personlig forhandling, planlegging, utvikling og konstruksjon. Å engasjere seg i andre krever kommunikasjon og en gi-motta-relasjon. Når man ser dette som en sosial øvelse, gis oppmerksomheten ikke bare til det individuelle, men også til den mellommenneskelige relasjonen. (Peavy 2012:10-11).

Dette bringer oss over på det andre aspektet: *veiledning som en mellommenneskelig dialogprosess.* Savickas (2016:88) hevder at for å fremme refleksivitet i karriereveiledning, handler det blant annet om å bli hørt, føle seg verdsatt, et trygt miljø, strategiske spørsmål, aksept for følelser og empatisk respons. I punkt 2.4 så vi at den formelle prosessen kunne bidra relasjonelt, blant annet til å skape trygget. De fleste veiledningsmetoder har til felles at de vektlegger betydningen av god mellommenneskelig relasjon og kommunikasjon. Slik er veiledningsprosessen kapabel til å gi omsorg og bidra til håp, oppmuntring og avklaring, som igjen kan bidra til utvikling og endring. Peavy (2012:10-11).

3.2.2 Veiledning som pedagogisk prosess

I den pedagogiske prosessen står læring, vekst, utvikling og mestring i fokus (Tveiten, 2013). Konstruktivistisk karriereveiledning har til hensikt å kartlegge veisøkers status, der

veisøker videre forestiller seg en fremtid og gjennomfører handlinger for å virkeliggjøre den. I prosessen hjelpes individet til å reflektere for å kunne komme fram til sine egne svar. (Peavy, 2012:13).

En slik veiledningsprosess kan gi en rekke positive utfall. Peavy:13 fremhever opplevelsen av kontroll over tanker, følelser og handlinger, med den hensikt å se sitt potensiale og utforske muligheter. Savickas (2016:88) fremhever mulighet til å se ting fra flere perspektiver, som igjen kan øke selvforståelsen, tydeliggjøre behov, revidere sine mindre og større livshistorier, motivere til planlegging av tiltak og fremme handling. Fordi veiledning styrker individets ferdigheter til å reflektere, og dermed håndtere endring og utvikling, kan det også føre til større personlig handlefrihet og selvstendige og engasjerte valg (Savickas, 2011:17; Peavy, 2012:13).

3.2.3 Relevante utviklingsmomenter

Vi har sett at både den formelle, relasjonelle og pedagogiske prosessen kan bidra til refleksiv utvikling gjennom veiledning, og i så måte er alle viktige elementer i en utviklingsprosess. I veiledning går man gjennom flere faser på bakgrunn av erfaring og kompetanse, og jeg vil trekke fram fire relevante utviklingsmomenter for min undersøkelse:

1) *Kommunikasjon:* Hvis deltakerne kommuniserer og reflekterer på ulike nivåer, kan det ha stor betydning for samtaleutbyttet. Samtalen vil handle mer om å løse det rent praktiske fremfor bevisst refleksjon. (Kvam, 2018; Thomsen mfl., 2013).

2) *Tid:* Det tar tid å lære seg teknikker og verktøy, finne sine roller, ta sitt ansvar, bli trygg i relasjonen, justere sine forventninger, oppøve refleksjonsferdigheter, etc. Det er heller ikke uvanlig at refleksjonen fortsetter etter veiledningsøkten, der betydningsfulle oppdagelser gjøres på et senere tidspunkt (Tveiten, 2013).

3) *Selvbevissthet:* I starten er de fleste veiledere og veisøkere *selvsentrerte*, med fokus på seg selv og hvordan de har det og gjør det i veiledningen – der noen også kan få en form for prestasjonsangst. Veileder kan la egne erfaringer få for stort fokus i forhold til det

veisøker deler. For å kontrollere dette kreves bevissthet og trening. Selv om man etter hvert blir tryggere og mer mottakelig, kan det oppleves frustrerende hvis en umiddelbar nytte uteblir. Spesielt fordi ønsket om å hjelpe og få hjelp kan være stort. (Tveiten, 2013).

4) *Handling:* Modning krever tid til refleksjon, og etter hvert skjer oppdagelser og læring. Når partene får et bevisst forhold til hvordan veiledningen kan benyttes på best mulig måte, opplever mange at det kan ha stor betydning for sin egen utvikling. De som på sikt får størst nytteverdi av veiledning, er de som evner å omsette innholdet til handling. (Tveiten, 2013).

3.3 Oppsummering

Giddens i et aktør-/strukturperspektiv og Savickas i et karriereperspektiv viser begge til gjensidig påvirkning mellom samfunn og individ, der karrieren i økende grad har blitt et individuelt anliggende. De er begge opptatt av individets tilpasning til samfunnsendringene, der individet i ulike livsstadier må utføre refleksive prosesser over sin selvbiografi som innebærer fortid, nåtid og framtid. Dette for å utvikle selvidentitet, karriereidentitet og ferdigheter som skal ivareta selvrealisering, karriere og livsdesign.

Utviklingen starter allerede i barndommen, og hvordan disse oppgaver utforskes og løses legger grunnlaget for individets videre karriereutvikling. I lys av den refleksiviteten moderniteten tvinger fram, er min kobling av Giddens og Savickas ment å tydeliggjøre identitetsaspektet og betydningen av erfaringsbasert refleksjon hos ungdom. En dypere forskning om valg- og sorteringsprosesser i det tidlige stadiet av karriereorientering vil trolig kunne koble begreper og virkelighet på en bedre måte enn slik jeg har gjort ved å gjenbruke etablerte karrierebegreper.

Vi har videre sett at god mellommenneskelig relasjon og kommunikasjon har betydning for trygghet i veiledning. Å utvikle ferdigheter rundt kommunikasjon, selvbevissthet og handling krever tid til modning gjennom refleksjon. Veiledning, her i form av strukturerte mellommenneskelige samtaler mellom elever, er ment å bidra til erfaringsbasert refleksjon til nytte for læring, utvikling og endring. Slik kan veiledning bidra i individets utviklingsprosess og dermed ha innvirkning på dets refleksivitet.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg kort forklare mitt valg av kvalitativ tilnærming. I de påfølgende avsnittene belyser jeg datainnsamlingen, og hvordan etikk og kvalitet er ivaretatt gjennom prosessen. Jeg avslutter med en refleksjon over forskningskvaliteten. Jeg velger å benevne utvalget som prosjektdeltaker eller elev og lærer. Skolen jeg gjennomførte prosjektet hos, omtales som skole. Min tildelte veileder fra universitetet i Sørøst-Norge omtales som veileder.

4.1 Kvalitativ tilnærming

Tema, mål og problemstilling med forskningsspørsmål er kjernen i forskningsprosjektet. Dette bidrar til å forklare hva forskeren ønsker å belyse, og er sentrum for valg av både forskningsdesign og forskningsmetode (Maxwell, 2013:4-5).

Jeg ønsket å finne ut hvilke refleksjoner som ble skapt når elevene lærte om og gjennomførte veiledning med hverandre, men jeg ønsket også å forstå betydningen av det som ble skapt, både for elevene personlig og i lys av en større kontekst. For å kunne få en slik forståelse måtte jeg utvikle et nært forhold til elevene og leve meg inn i det jeg skulle analysere. Såkalte forstående studier baserer seg hovedsakelig på kvalitative data og kvalitative analyser, med en åpen og utforskende framgangsmåte (Grønmo, 2016).

Kvalitativ metode egner seg godt når det er lite tidligere forskning på forholdet, når man ønsker å belyse problemstillingen ved å gå i dybden med få deltakere samt når man trenger et fleksibelt og justerbart opplegg, som i dette tilfellet. Forstående studier inndeles overordnet i fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Begge inkluderer både helhetsforståelse og meningsfortolkning, men i noe ulik grad. (Grønmo, 2016).

I dette prosjektet benyttet jeg en kvalitativ fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen handlet først og fremst om å finne ut hvordan elevene opplevde det som skjedde i veiledningsprosjektet og hvilken betydning og

mening det hadde for dem. Dette gjorde jeg gjennom fortløpende å innhente deres synspunkter og refleksjoner rundt opplevelsene og erfaringene de gjorde seg.

En hermeneutisk tilnærming vektlegger mer fortolkning, og innebærer både forskerens forforståelse og helhetsforståelse. Her tok jeg utgangspunkt i min forforståelse av teoretiske referanserammer, tidligere forskningsresultater samt egne erfaringer og betraktningsmåter. I helhetsforståelsen er utgangspunktet at «ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i» (Grønmo, 2016:394). Her fortolket jeg elevene i lys av konteksten vi var i under veiledningsprosjektet.

Et forskningsdesign er en overordnet skisse til hvordan et forskningsprosjekt utformes – en struktur for planlegging og gjennomføring. Jeg tok utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign som er både systemisk, sirkulært og interaktivt. Jeg laget så en forskningsplan ut fra designets fem overordnede elementer (tilpasset mitt prosjekt): mål, problemstilling og forskningsspørsmål, teoretisk og empirisk rammeverk, metode og kvalitet. Det var viktig å være oppmerksom på at endring i et element påvirket andre elementer som eventuelt måtte justeres deretter. Både kvalitet og etikk er gjennomgående i alle elementer og faser. (Maxwell, 2013). Modell av designet finnes i vedlegg 10.1.

Tema, mål og problemstilling ble presisert og operasjonalisert i form av å definere et konkret empirisk datainnsamlingsgrunnlag, som avgrensninger, forskningsspørsmål, kilder, utvalg, hvor, når, hvordan etc. Et tekstbasert datamateriale har hatt til hensikt å uttrykke mening i form av elevenes muntlige og skriftlige ytringer. (Grønmo, 2016).

I analysen av datamaterialet brukte jeg det Giddens kaller *dobbel hermeneutikk* fordi jeg fortolket elevenes egen fortolkning av deres opplevelser og erfaringer. (Nilssen, 2012). Jeg har gjort en pendling mellom forståelse og forforståelse, delforståelse og helhetsforståelse, i lys av en kontekstuell og teoretisk sammenheng, noe som kalles en hermeneutisk sirkel (Grønmo, 2016).

4.2 Etiske vurderinger

Etikk kan forenklet og generelt sees på som en verdibasert refleksjon om holdninger, handlinger og atferd, som skal fremme verdier eller unngå at verdier forsømmes eller krenkes (Lingås, 2014:15). Mer spesifikt omhandler forskningsetikk «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016:5). Noen av normene er nedfelt i lov- og regelverk, eksempelvis lov om personopplysninger, mens andre er mer uformelle. Til sammen utgjør forskningsetikken «et allment akseptert og viktig grunnlag for samfunnsvitenskapens legitimitet og troverdighet i samfunnet» (Grønmo, 2016:34).

«Barn og unge som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse» (NESH, 2016:20). For at metode og innhold i forskningen kunne tilpasses aldersgruppen, måtte jeg i dette prosjektet ta særlig hensyn til at elevene skulle ha tydelig og tilpasset informasjon om deltakelsen i prosjektet og konsekvensene av det, at samtykke måtte avklares, at de er mer adlydende enn voksne og mindre kritiske til hva de deler av informasjon, og at forsker måtte ha tilstrekkelig kunnskap om barn og hvordan de er i utvikling og har ulike behov og evner. Personvernombudet for forskning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), lærer ved skolen og veileder fra universitetet bisto i arbeidet med tilpasning av informasjon og avklaring av samtykke. Den største utfordringen var min manglende erfaring i å møte ungdom i en skolesituasjon, og der var læreren min viktigste støttespiller.

Kvale & Brinkmann (2015:95-97) trekker fram etiske problemstillinger i syv forskningsstadier, hvor forskerens praktiske ferdigheter og menneskelige egenskaper i den metoden som benyttes står i fokus, der eksempelvis makt og sårbarhet krever gode vurderinger. Inspirert av disse har jeg tilpasset følgende til mitt prosjekt:

1) *Tema*, der jeg legger til grunn at det både har vitenskapelig verdi og kan forbedre den menneskelige situasjonen på området.
2) *Planlegging*, der jeg har ivaretatt samtykke, konfidensialitet og konsekvensvurdering.

3) *Datainnsamling*, der innholdet i punkt 2) ble klarlagt og vurdert i innsamlingssituasjonene.
4) *Registrering og transkribering* av data, der konfidensialitet og kvalitet ble ivaretatt
5) *Dataanalyser*, der jeg vurderte hvor dypt og kritisk dataene kunne analyseres, og elevenes medbestemmelse i tolkningsarbeidet.
6) *Verifisering*, der jeg tok ansvar for at kunnskapen som skal rapporteres var sikker og verifisert.
7) *Rapportering*, der vurderinger om konfidensialitet og konsekvenser har vært gjennomgående i min endelige avhandling.

Innholdet i disse punktene vil jeg komme nærmere inn på i punkt 4.6 der jeg diskuterer kvalitet i forskningen.

Prosjektet baseres på humanistiske verdier, med fokus på det å ville hverandre vel i både intensjon og handling. I veiledning skal mennesker ivaretas, og veiledning basert på humanistiske verdier kan anses som en etisk handling (Tveiten, 2013).

Ut fra dette tar jeg utgangspunkt i to perspektiver. Det ene er forskningsperspektivet, som hele prosjektet omfattes av fra begynnelse til slutt. Dette omfatter blant annet generell forskningsetikk og ivaretakelse av elevene i alle prosjektfaser. Det andre er veiledningsperspektivet, som spesifikt omfatter de rammene elevene skal veilede hverandre innenfor, der jeg lærer dem å ivareta seg selv og andre. I perioden jeg tilbragte med elevene skjedde de etiske perspektivvurderingene parallelt, mens de forskningsetiske vurderingene varte hele forskningsperioden.

4.3 Utvalg

Ut fra problemstillingen så jeg det mest relevant og interessant å selv innhente data direkte fra elever. Etter tips kom jeg i kontakt med en skole hvor jeg fikk en dyktig samarbeidspartner, som også var elevenes lærer i utdanningsvalg og skolens rådgiver. Læreren tok både elevenes utdanningsvalg og prosjektomfanget på alvor. Skolen hadde

to klasser på 10. trinn. Hovedårsaken til at gjeldende klasse ble valgt, var at den andre allerede engasjert i et annet eksternt prosjekt. Læreren avklarte med elevene at de ønsket å delta.

Utvalget besto av 27 prosjektdeltakere; 26 elever og en lærer. Klassen ble av lærer beskrevet som imøtekommende, generelt noe forsiktige, og at de trolig ville ha glede av refleksjon om utdanningsvalget. Lærer anså klassen som tilnærmet normal i forhold til generelle kunnskaper. Det var overvekt av gutter (15), og om lag halvparten hadde helt eller delvis annen familiær bakgrunn enn norsk. Kjønn og bakgrunn har ikke vært av betydning for prosjektet, men noen få relativt nyankomne hadde utfordringer med det norske språket. Dette måtte tas høyde for med tanke på hvor lærer skulle bistå under de ulike øvelsene, i tillegg til at det hadde noe innvirkning på datamaterialet da ikke alt var forståelig.

4.4 Innmelding, informasjon og samtykke

4.4.1 Innmelding av prosjekt

Hvis innhentede data på et eller flere tidspunkt kan identifisere deltakerne, skal forskningsprosjektet meldes inn til NSD. Et utarbeidet informasjonsskriv etter NSDs mal, sammen med foreløpige loggspørsmål og temaer for fokusgruppesamtalene, ble lagt ved innmeldingen. Spesielt måtte jeg nøye vurdere og utarbeide en datahåndteringsplan, herunder innsamling og oppbevaring, om hva som skulle skje med datamaterialet etter prosjektslutt samt tidspunkt og formål for dette. Det ble vurdert lite sannsynlig med oppfølgingsstudier av samme gruppe, men datamaterialet er arkivert anonymisert hos NSD, tilgjengelig for eventuell videre forskning.

4.4.2 Informasjon og samtykke

Informasjonsskrivet ble utdelt i forkant slik at skole, elever og foreldre/foresatte kunne lese om hva deltakelse i prosjektet innebar. Informasjonen ble først og fremst utformet med tanke på at elevene skulle forstå den, men jeg laget også en ekstra side til skolen og

foreldre/foresatte med mer overordnet informasjon. Skrivet omhandlet bakgrunn, formål og innhold i forskningen, herunder omfang, tidsperspektiv og nevnte datahåndteringsplan der også anonymisering ble tematisert. Det ble presisert at deltakelse i studien var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi grunn. Lærer hadde andre aktiviteter klare for de dette eventuelt skulle gjelde, men alle fullførte prosjektdeltakelsen. Informasjonen ble delt ut på nytt og nøye gjennomgått med deltakerne ved prosjektstart. Lærer har opplyst at det ble gitt informasjon om prosjektet på to foreldremøter, i august og november, og at det ble tema i enkelte foreldresamtaler.

Samtykke ble tidlig samlet inn både muntlig og via skjema, slik at jeg lovlig kunne innhente datamateriale og bruke det til forskning. Alle ble oppfordret til å stille spørsmål. Tilbakemelding fra involverte parter var at informasjonsprosessen ble opplevd som tydelig og ryddig, noe som var viktig for meg med tanke på å bygge tillit. Informasjonsskriv og samtykkeskjema finnes i vedlegg 10.2.

Jeg minnet jevnlig om frivilligheten, og den ble presisert ekstra i tilknytning til fokusgruppesamtalene. Selv om det tidvis var noe varierende engasjement var det ingen som meddelte at de ønsket seg ut av prosjektet.

4.5 Datainnsamlingsprosessen

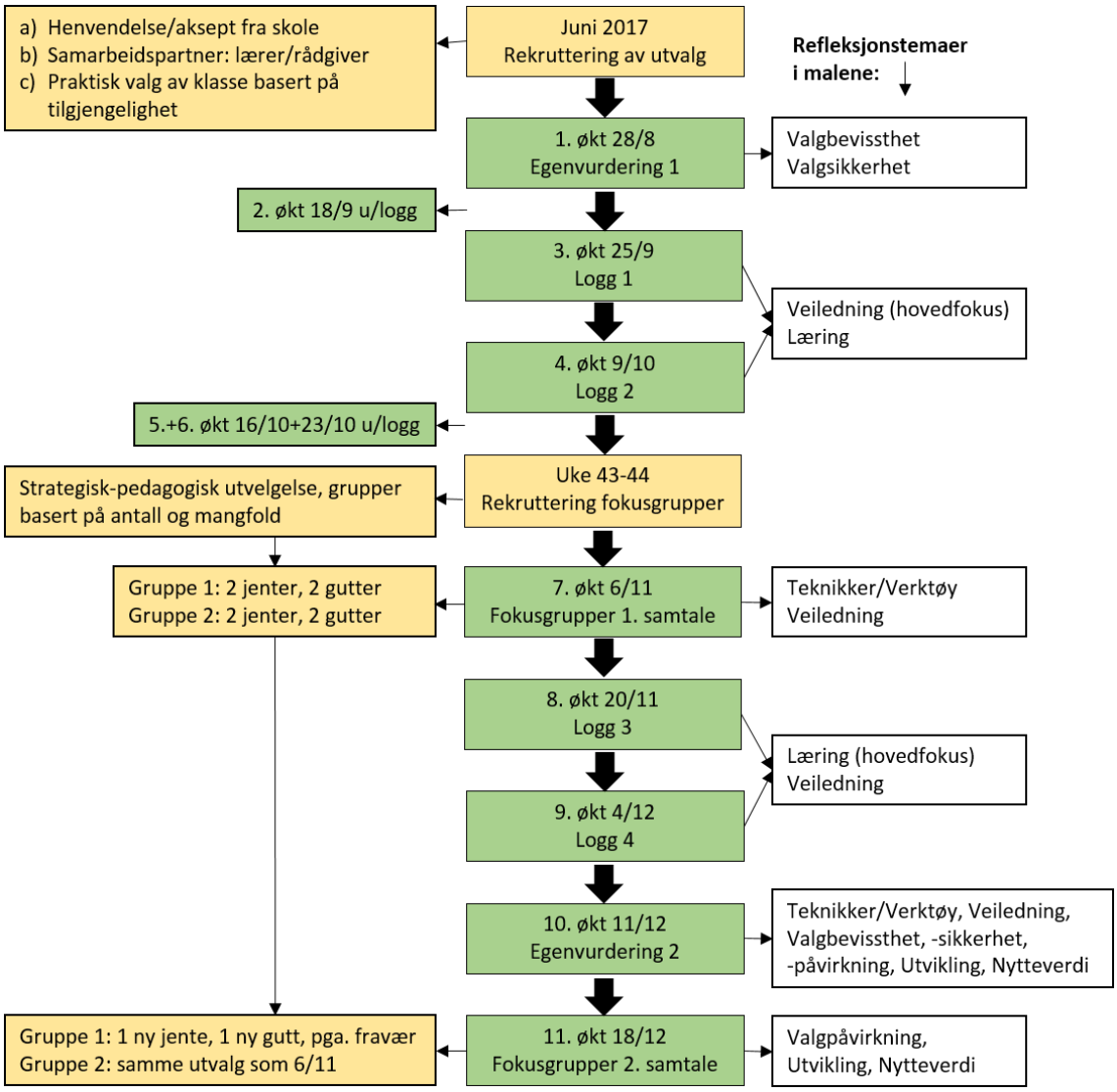
4.5.1 Grunnlag for innsamling

Læringsopplegget var grunnlaget for datainnsamlingen, og begge deler krevde mye for- og etterarbeid. Jeg utarbeidet en overordnet plan for gjennomføring ut fra datoer og temaer som lærer og jeg hadde blitt enige om. Totalt 11 økter ble gjennomført. Som nevnt i punkt 1.2 er læringsopplegget nærmere beskrevet i vedlegg 10.3 Pedagogisk grunnarbeid.

4.5.2 Tidslinje for rekruttering og datainnsamling

Nedenfor har jeg satt opp en forenklet tidslinje over prosessen.

- De gule boksene i midten, med fire tilhørende til venstre, omhandler utvalg og fokusgrupper.
- De grønne boksene i midten, med to tilhørende til venstre, viser tidspunkt for økter med hele klassen og fokusgruppene. Teksten i disse boksene indikerer hvilken innsamlingsaktivitet som skjedde aktuelle økt.
- De hvite boksene til høyre viser hvilke temaer jeg hadde prioritert å samle inn data om de gjeldende øktene.



Figur 3: Tidslinje for rekruttering og datainnsamling

4.5.3 Datainnsamlingsmetoder

Inspirert av Bjørndal (2013) valgte jeg datainnsamlingsmetoder ut fra prosjektets vitenskapsteoretiske forankring, mine forskningsspørsmål, og av praktiske årsaker som hva jeg har erfaring fra, begrensninger med tanke på anonymitet, etc. Jeg valgte to hovedmetoder: skriftlige refleksjoner via logger og det jeg kalte egenvurderinger, og muntlige refleksjoner via fokusgruppesamtaler. Det som ble skrevet på tavlen i plenumsarbeidet tok jeg bilde av i tilfelle behov for supplement. Til sammen skulle materialet legge til rette for å kunne belyse elevenes refleksjonsprosess og dermed kunne gi svar på forskningsspørsmålene.

4.5.3.1 Logger og egenvurderinger

I forskningsperspektivet var hensikten med logger «å skape en dypere forståelse av hendelser, gjennom skriftlig informasjon» (Bjørndal, 2013:250). I veiledningsperspektivet fungerte loggene som et verktøy i en refleksjonsprosess, fordi sortering og bearbeiding av erfaringer og opplevelser kan gi deltakerne en bedre helhetsforståelse (Tveiten, 2013) – noe som også kom til nytte i forskningsperspektivet.

Tidlig i læringsopplegget snakket vi om loggens hensikter og vi skrev logg sammen i plenum. Elevene leverte fire individuelle logger, tidsmessig fordelt med to i første halvdel og to i andre halvdel av prosjektet. To ganger, en i starten og en på slutten, leverte elevene det jeg kalte egenvurdering, formulert som en utvidet logg. For å få fram erfaringsbaserte refleksjoner om konkrete elementer hadde alle malene strukturerte spørsmål, med felter hvor de også skulle begrunne svaret sitt.

De to første loggene er fra én økt som veiledere og én som veisøkere, og med samme loggspørsmål fikk jeg dermed deres erfaringer fra begge rollene. De siste to loggene fungerte tilsvarende, men med annen spørsmålsformulering og omvendt fokusrekkefølge. I alle logger og vurderinger var det et eget felt der de kunne skrive ytterligere kommentarer. Hensikten var at malene skulle passe både kortere og lengre refleksjoner.

Selv om det tok en god del av tiden jeg hadde til rådighet med elevene, ønsket jeg at denne datainnsamlingen skulle gjennomføres som en del av økten. Da var erfaringen friskt i minnet, elevene fikk eventuell ønsket bistand, og det var raskere og enklere enn å organisere det i ettertid. På denne måten kunne jeg også umiddelbart bearbeide materialet analytisk som et ledd i forberedelsene til neste økt.

Lærer leverte seks individuelle logger, mens jeg skrev logger fra alle 11 øktene. Disse loggmalene var mer åpne gjennom å utdype noe vi oppdaget, noe vi ville finne ut mer om, og noe som overrasket (Kversøy, 2016:232). Det å se hvordan våre refleksjoner og betraktninger var, både i forhold til elevene og hverandre, ga meg en bedre helhetsforståelse ut fra den konteksten vi befant oss i, som også var nyttig for videre planlegging.

To maler for logger og to for egenvurderinger finnes i vedlegg 10.5.

4.5.3.2 Fokusgruppesamtaler

En fokusgruppe er forenklet sagt en form for kvalitativt intervju der deltakere samles for å snakke om gitte temaer. I et forskningsperspektiv kan man slik effektivt generere kvalitative data fra flere samtidig. I tillegg kan en god gruppedynamikk stimulere til interaksjon som gir mer refleksjon og spontane svar, som igjen kan gi forskeren en bedre helhetsforståelse innenfor valgte temaer, enn ved eksempelvis enkeltintervju.

Istedenfor å intervjue elevene, fungerte jeg som en såkalt moderator, som styrte ordet og mer eller mindre aktivt sørget for at deltakerne bidro i samtalen. (Tjora, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). I et veiledningsperspektiv var fokusgruppesamtalen et metaperspektiv der elevene hovedsakelig skulle snakke om temaer de allerede hadde skrevet om i loggene. Refleksjon over opplevelser, sammen med andre man er eller blir trygg på, kan bidra til økt bevissthet for både seg selv og andre og derav en økt helhetsforståelse (Tveiten, 2013).

I 6. økt informerte jeg om de kommende fokusgruppesamtalene. Det var noe lav deltakerinteresse, så vi ble enige i klassen om at lærer og jeg skulle sette opp grupper og at elevene kunne spørres individuelt ut fra det. Vi kom fram til en strategisk-pedagogisk sammensetning på bakgrunn av mine observasjoner og lærers kjennskap til elevene.

Fokusgrupper består ofte av 6-12 deltakere der samtalen varer i 1-2 timer, men det er heller ikke uvanlig å tilpasse tid og gruppe til situasjonens hensikter. For samhørighet og trygghet kan mindre og relativt homogene grupper være gunstig. (Tjora, 2017). Med tanke på dette, og egen moderatorrolle, bestemte jeg meg for to grupper à 4 elever. Hovedsakelig velger man deltakere som kan uttale seg reflektert (Tjora, 2017). Samtidig ønsket jeg mangfoldet representert, og da måtte jeg tenke gruppesammensetning ut fra antakelser om hvordan den enkelte kunne komme best mulig til orde, og gruppemedlemmene kunne få et best mulig samspill seg imellom.

Ut fra dette ønsket jeg en gruppe med deltakere jeg antok var relativt selvgående i samtalen, basert på aktivt engasjement i plenum. Den andre gruppen ønsket jeg skulle være sammensatt av noen var mer tilbakeholdne i plenum, men som likevel kunne være trygge nok til å dele sine refleksjoner i en relativt homogen gruppe. Det endelige valget var mitt, men lærer ga gode innspill og vi var godt enige om aktuelle elever. Av praktiske årsaker påtok lærer seg oppdraget med å avklare direkte med åtte av disse. Tilfeldigvis ble begge grupper flerkulturelle og to gutter og to jenter i hver.

Til samtalene benyttet vi et egnet grupperom på elevenes skole, for å beholde trygge rammer og praktisk logistikk. Jeg forberedte ulike guider (Tjora, 2017:153) til første og andre samtale, med utgangspunkt i forskningsspørsmål, logger og temaer vi hadde gjennomgått. Jeg noterte meg spesifikke ting jeg ville gå mer i dybden på og satte opp en prioritert temarekkefølge. I tilfelle elevene selv ikke kom tilstrekkelig inn på de ønskede tingene, trengte hjelp til å komme i gang eller samtalen stoppet opp, hadde jeg dermed konkrete spørsmål og stikkord jeg kunne benytte. For å sikre at vi var innom det vi skulle, fulgte jeg med på guiden. De to samtaleguidene finnes i vedlegg 10.5. Jeg valgte å benytte lydopptak, noe elevene hadde samtykket til. Slik får man fullt fokus på samtalen og sikrer seg samtidig senere tilgang til alt som blir sagt (Tjora, 2017).

Hovedhensikten med samtalene var ikke å komme til enighet eller finne løsninger på noe, men få fram elevenes erfaringsbaserte refleksjoner fra sine opplevelser rundt veiledning. Jeg ønsket også en utfyllende forståelse rundt en eventuell utvikling, og ville derfor gjerne snakke med begge gruppene to ganger. Jeg la opp til 30 minutter per gruppe per gang.

Første samtale ble gjennomført i 7. økt, litt over halvveis i prosjektet. Samtalen var en viktig kilde til status og justering, gjennom å få bedre kjennskap til deres opplevelser så langt, og hva de eventuelt hadde av ønsker videre i prosjektet. Andre samtale ble gjennomført i siste økt. Her fikk jeg utdypninger om det de hadde skrevet i de siste to loggene og i siste egenvurdering, som også fanget opp eventuell utvikling og endring i prosjektperioden.

En moderator presenterer temaet og legger til rette for samtale mellom deltakerne, gjennom å skape en velvillig og åpen atmosfære for å fremme både personlige og motstridende synspunkter om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg innledet samtalene med en repetisjon om samtalens hensikt samt de praktiske og etiske rammene rundt. Deretter ba jeg dem snakke fritt sammen og fortelle om deres opplevelser innenfor et gitt tema. Jeg måtte iblant minne dem om at lydopptakeren ikke fanget opp deres nikk eller hoderist, slik at de husket å uttrykke seg muntlig.

Som forventet var det i den ene gruppen stort sett en god flyt i samtalen mellom elevene, der min styring hovedsakelig handlet om å sørge for at alle bidro og slapp til, og fortløpende forsyne dem med nye temaer eller vinklinger. I den andre gruppen var det tidvis flyt i samtalen, men likevel et større behov for at jeg stilte konkrete spørsmål, der de ventet mer på tur enn å ha en fri samtale. Enkelte delinger var relativt knappe i begge grupper, og da valgte jeg å stille oppfølgingsspørsmål for å få fram mer refleksjon. Disse sekvensene minnet mer om en en-til-en-samtale enn en gruppesamtale, og derav ble jeg tidvis en større del av samtalen enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Det fungerte dog bra for formålet der samtalen ikke gikk av seg selv, og alle samtalene genererte mye interessant informasjon.

Når et tema nærmet seg slutten, sjekket jeg med hver og en om de hadde noe mer å tilføye, før jeg styrte samtalen over i et nytt tema. Noen ganger gikk temaene over i hverandre, eller vi gikk fram eller tilbake i temaer der det var naturlig eller nødvendig for å utfylle eller avklare.

Min umiddelbare opplevelse var at den ene gruppen hadde omtrent samme flyt og refleksjonsnivå begge samtalene, mens den andre gruppen delte merkbart flere refleksjoner i andre samtale. I andre samtale ble for øvrig to elever i den ene gruppen erstattet grunnet sykdom, uten merkbar konsekvens for gruppedynamikken.

4.5.4 Fortløpende analytisk bearbeiding av datamaterialet

Inspirert av Eva Daae Kversøy (2011:29), laget jeg fortløpende en tekstsamling av datamaterialet, som til slutt besto av tretten deler med dokumenter fra 1: prosjektforberedelser; 2-12: økter; 13: analytisk bearbeiding. Se vedlegg 10.4 for flere detaljer.

Etter innsamling av skriftlige data, ble elevene anonymisert gjennom å fjerne navn og erstattet med en kode ut fra en konstruert og separat oppbevart kodenøkkel. Originalene ble makulert. Tilsendte data per e-post ble slettet etter koding og utskrift.

Fokusgruppesamtalene ble transkribert. For ikke å gå glipp av noe som kunne være betydningsfulle detaljer, valgte jeg å skrive ned ordrett alt som ble sagt. Anonymisering med kodenøkkel hindret såkalte sitatsjekker, men jeg ønsket likevel elevenes tilbakemelding på om jeg hadde forstått budskapet og ikke gått glipp av viktige poeng. (Tjora, 2017). I den fortløpende analysen laget jeg derfor et sammendrag kategorisert etter tema. Sammen med en kort forklaringstekst og påminnelse om taushetsplikten, ble sammendragene levert via lærer til elevene i de respektive fokusgruppene, for gjennomlesing og eventuell korrigering innen en gitt frist. Jeg fikk ingen korrigeringer, og etter fristen sjekket jeg derfor at det ikke var en forglemmelse. Begge gangene bekreftet de muntlig at sammendraget gjenspeilet det de hadde ønsket å formidle. Første gang

direkte til meg, og andre gang via lærer siden min tilstedeværelse på skolen var avsluttet på det tidspunktet. Lydopptakene ble så slettet.

Etter hver økt med innsamlede skriftlige data fra elevene gjennomførte jeg fortløpende bearbeiding av materialet, som å lese, registrere, kategorisere og fortolke. Jeg registrerte først forkortede setninger. I disse markerte jeg det jeg anså som hovedord, og ut fra det laget jeg svarkategorier som jeg sorterte setningene inn i. Noen setninger passet inn i flere kategorier. Deretter kunne jeg se for eksempel om mange svar handlet om det samme, om noen svar skilte seg ut, om noe var misforstått slik at jeg måtte presisere det bedre i neste økt, etc. En slik prosess kunne skje flere ganger med samme, eller deler av samme, materiale. Inspirert av Tjora (2017) var hensikten med fortløpende analyse tredelt: 1) Redusere mengden materiale; 2) Fange opp essensen i materialet; 3) Fortløpende ha en overordnet status på elevenes opplevelser, og dermed et godt grunnlag for videre planlegging.

Da tiden med elevene og datainnsamlingen var ferdig, tok jeg for meg den foreløpige bearbeidingen og hele datamaterialet på nytt. Jeg laget til sammen en helhetlig beskrivende oversikt over min forståelse av elevenes opplevelser og refleksjoner. Deretter kategoriserte jeg i ulike temaer og så etter sammenhenger, til jeg kom fram til det jeg presenterer som funn i kapittel 5.

4.6 Kvalitet i forskningen

Forskningsprosjektet var en prosess, og problemstillingen er her belyst ut fra innsamlet og analytisk bearbeidet datamateriale. For å få resultater med god hold, etterstrebet jeg best mulig kvalitet både i prosessen generelt og i datainnsamlingen spesielt. I samfunnsvitenskapelige studier er det systematiske og kritiske måter å vurdere kvaliteten på, overordnet kalt reliabilitet og validitet (Grønmo, 2016). Reliabilitet omhandler dataenes pålitelighet og troverdighet, her i forhold til utvelging av informasjonstyper, gjennomføring av datainnsamling og sannhetsforpliktelse i formidlingen av funn. Validitet omhandler dataenes gyldighet; hvor godt forskningsopplegget er egnet til å samle inn data som er av relevans for problemstillingen – at man undersøker det som faktisk skal

undersøkes. Begge deler må innfris for at det skal være kvalitetsmessig god forskning, og det er hensiktsmessig å vurdere kvaliteten kontinuerlig i forhold til både utforming og gjennomføring med tanke på klarhet, entydighet, grundighet og systematikk i framgangsmåter. (Grønmo, 2016). Det er ingen enkle vurderingskriterier, men i det store og hele handler det om grundig kvalitetsmessig vurdering av sine beslutninger rundt det man gjør og slik avdekke validitetstrusler – hvor det kan gå feil. Dette er avgjørende for hvorvidt man kan stole på resultatene. (Bjørndal, 2013).

Som masterstudent har jeg begrenset forskerkompetanse, og har derfor viet betydelig oppmerksomhet til hvordan kvaliteten kunne ivaretas best mulig i den omfattende forskningsprosessen. Jeg vil nå diskutere de områdene jeg opplevde vesentlige for undersøkelsen.

I planleggingsfasen diskuterte jeg med både medstudenter, kollegaer, veileder og andre faglige. Jeg fikk nyttige innspill blant annet til valg av kilder, avgrensninger, temaer, framgangsmåter etc., både for forsknings- og læringsopplegget. Eksempelvis bidro det til ulike datainnsamlingsmetoder og hensiktsmessige spørsmål i skriftlige maler og samtaleguider. Dette kan bidra til å se om dataene samsvarer, og en bedre helhetsforståelse (Grønmo, 2016).

I forordet viste jeg til min erfaring med å undervise og utøve veiledning med voksne, noe jeg hovedsakelig ser som en ressurs i dette prosjektet. Veiledererfaringen bidro med trygghet i moderatorrollen i fokusgruppesamtalene. Videre ga erfaringen som veisøker og veileder grunnlag for forståelse for elevenes metodiske og personlige utviklingsprosess. Jeg måtte imidlertid være oppmerksom på min forforståelse og mine forventninger, ut fra det faktum at ungdom har et annet grunnlag å veilede og reflektere ut fra, enn voksne. Siden jeg manglet erfaring i å møte ungdom i en skolesituasjon var lærers kompetanse et viktig element, både for innspill i læringsopplegget og forståelse av elevenes situasjon og kontekst.

Fortløpende analytisk bearbeiding av datamaterialet ga mulighet til avklaringer og eventuelle nødvendige justeringer underveis. Nærheten til elevene ga mulighet til å

bruke flere sanser for å forstå prosjektet og deltakerne i det. Slik kunne jeg være åpen og utforske de funn som fortløpende åpenbarte seg. I analyseprosessen må imidlertid forskeren være oppmerksom på ukontrollert subjektivitet (Postholm, 2010). Datamaterialet var omfangsrikt og sammensatt, og en metodisk nøyaktighet var viktig for å få tak i helhetsforståelsen. Jeg ble påvirket av nærheten til elevene og det jeg observerte i øktene. Jeg jobbet derfor med å ikke se meg blind på elevers engasjement, enkeltutsagn eller åpenbare funn, slik at jeg også kunne se det som var mindre tydelig, tvetydig eller motsatt.

Jeg opplevde en felles forståelse for viktigheten av ærlighet i forskningsforholdet, og legger til grunn at elevene har vært ærlige i sine svar selv om noen likevel kan ha vært påvirket av vår relasjon eller forskningskonteksten. I noen tilfeller forsto jeg ikke elevenes håndskrift eller hva eleven ønsket å formidle, og noen elever misforsto enkelte spørsmål (eksempelvis forvekslet «personlig endring/utvikling» med personlighetsendring). Et par ganger tok jeg meg selv i å stille for ledende spørsmål i fokusgruppesamtalene. Jeg har valgt å ikke legge vekt på disse svarene.

Nærheten til elevene påvirket også rekrutteringen til fokusgruppene (4.5.3.2). I samtalene var det enkelte som ikke tok ordet før de ble bedt om det. En årsak kan være at sammensetning og kontekst begrenset dem, noe som igjen kan ha hatt konsekvenser for datamaterialet.

At forsker drøfter med andre hvorvidt datamaterialet er treffende, kan avdekke svakheter (Grønmo, 2016). Som nevnt fikk fokusgruppedeltakerne lese og gi tilbakemeldinger på samtalesammendragene. Jeg kunne ikke være sikker på at elevene faktisk leste disse, men deres muntlige bekreftelse høynet sannsynligheten for at de sto inne for min tolkning.

Selv om jeg har gjort en systematisk og strukturert dataanalyse over flere ganger, kan jeg ikke være sikker på at alt er oppdaget, avdekket eller riktig forstått. Imidlertid har grundighet og nærheten til materialet økt mulighetene (Grønmo, 2016).

Innsamlingen har pågått jevnlig over et helt semester slik at elevene fikk tid til å la ting utvikles. Undersøkelsen ble gjennomført i valgprosessen før det forestående utdanningsvalget, noe som bidrar til å øke svarenes troverdighet og relevans. Sammen med ulike innsamlingsmetoder, grundig metodisk gjennomføring og etisk bevissthet, styrker dette kvaliteten i prosjektet.

4.7 Oppsummering

Min rolle som forsker har hovedsakelig vært å organisere og gjennomføre et fenomenologisk-hermeneutisk forskningsprosjekt med et læringsopplegg som grunnlag for datainnsamling. Dataene var grunnlaget for funnene som formidles. Forskningen er gjort etter etiske og kvalitetsmessige prinsipper for kvalitativ forskning. Målet har vært å gjennomføre forskning med høy kvalitet, og formidle sannhet og faktiske forhold på en mest mulig transparent måte.

Som forsker har jeg påvirket prosjektet på bakgrunn av min forforståelse, mine forventninger, og nære kontakt med elevene. Dette har påvirket min forståelse av hva som skjedde i prosessen og hvordan jeg har fortolket datamaterialet. Denne subjektiviteten (Nilssen, 2012) ble håndtert gjennom kontinuerlig og systematisk bevissthet og refleksjon over hva den gjorde meg i stand til å se og hva den hindret meg i å se. Med dette tar jeg utgangspunkt i at min forskning kan anses å være innenfor det som kan sies å være pålitelig og gyldig.

Jeg ønsket å få fram deltakernes personlige refleksjoner, som dermed begrenser størrelsesutvalg og metodevalg. Dette lar seg ikke kombinere med generalisering av funn (Kvale & Brinkmann, 2015).

Læringsopplegget kan benyttes i nye sammenhenger, og det er ikke utenkelig at andre vil kunne gjenkjenne opplevelser, erfaringer eller funn fra tilsvarende situasjoner. Hovedmålet er imidlertid å bidra til en bedre forståelse av elevers opplevelse av prosessen frem mot sitt første «offisielle» utdanningsvalg, og da spesifikt gjennom denne veiledningsformen der de var karriereveiledere for hverandre.

5 Presentasjon av funn

Utvalget som står sentralt i mine funn ble presentert i metodekapitlet. Der presenterte jeg også hvordan jeg analytisk bearbeidet datamaterialet både fortløpende i og etter innsamlingsperioden. Med utgangspunkt i mine fire forskningsspørsmål presenterer jeg i dette kapitlet de opplevelsene og erfaringene elevene har reflektert over i dette veiledningsprosjektet.

For å vise mangfoldet av refleksjoner og at alles stemme er viktig, gjengir jeg både lengre og kortere sitater. Jeg har benyttet sitater jeg oppfatter som representative for flere, eller som tydelig avvikende fra mengden. I enkelte tilfeller har jeg samlet elevenes svar i tabeller for best mulig oversikt. I tabellene har jeg foretatt en komprimering av mening der teksten var for lang til å få plass. Ikke alle var til stede under alle øktene det ble samlet inn data, eksempelvis manglet en ved siste egenvurdering. Ikke alle svarte på alle spørsmål.

Elevene blir referert til ved bruk av gjennomgående nummer. Enkelte steder har jeg ansett det hensiktsmessig å bruke øvrig koding med følgende forkortelser:

- Logg = L
- Veileder = VL
- Veisøker = VS
- Tallet etter de respektive forkortelsene henviser til nummer i rekken
- Eksempel elev 26, første logg, første gang som veileder: (26) L1-VL1

Jeg vil også nevne at elevene skulle forberede tre linjeprioriteringer, noe som ofte ble referert til som første-, andre- og tredjevalget.

5.1 Elevenes opplevelse av veiledning

Her vil jeg presentere funn fra de to første forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan opplever elevene å ta i bruk utvalgte teknikker og verktøy for veiledning?*
2. *Hvordan opplever elevene å veilede og bli veiledet av sine medelever?*

Gjennom nevnte læringsopplegg fikk elevene lære ulike teknikker og verktøy, som de så brukte aktivt i veiledningsøktene. I loggene fikk elevene overordnede spørsmål som forenklet gjengis slik: «Hva opplevde du var enkelt/vanskelig med å ha den rollen du hadde?», «Hva lærte du mest av eller husker best fra timen?», «Hvordan opplevde du å gi/motta veiledning?». «Rollen» henviste til om de var veileder eller veisøker i økten. I tillegg skulle de skrive ned og begrunne noe de syntes samtalepartneren gjorde bra.

I de første loggene trakk de fleste fram teknikker og verktøy. I første fokusgruppesamtale var hovedtemaene teknikker og verktøy samt hvordan de hadde opplevd å gi og motta veiledning. I siste egenvurdering svarte de på følgende: «Det å lære om/bruke teknikker og verktøy (…) har jeg opplevd som…, fordi:…» og «Det å lære, gi og få veiledning av medelever, har jeg opplevd som…, fordi…:».

5.1.1 Betydningen av teknikker og verktøy

5.1.1.1 Betydningen av å stille spørsmål og lytte

Spørsmål og lytting var de første konkrete teknikkene elevene prøvde ut. I en vanlig hverdag benyttes disse ofte ubevisst og/eller automatisk. I denne sammenhengen skulle de brukes bevisst, og i en ny kontekst.

Jeg starter med refleksjoner fra veilederrollen:

(20), L1-VL1:

> Enkelt med rollen: «Det å stille spørsmål til NN», fordi: «Å kunne velge hvilken type spørsmål jeg kunne stille. Det var også litt fint for jeg trengte ikke å tenke så mye. Jeg trenger bare å være en god lytter».
>
> Vanskelig med rollen: «Det å komme på hvilket spørsmål jeg kunne stille. Det var litt vanskelig med å komme opp med åpne spørsmål», fordi: «Vanskelig å komme med et konkret spørsmål».
>
> Husker best fra timen: «Lærte forskjellen mellom åpent og lukket svar/spørsmål»

(21), L2-VL1:

Enkelt med rollen: «Å kunne snakke om det den andre interesserer seg for», fordi: «Da slipper jeg å tenke over hva jeg synes, men prøve å hjelpe den andre».

Vanskelig med rollen: «Å komme med utdypingsspørsmål og når svarene var korte», fordi: «Vanskelig å komme på noe mer å si mot slutten av samtalen, fordi jeg gikk tom for ideer når jeg følte vi hadde snakket om det meste».

Husker best fra timen: «Lærte om det å ta opp nøkkelord»

(12), L1-VL1:

Husker best fra timen: «Hvordan en liten ting som hvordan du formulerer noe kan ha en såpass stor effekt». («Noe» henviser til spørsmål).

(8), L1-VL1:

Vanskelig med rollen: «Stille spørsmål og holde samtalen i gang», fordi «Vanskelig å stille spørsmål når alt jeg trengte å vite hadde blitt svart på».

Husker best fra timen: «Føler meg flinkere til å stille spørsmål».

Fra første fokusgruppesamtaler, om å være veileder:

(20): «Jeg har prøvd å tenke på å stille sånne åpne spørsmål, sånn at jeg kunne få åpne svar (…) Mye bedre enn å få ja/nei-svar, da får du vite mer».

(2): «(…) hvis man tenker på nøkkelord også, så kan man få samtalen til å vare litt lenger, man kan få litt mer ut av den».

(21): «Ja det er jo ord som er veldig relevante da, og som man kanskje kan ta tak i og bygge videre på sånn at man ikke snakker om helt urelevante ting». («Det» henviser til nøkkelord).

(2): «Jeg tenker på kroppsspråk også, og at man viser at man følger med og engasjerer seg og bryr seg om det personen sier (…)».

I veilederrollene syntes elevene at det å stille spørsmål kunne oppleves både som det enkleste og vanskeligste i samme samtale. Eksempelvis kunne det være enkelt å stille spørsmål i starten av en samtale, for så å bli vanskeligere jo lenger ut i samtalen de kom, eller dersom veisøker var kort i svarene. Noen hadde også oppdaget hvordan formuleringer kunne innvirke på samtalen, som hvor vanskelig det kunne være å formulere seg nøytralt for ikke å påvirke andre for mye med sine meninger, eller effekten av å gjøre om fra åpent til lukket spørsmål. Flere opplevde at samtalen gikk bedre dersom de brukte spørsmålene mer hensiktsmessig. Eksempler var å være bevisst bruken av åpne og lukkede spørsmål ut fra hva de ønsket svar på og stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av nøkkelord. Videre fremkom det at i starten var de fleste opptatt av hvordan de selv utøvet veilederrollen og det å få svar på sine spørsmål. Selv om flere viste at de også tenkte på veisøker, var det teknikker og verktøy som fikk størst fokus.

Veisøkerne hadde stort fokus på eget utbytte av samtalen. Når det gjaldt hva veileder gjorde bra, var det hovedsakelig bruk av teknikker som ble omtalt:

(10), L2-VS1:

> Enkelt med rollen: «Å fortelle om tankene mine», fordi: «lytteren hørte godt etter og fulgte med».
>
> Vanskelig med rollen: «Å fortelle om hva jeg tenkte å velge på videregående», fordi: «jeg fortsatt er usikker på valget mitt».
>
> Bra gjort av veileder: «Lyttet godt (…) personen viste med kroppsspråket at han var nysgjerrig på det jeg sa. Stilte gode spørsmål».
>
> Husker best fra timen: «At man ved kroppsspråk kan vise hvordan man har det i en samtale».

(21), L1-VS1:

> Enkelt med rollen: «Å være den som vet mest om det man skal snakke om», fordi: «Jeg kunne fortelle det jeg visste, og så var det den andre sin oppgave å få meg til å finne ut av det andre».
>
> Vanskelig med rollen: «Å ha begrunnelser for svarene sine», fordi: «Noe vil man bare uten å helt vite hvorfor, og da er det vanskelig å finne et svar på det».

(5), L1-VS1:

> **Enkelt med rollen:** «Det er enklere å uttrykke sine følelser enn å forstå seg på andre sine, fordi dine tanker er noe du er kjent med, mens andres er ukjente».
> **Bra gjort av veileder:** «God til å stille gode spørsmål», fordi: «Da kunne jeg svare godt og utdypende». «God til å lytte», fordi: «Stilte relevante spørsmål ut i fra det hun hørte».

Fra første fokusgruppesamtaler, om å være veisøker:

> (26): «Etter hvert begynte vi å snakke om min framtid, selvfølgelig er det spennende for mitt liv (…). Så begynte vi å snakke med litt mer åpne spørsmål, hvor jeg måtte tenke meg om, og etter hvert så ble det liksom bedre».
>
> (8): «Det er noen spørsmål som trenger mer tid til å tenkes over kanskje, enn andre, men ikke noe vanskelig hvis du tar deg tid til det».
>
> (21): «Som veisøker endret jeg ikke noe syn på hva jeg ville bli eller hva slags utdanning jeg kunne ta, men det var likevel greit å få veiledning, og da fikk jeg jo kanskje stilt meg noen spørsmål, eller problemstillinger, som jeg kanskje ikke hadde kommet på selv (…)».
>
> (25): «Det var litt flaut (…) for jeg vet ikke akkurat hva jeg vil bli og sånn, så det er litt vanskelig å svare (…)».

Elevene opplevde at det var både lett og vanskelig å svare på spørsmål. Noen spørsmål krevde grundig gjennomtenking og det kunne ta tid før de selv hadde et svar. Ting de ikke hadde tenkt gjennom før, kunne dermed oppleves vanskeligere å snakke om. Noen syntes det var flaut å ikke ha et klart svar til veileder, mens andre igjen så på utfordrende spørsmål som en viktig tankeprosess.

Veisøkerne ble berømmet av veilederne for å ha svar som var åpne, ærlige, reflekterte og godt begrunnede. Veilederne ble berømmet av veisøkerne for gode spørsmål, god lytting og et imøtekommende kroppsspråk. Den organiserte konteksten og opplæringen gjorde at elevene opplevde seg sett og hørt, hvilket igjen skapte trygghet i samtalen, der mange opplevde å kunne føre bedre samtaler og få mer ut av disse.

5.1.1.2 Utbytte av å bruke SØT-modellen

SØT-modellen ble brukt som verktøy gjennom hele prosjektet, både i plenum, grupper og individuelt. Det er derfor ikke overraskende at den får en del plass i datamaterialet, og spesielt ble den direkte omtalt i de første fokusgruppesamtalene og i siste egenvurdering.

Fra første fokusgruppesamtaler:

> (1): «Nyttig. I hvert fall den SØT-greia. Får en til å tenke litt mer på hva du vil velge. Får det ned på et papir, istedenfor bare å tenke på det. Du kan skrive ned det du liker mest, for å se hva du liker å gjøre, da er det lettere å se hva du skal gå på».
>
> (26): «Den liksom hjelper deg (…) å sortere ned først hva du ønsker og så hva din situasjon er i saken, og hva som skal til for at du skal oppnå målet ditt, og det er veldig kjekt (…) det er jo mulig at ikke alle her i verden får sitt første ønske oppfylt (…), men SØT-modellen har hjulpet oss til å finne ut at vi faktisk har et andre ønske, og at vi har gjort rede for det».

Fra siste egenvurdering:

> (4): «Den laget meg en slags vei for hva jeg skulle gjøre for å oppnå målet».
>
> (10): «Jeg har lært meg å ha kontroll over mine tiltak, ønsker og situasjoner, fordi før var alt bare rot og jeg hadde ikke kontroll over hva jeg skulle velge/gjøre, men etter jeg begynte å bruke SØT-modellen, har jeg begynt å få mye mer kontroll».

(13): «Moro fordi jeg har opplevd at det var gøy å bruke SØT. (…) ved hjelp av SØT har det vært lettere å gi og få tilbakemelding. (…) uten den tror jeg ikke at det hadde gått så bra».

Vi ser at elevene hadde god nytte av tankeprosessen modellen legger opp til. For veisøkere var den spesielt til hjelp for å gi oversikt og sortere tanker, og dermed enklere se muligheter og aktuelle tiltak. I løpet av prosessen var det imidlertid en del som syntes det var vanskelig å definere konkrete tiltak. I første fokusgruppesamtale tenkte de følgende om det å definere tiltak:

(21): «Jeg tenker sånn at noen tiltak er litt for åpenbare liksom (…) hvis man har karakterene man trenger og alt sånn».

(2): «Tiltak er jo fint da, for da får man selv oversikt over hva man faktisk kan eller bør gjøre. For det er ikke alltid noe man tenker sånn over (…) hva man kan gjøre for å løse problemet. Så hvis man skriver det ned, for eksempel bruker den SØT-modellen, så får man jo mer oversikt over hva man kan gjøre».

(5): «Man får bedre oversikt og det er større sjanse for at man gjør de tiltakene som skal til, men det kan også hende at når man ser at det er så mye man må gjøre så får man ikke lyst til å gjøre det, siden det er så mye, og så blir man demotivert, men det er fortsatt greit å få en oversikt. (…) Ett steg om gangen, jobbe med en og en ting».

Etter hvert oppdaget de fleste at større tiltak besto av en rekke mindre tiltak, som gjorde det mer overkommelig å omsette til handling enn de mer generelt formulerte tiltakene i starten. Eksempler var å søke informasjon via internett eller konkrete personer, leksegjennomføring, delta på utplassering, finne ut hvordan de lå an karaktermessig i forhold til linjene og skolene de ønsket å ta, etc. I siste fokusgruppesamtale forteller en elev om resultater av et tiltak, som bidro til ny motivasjon og nye handlinger:

> (1): «Ene tiltaket mitt var å jobbe mer med skole. Hittil tror jeg at jeg har gjennomført det noenlunde greit – forbedret meg i noen fag, mens jeg i de andre har stått noenlunde likt».

Som veiledere ga de generelt uttrykk for å ha nytte av å se veisøkers utfylte modell og snakke sammen om tanker rundt den. Modellen kunne brukes til å stille bedre og mer relevante spørsmål i samtalen. I tillegg kunne veileder få innspill til egen situasjon, noe jeg kommer nærmere inn på i 5.1.4.2.

Ikke alle var like begeistret for modellen. En opplevde den som vanskelig å jobbe med; først fordi den var vanskelig å forstå og deretter fordi eleven ikke hadde definert sine ønsker enda. Noen få syntes det ble lite nytt og at den var for åpenbar, som denne eleven skriver i sin siste egenvurdering om å lære og bruke teknikker og verktøy:

> (6): «Unyttig, fordi å bruke SØT-modellen, å forutse hva man skal gjøre og hvordan, er egentlig veldig enkelt og basic».

Å bruke SØT-modellen opplevdes likevel nyttig for de fleste. Først og fremst for å få oversikt og orden, og dermed bedre oversikt over en situasjon. Jeg kommer tilbake til nytteverdi i 5.3.2. I tillegg til å bli direkte omtalt ble modellen også omtalt indirekte, og gjerne i kombinasjon med teknikker. Så langt kan inntrykket være at elevene så på teknikker og verktøy som en slags løsning på det å håndtere veiledning og valgprosess. For mange har det vært til veldig stor hjelp, men vi skal se at også andre faktorer har vært viktige.

5.1.2 Betydningen av relasjonsforholdet

Selv om elevene gikk i samme klasse var det en del som ikke var så godt kjent med hverandre. Utover vanlige vennepreferanser, hadde ikke alle gått i samme klasse hele tiden og noen var relativt nye. I læringsopplegget jobbet vi således med trygghet og tillit som noe grunnleggende for en god veiledningsrelasjon (jf. vedlegg 10.3.1). Elevene trakk relasjonsforholdet inn på ulike måter i sine refleksjoner.

(26), L1-VS1:

Vanskelig med rollen: «Åpne meg opp for hvem som helst», fordi: «Hun jeg fikk var ikke en så nære venn, men det gikk fint til slutt».

Bra gjort av veileder: «Lytte», fordi: «Hun lytta bra og da ble jeg mer trygg selv om jeg ikke kjente hun så godt». «Huske det jeg hadde sagt», fordi: «da vet jeg at hun faktisk var interessert, og at svarene jeg fikk ikke var oppfunnet».

(2), L2-VL1:

Vanskelig med rollen: «(…) Det var også litt flaut fordi vi ikke kjenner hverandre så godt, og det var språkproblemer».

Bra gjort av veisøker: «Fortelle ærlig. Sa alt, var ikke flau».

Husker best fra timen: «Hvordan aktiv lytting kan gjøre en person tryggere (…)».

(8), L2-VS1:

Enkelt med rollen: «Se på personen som snakket med meg».

Vanskelig med rollen: «Når jeg delte begrunnelsene mine», fordi: «Jeg på en måte deler en del av meg selv».

Bra gjort av veileder: «Bra spørsmål, fordi det var ting jeg ikke hadde tenkt over. Flink til å lytte på det jeg sa, så rett på meg og hørte på det jeg sa».

(3), L2-VL1:

Enkelt med rollen: «Å prate sammen», fordi: «vi kjente hverandre».

Vanskelig med rollen: «Det var ingenting som var vanskelig, vi hadde en bra samtale»

Bra gjort av veisøker: «At han var åpen, han var godt med i samtalen», fordi: «Han var ikke redd for å si det han ville. Vi kjente hverandre godt».

(20), L3-VS2 om opplevelsen av å motta veiledning:

«Det kan være litt ukomfortabelt å fortelle om hva man vil bli i fremtiden til noen. Spesielt til en man ikke kjenner så godt».

Fra første fokusgruppesamtaler:

> (26): «Først så ville jeg ikke snakke med den personen, for det var liksom en jeg aldri hadde snakket med før, eller nesten aldri. (…) Etter hvert så ble jeg trygg på partneren min. Ja, vi har jo taushetsplikt, og da ble det bedre etter hvert».
>
> (2): «Jeg syns nesten det var litt flaut, for jeg er sånn som ikke liker å snakke om ting med folk jeg kjenner ganske godt engang, så det å snakke med noen i klassen var litt sånn flaut, og jeg merket at jeg ikke ville si alt sammen da (…). Man blir på en måte litt bedre kjent med de man går i klasse med også (…) har ikke tenkt på hva de egentlig vil og hva de egentlig interesserer seg for».
>
> (21): «Det var vel ganske tilfeldig hvem vi hadde samtaler med til nå (…) så hvis man kunne hatt det med en man kunne velge, en man kjente litt bedre, så kunne man hatt en litt lenger samtale (…)».

Det varierte om de fikk tildelt eller fikk velge sin samtalepartner. Her er hva samme elev (21) og to andre skrev i siste egenvurdering om det å gi og motta veiledning:

> (21): «Samtalene med medelever ble ofte litt dårlige. Snakket man med noen man ikke kjente ble samtalen ofte kort, mens hvis man snakket med en god venn sporet man av og til av».
>
> (9): «Det var lettere å snakke med en man kjenner godt, fordi det var også lettere å stille spørsmål og det var ikke kleint å snakke om fremtiden».
>
> (11): «Gøy for vi fikk lære mer om hverandre».

Det fremkom at relasjonen var viktig. Det å skulle åpne seg for andre om sitt utdanningsvalg var for noen veldig personlig. Noen opplevde et visst ubehag ved å skulle snakke om utdanningsvalget i seg selv, mens andre syntes det var lettere å snakke med noen de kjente godt. De berømmet hverandre for å bidra til god relasjon og trygghet i

samtalene, med vennlighet, blikkontakt, det å følge med, åpne seg, etc. Etter hvert som flere ble mer komfortable i rollene, så de også nytten av å lære mer om hverandre. Relasjonsfokuset var mest fremtredende i starten, men som vi ser ble det også omtalt i siste halvdel av prosjektet.

5.1.3 Hvordan veiledningssamtalen skiller seg fra en vennesamtale

En av fokusgruppene kom inn på forskjellen mellom en vanlig vennesamtale om utdanningsvalg og en mer organisert samtale som i dette veiledningsprosjektet. Deres betraktninger var som følger:

> (2): «Hvis man skal snakke på sånn vennemåte da, så er det gjerne noen man kjenner ganske godt, for hvis det er noen man «bare» går i klasse med, men ikke snakker med, så blir det litt sånn rart å snakke sånn à la gode venner. Men samtidig blir det litt rart å snakke systematisk da, selv om det gikk fint for meg og for min gruppe».
>
> (21): «Det er kanskje lettere å få mer ut av en samtale da, og prøve å snakke litt bedre (…), vi har jo ikke lært noen teknikker om det før, og nå kan vi de, og da skjer det automatisk at du snakker litt mer relevant enn hva du ellers ville gjort, på en måte. Nå lærer man kanskje den måten som er best da, nå kan alle lære det samme (…). Det er jo noen som ikke har bestemt seg helt, og da kan det være litt greit (…) å bruke sånn veiledning som det her, fordi (...) blir det litt mer ordentlig kanskje, enn at man prøver bare å få den personen med på et eller annet som han liker selv. For da skjønner man at nå har jeg en oppgave å faktisk få den personen til å velge det den vil og tenke over det da, så da blir det litt sånn ordentlig samtale som man kan få utbytte av».
>
> (5): «Det har vært litt tungvint å gjøre det på en systematisk måte, fordi vanligvis vil jeg at det skal gå automatisk».

I siste egenvurdering meddelte samme elev (5) følgende: «Det kan være vanskelig når man må tenke organisert, men det er likevel nyttig». Det mest nyttige med prosjektet oppga han å være: «Å lære seg hvordan man skal tenke organisert når man er veileder, for det kan man få bruk for senere i livet».

Jeg oppfattet det slik at elevene ser fordeler og ulemper med begge type samtaler, men at de heller til at det i en karrierevalgsammenheng kan være en fordel med en organisert form for å få rett fokus.

5.1.4 Bidrag i andres og eget valg

I siste halvdel av prosessen så jeg et tydelig skifte i fokus, spesielt i veilederrollen. Funnene presenteres ut fra to hovedkategorier refleksjoner: hvordan veiledningen bidro for andres og eget utdanningsvalg.

5.1.4.1 Bidrag i andres utdanningsvalg

Da elevene svarte på hvordan de opplevde å *gi* veiledning, la om lag halvparten vekt på positive erfaringer, mens den andre halvparten vektla vanskelige erfaringer. Eksempler fra tredje og fjerde logg:

> (2): Oppdaget «hvor vanskelig det faktisk er å hjelpe noen når de ikke vet».
>
> (6): «Det var vanskelig å komme til en konklusjon, fordi det var en vanskelig problemstilling. Jeg følte meg som en psykolog («og hva følte du da?»)».
>
> (16): «Det var vanskelig fordi man har ikke alltid en løsning eller et svar på noe».
>
> (19): «Jeg kan veilede venner. Jeg følte at jeg hjalp godt».
>
> (24): «Følte at jeg hjalp en og det var bra. Ble bedre på å stille spørsmål. Det var morsomt å hjelpe».

(25): «Jeg lærte hvordan jeg skulle få veisøker til å tenke over noe. (…) Jeg syntes jeg gjorde det bra. Jeg føler at jeg klarte å få veisøker til å tenke grundig hva som vil skje hvis hun velger det osv.»

Vi ser at svarene ofte viser til om de opplevde å kunne bidra eller ikke. Også i siste fokusgruppesamtale kom de inn på det å hjelpe veisøker når de snakket om det å veilede:

(2): «(…) jeg er litt redd for ikke å kunne hjelpe da, hvis folk spør meg om noe og så vet jeg ikke (…) det er ikke noen god følelse å vite at man ikke kan hjelpe noen (…) selv om jeg prøver å hjelpe så kan det være sånn at jeg ikke helt vet hva jeg skal si, hva jeg skal gjøre liksom. Mens når jeg har lært litt mer om det da så føler jeg at jeg er litt mer trygg på det (…) føler at jeg er mer forberedt på å svare og hjelpe dem, enn jeg var før (…)».

(21): «Jeg merket at det var kanskje litt vanskelig å få noe ut av alle (…), men jeg syns det var lærerikt, fordi det er jo sånn det er på en måte (…), så da må du tenke litt mer over hva man kunne gjøre» (for å hjelpe, min anmerkning).

Samtidig var det flere som så sine begrensninger, som denne eleven presiserte allerede i første fokusgruppesamtale:

(21): «Vi er jo bare ungdomsskoleelever så vi har ikke så mye kunnskap om alt. (…) så har ikke jeg lest meg opp på yrkesfagene, og hvis jeg skal veilede noen som skal ta yrkesfag, så har ikke jeg så mye å si til dem på en måte, eller sånn mye fakta og sånn om sånne ting».

Utover i prosjektet fikk teknikker og verktøy fremdeles oppmerksomhet, men en betydelig andel fikk altså større fokus på det å bidra i andres utdanningsvalg. Noen kjente på skuffelse hvis samtalen ikke endte i noe konkret eller ikke var direkte til hjelp der og da, mens andre tok det som en utfordring til å prøve enda mer. Flere følte seg uansett bedre rustet til å kunne bidra.

5.1.4.2 Bidrag i eget utdanningsvalg

Da elevene svarte på hvordan de opplevde å *motta* veiledning, la de fleste vekt på positive erfaringer, selv om noen også syntes det var utfordrende. Eksempler fra tredje og fjerde logg:

> (20): «Det var ikke så lett å svare (…) fordi jeg fortsatt ikke er sikker på noe innenfor utdanningsvalg (…) enda mer forvirret enn det jeg allerede var fra før».
>
> (14): «Jeg lærte mer om elektrofag. Veileder slo opp sider (…) og viste litt rundt linjen. Det var bra, fikk litt bedre innsikt».
>
> (15): «Veileder hjalp meg med å finne flere muligheter».
>
> (21): «Veileder stilte gode spørsmål selv om hun ikke visste så mye om emnet. Jeg lærte å prøve å tenke grundigere over meningene mine og å begrunne dem. Det var litt utfordrende, men nyttig fordi jeg tror jeg har kommet nærmere et svar».

Noen syntes det var utfordrende å være veisøker når de opplevde å ikke komme nærmere en beslutning. De fleste i veisøkerrollen opplevde likevel at samtalene bidro i deres valgprosess. De satte pris på ulike bidrag fra veileder som gjorde at de kom nærmere en valgbeslutning.

I veilederrollen fikk elevene høre medelever fortelle og reflektere over sine ønsker, valgmuligheter og tiltak. I de første fokusgruppesamtalene ble det blant annet uttalt slik:

> (26): «Og for eksempel så har jeg klart å sortere tankene mine på en bedre måte. Og det med hjelp av både SØT-modellen og av liksom å få spørsmål fra andre og svare dem, eller å stille spørsmål og få svar tilbake. Og det har også hjulpet meg med at det er sånn andre tenker og at de har åpne muligheter og at kanskje jeg også bør få andre åpne muligheter, og ta med meg det videre».

(21): «Jeg syns det var interessant liksom å snakke med andre om hva de faktisk hadde tenkt å bli og sånn, fordi man snakker jo om, og spør kanskje, «hva har du tenkt til å bli», men så ikke noe mer enn det, som hvorfor og alt sånn da. Så det ble litt sånn at man fikk vite litt mer om de, og da kunne man tenke litt mer over andre yrker da, og få litt mer kunnskap sånn generelt».

I tredje og fjerde logg ble blant annet dette skrevet fra veilederrollen:

(9): «Jeg har lært mer om de ulike linjene man kan velge mellom. Det var lærerikt, begge har lært noe om yrkene og utdanninger».

(10): «NN lærte meg mye jeg ikke visste om det utdanningsvalget hun skulle ta, og hun viste meg at hun var sikker på dette valget og var ikke redd for å snakke om det».

Veiledere opplevde altså å få mye informasjon rundt veisøkeres interesser, utdanninger og yrker, men også om veisøkeres tanker og begrunnelser for valg. Dette opplevdes lærerikt og åpnet flere perspektiver for dem selv, og de så det som gode innspill til eget utdanningsvalg.

I prosessen var det noen som oppdaget at veiledning kunne brukes til noe mer enn å ha veiledningssamtaler med andre, som disse:

(21): «Jeg tenkte også litt på det at man på en måte lærte å kanskje kunne reflektere litt mer selv også, at man kunne på en måte veilede seg selv, at når man vet hvordan man burde være veileder og være veisøker, så trenger man ikke alltid andre til å stille de spørsmålene, da kan man prøve å gjøre det selv på en måte».

(15): «Det var gøy, man kan bruke rådene man gir, for seg selv».

Det var flere som erfarte å kunne reflektere på egen hånd og slik veilede seg selv. Dette var enten på eget initiativ eller som fortsettelse etter en veiledningssamtale.

Avslutningsvis for hele avsnitt 5.1 ønsker jeg nedenfor å vise en oppsummerende oversikt fra siste egenvurdering, med svar om teknikker, verktøy og veiledning. Hensikten er å vise den individuelle variasjonen, samtidig som man får et helhetlig inntrykk av hvordan elevene opplevde å lære og utøve veiledning.

Svarene er gjengitt med min komprimering av mening:

Elev	Opplevelse av å lære og bruke teknikker og verktøy	Opplevelse av å veilede hverandre
1	Greit	Greit
2	Veldig nyttig	Helt greit, mest nyttig i fremtiden
3	Kjedelig, men nyttig	Hjelpende
4	Nyttig for å holde en samtale, få vite mer om andre, utfordrende og uvant.	Nyttig, får mer orden på ting.
5	Kjedelig, vanskelig å tenke organisert, men nyttig.	Bra, nyttig å snakke med noen om et problem. Enklere å være veisøker enn veileder
6	Unyttig. Veldig enkelt og basic, noe alle kan.	Unødvendig, samtalene fører ikke til noe resultat
7	Bra, litt stressende.	Veldig bra, men vanskelig og litt stressende
8	Nyttig, spesielt for fremtiden	Positivt, fint å hjelpe de som trenger det
9	Vanskelig, men gikk bra	Lettere med en man kjenner godt
10	Veldig lærerikt, litt utfordrende, vanskelig å stille riktige spørsmål	Gøy å få innblikk i andres valg. Utfordrende å åpne opp som veisøker.
11	Moro, lært mye	Gøy å lære mer om andre
12	Litt vanskelig, mye, enklere etter hvert	Nyttig, lærte mye. Vanskelig pga. usikker.
13	Moro, gøy å bruke SØT	Lettere å gi og få tilbakemelding med SØT
14	Utfordrende, nyttig, vet mye mer om valget nå enn før	Bra, fikk god hjelp fra veileder.
15	Utfordrende, nyttig, gøy. Kommer til å trenge de i framtiden.	Gøy, litt kjedelig pga. bestemt valget fra før.
16	Lærerikt og nyttig. Svarer bedre med dem.	Nyttig. Blitt sikrere på valget. Hjulpet andre.
17	Gøy å lære nytt	Bra
18	Kjedelig, gøy, kan lære kjempemye ved aktiv lytting	Gøy
19	Lærerikt, men kunne masse fra før.	Lært mye nytt: hvordan hjelpe andre
20	Nyttig. Åpne spørsmål gir gode og utfyllende svar	Utfordrende: vet ofte ikke hvordan. Nyttig: Få hjelp, bli sikrere på situasjonen sin
21	Ganske nyttig, nå har vi verktøy til vanskelige valg	Ikke godt kjent: kort samtale Nær venn: mye avsporing
22	Gøy	Kjempebra
23	Nyttig, lært masse	Vanskelig å lytte
25	Nødvendig i livet. En åpenbaring for hvordan nå mål.	Gøy, lettere å være åpen med en du kjenner godt
26	Utfordrende, bra, ser andre sider og får uvante spørsmål	Utfordrende, nyttig, gøy. Får andre syn istedenfor å snakke med de gamle

Tabell 1: Opplevelse av å lære og bruke teknikker og verktøy. Opplevelse av å veilede hverandre.

Både teknikker, verktøy, relasjoner, hjelp, læring og utdanningsvalget blir omtalt i ulike former. Mange oppsummerer det positivt, eksempelvis som utfordrende, lærerikt og nyttig, mens noen også syntes det var kjedelig eller unyttig. Vi har sett at elevene skifter hovedfokus fra det mer metodiske til det å hjelpe, og hvordan det relasjonelle forholdet er av betydning. Elevene har oppmerksomhet innover mot seg selv, men samtidig viser de også oppmerksomhet utover til andre. Dette er to ulike erfaringer som krever ulike former for refleksivitet.

5.2 Elevenes opplevelse av endring av ståsted

Her vil jeg presentere funn fra det tredje forskningsspørsmålet:

3. *I hvilken grad opplever elevene å endre ståsted i forhold til sitt utdanningsvalg?*

Elevene fikk spørsmål om endring av ståsted i siste egenvurdering og i siste fokusgruppesamtaler uken etter. I egenvurderingen satte de først et tall fra 0-10, for så å begrunne tallet. Tallvurderingen har jeg kun brukt til å få en ide om deres personlige oppfatning av prosjektets påvirkningsgrad. Samme ting kan ha stor betydning for noen og mindre for andre. Svarene tyder også på at det var noe ulik oppfatning av hva som lå i det å «endre ståsted/mening». Eksempelvis la noen vekt på å ha ombestemt seg, mens andre tenkte ut fra om de hadde blitt mer sikre eller usikre underveis.

Svarene i tabellen under er gjengitt med min komprimering av mening:

Elev	Påvirk-nings-grad	Endret ståsted/mening om utdanningsvalget grunnet prosjektet Begrunnelse for tall
6, 3, 11, 13, 2, 7, 17, 25, 21	0-2	Ikke endret mening på grunn av prosjektet /Sikker på valget før prosjektet /Ikke endret mening, men forsterket den /Visste hva jeg skulle velge fra før /Tenkt mer pga. prosjektet, blitt litt usikker /Samme mening om valget som før /Har ikke blitt lettere /Hadde allerede bestemt meg, ikke endret mening /Hadde bestemt meg fra før, men har blitt litt usikker
4, 5, 9, 8, 19, 14, 15, 16, 20	3-6	Ikke påvirket min mening, men hvordan jeg skal gå fram for å nå målet mitt /Ikke endret mening, men blitt sikrere /Fikk mer informasjon, samtidig mer forvirret /Ikke påvirket meg like mye som andre ting har /Lært mye nytt, men ikke hjulpet med valget mitt /Vist muligheter, funnet to fag, hjalp mye, men usikker på linjer /Visste hva jeg ville bli, men ikke hvordan jeg kunne bli det /Var bevisst, men usikker, blitt mer sikker /Både hjulpet og gjort meg forvirret
12, 22, 10, 18, 23, 26, 1	7-10	Blitt mer oppmerksom på alternativ = vanskeligere å velge /Opplevd masse /Hjulpet veldig å sortere tanker bl.a. SØT-modellen /Mer sikker /Fått mer informasjon /Positivt, fått mer kontroll, vet nå hva som skal til, forberedt på vanskelige spørsmål /SØT-modellen hjalp

Tabell 2: Endret ståsted/mening om utdanningsvalget grunnet prosjektet

I ulik grad har mange opplevd å ha endret ståsted i prosessen. Vi ser fra tabellen ovenfor at syv elever svarte at prosjektet hadde hatt høy påvirkning (7-10). Ni opplevde middels påvirkning (3-6) og ni opplevde i liten grad (0-2) at prosjektet hadde påvirket deres ståsted. En forklaring på lav påvirkning kan være at flere følte seg relativt sikre på ønsket utdanning eller yrke allerede før prosjektet og/eller at andre ting har påvirket mer. Vi ser imidlertid at prosjektet påvirket manges ståsted i form av at de ble mer bevisste og fikk bearbeidet informasjon og tanker.

Siste fokusgruppesamtaler hadde følgende generelle betraktninger:

> (4): «Jeg har bare blitt mer sikker på de ståstedene jeg hadde fra før, men jeg fikk meg et tredje som jeg var veldig usikker på». («Tredje» = 3. prioritet)

> (14): «Jeg visste ingenting (…), men så når vi begynte å veilede hverandre så snakket jeg mye med NN. Da fikk jeg satt meg inn i tre linjer. (…) Fortsatt forvirret mellom de tre da».

(20): «Jeg har blitt mer usikker egentlig. (…) Eller, det er på en måte sånn, jeg har fått veldig mye informasjon, så har alt forvirra veldig mye».

(21): «Jeg har vært veldig sikker lenge på hvilket valg jeg skal ta, og det har på en måte ikke endret seg, men jeg har liksom prøvd å se ting fra litt andre sider og sånn (…)».

Ut fra mine spørsmål i første og siste egenvurdering om hvor sikre de var på valget de skulle ta, opplyste 20 elever å ha endret ståsted. Endringen var en følge av direkte meningsendring, eller at de opplevde uventet usikkerhet om retninger, prioriteringer og/eller skoler, i første-, andre- og/eller tredjevalget. Som følge av prosessen opplevde noen å bli sikrere, mens flest ble mer usikre. Eksempelvis ser jeg at syv var helt sikre på utdanningsvalget sitt ved prosjektstart, men ved prosjektslutt var fem av disse ikke lenger sikre. Fem som ikke var sikre ved prosjektstart opplevde å være helt sikre ved prosjektslutt. Det viser at det foregår en individuell modningsprosess.

Fra siste egenvurdering finner jeg blant annet følgende om grad av sikkerhet:

(12): «(…) Jeg har fått mange nye tanker og innspill som gjør det vanskelig å velge riktig. (…) Jeg har blitt mer oppmerksom på alternativ, som gjør det å velge vanskeligere».

(5): «Jeg har ikke endret mening, men jeg har blitt sikrere på valget mitt. Jeg er ganske sikker, men har litt usikkerhet også. Jeg er redd for å lære mer om utdanningsretningene, for da blir jeg mer usikker».

(2): «Prosjektet fått meg til å tenke mer og dermed gjort meg mer usikker, men jeg er fortsatt ganske sikker».

(9): «Sikker på hva skal jeg velge på 1. valg, men vet ikke helt hva skal jeg velge på 2. og 3. valg. (…) Jeg fikk mer informasjon, men samtidig ble jeg mer forvirret».

Større usikkerhet ble hovedsakelig forårsaket av refleksjoner rundt muligheter og begrunnelse for ønsker, slik at det på daværende tidspunkt opplevdes mer usikkert hva som kom til å bli den endelige beslutningen. Flere meddelte på slutten at de visste fra før hva 1. prioritet skulle være, men at de i starten ikke tenkte på at det også skulle være en 2. og 3. prioritet, og at de har jobbet en del med disse. Noen oppga også uendret ståsted, fordi det de hadde utforsket ikke hadde endret deres grad av sikkerhet. En elev meddelte at prosjektet ikke hadde hatt noen innvirkning på valget og at sikkerhetsfølelsen var like sterk. Samtidig oppga eleven at den generelle nytteverdien var «å snakke åpent om planer for framtiden, fordi da blir jeg enda sikrere på at det er det jeg vil». Det å begrunne sine valg ovenfor medelever kan dermed ha en bekreftende effekt på beslutningen.

I en valgprosess er det naturlig at flere faktorer har betydning for avgjørelsen man skal ta. I siste fokusgruppesamtale fikk jeg vite blant annet dette om andre påvirkninger:

> (5): «Jeg var usikker på hva jeg kunne utdanne meg som hvis jeg valgte «retning X», så da snakket jeg med en dame på utdanningsmessa, og da ble jeg litt usikrere, for jeg fant liksom ikke en jobb som jeg ville ha innenfor «retningen» (…).
>
> (21): «Jeg var på utplassering (…) og jeg ble egentlig kanskje litt usikrere da, fordi jeg var på en annen linje som var interessant for meg, og den var mye bedre enn jeg hadde trodd på en måte (…)».
>
> (2): «Jeg har ikke vært på noe utplassering eller noe på den linja jeg vil gå, for det har ikke vært noe tilbud, men jeg kjenner folk som går på samme skole og jeg har snakket med dem og hørt liksom. (…) Og så er det jo åpen dag snart, og så har jeg tenkt til å dra dit for å se hvordan det faktisk er (…)».
>
> (21): «For meg er det egentlig sånn venner og bekjente jeg møter, kanskje det er en 01-er som har begynt nå, så får jeg masse erfaringer fra dem (…)».

I tillegg til prosjektets innvirkning på valget, oppga 16 elever i siste egenvurdering at også andre faktorer hadde innvirket. Rekkefølgen illustrerer hva som ble nevnt, fra flest til

færrest ganger: vennesamtaler, utdanningsmessen, utplassering og skolebesøk, foreldre, lærer og rådgiver, egne interesser, informasjon på internett. Selv om dette er faktorer som kan ha ført til oppdagelse av nye personlige ferdigheter eller interesser, eller mangel på sådanne, var det kun en elev som tydeliggjorde det, i siste fokusgruppesamtale: «Ting jeg er flink i, som jeg ikke visste at jeg var flink til før». På andre arenaer enn i prosjektet hadde eleven oppdaget nye ferdigheter hos seg selv, som trolig kom til å få betydning for utdanningsvalget.

Ingen nevner konkret ordinære aktiviteter som lærerens undervisning og informasjon, informasjonsfilmer etc., som de også har hatt i faget utdanningsvalg, selv om lærer, rådgiver og internett blir nevnt stikkordsmessig. Det kan være at de ikke skilte dette fra prosjektet, eller ikke kom på det der og da.

Ni elever oppga at det så langt kun var prosjektet som hadde påvirket valgprosessen. To av disse meddelte i ettertid, i fokusgruppesamtalen, at de i mellomtiden hadde fått andre innspill av betydning. Det er rimelig å anta at også de øvrige syv har blitt påvirket av andre faktorer, selv om de ikke kom på det i skrivende stund.

5.3 Elevenes opplevelse av utvikling og nytteverdi

Her vil jeg presentere funn fra det fjerde forskningsspørsmålet:

4. *I hvilken grad opplever elevene utvikling og nytte?*

Første gang elevene fikk spørsmål om utvikling og nytteverdi, var i siste egenvurdering. I egenvurderingen satte de først et tall fra 0-10, for så å begrunne tallet. Siden samme ting kan bety forskjellig for den enkelte, ble tallene brukt for å få en ide om elevenes oppfatning av utvikling og nytte.

Elevene hadde ulik oppfatning av hva som omfattes av personlig utvikling – alt fra å knytte det utelukkende opp til sin personlighet til det at all informasjon skaper utvikling. De fikk ulike spørsmål om nytte; hvorvidt de opplevde prosjektet generelt nyttig, hva de eventuelt opplevde som mest nyttig, og om de så for seg at de kunne bruke noe av dette

senere. De ulike variantene var for å få et bredere grunnlag for å forstå eventuell utvikling og nytte.

Utvikling og nytteverdi var også et planlagt tema i de siste fokusgruppesamtalene uken etter, men allerede i de første fokusgruppesamtalene kom elevene selv inn på dette. Samtidig hadde jeg loggene som i mange tilfeller relativt tydelig viste grad av utvikling og hvilken nytte elevene syntes de hadde av det, selv om det ikke var et direkte spørsmål. Til sammen har det gitt meg en god oversikt, som jeg velger å presentere i to hovedpunkter: opplevd utvikling og opplevd nytteverdi.

5.3.1 Opplevd utvikling

Allerede i første fokusgruppesamtale så jeg antydning til personlig utvikling. Noen eksempler er tidligere sitert, som det å kunne veilede seg selv, og det å ha blitt en bedre samtalepartner. Et tredje eksempel er dette:

> (26): «Vi må være ærlige med oss selv hvis vi vil bli noe (…) For eksempel så har jeg klart å sortere tankene mine på en bedre måte (…) Nå vet jeg liksom litt mer om meg selv (…) Og så at jeg er mye mer åpen for flere muligheter».

I siste egenvurdering meddelte elevene følgende om sin opplevde utvikling, gjengitt i tabellen nedenfor med min komprimering av mening:

Elev	Påvirk-nings-grad	Opplevd <u>personlig endring/utvikling</u> grunnet prosjektet Begrunnelse for tallet
6, 19, 15, 3, 7, 9	0-3	Tenker ikke annerledes på UDV Ikke lært noe av personlig betydning /Ikke forandret personligheten min /Har ikke endret meg i stor grad /Nesten ikke endret meg /Skjønt at jeg må ha mer enn én plan /Ikke endret mening om 1. valg, men tenkt mer på 2. og 3. valget
16, 2, 5, 11, 13, 26, 12	4-6	Blitt bedre kjent med meg selv, har et bedre/annet syn på utdanningsvalg /Flinkere til å hjelpe andre som er usikre som trenger noen som forstår /Hvordan veilede på best måte /Har ikke endret meg fullstendig /Jeg vet ikke /Har blitt en bedre lytter osv. /Fått nye tanker
4, 8, 10, 14, 20, 22, 23, 17, 25, 21, 1	7-10	Tenker mer om tingene, hva jeg skal prioritere osv. /Flinkere til å ta valg /Fått bedre kontroll /Skjønt hvor vanskelig det kan være, derfor begynt å tenke mer /Tar VGS-valget mer alvorlig /Lært hvordan stille og svare på spørsmål /Begynte å tenke på min utdanning for et år siden /Begynt å tenke annerledes /Fikk tips og hjelp i veiledningen /Begynt å tenke over hvorfor jeg vil ting, fordeler og ulemper /Nå kan jeg gå hjem og jobbe masse med skole. Stå for egne valg

Tabell 3: Opplevd personlig endring/utvikling grunnet prosjektet

Jeg ser at ordet «personlig» av noen ble oppfattet som «personlighet», og at ordet «endring» i spørsmålet kan synes å ha forvirret noen. Selv om noen av svarene i tabellen ikke handler direkte om personlig utvikling, er det tydelig at mange opplevde personlig utvikling i løpet av prosjektperioden, og at prosjektet hadde relativt stor innvirkning på denne. I siste fokusgruppesamtale kom det blant annet fram følgende utdypninger:

> (1): «Jeg har utviklet meg på å tørre å ta mine egne valg, og ikke følge etter vennene mine eller noe. Sånn som på utplasseringer og sånn så har jeg liksom turt å velge noe ikke de skal da, men gå dit alene liksom. (…) Tror det var når vi hadde veisøking, så når jeg liksom hjalp NN da, med å finne hva han skulle, så tror jeg det hjalp meg å liksom være meg selv da».
>
> (14): «Det er kanskje mest når jeg lytter til noen som prøver å hjelpe meg. Og så har jeg utviklet meg litt med å stille spørsmål tilbake, om det de snakker om da». (Jf. nøkkelord/oppfølgingsspørsmål).
>
> (20): «Jeg føler jeg har blitt en bedre lytter. Og jeg har blitt mer trygg på å snakke og ha en samtale. For før var det veldig stressende å måtte spørre sånne spørsmål, men nå er det mer komfortabelt og jeg er trygg på hva jeg sier».

(4): «(…) det å tenke over spørsmål (…) så tenker du gjennom grundig, og kanskje får du svar etterpå på en måte (…)». (Jf. spørsmål som krever refleksjon også etter veiledningen).

Slik jeg leser dataene omtales ulike former for refleksivitet flest ganger, som endret tenkemåte, tenke mer og annerledes over ting og det å ha blitt bedre kjent med eller tryggere på seg selv, i tillegg til å ha oppdaget eller lært noe. Elevene opplevde at de nå stilte bedre og mer relevante spørsmål og at de hadde blitt bedre lyttere, uavhengig av veiledningsrolle. En av elevene presiserte opplevelsen av å ha blitt en bedre venn som følge av å ha blitt tryggere på seg selv, og dermed tok mer initiativ til hjelpende samtaler fremfor å unngå dem. Flere ser det som en personlig utvikling det at de opplever seg i stand til å kunne bruke teknikker og verktøy slik at de kan veilede seg selv, i tillegg til andre.

5.3.2 Opplevd nytteverdi

Den fortløpende analysen jeg gjorde av dataene ga indikasjoner på om elevene opplevde nytteverdi i en eller annen form. Som omtalt tidligere ble både teknikker og verktøy ansett som nyttige, både nå og framover. Likevel ønsket jeg en presisering fra elevene om hvilken eventuell nytteverdi de hadde opplevd.

Svarene fra siste egenvurdering er gjengitt i tabellen nedenfor, med min komprimering av mening:

Elev	Nytte-grad	Opplevd generell nytte av prosjektet Begrunnelse for tallet	Opplevd mest nyttig i prosjektet
6, 3, 9, 5, 13, 19	0-5	Ikke lært noe nytt, alle kan forutse konsekvenser /Kan hjelpe andre /Fikk vite masse om utdanninger, men ikke endret valget /Passe nyttig, kunne mye fra før /Bra, men jeg kunne mye /Lært mye nytt jeg kan trenge i livet	Snakke åpent om planer for framtiden, blir sikrere da /Veiledning, da kan jeg hjelpe andre /SØT-modellen pga. sortering og finne nye muligheter /Lære hvordan tenke organisert i veiledning /SØT, uten den hadde det ikke gått så bra /Lært noe nytt nesten hver time
7, 12, 15, 16, 20, 17, 4, 10, 14, 18, 23	6-8	Deltok i stor grad /Noe nyttig selv om jeg visste litt fra før /Jeg har hjulpet andre, vanskeligere å hjelpe meg /Blitt mer sikker på valget mitt /Nyttig, blir mer bevisst på valgene sine /Ble sikrere /Kommer mer på ting når jeg snakker om dem /Få kontroll på viktige valg, viktig i framtiden /Veldig bra, fant ut akkurat hvor jeg står /Mye som er nyttig	Sortere, tenke annerledes /Tenke på annen måte, ble sikrere pga. veiledningen /Lært å snakke med andre, gikk fra ukomfortabelt til naturlig /Snakke med andre, finne tiltak, utviklet meg personlig, kjent med meg selv, sikrere på valgene /Sortere valgene, ble mer tydelig, sette mål slik at jeg kan utvikle meg selv bedre /Tenke annerledes /Komme fram til valg, få orden på ting, finne tiltak /Fått kontroll på tiltak, ønsker, situasjoner med SØT-modellen /Lære om ulike skoler /Sortere, snakke med andre, finne ut hva jeg skal gjøre /Snakke med andre, høre hva andre tenker, få info
22, 25, 26, 21, 1, 2, 8, 11	8,5-10	Lært mer og mer om valget /Lærte mye av å delta /Har fått nesten 100 % kontroll nå /God oversikt over teknikker /Garantert ta med videre i livet, blitt en bedre venn pga. lytting og spørsmål /Jo mer informasjon jo smartere /Mye gøy og interessant	Vært fint /Snakke med andre har hjulpet meg til å velge /Finne tiltak og sette mål, nå vet jeg hva jeg må gjøre /Tenke annerledes, begrunne valgene /Mer fokus på skole /Drive en samtale, og hvordan snakke med en usikker person /Alt viktig på hver sin måte /Tenke annerledes og forstå mer om andre

Tabell 4: Opplevd generell nytte av prosjektet. Opplevd mest nyttig i prosjektet

Med ett unntak opplever elevene å ha hatt generell nytte av prosjektet. I de siste fokusgruppesamtalene kom det blant annet fram følgende utdypninger:

> (1): «Det har hjulpet meg å tenke litt mer over det. Ta skolen litt mer seriøst dette året. Fått litt mer motivasjon til å dra hjem og gjøre lekser da, og ikke sitte og spise og se på film og sånne ting og begynne å gjøre lekser etter det. Nå kan jeg liksom dra hjem og gjøre lekser med en gang».

(4): «De timene (…) hjalp meg med å finne på spørsmål, siden jeg har lært mye om hensikter og teknikker. Og når jeg stilte gode spørsmål så fikk jeg akkurat den informasjonen jeg trengte (…) En lærer på en skole tenkte at vi skulle spørre ham spørsmål som han skulle svare på, og akkurat disse hensiktene hjalp meg med å finne på spørsmål for å spørre han om de ulike tingene jeg lurte på (…)».

(25): «Jeg syns den veileder-veisøkergreia var veldig nyttig, fordi det hjalp meg spesielt å på en måte tenke på valgene mine».

(21): «Det som har hjulpet meg mest er kanskje at jeg har lært litt mer om at man ikke trenger å sitte på svar, at man ikke trenger å vite hva du på en måte skal si i en fase da, du kan liksom stille litt spørsmål, så får du den personen til å tenke selv (…) Da er det liksom lettere, hvis folk kommer med litt sånne vanskelige ting og det er litt sånne vanskelige situasjoner, så har det hjulpet meg til å prøve å tenke litt annerledes, tenke på hva jeg kan si som på en måte hjelper da, ikke bare si «jeg veit ikke» liksom, bare fordi jeg ikke veit riktig svar (…)».

Flere i gruppen var enige om at det var veldig nyttig å kunne hjelpe selv om de ikke alltid hadde et konkret svar, og at det å stille spørsmål ofte kunne være det bidraget som gjorde at veisøker kom seg videre.

I egenvurderingene ba jeg dem spesifisere eventuell framtidig nytte av det de hadde erfart. Spesielt presiserte de nytten i forhold til når de selv eller andre skal ta viktige og/eller vanskelige valg, og når de skal ha viktige og/eller vanskelige samtaler. Her inngikk også bruk av teknikker og verktøy. I fokusgruppene utdypet de framtidig nytte på denne måten:

(2): «Hvis vennene dine trenger hjelp eller noe, så er du litt bedre forberedt. Og så tenker jeg, det er mange yrker, spesielt sånne serviceyrker da, hvor man jobber med andre mennesker. Så det er jo lurt å kunne være litt flink på å stille spørsmål og lytte og sånt. Det er en egenskap som kan være lur å ha, på mange forskjellige måter».

(21): «Når vi skal ut og søke jobb (…), man skifter jo kanskje jobb i løpet av livet, og da tenker man litt på sånne ting. Og hvis man skal ha sånne livsendringer generelt, hvis man for eksempel skal flytte et sted – hva er fordelene med å flytte dit – så tenker man litt grundigere over ting da. Og å hjelpe barna sine, for de skal jo også ta valg».

(2): «Og så det med SØT-modellen da, det er mye lettere å sortere problemene sine da, finne ut av hva man bør gjøre. Og det tenker jeg er litt lurt når man blir eldre, da er det på en måte litt større problemer, og da er det litt lurt å ha kontroll over hva man faktisk må gjøre. Så jeg tror jeg kommer til å få bruk for SØT-modellen i framtiden i hvert fall».

Slik jeg forstår elevenes refleksjoner over nytte, er det ulike former for personlig utvikling som omtales flest ganger, og at det dermed er personlig utvikling som har hatt størst nytteverdi for elevene. Tett på følger ulike varianter av refleksive aktiviteter, som å sortere, få orden, definere ønsker og tiltak, etc. Det nært forestående utdanningsvalget omtales mer eller mindre direkte av ca. to tredjedeler av elevene. Øvrige har mer generelle svar og/eller ser mer framtidig enn nåværende nytte.

Mange elever opplevde at det de hadde erfart kunne bidra til å bli sikrere i sine framtidige valg, gjennom å få oversikt og tenke grundig gjennom ting. I tillegg mente de å være rustet til å bidra i andres framtidige valg. Avslutningsvis i egenvurderingen mente de aller fleste at det å lære veiledning kunne være til nytte for andre elever i forbindelse med deres utdanningsvalg.

5.4 Oppsummering

Elevene trengte tid på å bli trygge i rollene, både i forhold til teknikker, verktøy og relasjonelt. For mange var det nytt å skulle svare på til dels krevende og personlige spørsmål som omhandlet deres situasjon og ønsker for framtiden. Selv om det var uvant i starten, var det enighet om at organiserte veiledningssamtaler ga bedre fokus på innholdet i samtalen, enn en vanlig vennesamtale. Det vokste gradvis fram et større fokus

på å kunne bidra for den andre. Samtidig opplevde de fleste at samtalene bidro inn i eget utdanningsvalg fordi de lærte mye av hverandre, uavhengig av rolle. En oppmerksomhet mot både seg selv og ut til andre viser at de bruker ulike former for refleksivitet. En slik utvikling er mulig å se fordi elevene fikk tid til å gjennomgå en prosess og gjennom flere kanaler sette ord på det som skjedde.

De fleste endret ståsted som følge av prosessen, og prosjektets aktiviteter bidro til dette gjennom at elevene utforsket seg selv gjennom refleksjon over situasjon og ønsker, opp mot tidligere og ny innsikt om muligheter. At noen ble usikre mens andre ble sikrere, viser at det foregår en individuell modningsprosess. Andre faktorer, som venner, familie, utdanningsmesse, interesser etc., påvirker valget mer eller mindre bevisst. Uavhengig av ståsted opplevde elevene å føle seg bedre forberedt til sitt utdanningsvalg.

De fleste opplevde personlig utvikling som følge av veiledningen, som å ha blitt bevisst ulike former for refleksiv tankegang og det å ha blitt i stand til å kunne veilede både seg selv og andre. Den største nytteverdien av prosjektet var nettopp den personlige utviklingen. Mange følte seg bedre rustet til å håndtere både det nært forestående utdanningsvalget, men også samtaler, endringer og andre valg i framtiden.

6 Diskusjon

I dette kapitlet har jeg valgt å gi refleksivitetsblikket i hovedsak to ytringsformer. Jeg starter med å diskutere hvilken innvirkning det metodiske og relasjonelle grunnlaget har for refleksive veiledningsprosesser (6.1). Det metodiske grunnlaget relateres til individuell trygghet i organisering og opplæring, mens det relasjonelle relateres til trygghet og engasjement mellom elevene, begge sett spesielt opp mot refleksive ferdigheter. Deretter tar jeg for meg opplevelsen av utvikling og nytteverdi i veiledningsprosessen (6.2). Personlig utvikling samt endring i valgståsted vil hovedsakelig diskuteres gjennom prosessen med identitetsdanning og livsdesign og hva som påvirker selvrealisering. Til slutt vil jeg diskutere hvordan veiledning kan gi opplevd nytteverdi. Diskusjonen baseres på presentert teori og empiri og utføres som en kombinasjon av funnanalyse og makrobasert drøfting.

6.1 Det metodiske og relasjonelle grunnlaget for refleksive veiledningsprosesser

6.1.1 Refleksive ferdigheter

I 1.1 så vi at elever i skolen skal tilegne seg karrierevalgkompetanse og rustes til å mestre eget liv og hjelpe andre, blant annet gjennom refleksjon. Giddens viser til at det senmoderne individets livsløp i økende grad defineres av dets refleksive ferdigheter. Individets selvrefleksivitet omtaler han som «the reflexive monitoring of action» (1990:36) – den kontinuerlige selvovervåkningen som fører til en grunnleggende bevissthet om hva vi gjør og hvorfor.

Senmoderniteten byr på tilnærmet ubegrensede karrieremuligheter på tvers av tid og rom. Samtidig øker risiko for feilvalg – som kan forebygges ved at skolen så tidlig som mulig tilrettelegger for selvrefleksivitet og refleksjon over yrkesvalg (Birkemo, 2007; NOU, 2016:7). For å bli mer bevisst seg selv, sine ønsker og forutsetninger i forhold til sin karriere, er refleksive ferdigheter dermed en sentral og nødvendig kompetanse.

Gjennom veiledning kan det legges til rette for et mer bevisst forhold til det å reflektere over egne opplevelser og erfaringer, og individet kan hjelpes til å reflektere for å kunne komme fram til sine egne svar (Peavy, 2012; Tveiten, 2013). I prosjektet ble det lagt til rette for jevnlig refleksjon, både i veiledningsdialogene sammen med andre i forhold til utdanningsvalget, og individuelt over egne erfaringer fra veiledningen i etterkant. Sammen med selvrefleksivitet har det dermed blitt tilrettelagt for en kollektiv refleksivitetserfaring for elevene, der de har erfart både seg selv og andre i ulike roller i en prosess over tid. Savickas (2016) viser til at refleksivitet skaper intensjoner og fører til bevisste valg. Før jeg går nærmere inn på dette, vil jeg ta for meg hvordan det metodiske og relasjonelle grunnlaget bidro til en refleksivitetsprosess.

6.1.2 Hva metodisk innsikt betyr for den refleksive prosessen

Thomsen mfl. (2013) viser til at man bør utvikle felles veiledningspraksis når man skal gjennomføre veiledning i fellesskap, og at dette kan føre til at deltakerne oppdager ytterligere nytteverdi ved veiledning. Gjennom et felles læringsopplegg fikk elevene kjennskap til den formelle organiseringen med tildeling av roller og et innblikk i etiske forutsetninger i veiledning. Disse skulle fremme forutsigbarhet og trygghet i situasjonen. I tillegg fikk elevene det Lovén (2011) kaller *metodeinnsikt* (2.4.2) i grunnleggende teknikker og verktøy som skal fremme kommunikasjon, relasjon og refleksjon i veiledning.

Hovedteknikker var spørsmål og lytting. Savickas (2016) viser til at strategiske spørsmål og empatisk respons gjennom lytting fremmer refleksivitet i veiledningen (3.2.1). Veisøkere opplevde at spørsmålene fikk dem til å tenke på en annen måte, og det å bli lyttet til gjorde at de åpnet seg mer. Gjennom grunnleggende innsikt i former for lytting og hensiktsmessig formulering og bruk av spørsmål, opplevde elevene større trygghet både i roller og relasjoner. Samtalene ble preget av flere perspektiver, mer åpenhet, ærlighet og refleksjon.

Hovedverktøyet var SØT-modellen. Den ble spesielt referert til i forhold til tankeprosessen den satte i gang, og hvordan den bidro med synliggjøring og orden gjennom sortering av tanker og muligheter. Slik kunne de definere sine ønsker, finne tiltak

og gjøre prioriteringer. Noen kalte den en «oppskrift» for veien videre. Veiledere opplevde den som et nyttig utgangspunkt for å stille bedre og mer relevante spørsmål. Dette stemmer godt overens med det Kversøy & Hartviksen (2018) sier om at modellen blant annet kan bidra til refleksjon, synliggjøring av muligheter, ivareta motivasjon og gi mestringsfølelse, samtidig som den kan fungere blant annet som strategi, tenkemåte og verktøy for analyse og samtalestruktur.

Utviklingsmomentet *kommunikasjon* (3.2.3) viste at dersom elevene kommuniserer på ulikt nivå eller ikke reflekterer, får samtalen ofte større fokus på praktisk innhold. I starten var elevene svært opptatt av sine egne prestasjoner i de ulike rollene. Dette relaterer jeg til både metodisk og personlig innsikt. Metodisk i form av opplæring i roller, teknikker og verktøy, og personlig i form av (grad av) utviklingsmomentet *selvbevissthet*, nærmere bestemt *selvsentrering* (3.2.3).

Lovén (2011) viser til at en ikke ukjent situasjon i veiledning, er at veisøker ønsker råd. I dette prosjektet var både veisøker og veileder opptatt av råd og innspill. Dette handler om innsikt og forventningsavklaring for begge roller. Er veisøkeren *veiledbar* (2.4.2), forventer han ikke å få tydelige svar, direkte anbefalinger eller råd fra veileder. Veisøkerne satte pris på både råd og innspill, og noen bemerket det hvis veiledningen ikke ga en konkret løsning. De veilederne som hadde innspill å gi, uttrykte det som positivt at veisøker «hørte på meg» eller «tok mine råd». Flere veiledere opplevde det vanskelig å ikke kunne bidra med svar eller råd. Det var flere veiledere enn veisøkere som reflekterte over dette. En årsak kan være at de som veiledere hadde hovedansvaret for å drive samtalen. Det kan tyde på at elevene var mer veiledbare i veisøkerrollen enn de var trygge i veilederrollen. Økt metodisk innsikt medfører at man blir tryggere og mer mottakelig for innholdet i veiledning. Da kan også teknikker og verktøy brukes mer hensiktsmessig og til personlig utvikling, og kommunikasjonen kan komme på et likere nivå. Det kan gjøre det enklere å håndtere spørsmål som krever refleksjon og som kan være både personlige og utfordrende både å stille og svare på.

Vi så at både spørsmål, lytting og SØT-modellen opplevdes som relativt enkle teknikker og verktøy å ta i bruk blant elevene, og de ble gradvis tryggere i veiledningsrollene.

Funnene bekrefter i så måte at veiledere med lite formell veiledererfaring kan ha nytte av struktur og løsningsorienterte metoder (2.4.2) og at enkle redskaper skaper mestring og myndiggjøring (2.1). Samtidig relaterer jeg det til utviklingsmomentet *tid* (3.2.3), der det å bli trygg i den formelle prosessen er en tidsprosess. Elevene anså læringsopplegget som viktig blant annet fordi de fikk samme metodiske utgangspunkt, de ble bedre kjent med hverandre, fikk bedre forutsetninger for å forstå hverandre og ha rett fokus i samtalene. De berømmet hverandre for de etiske forutsetningene som å legge til rette for et trygt veiledningsmiljø, der de verdsatte å bli lyttet til og bli møtt med blikkontakt, ærlighet og åpenhet. Betydningen av den metodeinnsikten som her viser seg relaterer jeg til tidligere erfaringer: peer-veilederne som opplevde at veilederopplæring ga dem større trygghet i veilederrollen (2.4.2), og ungdomscoachene som gjennom læringsopplegget hadde bedret sine evner til å veilede medelever på en mer kvalifisert måte (2.1).

6.1.3 Hva relasjonell trygghet og engasjement betyr for den refleksive prosessen

Vi så at elevene jevnlig trakk fram relasjonelle faktorer. Jeg anser det som interessant når vi vet at relasjonen mellom veileder og veisøker påvirker veiledningen med tanke på trygghet og tillit. Med utgangspunkt i at trygghet fremmer refleksjon, vil jeg se nærmere på hvordan empatisk respons virker inn på relasjonen. I 3.1.3 viser Giddens til nødvendigheten av en grunnleggende tillit til sosiale kontekster. Med overføringsverdi fra *peer-veiledning* (2.2) er det nærhet og liket mellom partene som er grunnlaget for tilliten dem imellom, blant annet ved at de bidrar med empatisk emosjonell støtte. I 3.2.1 hevdet Peavy at veiledning har som mål å bistå andre, noe som i motsetning til selvsentrering krever engasjement for den andre. Engasjement, på sin side, krever kommunikasjon og en gi-motta-relasjon.

Ikke alle elevene var like trygge i situasjonen eller på hverandre. Eksempelvis ventet noen med å åpne seg som veisøkere, eller kviet seg for å stille personlige spørsmål som veiledere. Enkelte opplevde det vanskelig å få til en god samtale når de ikke kjente hverandre, mens andre opplevde at samtalen var god nettopp fordi de kjente hverandre.

Vi ser dermed at kommunikasjonsnivået, som blant annet påvirkes av metodisk innsikt, også er av betydning for tryggheten i relasjonen. Videre så vi i funnene at det vokste fram et økt ønske om å hjelpe den andre. Opplevelsen av veiledningsøkten ble av mange uttrykt på bakgrunn av hvorvidt de opplevde å ha vært til direkte hjelp. Dette tolker jeg som engasjement for den andre.

Både Savickas og Peavy vektlegger relasjonens betydning for å fremme refleksivitet i karriereveiledningen (3.2.1). Å bli trygg i relasjonen kan ta tid, og tidsfaktoren er dermed et utviklingsmoment også for den relasjonelle prosessen. Min forståelse er at den metodiske og relasjonelle trygghetsprosessen pågikk parallelt. I tillegg kom engasjementet for den andre bedre til syne etter hvert som elevene ble metodisk tryggere. Disse prosessene skjedde naturligvis tidsmessig individuelt.

Til sammen støtter dette opp om at felles veiledningspraksis og gode relasjoner kan bidra til støtte og oppmuntring, gjenkjenne og alminneliggjøre utfordringer og gi økt forståelse for hverandre (2.4). Det støtter også opp om viktigheten av å få erfaring med å reflektere sammen med andre (3.2.1). Det ser jeg i sammenheng med tidligere erfaringer, der det å bli kjent med seg selv og andre gjennom samrefleksjon kan opparbeide evner blant annet til å tåle forskjellighet litt bedre (2.1), noe som er viktig i alle relasjonelle forhold.

Jeg anser funnene som bekreftelse på at både metodeinnsikt, relasjonell trygghet og engasjement for andre påvirket den mellommenneskelige dialogprosessen (3.2.1) og dermed også den refleksive prosessen i og rundt veiledningen.

6.2 Opplevelsen av utvikling og nytteverdi i veiledningsprosessen

6.2.1 Selvidentitet, karriereidentitet og livsdesign

Selvidentitet handler om en selvbevissthet og selvforståelse som blir til gjennom refleksivitet rundt større og mindre personlige og sosiale prosesser livet gjennom. Det er «the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography»

(Giddens 1991:53). I følge Giddens må unge *danne* sin selvidentitet. Det å danne det Savickas' kaller karriereidentitet er en del av det arbeidet individet gjør gjennom dets selvidentitetsutvikling og tilpasning til omgivelsene. Savickas knytter det selvbiografiske elementet til livsdesign der man utvikler sine *selvkonsepter* (3.1.5), og viser på denne måten hvordan karrierespørsmålet er dypt integrert i individets identitet og liv.

Når ungdom skal danne og videreutvikle sin selvidentitet og karriereidentitet har det altså sammenheng med deres jevnlige refleksive aktivitet hvis ferdigheter utvikles over tid i ulike karrierestadier. Oppgavene de løste i vekststadiet (4-13 år) danner grunnlaget for hvordan de løser sine oppgaver i utforskningsstadiet (14-24 år). Gjennom refleksive aktiviteter, basert på fortid, nåtid og framtid, skal ungdommene gradvis finne sin karriereidentitet ved å koble sin selvforståelse med samfunnets muligheter. Jeg vil nå se på hvordan dette veiledningsprosjektet la til rette for og fremmet en slik refleksiv utviklingsprosess, slik at intensjoner kunne skapes og bevisste valg kunne tas.

6.2.2 Elevenes refleksive identitetsutviklingsprosess

Figur 2, Refleksive selvidentitetsprosjekter (3.1.4) visualiserer hvordan identitetsdanningen foregår som refleksiv prosess. Jeg vil eksemplifisere prosessen med en elev, der jeg først tillater meg en forestilling om elevens foreløpige identitetsdannelse fram til høsten 2017. Ut fra gode minner og erfaringer fra fortidens barndom kan nåtiden være slik at han har «frihet under ansvar» for skolearbeid og at hans største hobby er spill og filmer. Han har kanskje en omgangskrets som møtes vel så ofte via internett som fysisk. Eleven kan ha utviklet en god selvtillit på bakgrunn av bekreftelser og trygge relasjoner rundt seg. Trolig har han en formening om utdanninger eller yrker som er interessante, men som mentalt kan oppleves noe langt fram i tid. Interessen for skolearbeid er kanskje ikke påtrengende, og han har trolig ikke ofret særlig mange tanker på opptakskrav. Som de fleste andre påvirkes eleven antakelig mer eller mindre ubevisst av ulike faktorer og forventninger, som interesser, venner og familie.

Så er vi tilbake i virkeligheten, der eleven i faget utdanningsvalg tok utfordringen med å lære og utøve veiledning, sammen med resten av klassen. Allerede i første del av

prosjektet skjedde det noe som overrasket eleven selv. Gjennom veiledning og ved bruk av teknikker og verktøy, fikk han selv definert noen fremtidsønsker. Han fikk synliggjort sine forutsetninger gjennom å kartlegge nå-situasjonen, og han fant ut hva han umiddelbart måtte gjøre for å komme nærmere sin ønskesituasjon. Gjennom sine intensjoner fant han motivasjon og engasjement til å ta noen valg om handling og på den måten gjøre noen endringer både i rutiner og livsstil for å jobbe bedre med skolen: «(…) Nå kan jeg liksom dra hjem og gjøre lekser med en gang». Han kunne ved prosjektslutt meddele at det hadde gitt noen resultater.

Dette ser jeg i sammenheng med det Savickas (2002) sier om hvordan man må balansere jobb- og privatliv (i dette tilfelle skole- og privatliv) når man reflekterer over egne kompetanser og ambisjoner. Eleven fortalte at han gjennom veiledningen opplevde å finne en trygghet til å være seg selv og stå i egne valg uavhengig av andre. Dette kobler jeg til Savickas som sier at det først og fremst er metadimensjoner i individets selvforståelse, som selvtillit og tro på egne evner, som har betydning for karrierehåndtering og livsdesign (3.1.5).

Jeg tolker eksempelet til å være det Savickas(16) kaller en refleksiv handling, det ekstra engasjementet i individets selvrefleksivitet som må til for å utvikle seg og designe sitt liv, utover det å være bevisst. Dette kobler jeg sammen med utviklingsdimensjonen *handling* (3.2.3). Elevens refleksjoner i veiledningsprosessen førte til oppdagelser og læring som ble omsatt til handling og slik bidro til hans personlige identitetsutviklingsprosess. Veiledningsprosjektet ble dermed et refleksivt bevisst utviklingsprosjekt som hadde innvirkning på elevens biografi.

Dette var så langt hans karriereprosess hadde kommet ved prosjektslutt, og som til sammen dannet grunnlaget for å løse de neste karriereoppgavene på veien. Etter veiledningsprosjektet har eleven høyst sannsynlig foretatt flere vurderinger for både nåtid og framtid. Utdanningsvalg om videregående opplæring er gjennomført, men utvikling av selv- og karriereidentitet vil fortsette gjennom refleksive større og mindre livsdesignprosjekter. For hvert prosjekt tar han med seg erfaring og ny kunnskap om seg selv og forholdene rundt seg, noe som gjør at han etter hvert blir bedre og bedre i stand

til å ta gode karrierevalg for seg selv. Utviklingsprinsippet er likt for alle, der den individuelle forskjellen er hvordan de ulike oppgavene løses og på hvilket tidspunkt.

I eksempelet så vi at gjennom å være refleksivt utforskende ovenfor seg selv og sine hensikter sammen med en refleksiv reorganisering av tankevirksomheten, kan ny mening skapes og motivere til utvikling. Dette ser jeg i sammenheng med hvordan veiledning kan hjelpe individet til å komme fram til egne svar (3.2.2), samt med tidligere funn om at denne veiledningsformen kan være en måte å videreutvikle den indre refleksjonssamtalen på (2.1).

Som følge av prosjektet opplevde og erfarte de fleste elevene en form for personlig utvikling. Nye tenkemåter og selvtillit, oversikt og kontroll, være en bedre samtalepartner, håndtere valg bedre og generelt bli bedre kjent med seg selv, var alle opplevde og erfarte utviklinger som vitner om økte refleksive ferdigheter. Gjennom veiledning og bruk av pedagogiske teknikker og verktøy oppdaget de både positive og utfordrende realiteter de ikke tidligere hadde vært bevisste om. Mange erfarte at de fant fordelaktige måter å benytte sine positive egenskaper på. At umiddelbare tiltak ble iverksatt for å tette gapet mellom nå-situasjon og ønsket situasjon bekrefter det Kversøy & Hartviksen (2018) beskriver om SØT-modellens visualiseringsevne som bidrar til bevegelse fra ord til handling.

Flere opplevde at det tok noe tid å definere konkrete og gjennomførbare tiltak og oppdage at slik definisjon ga større sannsynlighet for handling. Slik jeg tolker det handlet det blant annet om tid til modning av både metodisk og personlig innsikt. Utviklingsmomentet tid blir dermed en faktor også her. Der noen syntes det var utfordrende å ikke finne svar og løsninger umiddelbart, var andre komfortable med at det kunne ta lenger tid å finne ut av enkelte ting. I følge Tveiten (2013) er det ikke uvanlig at refleksjonen fortsetter etter veiledningsøkten og at oppdagelser og læring kan komme på et senere tidspunkt. Det tar tid å skulle finne ut av sine selvkonsepter. Det er likevel denne vurderingen av muligheter og risiko, opp mot hvem de vil være og hva de vil få ut av livet, som må til for å forstå og utvikle seg selv. Det er bare slik de bevisst kan forme sin karriereidentitet. (Savickas, 2012a).

Da elevene ble bevisst noe og forsto noe om seg selv gjennom selvrefleksivitet og refleksjon i og etter veiledning, kunne intensjoner skapes, og de kunne finne motivasjon til å utføre bevisste og overveide handlinger og valg for seg selv og sin framtid. Jeg anser dermed funnene å samsvare med hvordan en pedagogisk veiledningsprosess (3.2.2) styrker individets ferdigheter til å reflektere, og dermed håndtere endring og utvikling. Videre forstår jeg funnene som bekreftelse på at enkle pedagogiske verktøy som bidrar til å fremme god relasjon og refleksjon i veiledningen også kan bidra til å fremme refleksiv handling og dermed videre utvikling.

6.2.3 Elevenes selvrealisering og valgpåvirkning

Giddens (1990) er opptatt av strukturelle samfunnsforhold der han viser hvordan individet påvirkes av senmoderniteten. Det er ikke lenger gitt at individet kan følge tradisjoner fra familie eller lokalsamfunn når yrke skal velges, og med *utleiringsmekanismer* (3.1.1) åpnes det blant annet for stor informasjonsflyt og mange nye karrieremuligheter. Savickas (2012a) er opptatt av livsdesign og viser hvordan individets karriere påvirkes av sosial posisjon og mellommenneskelige diskurser. Den refleksiviteten moderniteten tvinger fram gir et nytt element til å kunne designe seg selv. Dette ser jeg i sammenheng med Giddens' *selvrealisering*, som handler om å finne en nødvendig balanse mellom det å utnytte muligheter samtidig som man evner å kalkulere inn risiko og tilpasse seg utviklingen (3.1.3). Der det på den ene siden kan oppleves som en forventning og et krav, er det på den andre siden store muligheter for å kunne realisere seg selv og sine drømmer. For en best mulig tilrettelegging for framtiden må individet tørre å åpne opp for det ukjente og usikre.

I høstsemesteret fikk elevene relativt intensiv input til sitt første «offisielle» karrierevalg. I tillegg til det de ble eksponert for i veiledningsprosjektet opplyste de også andre faktorer som påvirket deres grad av sikkerhet om utdanningsvalget. Opplevd grad av valgsikkerhet hadde sammenheng med hvor langt de var kommet i sitt arbeid med å identifisere sine valgpreferanser og -prioriteringer. Mengden informasjon og synliggjøring av forutsetninger og muligheter ble nevnt som to forhold som bidro til forvirring for noen,

men til avklaring for andre. Det samme gjaldt innspill fra andre, som medelever og venner, og opplevelser og erfaringer fra skolebesøk, utveksling og utdanningsmesse.

Noen påpekte at nye og flere tanker, blant annet i sin søken etter å begrunne sine ønsker, hadde gjort dem mer usikre. Illusjonen om sikkerhet i starten av prosessen viste seg dermed å ikke stemme for alle, etter hvert som innsikten økte gjennom selvrefleksjon og utforsking av muligheter. Jeg vil her se til Giddens (1991) som viser til individets behov for balanse; der noen opplever økte muligheter som frigjørende, opplever andre usikkerhet fordi de ikke kjenner konsekvensene godt nok. De som var blitt betydelig usikre i løpet av semesteret opplevde det også vanskeligere å velge riktig. Usikkerhet ble ikke nødvendigvis opplevd tyngende av alle, men mer som en bevissthet om at det var flere aktuelle muligheter for dem. Sammen med elevene som var blitt mer sikre i prosessen var de spesielt fornøyde med muligheten de hadde hatt til å se ting i nye perspektiver og slik fått begrunnet og bekreftet hva som føltes riktig for dem.

Om prosessen fram mot selvrealisering ser jeg til Savickas' utforskningsstadie (14-24 år), der elevene skal gjennom en rekke karriereoppgaver (3.1.5) for å finne sin karriereidentitet. Gjennom *krystallisering* mottar, skaffer og til en viss grad bearbeider elevene en mengde informasjon. I denne oppgaven kommer deres karrierepreferanser til syne. Gjennom *spesifisering* forestiller de seg hvordan yrkene kan være for dem. Når de har skaffet seg tilstrekkelig innsikt i sine muligheter og forutsetninger, skal de sitte igjen med aktuelle valgalternativer. De har til en viss grad også muligheten til å *aktualisere*, gjennom tilbudet om skolebesøk, utplassering og utdanningsmesse.

Det er individuelle forutsetninger og måter å løse karriereoppgaver på, og dermed individuelt hvor langt den enkelte har kommet i utforskningen og utviklingen. Tidsfaktoren er dermed igjen et utviklingsmoment. Ved prosjektslutt var noen fremdeles på bearbeiding av informasjon, mens i den andre enden hadde andre lagt studieløpet for mange år framover og var klare for å fortsette aktualisering gjennom videregående skole.

Utdanningssystemet er bygget opp slik at større valgfrihet kommer med bedre skoleresultater (Lødding & Holen, 2012:18). De fleste oppdaget flere muligheter, men

noen oppdaget også begrensninger, eksempelvis grunnet karakter eller språk. Disse måtte justere sine planer for å få en bedre balanse mellom ønsker og muligheter. Savickas (2002) sier at prosessen med å utvikle sin karriereidentitet både kan forstyrres og forsinkes, eller ta helt andre retninger enn først antatt. Ungdom skal ta sine karrierevalg og realisere seg selv hovedsakelig på bakgrunn av den informasjon og kunnskap de har evnet å tilegne seg gjennom selvrefleksive handlinger. I så måte anser jeg funnene for å bekrefte at refleksive ferdigheter for å vurdere muligheter og risiko opp mot hverandre er en avgjørende kompetanse i oppgaven med å håndtere sin karriere.

6.2.4 Elevenes nytteverdi av refleksjon i veiledning

Savickas (2011) viser til at samfunnsutviklingen fremmer spørsmålet om hvordan individet håndterer livet med stadige karriereendringer, der individets søken etter mening er sentral. Vi har sett at det å utvikle ferdigheter til å løse sine karriereoppgaver er en viktig kompetanse for dagens ungdom. Disse ferdighetene omtaler Haug som karriererefleksjon, karriereutforskning og utprøving (3.1.5). Han viser også til hvor viktig det er med meningsfulle karrieresamtaler for ungdom, med referanse til voksne refleksjonspartnere. Både tidligere erfaringer (2.1) og funn fra dette prosjektet viser at også ungdom kan være gode refleksjonspartnere for hverandre i en karrierevalgsituasjon. På samme måte som ved peer-veiledning er det naturlig at elever som veileder hverandre har fokus på begges læring og utbytte av veiledningen (2.2). Elevenes refleksjoner over hvilken nytteverdi veiledningsprosjektet hadde hatt for dem, ser jeg i sammenheng med en søken etter mening.

Mange trakk fram spesifikke teknikker eller verktøy vedrørende sin opplevde nytteverdi. Dette er en viktig del av helhetsforståelsen og skal ikke undervurderes. Samtidig tar jeg høyde for at det metodiske fokuset i læringsopplegget kan ha ført til at dette kan ha blitt noe overkommunisert i datamaterialet.

I de store linjene var det de ulike formene for personlig utvikling som fremsto som mest nyttig blant elevene. For noen var prosessen svært meningsfull for det nært forestående utdanningsvalget. I den forbindelse opplevde flere å få bidrag til eget valg, eksempelvis

gjennom egen utforskning eller samtalepartnerens refleksjoner eller innspill. Andre har lagt større vekt på det relasjonelle elementet ved å ha mellommenneskelige samtaler, der det har vært meningsfylt eksempelvis å bli sett og hørt, oppøve egen lytteevne, bli bedre kjent med andre og ikke minst det å kunne bidra for andre. For mange har det vært en kombinasjon av flere ting, der eksempelvis noen uttrykket sin begeistring over hvordan de nå ikke bare kunne veilede andre, men også seg selv.

Relatert til tidligere erfaringer (2.1), bekrefter funnene at elevene har hatt nytte av å bli bedre kjent med hverandre og hverandres framtidstanker. Samtidig ser vi igjen viktigheten av erfaringen med å reflektere sammen med andre og det å videreutvikle den indre refleksjonssamtalen som kan endre måten de snakker med og om seg selv på. Elevene fant tilsynelatende stor nytteverdi i det som fremmet både karriererefleksjon, karriereutforskning og utprøving. Slik videreutviklet elevene ferdigheter til å håndtere sin karriere videre både i utforskningsstadiet og påfølgende stadier.

De fleste så en framtidig nytte, med hovedvekt på å håndtere framtidige karrierevalg, men også samtaler og andre endringer i livet. Tveiten (2013) viser til nettopp dette; de som lærer veiledning opplever ofte at denne måten å kommunisere med andre på kan videreføres til andre situasjoner. Det hele anser jeg å samsvare med tidligere erfaringer om at denne veiledningsformen får i gang gode valg- og beslutningsprosesser, i tillegg til at tilegnede ferdigheter «kan være verdifulle langt utenfor klasserommet og skolebygget» (Røyset & Kleppestø, 2017:214).

Det må tas i betraktning at senmodernitetens dynamikk gjør det vanskeligere å få oversikt over karrieremessige muligheter og krav. Sett i forhold til erfarne voksne har elevene begrenset innsikt og erfaringsgrunnlag fra «karriereverdenen», selv med aktiviteter i faget utdanningsvalg. Selv om elevene hadde stor nytte av å veilede hverandre, både oppdaget og uttrykte noen av dem tidlig sine begrensede kunnskaper på det feltet. En forklarte det med at «Vi er jo bare ungdomsskoleelever (…)». Dette handlet om å ikke føle for stort ansvar og kjenne sin begrensning i forhold til sin kompetanse, noe jeg anser som viktig personlig og relasjonell innsikt. Dette støtter også opp under Lauvås & Handal (2014) som mener at veiledning mellom likeverdige kan være et godt supplement til

profesjonell veiledning, men ikke en erstatning (2.2). Samtidig kan det bekrefte tidligere erfaring med mangfoldiggjøring av veilederressurser i skolen (2.1). Dette vil jeg også se opp mot det Andreassen mfl. (2008:136) sier om at sjansen for å lykkes i videregående skole øker betraktelig dersom elever utvikler en meningsfull karriereplan for seg selv gjennom veiledningsmetoder som fungerer i klassen. Ut fra elevenes opplevde nytte av å veilede hverandre, bekrefter funnene at dette er en veiledningsform som kan fungere i klassen. I kombinasjon med profesjonell veiledning og øvrige aktiviteter i faget utdanningsvalg ligger dermed alt til rette for ungdommers utvikling av meningsfulle karriereplaner.

6.3 Oppsummering

Elever danner sin selvidentitet og karriereidentitet gjennom refleksive aktiviteter, som også bidrar til utvikling av deres karriereferdigheter. For å kunne håndtere eget liv og hjelpe andre er det dermed avgjørende å utvikle refleksive ferdigheter. En slik utviklingsprosess ble fremmet gjennom dette veiledningsprosjektet, og vi har sett hvilke opplevelser og refleksjoner som derav vokste fram hos elevene. Jeg vil oppsummere med å henvise til forskningsspørsmålene.

Spørsmål 1 og 2 handlet om elevenes refleksjoner over teknikker og verktøy samt over selve veiledningen. Elevene erfarte at opplæring, struktur og løsningsorienterte teknikker og verktøy for veiledning ga en innsikt som skapte større trygghet både i roller og relasjoner. Den relasjonelle tryggheten handlet om tillit og det å vise engasjement og forståelse for andre. Til sammen medførte dette et jevnere kommunikasjonsnivå og mer hensiktsmessig bruk av teknikker og verktøy. Slik kunne de ha både tryggere, mer kvalifiserte og mer reflekterte veiledningssamtaler seg imellom.

Spørsmål 3 og 4 handlet om elevenes refleksjoner over deres opplevelse av å endre valgståsted samt eventuell personlig utvikling og nytteverdi. Det at elevene var «medforskere» på seg selv gjennom refleksive aktiviteter over et helt semester ga dem tid til å løse karriereoppgaver i et individuelt tempo. Dette la grunnlag for deres opplevde endring av ståsted og personlige utvikling. Mange erfarte å endre valgståsted, de fleste

som følge av mer informasjon og større synliggjøring av muligheter. Den største nytteverdien for elevene var den personlige utviklingen, etterfulgt av de teknikker og verktøy elevene hadde fått med seg på veien som kunne brukes til videre utvikling.

Funnene bekrefter en rekke tidligere erfaringer med veiledningsformen. Nye elementer jeg vil trekke fram er elevenes fremtredende behov for å bidra for hverandre, og at de anså sin personlige utvikling for å ha størst nytteverdi. Veiledningsprosessen bidro til større personlig handlefrihet og selvstendige og engasjerte valg. Poenget må likevel ikke være veiledningen i seg selv, men tilretteleggingen for at elevene kan utforske seg selv og sine muligheter og bli bedre kjent med seg selv og andre. Slik kan ungdom bidra for både seg selv og andre med å bygge selvtillit, få større mulighet til å realisere sine drømmer og designe det livet de ønsker for seg selv.

7 Avslutning

Ut fra erfaringene jeg har høstet i møtet med elevene er det i mine øyne grunn til å tro at det har noe for seg å la elever veilede hverandre i faget utdanningsvalg. Spesielt med tanke på den kollektive refleksivitetserfaringen dette gir dem. Etter egen utprøving og innsikt i andres erfaring anser jeg det som realistisk overførbart å organisere faget utdanningsvalg på en slik måte. Ikke bare med tanke på *Personlig utvikling*, men også rundt temaene *Utdanning og yrker* og *Arbeid*. En slik organisering kan bidra til økt elevmedvirkning og det å skape felles bevisstgjøringsprosesser, slik at både faglig og personlig læring ivaretas.

Vi så at det var individuelt hvor langt elevene var kommet i sitt arbeid med å løse ulike karriereoppgaver. Min henstilling er at organiseringen av faget utdanningsvalg tar hensyn til det vi her har sett om hvor viktig tidsfaktoren er for slike personlige og relasjonelle utviklingsprosesser. Skal elevene få et best mulig grunnlag kan en slik læring verken komprimeres eller forhastes i tid. Min nysgjerrighet videre er dermed på potensialet i det jeg anser som mulighetsrom. For elevene tror jeg det er et betydelig potensiale for å utvikle refleksive ferdigheter slik at de kan få enda større rom for å utforske seg selv og de mulighetene senmoderniteten byr på. For lærer kan det være større potensiale i organisering og tilrettelegging for slik utvikling. Jeg vil gjerne få bedre innsikt i om det å starte enkelte av de refleksive aktivitetene på et tidligere tidspunkt, slik at prosessen blir fordelt over et enda lengre tidsrom, kan ha noen effekt på mulighetsrommet. Da kunne det med fordel vært mindre fokus på valget av videregående skole og større fokus på elevenes karrierelæring i et livslangt karriereperspektiv, slik også den reviderte læreplanen fra 2015 ønsker. I mellomtiden vil jeg dele den kunnskapen om temaet jeg hittil er beriket med.

8 Kilder

Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former.* Bergen: Fagbokforlaget

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Aarkrog, V. (2012). *Refleksion: i undervisning, oplæring og praktikvejledning*. København: Munksgaard.

Andreassen, I. H. (2016). Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 19-36). Oslo: Gyldendal Akademisk

Andreassen, I. H., Hovdenak, S. S. & Swan, E. (2008). *Utdanningsvalg: identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget

Balan, A. & Jönsson, A. (2014). Bedömning för lärande: en vägledning utifrån aktuell forskning. *Forskning i korthet 2014:2*. Hentet fra http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:760401/FULLTEXT01.pdf, 3.5.18

Bie, K. (2010). *Refleksjonshåndboken* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Birkemo, A. (2007). *Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen*. Hentet fra Norsk Pedagogisk Tidsskrift 91:3. https://www.idunn.no/npt/2007/03/utdannings-_og_yrkesvalg_i_ungdomsalderen, 11.2.17

Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning: en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget.

Erlandsen, L. H. & de Lange, T. (2017). Studenten som veileder: erfaringer fra Krigsskolens lederutdanning. *Uniped 40*(2), 109-128. DOI: 10.1826.1. Hentet fra www.idunn.no, 24.3.18

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity.* Cambridge: Polity Press

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: hva hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget.

Henriksen, E. K. (2011). Ungdom og utdanningsvalg: et godt valg for et godt liv. *Bedre Skole nr. 1/2011*, 40-41. Hentet fra: https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Henriksen.pdf, 17.3.17.

Hølge-Hazelton, B. (2005). Ung til ung som metode i forebyggelse: set fra en ungdomsforskers perspektiv. *Ugeskr Læger, 167*(10), 1149-1152. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Bibi_Holge-Hazelton/publication/267387823_Ung_til_ung_som_metode_i_forebyggelse_-_set_fra_en_ungdomsforskers_perspektiv/links/54da07010cf2970e4e7d6f32.pdf, 3.5.18

Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg: teorier om valg og valgprocesser* (2. utg.). Danmark: Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Høsøien, U. (2016). Om potensialet i faget utdanningsvalg. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 235-248). Oslo: Gyldendal Akademisk

Høsøien, U. (2015). *Karrierelæring i ungdomsskolen: Motivasjon – Mestring – Muligheter.* Oslo, Høgskolen i Oslo og Akershus, Læringssenter og bibliotek, Skriftserien

Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder: Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker.* Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra: https://www.nb.no/nbsok/nb/3a4d2166bd517bdcdaff3464d84a7e09.nbdigital?lang=no#3, 27.2.18

Jacobsen, T. I. (2017). Studentassistenters trygghet i sykepleierutdanningen. *Nordisk Sygeplejeforskning, 7*(1), 76-84. DOI: 10.18261

Jacobsen, T. I. (2015). Studentassistenter i sykepleierutdanningen. *Klinisk Sygepleje, 29*(4), 69-73.

Kjærgård, R. (2016). Utdanningsvalg: i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 91-106). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi: den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg.* Aarhus: Aarhus Universitet

Kohut, H. (1990). *Selvets psykologi.* København: Hans Reitwels forlag.

Kompetanse Norge (publisert 30.12.16): *Hva er karriereveiledning?* Hentet fra: https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/Hva-er-karriereveiledning/, 21.3.18

Kram, K., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, *28*, 110- 132. Hentet fra: http://search.proquest.com.ezproxy.hioa.no/docview/229579642?accountid=26439&rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo, 17.3.17

Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler: Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget

Kversøy, E. D. (2011). *Verdier i praksis: synliggjøring og videreutvikling.* Oslo: Diakonhjemmet Høgskole. Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/98441, 17.3.17

Kversøy, K. S. (2018). Like som veileder like: karriereveiledning mellom mennesker i samme situasjon. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.). *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 229-249). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kversøy, K. S. (2016). Hvordan kan faget utdanningsvalg bli elevenes frirom for refleksjon, utforskning og gode valg? I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.). *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 223-234). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kversøy, K. S. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak: SØT-modellen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Laursen, E. (2009). *Selv-identitet som kontekst for læring.* Aalborg: Aalborg Universitet, hentet fra: http://docplayer.dk/17952817-Selv-identitet-som-kontekst-for-laering.html, 4.4.18.

Lauvås P. & Handal G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm

Lingås, L. G. (2014). *Etikk for pedagoger* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lovén, A. (2011). Trenger vi teorier i veiledning? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.). *Karriereveiledning* (s. 35-55). Oslo: Universitetsforlaget

Løding, B. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: sluttrapport fra prosjektet Karrierelveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet.* Oslo: NIFU.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: an interactive approach* (3. utg.). California: SAGE Publications Inc.

NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.).

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget

NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling: Karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf, 2.10.16

Peavy, R. V. (2012). *Konstruktivistisk vejledning: teori og metode* (3. utg.). København: Schultz

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Røyset, R. J. & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg: karrierelæring og livsmestring.* Bergen: Fagbokforlaget.

Røyset, R. J. (2014). *SØT-modellen og coaching.* Privat tilgang til eksamensbesvarelse fra videreutdanning i faget Utdanningsvalg ved Høgskolen i Buskerud.

Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Carreer Constructing Counseling. *Journal of Vocational Behavior, Vol. 97*, 84-89. Hentet fra: https://www-sciencedirect-com.ezproxy.hioa.no/science/article/pii/S0001879116300598, 28.3.18.

Savickas, M. L. (2012a). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development, Vol. 90*(1), 13-19. Hentet fra: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x, 7.3.17.

Savickas, M. L. (2012b). Career Construction Theory and Practice. I S. D. Brown & R. W. Lent (Red.). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2. utg.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J.,… van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior (Vol. 75),* 239-250, hentet fra: https://www-sciencedirect-com.ezproxy.hioa.no/science/article/pii/S000187910900058X, 28.3.18.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. I D. S. Brown & R. W. Lent (Red.), *Career development and counceling: Putting theory and research to work* (s. 42-70). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. I D. Brown & Associates: *Career Choice and Development* (4. utg.). San Francisco: Jossey-Bass

Sjøvoll, J. (2015). *Veiledning og refleksjon i erfaringsbasert læring.* Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2381590/Sjovoll.pdf?sequence=3, 05.05.18

Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS

Terrion, J. L. (2012). Student peer mentors as a navigational resource in higher education. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. London, GB: SAGE Publications Ltd. Hentet fra: http://site.ebrary.com/lib/ucsn/detail.action?docID=10568227, 17.3.17.

Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Buhl, R. (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper.* Danmark: Schultz

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Tveiten, S. (2013): *Veiledning: mer enn ord* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

UDIR, Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV1-02)*. Hentet fra: https://www.udir.no/kl06/UTV1-02, 12.3.17.

UDIR, Utdanningsdirektoratet (1993). *Generell del av læreplanen.* Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf, 12.3.17

Ungdommens Uddannelsesvejledning Danmark (2018). *Om UU Danmark.* Hentet fra: http://uudanmark.dk/om-uudanmark/om-uudanmarkom-uu-danmark/, 4.5.18

Ungdommens Uddannelsesvejledning København (2006). *Brug for alle unge: Ung til ung-vejledning til unge tosprogede i Københavns kommune 2006*. Hentet fra: https://www.kk.dk/sites/default/files/edoc_old_format/Boerne-%20og%20Ungdomsudvalget/21-06-2006%2015.00.00/Dagsorden/23-06-2006%2009.58.22/Ung%20til%20ung%20vejledning%202006%20(2).PDF, 4.5.18

9 Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1, pkt. 2.4.3.3: SØT-modellen

Figur 2, pkt. 3.1.4: Refleksive selvidentitetsprosjekter

Figur 3, pkt. 4.5.3: Tidslinje for rekruttering og datainnsamling

Tabell 1, pkt. 5.1.4.2: Opplevelse av å lære og bruke teknikker og verktøy. Opplevelse av å veilede hverandre

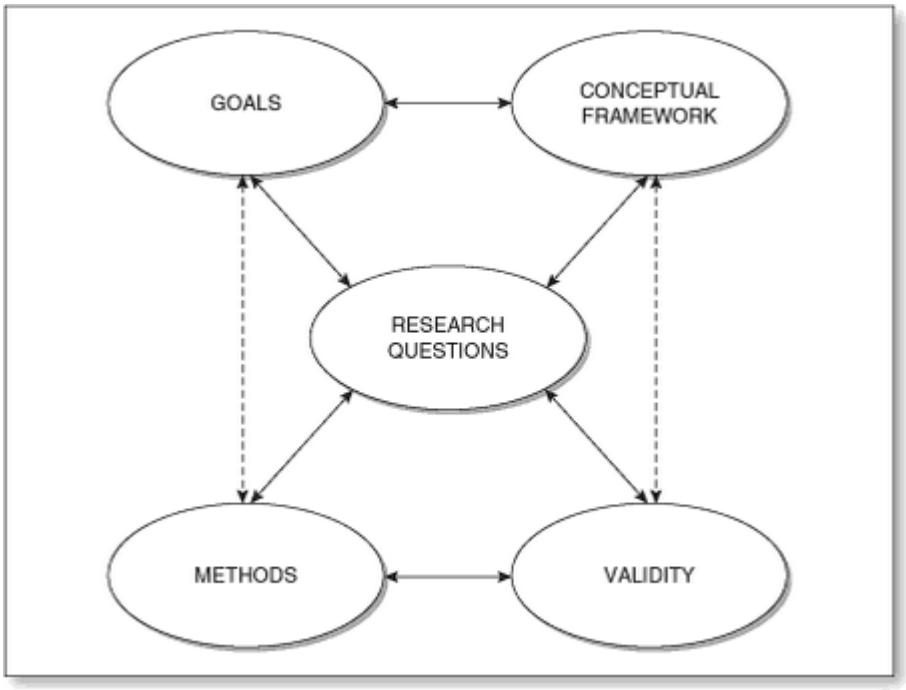
Tabell 2, pkt. 5.2: Endret ståsted/mening om utdanningsvalget pga. prosjektet

Tabell 3, pkt. 5.3.1: Personlig endring/utvikling pga. prosjektet

Tabell 4, pkt. 5.3.2: Opplevd generell nytte av prosjektet. Opplevd mest nyttig i prosjektet

10 Vedlegg

10.1 Maxwells kvalitative forskningsdesign



Maxwell, 2013, s. 5: Figure 1.1 *An Interactive Model of Research Design*

10.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjon til elever og forespørsel om deltakelse i forskningsstudien: *«Elever som veileder hverandre i faget utdanningsvalg: om refleksjoner hos elever på 10. trinn»*

Bakgrunn og formål
Jeg heter Elin, og skal skrive en masteroppgave i karriereveiledning ved Høgskolen i Sørøst-Norge. I den forbindelse, har jeg fått anledning til å gjennomføre et veiledningsprosjekt i klasse [redacted] skole, høsten 2017. Rådgiver og lærer i faget utdanningsvalg, [redacted], vil være min hovedkontakt og samarbeidspartner på skolen gjennom perioden.

I ungdomstiden utforskes mange sider ved livet. Mye av det du utforsker og mange av de valg du tar, gjør at du er den du er, og senere at du blir den du blir.

Noen vet allerede hvilken utdanning og karriere de ønsker, mens andre fremdeles er usikre. Kanskje du opplever å bli kjempefornøyd med den utdanningen du velger. Eller kanskje du må velge flere ganger før du finner en utdanning eller en jobb du trives i. Noen ganger kan valg oppleves vanskelige, enten det er nå eller senere i livet. Valg kan også handle om mange andre ting enn utdanning og karriere.

Uansett kan det være fint å lære seg å mestre valg enda bedre. En måte å gjøre det på kan være å snakke med noen om de valgene man skal ta. På skolen kan du for eksempel få veiledning hos rådgiveren eller læreren. Hjemme kan du kanskje snakke med foreldre eller søsken. Noen liker best å snakke med venner.

I dette prosjektet får dere lære om hvordan dere kan snakke sammen om utdanningsvalg gjennom å veilede hverandre. I denne sammenhengen betyr det at vi skal hjelpe hverandre til å tenke gjennom valg vi har gjort eller skal gjøre. Vi skal hjelpe hverandre med å sette ord på ønsker, finne argumenter og muligheter, se konsekvenser og alternative løsninger, og øve på å utfordre og støtte hverandre. Slik kan vi bli mer bevisste på hvorfor vi tar de valgene vi tar.

Hva innebærer deltakelse i studien?
Først skal vi gå gjennom, og øve på, enkle kommunikasjonsteknikker og veiledningsmodeller. Deretter skal dere trene på å ha veiledningssamtaler med hverandre, slik at dere får erfaring både i å gi og motta veiledning. Noe skal vi gjøre sammen som klasse, mens andre ting gjør vi i mindre grupper. [redacted] og jeg vil være tilgjengelige under alle aktiviteter, sånn at dere kan stille spørsmål og få hjelp hvis dere står fast. Til sammen tror vi det kan ta +/- 10 timer, spredt utover høstsemesteret i forbindelse med timene i faget utdanningsvalg.

Etter hver veiledning vil du bli bedt om å levere inn en kort logg som beskriver noen av de erfaringene du har gjort deg. Noen vil også bli bedt om å delta i to til tre gruppesamtaler, der dere snakker sammen om erfaringene. Disse samtalene blir det gjort lydopptak på. Deretter skriver jeg ned et referat ut fra lydopptaket, som de i gruppen får lese og kommentere hvis de ønsker. Sånn kan jeg kan rette opp eventuelle misforståelser etc. Underveis vil jeg snakke med dere om deres erfaringer, og samtidig justere aktivitetene hvis det trengs. Både [redacted] og jeg vil skrive logger etter de timene vi har hatt sammen med dere, og jeg vil ta bilde av ting vi skriver på f. eks. tavler, lapper og flip-over-ark. Dette kalles forskningsdata, som forhåpentligvis vil gi meg god innsikt i hva dere har oppdaget om veiledning og valg, i løpet av prosjektet. Dataene skal brukes som analyse- og drøftingsgrunnlag i min oppgavebesvarelse.

Hva skjer med informasjonen om deg?
Datainnsamlingen skal etter planen starte i august/september og avsluttes i desember 2017. I første omgang vil kun jeg ha tilgang til dataene. Hvis jeg trenger hjelp for eksempel i analysearbeidet, kan også min veileder ved høgskolen behøve tilgang.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Skriftlige data oppbevares ikke med navn, men kodes slik at jeg kan holde oversikten over hvem som har sagt eller skrevet hva. Lydopptak, referat fra gruppesamtalen og observasjonsnotater vil merkes på samme måte. En kodeliste vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data slik at det ikke er mulig å identifisere dere ut fra datamaterialet alene.

Alle involverte vil bli anonymisert i besvarelsen, og informasjonen vil innhentes og oppbevares på en forsvarlig måte i h. t. råd fra NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Når jeg har levert oppgavebesvarelsen min, vil sensorer vurdere den. Deretter vil dere alle få den tilsendt elektronisk slik at dere kan lese i den dersom dere har lyst. Etter prosjektslutt 15. juni 2018 vil dataene som er innsamlet arkiveres anonymisert på trygg måte hos NSD. Siden det finnes lite forskning på akkurat dette temaet, kan det være verdifullt for andre forskere å få datatilgangen, og det kan være fint å på den måten kunne bidra til bedre kunnskap om dette.

Frivillig deltakelse
Ved oppstart velger du selv om du vil være med i prosjektet eller ikke. Undervisningen/ opplæringen være obligatorisk for alle, siden disse temaene inngår i den delen av fagets læreplan som omhandler utvikling av kompetanse i personlige valg.

Selve veiledningen og dens påfølgende aktiviteter er for de som er med i prosjektet. Er du med her, kan du likevel når som helst underveis trekke deg fra denne delen, uten å oppgi noen grunn. De som ikke er med i veiledningsprosjektet, og de som eventuelt ønsker å trekke seg fra det, får istedenfor utføre andre aktiviteter som inngår i faget, i regi av skolen.

Samtykke
Studien innmeldes til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. For at jeg skal få bruke disse dataene, har personvernombudet bestemt at det må innhentes samtykke. Fra man er 15 år kan man i utgangspunktet samtykke selv, men det er veldig fint å snakke med foreldre/ foresatte om det først likevel. Dere kan også spørre både [redacted] og meg hvis dere er usikre på hva det innebærer. Vi går gjennom dette i oppstarten av prosjektet og den som ønsker kan da signere på et samtykkeskjema (se neste side).

Kontaktopplysninger
Masterstudent: Elin Varne Johansen. Mail: elinvarne@hotmail.com, telefon 93 23 85 86.
Masterveileder, Høgskolen i Sørøst-Norge: Willy Aagre. Mail: willy.aagre@usn.no.

Jeg håper mange av dere har lyst til å være med på prosjektet, og gleder meg til å være sammen med dere denne perioden.

Hilsen Elin Varne Johansen

Informasjon til foreldre/foresatte vedr. deltakelse i forskningsstudien «*Elever som veileder hverandre i faget utdanningsvalg: om refleksjoner hos elever på 10. trinn*»

Jeg heter Elin og skal skrive en masteroppgave i karriereveiledning ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Utdanningsvalg er for mange også et identitetsvalg, der utdanning og karriere er en del av selve livet og ikke en isolert del. Jeg er spesielt opptatt av om ungdom utvikler refleksiv valgkompetanse/valgmestring, slik at de kan identifisere og vurdere sine ønsker og utfordringer, og ta gode valg for seg selv, både nært forestående og i et livsløpsperspektiv. Dette er også en del av innholdet i personlig utvikling i faget utdanningsvalg.

Å snakke med en veileder kan være en fin måte å bli mer bevisst sine valg på. Forskning viser at ungdom har behov for en sparringspartner i sine valgprosesser. På skolen har man bl. a. tilgang til veiledning hos rådgiver og lærere. Imidlertid viser en undersøkelse at mange ønsker å snakke om valg med venner – altså likesinnede. Derfor ønsker jeg å ta veiledning ut av de ordinære rammene og lære elever å veilede hverandre, i aktuelle tema i faget utdanningsvalg. Gjennom elevenes læring og erfaring vil jeg forhåpentligvis få innsikt i hvilke refleksjoner som skapes.

I den forbindelse har jeg fått anbefalt, spurt og fått ja fra en dyktig rådgiver og lærer i faget utdanningsvalg ved [redacted] skole, [redacted]. [redacted] vil være min hovedkontakt og samarbeidspartner på skolen gjennom prosjektperioden. Høsten 2017 skal vi gjennomføre prosjektet sammen med elever i klasse [redacted]. 10. trinn velges fordi de har et nært forestående utdanningsvalg der slik veiledning kan være svært aktuell.

Hva det innebærer å delta i studien, hvordan den skal utføres, frivillighet, hva som skjer med innsamlet data, samtykke etc., er nærmere beskrevet i informasjonen til elevene. Jeg oppfordrer foreldre/foresatte å lese dette for å få en bedre forståelse av hva en studiedeltakelse innebærer for elevene.

Som utgangspunkt kan ungdom fylte 15 år selv samtykke til deltakelse i dette prosjektet og dermed gi tillatelse til bruk av innsamlet data. Imidlertid oppfordres elevene til å snakke med sine foreldre/foresatte om det, slik at det føles trygt for alle parter. Jeg ønsker full åpenhet og tillit i prosjektet, og det er svært viktig for meg at både elever, foreldre/foresatte og skole opplever trygge rammer i aktivitetene. Både skole, lærer og elever vil anonymiseres i oppgaven i h. t. vanlig forskningsprosedyre.

Både jeg og min veileder ved høgskolen, Willy Aagre, vil være tilgjengelig for spørsmål og avklaringer hele perioden, både for elever, foreldre/foresatte og skolen.

Med vennlig hilsen
Elin Varne Johansen

Samtykke til deltakelse i studien

Tillatelse til bruk av materiale produsert via skriftlige og muntlige aktiviteter i klasse [redacted] skole, høsten 2017. Med skriftlig materiale menes eksempelvis flipover-ark, lapper, bilder av tavleaktiviteter, logger, referat, observasjonsnotater etc. Med muntlige aktiviteter menes eksempelvis gjennomganger og øvelser i grupper og plenum, gruppesamtaler, veiledningsøkter etc. Alle vil bli anonymisert i oppgavebesvarelsen.

☐ Jeg har mottatt informasjon om Elin Varne Johansens masterprosjekt om veiledning i faget utdanningsvalg, og er villig til å delta i studien. Jeg samtykker til at datamaterialet kan brukes til forskning.

☐ Jeg har forstått at det er frivillig å delta i studien. Jeg kan når som helst trekke mitt samtykke uten å oppgi noen grunn og uten konsekvenser.

Jeg samtykker til at anonymisert datamateriale kan lagres etter prosjektslutt, for videre forskning.

JA: ☐ NEI: ☐

Dato:

Signatur av prosjektdeltaker (elev), og foresatt hvis deltaker er under 15 år:

10.3 Pedagogisk grunnarbeid

I dette vedlegget beskrives prosjektets læringsopplegg nærmere.

10.3.1 Et trygt prosjektmiljø – etiske grunnprinsipp

Jeg ønsket et kontinuerlig fokus på å ville hverandre vel, både gjennom ord og handlinger. Prosjektet omhandlet både plenums- og gruppearbeid, og i oppstarten snakket vi derfor om viktigheten av å føle seg trygg på hverandre slik at man kunne bidra på best mulig måte. For framdrift i timene ble vi enige om at hvis ingen rakk opp hånden, kunne tilfeldige spørres. Vi laget en «regel» om at det alltid var lov til å si «pass» hvis man ikke ønsket å svare, og dette skulle gjelde hele prosjektet. Den ble ikke utstrakt brukt, men den viste seg å fungere for å skape et tryggere miljø der frivilligheten ble fremmet.

Vi ble også enige om å inngå en kontrakt som alle skulle signere og etterleve. Alle kunne komme med sine synspunkter på hva som burde være med i en slik kontrakt, og det var enighet om at utgangspunktet var å ville hverandre vel. Det kom opp mange viktige punkter. Alle fikk kopi av signert kontrakt. Kontraktsmalen så slik ut:

FELLES KONTRAKT VEILEDNINGSPROSJEKTET I UTDANNINGSVALG HØST 2017

Vi har i fellesskap kommet fram til denne kontrakten, som signeres av alle. Den gjelder når vi skal ha veiledningssamtaler med hverandre i dette prosjektet.

Begge samtalepartnerne skal ville hverandre vel:

- Ha taushetsplikt
- Være ærlige og til å stole på
- Respektere hverandre
- Være saklige og ta veiledningen på alvor
- Ikke dømme hverandre
- Bør helst være en man kjenner for å skape tillit og trygghet

Veilederen:

- Ta hensyn til- og anerkjenner veisøkerens behov
- Være realistisk, men samtidig optimistisk, som hjelper til med å se løsninger
- Bør være reflektert og hjelpe veisøker til å reflektere
- Kan ikke være krenkende ovenfor andre (som nazist, rasist etc.)
- Skal ikke prøve å endre veisøkerens syn, men hjelpe til med å se flere muligheter hvis veisøker vil det

---

Signaturer (fornavn):

Det ble presisert at alle synspunkter var ønsket, at det var deres opplevelser jeg var ute etter og ikke et glansbilde av prosjektet. Jeg opplevde at der enkelte var ærlige om utfordrende opplevelser i plenum eller i gruppe, turte også flere å være det, eksempelvis om situasjoner som kjedet dem eller gjorde dem flaue. Denne opplevelsen var en medvirkende årsak til at jeg ofte oppfordret til og roset ærlighet.

Elevene var innforstått med at de ville bli anonymisert, i tillegg til frivillighetsprinsippet.

Jeg minnet jevnlig om disse enighetene underveis, spesielt før og under øvelser og datainnsamling. Jeg opplevde at deltakernes trygghet økte underveis, og at det totalt sett var trygt å dele og formidle.

10.3.2 For- og etterarbeid

Jeg utarbeidet en egen overordnet plan for gjennomføring av veiledningsprosjektet, ut fra datoer og temaer som lærer og jeg hadde blitt enige om. Temaene var en kombinasjon av det lærer i utgangspunktet hadde på planen for faget og det jeg anså grunnleggende og hensiktsmessig å gi opplæring i. Hovedtemaene for opplæringen var spørsmål og lytting. Dette ble delt inn i teknikker som spørsmålsformulering, konsentrasjon, oppsummering, oppfølging av nøkkelord, sortering, kroppsspråk, og tolking vs. avklaring, samt verktøy som SØT-modellen, pedagogisk sol og logg. Vi planla totalt 12 økter à en klokketime, hvorav en utgikk grunnet annen aktivitet på skolen. Planen finnes i vedlegg 10.3.5.

Med utgangspunkt i den overordnede planen laget jeg en detaljert framdriftsplan fra gang til gang. Jeg forberedte temaene med konkrete og aktuelle eksempler og øvelser, i tillegg til nødvendig utstyr og rekvisitter jeg skulle ha med. Øvelsene kunne handle om yrker eller utdanningsretninger, se muligheter innenfor sine interesser, finne framdriftstiltak for sine mål, etc. Lærer og jeg hadde ca. 20 minutters formøte før hver time for å kvalitetssikre at dagens framdriftsplan var hensiktsmessig og gjennomførbar. Vi foretok eventuelle avklaringer og justeringer, og fordelte oppgaver mellom oss der det var aktuelt. Der det var nødvendig med organisering eller avklaringer før vi møttes, hadde vi kontakt per e-post eller telefon.

Etter øktene hadde lærer og jeg et evalueringsmøte der vi delte erfaringer og vurderte aktuelle justeringer og forberedelser til neste økt. Jeg skrev så logg og referat for oppfølging, og lærer oversendte sin logg. Innen neste økt analyserte jeg dataene (se vedlegg 10.3.3) slik at jeg kunne se status og eventuelt justere opplegget på bakgrunn av ting jeg der oppdaget. Aktuelle justeringer kunne eksempelvis være noe jeg ville oppklare, presisere, prioritere, sette av mer eller mindre tid til, bytte om rekkefølgen på, eller lignende. Nye justeringer gikk vi gjennom i forkant av ny økt, og slik fortsatte flyten gjennom prosjektet.

10.3.3 Forskningsmessig framgangsmåte for læringsopplegget

Underveis i prosjektet pendlet jeg mellom deduktiv og induktiv fremgangsmåte. Jeg tok utgangspunkt i deduksjon, som er teori- og hypotesedrevet, gjennom å ta for meg temaene i opplæringen og temaenes teoretiske grunnlag. Deretter benyttet jeg induksjon, som er eksplorerende og empiridrevet. Jeg analyserte da datamaterialet gjennom å lese, registrere, kategorisere og fortolke. Deretter så jeg dette opp mot det teoretiske grunnlaget for å finne status på hva elevene hadde fått med seg i økten. Ut fra dette planla og eventuelt justerte jeg opplegget for neste økt med teori, og så videre i en slags sirkel, der jeg kontinuerlig vurderte om det jeg gjorde var hensiktsmessig for formålet. (Tjora, 2017:18-24). Denne systematisk stegvise prosessen var både lærerik, spennende og svært tidkrevende. Jeg anså den som nødvendig for å ha best mulig oversikt og kunne forberede relevante økter og derav få mest mulig relevant datamateriale.

10.3.4 Gjennomføring i klassen

Av elleve økter ble ni brukt til veiledningsarbeid i klassen og to til fokusgruppesamtaler. Planen finnes i vedlegg 10.3.5.

En typisk time startet med en kort oppsummering av hva vi gjorde i forrige økt, og elevene fikk anledning til å stille eventuelle spørsmål som hadde dukket opp. Så gikk jeg kort gjennom målene og forventningene for gjeldende time, og hva vi skulle gjennomføre for å oppnå dette. Dette kunne ta 2-10 minutter, avhengig av omfang og eventuelle spørsmål.

Hoveddelen varte vanligvis i 35-40 minutter. Her hadde jeg gjennomgang av et tema (teknikk og/eller verktøy) som jeg forklarte og eksemplifiserte i plenum, før elevene selv fikk erfare det enten individuelt, i gruppe eller i plenum. I gjennomgangen benyttet jeg vekselvis presentasjon via PC, smartboard- og whiteboardtavler, korte filmer og modellering, både for å skape variasjon og ut fra hva som var hensiktsmessig og tilgjengelig. I starten var det mest opplæring og øvelser i plenum og individuelt, mens øvelsene ble mer gruppebasert etter hvert som de skulle øve på teknikker og foreta veiledning. Lærer og jeg bidro med avklaringer og gjennomføringer under øvelsene. Tekstforklaring om øvelsene ble vist på skjerm slik at den var lett tilgjengelig underveis. Tekstforklaring, øvelse og timens presentasjon ble også utdelt per ark, som etter hvert utgjorde et arbeidshefte. Heftet var inspirert av elementer fra et læringsopplegg delt av Røyset og Kleppestø og som delvis også er gjengitt i deres bok fra 2018 (jf. 2.1).

Siste del av timen tok som oftest rundt 15 minutter. Her var det tid til skriving av logg eller egenvurdering. I tillegg var det tid til eventuelle spørsmål og erfaringsdelinger, som var fint for eventuelle oppklaringer, innspill til opplegg, ytterligere refleksjoner, etc. Avslutningsvis sa jeg kort noe om neste økt. For å sikre at arbeidsheftene var tilgjengelige når de skulle brukes, ble de samlet inn. Som oftest var både lærer og jeg tilgjengelige for elevene i det påfølgende friminuttet, i tilfelle det gjensto ubesvarte spørsmål.

10.3.5 Overordnet plan for gjennomføring

Tid	Tema/Gjøremål
1. økt 28/8 Egenvurdering 1	Oppstart, presentasjon av meg, prosjekt, mål og forventninger Presentere/prøve SØT-modellen: plenumsøvelse
2. økt 18/9	(Karriere)veiledning Veileders og veisøkers egenskaper Etiske grunnprinsipp, enighet om kontrakt: plenumsøvelse Logg: plenumsøvelse
3. økt 25/9 Logg 1	Spørsmål: individuelle- og gruppeøvelser om formuleringer Lytting: gruppeøvelser om oppsummeringer, nøkkelord, kroppsspråk Veiledning 1
4. økt 9/10 Logg 2	Veiledningsmodellering + metarefleksjon: plenumsøvelse Veiledning 2
5. Økt 16/10	Introdusere arbeidsheftet Sortering SØT-modellen: individuell øvelse
6. økt 23/10	Gruppeøvelse om SØT-punktene, 3 grupper
7. økt 6/11 Fokusgrupper 1	Fokusgruppesamtaler 30 min. x 2 grupper à 4 elever Tema: Teknikker/verktøy og veiledning
8. økt 20/11 Logg 3	Tolkinger: plenumsøvelse Veiledning 3
9. økt 4/12 Logg 4	Avklaringer: plenumsøvelse Veiledning 4
10. økt 11/12 Egenvurdering 2	Filmklipp om veiledning Oppsummering av prosjektet Avslutning/Feiring
11. økt 18/12 Fokusgrupper 2	Fokusgruppeintervju 30 min. x 2 grupper à 4 elever Tema: Valgpåvirkning, Utvikling, Nytteverdi

I tillegg til øvelsene som står oppført gjennomgikk jeg temaene teoretisk.

10.4 Utarbeidelse av tekstsamling av datamaterialet

Jeg laget en fortløpende tekstsamling av datamaterialet, for best mulig oversikt. Den besto av følgende inndeling:

1: Dokumenter fra prosjektforberedelsene, som prosjektskisse, NSD-dokumenter og overordnet plan for gjennomføring.

2-12: Dokumenter tilhørende hver av de elleve øktene, herunder en detaljert plan, referat fra for- og ettermøte med lærer, egen logg fra økten, eventuelle bilder fra plenumsarbeid, anonymiserte data fra elever og lærer, transkripsjon og påfølgende sammendrag fra fokusgruppesamtaler, samt fortløpende analysenotater som først og fremst ble brukt til å justere det pedagogiske opplegget.

13: Siste del var resultatanalysen, fra da jeg i etterkant gikk gjennom materialet på nytt for å finne presentable resultater fra prosjektet.

10.5 Maler og samtaleguider til datainnsamlingen

Dokumentene er komprimert for å spare plass.

10.5.1 Første egenvurdering

Fornavn:

EGENVURDERING 1 VEILEDNINGSPROSJEKT I UTDANNINGSVALG

Bruk baksiden hvis plassen ikke strekker til

1. På en skala fra 1 (lite) til 10 (mye), hvor BEVISST er du rundt dine tanker om valg av utdanning til våren? (Hvor mye har du tenkt og vurdert rundt hva du skal velge?)

2. Hva er årsaken til at du valgte nettopp det tallet?

3. På samme skala, hvor SIKKER er du på utdanningsvalget til våren?

4. Hva er årsaken til at du valgte nettopp dette tallet?

5. Har du snakket med noen om vårens utdanningsvalg?

   JA ELLER NEI:

6. Hvis ja, hvem? (Ikke navn, men f. eks. venn/venninne, lærer, rådgiver, foreldre, søsken osv.)

7. Hvis nei, hvem kunne du tenke deg å snakke med og hvorfor? (Ikke navn)

   HVEM/HVORFOR:

10.5.2 Logg 1 og 2

Fornavn:

LOGG I UTDANNINGSVALGPROSJEKTET (dato)

1. Hvilken rolle hadde du i dag (sett ett kryss)
_____ Spørsmålsstiller/lytter
_____ Forteller

2. Hva opplevde du var enkelt med å ha den rollen du hadde?
SVAR + BEGRUNNELSE:

3. Hva opplevde du var vanskelig med å ha den rollen du hadde?
SVAR + BEGRUNNELSE:

4. Skriv to ting du syns var bra gjort av din samtalepartner i dag, og årsaken til at det var bra
1 + ÅRSAK:
2 + ÅRSAK:

5. Skriv den tingen du lærte mest av eller husker best fra denne timen

10.5.3 Første fokusgruppesamtale

TEKNIKKER/VERKTØY

Lært og brukt en del teknikker / verktøy for veiledning:

1. Fortell det dere opplevde å lære om de forskjellige verktøyene (spørsmål, nøkkelord, lytting, sortering, avklaring, ØST-modellen)

2. Tenkte dere på at noe av dette før vi hadde om det i klassen?

3. Tenker dere mer på dem nå?

VEILEDNING

Veiledning, der en har rolle som veileder og en som veisøker:

1. Fram til nå - hvordan har dere opplevd å være veileder for en annen?

2. Hvordan har dere opplevd å være veisøker?

10.5.4 Logg 3 og 4

Fornavn:

LOGG I UTDANNINGSVALGPROSJEKTET (dato)

1. Hvilken rolle hadde du i dag (sett kryss på begge hvis du rakk begge)
_____ Veileder
_____ Veisøker

2. Skriv ned minst en ting du oppdaget eller lærte i dag, hva som helst
SVAR:

3. Hva syns du samtalepartneren din gjorde som var bra?
SVAR + BEGRUNNELSE:

4. Hvordan opplevde du å få veiledning (være veisøker)? Hopp over hvis du ikke var veisøker
SVAR + BEGRUNNELSE:

5. Hvordan opplevde du å gi veiledning (være veileder)? Hopp over hvis du ikke var veileder
SVAR + BEGRUNNELSE:

6. Er det noe annet du har lyst til å fortelle om eller kommentere?

10.5.5 Siste egenvurdering

Fornavn:

EGENVURDERING 2 VEILEDNINGSPROSJEKT I UTDANNINGSVALG

Bruk baksiden hvis du trenger mer plass

1. Hvordan har du opplevd å delta i prosjektet?
   Beskriv a., b. og c. så godt og utfyllende som mulig, med begrunnelser:

   a. Det å lære om/bruke teknikker og verktøy, som å åpne/lukkede spørsmål, aktiv lytting, sortering, avklaring, tolkning, etc. har jeg opplevd som…, fordi:

   b. Det å lære, gi og få veiledning av medelever, har jeg opplevd som…, fordi:

   c. Det jeg syns har vært mest nyttig med prosjektet, har vært…, fordi:

2. På en skala fra 1 (lite) til 10 (mye), hvor BEVISST er du nå rundt dine tanker om valg av utdanning til våren? (Hvor mye har du bevisst tenkt og vurdert rundt valget i høst)
   TALL: Hva er årsaken til at du valgte nettopp det tallet?

3. På en skala fra 1 (lite) til 10 (mye), hvor SIKKER er du på utdanningsvalget til våren?
   TALL: Hva er årsaken til at du valgte nettopp dette tallet?

4. På en skala fra 1 (lite) til 10 (mye), i hvilken grad opplever du at prosjektet har bidratt til at du har endret ståsted/mening om utdanningsvalget?
   TALL: Hva er årsaken til at du valgte nettopp det tallet:

5. Er det andre ting enn prosjektet som har påvirket valgprosessen din i høst?
   JA / NEI: Hvis JA, hvilke ting:

6. På en skala fra 1 (lite) til 10 (mye): i hvilken grad har du opplevd å utvikle deg personlig på grunn av prosjektet?
   TALL: Hva var årsaken til at du valgte dette tallet?

7. Kan du se for deg at du kan bruke ting fra prosjektet i andre situasjoner nå eller senere i livet?
   JA/NEI: Hvis ja, nevn noen eksempler hva du kan bruke til hva:

8. På en skala fra 1 (lite) til 10 (mye) – i hvilken grad har det vært nyttig for deg å delta i prosjektet totalt sett?
   TALL: Hva var årsaken til at du valgte dette tallet?

9. Tenker du at andre ungdomsskoleelever kan ha nytte av å lære verktøy og veiledning i forbindelse med utdanningsvalget?
   JA/NEI, fordi:

10. Eventuelt noe annet du vil si eller kommentere om prosjektet?

10.5.6 Siste fokusgruppesamtale

PERSONLIG UTVIKLING / NYTTE

1. Har veiledning/teknikker/prosjektet hatt noe å si for personlig utvikling? Begrunnelse?

2. Noe som har vært nyttig i prosjektet? Begrunnelse?

3. Andre ting som har bidratt til en eventuell personlig utvikling?

4. Kan dette brukes til noe annet enn utdanningsvalg senere i livet?

UTDANNINGSVALGET

1. Har prosjektet påvirket valgprosessen? Evt. hvordan?

2. Andre ting som har påvirket valgprosessen til nå i høst? Evt. hva?

3. Har veiledning/teknikker/prosjektet hatt noe å si for selve valget? Begrunnelse?

4. Endret ståsted eller mening pga. prosjektet? Evt. hvordan?