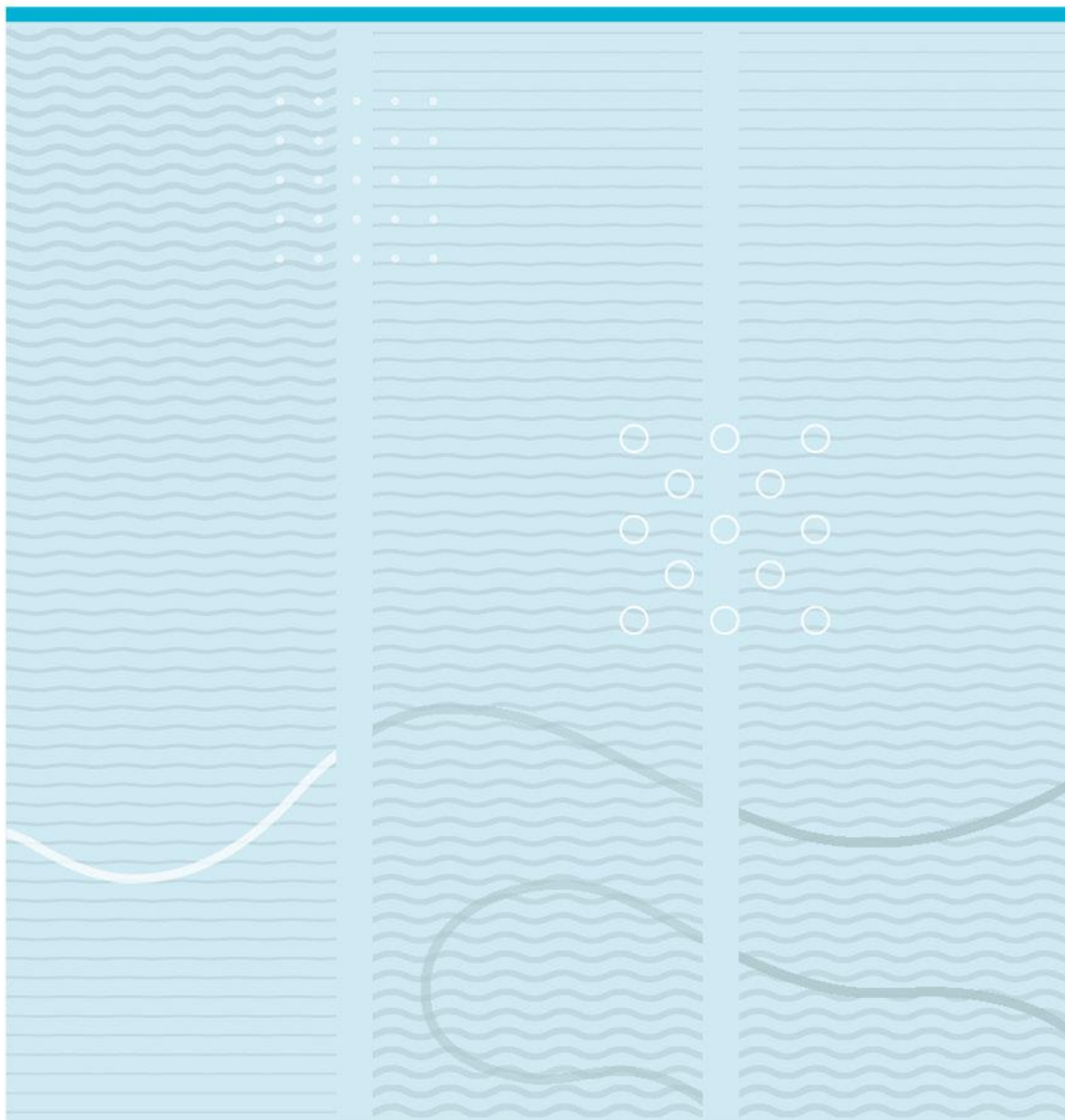


Trude Skarstein Phillips

Valg eller læring? Ja takk begge deler!

Studieveiledning gjennomført som aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med seks elever ved vg 3 studiespesialiserende



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

<http://www.usn.no>

© 2021 Trude Skarstein Phillips

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for masteravhandlingen er gruppeveiledning som utgangspunkt for karrierelæring frem mot valg av høyere utdanning. Den teoretiske rammen er sosiokulturell karrierelæringsteori knyttet til karrierelæring og valg. Empirien er hentet ut fra et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført i samarbeid mellom lokalt næringsliv og seks elever på 3 året ved studieforberedende videregående skole. Gjennom deltagelse og dokumentering av et studieveiledningsprogram ble følgende problemstilling søkt svar på: Hvordan kan et studieveiledningsprogram i samarbeid mellom lokalt næringsliv og en gruppe elever ved studiespesialiserende bidra til utforskning av ulike studie- og yrkesretninger frem mot valget av høyere utdanning. Tre forskningsspørsmål skulle bidra til å svare på problemstillingen; 1: Hvilke mulighetshorisont og eventuelle begrensninger har elevene med seg inn i studieveiledningsprogrammet slik de kommer til syne når vi møtes til første samling? 2: Hvordan har deltagelsen i studieveiledningsprogrammet påvirket elevenes mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger? 3: Hvordan kan denne type samarbeid mellom lokalt næringsliv og skole komme i stand? Resultatene som har fremkommet synliggjør studieveiledningen å myndiggjøre elevene hvor de sees som de viktigste i valgsituasjonen de befinner seg i. Gjennom øvelser i gruppefellesskapet, refleksjoner, indre og ytre dialoger knyttet til karriererelaterte begreper og karrierekompetanser har de fått satt ord på tanker og følelser rundt sin egen usikkerhet og frustrasjon de kjenner på for selve studievalget. Dette har igjen bidratt til økt selvinnsikt og mulighetsbevissthet. Masterprosjektet har vist at å sette fokus på karrierelæring frem mot valget av høyere studier støtter elevene i å ta meningsfulle fremtidige studievalg. Det at elevene ble mer orientert mot læring av karrierekompetanser, fremfor utelukkende å fokusere på valget bidro til å redusere opplevelsen av usikkerhet. I gruppefellesskapet og de kollektive lærings- og utviklingsprosessene bidro studieveiledningsprogrammet til at elevene sammen utviklet bedre selvfølelse, mestringstro og en opplevelse av fellesskapet. Dette bidro igjen til en avindividualisering og normalisering av valgprosessen elevene står i, og ga elevene et fristed i arbeidet med temaene. Det viser at denne type karriereveiledning bidrar til at elevene åpner opp for utforskning av ulike studie- og yrkesretninger. Avslutningsvis ble det argumentert for viktigheten av tverrsektorielle samarbeid mellom skole og lokalt næringsliv.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Mål med forskningen	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.4 Avgrensning og sentrale begreper	11
1.5 Kunnskapssyn	12
2 Utvalgte teorier	17
2.1 Karriereførståelse	17
2.1.1 Karrierekompetanse	17
2.1.2 Strukturert karrierelæring	18
2.1.3 Karriereveiledning	18
2.2 DOTS-rammeverk	19
2.3 Gelatt og Positiv usikkerhet	21
3 Metode	23
3.1 Hvordan prosjektet kom til, forarbeid og utfordringer underveis	23
3.2 Forskningsdesign	23
3.3 Forskerperspektivet i et kvalitativt forskningsdesign	25
3.3.1 Hermeneutikk	25
3.4 Aksjonsforskning	26
3.5 Valg av informanter	27
3.6 Verktøy for produksjon og analyse av data under gjennomføring	27
3.6.1 Super sin regnbue – et bilde på livsløpet	28
3.6.2 SØT modellen	28
3.6.3 Dialog	29
3.6.4 Digital ordsky og digitale tankekart	29
3.6.5 Log med refleksjonsspørsmål og observasjon	30
3.7 Fokusgruppeintervju	30
3.8 Kvalitet og etikk i undersøkelsen	31
3.8.1 Reliabilitet	31
3.8.2 Validitet	32

3.8.3	Personvern i forskningen	32
3.8.4	Forsker- og deltagerrollen i et etisk lys.....	32
3.8.5	Å forske på egen arbeidsplass	33
3.9	Analysearbeid.....	33
3.9.1	Analyse under og etter gjennomføring av aksjonsforskningen.....	34
4	Gjennomføring av studieveiledningsprogrammet og underveisanalyse	36
4.1	Informasjon om prosjektet – uke 36	36
4.2	Vårt første møte med «Jeg kan, jeg er og jeg vil» – uke 37.....	36
4.2.1	Meg i kontekst og karriereforståelse	37
4.3	Vårt andre møte «Selvinnsikt» - uke 38.....	41
4.4	Vårt tredje møte «Veien videre» - uke 39.....	47
4.5	Gjennomføring av fokusgruppeintervju	49
5	Resultater	52
5.1	Hvilke mulighetsbevissthet og begrensninger har elevene med seg inn i studieveiledningsprogrammet?	52
5.1.1	Meg i kontekst, mulighetsbevissthet og karriereforståelse	52
5.2	Hvordan har deltagelsen i studieveiledningsprogrammet påvirket elevenes mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger?	54
5.2.2	Selvinnsikt.....	55
5.2.3	Valgkompetanse.....	56
5.2.4	Kompetanse i å takle overganger	56
5.2.5	Å kjenne på fellesskapet – vi er usikre sammen og ikke lenger ensomme ..	57
6	Drøfting	58
6.1	Drøfting av aksjonsforskningsprosessen.....	58
6.2	Studieveiledningsprogrammet som fristed?.....	59
6.3	Hvilke mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger har elevene med seg inn i studieveiledningsprogrammet?	60
6.4	Hvordan har deltagelsen i studieveiledningsprogrammet påvirket elevenes mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger?	62
6.4.1	Å kjenne på fellesskapet – vi er usikre sammen	62
6.5	Hvordan kan et denne type samarbeid mellom lokalt næringsliv og videregående skole komme i stand og gjennomføres?.....	66
7	Konklusjon.....	68
8.0	Litteraturliste.....	69

9 Vedlegg	72
9.1 Vedlegg 1	72
9.2 Vedlegg 2	76

Forord

En reise er ved ende og for en reise dette masterprosjektet har vært. Det gir en utrolig mestringsfølelse og samtidig kjennes det på et vemod ved at den er over. Gleden og forventningen over studiesamlingene, de interessante samtalene med studenter som kommer fra andre bransjer og sektorer enn meg selv. Dette vil jeg komme til å savne, samtidig kjennes det på gleden ved å kunne dokumentere og gjøre nytte av alt jeg har lært gjennom disse fire årene hvor jeg har vært så heldig å få tilhøre Universitetet Sørøst Norge sin campus i Drammen.

Arbeidet med masteroppgavene har så absolutt vært krevende og det har vært tårer på veien. Til tider har «masterangsten» lurt i kulissene, og samtidig har den vært en viktig pådriver frem mot gleden ved å oppdage og mestre underveis. Da har det vært godt å ha gode støttespillere og det rettes spesielt en stor takk til Anne Holm-Nordhagen og Geir Mohus for faglig støtte og utfordrende innspill. De har delt både gleder og skuffelser med meg på en veldig fin måte som i seg selv har lært meg en god del om det å skulle veilede.

Der er også andre som fortjener takk og ikke minst de seks elevene «Mathilde, Nora, Sara, Rahin, Henriette og Kamila» ved Olsvik Videregående skole. De har bidratt med krevende spørsmål, engasjement og sin åpenhet – tusen takk!

Mine to kjære der hjemme Stein og Henriette har vært heiagjeng, også venner og øvrig familie har bidratt noe jeg er utrolig takknemlig for. Spesielt vil jeg takke mine to foreldre Oddfrid og Olav som selv måtte jobbe beinhardt for egen utdanning. De har i alle år vært positive pådrivere til min egen utdanningsreise og kunnskapstørst i en alder av 55 år.

Nå skal jeg nyte sommeren og ønsker den velkommen ved å levere masterprosjektet mitt!

Bergen, 24.05.2021

Trude Skarstein Phillips

1 Innledning

«Når jeg valgte å bygge på med master i «Hotel management» ble jeg fortalt å kunne velge og vrake i fremtidige jobber rundt om i hele verden. Nå er det ingenting å søke på. Jeg skulle i alle fall ha valgt en annen utdanning!» Uttalelsen kommer fra «Mathilde» jeg nylig møtte til veiledning. Å vite hva en skal bruke utdannelsen sin til i dag er ikke gitt, ei heller hvilken utdanning man skal velge. Stadige endringer gjør at man må revurdere sine planer og mål. Å være ung, se mulighetene sine, og kalibrere for fremtiden er utfordrende!

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I mer enn 12 år har jeg arbeidet innen HR (human resources) ved et rekrutteringsbyrå i privat sektor. Arbeidet omhandler; rekruttering og veiledning i omstillingsprosesser. Gjennom arbeidet møter jeg forskjellige mennesker i ulike situasjoner og overganger. En ting har de felles; Ønske og mål om utdanning og arbeid. De står foran studievalg, eller kan være nyutdannet, arbeidsledig eller jobbskifter. Velferdssamfunnets økende krav til gitte kompetanser byr på mange muligheter og utfordringer. *Karriere* oppleves ofte som det å avansere gjennom et arbeidsløp. I realiteten betyr ordet livsvei-, eller løpebane. «En karriere kan sees på som en livsreise i ukjent farvann, der den enkelte prøver å navigere på en måte som gjør at inntekt, balanse i livet og andre behov blir dekket på best mulig måte» (Savickas i Svendsrud, 2015, s. 26). Vi har alle en objektiv karriere slik andre opplever oss over tid. Den subjektive karrieren derimot er den som fremkommer gjennom tankene og konstruerer historier om egne liv. Dette krever av oss evnen å huske tidligere livsroller, analysere rollene en har akkurat nå og forestille seg sine fremtidige roller (Savickas, 2011, s. 179). Et samfunn i stadig raskere endring og med regjeringens perspektivmelding frem mot 2060 (Regjeringen, 2021), aner vi at det blir ikke mindre krevende å finne frem til mulighetene sine der fremme. Det å klare å se disse mulighetene er i seg selv blitt en viktig karrierekompetanse for å kunne ta valg gjennom hele livsløpet. Det handler om å ta ansvar for å lære og være seg bevisst om de ulike mulighetene som skal bidra til at den enkelte skaffer seg en utdanning og et givende arbeid. Et arbeid som igjen bidrar til opprettholdelse og utvikling av en selv og velferdssamfunnet vi alle er avhengig og en del ut av (Svendsrud, 2015, s. 28).

Stadig oftere får jeg henvendelser fra usikre unge i overgangen til voksenlivet, og det er disse ungdommene denne undersøkelsen handler om. Det dreier seg om 3 års vg elever foran valget av høyere utdanning. For elevene et viktig valg der de er i sine liv midt mellom sin egen opplevelse av den situasjonen de er i og den virkelige verden «der ute» hvor det stabile er blitt det ustabile (Karlsen, 2006a, s. 17). Veien fra studiespesialiserende til høyere utdanning og videre ut i arbeidslivet kan for enkelte være krevende og utfordrende. På samme tid kan veien representerer spenning og utforskning av fremtidige muligheter.

I denne konteksten handler det ikke om ungdommer som står i fare for å falle fra videregående skole. Derimot ungdommer ofte med god ressurstilgang, og mange av dem gjør det skolemessig veldig bra. De kalles også for «generasjon prestasjon» (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s. 47). Like fullt viser forskning at det er et betydelig frafall og omvalg blant studenter ved høyskoler og universitet i Norge (Hovdenhaugen, 2019, s. 21). Dette er både et personlig problem for den enkelte og en samfunnsøkonomisk utfordring. Jeg kjenner på et sterkt engasjement for å kunne bidra med min erfaring på veien frem mot meningsfulle studievalg for disse ungdommene. I dag er det en forventning at unge tar utdanning utover de obligatoriske 10 årene. Mange er frakoblet arbeidslivets verden over lang tid på grunn av dette. De forhindres i å skaffe seg innsikt i den fremtiden som venter på dem, likefullt forventes det av dem å velge studie- og yrkesretningen for denne fremtiden sin (Skovhus, 2018, s. 11). Jeg ønsker å bidra til økt nærhet mellom skole og lokalt næringsliv ved å gi plass til disse ungdommene sine stemmer og slik lære av dem; «After decades of doing life-design counselig, I still learn something new from each and every client, and so will you. After all, clients are our best teachers» (Savickas 2015 i Kjærgård & Plant, 2018, s. 81). Jeg ønsker å møte disse ungdommene med en forståelse av at vi hele tiden er i bevegelse fra noe, inn i noe og ut av noe. I sin avhandling viser Skovhus til en viktig målsetning i det å la de unge hjelpe fagfolkene å bli klokere når det gjelder utførelsen av utdannelse- arbeids- og karriereveiledning i skoleløpet mer allment (Skovhus, 2018, s. 12).

I dette prosjektet møter og samarbeider jeg med en gruppe elever om deltagelse og dokumentering av et studieveiledningsprogram gjennomført som aksjonsforskning. I motsetning til videregående yrkesfaglig skole som ofte opererer i tett samarbeid med næringslivet, har ikke denne gruppen tilgang på slike arenaer i samme grad.

Tverrsektorielle samarbeid engasjerer meg og er også bakgrunnen for hvordan dette masterprosjektet ble til, noe jeg beskriver nærmere under kapittel 3.1.

I neste avsnitt presenteres målsetning og oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Deretter redegjøres det for dagens kunnskapsstatus, og den teoretiske rammen følger i kapittel 2. I kapittel 3 beskriver og begrunner jeg metodevalgene. Selve gjennomføringen redegjøres det for i kapittel 4. Resultatene fra undersøkelsen blir presentert i kapittel fem før de drøftes i lys av oppgavens teoretiske grunnlag og kunnskapssyn i kapittel seks. I avslutningen oppsummerer jeg resultatene, og mine egne synspunkter på hvordan disse kan bidra til utvikling innen det aktuelle fagfeltet.

1.2 Mål med forskningen

Målet med aksjonsforskningsprosjektet er økt mulighetsbevissthet gjennom karrierelæring i et gruppefelleskap. I boken Ungdomscoaching viser forfatterne til den friheten disse unge har til å velge sine egne veier, og hvordan individualisme i dagens postmoderne samfunn har en ideologisk slagside; «Den kan nemlig presenteres som at enten du lykkes eller mislykkes så har individualiserte ungdom ikke noe annet å skylde på enn seg selv» (Røise & Börjesson, 2017, s. 23). Jeg håper at elevene gjennom gruppefelleskapet kan lære av, samtidig oppleve støtte fra hverandre, og finne det meningsfullt å selv utforske alternative studie- og yrkesretninger etter at studieveiledningsprogrammet er gjennomført. Samtidig har jeg et ønske om å utvikle egen praksis, noe jeg håper elevene vil bidra til. Følgende problemstilling er valgt for masterprosjektet;

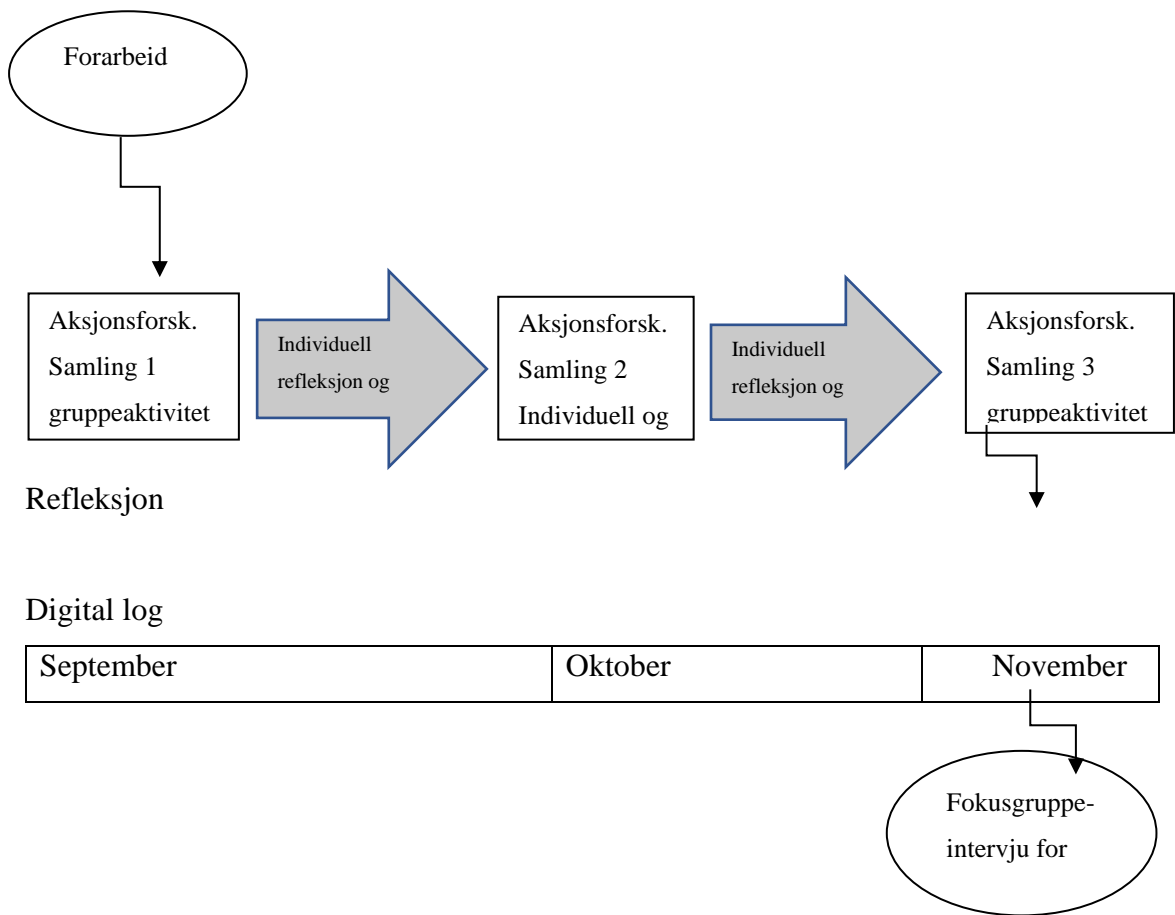
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

«Hvordan kan et studieveiledningsprogram i samarbeid mellom lokalt næringsliv og en gruppe elever ved studiespesialiserende bidra til utforskning av ulike studie- og yrkesretninger frem mot valget av høyere utdanning?»

Formålet med problemstillingen er ikke å belyse den enkeltes studievalg. Det er hvordan valgsituasjonen oppleves, og videre utforskning av ulike studie- og yrkesretninger som resultat av karrierelæring. I tillegg ønsker jeg innsikt i deltagerperspektivet i gruppefellesskapet. På bakgrunn av dette har jeg definert tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å finne svar på problemstillingen:

1. Hvilke mulighetshorisont og eventuelle begrensninger har elevene med seg inn i studieveiledningsprogrammet slik de kommer til syne når vi møtes til første samling?
2. Hvordan har deltagelsen i studieveiledningsprogrammet påvirket elevenes mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger?
3. Hvordan kan denne type samarbeid mellom lokalt næringsliv og skole komme i stand og gjennomføres?

Spørsmålene er ment å gi meg en økt forståelse av hvordan elevene tenker, føler og forholder seg til valgsituasjonen de befinner seg i. For utvikling av studieveiledningsprogrammet vil det være nyttig å få kjennskap til elevenes sin opplevelse. Illustrasjonen under er ment å tydeliggjøre prosjektet for leseren:



I tillegg er illustrasjonen tatt med under forskningsdesign i kapittel 3 for å gjøre det oversiktlig for leseren.

1.4 Avgrensning og sentrale begreper

Hensikten med forskningsprosjektet er å belyse om elevenes opplevelse av studieveiledningsprogrammet bidrar til økt mulighetsbevissthet og drøftes i mot relevante karrierelæringsteorier og nyere forskning på området. Samtidig plasseres prosjektets aktualitet i et politisk markedsøkonomisk bilde.

Studieveiledningsprogrammet er initiert av meg ut i fra den valgsituasjonen elevene står i frem mot søknadsfristen 16 april.

Sentrale begreper blir forklart i teorikapittelet og underveis i den skrevne teksten der det oppleves naturlig. I tråd med teorien tydeliggjøres sentrale begreper som er en del av forskningsspørsmålene (Nyeng, 2012, s. 23). Nasjonalt kvalitetsrammeverket for karriereveiledning ivaretar områdene etikk, karrierekompetanse og

kompetansestandarder. Begrepene mulighetshorisont, utforskning, begrensninger og valgsituasjon inngår i forskningsspørsmålene over. Disse skal betraktes å gi rom for læring og utforskning og vi finner de igjen i Nasjonalt kvalitetsrammeverk, som kompetanseområder i modellen «Karrierelæring i kontekst». (Bakke et al., 2020, s. 51). Modellen består av fem ordpar som i teorien betraktes som oxymoroner. Begrepet viser til at to ord er satt sammen samtidig som de oppleves som motsetninger (Bakke et al., 2020, s. 63). I denne oppgaven vektlegger jeg følgende kompetanseområder, som jeg her henviser til; «Meg i kontekst» (Bakke et al., 2020, s. 65). Det andre av de fem kompetanseområdene i modellen er «Mulighetshorisont og begrensninger» (Bakke et al., 2020, s. 66-67). Jeg er nysgjerrig på hvordan elevene ser seg selv i denne sammenhengen, og hvilke muligheter og eventuelle tankefeller er det de tilkjenner når vi møtes til studieveiledningsprogrammet? Og vil de se dette annerledes etter endt gjennomføring av studieveiledningsprogrammet? I så fall på hvilken måte kommer det til syne gjennom aksjonsforskningsprosjektet vårt?

1.5 Kunnskapssyn

Å se elevene i lys av den tiden og det samfunnet de er en del av blir viktig for å forstå og møte dem på deres premisser. Jeg innleder dette kapitlet med å innta et «fugleperspektiv» og ser karriereveiledning i lys av sentrale internasjonale og nasjonale styringsdokumenter med et kort historisk tilbakeblikk. Videre viser jeg til nyere relevant forskning. Individ og samfunn er to perspektiv og avgjørende for hvordan man forstår, tilnærmer seg og tenker rundt karriereveiledning. Karriereveiledning er et ungt fagområde og har parallelt fulgt samfunnsutviklingen internasjonalt og nasjonalt. Fagfeltet er i stor grad påvirket av den rådene politikken, og framstår i dag som et politisk redskap og en individuell velferdstjeneste. Karriereveiledning skal dermed være et gode både for samfunnet og for individet (Kjærgård & Plant, 2018, s. 11). Å inneha «karrierekompetanser» blir fremhevet som avgjørende for å møte endringer og bidra til egen og velferdssamfunnets utvikling. I politiske styringsdokumenter fokuseres det i stor grad på valg som igjen skal gi de «riktige» kompetansene. Et av tre overordnede mål i Norge sin kompetansestrategi er : «... at det taes gode **valg** for individ og samfunn» (Nasjonal Kompetansepolitisk Strategi 2017-2021, 2017, s. 15). Strategien er styrt av EU og OECD sin målsetning om bærekraftige samfunn i en global konkurranse. Stor grad av frihet gies det enkelte menneske parallelt med økt individuelt ansvar for å tilegne seg blant annet valgkompetanse for å mestre eget livsløp (OECD, 2014, s.36).

Elevene jeg møter i dette prosjektet står midt i krysspresset mellom egne behov, for dem bevisste og ubevisste. På den andre siden representerer samfunnet muligheter og hindringer for den enkelte. Utdanningstilbudet er i stor grad påvirket og styrt av de nevnte aktørene gjennom den norske utdanningspolitikken. OECD har blant annet et program for International Student Assessment (PISA) hvor det er utviklet målesystem for prestasjoner, og tester i viktige ferdigheter. Disse dreier seg om basisferdigheter med høy nytteverdi innenfor den globaliserte økonomien (Karlsen, 2006a, s. 200). Der er røster innen karrierelæringsfeltet som retter et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger hvor man stiller spørsmål om veisøker er et mål i seg selv eller middel for andre mål (Lingås i Kjærgård & Plant, 2018, s. 53). I kapittel 3 advarer Lingås mot at karriereveiledning som fag «blir et ukritisk redskap for rådene politikk..... og vektlegger at god karriereveiledning må møte veisøkeren på en helhetlig måte.,som gjør veisøkeren til et subjekt og ikke et objekt, og til et mål i seg selv» (Lingås i Kjærgård & Plant, 2018, s. 53). I artikkelen «Støttende eller provoserende utdannings- og yrkesrådgivning?» belyser forfatteren utfordringer med en proaktiv rådgivningstjeneste som kan risikere å følge den rådene politiske diskursen hvor hensynet på samfunnsnivå går på bekostning av behovet til det enkelte menneske (Kjærgård, 2020, s. 6). Denne forståelsen ser jeg i lys av de funn som fremkommer i denne undersøkelsen og vil videre drøftes i kapittel 6. For mer enn 100 år siden lanserte karriereveiledningens grunnlegger Frank Parsons behovet for at unge mennesker trenger støtte ved valg av utdanning og yrke:

We guide our boys and girls to some extent through school, then drop them into this complex world to sink or swim as the case may be. Yet there is no part of life where the need for guidance is more emphatic than in the transition from school to work, the choice of a vocation, adequate preparation for it, and the attainment of efficiency and success (Parsons, 1909, s. 246).

107 år etter Parson kom den første norske offentlige utredningen om karriereveiledning; NOU 2016:7. Behovet uttrykt av Parson er fortsatt gjeldende, og jeg mener dette støtter oppunder masterprosjektet mitt; En av anbefalingene er at det utvikles et karriereveiledningsfag for elever ved studiespesialiserende (NOU 2016:7, s.150).

Det økte fokuset på karrierekompetanser gjenspeiler seg i norsk karriereveiledningslitteratur, og relevant i denne sammenheng litteratur som fremhever karrierelæring. Boken «Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv» (Svendsrud, 2015, s. 16), er et eksempel blant flere hvor det går fram at rådgiverrollen er i endring; fra å være smal, rasjonell og formell til mer å være en fasilitator for læring og støtte til elevene i valgprosessen. Også boken «Utdanningsvalg -identitet og danning» finner jeg viktig å fremheve i denne sammenheng. Boken setter søkelyset på karrierelæring med formål om å tilrettelegge for tilnæringsmåter i skolen som bidrar til å gjøre elevene kompetente til selv å treffe gode valg. I boken «At vejlede i fællesskaber og grupper» viser forfatterne til hvordan veiledning i grupper kan bidra til avindividualisering av strukturelle opplevde problemer. Dette kan for eksempel gjelde valg av høyere studier hvor de unge får samarbeide og samhandle om en felles situasjon og dette reduserer det individuelle presset på å skulle velge «riktig» da vi er i samme «båt» (Rie Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 8). I sin avhandling «Vejledning-valg&læring» påpeker Skovhus avindividualisering som en av flere konsekvenser ved å fokusere på læring i fellesskap og samarbeid. Hun påpeker blant annet at dette kan bidra til å øke nysgjerrigheten og trangen til å utforske ulike studie- og yrkesretninger blant unge (Skovhus, 2018, s. 277). Å rette oppmerksomheten på forskjellen mellom valg og grunnlaget for valg tydeliggjøres i avhandlingen hennes, noe jeg finner å direkte omhandle denne undersøkelsen. I følge Skovhus er det stor vekt på det første i skolen og mindre på det andre. Dette gjenspeiler seg også i ungdommenes forventninger; de er primært interessert i karriererelaterte aktiviteter som skal hjelpe dem å velge. Skovhus` hovedargument er at det overdrevne fokuset på valg ikke gir ungdommer det beste fundamentet for valg nå og i fremtiden, men bidrar til overfladisk læring og stenger for nysgjerrigheten og utforskning (Skovhus, 2018, s. 256). Det er derfor viktig at veileder synliggjør for elevene målene og relevansen karrierelæring kan ha for dem, også på lengre sikt (Skovhus, 2018, s. 257). Mangfoldet av studieretninger kan virke overveldende på mange og gjør det vanskelig å navigere i denne «jungelen». Å redusere kompleksitet blir en utfordring. Veileder bør bistå ungdommen i denne utfordringen når de reflektere over sine valgmuligheter (Røise & Börjesson, 2017, s. 24). Hvordan unge tenker rundt det å skulle ta valget om høyere utdanning samt samarbeid mellom skole og næringsliv er der gjort en del forskning på. Sentrale funn viser at 8 av 10 av de som går videregående skole planlegger å ta høyere utdanning og ser dette viktig for sitt

fremtidige liv. Når det gjelder utdanning er det særlig viktig at faget interesserer og at man får en jobb man ønsker seg (Holter & Holst, 2019, s. 5). Halvparten synes det er vanskelig å forstå hvilke yrker man kan få med ulike utdanninger. Spesielt er det behov for mer beskrivende informasjon om hvordan veien til yrkene ser ut og hva som er de viktigste arbeidsoppgavene tilhørende de ulike yrkene» (Holter & Holst, 2019, s. 6). Rapporten «Kultur for samarbeid» finner jeg interessant. Den tar for seg arbeids- og næringslivets samarbeid med skolen, med særlig vekt på utveksling av kunnskap og kompetanse om hva skole og arbeidsliv tilbyr hverandre. Den viser til at det er behov for å heve kompetansen blant ansatte i arbeidslivet om hva som foregår i skolen, og likedan heve kompetansen til ansatte i skolen om de krav og forventninger som i dag stilles i yrkeslivet. I tillegg viser den til viktigheten av et tett samarbeid med det lokale næringslivet for å forberede og realitetsorientere elever på hva de kan vente seg i yrkeslivet (Eide & Lauritzen, 2018, s. 77). Samtidig tilkjenner rapporten kompleksiteten i denne type samarbeid. I mitt tilfelle betyr det høyst sannsynlig å ha valgt en annen tilnærmingen til det samarbeidet med skolen som opprinnelig var planlagt, noe jeg drøfter i kapittel 6.

I de siste årenes mediedebatt har ungdom ofte fått merkelappen «Generasjon prestasjon». Begrepet beskriver en flink, veltilpasset og aktiv ungdomsgenerasjon, som er opptatt av å prestere og gjøre det godt på mange områder. Fortellingen om «Generasjon prestasjon er fortellingen om en stresset ungdomsgenerasjon, og har dels hentet næring fra studier som viser at stadig flere unge rapporterer om psykiske helseplager, og da særlig jenter. I forskningslitteraturen blir utviklingen ofte tolket i lys av en langvarig samfunnsendring, der individuelle prestasjoner har blitt stadig viktigere (Bakken et al., 2018, s. 50). Forfatterne viser derimot til kritiske røster som stiller spørsmål ved om den store oppmerksomheten rettet mot ungdoms psykiske helseplager faktisk bidrar til å sykeliggjøre helt alminnelige ungdomsliv og normale utfordringer (Bakken et al., 2018, s. 49). Videre stiller de noen interessante spørsmål;

I hvilken grad bidrar ungdom selv til det presset de opplever, og i hvilken grad er de aktører når det gjelder å minske presset? Er løsningen å lære hver enkelte å prioritere bedre i eget liv? I hvilken grad og på hvilke arenaer har voksne- for eksempel foreldre, lærere, trenere, skolemyndigheter og kommersielle aktører et ansvar? (Bakken et al., 2018, s. 71).

I stede for å problematisere studievalget, burde vi heller gjøre det til et positivt utforskningsprosjekt ved å ansvarliggjøre ungdommene gjennom karrierelæring?

I neste kapittel redegjøres det for det teoretiske grunnlaget som sammen med de ulike delene i innledningskapittelet danner rammen for metodevalg, analysen og drøftingen av resultatene.

2 Utvalgte teorier

I dette kapittelet presenterer og utdyper jeg det teoretiske rammeverket for undersøkelsen og starter først med å utdype sentrale begreper utover de som tidligere er belyst tilknyttet problemstillingen. Deretter redegjør jeg for to karrierelæringsteorier innen sosiokulturell karrierelæringsteori som jeg finner er direkte relevante fordi språket her er nøkkelen til læring. I følge Lovèn finnes der ikke en overordnet karrierelæringsteori som kan brukes til å forklare helt og holdent menneskenes liv gjennom yrke og utdanning. Hver for seg er ikke de ulike teoriene nok til å skulle forklare et karriereløp (Lovèn, 2016, s. 64). Det er ved å kombinere ulike teorier jeg som veileder vil kunne få et mer helhetlig bilde av hvordan mennesker forholder seg til yrkes- og utdanningsvalg. Dette er i tillegg et komplekst bilde. Lovèn viser i sin bok «Karriärvägledning-En forskningsöversikt» til Krumboltz sin kartmetafor;

.. det er med hjälp av teorierna at man bättre kan förstå och navigera i terrängen, men att de enskilda teorierna endast beskriver delar av den. Några teorier ger innsikt om topografin, andra om vägar eller temperaturer, och det är först genom att kombinera dessa som bilden blir mer fullständig

(Krumboltz 1994 i Lovèn, 2016, s. 65).

2.1 Karriereforståelse

Karriereforståelse er sammensatt og i avsnittene 2.1.1 – 2.1.4 utdypes begrepene som jeg finner viktige i denne sammenhengen.

2.1.1 Karrierekompetanse

Innledningsvis viste jeg til Zavickas sin definisjon av karriere som et livsløp. For å mestre egen karriere vises det til *Karrierekompetanser* som refererer til;

Kompetanser som setter menneske i stand til å håndtere sin karriere i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår

og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid (Bakke et al., 2020, s. 44-45).

For å tilegne seg karrierekompetanser fordrer det at karrierelæring skjer ved at den enkelte opplever økt selvinnsett, innsikt i egne muligheter og begrunnelser for valg samt oppdager nye ting gjennom utforskning. I Nasjonalt kvalitetsrammeverk tar de utgangspunkt i at alle mennesker har opplevd karrierelæring og derav har karrierekompetanse. Karrierelæring sees som en kontinuerlig og pågående livslang læringsprosess som skjer simpelthen ved at man lever og erfarer (Bakke et al., 2020, s. 49). Karrierelæring kan også forstås som strukturert slik det er for studieveiledningsprogrammet i denne undersøkelsen;

2.1.2 Strukturert karrierelæring

Strukturert karrierelæring kan dreie seg om å lære noe nytt, men også om å bli bevisst på, og aktivere, den kompetansen en allerede har. Det er muligheten for å understøtte karrierelæring gjennom ulike strukturerte læringsaktiviteter.

Strukturert karrierelæring kan skje gjennom å tilrettelegge for ulike karrierelæringsaktiviteter. Slike aktiviteter kan foregå i ulike formater, og inngå i både individuelle karriereveiledningssamtaler og gruppeveiledning, undervisning og opplæring i digital samhandling. Læring kan tilrettelegges gjennom bruk av ulike metoder og verktøy, øvelser og oppgaver. Digitale ressurser kan også inngå noe vi blant annet benytter i studieveiledningsprogrammet (Bakke et al., 2020, s. 50).

For en utvidet forståelse av karrierekompetanser som et resultat av karrierelæring viser jeg til kapittel 2.2.1 hvor jeg gjør rede for Bill Law og Tony Watt`s teoretiske rammeverk. I løpet av et livsløp skjer det mange ulike overganger, noe mer krevende enn andre hvor behovet for karriereveiledning gjør seg gjeldende. For elevene i denne undersøkelsen er valgsituasjonen de står i et eksempel, og det blir naturlig å tydeliggjøre formålet med karriereveiledning;

2.1.3 Karriereveiledning

Karriereveiledning skal bidra til karrierekompetanser, og i dette er læring gjennom utforskning en sentral tilnærming. Denne type veiledning kan sees som en

utforskningsprosess som veisøker og veileder samarbeider om. For denne undersøkelsen skjer utforskningen ved at den struktureres gjennom en læringsprosess i form av studieveiledningsprogrammet.

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid. Karriereveiledning gir mulighet til utforsking av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter og støtte til handling og valg. (Bakke et al., 2020, s. 11).

2.2 DOTS-rammeverk

Forståelsen av karrierelæring kan forstås innenfor de fire hovedelementene i Watts og Law sin karrierelæringsteori forkortet DOTS. Teorien tar utgangspunkt i den enkeltes ferdigheter for fire områder og hvor alle fire områdene er innvevd i og gjensidig påvirker hverandre; opportunity awareness, self awareness, decision learning and transition learning, (Law og Watts: 2003, s.1).

På svensk blir den ofte kalt for «Fyrstegsmodellen» (Lovên, 2016, s. 30); S står for self-knowledge; Selvinnsikt er begrepet vi benytter på norsk og omhandler å kjenne seg selv i forhold til utdanning og arbeidsliv. Begrepet er sentralt i denne undersøkelsen og jeg velger å starte med å utdype det nærmere; Å kjenne seg selv og sine styrker har alltid vært viktig i karriereveiledning. Spesielt i arbeidet med ungdom er dette viktig; de er i en formativ fase og har ikke utviklet god bevissthet om hvem de er. Anders Lovên påpeker dette; «Elevs brist på självkänedom och därmed svårigheter med att genomföra val har lyfts fram i flera rapporter» (Lovên, 2016, s. 30). Sagt på en annen måte; Ved å øke selvinnsikten kan de unge utvide synet på mulighetene sine og dette er nettopp målet med studieveiledningsprogrammet som her settes «under lupen». I karriereveiledning kartlegges ofte egenskaper og interesser for å øke selvinnsikten, slik det gjøres i denne undersøkelsen. Denne type kartlegginger blir kritisert for å hoppe over identitetsdannelsen, og heller gi overfladiske resultater. Inga H. Andreassen fremhever at ungdom er spesielt opptatt av identitetsarbeid. Hennes hovedargumentet er at i karriereveiledningsarbeid må faglig kunnskap og identitetsarbeid gå hånd i hånd og viser til kompleksiteten når det gjelder identitet (Andreassen, 2008, s. 60). Dette støttes av forfatterne i boken «Utdanningsvalg-identitet og danning» hvor det fremheves at ungdommene ikke bare skal finne ut av hva de skal bli, men vel så viktig også hvem de

er, (Høsøien & Lingås, 2016, s. 13). Identitet som begrep inneholder mange ulike elementer, og kan forklares ved å være noe «enhetlig inni oss som er konstant fra dag til dag» på tvers av ulike situasjoner, noe vi vet er oss selv og som gir oss tilhørighet i fortid, nåtid og fremtid (Høsøien & Lingås, 2016, s. 154). I dette aksjonsforskningsprosjektet er det tatt med aktiviteter som fokuserer på å få frem både tanker og følelser, om det holder mål vil resultatet for denne undersøkelsen forhåpentligvis kunne si noe om. Et viktig perspektiv i denne sammenheng er å se identitet i lys av de sosiale rollene vi har og konteksten vi inngår i (Svendsrud, 2015, s. 95). Noen er kjerneroller og definerer vår selvoppfatning og plass i samfunnet. Andre roller kan være mer perifere, men disse kan likevel ha stor betydning i karrieresammenheng. Å synliggjøre roller har lang historie i karriereveiledningen, og en sentral formidler av dette er Donald Super. Han vektlegger at karriere er mer enn jobb; det består av alle rollene et menneske innehar på et bestemt tidspunkt i livet (Super i Højdal & Poulsen, 2015, s. 47). Han påpeker videre at disse rollene interagerer og påvirker hverandre, og at karriere er sammenvevd med andre deler i livet. Forskjellige mennesker og arenaer får fram ulike sider ved oss. Dette er viktig å synliggjøre for veisøkere, slik at de kan få bedre innsikt i sine kompetanser; kunnskaper og ferdigheter som kan brukes i en karrierelæringsprosess. Å fokusere på roller er vurdert som en hensiktsmessig innfallsvinkel i karrierelæring. Noe vi gjør i gjennomføringen av studieveiledningsprogrammet som vist under kapittel 4, men gjør vi det nok?

Trinn 2 i «fyrstegsmodellen» er O og står for occupational knowledge på norsk mulighetsbevissthet. I dette vektlegges kjennskap til hvilke muligheter som finnes for eksempel når det gjelder utdanning, kunnskap om hva disse mulighetene kan innebære og hvordan man kan gripe dem. Sentralt er det at veisøker selv skal finne frem til mulighetene med hjelp av veiledning og ikke bli gitt svarene. Dette trinnet er i tillegg med trinn 1 det som det først fremst fokuseres på i denne undersøkelsen, men jeg understreker igjen at alle fire områdene er innvevd i hverandre og kan ikke sees isolert. D står for decision-making; På norsk benyttes valgkompetanse og omhandler kunnskap og ferdigheter som kreves for å kunne ta valg og begrunne disse blant flere alternativ. Det fremheves at valgkompetanse som karriereferdighet stadig blir viktigere. Valgmulighetene var tidligere mer begrenset, mens det i dag er betydelig større frihet og flere muligheter for den enkelte. Dette medfører et større ansvaret hos individet for å lykkes. Ved økt individualisering er det en fare for at den enkelte bærer følelsen av

risiko og usikkerhet alene, og følgelig får et privat preg (Thomsen, Skovhus, Buhl, 2013, s.19). I dette aksjonsforskningsprosjektet er det derfor et viktig poeng at elevene ikke skal bli overlatt til seg selv i en krevende valgsituasjon, men søke og oppnå støtte i fellesskapet. Siste trinnet er T, som står for transition-learning; Dette knytter seg til veisøker sin evne til å kunne forutse og bearbeide konsekvensene av et valg og takle usikkerhet. På norsk benyttes kompetanser i å takle overganger.

Valgkompetanse har en naturlig plass i en karrierelæringsprosess. Law og Watts fremhever det som vesentlig at veisøker kjenner til bredden i måter å ta valg på, hva som kjennetegner valgsituasjoner og hva som kan gjøre disse lettere. I karriereveiledningsfeltet er H. B Gelatt opptatt av det samme og introduserer begrepet *Positiv usikkerhet*, og dette er den andre hovedteorien jeg støtter meg til for denne undersøkelsen. I neste kapittel belyser jeg denne nærmere.

2.3 Gelatt og Positiv usikkerhet

Usikkerhet oppfattes oftere som noe negativt enn som noe positivt. I mitt møte med mange av de unge er det nettopp slik de opplever valgsituasjonen i overgangen til høyere studier. Gelatt mener derimot at usikkerhet kan være positiv, og evnen til å ombestemme seg er en viktig kompetanse. Her er det interessant å stille spørsmålet hvordan man ser dette i forhold til omvalg av høyere studier? Noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6. Gelatt mener at vi kun gjennom en sikkerhet på at det usikre vil inntreffe, vil kunne møte denne usikkerheten på en positiv måte. Gelatt begrunner dette med de stadige endringene i det postmoderne samfunnet som gjør valgene utfordrende (Gelatt, 1989, s. 252). Med den endringstakten samfunnet har i dag opplever jeg Gelatt å ha økende relevans. Mulighetene finnes der fremme i alt det usikre. Gelatt beskriver prosessen i det å ta valg som det å arrangere og rearrangere informasjon forut for selve valget og gir oss fire tilnærminger til selve valgprosessen:

1; Vær fokusert på og fleksibel rundt det du **vil**; Du skal vite hva du vil, men ikke være helt sikker. Du skal sette deg mål, og samtidig være åpen for at disse kan endres eller kanskje bli delmål på veien mot selve målet. Vær åpen for at du kan oppdage nye mål underveis. Målene skal veilede deg og ikke styre deg. «Om du alltid vet hvor du beveger deg mot da vil du aldri kunne ende opp et annet sted! Om du alltid vet hva du vil da vil du kanskje aldri oppdage nye behov» (Gelatt, 1989, s. 254). I

2; Vær realistisk og optimistisk rundt det du **tror på**; Du skal drømme samtidig orientere deg mot virkeligheten. Tenk stort og visjonært og ha begge beina godt plantet på jorden. «Alle og enhver av oss har kapasitet til å bli mye mer enn det vi i utgangspunktet tror, om vi slutter å tro annerledes» (Gelatt, 1989, s. 255)

3; Vær sikker og nysgjerrig på hva du **vet**; Det er alltid lettest å velge minste motstands vei, erkjenn at kunnskap krever innsats. Vær oppmerksom på at erfaringer er dine subjektive opplevelser. Kombiner konkret informasjon med din egen forestillingsevne i utforskningen av muligheter.

4; Vær systematisk og åpen i måten du gjør valget på; Lytt til og utnytt kunnskap fra både hodet og hjertet når du velger. Utforsk og varier beslutningstrategiene dine. Lær å planlegge, men planlegg også å lære. Vær rasjonell hvis det ikke er grunn til å ikke være det. I følge Gelatt bør det å ta valg like mye være en prosess for å oppdage mål som for å nå dem (Gelatt, 1989, s. 255). Å trekke parallellen herfra til at jeg ønsker å bidra nettopp til denne prosessen i gjennomføringen av prosjektet mitt gir mening. Det handler ikke om at elevene skal ta selve studievalget, men finne frem til ulike alternative muligheter ved å utforske både seg selv og studie- og arbeidsmarkedet. Veiledere bør hjelpe veisøkere å utvikle fleksibilitet. Man kan ikke være fleksibel, tilpasningsdyktig og oppfinnsom og hele tiden være konsekvent i følge Gelatt. Fremtiden eksisterer ikke og kan dermed ikke forutsies, den må forestilles. Der er to valg: En må finne opp fremtiden eller la noen andre finne den opp. Veileder i fremtiden må hjelpe veisøker å forestille seg og finne opp deres egen fremtid (Gelatt, 1989, s. 257).

3 Metode

Før jeg kort redegjør for design og vitenskapsteoretisk ståsted finner jeg det hensiktsmessig å beskrive hvordan prosjektet kom i gang og hvilke utfordringer jeg møtte underveis. Videre i dette kapitlet belyser og grunngir jeg metodebruk, valg av informanter og tilhørende verktøy for å innhente empiriske data. Videre hvordan jeg har gått frem i analysearbeidet av dataene. Avslutningsvis redegjøres det for kvalitet i forskning, personvern og etikk.

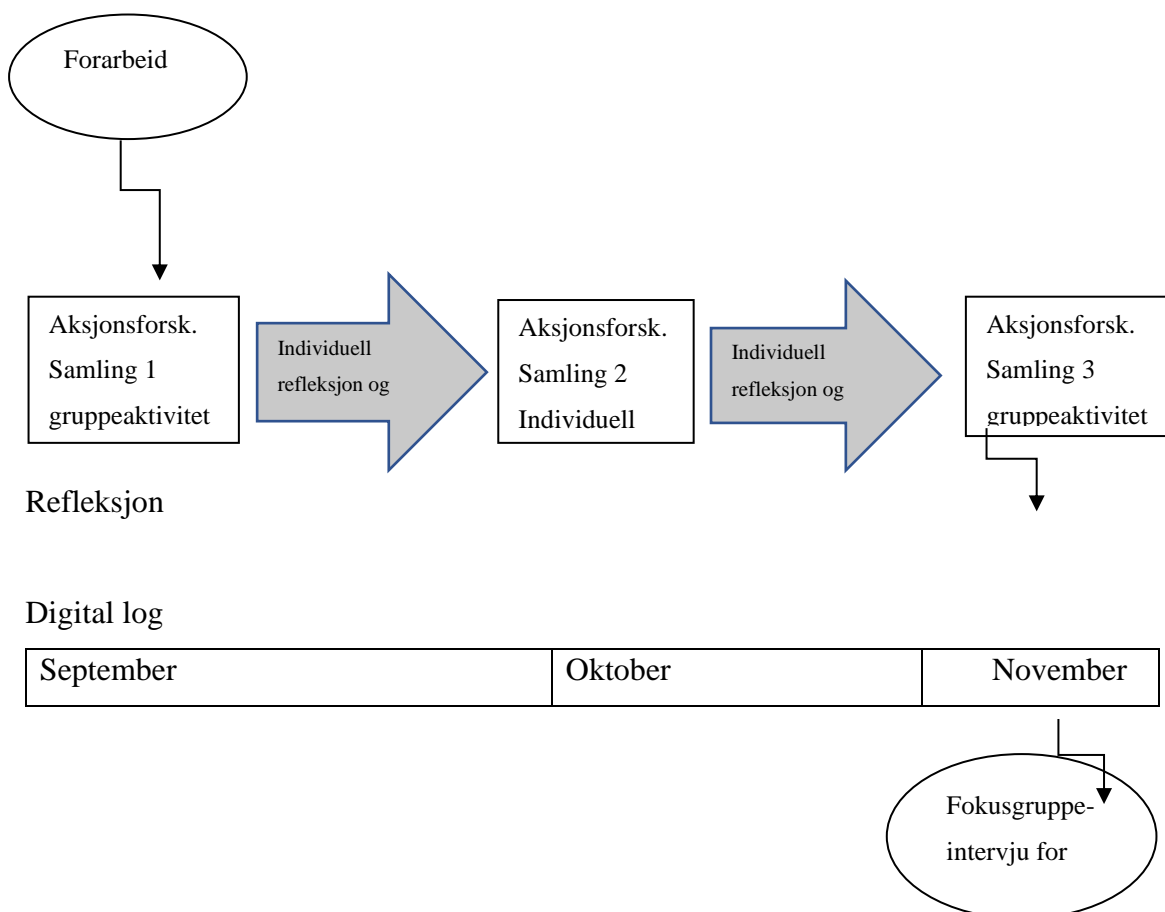
3.1 Hvordan prosjektet kom til, forarbeid og utfordringer underveis

Om få år er ungdommene det her handler om aktører på et arbeidsmarked i stadig raskere endring. «Mulighetsbanken» er et møtefora for arbeidsledige hvor jeg deltar i et tverrsektorielt samarbeid som har gitt verdifull erfaring. Et nytt bekjentskap gjennom «Mulighetsbanken» gav meg innblikk i en rådgivers arbeidshverdag ved videregående skole. Ideen om et samarbeid ble sådd som representerer «frøet» som er blitt til dette masterprosjektet. Rektor ved skolen stilte seg positiv og ville ha opplegget presentert for de aktuelle elevenes kontaktlærere. Lærerne gav meg verdifull informasjon om deres hverdag sammen med elevene. Samtidig ble de gjort kjent med samarbeidsprosjektet, dets formål og fikk stille spørsmål. Med rektors og lærernes «velsignelse» ble vi enige om å gjennomføre studieveiledningsprogrammet på og i skoletiden hvor en av rådgiverne skulle delta sammen med meg og elevene i gjennomføringen. Derimot ble vi som de fleste andre møtt med utfordringer på grunn av pandemien. Elevene ble sittende på hjemmeskole med digital undervisning. Å skulle gjennomføre studieveiledningsprogrammet digitalt ville bety å miste de fysiske møtene. En tro på det fysiske fellesskapet som læringsarena hvor elevene kan samarbeide om felles utfordring og dele erfaringene sine var en vesentlig del av formålet med samarbeidet (Rie Thomsen et al., 2013, s. 15). Heldigvis lot det seg gjøre å gjennomføre prosjektet på min egen arbeidsplass. Det å forske på egen arbeidsplass har noen implikasjoner og dette gjør jeg rede for under kapittel 3.7.5. I tillegg drøftes det i kapittel 6.

3.2 Forskningsdesign

En kvalitativ undersøkelse hvor aksjonsforskning er valgte metode skal gi svar på problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Innsamlingen og analysearbeidet har foregått i to etapper. De to rådgiverne ved skolen bisto med utvalget samt at den ene

var tenkt å delta i selve gjennomføringen. Da informantene hadde samtykket gjennomførte vi tre veiledningsmøter hvorav de to første møtene varte 3 timer og det siste 4 timer med en ukes mellom hvert møte. Det var jeg som hadde utarbeidet programmet og ledet veiledningene med elevene, samtidig var vi alle forskere. Tre dager etter siste veiledningsmøte gjennomførte vi et fokusgruppeintervju. I omtalen av informantene brukes både fiktive navn, medforskere og elever, og den aktuelle sammenhengen er bestemmende. Illustrasjonen vist innledningsvis gjengis her;



Hva som sto sentralt i de ulike samlingene redegjøres det for i kapittel 4.

Aksjonsforskning er en gruppeprosess hvor deltakerne deltar, reflekterer både med tanker og følelser i et samspill. Samtidig er de ulike aktivitetene som inngår gjensidig avhengig av hverandre og de analyseres fortløpende nettopp gjennom refleksjon (Kversøy, 2018, s. 96). I tråd med aksjonsforskning ble det viktig å skaffe meg forståelse av hvordan elevene opplevde programmet helhetlig ved å evaluere etter gjennomføring. Fokusgruppe intervju fant jeg kunne utfylle aksjonsforskningsprosessen på en god måte for dette formålet, (Tiller, 2004, s. 158). Metoden er nyttig blant annet for å oppnå ulike synspunkter på noe nytt man er

deltakere i. Den muliggjør å bringe frem flere spontane og emosjonelle synspunkter enn om jeg hadde valgt individuelle intervju (Kvale, 2015a, s. 180).

3.3 Forskerperspektivet i et kvalitativt forskningsdesign

Utgangspunktet for denne aksjonsforskningen er ønske om å forstå hvordan elevene opplever deltagelsen i studieveiledningsprogrammet. Samfunnsvitenskapen og kvalitativ forskning har ofte forståelsen av sosiale fenomen eller en hendelse som selve målet (Nyeng, 2012, s. 71). Aksjonsforskning og fokusgruppe intervju har gitt meg denne muligheten. Metodene har bidratt til å skape nærhet, tillit og åpenhet i gruppen. I tillegg har aksjonsforskningen skapt nærhet til eget praksisfelt, noe som har vært både utfordrende og givende for oss som har deltatt. Man ser læring som en prosess knyttet til aktiv handling og aktivt samspill, og mennesket sees på som en del av en større helhet. Å studere menneskers læring gjennom aktiv handling og samspill er å studere noe som endrer seg (Tiller, 2004, s. 149).

3.3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk og er opptatt av mennesker og samfunn i dets kontinuerlige endring. Fortolkningslære betyr det samme og innebærer at det finnes ulike forståelser av virkeligheten, og at forskere kun kan kartlegge virkelighet ved å sette seg inn i hvordan ulike mennesker legger mening i spesielle sosiale fenomener (Thurén, 2009, s. 69). Et viktig element når jeg forsker på elevenes opplevelse av studieveiledningsprogrammet, og tilkjenner retningen av en induktiv tilnærming. I induktiv tilnærming tar vi utgangspunkt i en erfart utfordring og gjennomfører en undersøkelse av område man ønsker å forstå uten å ta direkte utgangspunkt i rådende teori. Ved å benytte denne tilnærmingen for denne undersøkelsen er det fra empirien som fremkommer jeg utvikler min forståelse av temaet jeg forsker på (Befring, 2015, s. 61). I forskerrollen fordrer dette at jeg møter elevene i den gitte konteksten uten å legge noen føringer på bakgrunn av det jeg har med meg fra tidligere. Edderkoppnett kan benyttes for å gi et bilde på hvordan min forutinntatthet som veileder kan være fanget i et spinn som består av forståelser av mange ulike elementer (Høydal & Poulsen, 2012, s. 22). Dette er ikke minst viktig med tanke på kvaliteten i forskningsarbeidet (Nyeng, 2012, s. 109). Forutsetningen om høy grad av innlevelse, eller empati er det i stor grad som skiller hermeneutikken fra positivismen. Evnen til empati ligger i oss mennesker og det er det

som muliggjør introspeksjon; det at vi kan se inn i oss selv og gjennom det forstår andre menneskers følelser og opplevelser (Thurén, 2009, s. 105). Dette perspektivet harmonerer med interessen og engasjementet jeg har for at andre mennesker skal bevege seg mot sine egne mål. Noe av kritikken mot fortolkningslære er usikkerheten rundt forskerens mulighet for objektivitet og bevisstheten på å sette det man tolker inn i rett sammenheng. I tillegg at den sammenlignet med positivismen utgjør betydelig større usikkerhet. Bruk av metoden handler om å tolke data i tekstformat, og den er relevant fordi min forskning søker etter meningsinnhold i det som blir formidlet gjennom språket skriftlig, tankemessig, kroppslig og muntlig (Befring, 2015, s. 21). I neste avsnitt redegjør jeg for valgte hovedmetode.

3.4 Aksjonsforskning

Kversøy viser til at aksjonsforskning er «utviklingsarbeid» gjennomført av mennesker som ønsker å samarbeide. Ofte er hensikten å finne gode praktiske løsninger på saker som angår deltagerne, både som enkeltmennesker og som deler av et samfunn. (Kversøy, 2018, s. 93). Dette samsvarer med forståelsen i øvrig teori (Tiller, 2004, s. 150). Demokratiske prosesser og medvirkning for dem forskningen har betydning for er sentrale elementer (Kversøy, 2018, s. 92). Når denne metoden er utført av praktikere som meg innebærer dette et syn på kunnskap som sosial konstruert og avviser synet på en objektiv, verdifri tilnærming. I tråd med metoden synliggjøres dette ved at medforskerne aktivt deltar med sine opplevelser og refleksjoner på det de er deltagere i. Denne forskningen foregår som en stadig sirkulær prosess, og spiral brukes ofte som bilde på metoden, fordi prosessen ofte er vedvarende hvor hver spiral består av; refleksjon – plan – handling – evaluering – reviderte plan – ny og forbedret handling..... (Ulvik, Riese & Roness, 2016a, s. 18). Dette illustrerer tydelig sammenhengen og den gjensidige avhengigheten hvor det endelige målet er å skape konkrete løsninger på aktuelle utfordringer. I dette tilfelle utgjør aksjonsforskningen et mindre individuelt studie knyttet til utvikling og forbedring av egen praksis. Planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av studieveiledningsprogrammet utgjør en runde i spiralen. I tråd med metoden vil det likevel være en mulig fortsettelse i et forhåpentligvis vekstpunkt i form av et forbedret studieveiledningsprogram (Ulvik, Riese & Roness, 2016b, s. 18). I boken At vejlede i fællesskaber og grupper fremhever forfatterne det positive potensiale for læring gjennom å benytte gruppeveiledning som metode (Rie Thomsen et al., 2013). Dette er også i tråd med den fortolkende forståelsen

av aksjonsforskning som nettopp vektlegger refleksjon i gruppefellesskapet (Ulvik et al., 2016a). En fare det vises til er den skjeve maktfordelingen som kan bli en konsekvens ved å trekke inn ekstern forsker (Ulvik et al., 2016a). Å gi stemmene til medforskerne mener jeg kan bidra til å redusere faren ved at jeg ser meg blind på vante praksis og får for mye makt. Det elevene uttrykker vil gi meg ny kunnskap og i tillegg har jeg lært en god del om videregående skole som jeg tidligere ikke kjente til. En krevende og utfordrende metode, som i seg selv er pådriver i utviklingsarbeidet. I kapittel 6 drøfter jeg aksjonsforskningsprosessen, og i neste avsnitt belyser jeg utvelgelsen av informanter.

3.5 Valg av informanter

Bakgrunnen for valget av informanter henger naturlig sammen med problemstillingen. Motivasjon for å delta i prosjektet var avgjørende da det ville kreve åpenhet og utlevering av en selv gjennom aktiv gruppedeltagelse. Elevene blir sårbare, en etisk utfordring å ivareta og drøftes nærmere i avsnitt 6.2. I samarbeid med rådgiverne ved skolen utarbeidet vi et spørreskjema som de interesserte elevene besvarte. Dette dannet grunnlag for de seks elevene rådgiverne valgte ut til å delta. I mitt tilfelle valgte jeg utvelgelse ved selvseleksjon hvor elevene selv fikk avgjøre om de ønsket å delta etter å ha mottatt tilbudet (Larsen, 2017). Det var fem jenter og en gutt i alderen 18 og 19 år og de var fra ulike klasser fra den samme videregående skolen. Ingen av dem være nære venner, og tre var bekjente. For meg ble det viktig å levedegjøre medforskerne mine med fiktive navn; Mathilde, Nora og gutten Rahin tok programfag realfag, de tre andre jentene; Henriette, Sara og Kamila hadde valgt programfagene språk, samfunnsfag og økonomi. En kritikk ved valget er spørsmålet om overføringsverdi. Formålet med forskning er at det vi finner gjennom analysen og drøftingen kan ha relevans for andre grupper enn undersøkelsespersonene. I motsetning til tilfeldig utvalg ved kvantitativ metode og et betydelig større antall informanter vil ikke mitt prosjekt være representativt for alle elever ved studiespesialiserende som velger høyere utdanning.

3.6 Verktøy for produksjon og analyse av data under gjennomføring

I dette prosjektet har det vært viktig at medforskerne skal formidle sin opplevelse av det de har vært med på fra sitt ståsted. Jeg har forsøkt å spørre på en slik måte at den som svarer får anledning til å svare ut i fra seg selv, altså både der de befinner seg i sin

tankeverden og sin følelsesverden. Jeg spør derfor både om hva deltagerne tenker, føler, oppdager og mener. Å stille oppfølgende spørsmål, som gjør at den enkelte kommer videre og utvider sin mulighetshorisont er det viktigste i denne sammenheng (Kvale, 2015b). I de neste avsnittene redegjør jeg for støtte metodene som er benyttet til datainnsamling, refleksjon og analyse.

3.6.1 Super sin regnbue – et bilde på livsløpet

Som vist innledningsvis i teorikapittelet er det hensiktsmessig å trekke veksler på ulike teorier og deler av disse (Lovên, 2016, s. 66). Videre at veileder evner å utnytte teoriene og de ulike modellene i sitt daglige virke til nytte for den eller de som blir veiledet (Lovên, 2016, s. 63). Super benytter regnbuen for å visualisere et menneskets karriereløp. Den viser de tre kjerneelementene i Super sin karriereteori; Livsløpet, leverom og selvoppfattelser (Højdal & Poulsen, 2012, s. 47). Jeg har valgt å benytte regnbuen som modell i arbeidet med å bidra til karriereforståelse hos elevene.

3.6.2 SØT modellen

Vi mennesker har en del grunnleggende behov. I boken Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak, viser forfatterne til behovet for anerkjennelse som et av de viktigste vi mennesker har. Dette handler om trangen til å bli sett og tatt på alvor (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 54). De viser videre hvordan situasjonen her og nå er den som danner utgangspunktet for muligheter og valg. SØT modellen er gjennomgangstemaet i boken. Fremgangsmåten brukes til å begrunne hvorfor den enkelte anerkjennes gjennom å bli sett og tatt på alvor. Formålet er å gjøre leseren kjent med læringsperspektiver som beskriver hvorfor å lære er å oppdage selv, og at det å lære handler om å oppdage sammenhenger mellom sine handlinger og konsekvensene handlingene får. Denne kunnskapen bidro til at SØT modellen ble valgt i arbeidet vårt. Den kan betraktes som en tenke- og handlingsmåte. I tråd med aksjonsforskning bidrar SØT modellen i tillegg til struktur, tydeliggjør retning og mulighetsfokus (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 46). Den ble introdusert som en brobygger mellom nå situasjonen S og det fremtidig studievalget Ø. T står for tiltak altså hva er det vi skal gjøre for å komme fra S til Ø, her representert ved studieveiledningsprogrammet. SØT modellen kan sees som en mindre del i Super sin regnbue, noe som tydeliggjøres i kapittel 4.

3.6.3 Dialog

I boken «Veiledning-mer enn ord» vises det til at dialog er det samme som en samtale ansikt til ansikt mellom to eller flere personer, mellom personer og tekster og mellom ulike tekster. Fordi tekstene er skrevet av mennesker, kan de også forstås som kommunikasjon mellom mennesker; som dialog. «Det er i dialog med andre at man skaper mening, oppnår forståelse og at læring skjer» (Tveiten, 2019, s. 141). Tveiten anbefaler å tenke dialogen som en jordmorvirksomhet. Det handler om at den som blir spurt «føder» svarene. Når man i aksjonsforskningen tenker at medforskerne er ekspert på seg selv, gir det mening å forstå dialogen metodisk. Veilederen og forskeren blir en slags «jordmor» som legger til rette for at fokuspersonene i dette tilfelle mine medforskere «føder» svarene og eller oppdager noe nytt (Tveiten, 2019, s. 141). Til å dokumentere refleksjonene og dialogene som fremkom har jeg valgt å benytte ulike verktøy og gir en kort beskrivelse av disse i de 2 neste avsnittene.

3.6.4 Digital ordsky og digitale tankekart

Digital ordsky kan sammenlignes med «pedagogisk sol». Hensikten er å gjøre deltakerne oppmerksomme på seg selv i den situasjonen de er i. Veilederen leder deltakerne sitt fokus mot det aktuelle temaet i veiledningen. Ved bruk av «pedagogisk sol» tegner hver deltaker sin egen sol og veileder ber dem skrive en på forhånd gitt og ufullstendig setning inn i sirkelen som omhandler temaet for veiledningen. Deltakerne fullfører setningene som utgjør solstrålene ut fra sirkelen. Når de er ferdige med oppgaven henger de solene sin på veggen (Tveiten, 2019, s. 163). Den egner seg godt sammen med SØT modellen for å beskrive og tydeliggjøre nåsituasjonen slik den enkelte opplever den (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 58). Ved digital ordsky brukes samme prinsippet i et digitalt program hvor veileder skriver en setning og deltagerne svarer digitalt. Svarene popper opp og vises på storskjerm. Mye av det samme prinsippet gjelder for digitale tankekart hvor veileder stiller refleksjonsspørsmål og svarene skrives inn og vises som tankekart på storskjerm. Nok en begrunnelse for å bruke digital ordsky og digitale tankerkart er at mine medforskere tilhører den digitale generasjonen og for meg ble det viktig å bruke verktøy som var naturlige for dem. Det er enkelt å loggføre direkte uten å måtte transkribere som man måtte ha gjort om alt ble skrevet for hånd.

3.6.5 Log med refleksjonsspørsmål og observasjon

Feltnotater med observasjoner og nedtegnelser av egne erfaringer, refleksjoner og opplevelser bør inngå i alle prosjekt (Ulvik et al., 2016a, s. 54). På forhånd hadde jeg opprettet et digitalt dokument til hver av deltagerne da de ønsket å benytte egen pc til feltlogg. Resultatene fra hver aktivitet vi gjorde la jeg inn i de respektive loggene. Etter hver aktivitet hadde jeg lagt inn oppfølgingsspørsmål for refleksjon og nedskrivning av tanker og følelser som fremkom hos den enkelte. Slik benyttet vi oss av strukturert log, og i tillegg var det rom for at de kunne notere ned andre ting som de ønsket å formidle for seg selv og gruppen. Mine medforskere hadde alle sagt ja til at jeg fikk tilgang til deres logger. Samtidig hadde jeg min egen feltlogg hvor jeg noterte ned alt som ble sagt underveis i gjennomføringen. Hvordan jeg opplevde deltagerne og atmosfæren i gruppen ble også notert. Der var ingen personlige opplysninger i disse loggene. Alle data ble samlet og oppbevart etter skriftlig kontrakt med elevene. I henhold til avtalen ble alle rådata destruert på forsvarlig måte etter at prosjektet var ferdig. Når deltakerne er kjent med hva en logg er nyttes den til å strukturere samtalen og refleksjonen i gruppen. Når en deltager beskriver sine erfaringer fra studieveiledningsprogrammet kan de andre i gruppen bidra til at helheten bevisstgjøres ved å reflektere sammen over de ulike aspektene. Hensikten med dette verktøyet er å skille tanker, følelser og kroppslige prosesser relatert til erfaringer og opplevelser for å få en bedre forståelse av helheten (Tveiten, 2019, s. 152).

3.7 Fokusgruppeintervju

På samme måte som aksjonsforskning søker forskningsintervjuet å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. I boken; Det kvalitative forskningsintervjuet definerer intervjuet som en samtale med en hensikt. Videre beskrives intervjupersonen som subjektet altså en person som skaper mening og forståelse om et bestemt emne gjennom sin deltakelse i intervjuet (Kvale, 2015b). Opplevelsen som Mathilde, Nora, Rahin, Henriette, Sara g Kamila satt igjen med etter studieveiledningsprogrammet ble viktig å avdekke. Å unngå spørsmål som gav svar i form av mine egne oppfatninger og forforståelse ble avgjørende. Uttrykket «som du roper får du svar» er beskrivende på det teorien viser til er en vanlig fallgrube ved bruk av intervju. Det krever god forberedelse skal intervjuet produsere ny og betydelig kunnskap (Kvale, 2015b). Veilederrollen

innebærer en maktforskyvning som kan påvirke elevene når jeg skulle intervju dem. Dette viser en av flere etiske utfordringer ved metoden og var viktig at jeg var bevisst på (Kvale, 2015b). Jeg ønsket å gi dem muligheten til at de i fellesskap skulle få uttrykke sine opplevelser av det i sin helhet, lytte og forhåpentligvis også lære av hverandres synspunkter. Ved bruk av aksjonsforskning gjelder demokrati- og deltagerperspektivet i tillegg til at dataene som innhentes skal være transparente (Ulvik et al., 2016a, s. 30). Å benytte fokusgruppeintervjuet til evaluering av aksjonsforskningen bidro til dette.

3.8 Kvalitet og etikk i undersøkelsen

Jeg vil i dette avsnittet redegjøre for begrepene reliabilitet og validitet. I tillegg gjør jeg rede for etikk og personvern samt ivaretagelse av medforskerne og utfordringer med å forske på egen arbeidsplass.

3.8.1 Reliabilitet

Begrepet «reliabilitet» referer til forskningsresultatenes pålitelighet, det vil si at de er korrekt utført slik at de er holdbare (Thurén, 2009, s. 105). Altså hvorvidt jeg har gjennomført en god undersøkelse på det jeg har valgt å finne ut av. Teorien viser til at det er betydelig mer utfordrende i kvalitativ enn i kvantitativ forskning å oppnå reliabilitet. Dataene som er fremskaffet vil alltid være preget av at møte mellom forsker og informant skjer i en spesiell og unik sammenheng på et gitt tidspunkt eller periode. Det er umulig å gjenskape en opplevelse i en gitt kontekst. I kvalitativ metode er det derfor mer riktig å vurdere dataene som pålitelige og bekreftbare. I aksjonsforskning er dette utfordrende fordi man ikke bare skal forstå virkeligheten som deltaker, men fortolke den slik den forstås av dem vi forsker på og med. Slik sett må forskeren forholde seg til fortolkning av data på to nivåer (Ulvik et al., 2016a, s. 47). Analysen vil være påvirket av erfaringer, opplevelser og teoritolkninger forskeren bringer med seg inn i analysearbeidet, og jeg viser til kapittel 3.2.1 hvor jeg redegjør for min forforståelse. Det er derfor viktig å tilstrebe å oppnå avstand til empirien samt systematikk i analysearbeidet for å sikre god nok kvalitet. Reliabilitet eller pålitelighet er derimot bare en betingelse for god forskning ikke nok i seg selv.

3.8.2 Validitet

Dette er den andre betingelsen for å sikre vitenskapelig forskning. I dette ligger kravet om at jeg undersøker det jeg har sagt jeg skal undersøke og ikke noe annet (Thurén, 2009, s. 32). Det handler om å fremskaffe meningsfulle resultater, og for å sikre dette er det avgjørende at hele forskningsprosessen er transparent (Tiller, 2004, s. 159). Leseren skal kunne følge forskeren i gjennomføringen gjennom hele prosjektet. Forskeren er alltid deltaker og medskaper av resultatene. Av den grunn er det viktig at forskeren har et refleksivt syn som er i tråd med hermeneutikken samt en kritisk bevissthet gjennom hele prosessen (Thurén, 2009, s. 113). Ivareta undersøkelsens validitet gjør jeg ved å redegjøre for aksjonsforskningsprosessen i kapittel 4.

3.8.3 Personvern i forskningen

Norsk senter for forskningsdata, NSD; har klare regler for personvern i forskning. Dette prosjektet er ikke meldepliktig, dette er bekreftet fra NSD 26.09.2020 kl. 16.00 hvor de refererer til mottatt meldeskjema fra meg med referansekode 240491. Det er NSD sin vurdering at behandling av personopplysninger i dette prosjektet vil være i samsvar med personlovgivningen så fremt det gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.09.2020. Kopi av godkjenningen fra NSD er dokumentert som vedlegg 2 under kapittel 9.

3.8.4 Forsker- og deltagerrollen i et etisk lys

All forskning har en etisk dimensjon. Edvard Befring refererer til anerkjente retningslinjer for etikk i kvalitativ forskning i boken «Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap» (Befring, 2015). Her knytter forfatteren forskerens etiske ansvar overfor deltakerne til tre hovedprinsipper; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskning (Befring, 2015, s. 30). Aksjonsforskning som metode er ikke nøytral, men bygger på et sett av verdier; respekt for mennesker og for kunnskapen og erfaringene de har med seg til forskningsprosessen, tro på muligheten av at en demokratisk prosess kan bidra til positive endringer og utvikling gjennom handling/aksjon (Ulvik et al., 2016a, s. 30). Dette betyr at aksjonsforskning som metodevalg innebærer at jeg som forsker prioriterer bestemte verdier. I dette prosjektet er dette ivaretatt på følgende måte: «Informert samtykke» skjedde ved at elevene fikk

skriftlig informasjon av rådgiver ved skolen (vedlegg 1). De ble gjort kjent med at de til enhver tid hadde muligheten til å trekke seg fra forskningsprosjektet. «Konfidensialitet» er ivaretatt og jeg viser til punktet over. Jeg informerte også om at loggene kun ble lest av meg og de som mine medforskere, videre at de ble oppbevart på avlåst og digitalt området hvor kun jeg hadde tilgang. «Konsekvenser av å delta i i forskningen» ble ivaretatt ved at elevene ble fortalt hvordan dataene som fremkom ble brukt og de ble involvert i underveisanalysen og fikk lese vår felles aksjonsforskningsfortelling og dele refleksjoner rundt denne lesingen etter endt gjennomføring.

3.8.5 Å forske på egen arbeidsplass

Å gjennomføre undersøkelsen på egen arbeidsplass innebar en dobbeltrolle for meg. Jeg var en del av miljøet og en ekstern observatør samtidig. Dette kan ha fordeler og ulemper. Å være oppmerksom på hvordan dette kan påvirke forskningen vår er viktig. Jeg mistet muligheten til å oppleve elevene på deres naturlige arena som er viktig for dem. Jeg ønsket å skape større nærhet mellom skole og lokalt næringsliv og kanskje ble det mer en opplevelse for elevene å være på besøk? Det å forske på egen arbeidsplass kan også bidra til å styre forventningene til resultatene av prosjektet. I dette aksjonsforskningsprosjektet har jeg hatt både ønsker og mål. Mine mål er redegjort for i innledningen. Mine forventninger var at elevene skulle få utbytte i form av karrierelæring og samtidig bidra med refleksjoner til utvikling av studieveiledningsprogrammet de var deltagere i.

3.9 Analysearbeid

I utgangspunktet hadde jeg et teoretisk blikk med meg fra starten av som preget min forforståelse. Når jeg gikk inn i studieveiledningsprogrammet sammen med medforskerne mine var jeg bevisst på å legge dette blikket fra meg. Fokuset nå var på det som fremkom underveis i gjennomføringen og vi inntok en induktiv tilnærming til analysearbeidet.

3.9.1 Analyse under og etter gjennomføring av aksjonsforskningen

I sin avhandling beskriver Kversøy hvordan han gjennom et aksjonsforskningssamarbeid inviterte sine medforskere til å delta i den endelig analysen. Dette har ikke jeg valgt, men viser til det han blant annet sier om underveisanalysen:

Analysen kan i en viss forstand sies å begynne allerede idet deltagerne bidrar med data. I det deltagerne setter ord på noe, velger de å representere noe av det de tenker på fremfor noe annet. Deltagerne gjør fortolkninger av situasjonen de deltar i. Det som det settes ord på, er både et valg, et utvalg og en begynnende analyse (Kversøy, 2018, s. 96).

Svar på refleksjonsspørsmål formidlet underveis jeg fant interessante er tatt med i beskrivelsen av gjennomføringen av studieveiledningsprogrammet og fokusgruppeintervju i kapittel 4. Tematisk meningsanalyse ble valgt for å kunne trekke ut temaer med illustrerende sitater. Sitatene er satt i kursiv i teksten med anførselstegn, og representerer underveisanalysen. Det er derimot viktig å skille mellom analyser som skjer underveis og etter at all data er innhentet (Tiller, 2004, s. 160).

Etter gjennomføring av aksjonsforskningen og fokusgruppeintervjuet sammenfattet jeg aksjonsfortellingen med det renskrevne intervjunotatet, og satt igjen med en god del data. Det har vært utfordrende å formidle de endelige resultatene fordi aksjonsforskningsprosjektet har tatt for seg karrierelæring gjennom et studieveiledningsprogram hvor alle elementene henger sammen. Dataene ble gjennomgått flere ganger for å søke etter mønstre og sammenhenger som hadde relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene (Larsen, 2017, s. 113). Teorien har ikke vært bestemmende for hva som er interessante data. I tråd med induktiv tilnærming er dataene analysert i etterkant for så å se hvilken teori som belyser funnene på en interessant måte. Uansett vil jeg være påvirket av teori, selv om analysearbeidet er induktivt. Som vist i avsnitt 3.3.1 vil min forståelse av det som fremkommer til en viss grad være «teoriimpregnert» (Thurén, 2009, s. 66). Å strukturere arbeidet tematisk med utgangspunkt i meningsinnhold etter forskningsspørsmålene har vært hensiktsmessig. Dette gjør presentasjonen av funnene tydelig for leseren. Noen steder har jeg tatt med sitater fra elevenes uttalelser, og som i underveisanalysen er disse satt i kursiv med anførselstegn. I dette kapittelet er det redegjort for metodevalg og dets ulike

sider. I neste kapitel beskriver jeg gjennomføring av studieveiledningsprogrammet. Et krav i vitenskapelig forskning er validitet og at forskningsprosessen skal være transparent. Den videre beskrivelsen bidrar til å øke validiteten for undersøkelsen (Tiller, 2004, s. 159).

4 Gjennomføring av studieveiledningsprogrammet og underveisanalyse

Studieveiledningsprogrammet utgjør rammen for empirien som fremkommer i denne undersøkelsen. I dette tilfelle skjer dette ved en systematisk undersøkelse gjennom bruk av de beskrevne metodene og verktøyene, og i det videre beskrives gjennomføringen.

4.1 Informasjon om prosjektet – uke 36

I uke 36 fikk elevene skriftlig informasjon og tilbud om deltagelse i prosjektet fra rådgiverne ved skolen, og viktigheten av samtykke i forskningen ble understreket.

Tema: Tilbud om deltagelse og hva innebærer det for meg å delta?

Intensjon og ønsket læringsutbytte;

Elevene skulle få informasjon om prosjektet og de formelle rammene for forskningen slik at alle ble klar over hva dette innebar. På denne måten fikk de muligheten til å gjøre seg opp sine egen mening om deltagelse eller ei.

4.2 Vårt første møte med «Jeg kan, jeg er og jeg vil» – uke 37

Tema: Meg i kontekst og karriereforståelse

Intensjon og ønsket læringsutbytte:

Målet var å oppnå tillit i gruppen og skape trygghet for etablering av samarbeidet. Elevene skulle bevisstgjøre seg selv og de andre i valgsituasjonen ved utforskning gjennom historiefortelling, øvelser og refleksjon rundt karriererelaterte begreper.

Jeg kjente på spenning, usikkerhet og forventning ved dette første møte med Mathilde, Nora, Rahin, Henriette, Sara og Kamila, og dette var garantert gjensidig. Pizza ble servert på møterommet, vår felles arena for samlingene. Rommet vårt hadde glade farger og inneholdt det utstyret vi trengte til gjennomføringen. Jeg fortalte dem at jeg var både spent og usikker. Jeg fortalte dem hvor viktige de var som mine medforskere for den videre utviklingen av studieveiledningsprogrammet og meg i rollen som karriereveileder. Behovet hos meg for å anerkjenne og i det myndig gjøre dem var

sterkt. Åpenheten min gjorde noe positivt med dem og usikkerheten jeg hadde senset innledningsvis ble gradvis borte. De ble litt fastere og mer direkte i blikkene, kanskje satt de litt mer rakrygget? Det er vanskelig å sette ord på akkurat hva det var som skjedde. Atmosfæren tilsa at likeverdet oss i mellom ble balansert. Veileder kan fremstå for profesjonell og i det skape avstand til veisøker. Diskusjon i form av avslappende samtale kan være en fin ting å starte med hvor grunnleggende betingelser for å skape en inkluderende atmosfære preget av tillit er til stede. Disse grunnleggende betingelsene er: Oppriktighet, respekt, empatisk forståelse og fleksibilitet. Noe jeg opplevde måten jeg møtte dem på bidro til (Amundson, 2001, s. 19). Teorien fremhever viktigheten av å beskrive konteksten grundig slik at deltakerne har lik oppfattelse av situasjonen og henviser til begrepet «Thick descriptions» (Tiller, 2004, s. 153). Dette gir rom for å gå inn i de bakenforliggende temaene. I vårt tilfelle kan dette forstås som hva er det som befinner seg bak resultatene de ulike kartleggingene formidler som vi gjennomfører i studieveiledningsprogrammet? Hva oppdager vi om oss selv og de andre i gruppen gjennom refleksjonene og dialogene? Mens vi spiste snakket vi om hvilke forventninger vi hadde til samarbeidet og jeg søkte på denne måten å få til en felles forståelse om vårt videre samarbeid. En tydelig forventning var fokuset på selve studievalget; Jeg gjengir Kamila; «*Jeg håper det hjelper meg slik at det blir lettere å velge studie*», Mathilde fulgte opp; «*At jeg finner ut hva som er det rette studie*», og Sara håpet på; «*At jeg klarer å velge det rette studie*». Elevene uttrykte en oppfatning om at det var et studie som var det riktige/mest riktige, de visste bare ikke hvilket med unntak av Rahin som skulle bli sivilingeniør. Vi reflekterte og snakket rundt at de forhåpentligvis ville kjenne trang til å utforske ulike muligheter og at de ville oppleve at flere studier kunne være like «riktige» for dem. Noe jeg jeg var spent på om ville bli et resultat av samarbeidet vårt.

4.2.1 Meg i kontekst og karriereforståelse

Før jeg gikk videre og introduserte SØT modellen spurte jeg dem hva de la i begrepet karriere. Alle seks formidlet forståelsen av at det hadde med fremtidig yrke å gjøre og at det betød å få en bedre jobb etter hvert. Begrepet karrierelæring var ukjent for dem. Jeg hadde utarbeidet to power point foiler som jeg viste på storskjermen hvor jeg forklarte begrepene; karriere, mulighetsbevissthet, selvinnsikt, valgkompetanse, overganger og karrierelæring på den første foilen for elevene. Jeg fortalte dem at hver og en av dem

representerte de sin egen karriere og at formålet med studieveiledningsprogrammet slik de hadde fått informasjon om tidligere nettopp var at de skulle oppleve karrierelæring. På foil nummer to hadde jeg skrevet inn hver og en i Super sin regnbue med navn på det livsstadiet med tilhørende leverom de befant seg, i tillegg de ulike rollene de representerte; venn, datter/sønn, søsken, elev etc. Til venstre for der de nå befant seg i Super`s regnbue skrev jeg *historien din* og til høyre; «*fremtiden din*». Parallelt forklarte jeg symbolikken i Super`s regnbue for dem. På spørsmålet hva de tenkte om sin egen karriere når de så seg selv i regnbuen sier Mathilde; «*Jeg har aldri tenkt på meg på den måten liksom*», Rahin opplever; «*Det er jo ganske mye vi er, det syntes jeg var fint å se ble veldig meg selv om jeg ikke går rundt og tenker sånn*». Etter at pizzaen var fortært brukte vi en del tid på å fortelle om oss selv til hverandre. Historiene inneholdt fortellinger om oppvekst og familiebakgrunn, fritidsinteresser, hva en opplevde å være flink til, hvilke forbilder man hadde, hvordan skolen opplevdes og ønsker for fremtiden. Historiene noterte jeg fortløpende i min digitale feltlogg. Etter å ha fortalt om oss selv og blitt bedre kjent gjennomførte vi en ordsky øvelse. Den gikk på ut at jeg skrev følgende setning på skjermen: «Når jeg tenker på hva jeg skal velge av høyere studier kjenner jeg på»: Hvorpå medforskerne skrev spontant inn tre ord hver, som beskrev det de følte der og da. Ordene som kom til syne var: «*Liten tid, stress, mye forskjellig, usikkerhet, advokat eller psykolog, karakterer, press, vet ikke, alene, kort frist, sivilingeniør, vanskelig å velge, det er så utrolig mye, vil ha en god jobb, at jeg må få gode resultater.....*». Formålet med denne øvelsen var å synliggjøre følelsene de satt inne med for valgsituasjonen de befant seg i. Ordskyen som dannet seg ble loggført i elevenes digitale logger. Historiefortellingene og ordskyen dannet utgangspunktet for det som skulle bli vår felles aksjonsforskningsfortelling. Jeg tok utgangspunkt i ordskyen som omhandlet hva de følte rundt det fremtidige studivalget og stilte oppfølgingsspørsmålet: «Om dere nå skal forklare litt mer inngående hva dere føler og tenker rundt ordene dere har brukt, hva vil dere fortelle da?» Like etter at jeg hadde stilt spørsmålet ble det stille, men etter hvert kom de på glid og beskrev tanker og følelser rundt ordene de hadde skrevet inn i ordskyen; «*Jeg vil jo ha en god jobb og da må jeg ha høyt snitt for å komme inn på det rette studie*». «*Karakterene mine vet jeg er gode og da bør jeg velge et av de gode studiene som psykolog, lege eller advokat men vet liksom ikke hva jeg vil men jeg bør jo velge noe sånt*». Jeg noterte i min feltlogg og viste fortløpende på storskjerm mens dialogen gikk. Videre oppfordret jeg dem til å bruke noen minutter på å tenke over hva de oppdaget ved å lytte til de andres forklaringer og

skrive tankene sine ned i egne logger. Før jeg gikk videre introduserte jeg Gelatt sin tilnærming til det å ta valg og gav dem innblikk i hans teori «positiv usikkerhet». Tenksomhet var det som kom til syne på dette tidspunktet. De gav uttrykk for at å tenke usikkerhet på en slik måte var ukjent og opplevdes ganske rart. Jeg lot temaet bli værende, og forhåpentligvis ville de reflektere videre på egenhånd. SØT modellen ble så introdusert. Fremgangsmåten skulle visualisere der elevene befant seg nå og bevegelsen frem mot studievalget. Et valg de skulle ta på egenhånd vel 4 måneder etter vårt samarbeid var over. Bevegelsen frem mot valget, ble bilde på selve studieveiledningsprogrammet. Jeg ønsket å gi dem en strategi å ta med seg videre ved en måte å tenke på i den valgsituasjonen de var i. Figuren under illustrerer bilde jeg viste dem på storskjermen. Ønsket fremtid er tatt med for å visualisere sammenhenger. Vårt bilde av SØT modellen ble loggført og lagt inn i deres respektive logger;



Medforskerne var forventningsfulle til programmet videre og jeg siterer Rahin sin kommentar til illustrasjonen vår av SØT modellen: «*Den der var en artig måte å tenke på det på* ». Jeg introduserte den første kartleggingsøvelsen; «JTI typeprofil» som de gjennomførte individuelt ved å svare på 56 spørsmål. Svaralternativene var gitt på forhånd ved å velge A eller B ut i fra egne preferanser. Kartleggingen bygger på Jungs typepsykologi. Resultatet benyttes som samtaleverktøy i en utviklings- læringsprosess slik som i dette tilfelle. Den har sine klare begrensninger, og man skal vokte seg vel for å «*overtolke*» når man forsøker å forstå mennesker gjennom typekunnskap. Når resultatet forelå ble de stilt refleksjonsspørsmål. Når vi igjen møttes var disse utgangspunkt for gruppedialog. Under vises et eksempel fra en elevs «JTI typeprofil» med tilhørende refleksjonsspørsmål.

Eksempel «JTI typeprofil:

Selvvurdering

Analysen av din selvvurdering plasserer deg i typeprofilen ESFJ. Vi understreker at dette ikke er en detaljert beskrivelse av deg som person, men kan si noe om dine personlighetstrekk. I hvilken grad synes du beskrivelsen passer til det bildet du har av deg selv?

ESFJ – Hva kan jeg gjøre for deg?

Varm, samvittighetsfull og samarbeidsvillig. Ønsker harmoni i sine omgivelser og arbeider bevisst mot å skape denne harmonien. Samarbeider gjerne med andre for å fullføre oppgaver nøyaktig og til rett tid. Lojal, har utholdenhet, også når det gjelder ubetydelige ting. Senser hva andre trenger i hverdagen og forsøker å gi dem det. Ønsker anerkjennelse både for egen person og egne prestasjoner

Sterke sider:

- *Er samarbeidsvillige, skaper vennlige og harmoniske relasjoner til andre*
- *Er personlig involvert*
- *Har ofte en draging mot kunst og estetikk*
- *Er flittige, produktive, samvittighetsfulle og lojale*
- *Tilpasser seg rutiner, respekterer regler og forskrifter*
- *Godt organisert, husker godt fakta og kan bruke dem i rett sammenheng*

Utviklingspotensiale:

- *Reagerer på kritikk; spenninger forårsaker stress*
- *Mister motet hvis de ikke blir rost og verdsatt*
- *Kan ta for raske avgjørelser – uten å vurdere andre muligheter*
- *Søker ikke uten videre nye løsninger, kan være rigide og påståelige*
- *Trenger samarbeidspartnere, kan bli utålmodige og utilfredse når de må arbeide alene*

Til neste samling ble medforskerne bedt om å arbeide med følgende refleksjonsspørsmål som de skulle dele med gruppen på neste møte:

Beskriv hva du kjenner du deg igjen i i teksten over og beskriv hva det er som gjør at du kjenner deg igjen? Jeg kjenner meg igjen i..... fordi jeg.....

Hva kjenner du deg ikke igjen i i teksten over og hva er det som gjør at du ikke kjenner deg igjen? Jeg kjenner meg ikke igjen i fordi jeg.....

Er det noe du opplever som kjennetegner deg som ikke kommer frem og som du vil legge til? Jeg vil legge tilfordi jeg opplever at jeg er.....

Måten spørsmålene stilles på bidrar til at den enkelte svarer på egne vegne og stiller seg kritisk til eget resultat. Hensikten er økt selvinnsikt når det gjelder egne styrker og utviklingspotensiale. Samtidig unngå å plassere vedkommende i en «bås» eller manipulere. Medforskerrollen innebar myndiggjøring som kunne tenkes å bidra til at det opplevdes «enklere» å være kritisk til eget resultat. Dette kom til syne på vår andre samling hvor de fremsto som aktive, undrende og til dels kritiske til eget resultat.

4.3 Vårt andre møte «Selvinnsikt» - uke 38

Tema: Selvinnsikt

Intensjon og ønsket læringsutbytte:

Oppnå økt bevissthet ved utforskning rundt egne verdier, interesser og motivasjonsdrivere.

Vi startet med å sjekke inn til vårt andre møte. Hensikten med å invitere til innsjekking er å lede oppmerksomheten mot veiledningen (Tveiten, 2019, s. 283). Hver av oss fikk i

oppgave å si en positiv opplevelse de hadde fra første samling. Aktiviteten tar ikke lang tid noe det var viktig å ta hensyn til da møtet var tidsbestemt. Nora sitt sitat fra innsjekk: «*Jeg har gledet meg til å komme hit i dag fordi jeg bare kjente at det var godt å være sammen med dere forrige gang*». De ulike svarene på innsjekkingen ble loggført. Videre delte den enkelte sine egne tanker, følelser og meninger på refleksjonsspørsmålene fra kartleggingsøvelsen «*JTI typeprofil*» fra første samling med resten av gruppen. Henriette svarte beskrivende; «*Jeg kjente jeg ble litt provosert over at jeg ble beskrevet som at jeg mister motet hvis jeg ikke blir rost og verdsatt*». Dette ble raskt fulgt opp av Kamila, som også bekreftet at hun hadde blitt provosert over noe hun opplevde som kritikk; «*Jeg likte ikke å lese at jeg blir unnvikende når det oppstår uenighet eller konflikt, da tenker jeg at jeg er feig og det synes ikke jeg at jeg er*». Refleksjonene viser både bekreftelse og avkreftelse på gjenkjenning. Felles var at flere kjente på motstand over eget resultat som fremkom under utviklingspotensiale og opplevde dette som personlig negativ kritikk. Når det gjaldt punktene som viste sterke sider gav samtlige uttrykk for å kjenne seg igjen i stor grad og jeg gjengir Nora; «*Jeg kjente meg veldig godt igjen i der det stod at jeg har høy arbeidsetikk, er ansvarsbevisst og flittig*». Det som kom til syne etter hvert som de delte sine synspunkter var at der de i utgangspunktet hadde følt på motstand og blitt provosert hadde de også kjent noe sårt. I dette lå at de likevel kjente seg til dels igjen, men umiddelbart var det noe de ikke ønsket å identifisere seg med. Vi brukte en del tid på dette; Det å se resultatene sine som verktøy for refleksjon og samtalte blant annet om hvor fint det var å kjenne seg selv både på det vi er sterke på og det som vi kanskje kan bli bedre på. Det gir muligheten til å utvikle oss i en retning vi eier selv. Atmosfæren i gruppen var støttende og når først Henriette fortalte at hun kjente seg litt igjen likevel i det hun først hadde kjent motstand for fulgte Sara raskt opp og bekreftet det samme; «*Det kjentes bare ikke greit der og da men når jeg begynte å tenke så vet jeg jo at det kan jeg bli bedre på*», Sara; «*Ja jeg er enig og det er fint å kunne snakke sammen om det når vi kjenner det likt liksom*». Jeg fortalte noen historier om meg selv som synliggjorde en del av mine utviklingspotensialer. Noe de opplevde støttende og hvor de fulgte opp med flere historier og eksempler som bekreftet deres. Jeg introduserte videre øvelsen; Interesse- og motivasjonskartleggingskartlegging og beskriver denne i neste avsnitt;

Øvelsen interesse – og motivasjonskartlegging:

Øvelsen består av 98 fysiske bilder av menn og kvinner i ulike yrkessituasjoner. Det som fokuseres på er yrkesatmosfæren, selve aktiviteten, verktøy, materialer, objekter og arbeidsplassen. Mål er å ha et klarest mulig bilde av hvilken type arbeid og aktiviteter (ikke en konkret stilling/jobb) personen trives best med, hva som betyr noe for trivselen og innsatsen. Kartleggingen gir også en indikasjon på om vedkommende liker å samarbeide med andre eller foretrekker å drive med egne ting, om hun/han greier seg godt sosialt, liker intellektuelle, kontrollerende, kommunikative, manuelle funksjoner, i tillegg kan den si noe om hva den enkelte verdsetter. Elevene jobber sammen to og to gjennom tre øvelser med bildene hvor bildene bidrar til refleksjon som igjen formidles gjennom språket muntlig og skriftlig. Kreative metoder vil si å gjøre noe på en annerledes måte. Bildemateriale kan tilrettelegge og styrke muligheten til refleksjon, dialog og erkjennelse på ulike måter og i forskjellige situasjoner. I arbeid med bevisstgjøring av egne verdier og verdier relatert til studie- og yrkesretning kan billedmateriale være spennende og hensiktsmessig (Tveiten, 2019, s. 173). «Rahin» startet med å sortere bildene etter positiv, nøytral og negativ assosiasjon ganske impulsivt. Den andre deltageren her «Henriette» noterte Rahins positive bilder, som var kodet. Videre jobbet «Rahin» med å lage grupper ut av de positive bildene sine, navnga gruppene og fortalte hva han opplevde som positivt ved det enkelte bilde mens «Henriette» noterte. Her brukte «Rahin» den tiden han ønsket og jobbet mer fokusert enn ved den første øvelsen hvor hensikten var å ikke bruke mye tenketid, men agere spontant på det han følte for det enkelte bilde. Til slutt samlet «Henriette» de positive bildene til «Rahin» i en bunke og han valgte sine fem mest positive bilder, sorterte dem fra 1-5 og igjen fortalte hva han opplevde som positivt, mens «Henriette» noterte. Til denne øvelsen brukte de penn og papir da det var mest hensiktsmessig. Deretter byttet de roller og gjorde samme øvelsen hvor Henriette nå jobbet med bildene mens Rahin noterte. Notatene fra de tre ulike øvelsene ble ordrett avskrevet digitalt og jeg la dem inn i deres respektive logger med tilhørende refleksjonsspørsmål. Da dette arbeidet tok noe tid sendte jeg de oppdaterte loggene til hver enkelt dagen etterpå. Til neste gang fikk de i oppgave å svare på refleksjonsspørsmålene og ta disse med for å dele med gruppen. Eksempelet under viser resultatet fra «Henriette» sin interesse – og motivasjonskartlegging med tilhørende refleksjonsspørsmål:

Eksempel: Interesse – og motivasjonskartlegging med tilhørende refleksjonsspørsmål:

Øvelse 1

Profilen nedenfor forteller hva du liker å gjøre, respektive hvilke faktorer som bidrar til at du liker aktivitetene. Av 98 yrkesaktiviteter opplevde du 37 bilder som positive. Dette er et forholdsvis høyt antall og noe som viser at du er nysgjerrig av natur. En analyse av disse aktivitetene gir følgende skårer på de ti faktorene kartleggingene bygger på:

21	Det verbale, kommunikasjon, formidle
16	Eksponere seg, være i fokus, presentere, opptre, vise hva jeg kan
14	Flittig, utholdende, til å stole på
13	Sosialt engasjement, veilede, hjelpe, bistå
13	Energi, dynamikk, spenning
09	Praktisk, manuelt arbeid
07	Offensivt påvirke, sterkt «selge inn»
07	Se underliggende sammenhenger
06	Pleie, stelle
04	Mat, ernæring

Øvelse 2

Aktivitetene du vurderte som positive, grupperte og rangerte du slik:

1. **Kommunikasjon**

Stikkord: Tenker bare rett og galt. Omsorg. Kommunikasjon bidrar til at folk som trenger hjelp om kosthold får det gjennom veiledning. At de lærer om verdien av rett kosthold. Snakking, det å prate og gjennom kommunikasjon bidra med noe positivt til hverandre. Kartlegge og informere. Undersøke vedkommende eller noe på et eller annet vis som man deretter snakker om. Han er engasjert i noe som han videre informerer andre om. Latter, hygge, glede med kommunikasjon og på den måten også hjelpe. Intervju, det og kan være interessant. Kommunisere – formidle – hjelpe den som står der.

2. **Formidling**

Stikkord: En lærer som skal lære andre noe. Har alltid fått en gnist av det, har alltid likt det. Foredrag er praktisk det har jeg også alltid likt. Det å formidle noe jeg kan veldig godt og bedre enn de som sitter i salen. Skrive ned tanker og følelser – forfatter som kan hjelpe andre ved det han/hun har skrevet. Bidra til at andre finner løsninger på sine problem/utfordringer gjennom denne lesingen. Tur, guide, fortelle andre om noe du kan til folk som er interessert.

3. **Idrett og fysisk aktivitet**

Stikkord: Fart og spenning. Utfordre seg selv mentalt og fysisk. Presse seg selv til det ytterste. Gå ut av komforten selv om du ikke klarer mer er det verdt det etterpå. Dans, energi, spre glede – slippe seg løs – ha det gøy og så tenker jeg på Henriette. Glemme verden rundt seg, leve i nuet. Idrettslærer, vise seg frem, vise andre hva som er mulig å gjøre med idrett. Det er noe alle kan gjøre uansett hvordan du ser ut og hvor du kommer fra. Det er mulig for alle og det å lære dem det får jeg en skikkelig boost av.

4. **Scene**

Stikkord: Stå på en scene og vise seg fram. Musikk og det gir meg så mye glede – der finnes musikk for alle stadier (følelser, situasjoner etc). Det å kunne lære det til andre. Oppmerksomhet. Føle seg stelt og bra. Skuespill – teater – koble ut og være en helt annen enn den du er. Flytte hode og bli en helt annen. Energi – vise show som folk er kommet for å se på.

5. **Natur**

Stikkord: Se naturen og hvor mye den betyr for oss mennesker, frisk luft, grønne blader. Smaken av solmodne tomater. Vedlikehold og omsorg for naturen og opprettholde den.

6. **Service**

Stikkord: Syntes det var utrolig gøy å gi folk det de ville ha, gi folk den beste opplevelsen. Få skryt for å yte super service. Dekke behov-bidra til å dekke deres behov, få folk til å føle seg finere/bedre. Gi den beste opplevelsen de kunne ha på den flyreisen.

7. **Dyr**

Stikkord: Håndtering og lære dyr å kjenne. Lære mennesker om dyr sine styrker og svakheter. Det å kjenne dyret. Lindre smerter. Svakheten mennesker har for dyr for de betyr så mye for oss. At dyr skal ha det best mulig. Kanin- husker

hvor mye kaninene betydde for meg – de er så fine på sin måte. Klarer seg mye selv også. Bonde, type yrke selv om det er tøft og vanskelig, tar tid og krefter, men er så meningsfullt på grunn av kjærligheten ovenfor dyr overvinner det. Bare det at dyrene setter urolig pris på renslighet.

8. Omsorg for andre

Stikkord: Få vite/finne ut hva som er galt. Finne ut av og løse problemer. Fjerne smerter i kroppen – for at menneske skal fungere best mulig. Omsorg for nyfødte og respekten ovenfor mor og barn som er i en sårbar situasjon hvor de trenger mye omsorg og kjærlighet. Omsorg ovenfor eldre – enhver som kommer på gamlehjem ønsker nok ikke det, men de setter pris på å bli ivaretatt og verdsett. En betyr like mye selv om en er blitt skrukkete og grå. Tror nok ingen i utgangspunktet er glad for å komme på gamlehjem, men likevel så viktig det er å bli ivaretatt og få kjærlighet.

9. Ansvar

Stikkord: Ansvar for andre mennesker totalt sett hundre prosent ansvarlig for andre. Det å lære barn hvordan oppføre/te seg – tilpasse seg hverandre og forstå at man er forskjellig og har ulike behov. Lære at man er like uansett hvordan man ser ut eller hvor man kommer fra. Respekt – alle kan leke sammen. Oppførsel bruk og skikk.

Øvelse 3:

Her er dine kommentarer/assosiasjoner til de fem bildene du likte best:

1. Styrke, fysisk og mentalt, presse seg selv til du ikke klarer mer. Ut av komfortsonen – det vil uansett være verdt det. Å bli enda bedre da vil det være verdt det.
2. Lære vekk, formidle noe jeg brenner for. Lære bort på en god måte.
3. Kommunikasjon, hjelpe andre, bidra til å dekke deres behov. Få en person til å føle seg bedre, bli lettere for vedkommende å fortsette dagen. Det å være personlig, dele opplevelser for at man skal kunne føle seg bedre.
4. Foredrag, oppmerksomhet, snakke høyt og tydelig, være komfortabel. Være en god foredragsholder, slik at andre blir interessert. Oppnå anerkjennelse og respekt fordi du er dyktig på scene/foredrag.

5. Ansvar ovenfor andre mennesker. Bidra til noe positivt. Gjøre samfunnet til et bedre sted å være. At folk føler seg trygge. Har makt og på den måten bidra til at andre søker/kommer til meg – fordi de føler seg trygge. Bidra til at andre mestrer jobben sin. Mestre tanke, følelser i kritiske situasjoner, det å reagere på en bra måte.

Refleksjonsspørsmål: *Hvordan er det for deg å lese resultatet ditt? Hva tenker og føler du om det du leser? Hva oppdaget du om deg selv? Ser du en sammenheng mellom de tre øvelsene og de tilhørende resultatene? Hva gjorde denne erfaringen med deg? Hva forteller den om hvem du er? Spørsmålene ble stilt med hensikt å få den enkelte til å tenke gjennom hvordan de selv opplevde øvelsen å gi mening.*

4.4 Vårt tredje møte «Veien videre» - uke 39

Tema: Utforskning og overganger

Intensjon og ønsket læringsutbytte:

Lære om forskjellen skole-arbeidsliv samt sammenheng mellom studie- og yrkesretning. Bidra til nysgjerrighet for å utforske alternative studie- og yrkesretninger frem mot fristen 16.04 for å søke høyere utdanning etter at studieveiledningsprogrammet var over.

Formål Utforskning av mulige studie- og yrkesretninger

På samme måte som sist startet vi med innsjekk hvor vi fortalte hverandre en ting vi hadde opplevd positivt forrige gang vi var sammen; Sara delte; *«Jeg syntes den øvelsen vi gjorde forrige gang bare sier så mye om hvem jeg er, har tenkt veldig mye på den og er spent høre hva dere andre tenker»*. Deretter delte medforskerne sine egne svar på refleksjonsspørsmålene fra andre møte. Jeg loggførte samtidig som de vistes på storskjerm. Jeg gjengir her noen av refleksjonene som kom til syne; Nora; *«Det var noe med å jobbe med de bildene som gjorde at jeg liksom bare kjente meg så godt igjen og klarte å sette ordene på det jeg tenkte når jeg så bildene»*, Mathilde; *«Først skjønnte jeg ikke helt meningen og i begynnelsen var det så mange bilder jeg ikke kjente noe positivt for, men det ble veldig annerledes når jeg så bildene jeg kjente glede ved»*, Rahin; *«Jeg ble mye mer klar over ting jeg trives med og hva jeg synes er viktig»*, Sara; *«Når jeg gikk gjennom resultatene mine fra alle øvelsene henger de veldig sammen det var artig å se»*, Kamila; *«Det var fint å lese resultatene for det var liksom meg på en måte som*

jeg ikke har tenkt akkurat sånn før, men mye av det vet jeg jo at jeg liker». Det som kom frem var at de både fikk tydeliggjort og bekreftet sider ved seg selv som de opplevde positive, det være interesser og ting de opplevde gav mening og verdi. Dette viser at øvelsene bidro til både økt selvinnsikt og mulighetsbevissthet for den enkelte. Samtidig kom det frem refleksjoner som gav uttrykk for at på tross av høy interesse slik som for Nora sin del som trives umåtelig godt i samvær med barn likevel ikke så det som en mulighet å jobbe med dette; «Det er mye jeg liker å gjøre, men jeg vil ikke ha jobb med det for eksempel vil jeg ikke jobbe i barnehage eller som lærer på barneskolen». Videre introduserte jeg den siste øvelsen for dem; «Veien videre»; På bakgrunn av den informasjonen jeg hadde frem til dette møte hadde jeg forberedt og utarbeidet en innledende tekst og tre ulike forslag til studieretninger for hver av elevene. Etter å ha mottatt studieforslagene fra meg satt de sammen to og to undersøkte de ulike studieretningene ved å bruke www.utdanning.no.

Til dette arbeidet hadde de fått følgende refleksjonsspørsmål;

Hva finner du positivt med denne retningen?

Hvordan opplever du denne studieretningen kan passe for deg med tanke på dine verdier, egenskaper og interesser?

Formålet med denne øvelsen var å skape trang til å utforske videre både ved å gå i dybden på den enkelte retningen, undersøke mulige yrkesroller som studieretningene kunne bidra til samt søke alternative studie- og yrkesretninger. I tillegg å dele sine synspunkter på de ulike retningene med gruppen. Her var responsen todelt. Tre av elevene opplevde et av forslagene å ikke være av interesse, eller mer at de kjente seg litt provosert. Jeg gjengir noen av Mathilde sine tanker; «Jeg mener ikke at de gjør en dårlig jobb de som jobber i barnevernet for eksempel, men det er liksom ikke en sånn jobb jeg tenker er en god jobb for meg liksom». Samtlige opplevde 1-2 av forslagene å pirre nysgjerrigheten og gav uttrykk for at de var noe de ville undersøke videre. Kamila uttalte; «Jeg har aldri tenkt at det var en studieretning og at du kunne ta en master i det også, det ble jeg lysten å vite mer om».

Når dette arbeidet var gjort fikk de møte fire gjestefortellere i ulike yrkesroller, som representerte fire av de forslagene til studieretning de hadde utforsket i øvelsen før. Gjestene fortalte om det å ta ansvar for egne valg, overganger, omvalg og delte sine karriereløp, som var både kronglete og innholdsrike. I utgangspunktet hadde vi planlagt

at disse personene skulle møte fysisk på skolen som først var bestemt som sted for gjennomføring. Heldigvis gjorde tilgjengelig teknologi at vi kunne gjennomføre som planlagt om dog digitalt via skjermen. Hver presentasjon varte i 10 minutter og ble avsluttet med at elevene fikk stille spørsmål. Spørsmål og svar noterte jeg underveis. Da denne delen var over ble det jobbet med siste refleksjonsspørsmål og det var: *Hvilke tanker gjør du deg om det disse fortalte om yrkene sine når det gjelder:*

Hva ble jeg nysgjerrig på?

Hva vil jeg finne ut mer av innen det yrket?

Engasjementet i gruppen økte og samtlige stilte spørsmål om de ulike studie og yrkesretningene. Sara som i utgangspunktet var besluttet på å ikke vurdere arbeid med barn delte tankene sine; «*Det høres jo veldig interessant ut, har liksom aldri tenkt på barnehage på den måten og at du også kan bli sjef der*». Det som kom frem ble delt i gruppen og loggført. Etter gjennomført studieveiledningsprogram var vi nesten ved veis ende. I tråd med aksjonsforskning er ofte rapportering narrativ, ved at det fortelles en historie (Tiller, 2004, s. 159). Det er viktig å bearbeide og evaluere det vi har vært med på i et aksjonsforskningsprosjekt også etter gjennomføring. På en måte slutter vi på samme måten som vi begynte; med en beskrivelse av det nåværende ståstedet; Hva har vi gjennomført og hvordan har vi gjennomført det? Hvordan opplevde vi det? (Tiller, 2004, s. 158). Elevene fikk hver sitt eksemplar av aksjonsforskningsfortellingen til gjennomlesing før fokusgruppe intervjuet. Jeg ba dem om å streke under det de eventuelt ikke var enig i, eller tilføre om de opplevde om noe manglet. Jeg har tidligere vist til teorien som viser til begrepet «thick descriptions» som er et bilde på hvor viktig det er å fortelle historien så detaljert at både deltakere og lesere kjenner seg igjen og forstår. Konteksten skal beskrives så detaljert at leserne senere «ser den for seg» (Tiller, 2004, s. 159). I neste avsnitt redegjør jeg for gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet.

4.5 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Gjennom å lese vår felles aksjonsforskningsfortellingen ble alle de tre perspektivene; Hva har vi gjennomført, hvordan har vi gjennomført det og hvordan opplevde vi det? tatt på alvor. Dette bidro i tillegg til å øke kvaliteten på de dataene som ble fremskaffet. For å skaffe meg en forståelse av i hvilken grad studieveiledningsprogrammet hadde påvirket deres mulighetsbevissthet stilte jeg følgende tre spørsmål til fokusgruppen:

1. Når du tenker tilbake til det første møte vårt og sammenligner det du kjente på da når det gjaldt valget ditt av høyere utdanning. Føler du noen forskjell og i så fall hva kjenner du på?

Kamila uttalte; *«Jeg vet fortsatt ikke hva jeg skal velge, men kjenner på litt mer ro på en måte selv om jeg fortsatt er usikker»*, Rahin fulgte opp med sine tanker; *«Jeg var jo sikker på å velge ingeniørstudie, men nå tenker jeg å undersøke et par andre ting også og det er helt ok selv om jeg nå er mer usikker, og så var det ganske ok å høre på han som først hadde valgt feil, men det var liksom ikke feil likevel sånn som han har det i dag»*. Nora; *«Jeg ble litt provosert over at du gav meg forslag om barnehagepedagog for det kunne jeg aldri tenke meg å jobbe som, men sosionom det tror jeg at jeg skal sjekke litt mer på»*. Sara; *«Jeg har tatt sånne tester som gir deg svar på hva du passer til, men jeg når jeg jobbet med de bildene ble det så mye større på en måte – det er faktisk veldig mye jeg kan trives med og ha glede av å jobbe med, det er godt å tenke på»*. Rahin delte sin erfaring; *«Jeg tenker at det er viktig å skaffe seg informasjon for selv om du er sikker så kan det være noe annet som du likevel vil tenke er mer riktig»*. De var ikke lenger så fokusert på selve valget, heller ikke at det var et som var det «riktige». Jeg opplevde dem nysgjerrige og engasjerte.

2. Er det noe du vil gjøre videre med tanke på det studievalget du skal ta om en stund, og i så fall hva?

Kamila ble nysgjerrig på to studie- og yrkesretninger som hun tidligere ikke hadde tenkt på; *«Jeg har aldri tenkt på at å jobbe som lærer eller fengselsbetjent kunne virke så interessant»*. Nora ønsket mer veiledning; *«Jeg kunne ønske vi hadde hatt mer tid sammen for det er veldig mye å tenke på, vet liksom ikke helt hvor jeg skal begynne men skal sjekke videre på to av forslagene fra deg og tenker litt mer»*.

Alle 6 svarte bekreftende at de ville bruke tid på å undersøke mer på egen hånd for mulige studieretninger og de anså dette som en viktig ting å gjøre videre.

3. Hva tenker du om at lokalt næringsliv som i dette tilfelle samarbeider med videregående skole?

Henriette fortalte; *«Det var veldig fint å besøke en sånn som deg og jeg tror at det kunne være bra å ha mer av dette på skolen»*, øvrige kommentarer fra Sara; *«Du kan mye om arbeid og utdanning som vi burde vite mer om når vi skal bestemme oss hvilken vei vi skal velge»*, Kamila; *«Det er helt supert at du inviterte oss med på*

dette opplegget, jeg synes jeg har lært masse og det hadde vært fint å ha mer sånt på skolen».

Til fokusgruppeintervjuet benyttet vi digitale tankekart. Spørsmålene hadde jeg skrevet inn på forhånd hvor et og et ble vist på storskjermen, og vi samtalte i den gitte rekkefølgen over. Til dette møte hadde var vi blitt enige om å bruke den tiden vi trengte da jeg ikke ønsket at et gitt klokkeslett skulle være styrende for når vi regnet samlingen vår for avsluttet. Funnene presenteres i neste kapittel.

5 Resultater

I dette kapittelet vises resultater fra forskningsprosjektet sett i lys av problemstillingen: «Hvordan kan et studieveiledningsprogram i samarbeid mellom lokalt næringsliv og en gruppe elever ved studiespesialiserende bidra til utforskning av ulike studie- og yrkesretninger frem mot valget av høyere utdanning?». Resultatene er innvevd i hverandre og må sees i sammenheng. Derimot har det vært viktig for meg å gjøre funnene best mulig tilgjengelig i presentasjonen. Av den grunn er de strukturert etter de tre forskningsspørsmålene slik det er beskrevet i avsnitt 3.9.1. I kapittel 5.1 presenterer jeg resultatene knyttet til forskningsspørsmål 1; Hvilke mulighetshorisont og eventuelle begrensninger har elevene med seg inn i studieveiledningsprogrammet slik de kommer til syne når vi møtes til første samling? I kapittel 5.2 redegjøres det for funn fra forskningsspørsmål 2; Hvordan har deltagelsen i studieveiledningsprogrammet påvirket elevenes mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger? Innunder dette forskningsspørsmålet støtter jeg meg til DOTS-rammeverket, for å gi en teoretisk forståelsesramme og strukturere. Samtidig gi et helhetlig bilde da karrierekompetansene her er innleiret i hverandre og alt henger sammen med alt i virkeligheten (Tveiten, 2019, s. 14). Siste forskningsspørsmål presenteres i kapittel 5.3; Hvordan kan et slik samarbeid mellom skole og lokalt næringsliv komme i stand og gjennomføres?

5.1 Hvilke mulighetsbevissthet og begrensninger har elevene med seg inn i studieveiledningsprogrammet?

Dette var elever som fungerte godt innenfor skolens rammer og systemverden (Karlsen, 2006a, s. 137).

5.1.1 Meg i kontekst, mulighetsbevissthet og karriereforståelse

Elevene var seg bevisst egen valgssituasjon i den forstand at de opplevde den uavklart og var fokusert på selve studievalget. Med unntak av Rahin kjente de på stor usikkerhet for selve valget. Henriette ønsket seg i Rahin sitt sted; «*Jeg skulle ønske jeg også var sikker på hva jeg skal velge, jeg har ikke peiling og det er bare så vanvittig mye forskjellig å velge mellom*». Studiemarkedet opplevdes uoversiktlig og stort, men de hadde i liten grad undersøkt blant det mangfoldet av studieretninger de hadde tilgang til og stod «fritt» til å utforske. Historiene elevene delte gav innblikk i ønskene og mulighetene de

så for seg i voksenlivet. Familieliv, fritid og interessant arbeid som i stor grad representerte egen bakgrunn var det som kom til uttrykk, Nora uttalte; *«Jeg vil ha en god jobb slik at jeg kan få min egen familie»*. Høyere utdanning var avgjørende for å få disse ønskene oppfylt. Elevene viser forståelse for at det er egen innsats som bidrar til viktige skoleprestasjoner, som igjen sikrer dem det «riktige» studie. De er orientert mot studier som er krevende å komme inn på. Dette viser at de styres av resultater som igjen kan bidra til at de ikke åpner opp for andre muligheter, og jeg gjengir Kamila; *«Jeg tenker ofte noe annet enn det andre sier at jeg bør velge fordi jeg har så gode karakterer, blir liksom litt lei meg eller jeg vet bare ikke»*. På denne måten kan resultater representere både mulighet og begrensning i følge Sara; *«Jeg liker veldig godt å være med mindre barn det er bare en sånn god følelse liksom, men jeg får alltid høre at jeg bør velge juss, eller lege eller noe sånt fordi jeg alltid har så gode karakterer at jeg kommer inn på slike studier»*. Kunnskapen om karriererelaterte begreper var mangelfull.

Funn jeg finner interessante å drøfte videre i kapittel 6 under forskningsspørsmål 1 er;

Det første funnet er hvor opptatt elevene er av selve valget. Samtidig synliggjør de forståelsen av at det er et valg som er det mest riktige, de vet bare ikke hvilket. Elevene tilkjennegav både press og ansvar for å ta dette «riktige» valget, en viktig del i deres mulighetsbevissthet. Samtidig kan det representere en begrensning i og med at det hindrer dem i å åpne opp for utforskning av alternativer.

Interessant er det andre funnet som viser at selv om elevene vektet interesser for viktig med tanke på fremtidig arbeid synliggjør de at resultater (karakterer) er styrende for studievalget. Dette kan gå på bekostning av hensynet til egne interesser og verdier. Slik kan karakterer representere både mulighet og begrensning i valgsituasjonen.

Et tredje funn er at de opplever studiemarkedet overveldende og uoversiktlig, samtidig har de gjort lite i å utforske mulige studieretninger. Frustrasjonen de kjenner på her forsterkes av ansvaret og presset de uttrykker for å ta det rette valget, samtidig forhindrer ansvaret de kjenner på å åpne opp for utforskning og blir en begrensning.

På tross av skolefellesskapet opplevde de valget ensomt noe som utgjør det fjerde funnet; *«Jeg kjenner jeg blir litt sånn engstelig og så føler jeg meg litt sånn aleine med dette som har med valget å gjøre, har jo mange tanker men vet ikkje»*.

Det siste og femte funnet er den mangelfulle karriereforståelsen de tilkjennegir i det første møte vårt. En svakhet er at det hindret dem i å forstå at de har valgkompetanse, hva denne består og påvirkes av. Det fratrar dem muligheten til å reflektere over egne erfaringer, se disse i lys av egen valgsituasjon og ønsker for fremtiden.

5.2 Hvordan har deltagelsen i studieveiledningsprogrammet påvirket elevenes mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger?

Som jeg beskrev i kapittel 3 har jeg støttet meg til DOTS-rammeverket i presentasjonen av funnene. Igjen understreker jeg viktigheten av å ha et helhetlig blikk med seg i lesingen, fordi de ulike delene gjensidig påvirker hverandre, noe funnene bekrefter.

5.2.1 Mulighetsbevissthet

Læring av denne karrierekompetansen var hovedformålet med studieveiledningsprogrammet, og det er spesielt to funn jeg velger å presentere. Det første funnet er at elevene lærer om mulighetsbevissthet gjennom å arbeide med karriererelaterte begreper og de andre karrierekompetansene. Kombinasjonen ved å benytte de ulike modellene, øvelsene samt refleksjonene og dialogene bidro til at de endret forståelsen av begrepet karriere. Resultatet var at de så seg selv på en ny måte i valgsituasjonen de befant seg i. De to kartleggingsøvelsene hvor formålet var økt selvinnsikt påvirket ikke bare hvordan de så seg selv. Den økte selvinnsikten tok de med seg i møte med for eksempel gjestefortellerne gjennom den siste øvelsen. Dette viser hvor sammenvevd karrierekompetansene er i praksis, og at elevene reflekterer rundt flere temaer enn de selv er seg bevisst underveis i studieveiledningsprogrammet. Et konkret eksempel var da de hadde arbeidet med øvelsen med alle bildene. Henriette sier det slik; *«Å bli klar over at jeg var så interessert i ord og formidling har fått meg til å tenke litt annerledes om hva som kan være interessant å jobbe med, og spesielt etter at jeg hørte om hun som jobber som journalist, det kjennes fint»*. Elevene hadde ulike forestillinger og førforståelse av både forslagene til utdanningsretningene jeg gav dem og presentasjonene fra gjestefortellerne. De hadde tydelige oppfatninger og tanker rundt

disse som i stor grad endret seg etter å ha hørt gjestene våre fortelle og jeg gjengir Henriette; *«Jeg har aldri tenkt på at å jobbe som sosionom, eller fengselsbetjent kunne virke så interessant»*. De opplevde en større nærhet til sitt fremtidige studie- og yrkesliv. De åpnet opp for å undersøke mer på egen hånd også Rahin som før deltagelsen var bestemt på studievalget sitt.

Det andre funnet jeg vil ta med videre er tidsaspektet som bidrag til læring. Elevene tilkjennegav å se sammenhenger fra en øvelse til den andre ved at de fikk tid til å reflektere, lytte og snakke sammen. På denne måten opplevde de karrierelæring som bidro til økt mulighetsbevissthet; *« Dette er et viktig funn som synliggjør at tidsaspektet er avgjørende for muliggjøre å se sammenhenger og på den måten bidra til læring*

5.2.2 Selvinnsikt

Denne kompetansen ble det jobbet mest med. Formålet var å bidra til økt forståelse for egne interesser, motivasjonsdrivere, verdier og seg selv i valgsituasjonen. Det første og kanskje viktigste funnet er at ved å lære om seg selv øker det elevenes bevissthet om egne muligheter slik det også er vist i avsnittet over. Gjennom sin deltagelse har de fått bekreftelse på styrker, utviklingspotensiale, interesser og verdier som både var kjente og ukjente. De har fått muligheten til å utforske seg selv, se og forstå seg selv bedre i valgsituasjonen de befinner seg i. Det andre funnet er at elevene endret fokus fra selve studievalget til å være opptatt av å finne mer ut av ulike studieretninger som harmonerte med egne interesser og verdier. Nora er et eksempel; *«Jeg har tatt sånne tester som gir deg svar på hva du passer til og sånn, men når jeg jobbet med de derre bildene ble det så mye større på en måte – det er faktisk veldig mye jeg kan trives med og ha glede av å jobbe med, det er godt å tenke på»*. Dette har også medvirket til å gjøre følelsen av opplevd usikkerhet rundt studievalget mindre negativ. I tillegg viser dette at de tilegnet seg forståelsen av at flere studie- og yrkesretninger kunne være like «riktig» og at karakterer høyst sannsynlig ikke ville være styrende i samme grad. Det at de har fått definere seg som den viktigste i valgsituasjonen er i tillegg medvirkende til å endre fokus fra resultat til egne interesser og verdier.

5.2.3 Valgkompetanse

Formålet med aksjonsforskningsprosjektet var at elevene skulle oppleve karrierelæring som resulterte i økt mulighetsbevissthet ved at de ble seg bevisst og økte sin valgkompetanse. Målet var at de skulle få kjennskap til ulike studie- og yrkesmuligheter, kunnskap om disse og hva de kan innebære for deres fremtidige liv og lære hvordan de skulle skaffe denne kunnskapen. Elevene er motivert for å ta selve studievalget selv om de fortsatt kjenner på usikkerhet opplevs ikke den negativ i samme grad som første gang vi møttes. Gjennom de ulike øvelsene er de blitt bevisste på at de både har og tilegnet seg ytterligere valgkompetanse. Erfaringene sine har de delt og slik har de kommet hverandre til gode. De har fått noen knagger og en tenkemåte som de kjenner er god å ha med seg videre. Slik har de valgte støtte metodene; Super sin regnbuen, ordsky, tankekart og SØT modellen bidratt etter hensikten. Funnet jeg vil trekke frem er at de er blitt mer orientert rundt læring og utforskning enn selve studievalget.

5.2.4 Kompetanse i å takle overganger

Det første funnet er at det er lærerikt å lære om selve begrepet overgang i karriereveiledningssammenheng. Det å introdusere begrepet kan ha bidratt til å sortere og strukturere tanker. Spesielt ved å bruke Super sin regnbue hvor jeg satte ord på kjennetegn og prosesser i overganger var en aha opplevelse for elevene. Det andre funnet er at elevene erkjenner at det å skulle ta valg er utfordrende og at det ikke er udelte positivt å være sikker. Gjennom studieveiledningsprogrammet har de fått muligheten til å dele tanker og følelser. Også i loggene fremgår det av refleksjonene de har skrevet ned at de endrer tankene sine når det gjelder det å være usikker. Økt selvinnsikt har gjort dem tryggere og usikkerhet fremstår i et nytt lys og de tilkjenner en forståelse av at mulighetene har en ramme av usikkerhet og muligheter er positive. Ved å lytte til de fire yrkesrollene ble de gjort kjent med hvordan det var å gå fra videregående til høyere studier og videre ut i arbeidslivet. I tillegg erfarer de at valget er komplisert og likevel kan det være spennende.

5.2.5 Å kjenne på fellesskapet – vi er usikre sammen og ikke lenger ensomme

Det første funnet er at elevene erfarer at valget er en fellesnevner og ikke noe de er alene om. Situasjonen ble normalisert – det ble greit at det er utfordrende å stå i en slik valgsituasjon. Det å involvere andre i sine prosesser gjør det hele litt mer ufarlig. I denne prosessen var det å snakke, lese om, og lytte til andre sine erfaringer lærende. Under samlingene og i loggene fremkommer det at alle seks sier at det var fint og godt å snakke sammen om egne tanker. Dette var høyst sannsynlig et ubevisst og sterkt behov som de alle kjente veldig på. Kamila delte; *«Før tenkte jeg at det var så kjipt å ikke være sikker, det ble liksom litt sånn nederlag og at det å være sikker gjorde deg dyktig liksom. Når de andre fortalte at de følte det akkurat sånn som meg ble jeg glad»*. Å høre at andre kjenner på det samme gir mestringsfølelse, økt motivasjon og reduserer den negative usikkerhetsfølelsen, noe som kan være en positiv faktor i å takle overganger. Igjen viser det hvor innleiret karrierekompetansene er i hverandre. Det andre funnet var at delingen av refleksjonene de gjorde seg etter øvelsene stimulerte den indre samtalen og refleksjon rundt valg og valgprosesser, både å lytte og å snakke bidro til dette. Gjennom indre dialog kan eleven oppleve læring gjennom egne og andres erfaringer, som igjen kan påvirke deres valgkompetanse og utvide synet på muligheter. Sara formidlet det slik; *«Var artig å høre om de andre sine tanker på hvordan de tenkte rundt de ulike forslagene sammenlignet med mine egne. Det var ganske mye likt men ikke alt. Det var også fint å høre litt om hva de andre har tenkt å gjøre videre før de skal velge. Gir meg flere ideer»*.

6 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte ulike forhold ved prosjektet vårt. I avsnitt 6.1 drøfter jeg aksjonsforskningen som metode og belyser styrker, svakheter og etiske utfordringer som kan ha påvirket resultatene. I punkt 6.2 til og med punkt 6. drøfter jeg resultatene presentert i kapittel 5 hvor jeg ser disse i lys av kunnskapssynet og den teoretiske rammen jeg har presentert innledningsvis og i kapittel 2.

Problemstillingen er:

Hvordan kan et studieveiledningsprogram i samarbeid mellom lokalt næringsliv og en gruppe elever ved studiespesialiserende bidra til utforskning av ulike studie- og yrkesretninger frem mot valget av høyere utdanning? Problemstillingen belyses gjennom tre forskningsspørsmål:

- 1 Hvilke mulighetshorisont og eventuelle begrensninger har elevene med seg inn i studieveiledningsprogrammet, slik de kommer til syne når vi møtes til første samling?
- 2 Hvordan har deltagelsen i studieveiledningsprogrammet påvirket elevenes mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger?
- 3 Hvordan kan dette type samarbeid komme i stand og gjennomføres

6.1 Drøfting av aksjonsforskningsprosessen

I aksjonsforskning legges det spesielt vekt på samspillet mellom meg som forsker og elevene her mine medforskere. Å være både forsker og deltaker innebar noen utfordringer, og spesielt var spørsmålet om hvilken rolle jeg skulle ha i prosjektet og hvilken rolle elevene skulle ha. Et spørsmål her er om jeg ivaretok elevenes behov tilstrekkelig? I ettertid når jeg selv evaluerer prosjektet ser jeg at elevene i større grad kunne ha vært involvert i valg av temaer og aktiviteter og gjennom det kunne jeg ha ivaretatt behovene deres bedre (Kversøy, 2018, s. 92). Dette kunne ha bidratt til at de kjente på større eierskap til prosjektet og således hatt innvirkning på resultatene. Nok en utfordring var den sårbare situasjonen jeg brakte dem inn i som informanter og medforskere og jeg viser her til avsnitt 3.5. Dette gav en etiske utfordring som bedre kunne vært ivaretatt om deltagerperspektivet i aksjonsforskningen ble ytterligere hensyntatt ved å trekke elevene mer inn i planleggingsarbeidet. I utgangspunktet var det planlagt å gjennomføre prosjektet i et tettere samarbeid med og på skolen, stedet hvor

elevene hadde sterk tilhørighet; (Andreassen, Swahn & Hovdenak, 2008, s. 54). På grunn av utfordringer underveis ble de løsrevet fra sine daglige og vante omgivelser. Det blir umulig å si med sikkerhet, men dette kan ha medvirket til at elevene ville fremstått mer åpne og det kan ha tillagt meg makt som har gått på bekostning av elvenes myndiggjøring som medforskere (Kversøy, 2018, s. 92). På tross av dette opplevde jeg at vi hadde oppnådd tillit og åpenhet i gruppefellesskapet. Gjennom strukturerte logger og innsyn i vår felles aksjonsforskningsfortelling fikk de komme med sine opplevelser og tanker på det de hadde vært med på i fellesskap. I kapittel 3.9 som omhandler analysearbeid viser jeg til avhandlingen til Kversøy hvor han har invitert deltagerne med gjennom hele analysen. Med hensyn til analysearbeidet i dette tilfelle kunne jeg i større grad ha involvert elevene; «Det skjer utvikling fordi vi deltar på lik linje ved å være fortolkende og kritisk analyse. Deltakerne i praksisfeltet skal i tillegg delta med sin stemme i teoretiseringen, analysene og konklusjonen» (Tiller, 2004, s. 149). Dobbeltrullen jeg i tillegg har hatt på egen arbeidsplass er også en utfordring ved aksjonsforskningsprosessen. Utfordringer ved å forske på egen arbeidsplass gjorde jeg rede for under avsnitt 3.8.5, og spesielt viktig var forventninger til prosjektet. Engasjementet mitt og ønske om å positive funn kan ha påvirket resultatene ved at jeg har vektlagt denne interessen hos meg i for stor grad som igjen har gått på bekostning av elevenes behov (Ulvik et al., 2016b, s. 21).

6.2 Studieveiledningsprogrammet som fristed?

Et viktig spørsmål blir om studieveiledningsprogrammet ble et fristed for karrierelæring frem mot studievalget? Elevene står i et krysspress mellom egne bevisste og ubevisste kompetansebehov på den ene siden og samfunnets på den andre siden. Ser vi til skolens systemverden og de strukturer som preger denne kan man stille spørsmål om hvor fritt et fremtidig studievalg i realiteten er (Skovhus, 2018, s. 256). Læring gjennom fellesskapet er det overordnede utgangspunktet for denne aksjonsforskningsprosessen. Sosiokulturelle læringsteorier og aksjonsforskning danner den teoretiske og metodiske rammen nettopp fordi det grunnleggende elementet i disse er at sosiale samspill kan bidra til indre lærings og utviklingsprosesser hos individet (Rie Thomsen et al., 2013, s. 19), (Tiller, 2004, s. 151), (Ulvik et al., 2016a, s. 19). Studieveiledningsprogrammet var ment å tilrettelegge for dette hvor de gjennom ulike øvelser, refleksjoner og dialoger fikk muligheten til å utforske og oppdage seg selv (Kversøy i Høsøien & Lingås, 2016, s. 224). Samhandlingen oss i mellom skulle representere dette frirommet noe som

fremheves i aksjonsforskning (Tiller, 2004, s. 127). I hvilken grad elevene opplevde studieveiledningsprogrammet å ha betydning for opplevelsen av frihet er vanskelig å gi et tydelig svar på. Dog viser funn i forrige kapittel å kunne gi argumenter for dette. Å lytte til andres erfaringer og fortellinger var spesielt interessant og lærerikt. Jeg vil argumentere for at nettopp det å lytte bidro til å gjøre studieveiledningsprogrammet til et fristed. I skolesystemet lytter elevene oftest til noe som er målrettet og som har til hensikt å lære et fag. Jeg opplevde elevene engasjerte og motiverte i sin deltagelse. Større involvering i planlegging og analysearbeidet ville kunne økt dette fristedet.

6.3 Hvilke mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger har elevene med seg inn i studieveiledningsprogrammet?

I tråd med aksjonsforskning ble det viktig å ha et felles vekstpunkt. Å gå ut i fra som forklarer forskningsspørsmål 1 og drøftes videre i avsnittet under (Ulvik et al., 2016b, s. 18).

6.3.1 Meg i kontekst, mulighetsbevissthet og karriereforståelse

I veiledning er det avgjørende at veileder møter veisøker der veisøker er. Slik jeg forstår dette betyr det å møte dem både i forhold til det de er seg bevisst, men også ubevisst i valgsituasjonen de befinner seg i. De som jeg vil være påvirket av strukturerer på samfunnsnivå uten at vi selv er bevisst på dette. Det første funnet er fokuset elevene har på det ene og «riktige» studievalget. Elevene kjenner både press og ansvar for å ta valget. Sett i lys av de internasjonale og nasjonale føringene belyst under kapittel 1 kan man ane en påvirkning og styring mot valget (OECD, 2014, s36), (Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017, s. 15). Elevene er tilsynelatende på god vei å innfri samfunnets kompetansebehov ved å være fokusert på resultater og selve studievalget. Tilsynelatende fri til å velge i mangfoldet av studietilbudet, en frihet blant annet Skovhus stiller spørsmål ved nettopp ved det krysspresset elevene står i mellom egne bevisste og ubevisste og samfunnets behov (Skovhus, 2018, s. 83), (Kjærgård, 2020, s. 6), (Lingås i Kjærgård & Plant, 2018, s. 53). En kritikk mot det «frie» valget er den sterke individualiseringen den rådene politikken medfører ved at de legger ansvaret for den enkelte til å ta det riktige valgene (Røise & Börjesson, 2017, s. 23), (R. Thomsen, Skovhus & Buhl, 2014, s. 18)

Skovhus retter også en sterk kritikk til skolen for å fokusere på valg og tar til ordet for å prioritere karrierelæring frem mot valget (Skovhus, 2018, s. 256). Temaet karrierelæring frem mot selv valget er det økt fokus på innen karriereveiledningsfeltet (Svendsrud, 2015, s. 17).

I sin teori «Positiv usikkerhet» fremhever Gelatt viktigheten av oppdage mål mer enn det å nå dem. Dette kan vi forstå å oppdage alternative valg gjennom karrierelæring (Gelatt, 1989, s. 255). Økt fokus på karrierelæring vil kunne bidra til valgkompetanse i form av utforskning hos disse elevene. Et paradoks blir viktigheten av å ha evnen til å ombestemme seg, faktisk sees dette som en stadig viktigere kompetanse i fremtiden (Gelatt, 1989, s. 252). Samtidig sees omvalg blant studenter som et samfunnsproblem og er en del av tematikken rundt frafall. Dette er et av flere eksempler som belyser krysspresset disse ungdommene står i ofte ubevisst. Nok et funn er at elevene ser karakterer som viktig for å komme inn på studier med høye krav, og dette kan bli styrende for valget. Elevene er en del av skolen som representerer både en systemverden hvor fornuft, effektivitet og forutsigbarhet vektlegges. Den representerer tillegg en livsverden forstått som menneskelige relasjoner, det ikke planlagte og irrasjonelle (Karlsen, 2006a, s. 17). Utdanningspolitikken i Norge er en videreføring av de nevnte politiske føringene og vektlegger resultater innen visse ferdigheter. Styling og prioriteringer av ulike studieløp resulterer i høye resultatkrav for visse studier. Universiteter og høyskoler byr på «de beste» fremtidsmulighetene gjennom bugnende tilbud og beinhard konkurranse om de «beste» studieplassene (Karlsen, 2006b, s. 131). Jeg trekker en parallell til og stiller spørsmål om «Generasjon prestasjon» er et begrep som definerer elevene i denne undersøkelsen? Et interessant spørsmål er om det er samfunnsmessige påvirkninger eller indre press hos den enkelte elev som bidrar til prestasjonspress, men kan man i det hele tatt se disse to adskilt? (Bakken et al., 2018, s. 71). Der er kritiske røster innen karriereveiledningsfaget som påpeker en fare ved at politiske diskurser innebærer motsigelser i det de kan medføre objektivisering og styling av individet samtidig å gi det frihet for å ta ansvar for eget liv ved å tilegne seg visse ferdigheter og kompetanser bestemt politisk (Kjærgård & Plant, 2018, s. 32), (Karlsen, 2006b, s. 200). Ser vi til begrepet frihet i denne sammenheng vil jeg igjen trekke frem kritikken fra Skovhus. Når elevene gir uttrykk for sine ønsker og muligheter for fremtiden viser dette at deres egen historie sier mye om det bilde de har for eget voksenliv. Dette viser hvor stor betydning den enkeltes sosiale bakgrunn og

tilhørighet har for deres refleksjoner og utforskning av utdanning, arbeid og seg selv i dette (Skovhus, 2018, s. 271). Flere teoretikere vektlegger historiefortelling i karriereveiledningen. Ved å bruke mer tid på denne delen kunne jeg fått et enda tydeligere bilde av elevene og i det vært i bedre stand til å møte dem der de er (Gelatt, 1989, s. 253)

6.4 Hvordan har deltagelsen i studieveiledningsprogrammet påvirket elevenes mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger?

Jeg starter med å drøfte hvordan gruppefellesskapet bidro til å påvirke elevenes mulighetsbevissthet gjennom sin deltagelse i gjennomføringen av studieveiledningsprogrammet.

6.4.1 Å kjenne på fellesskapet – vi er usikre sammen

Valget opplevdes som vanskelig og i dette ligger både usikkerhet, ensomhet og frustrasjon. Å tilrettelegge for veiledning i gruppefellesskap slik det ble gjort her kan bidra til avindividualisering av strukturelle opplevde problemer som for eksempel studievalget i denne sammenheng. Gjennom fellesskapet fikk elevene muligheten til å samarbeide, dele tanker og følelser for utfordringene de opplevde i valgsituasjonen. Dette bidro til å redusere det individuelle presset de opplevde (R. Thomsen et al., 2014, s. 8), (Skovhus, 2018, s. 277). Ser vi til Gelatt understøtter han blant annet det å lytte som verdifullt for karrierelæring i en valgprosess (Gelatt, 1989, s. 255). Om jeg hadde tilrettelagt for individuell veiledning i gjennomføringen av studieveiledningsprogrammet vil elevene høyst sannsynlig ha mistet en god del verdifullt sammenlignet med gruppefellesskapet slik det vises til her. Redusert frustrasjon over mangfoldet av studietilbud var også noe fellesskapet bidro til (Røise & Börjesson, 2017, s. 23). Dette viser hvor stor betydning det sosiale hadde ved å lytte til og dele med hverandre. I tillegg til den ytre kan også den indre dialogen påvirke valgkompetansen og utvide synet på muligheter. Det å høre fra andre at de kjente på den samme usikkerheten og ensomhetsfølelsen som en selv bidro til normalisere og ufarliggjøre. Refleksjonsloggene og dialogene var i stor grad medvirkende her. Det å bli lyttet til reduserte følelsen av å gå alene med tankene og ansvaret for valg og valgprosessen. Dette var i seg selv befriende og en viktig drivkraft i prosessen frem mot det endelige studievalget. Det ble heller ikke farlig å velge feil; noe en av uttalelsen fra Rahin bekrefter «Han der ingeniøren hadde jo først begynt på økonomistudiet, og no

hadde han en kjempejobb han trivdes veldig godt i som fengselsbetjent, eg har alltid tenkt at jeg må velge riktig med engang». Fokus på at det kun et riktig valg var redusert da det var lov å prøve å feile.

6.4.2 Karrierelæring av karrierekompetansene

I kapittel 2 redegjorde jeg for DOTS-rammeverket og teori knyttet til karrierekompetansene; mulighetsbevissthet, selvinnstikk, valgkompetanse og kompetanse i å takle overganger. I dette avsnittet vil jeg drøfte hvilke betydning studieveiledningsprogrammet har hatt for læring av karrierekompetanser og hvordan dette har påvirket elevenes mulighetsbevissthet og eventuelle begrensninger. Da funnene påvirker hverandre gjensidig har jeg valgt å drøfte de karrierelæring av de nevnte karrierekompetansene i avsnitt 6.4.1 og ikke enkeltvis slik jeg gjorde da jeg presenterte de ulike funnene.

Det å legge opp til læring i stede for å innta et fokus på selve studievalget har i stor grad påvirket elevenes mulighetsbevissthet frem mot studievalget positivt. Gjennom sin struktur har studieveiledningsprogrammet understøttet karrierelæring ved de ulike læringsaktivitetene (Bakke et al., 2020, s. 50). Dette kunne bli en utfordring i og med at elevene i utgangspunktet kjente behov for hjelp til å gjennomføre selve studievalget. Et valg de kjente et stort ansvar for å ta samtidig betydelig usikkerhet for. Motivasjon ble et nøkkelord og min utfordring ble å være en fasilitator for læring og støtte til elevene i valgprosessen (Svendsrud, 2015, s. 17). Å skape et samarbeidsklima hvor vi avklarte forventninger viste seg å danne et godt grunnlag for denne prosessen (Amundson, 2001, s. 19). Om jeg ikke hadde vektlagt dette i like stor grad ville det vært en fare for at elevene ville kjent på manglende motivasjon på grunn av at de kunne ha opplevd liten relevans for å delta. Deres fokus var studievalget og var høyst sannsynlig påvirket av strukturelle føringer som vist til i innledningen av avsnitt 3.6.1.. Jeg viser her til Skovhus; «.....ungdommenes forventninger gjenspeiler seg i forventninger og interesse for karriererelaterte aktiviteter som skal hjelpe dem å velge» (Skovhus, 2018, s. 256). Gennem å bruke modeller og øvelser som gav elevene karriereforståelse og gjennom det fikk muligheten til å se seg bedre i valgsituasjonen gjorde til at de ble nysgjerrig og motivert. Det å vise til forskjellen mellom valg og grunnlag for valg bidro til forståelsen av hvor viktig læringen av de ulike karrierekompetansene var på veien mot studievalget (Skovhus, 2018, s. 277). Å vite om ulike studie- og yrkesretninger er

viktig for elevene, og dette er også noe som fremkommer i avhandlingen til Skovhus. Hun peker også på at interessen for karrierelæring kan avta for de som har bestemt seg; de har jo allerede tatt et valg. Dette gjaldt for Rahin i dette prosjektet. For å motivere i disse tilfellene kan veileder slik det ble gjort for for denne undersøkelsen synliggjøre at de øvrige DOTS-kompetansene er en innfallsvinkel for å øke mulighetsbevissthet. Elevene opplevde spesielt arbeide med bildeøvelsen og hvor de fikk lytte til andre som fortalte om overganger til høyere studier og videre inn i yrkeslivet som verdifullt og som trigget dem til å utforske mer på egenhånd. I følge DOTS-rammeverket fremheves fire punkter som det bør fokuseres på for å bidra til økt mulighetsbevissthet; Å gi en oversikt over strukturen på arbeidsmarkedet som de om kort skal inn på, videre tydeliggjøre mulighetene inkludert kravene som for eks ulike kompetanser dette markedet representerer, og hvilke retninger som kan gi type arbeid.

(Law and Watts, 2003, s. 1), i dette synliggjøres karriereveiledningen å omhandle samspillet mellom individ og samfunn og kan sees som en politisk prosess. Watts plasserer karriereveiledningen i krysspasset mellom de unge i deres liv og samfunnet som har ambisjoner på de unges vegne (Watts i Skovhus, 2018, s. 11). Sett i lys av dette kunne det vært brukt mer tid på disse elementene.

I følge Gelatt er det viktig å se usikkerhet som noe positivt da usikkerheten representerer fremtidige muligheter som er innen rekkevidde i denne sammenheng ved å ta et studievalg. I likhet med forfatterne av DOTS-rammeverket påpeker han viktigheten av å se det fremtidige studievalget som en læringsprosess.

Gelatt er opptatt av å bidra til økt selvinnsikt i denne prosessen; «Alle og enhver av oss har kapasitet til å bli mye mer enn det vi i utgangspunktet tror, om vi slutter å tro annerledes» (Gelatt, 1989, s. 255). Videre understreker han viktigheten av å erkjenne at denne type kunnskap krever innsats. Erfaringene elevene innehar er subjektive og det er ved å tilegne seg informasjon og koble denne til egen forestillingsevne de vil kunne gjøre seg ytterligere erfaringer gjennom utforskning av for eksempel studie- og yrkesretninger som de gjorde i deltagelsen av studieveiledningsprogrammet. Gelatt er opptatt av at elevene i løpet av læringsprosessen finner nye mål og ombestemmer seg underveis (Gelatt, 1989, s. 254).

Når det gjelder selvinnsikt fremheves det i DOTS-rammeverket følgende punkter å ta med i planleggingen av karrierelæring å skulle bidra til økt selvinnsikt; Utforskning av faktiske og potensielle styrker, ferdigheter, hva man er dyktig til, personlige kvaliteter og fysisk styrke. Utforskning av disse omhandler også eventuelle begrensninger (Law & Watts, 2003, s. 2). Her bidro øvelsene i studieveiledningsprogrammet til økt selvinnsikt slik funnen viser samt hvordan selvinnsikt bidro til økt mulighetsbevissthet. Det som det kunne vært fokusert på i større grad er som DOTS-rammeverket her i tillegg fremhever; Utforskning av den enkeltes behov som inkluderer spørsmål om hva den enkelte trenger for å utvikle egne interesseområder, sine ambisjoner og hva en verdsetter slik man opplever verden. Her var tidsfaktoren en utfordring, og viser hvor viktig ressurs tid representerer i karrierelæringsprosesser. I ettertid ser jeg at ved mer tid kunne det ha påvirket resultatene ved at elevene hadde opplevd ytterligere karrierelæring og derav økt mulighetsbevissthet. Gjennom deltagelsene forstod elevene blant annet at en overgang innebar endring og var i seg selv utfordrende og en realitet. Spesielt var bruk av Super sin regnbue og gjestefortellerne viktige bidragsytere til denne læringen. I løpet av prosjektet har elevene turt å dele sine tanker og følelser om overgangen til livet etter videregående og erkjent at flere deler den samme opplevelsen. Fellestrekk er at de alle 6 kjenner seg frustrert og famlende inn i det ukjente. Noen gav også uttrykk for at dette reduserte selvfølelsen fordi det å være sikker gav status, det fortalte at du var dyktig. Det å snakke om disse tingene og lytte til hverandre og høre om at ubeslutsomhet var helt normalt styrket dem i valgsituasjonen og så mulighetshorisonten sin i et mer positivt bilde.

I likhet med Law og Watts fremhever Gelatt det som vesentlig at veisøkere her elevene kjenner til bredden i måter å ta valg på, hva som kjennetegner valgsituasjoner og hva som kan gjøre disse lettere. Han viser til at fremtiden ikke eksisterer men må forestilles fordi den nettopp ikke kan forutsies og sier videre; «Det er to valg; En må finne opp fremtiden eller la noen andre finne den opp. Veileder i fremtiden må hjelpe veisøker å forestille seg og finne opp deres egen fremtid (Gelatt, 1989, s. 257). Med denne avslutningen fra Gelatt viser jeg til neste avsnitt som jeg vil argumentere for høyst sannsynlig vil kunne være en viktig bidragsyter til dette.

6.5 Hvordan kan et denne type samarbeid mellom lokalt næringsliv og videregående skole komme i stand og gjennomføres?

Samarbeidet med skolen slik det først var tenkt ble som vist i avsnitt 3.1 dessverre umulig. Av den grunn har jeg heller ikke data som i seg selv kan svare på dette forskningsspørsmålet. Like fullt opplever jeg tematikken viktig for nettopp utviklingen av fagfeltet til det beste for de unge som står foran studievalg. Et naivt svar på dette forskningsspørsmålet kunne ha vært; Å være engasjert, ha en ide om et samarbeid, ta kontakt slik jeg i min naivitet gjorde. Det denne undersøkelsen har vist er at elevene opplevde å være på besøk og jeg gjengir Henriette; *«Det var veldig fint å besøke en sånn som deg og jeg tror at det kunne være bra å ha mer av dette på skolen»*. Der foreligger forskning og politiske argumenter som støtter oppunder tverrsektorielle samarbeid, noe jeg viser til videre her. Jeg starter med å vise til Lovên som tydelig viser til at det nettopp er i krysspresset mellom skole og arbeidslivet vi best kan bidra til veiledning av de unge i overgangen til voksenlivet og på denne måten bidra til utforskning av muligheter for fremtidig yrkesliv (Lovên, 2016, s. 31). Han argumenterer ved å vise til positive resultater fra denne type samarbeid og får frem, viktigheten av tverrsektorielle samarbeid hvor formålet skal være best mulig veiledning for disse unge (Lovên, 2016, s. 130). Også Skovhus viser i sin avhandling til viktigheten av å la de unge hjelpe fagfolkene å bli klokere når det gjelder utførelsen av utdanne-, arbeids- og karriereveiledning i skoleløpet mer allment (Skovhus, 2018, s. 12).

Engasjement og initiativ er sterke drivkrefter og viktig for at denne type samarbeid skal se dagens lys. Dog viser forskning fra samarbeid mellom skole og lokal næringsliv at det er avgjørende med forankring høyt nok i skolen for å muliggjøre en god planlegging, ressurstilgang og gjennomføring (Eide & Lauritzen, 2018, s. 54).

Som vist til under avsnitt 6.2.1 er rettes det kritikk mot politiske diskurser som favoriserer politiske satsninger som kan gå på bekostning av den nøytrale og frie karriereveiledningen (Kjærgård & Plant, 2018, s. 32). Parallelt vises det til økt profesjonalisering der politikk, kunnskapsbasert praksis, forskning, teoretisk forankring og etisk bevissthet samhandler. Økt fokus på tverrsektorielle samarbeid vil kunne bidra til økt forståelse for hverandres fagfelt, faglig integritet og etisk bevissthet. Kobler vi dette til det økende politiske og samfunnsmessige engasjementet vil vi være på god vei

innen karriereveiledningsfeltet (Kjærgård, 2020, s. 6). Ser vi til Skovhus peker hun på den avstanden mellom skole og arbeidsmarkedet som unge i dag opplever på grunn av mange år på skolen og liten mulighet til å orientere seg mot det arbeidsmarkedet de skal bli en del ut av. Samtidig forventes det at de skal velge retningen sin i dette arbeidsmarkedet i den opplevde avstanden de føler på (Skovhus, 2018, s. 11). Tverrsektorielle samarbeid er i tillegg anbefalt både i skolens plan- og lovverk og nasjonale styringsdokumenter. Som vist til i kapittel 1 kom det 107 år etter Parson den første norske offentlige utredningen om karriereveiledning; NOU 2016:7. En av anbefalingene er at det utvikles et karriereveiledningsfag for elever ved studiespesialiserende fordi:

Ungdom på studieforbereidende program har like stort behov for kunnskap og erfaring om arbeidslivet og for å utvikle karrierekompetanse som ungdom som velger yrkesfaglige programmer. Elevene vil kunne få økt kunnskap om forholdet mellom ulike utdanninger og yrker som basis for sine valg knyttet til videre utdanning og arbeid. Dette kan også styrke motivasjonen for å fullføre og bestå videregående opplæring og senere gjennomføring i høyere utdanning. (NOU 2016:7, s. 150).

Også anbefaling om tverrsektorielt samarbeid; «Samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet fremheves som viktig for bedre å identifisere relevante kompetanse- og veiledningsbehov. Innspillet kommer i fellesskap fra NHO, LO, Spekter, YS, Tekna, Elevorganisasjonen, Virke, Akademikerne og NITO» (NOU 2016:7 s. 142-143).

Tematikken, tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke, er ivaretatt både i skolens lovverk og planverk. Samarbeid med lokalt næringsliv vektlegges i dette arbeidet. Forskrift til opplæringsloven slår fast at:

..... skolen skal så langt det er mogleg og hensiktsmessig trekkje inn eksterne samarbeidspartnarar for å gje elevane best mogleg informasjon og tilbod om rådgiving om yrkes- og utdanningsval. Aktuelle samarbeidspartnarar er til dømes andre utdanningsnivå, lokalt næringsliv, partnerskap for karriererettleiing og heimen (opplæringslova, 1998).

7 Konklusjon

Rammen for min konklusjon er elevene i sin valgsituasjon for valg av høyere studier sett i lys av samfunnets behov med politiske føringer og elevens behov for karrierelæring i forkant av dette viktige valget. Aksjonsforskningsprosjektet viser at denne type studieveiledningsprogram kan bidra til økt mulighetsbevissthet hos de unge og utforskning av ulike studie- og yrkesretninger hos den enkelte.

Ser man til identitetsteorier er fellesnevneren at de alle handler om samspillet mellom det individuelle og det kollektive, eller sagt på en annen måte mellom individ og samfunn (Andreassen et al., 2008, s. 61). Dette er et viktig element å ha med seg i den videre utviklingen av studieveiledningsprogrammet med formål om økt mulighetsbevissthet og utforskning av ulike yrkeskarriere hos de unge. Undersøkelsen viser at denne type studieveiledningsprogram kan bidra til at de unge fortsetter å undersøke og utforske på egenhånd. At de har fått med seg en metodikk og læringsstrategier for hvordan man kan gå frem for å undersøke ulike studieretninger på egen hånd og i samarbeid med jevnaldrende i samme situasjon. De har fått lære viktigheten av betydningen av å bevisstgjøre seg selv, og hvordan dette påvirker dem i valgsituasjonen. De har fått lære forskjellen på det å fokusere på selve studievalget og hva som kan være hensiktsmessig å foreta seg i tiden frem mot selve valget. De har lært at et overdrevet fokus på selve valget kan hindre dem i å utforske ytterligere muligheter som kan være positive for dem i en fremtidig yrkeskarriere og på den måten unngå tankefeller. I ph.d prosjektet til Randi Boelskifte Skovhus var nettopp et av av to forskningsspørsmål; «Hvordan giver erhvervs- og karriereveiledning mening for unge i udskolingen». Et sentralt funn i undersøkelsen var at disse to elementene oversvømmes av fokus direkte fokus studievalget (Skovhus, 2018, s. 231). Min konklusjon blir; Valg eller læring? Ja takk begge deler!

8.0 Litteraturliste

- Amundson, N. E. (2001). *Dynamisk vejledning*. [Fredensborg]: Studie og Erhverv.
- Andreassen, I. H. (2008). *Utdanningsvalg : identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforl.
- Andreassen, I. H., Swahn, E. & Hovdenak, S. S. (2008). *Utdanningsvalg : identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforl.
- Bakke, G. E., Engh, L. W., Gaarder, I. E., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., ... Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning-presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, (18, nr. 2-2018), 40. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* Edvard Befring. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eide, T. H. & Lauritzen, T. (2018). *Kultur for samarbeid. Helhetlig tilnærming til samarbeid mellom hjem-skole-næringsliv. Rapport fra et utviklingsprosjekt.* (0809-1617). Hentet fra https://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2018/11/201811_Kultur_for_samarbeid.pdf
- Gelatt, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Vocational Psychology*, 36 (2), 252-256.
- Holter, C. R. & Holst, L. S. (2019). *Nasjonal kartlegging av unges utdannings- og yrkesvalg*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://utdanning.no/sites/default/files/kartlegging_av_unges_utdannings-og_yrkesvalg_2019.pdf
- Hovdenhaugen, E. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning* (NIFU Arbeidsnotat;2019:3). Oslo: NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra www.nifu.brage.unit.no
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg : teorier om valg og valgprosesser* (2. udg.; 2. udg. utg.). [København]: Schultz.
- Høsøien, U. & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg : identitet og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Karlsen, G. E. (2006a). *Utdanning, styring og marked : norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006b). *Utdanning, styring og marked : norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Kjærgård, R. (2020). Støttende eller provoserende utdannings- og yrkesrådgivning? , 9. Hentet fra <https://veilederforum.no/artikler/teori/stottende-eller-provoserende-utdannings-og-yrkesradgivning>
- Kjærgård, R. & Plant, P. (2018). *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. (2015a). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kversøy. (2018). Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning, *1*, 91-109.
- Kversøy & Hartviksen. (2018). *Samarbeid og konflikt : to sider av samme sak* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode Ann Kristin Larsen* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Law, B. & Watts, A. G. (2003). The DOTS Analysis, original version, 4.
- Lovên, A. (2016). *Karriärvägledning. En forskningsöversikt* Studentlitteratur AB, Lund.
- Nasjonal Kompetansepolitisk Strategi 2017-2021*. (2017). Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2016:7*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* Frode Nyeng. Bergen: Fagbokforl.
- opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston and New York,: Houghton Mifflin company.
- Regjeringen. (2021). *Perspektivmeldingen 2021*. regjeringen.no. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/okonomi-og-budsjett/norsk_okonomi/perspektivmeldingen-2021/id2832560/
- Røise, P. & Börjesson, M. (2017). *Ungdomscoaching*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Savickas. (2011). *Career Counseling*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Skovhus. (2018). *Vejledning, valg & læring*. Aarhus: Saxo Publish og VIA University College.

- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Buhl, R. (2014). *At vejlede i fællesskaber og grupper* Rosendahls-Schultz Grafiske a/s.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere Torsten Thurén ; oversatt av Dag Gjestland og Kristin Gjerpe* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning* Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning : - mer enn ord* (5. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016a). *Å forske på egen praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

9 Vedlegg

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

9.1 Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet «Jeg kan, jeg er og jeg vil»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som en del av mitt masterstudie i karriereveiledning. Jeg viser videre til informasjonen om selve studieveiledningsprogrammet som ble presentert ved de to rådgiverne ved skolen din i begynnelsen av september. Formålet er å finne ut hvordan deltagelse i studieveiledningsprogrammet oppleves. I dette skrivet gir jeg deg nærmere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke hvordan studieveiledning kan bidra til økt trygghet hos unge som står foran valget av høyere utdanning. Problemstillingen er:

Hvordan kan et studieveiledningsprogram i samarbeid mellom lokalt næringsliv og en gruppe elever ved studiespesialiserende bidra til utforskning av ulike studieretninger frem mot valget av høyere utdanning?

Spørsmålene jeg ønsker å undersøke nærmere er:

1. Hvilke muligheter er elevene seg bevisst på når det gjelder fremtidige studie og yrkesmuligheter før og etter gjennomføringen av studieveiledningsprogrammet
2. Hvilke faktorer vektlegger de unge ved valg av høyere utdanning, og hvor bevisste er de på egne interesser, egenskaper og verdier i denne valgsituasjonen?
3. Hvordan opplever de unge at bruk av kartleggingsverktøy/tester som samtaleverktøy bidrar til økt bevissthet når det gjelder egne interesser, egenskaper, verdier og fremtidsmuligheter?
4. Hvilke forståelse har elevene av begrepene karriere og karriereveiledning?

Som deltager i studieveiledningsprogrammet er du med både i gjennomføring og vurdering av programmet. Programmet går over tre samlinger i løpet av ca 3-4 uker. Informasjon fra kartleggingene og samtalene vil bli brukt i arbeidet og anonymiseres i den skriftlige oppgaven. Den enkelte deltager vil bli tildelt sine resultat av kartleggingene og samtalene. Personlige opplysninger som innhentes er person navn, telefon og epost. Telefonnummer og epost er for å kommunisere når det gjelder plan for gjennomføring, tidspunkt etc.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet Sørøst Norge som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Bakgrunn for at vi spør deg om delta er at vi ønsker deltagere ved tredje året på studiespesialiserende som ikke er helt sikre på hvilke studieretning de skal velge etter videregående. I samarbeid med de to rådgiverne ved din skole er det avtalt å forespørre elever der. Det er forespurt elever i to klasser. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i den skriftlige masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni 2021. Personopplysninger og informasjon fra kartleggingene du har gjennomført vil bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet Sørøst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet Sørøst Norge ved Trude Skarstein Phillips (student) på telefon: 91691334, epost: trude@jobzone.no. Du kan også kontakte Anne Holm-Nordhagen, telefon: 47 93 28 17 46, epost: anne.holm-nordhagen@usn.no (veileder ved Universitetet Sørøst Norge). Du kan også kontakte personvernombudet ved Universitetet Sørøst Norge på epost: personvernombud@usn.no. Sistnevnte er også informert om dette.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Trude Skarstein Phillips, 01.09.2020

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Jeg kan, jeg er og jeg vil», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i gjennomføringen av studieveiledningsprogrammet som beskrevet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

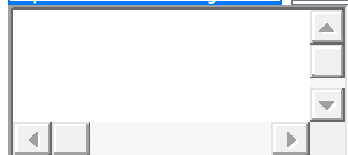
Masterprosjekt i karriereveiledning

Referanse

240491

Status

Vurdert

Åpne Meldeskjema	Vurdering
	

Send melding

- **Sluttvurdering (planlagt)**26.05.2021 02:00
- **Melding**25.09.2020 16:00

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 240491 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.