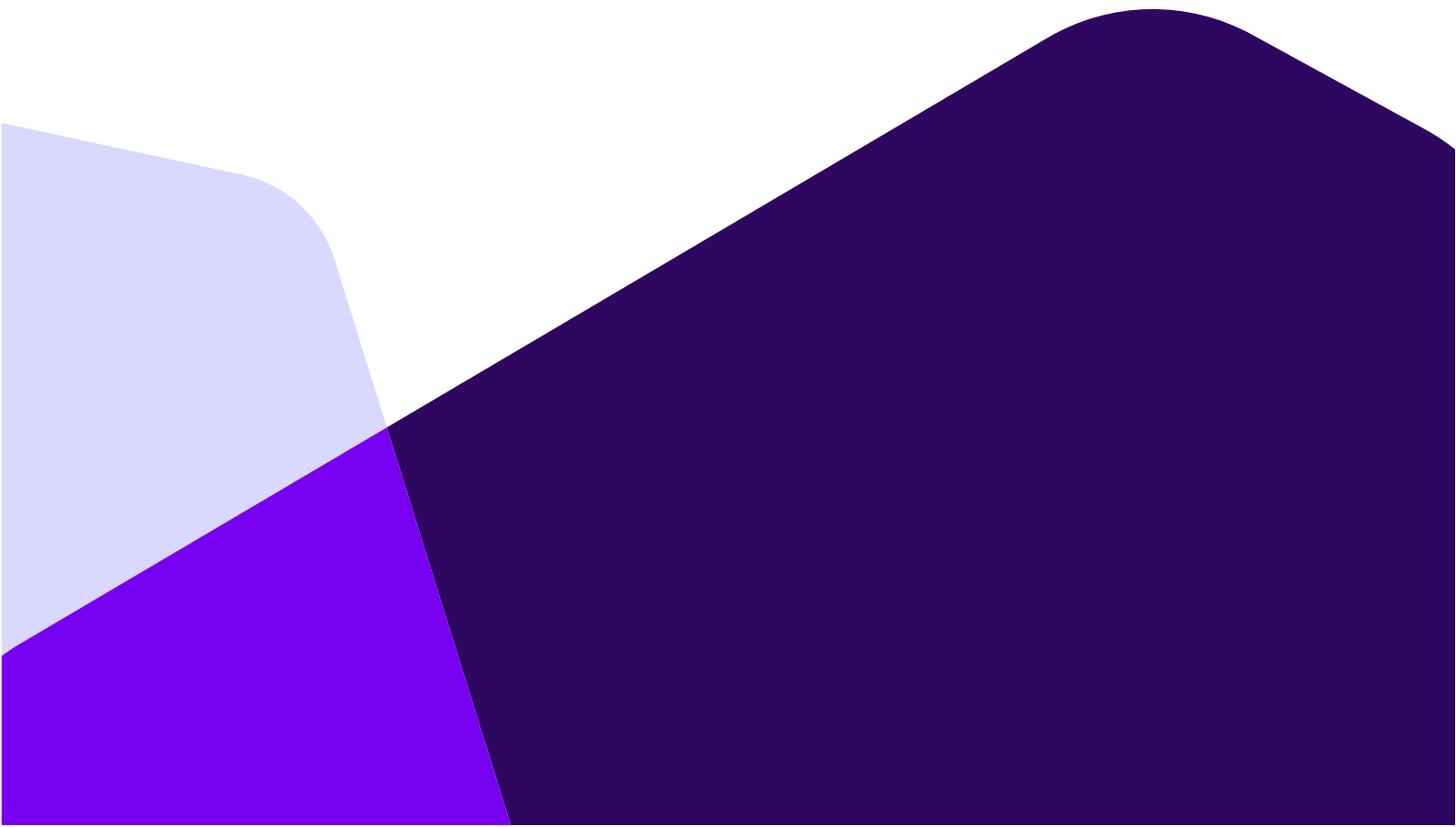


Tom Eirik Ruud

Life Design i ungdomsskolen

Et aksjonsforskningsprosjekt med ungdom: *Hvem er jeg, egentlig?*



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Tom Eirik Ruud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg ungdomsskoleelevers opplevelse av Life Design Veiledning. I Life Design Veiledning gjennomfører man et semistrukturert veiledningsintervju med fem spørsmål. Svarene på spørsmålene settes sammen til en sammenhengende historie, som fortelles tilbake til veisøker av veileder. Det er veisøkers fortellinger som hele tiden skal være i fokus. Hensikten er å støtte veisøker i å se seg selv i lys av sin egen fortid, hente frem interesseområder i nåtid og styrke troen på egen fremtid.

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming med aksjonsforskning, hvor medforskerne er elever på 10. trinn. Oppgaven forklarer og beskriver gjennomføring av Life Design Veiledning med elevene, og svarene presenteres. Videre er det gjennomført tre aksjoner, hvor følgende har vært temaer; hvordan erfarte elevene Life Design Veiledningen, hva tenker elevene om å svare på et spørsmål om barndomsminner, hva sier ungdommen at de får ut av Life Design Veiledningen og hvilke forbedringspunkter ser de for seg?

Drøftingen tar for seg om Life Design Veiledning kan være en metodikk som kan brukes i ungdomsskolen, om veiledningen kan grense opp mot terapi når vi etterspør barndomsminner, om elevene selv erfarer at Life Design Veiledning kan være til nytte og hvilke sentrale forbedringspunkter de ser for seg. Det konkluderes med at å sette søkelys på enkeltindividet så blir elevene i stand til å se seg selv i fortid og nåtid, for så å være rustet til å ta bedre valg i fremtiden.

Life Design Veiledning er noe ungdomsskoleelever kan ha et svært godt utbytte av, men fremstår som tidkrevende. Det er begrenset med forskning på Life Design Veiledning og bruk i ungdomsskolen, så spørsmålet som stilles til slutt er: Hvordan kan Life Design Veiledning bli et funksjonelt karriereveilederverktøy for veiledere i ungdomsskolen?

De som er interessert i å skaffe seg oversikt over Life Design Veiledning anbefales å lese artikkelen «Life Design i Norge – en vei til meningsskaping for individet» (Norendal K., 2018, s. 228 - 250). Flere artikler om emnet ligger også tilgjengelig på www.veilederforum.no.

Innhold

Sammendrag	2
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Hvorfor Life Design?	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Disposisjon av oppgaven	8
2 Teori og forskning	9
2.1 Ungdom i dag	9
2.2 Life Design	10
2.2.1 Life Design Veiledningen	11
2.3 Meningsskapende karriereveiledning	14
2.3.1 Meningsskapende karriereveiledning	14
2.3.2 Promoting access to decent work: career counselors`experiences with career construction counseling	15
2.3.3 Career counselors` experiential reflections on early recollections in career construction counseling	17
2.4 Life Design Counseling outcome and process: A case study with adolescent	18
2.5 Fra statist til regissør i sitt eget personlige karriereteater	19
3 Metode	21
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	21
3.1.1 Utradisjonelle metoder?	21
3.1.2 Hermeneutikk	21
3.1.3 Fenomenologi	22
3.1.4 Kvalitativ forskningsmetode	23
3.2 Aksjonsforskning	23
3.2.1 Aksjonsforskning med ungdom	24
3.3 Aksjonsforskning i dette prosjektet	25

3.3.1 Elever, veisøkere og medforskere i samme prosjekt	25
3.3.2 Lærer, veileder og forsker i samme prosjekt	26
3.3.3 Oversikt over gjennomføring	27
3.3.4 Forskningsprosessen	28
3.4 Analyse av data	33
3.4.1 Koding	35
4 Presentasjon og analyse av funn	36
4.1 Ungdommen	36
4.2 Hvordan forholder elevene seg til Life Design Intervjuet?	37
4.2.1 Elevenes svar	38
4.2.2 Elevlogg	45
4.3 Ungdom og barndomsminner	46
4.4 Hva får ungdommen ut av veiledningen, og hvilke forbedringspunkter ser de for seg?	49
4.4.1 Hva får ungdommen ut av veiledningen?	49
4.4.2 Hvilke forbedringspunkter ser elevene for seg?	51
4.5 Avsluttende elevlogg	53
5 Drøfting	54
5.1 Life Design Veiledning i ungdomsskolen – muligheter eller utopi?	54
5.2 Veiledning eller terapi i møte med barndomsminner?	57
5.3 Hva får ungdommen ut av veiledningen?	59
5.4 Forbedringspunkter?	61
6 Konklusjon og veien videre	63
Referanser/litteraturliste	64

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Bekreftelse fra SIKT

Forord

Med dette prosjektet avsluttes fire givende, men krevende år med deltidsstudier. Etter å ha forkastet det opprinnelige masterprosjektet godt inn i masteråret har de siste månedene vært svært intense, og oppgaven lider nok noe på grunn av tidspress.

Oppstarten av studiet høsten 2020 var preget av et Norge i pandemi, og flere av de første samlingene ble gjennomført digitalt. Det fungerte godt og all ære til forelesere for god gjennomføring, men digitale samlinger kan aldri bli helt det samme som å møtes ansikt til ansikt. Takk til alle forelesere, veiledere, medstudenter, studentgrupper og enkeltstudenter jeg har fått lov til å bli kjent med gjennom disse årene. Vi har alle heia på hverandre, og kanskje har vi også funnet litt mer ut av hvem vi egentlig er!

Dette prosjektet hadde ikke vært mulig uten dere fire fantastiske ungdommer som meldte dere frivillig til dette prosjektet. Dere har delt av deres personlige opplevelser, tanker, refleksjoner og meninger om Life Design Veiledning. Tusen takk for den tillit dere har vist meg ved å være sårbare, og dele opplevelser fra livets opp og nedturer. Dere har vist en rausket som viser hva ungdom egentlig er!

Ved oppstart på dette masterprogrammet sa jeg til bekjente at jeg hadde begynt på en Master, og var veldig usikker på om jeg kom til å stå løpet ut. Dette studiet har vist meg selv at jeg er i stand til å stå i noe over lang tid. Ved å fullføre en akademisk grad, i en alder av over 50, har jeg funnet ut noe mer om hvem jeg egentlig er!

For som en av elevene sier i Life Design Intervjuet:

«Den mest interessante personen er ikke den som har funnet ut hva man skal bli når man er 15 år, men den som enda ikke har funnet det ut når man er 40»

Drammen, mai 2024

Tom Eirik Ruud

1 Innledning

1.1 Hvorfor Life Design?

I løpet av dette Masterstudiet gjennomførte jeg høsten 2021 i emnet Arbeid, utdanning og sosial inkludering et enkelt semistrukturert intervju med 10. klasseelever hvor jeg tok for meg elevenes første barndomsminner inspirert av Donald Supers leverom og livsforløp, og Savickas Life Design (Højdal & Poulsen, 2019). En elev fortalte at han hadde vært svært aktiv i barnehagen, og funnet på «mye tull» sammen med andre barn. Dette gjenspeilte seg også gjennom de første årene i grunnskolen. Ved samtale om barnehage og skolegang uttrykte han: «Det har jo vært mye kjeft å få da!». Han hadde hatt lite tro på egne skoleferdigheter, og opplevd skolen som utfordrende og problematisk. I tillegg uttrykte eleven liten tro på egne muligheter inn mot videregående skole, og egne forutsetninger for å finne sin vei inn i yrkeslivet. I den skolehverdagen eleven nå sto i, fremsto vedkommende som en som hadde gitt opp og gjorde svært lite faglig. Gjennom intervjuet vokste det frem en elev som var aktiv, som hadde lyst til å være sammen med folk og jobbe med hender og kropp. Gjennom en begrenset utforskning av eget livsforløp, og barndomsminner (Højdal & Poulsen, 2019), ble det en enkel «konklusjon», sammen med eleven, at disse ferdighetene hadde kommet til uttrykk allerede i barnehagen og hadde fulgt han gjennom livet så langt. De ferdigheter og den kompetanse eleven viste i barnehage var en adferd som eleven oppfattet at omgivelsene i barnehage, og senere i skole, oppfattet som problematisk. Gjennom å reflektere over egne barndomsminner ga eleven inntrykk av at disse ferdighetene han selv presenterte, passet inn i en hverdag eleven kunne se for seg.

Når denne historien dukket opp, var det flere elementer jeg kunne kjenne meg igjen i. Jeg var en gutt med høyt aktivitetsnivå, og ville være aktiv, men i skolehverdagen skulle man sitte rolig og gjøre jobben. Hvis man ikke gjorde som man skulle var det mye kjeft å få! Apatien og manglende motivasjon tok meg utover ungdomsskolen, og gjorde meg svært usikker på veien inn i videregående opplæring. Gjennom Masterstudiet er det Donald Supers teorier om livsforløp og leverom (Højdal & Poulsen, 2019), og Mark Savickas teorier om karrierekonstruksjon og karriereutvikling (Højdal & Poulsen, 2019, s. 215-244) som har vært mest fasinende. Jeg har undret meg om en slik utforskende tilnærming på ungdommens livsforløp kan bidra til å styrke ungdommens selvoppfatning og fremtidstro.

Ungdom i dag skal inn i et yrkesliv som er i konstant endring, i en postmodernistisk verden, hvor mangel på stabilitet og uforutsigbarhet er normen (Norendal K., 2018, s. 229¹). Santana betegner at vi i den flytende modernitet fra tidlig 80-tallet har kommet over i en fase hvor desentralisering, privatisering, deregulering og konkurranseutsetting er kompasset (2019, s. 43) for det samfunnet som utvikler seg. Et samfunn som går bort fra kollektive løsninger og over på det selvskapende individ. Det er, og vil være, et økende krav om fleksibilitet hvor hver enkelt må tilpasse seg et arbeidsmarked preget av raske skifter (Sultana, 2019). Det kan være grunn til å tenke at ungdommen trenger en annen type hjelp inn i arbeidslivet enn det samfunnet tidligere har gitt dem (Norendal K., 2018, s. 229). De trenger nye verktøy som hjelper dem å se seg selv, og støtter dem i å ta gode selvstendige valg inn i en usikker fremtid. En usikker fremtid som også vil kunne påvirke opplevelsen av egen identitet på en negativ måte ved at man ikke finner sin plass i samfunnet (Sultana, 2019, s. 44). I dette landskapet er det det enkelte menneske sin subjektive selvoppfatning som er grunnlaget for å finne sin vei inn i et usikkert og dynamisk yrkesliv (Højdal & Poulsen, 2019). Ungdommen trenger en grunnleggende tro på at man er god nok, og at de evner man innehar er et godt nok utgangspunkt for å skape seg den fremtid man ønsker seg. Det er viktig å bli bevisst seg selv, og den man egentlig er.

1.2 Problemstilling

Det overordnede spørsmålet er om Life Design kan være et funksjonelt verktøy for karriereveiledning i grunnskolen, og inn mot elevene sin overgang til videregående opplæring.

Oppgaven har følgende problemstilling:

Hvordan kan Life Design Veiledning, gjennom aksjonsforskning med ungdom, bli et verktøy som styrker ungdomsskoleelevers tro på egen fremtid?

Skal man finne svar på dette spørsmålet har det vært naturlig å involvere ungdommen gjennom å gi de erfaring med, og la de være aktive deltagere i utforskningen av metodikken

¹ Dalene het Norendal i 2018

gjennom aksjonsforskning. Ønsket har vært å la de være aktive bidragsytere for å utforske, og forme en relativt ny veiledningsmetodikk for sin aldersgruppe.

1.3 Disposisjon av oppgaven

Først i denne oppgaven ble bakgrunnen for oppgaven, og problemstillingen presentert. Deretter kommer den teori og forskning som ligger til grunn for analysen av empirien, og drøftingen av problemstillingen. I metoddelen beskrives de grep som er gjort for å gjennomføre forskningen, og analysen. I kapittel 4 analyseres og presenteres oppgavens funn. Deretter drøftes de temaer som dukket opp i analysen, og til slutt konkluderes det opp mot problemstillingen og det pekes en vei videre.

2 Teori og forskning

I dette kapitlet gjør jeg først rede for nyere undersøkelser knyttet til norsk ungdom i dag, Deretter presenteres teoriene til Savickas, og Life Design Veiledningen (Savickas M. , 2019). Dette leder over til den sentrale forskningen på Life Design i Norge, Doktorgraden «Meningsskapende karriereveiledning. Karriereveilederes forståelser og erfaringer med Life-Design veiledning i norsk kontekst» (Dalene K., 2022), og to tilhørende artikler. Deretter følger en case-studie av en ungdom som har gjennomført Life Design Veiledningen (Cardoso & et al, 2016). Til slutt presenteres dybdemasteren «Fra statist til regissør i sitt eget personlige karriereteater» (Vassnes, 2019).

2.1 Ungdom i dag

Når man skal forske med ungdom, få frem deres tanker og holdninger til en karriereveiledningsmetodikk og prøve å generalisere om de funn som kommer frem, vil det være nyttig å vite noe generelt om hvordan ungdommen er, egentlig! Boka «Ungdommen» (Ødegård & Pedersen et. al, 2021) er en fagfelleurdert antologi med en samling artikler som tar for seg ungdomsutfordringer på ulike områder, og stiller et overordnet spørsmål; «Hvordan er det egentlig å være ung i Norge i dag?» (2021, s. 10). I dette kapitlet presenteres et sammendrag av relevante emner.

I norsk skole, og samfunn, blir ofte gutter og jenter karakterisert på to fundamentalt ulikt vis. Gutter blir sett på som en gruppe som har utfordringer med å takle skolen. De får i snitt dårligere karakterer enn jenter og dropper oftere ut av videregående skole, mens jenter oftere tar mer utdanning. Jentene blir samtidig sett på som en gruppe hvor som sliter med å takle prestasjonstrykket fra omgivelsene. Presset om det ideale utseende, skole, idrett, venner og fritidsaktiviteter. Gutter «svartmales» og jenter «sykeliggjøres» (2021, s. 88). Bakgrunnen for at disse utfordringene løftes frem i samfunnet er en bekymring for at ungdom kan falle fra i utdanningsløpet, og på sikt bli en varig utgift for velferdsstaten. Gutter ved at de ikke takler og gjennomfører utdanningen, og jenter ved at de psykososiale utfordringene kan bli så belastende at det setter begrensninger i eget liv. Svartmaling av gutter er problematisk da det generaliserer, og sannheten er at de fleste gutter klarer seg bra og oppfører seg fint. Sykeliggjøringen av jenter henviser til at det er en økning i jenters rapportering av depressive

symptomer (2021, s. 211). Jenter defineres i samfunnet som kjernen i generasjon prestasjon (2021, s. 96), da de stresser seg syke i jakten på perfektjon. Sannheten er at de fleste jenter klarer seg bra, på tross av høye ambisjoner.

Den digitale verden er en integrert del av ungdomslivet. Den digitale verden brukes til læring, deltagelse i det sosiale livet og i samfunnet. Et sted hvor man utforsker sin egen identitet. Det er et rom der ungdommens sosiale liv utspiller seg. Ungdommen er hjemme, og forholder seg der digitalt til venner. Samhandlingen foregår over sosiale medier,. Dette fører til tilbringer mer tid sammen med foreldrene sine. De er ikke ute på kveldene, verken i ukedager eller helger, og har dermed fysisk tilsyn av voksne. Det er sted ungdom trives, for de rapporterer at de er tilfredse med foreldrene sine; «De aller fleste er svært fornøyd, og nesten alle opplever at foreldrene har god oversikt over fritiden deres. Foreldrene vet stort sett hvor ungdommen er og hva de driver med, og kjenner de fleste vennene deres.» (2021, s. 45).

2.2 Life Design

Mark Savickas Life Design regnes som det tredje paradigmet innenfor karriereveiledning (Norendal K. , 2018). Det første paradigmet, vocational guidance, tok for seg måling av personlighetstrekk for å matche den enkelte inn mot spesifikke yrker. Paradigmet var fremtredende under industrisamfunnet hvor samfunnet var mer forutsigbart. Videre gikk dette over til career education hvor subjektive utviklingsfaktorer og læring skulle gi den enkelte mulighet til å finne frem til hva man ønsket ut ifra hvor man var i livet. Paradigmet var fremtredende i perioden mellom andre verdenskrig, og frem til oljealderens fremvekst på 70-tallet. Deretter går man inn i den postmodernistiske perioden hvor Life Design-paradigmet vokste frem i karriereveiledningen. Hensikten er å gi veisøker muligheter for å søke etter hvordan man skal leve det gode livet i en postmodernistisk verden (2018, s. 231 - 232). «I dag er det individets egen livshistorie som må holde og bære individet, og som kan skape en biografisk bro som uttrykker dennes personlige sannheter og skaper identitet som fører veisøkeren videre inn i fremtiden» (Savickas et. al 2009) (Norendal K., 2018, s. 234)

I en postmodernistisk verden med manglende stabilitet sier Savickas at man trenger nye verktøy for å finne sin plass i samfunnet. I et arbeidsliv som beveger seg fra stabilitet til mobilitet, med flytende grenser og mer arbeid som er prosjektbasert trenger man å skape sin

egen karrierehistorie (Savickas M., 2019, s. 16) (Sultana, 2019). For å få dette til kreves det en bevissthet om sin subjektive karriereforståelse, hvordan man ser på seg selv i det arbeidslivet man lever i. En krevende øvelse som ikke alle er bevisst. I Life Design Veiledningen vil man kunne hente frem denne bevisstheten. Refleksjonene som settes i gang gjennom Life Design Veiledningen bidrar til en bevissthet på hvem man har vært, hvem man er og hvem man ønsker å være. Det bringer frem en sammenheng på eget selv i fortid, nåtid og fremtid (2019, s. 16). Savickas uttrykker det på følgende måte; «We can only say who we are when we know our own story!» (2019, s. 21).

2.2.1 Life Design Veiledningen

For å nå de intensjoner som ligger bak teoriene om Life Design har det vært nødvendig å utvikle nye modeller for hvordan dette skal gjennomføres. «New conceptual models of vocational behaviour across the lifespan must be accompanied by career counseling methods that help individuals construct and use their life stories to order their careers and give meaning to their choices» (Savickas M., 2019, s. 7). Mark Savickas sin Life-Design Counseling Manual (2015) presenterer en systematisk mal for gjennomføring av Life Design Veiledningen i sin helhet, og operasjonaliserer metodikken for veiledere. Tanken til Savickas er at det er en dynamisk metodikk, og kan tilpasses den enkelte veisøker. Det er alltid veisøkers virkelighet og behov som skal ligge til grunn for veiledningen; «*Rather than mechanistically apply the guidelines, counselors reflectively use them to the extent that they correspond to a client's reality and needs!*» (2015, s. 6). Life Design Veiledningen består av flere økter mellom veileder og veisøker.

Første økt handler om å skape en samarbeidsallianse hvor veileder blir kjent med veisøker. Veileder klargjør ved oppstart hva veiledningen går ut på og forklarer at veisøker er den som er ekspert på seg selv og deres eget liv, samtidig som veileder er ekspert på veiledningsprosessen (Savickas M., 2015, s. 15). Spørsmålet som stilles innledningsvis er; «*Hvordan kan jeg være til nytte i din prosess med å utvikle din karrierevei videre?*» (Norendal, 2018, s. 235). Spørsmålet understreker at dette er en arbeidsallianse da det brukes uttrykket «til nytte for», istedenfor «til hjelp for». Hensikten er å møte veisøker med respekt, og tydeliggjøre det ansvaret veisøker har i prosessen i samarbeidet med veileder. «Å hjelpe» vil gi et signal om at veileder er ekspert på løsninger, og skal finne svar på vegne av veisøker. I denne fasen skal vi derfor møte veisøkerne der de er, og vise anerkjennelse for det mennesket som sitter ovenfor oss. Man lytter etter ord, begreper og følelser i det som

fortelles (Savickas M., 2015, s. 24) Denne karrierefortellingen som veisøker nå presenterer (Savickas M., 2015, s. 18) danner utgangspunktet for de konkrete mål man sammen utarbeider for veiledningen.

Deretter fortsetter man med Life Design Intervjuet. Karriereveiledningsintervjuet tar for seg 5 spørsmål (Norendal K., 2018, s. 235) (Savickas M., 2015, s. 27-36) som tar oss steg for steg inn i refleksjoner rundt ulike deler av veisøkers livsoppfatninger som skal utforskes, og lede frem til nye oppfatninger av hvem de egentlig er.

Det første spørsmålet er; «*Hvem var dine viktigste rollemodeller da du var liten? Fortell meg hvordan du opplevde ham/henne?*» (Norendal K., 2018, s. 235) (Savickas M., 2015, s. 27). Man ønsker å løfte frem 3 rollemodeller for å få beskrivelser av egenskaper veisøker ser opp til (Savickas M., 2015, s. 28). Disse personene har ofte egenskaper vi selv har eller ønsker å ha, og vi lar oss ubevisst påvirke. Man går inn i en samtale hvor man setter ord på egenskapene, og det skapes en bevissthet som gjør at veisøker aktivt identifiserer seg med disse og gjør dem til sine egne. Savickas uttrykker at er det et spørsmål man skal stille en veisøker så er det dette (2015, s. 27). Foreldre kan bli nevnt av veisøker, men skal helst ikke være en av rollemodellene. Foreldre påvirker oss ubevisst (Savickas M., 2015, s.29), og vil ikke være rollemodeller vi velger selv. Veileder lytter aktivt etter beskrivende adjektiv som fremhever egenskaper.

Det andre spørsmålet er; *Leser du noen blader jevnlig eller ser på noen faste tv-programmer eller nettsider? Hvilke? Hva er det du liker ved disse?* (Norendal K., 2018, s. 235) (Savickas M., 2015, s. 29). Her er man ute etter å utforske hvilke miljøer og aktiviteter veisøker trekker mot. De interesser man har vil vanligvis kunne utnyttes i utforskningen av den utdanningen, eller den yrkesveien man søker etter. Veileder ser etter områder hvor veisøkers engasjement og nysgjerrighet aktiveres i samtalen.

Det tredje spørsmålet er; *Hva er din nåværende favorittbok eller film? Fortell meg hva den handler om?* (Norendal K., 2018, s. 235) (Savickas M., 2015, s. 31). Favoritthistorier fra bøker og filmer kan si noe om hvordan vi ønsker å håndtere livet, og finne løsninger på de utfordringer vi opplever i hverdagen. Vi spør etter en historie fra en bok eller film som er favoritten akkurat nå, for å se etter det som i dag definerer løsningen på utfordringene (Savickas M., 2015, s. 33). Veileder lytter etter hvordan veisøker gjenforteller historien, presenterer utfordringer og de strategier som fremheves for å løse utfordringene i historien.

Det fjerde spørsmålet er; *Hva er ditt favorittuttrykk eller favorittmotto?* (Norendal K., 2018, s. 235) (Savickas M., 2015, s. 34). Gjennom å utforske favorittuttrykk eller motto er man på jakt etter veisøkers beste råd til seg selv. Savickas skriver at målet med spørsmålet er «to have clients hear and respect their own wisdom» (2015, s. 34). Veisøker bevisstgjøres sine egne tanker hvor de motiverer seg selv til å ta grep om det de ønsker å endre eller få gjennomført. Veileder skal forsterke rådet ved å gjenta det gjennom prosessen.

Det femte spørsmålet er; *«Hva er dine tidligste barndomsminner? Jeg er interessert i å høre 3 historier om noe du husker skjedde deg da du var mellom 3-6 år, eller så langt tilbake som du klarer å huske»* (Norendal K. , 2018, s. 235) (Savickas M. , 2015, s. 35). De tidlige barndomsminnene er viktige i Life Design Veiledning. Savickas sier; «A client`s early memory portray a highly personal reconstruction of experience that represents the current self» (2015, s. 35). Dette kan være minner som har løftet veisøker frem i livet, men også minner som har holdt veisøker tilbake. Dette er et utfordrende spørsmål hvor man kan oppleve sterke følelser hos veisøker. Det kan oppleves at man går over grensen til terapi i veiledningen, og Savickas er tydelig på dette; «In working at this level, counselors are doing therapy or healing» (2015, s. 41).

Når man starter på andre økt har veileder gått gjennom de svarene veisøker har gitt gjennom Life Design Intervjuet, sydd disse micro-historiene sammen til en macro-historie, et sammenhengende livsportrett for veisøker. Dette gjøres gjennom å bruke en livsportrettsmal, (Savickas M. , 2015, s. 65). Veileder tolker ikke historiene, for veileder vet ikke hva som er sant eller hva historiene egentlig betyr for veisøker (2015, s. 38). Veileder forteller livsportrettet i sin helhet tilbake til veisøker, hvor man prøver å skape en levende fortelling med veisøkers ord. Det er viktig at veileder i dette arbeidet lytter, og ser etter om veisøker kjenner seg igjen i historien. Deretter kan veisøker komme med kommentarer, korrigere, avklare og utdype ut i fra veisøkers opplevelse av livsportrettet (Norendal K., 2018, s. 236). Spørsmålet blir nå om veisøker opplever at det målet man satte seg har blitt nådd gjennom den veiledning som er gjennomført (Savickas M., 2015, s. 71). Hvis dette stemmer, vil man sammen sette noen mål for hvilke handlinger veisøker nå skal foreta seg.

2.3 Meningsskapende karriereveiledning

I dette kapitlet presenteres sammendrag av Doktorgradsavhandlingen «Meningsskapende karriereveiledning, karriereveilederes forståelser og erfaringer med Life-Design veiledning i norsk kontekst» som er skrevet av Kirsten Marie Dalene (2022), og to av forskningsartiklene fra denne avhandlingen; «Promoting access to decent work: career counselors' experiences with career construction counseling» (2022b), og «Career counselors' experiential reflections on early recollections in career construction counseling» (2023).

2.3.1 Meningsskapende karriereveiledning

Dalene fikk erfare Life Design Veiledning gjennom et seminar med Mark Savickas i USA i 2016 med forelesninger, demonstrasjoner og praktisk trening, og dermed se hvordan dette kunne fungere i praksis. Dalene ble både fascinert og skeptisk. Fascinert, fordi den «førte til at veisøkere fikk tak i kjernen i sin egen karriereutfordring». Skeptisk, fordi metoden kunne gi «assosiasjoner til terapi» på grunn av spørsmålet om barndomsminner (Dalene K., 2022, s. 19). Problemstillingen er; «*Hvordan forstår og erfarer karriereveiledere Life Design-veiledning i norsk kontekst?*» (2022, s. 13).

Spørsmålene i LDV gir en ufarlig og lett måte og snakke om seg selv på, da veisøker forteller ting uten å vite hva man egentlig forteller. (2022, s. 96). Gjennom gjenfortellingen av makrohistorien skapes det en selvinnsett og styrke hos veisøker, da veisøker opplever at dette er deres fortelling og noe som kommer innenfra dem selv. Barndomsminnespørsmålet står her sentralt, og det gir mening for veisøker. Veisøker kan selv oppdage sammenhengen med de utfordringer de står ovenfor og barndomsminnene. Det uttrykkes at man skal trå varsomt og balansere det inn mot en terapeutisk tankegang. Sammen med spørsmålet om rollemodeller, skaper veiledningen en helhet og sammenheng. LDV blir kritisert for å ha et sterkt individfokus, og ikke tenke på fellesskapet. Dalene trekker frem ett sitat fra Andrews og Hooley (2018) som eksemplifiserer tanken om at det er både et individ og et samfunnsfokus i LDV; «*Career is how we pay the rent, but it is also how we find meaning in our life and connect with the people around us*» (2022, s. 104).

Karriereveilederrollen i LDV krever en bevissthet rundt egen veiledningskompetanse (2022, s. 111). I LDV kan man ikke bare tenke på karriere, man må forholde seg til hele veisøker her og nå. Veileder må spesielt forholde seg til barndomsminnene og de følelser som kan uttrykkes der, og dermed ikke være redd for å forholde seg til vanskelige temaer.

Deltagerne i aksjonsforskningen kom inn med skepsis til prosjektet etter å ha lest artikkel 1 i avhandlingen, «Life design i Norge – en vei til meningsskaping for individet» før første samling (Norendal K., 2018, s. 228 -250). Gjennom å få erfaring med LDV og praktisk gjennomføre økter med veisøkere endrer dette seg. For å oppnå kunnskap om LDV må det være en; «kombinasjon av praktisk trening både med hverandre og med egne veisøkere og det å kunne dele og reflektere rundt erfaringene i et faglig felleskap» (Dalene, 2022, s. 125).

2.3.2 Promoting access to decent work: career counselors' experiences with career construction counseling

Artikkelen «Promoting access to decent work: Career counselors' experiences with career construction counseling» (Dalene K., 2022b) presenterer de erfaringer, og refleksjoner, karriereveilederne gjorde seg gjennom opplæringen i Life Design Veiledning, ved gjennomføring av veiledning med veisøkere og aksjoner i forskningsprosessen

Selvinnsikt, mening og sammenheng i livet blir sett på som meningsskaping innover (2022b, s. 610). Alle veilederne i prosjektet var enige om at LDV var en effektiv metodikk for å skape endring hos veisøker gjennom effektive og til dels overaskende spørsmål. En veileder betegnet dem som merkelige, men etter tilbakemeldinger fra veisøkerne om at spørsmålene åpnet øynene deres så han betydningen av dem. I tillegg så veilederne at gjennom livsportrettet fikk man raskt oversikt over de utfordringer veisøker sto ovenfor. De så at denne tilbakelesingen skapte en spesiell selvinnsikt og styrke blant veisøkerne. Veiledningen gir dem et blikk inn i dem selv. En veileder uttrykte: «Then, they have, in a way, an anchor for where they are going today, what it is related to, who they are, and where they envision that they are going» (2022b, s. 611). Veiledningen kan ikke bare fokusere på veisøkernes karriere, for den delen av livet er ikke løst fra andre deler av livet.

Engasjement, retning og bidrag blir sett på som meningsskaping utover (2022b, s. 612). Veilederne bemerker at veisøkerne, spesielt gjennom spørsmålet om barndomsminner, får

engasjement og gir dem perspektiver på den situasjonen de står i i dag. Veilederne sier at hvis noe skal endres i livet må denne endringsviljen komme innefra, og det er det Life Design handler om. Mange kommer i situasjoner hvor endringer skjer, og at det da er ifølge en veileder i prosjektet nødvendig for veisøkere å: «...find a way back to what I am and who I am in all this, and what i can contribute» (2022b, s. 612).

Veilederne har ulike tanker om hvem Life Design Veiledning vil passe best for. En veileder uttrykker at det vil være vanskelig å bruke det inn mot unge mennesker for de vet ingenting om seg selv. Men det bemerkes av den samme veilederen at akkurat derfor vil det kunne være en øyeåpner for dem. En øyeåpner fordi det er en ufarlig måte å snakke om seg selv på, da man forteller ting om seg selv uten å vite at det er det man gjør. Det drøftes også blant veilederne om det best passer seg å bruke Life Design Veiledning inn mot veisøkere som er litt låst i livet, eller har begrensede muligheter, eller om det er for sterke veisøkere. Veiledere mente at det individuelle fokuset var positivt, og at ved å jobbe med indre motivasjon så får vi samtidig frem noe som er en ressurs for samfunnet. «This is not about getting everybody employed, everybody into education, everybody into... it`s about feeling that you master thing in life» (2022b, s. 614).

For å ta Life Design Veiledning i bruk er det viktig for veiledere å tilegne seg en dypere forståelse av metodikken, og ha et ønske om å bruke den. Den kan ikke påtvinges veiledere. Når den tas i bruk vil den kunne bidra til at veiledere utvikler sin egen praksis, og endrer sitt eget perspektiv fra å være eksperter til å se veiledningen som et likeverdig samarbeid med veisøker; «This is ... very much about the career counselor» (2022b, s. 614).

Det ser ut til at Life Design Veiledning kan være til nytte for både de som har utfordringer i livet, og de som har høye ambisjoner karrieremessig. Det individuelle fokuset oppleves som positivt. Det sies i drøftingen at alle er forfatter av sin egen historie, men at hver enkelt også må være bevisst sin egen sosiale kontekst. Funnene viser at gjennom å gjenfortelle historien så skapte det engasjement og mening inn mot veisøkernes arbeidsliv og liv generelt.

2.3.3 Career counselors` experiential reflections on early recollections in career construction counseling

Artikkelen «Career counselors' experiential reflections on early recollections in career construction counseling» (Dalene K., 2023) presenterer de erfaringer karriereveilederne gjorde da de jobbet med spørsmålet om barndomsminner i gjennomføringen av Life Design Veiledningen, og de tanker og refleksjoner de delte i aksjoner i etterkant.

Veilederne erfarte at spørsmålet om barndomsminner gir en ekstra dimensjon for veisøkere (2023, s. 228). Det bidro til at veisøkere fikk en større forståelse av seg selv og den endringen de sto i. Det var en alternativ måte å se karriereutfordringer på, og ga dem mulighet til å se en mer helhet og sammenheng i livet. Det ble uttrykt helt konkret om spørsmålet; «It`s highly relevant» (2023, s. 228).

Spørsmålet om barndomsminner gir nye utfordringer for karriereveiledere (2023, s. 229). Å snakke om andre mennesker sine barndomsminner inngir et ekstra ansvar for den som skal møte potensielt sårbare minner og sterke følelser. Veilederne uttrykte viktigheten av å ha en grunnleggende, og dyp respekt for veisøkerne. Det ble bemerket at man ikke burde være redd for å snakke om vanskelige temaer, og at veiledere må ha mot nok til å ta imot det som kommer der og da. Men en veileder uttrykte at man er veiledere, og ikke terapeuter, Hvis det var temaer som var utenfor det veileder mente man kunne håndtere, burde man anbefale veisøker til andre instanser med rett kompetanse. Noen var bekymret for om de tolket det riktig inn mot å fortelle historien tilbake, mens andre påpekte at det skal være et samarbeid og dermed en samkonstruksjon i møtet med veisøker. Det ble uttrykt: «you need to make the conclusions in cooperation with the client, which may make it less ethically challenging» (2023, s. 229).

Veilederne opplevde Life Design Veiledningen som sammensatt, tidkrevende og overveldende, og at det var behov for kompetanse innenfor metodikken for å drive med Life Design Veiledning (2023, s. 229). En kompetanse veilederne så som grunnleggende var relasjonskompetanse og evne til å bygge tillit til veisøker. Vi kan bare være oss selv i det profesjonelle, men samtidig være bevisst den kompetanse som er nødvendig; «...the most important competence was achieved through training and the ability to build relationships and ensure trust» (2023, s. 230).

Flere var skeptiske ved oppstart av prosjektet, men ved å lære om det, øve på det og reflektere sammen med andre økte forståelsen og troen på metodikken (2023, s. 230). Man må bygge en forståelse gjennom kunnskap, selvtillit gjennom praksis, og refleksjon i et profesjonelt fellesskap for å få den innsikten man trenger. Å ta tak i hele mennesket ble beskrevet som et ideal; «...it is ethically problematic when you work as a career counselor to think only in terms of profession and career. This part of life is never isolated from other aspects of life. I think LDC really addresses this» (2023, s. 230).

I drøftingen trekkes det frem at undersøkelsen viser ny kunnskap om veilederes rolle rundt bruken av barndomsminner. I veiledningen er man veileder, og spørsmålet om man driver terapi ble løftet frem i diskusjoner. Samtidig ønsket andre åpenheten i veiledningsrommet velkommen. Sammenhengen mellom følelser, mental helse og karriereveiledning er naturlig, da dette gjennomsyrrer hele livet og har en nær sammenheng med motivasjon. Det kan se ut som man bør tenke på å styrke veiledere sin sosiale og emosjonelle kompetanse. Bruken av Life Design Veiledning må være frivillig for veiledere; «...they must want to and feel ready to practice both ERs and CCC, in line with Savikas» (2023, s. 231).

2.4 Life Design Counseling outcome and process: A case study with adolescent

Forskningsartikkelen «Life Design Counseling outcome and process: A case study with adolescent» (Cardoso & et al, 2016) er en case-studie med en ungdom i Portugal på 16 år som ba om hjelp til å velge videre utdanning. Ungdom er i utvikling, og spesielt i denne perioden utvikles de kognitive evnene til å se sammenhenger. Evner ungdom gjennom Life design Veiledning å være bevisst sin egen forhistorie, utviklingen av sitt eget personlige *jeg*, og samtidig reflektere over det livet de ønsker å leve?

Metodikken som ble brukt i studien betegnes som «The innovative Moments Model» (2016, s. 60). Den tar for seg «innovative moments», nyskapende øyeblikk², med betegnelsene lavt nivå og høyt nivå. Betegnelsen lavt nivå vil være når veisøker viser liten grad av refleksjon, distanserer seg fra sin egen situasjon og endringene vedkommende står ovenfor.

² Min oversettelse

Betegnelsen høyt nivå vil være når veisøker viser stor grad av refleksjon, bevissthet om seg selv og sin situasjon og er fokusert på endring. Begrepet «reconceptualization», veisøker evner å se seg selv utenfra³, og å foreta en metarefleksjon om egen situasjon er en del av metodikken. I en ideell veiledningsprosess vil veisøker gå fra et lavere refleksjonsnivå og lavt nivå på nyskapende øyeblikk, til en mer tydelig refleksjon og høyere nivå på nyskapende øyeblikk. For deretter til slutt evne å metareflektere, og se seg selv og egen situasjon utenfra.

I artikkelens drøfting løftes det frem at veisøker viste en tydelig utvikling av refleksjonsnivå gjennom veiledningen, og fikk en dypere forståelse av seg selv og den utfordringen hun sto i. Det utviklet seg en tanke om endring. Til slutt en klar tanke om hvilke handlinger som måtte settes i gang for å implementere dette inn mot biologifaget, som hun ønsket å utforske. Metarefleksjonen hos veisøker oppsto i hovedsak når veileder inviterte til dette, og sees ikke på som en nødvendighet for å skape endring hos veisøker (2016, s. 64). Veisøker var sikker i sitt karrierevalg, men samtidig viste noe umodenhet i karrieretenkning generelt. Det var begrensende i veiledningen at hun i liten grad hadde søkt egen informasjon om utdannings- og jobbmuligheter før veiledningen, og at dette i tillegg utviklet seg i mindre grad gjennom øktene. Artikkelen refererer til Gottfredson (2002) og sier at bakgrunnen for dette kan være at jo nærmere man kommer et tidspunkt da man må ta en avgjørelse, jo mer fokus blir det på å skaffe seg den informasjonen man trenger og faktisk bestemme seg (2016, s. 65). Case-studien viser at ungdom kan ha stor nytte av Life Design Veiledning, og at denne undersøkelsen understøtter resultater fra tidligere undersøkelser (2016, s. 65).

2.5 Fra statist til regissør i sitt eget personlige karriereteater

I dette kapitlet presenteres dybdemasteren «Fra statist til regissør i sitt eget personlige karriereteater, en studie av veisøkeres erfaring med Life-Design veiledning» som er skrevet av Hanne Borgen Vassnes (2019). Det er forsket på veisøkere sin erfaring med Life-Design Veiledning. Vassnes ble fasinert av Life Design Veiledning gjennom masterprogrammet i karriereveiledning ved høgskolen i Innlandet, og ble da overasket over hvordan den bidro til

³ Min definisjon

å «se veisøkers utfordringer» (2019). Dybdemasteren består av kvalitative dybdeintervjuer med fire voksne veisøkere som har vært gjennom Life Design Veiledning ved et offentlig karrieresenter.

Problemstillingen er; «*Hvordan kan Life Design veiledning bidra til å hjelpe veisøker å ta «regi», eller kontroll, over sine ulike roller i livet?»* (Vassnes, 2019, s. 3)

Veisøkerne uttrykker en positiv opplevelse av LDV ved å ha fått økt kontroll over sin egen fortelling, og hvem de er i tilknytning til arbeidslivet. Omgivelsene de har levd med har hatt en klar betydning for deres selvbylde. De nære relasjonene som familie, negative kommentarer fra viktige personer i livet og omverdenen har satt begrensninger for den de har vært. Veiledningen har bidratt til at de i større grad har klart å frigjøre seg fra den ytre påvirkningen. Veiledningen har hatt en klar positiv effekt, og har; «gitt dem nye ulike verktøy til å skape seg nye manus for hvordan de skal leve ut rollene sine ...» (2019, s. 55).

Hensikten med LDV er å hjelpe, og veisøkerne i prosjektet opplever en styrket bevissthet om hva et kall kan være sett opp mot arbeidslivet. Bevisstheten strekker seg fra å hjelpe mennesker i samme situasjon, hjelpe til i et verdenssamfunn og til å bli et godt forbilde for egne barn. Livet skal ha en hensikt og verdi. En veisøker sa at å snakke om tidlige minner fikk henne til å tenke over hvem hun er, og hva som er viktig for henne. En snakket om hvordan hun selv hadde hatt det på skolen, og etter å ha blitt lærer i voksen alder nå kunne bli en enda bedre lærer for elevene. «Det kan se ut til at spørsmålet om de tidlige minnene kan ha stor betydning for å få et fullt utbytte av veiledningen» (2019, s. 68)

Et spørsmål som drøftes er om LDV styrker veisøkers evne til å gjøre handlinger som fremmer karriereutvikling? Vassnes sier at: «Et overordnet svar er at alle de fire veisøkerne både fikk styrket sin handlingsevne og iverksatte handlinger som kan styrke deres karriereutvikling» (2019, s. 78). Veisøkerne har vært aktive på ulike plan etter at LDV er avsluttet, og har tatt nye grep i eget liv. Noen har utfordret begrensninger i livet som de har satt for seg selv, eller opplevd at andre har satt for dem. De har alle fått en økt «narrability» (Savickas M., 2015, s. 73), en fortellerevne om sin egen nye virkelighet, som gjør dem bedre i stand til å tilpasse seg nye situasjoner. De får en ny forståelse av seg selv. Samtidig er det tydelig; «Skal man gjøre store endringer i livet tar det tid» (Vassnes, 2019, s. 79). Men LDV virker, og hjelper veisøkerne på ulikt vis. Veisøkerne «klarar å komme nærmere noe som kan likne på en egen personlig fortelling» (2019, s. 85)

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

3.1.1 Utradisjonelle metoder?

Dette prosjektet har et aksjonsforskningsdesign, men kan fremstå som utradisjonelt da det er gjennomført med forsker og medforskere som kjenner hverandre som lærer/karriereveileder og elever på samme skole. Dette fører til noen dilemmaer i prosessen (se kapittel 3.3.2). Begrunnelsen for likevel å gjennomføre dette prosjektet er, som nevnt, at Life Design Veiledning er en relativt ny metode i Norge, og at det etterlyses mer forskning på området i norsk sammenheng (Dalene, 2022, s. 228).

Edvard Befring skriver i «Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk» at vi er i en post-positivistisk periode som preges av forskningsmetodisk pluralisme (2020, s. 24). «I praksis har det medført stor grad av metodefrihet med aksept for et mangfold av kvalitative ... tilnærminger, og en økt forståelse for at forskjellige forskningsmetoder kan utfylle hverandre, og skape muligheter for komplimentære gevinster» og «Mangfoldet kommer til uttrykk ved den store mengden forskningsdesign som i dag benyttes, og mange kreative forskningsopplegg» (2020, s. 25). Forskning på Life Design Veiledning på, og med, ungdomsskoleelever i denne sammenheng vil da kunne fremstå som noe eksplorativt. (2020, s.48).

3.1.2 Hermeneutikk

Ingen forskning er verdifri, da alle har med seg en førforståelse som vil påvirke det man bringer med seg inn (Befring, 2020, s. 20) (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 244). Hermeneutikkens tanker skal bidra til å sette i gang en refleksjonsprosess hvor man tolker det som kommer til syne, går tilbake til utgangspunktet, og tolker videre for ny innsikt. Forsker skal gjennom hele prosjektet gjentatte ganger søke i materialet etter ny kunnskap, og se etter det man ikke så første gang. Det blir en hermeneutisk sirkulær prosess hvor man søker stadig «mer helhetlig innsikt» (Befring 2020, s. 20).

I dette prosjektet betydde det for meg å ikke låse meg i de tanker og den oppfatning som vokste frem gjennom selve Life Design Veiledningen og aksjonsforskningen, men å hele tiden være åpen for ny innsikt i de samtaler og drøftinger som ble gjennomført. I dette landskapet var det også viktig med en bevissthet rundt min rolle, og førforståelse, slik at «lukket tenkning og skråsikkerhet» (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 244) ikke sto i veien for eventuell ny kunnskap og innsikt om ungdom og Life design Veiledning. Ungdommen i prosjektet kommer også inn med ulikhet, som beriker og utfordrer prosjektet ved at de skal møtes, og fungere i samtaler og drøftinger. De har forskjellig bakgrunn, ulike ønsker og drømmer for framtida, og står i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. For da å få til en forskning som er åpen og meningsfull presiserer Kversøy og Hartviksen at inngangen til forskningen må være tuftet på «gjestfri tenkning, undring, nysgjerrighet, reell dialog og samhandling» (2018, s, 245).

3.1.3 Fenomenologi

Fenomenologien handler om individets bevissthet om seg selv og sin egen livssituasjon, og hvordan den enkelte selv erfarer det man til enhver tid står i (Befring, 2020, s. 93). Samtidig er det viktig å stille spørsmålet om den enkelte deltager faktisk har en «ufordmet tilgang til seg selv» (2020, s. 21), og evner å se seg selv utefra. Elevens opplevelse av, og erfaring med, Life Design Veiledning er det sentrale i dette prosjektet, og det er et viktig prinsipp at den enkelte elev skal gjennom utforskningen av Life Design Veiledningen få lov til å eie sin egen historie, sine egne tanker, meninger og følelser.

Kversøy og Hartviksen (2018, s. 246) beskriver det som at man gjennom en tolkningsprosess setter sammen enkeltfortellinger, til større fellesfortellinger. Disse enkeltfortellingene er hver enkelt elev sin opplevelse av, og erfaring med Life Design Veiledningen – og de fenomener som utforskes.

3.1.4 Kvalitativ forskningsmetode

Når vi utforsker en karriereveiledningsmetode hvor det relasjonelle og individets opplevelse av et fenomen står i sentrum er det naturlig å støtte seg til et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitative forskningsmetoder er særlig relevante for å få innsikt i «det indre livet», med «tanker, følelser og holdninger» (Befring, 2020, s. 92), og dermed godt egnet for å utforske Life Design metodikken. Den kvalitative metodens fleksibilitet og mindre formaliserte form (2020) passer godt inn i dette prosjektet, hvor det tas nye grep på bakgrunn av begrenset forskningsmateriale på området. Det åpnes for improvisasjon og kreativitet, og det har gjennom prosjektet vært vurdert ulike former for innhenting av empiri (2020, s. 92). Det landet til slutt på å gjennomføre selve Life Design Veiledningen. Deretter inviterte ungdommen som medforskere inn i aksjoner hvor vi sammen har utforsket de opplevelser og erfaringer ungdommen satt igjen med i etterkant, og dermed utforsket ulike fenomener (2020, s. 21) som ligger i Life Design veiledningen.

Befring utdyper at kvalitativ metode kan bidra til å gi «dypere innsikt i særtrekk ved barn og unges livsoppfatninger og handlemåter», og at ved å lytte til unge når de uttrykker seg om temaer som er viktige for dem vil vi få økt kunnskap om hvorfor de «tenker og handler som de gjør» (2020, s. 94).

3.2 Aksjonsforskning

Skal man finne ut om Life Design Veiledning kan være en metodikk som kan benyttes inn mot ungdom i overgangen til videregående opplæring er vi avhengig av å grave i praksis (Tiller, 2016, s. 18). I aksjonsforskning er hovedmålet «å forbedre, endre eller overskride det bestående» (2016, s. 19). Forskeren griper mer eller mindre direkte inn i et praksisfelt hvor man ønsker endring og forbedring, i samhandling med andre. Tom Tiller skriver; «i det intervenerende opplegg griper samfunnsforskeren selv inn i det feltet som studeres, med tanke på å forbedre det» (2018, s. 48). I dette prosjektet beveger jeg meg inn i Life Design metodikken, for å se om det er mulig, eller nødvendig, «å forbedre, endre eller overskride det bestående» (Tiller, 2016, s. 19).

Aksjonsforskning har et demokratisk utgangspunkt hvor man setter i gang prosesser sammen med andre for å skape endring (Kversøy & Hartvigsen, 2018, s. 228). Lærer og

elever har i dette prosjektet forsket sammen. Elever som veisøkere og medforskere hvor de er eksperter på seg selv, og sine opplevelser av Life Design Veiledning. Læreren som veileder og forsker som ekspert på veiledningsprosessen, og den som leder forskningen. Forskeren går på ingen måte inn i prosjektet alene, men er tilrettelegger for en prosess som er involverende hvor alle deltagere skal få mulighet til å komme til ordet.

For at det skal kalles forskning, og ikke bare være en aksjon, er det viktig at data samles inn systematisk (Tiller, 2016, s. 19). Det er tatt lydopptak ved gjennomføring av Life Design veiledningen, det er notert i pedagogisk SOL under aksjonene (Kversøy & Hartvigsen, 2018) og det er skrevet semistrukturerte logger mellom de ulike delene av veiledningen. Alt dette er da samlet og beskrevet grundig og systematisk (2018, s. 228).

3.2.1 Aksjonsforskning med ungdom

Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2023) er klar på at barn har medbestemmelse i saker som angår dem. De har rett til å bli hørt, være aktive deltagere og bli tatt på alvor. I tillegg presiseres det i i Barnekonvensjonen (UNICEF, 2023) og i de forskningsetiske retningslinjene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021) at barn har rett til å bli hørt i forskning. Med bakgrunn i ferske undersøkelser som viser at norsk ungdom sin demokratiforståelse er lavere enn andre land vi liker å sammenligne oss med (Regjeringen, 2023), og at norsk ungdom uttrykker at de opplever lav medbestemmelse i skolehverdagen (UDIR, 2024) vil det være hensiktsmessig å involvere ungdom i et prosjekt som dette.

I forskningsartikkelen «Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge» (Trondsen & Eriksen, 2019) skriver forfatterne hvor viktig det er å gi ungdom muligheten til å være aktive deltagere i utforskingen av temaer som angår deres liv. Dette prosjektet vil teste ut Life Design Veiledning sammen med ungdom, utforske om det er en karriereveiledningsmetodikk som kan brukes ovenfor ungdom og utvikles til å støtte ungdom til å ta bedre valg for fremtiden. Den demokratiske prosessen med deltagende aksjonsforskning (Trondsen & Eriksen, 2019) vil da ta hensyn til det lovverket sier om medbestemmelse.

3.3 Aksjonsforskning i dette prosjektet

3.3.1 Elever, veisøkere og medforskere i samme prosjekt

Proessen med å velge ut medforskere startet med å fortelle alle avgangselever ved en ungdomsskole om hva Life Design Veiledning gikk ut på. Jeg uttrykte mitt ønske om å få med meg elever som skulle være med å få Life Design Veiledning, være mine medforskere og bidra med sine erfaringer i etterkant. Det omtrentlige omfanget ble presentert, all aktivitet ville skje i skoletiden og at det var frivillig å melde seg. Det ble lagt noen føringer om at elevene måtte kunne bidra aktivt med egne tanker og meninger i en gruppe. 32 elever av 73 meldte seg som deltagere.

Fire elever ble valgt ut, og disse elevene fikk en ny introduksjon om prosjektet. Der fikk de muligheten til å si nei hvis de nå ikke ønsket å delta allikevel. Det var viktig da jeg vurderte kandidatene at elevene hadde en evne til å ta ordet eller respondere når de ble stilt spørsmål, og kunne uttrykke egne meninger. Samtidig var det viktig med variasjon, og det ble tatt hensyn til kjønn, holdninger til skole, sosiale og familiære relasjoner og fremtidsvisjoner. Elevene ble presentert for informasjonsskrivet (vedlegg 1), og skrev under på samtykkeerklæringen (vedlegg 2), som er godkjent av SIKT (vedlegg 3). Selv om det ikke er nødvendig med samtykke fra foresatte, da alle elevene er over 15 år og ut ifra de forutsetninger som ligger til grunn for prosjektet, var det likevel naturlig å informere foresatte om elevenes deltagelse.

Gjennom prosessen har jeg hatt samtaler med elevene om hvordan de opplevde prosjektet. De har hele veien hatt mulighet til å gi beskjed om belastningen blir for stor, og om de ønsket å trekke seg. Alle aktiviteter ble gjennomført innenfor elevenes skoletid etter avtaler med elevene. Elevene har fått mulighet til å lese gjennom egne sitater mot slutten av prosjektet for å kunne justere eller fjerne egne utsagn.

Med tanke på den nære relasjonen det er mellom meg som forsker og mine elever kan ikke den enkelte elevs historie presenteres kronologisk eller systematisk. Det vil da kunne være gjenkjennbart for andre som leser oppgaven, og hensynet til elevens personvern vil ikke være tilstrekkelig. Derfor er det i oppgaven ungdommens generelle stemme som kommer til syne, og det refereres til «elev», «elever» og «vedkommende».

3.3.2 Lærer, veileder og forsker i samme prosjekt

I forkant av prosjektet reflekterte jeg om det ville være etisk riktig å gjennomføre Life Design Veiledning med elever jeg hadde en lærer- og karriereveilederrelasjon til, og som deretter skulle være medforskere (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Jeg landet på at det er mulig, og nødvendig, da forskning på Life Design Veiledning inn mot grunnskole vil være viktig.

Når man går inn i et forskningsprosjekt har man med seg sin egen forhistorie, med erfaringer, tanker, holdninger, meninger og vår generelle adferd. I aksjonsforskning hvor man ønsker å gå inn i en dialog som likeverdige partnere med sine medforskere, er det viktig å være bevisst hvordan man i sin rolle kan påvirke forskningen for «verdifri forskning er en illusjon» (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 244). Tom Tiller (2016) refererer til Elliot (1991) som sier det er: «Nødvendig at aksjonsforskeren stiller seg selv under lupen, reflektivt på søken etter bevissthet om hvordan vedkommende selv farger informasjonen som samles inn» (2016, s. 124). Derfor vil hvem jeg er i forskningen og min førforståelse være viktig, for å være åpen om hvilken kontekst dette prosjektet foregår i (Kversøy & Hartviksen, 2018).

Etter mange år som lærer hvor jeg har vært opptatt av tydelige faglige og sosiale rammer i klasserommet og på skolen generelt. Det uttrykkes ofte at det er en trygghet i de klasser jeg har jobbet i. Det grunnleggende elevsynet jeg tar med meg i møte med elevene er at alle har et potensial som vi lærere kan forvalte, samtidig som de er preget av sin egen oppvekst og de forutsetninger som ligger til grunn (Ødegård & Pedersen, 2021). Det er grunn til å tro at mange elever opplever relasjonene til meg som trygg nok. 32 elever av 73 ville være med i prosjektet.

I tillegg møter jeg elevene som karriereveileder. Jeg er den som er ansvarlig for å støtte og veilede dem i søknadsprosessen, og overgangen til videregående opplæring. Der tar jeg med meg tanken om at mange elever er opptatt av det neste valget (Haug, 2017), og til tider kan ha utfordringer med å reflektere over veien videre. I disse møtene er jeg tydelig på at dette er elevenes valg. Det kan fremstå som om den karriereveileder jeg er, er god for elevene da elevundersøkelsen fra høsten 2023 (UDIR, 2024b) viser at elevene er fornøyde med karriereveiledningen de mottar.

Forskeren i meg viste seg frem for elevene da prosjektet ble presentert for klassene, og ut fra den lærerrelasjonen som ligger til grunn vil det være naivt å tro at dette vil være en likeverdig forskerrelasjon. Lærer-elevrelasjonen er i utgangspunktet asymmetrisk (Lauvås & Handal, 2014, s. 233), og vil kunne utfordre prosjektets validitet. Lauvås og Handal (2014) referer til Bjørndals doktorgradsavhandling (2008) hvor det uttrykkes at strukturell symmetri, som lærer-elevrelasjonen er, ikke er det viktigste, men er heller opptatt av dynamiske aspekter. Dynamiske aspekter handler blant annet om hvem som snakker mest, hvem som styrer temaene i samtalen og hvem som posisjonerer seg selv sterkest (2014, s. 233). I dette prosjektet er det en realitet at det er en strukturell asymmetrisk relasjon, men at det samtidig er mulig å ha fokus på det dynamiske samspillet i veiledningssamtalene og aksjonene. Det er forsøkt å ha en bevissthet i dette ved å la elevstemmene være de mest fremtredende i samtalene, både ved veiledning og ved gjennomføring av aksjonene. I tillegg til å legge opp til en struktur hvor alle elevene aktivt bidrar med sine tanker, meninger og holdninger. Det er understøttet av aktiv bruk av parafrasering (2014, s. 256) hvor det eleven har sagt gjentas med andre ord, og formuleres tilbake av meg, slik at de kan sjekke ut om budskapet er mottatt. Med tanke på at det er Life Design Veiledning det forskes på er det naturlig å bruke speiling hvor det utforskes noe mer om hvordan elevenes følelser har kommet til uttrykk (2014, s. 257). Dette var sentralt når elevene fortalte om, og vi utforsket, barndomsminner (Savickas M., 2019, s. 69). Summen av denne relasjonen kan jeg bare håpe har bidratt til en gjennomgående refleksivitet i prosjektet.

3.3.3 Oversikt over gjennomføring

Her presenteres en tabell med oversikt over Life Design Veiledningen, og de aksjoner, som er gjennomført i prosjektet. Den viser når de ulike elementer er gjennomført, hvor det er tydelig at tidsrammen er svært komprimert med tanke på den endring av prosjektet som ble gjort i november, og som er nevnt i forordet. Tabellen viser videre hva som er gjort, og hva hver enkelt del inneholder. Til slutt henvises det til hvilken empiri som er kommet ut av Life Design Veiledningen og aksjonene.

Når?	Hva er gjort?	Innhold?	Empiri?
Desember	Å bli Life Design Veileder!	Læring av Life Design Veiledning. Test-veiledning med voksen ungdom	Forskerlogg
Januar	Utvelgelse av medforskere	Informasjon. Underskrift av samtykke Innledende logg	Innspill og spørsmål Elevlogg.
Januar	Gjennomføring av Veiledning	Life Design Intervju med de 4 utvalgte Lydopptak og transkribering	Elevenes svar Lydopptak/transkribering Elevlogg
Februar	Narrativet leses tilbake	Narrativet i Life Design Intervjuet leses tilbake.	Elevenes opplevelse Lydopptak og transkribert
Mars	Aksjon 1	Spørsmålene i LDV Pedagogiske SOL Elevlogg	Pedagogisk SOL Notater Elevlogg
April	Aksjon 2	Barndomsminner fra LDV	Pedagogisk SOL Notater
April	Aksjon 3	Utvikling av Life Design Veiledning!	Pedagogisk SOL Notater
April	Avsluttende LOGG	Elevlogg – som innledende logg.	Elevlogg

3.3.4 Forskningsprosessen

I dette kapitlet presenteres forskningen som er gjennomført. Fra hvordan elevene innledningsvis ble informert, gjennom oppstarten med gjennomføring av Life Design Intervjuet, og tilbakefortellingen av makro-historien. Videre til selve aksjonsforskningen.

Introduksjon

Etter utvelgelsen av medforskere ble det gjennomført et informasjonsmøte med de fire utvalgte. Der ble all informasjon gjentatt, og formålet med Life Design Veiledning ble presisert. Deltagelse som var forventet i aksjonene ble avklart, og tidsrammen ble avtalt. Elevenes rettigheter i prosjektet ble tydeliggjort, spesielt retten til å trekke seg underveis i prosjektet. Alle skrev under samtykkeerklæringen.

Innledende logg

Eleven ble bedt om å skrive en innledende logg hvor de beskrev seg selv, og reflekterte om veien videre etter videregående opplæring skulle sette elevene inn på sporet av hvem de opplevde at de var der og da, og hva de tenkte om egen fremtid etter videregående opplæring.

Life Design Veiledningen

For at aksjonsforskning skal være reel, og man skal kunne forme, og eventuelt endre praksis kreves det «kunnskap om det bestående» (Tiller, 2018, s. 36). Dermed var første steg å gjennomføre Life Design Intervjuet med elevene. Jeg var godt forberedt på Life Design manualen (Savickas M. , 2015), som gir et rammeverk for hvordan Life Design skal gjennomføres. Min intensjon var å følge den så tett som mulig, samtidig som Savickas er tydelig på: «Rather than mechanistically apply guidelines, counsellors reflectively use them to the extent that they correspond to av client`s reality and needs» (2015, s. 6).

Det ble avtalt veiledningstid med hver enkelt elev, og jeg gjennomførte to intervjuer per dag, to dager etter hverandre. Veiledningen ble gjennomført på et møterom hvor det var liten mulighet for å bli forstyrret. Det var i utgangspunktet tenkt en tidsramme på 40 minutter, men det viste seg at dette var i korteste laget. Alle intervjuer strakk seg mellom 50-60 minutter. Innledningsvis var det viktig å møte elevene med en positiv holdning, og aksept for den de er. Savickas uttrykker at det er to eksperter til stede i Life Design Veiledningen (2015, s. 11). Eleven som ekspert på seg og sine historier, og veileder som ekspert på, og leder av, prosessen. Det er alltid viktig i veiledning å skape et godt samarbeidsklima. Elevene fikk forklart hvordan lydopptaket ville foregå, som ble gjennomført via Nettskjema sin Diktafon på App.

Først satte vi et mål for veiledningen, og drøftet frem og tilbake hva dette kunne være. Flere elever opplevde dette som noe utfordrende. Deretter gikk vi videre, og pratet oss gjennom spørsmålene. Ved hvert spørsmål var det viktig for meg som veileder å la elevens stemme være ledende i veiledningsrommet, og være bevisst å holde meg selv tilbake og begrense antall spørsmål. Lauvås og Handal (2014) refererer til Geldard (1989) om at dette er viktig fordi «Den som blir veiledet vil raskt innstille seg på at det er veileder som stiller spørsmålene, og dermed vente på det neste spørsmålet i stedet for å ta initiativ» (2014, s.

259). Ved å være en bevisst aktiv lytter ønsket jeg å løfte frem elevens historier. Dette ble gjort gjennom å stille åpne spørsmål, og aktiv bruk av parafrasering. Parafrasering kommer til uttrykk ved at jeg som veileder forteller tilbake det eleven uttrykker for å vise at jeg har forstått det de forteller. Det gir eleven mulighet til å korrigere egne utsagn og skaper refleksjon rundt temaet (2014, s. 256). Savickas sier «Practitioners connect to client stories by listening to words and phrases and then echoing them with interest» (2019, s. 45). Når de fem spørsmålene var gjennomgått fikk elevene mulighet til å utdype svarene de hadde kommet med.

Gjenfortelling av historien ble gjennomført noen dager etter, i samme omgivelser som veiledningen og med lydopptak. Innledningsvis var det en løs prat om hvordan de hadde opplevd veiledningsøkten. Deretter ble det forklart at jeg nå skulle fortelle tilbake historien som jeg hadde satt sammen ut ifra retningslinjene i Life Design Manualen (Savickas M., 2015, s. 65). Det var viktig i prosessen med å sammenfatte historien å holde seg unna tolkninger, og rasjonelt forholde seg til det elevene hadde fortalt (2015, s. 38). Den ble formidlet med de ord som eleven brukte under Life Design Intervjuet. Hensikten er at eleven skal kjenne seg igjen, og elevens historie skal snakke for seg selv (2015, s. 66). Deretter fikk eleven kommentere historien, og komme med forslag til endringer. Avslutningsvis hentet vi frem målet vi satte ved oppstart av Life Design Intervjuet og drøftet om vi hadde nærmet oss dette.

Aksjonsforskningen

Med tanke på prosjektets omfang reflekterte jeg mye over hvor mange aksjoner som skulle gjennomføres med elevene, og hvordan de skulle struktureres. Prosjektet endte dermed opp med tre aksjoner. Aksjon 1 tok for seg spørsmålene i Life Design Intervjuet. Aksjon 2 tok for seg spørsmålet om barndomsminner. Aksjon 3 tok for seg et utviklingsperspektiv, hvor det ble drøftet hva Life Design kan bidra med for ungdom og hvilke tilpasningsbehov Life Design eventuelt trenger. I alle aksjonene brukte vi den pedagogiske SOL som samtaleverktøy (Kversøy & Hartvigsen, 2018, s. 58-61). De overordnede spørsmål i aksjonene ble skrevet på et A3-ark, og delt inn i 4 seksjoner hvor hver elev kunne skrive ned sine tanker, refleksjoner og kommentarer. I tillegg kunne jeg notere ned mine ord, uttrykk og tanker på det samme arket. Dette gjorde at vi fikk synliggjort alle sine meninger, og de ble levendegjort med ord og uttrykk. Alle kunne bidra med sitt, og det var mulig å drøfte oss frem til felles, og nye, forståelser av det som kom til syne gjennom drøftingene. Den pedagogiske SOL

tydeliggjør at vi er i noe sammen. Vi setter ord på det samme, men vi uttrykker oss forskjellig, med ulike perspektiver, holdninger og verdier. Den pedagogiske SOL fremsto som et godt strukturereende, og samlende, verktøy i aksjonene. Samtidig er det å legge en plan et usikkert prosjekt i seg selv, men som Tom Tiller skriver at aksjonsforskning er: «...en reise inn i et ukjent landskap både for de deltakende aktører... og for forskerne selv.» (2016, s. 38).

Aksjon 1

Aksjon 1 handlet om å gjennomgå alle spørsmålene i Life Design Intervjuet sammen med elevene, og drøfte deres opplevelse av dem. Under denne første samlingen var det tydelig spentelever som møtte. Vi samlet oss i et klasserom som var skjermet fra andre elever, og i et område som var rolig for å unngå forstyrrelser utenfra. Vi organiserte oss rundt et bord slik at vi kunne se hverandre, og holde blikkontakt. Vi begynte med en forventningsavklaring, og satte opp noen regler for denne, og de kommende, samtalene. Jeg lot elevene komme med tanker og refleksjoner om hva som var viktig for at de skulle oppleve trygghet. Å sette denne standarden er viktig for at man skal få til en god dialog, og man har noe fast å falle tilbake på hvis man skulle komme ut av det (Kversøy & Hartvigsen, 2018, s. 61). Deretter begynte vi å gå gjennom spørsmålene. Hvert spørsmål ble lagt foran elevene, et og et, i den pedagogiske SOL. Først reflekterte de skriftlig over deres egen opplevelse av å svare på spørsmålene. Deretter snakket vi oss gjennom hver enkelt elev sitt svar. Vi alternerte på hvilken elev som begynte å svare på de ulike spørsmålene, for at alle skulle bli sett av alle (2018, s. 57). Elever har ulike roller i en gruppe, og holde på en dynamisk struktur hvor alle slipper til var viktig (Lauvås & Handal, 2014). Avslutningsvis oppsummerte vi spørsmålene og gikk raskt gjennom de refleksjonene som var kommet.

Etter aksjon én skrev elevene en kort logg. Tilbakemeldingen var at noen elever opplevde det utfordrende å tenke og skrive når vi satt rundt bordet. De så det som noe stressende, da andre elever kastet seg over spørsmålene og skreiv «masse». Det førte til at de stoppet litt opp i egen tankeprosess.

Aksjon 2

Aksjon 2 handlet konkret om spørsmålet om barndomsminner. Vi tok innledningsvis en grundig oppsummering av første aksjon for å friske opp tankene rundt det vi hadde snakket om. Vi reflekterte også rundt tilbakemeldingene de kom med i loggen, og hvilke tilpasninger

jeg hadde tenkt ut ifra det. Nå skulle elevene sitte for seg selv skjermet fra de andre, og reflektere og notere ned egne tanker før vi skulle samles. Ved å gi elevene refleksjonsspørsmål var ønsket å gi dem et bredere samtalegrunnlag, for å aktivt involvere de som holdt seg noe tilbake ved aksjon 2. Vi minnet hverandre på hvilke rammer vi satte under den første aksjonen, og en elev sa at det var kanskje spesielt viktig når vi skulle drøfte spørsmålet om barndomsminner. Etter at elevene hadde skrevet ferdig for seg selv, samlet vi oss og jeg la et og et spørsmål i den pedagogiske SOL foran elevene (Kversøy & Hartvigsen, 2018). Vi gikk runden hvor de delte sine svar, og kunne komme med sine kommentarer. Jeg var en aktiv veileder, hvor de ble utfordret på å forklare og tydeliggjøre sine egne tanker og meninger (2018, s. 57) Elevene alternerte på hvem som svarte. Elevene uttrykte en positiv opplevelse av å sitte sammen å snakke om seg selv. Både når det gjaldt positive opplevelser, og opplevelser som de kunne oppleve som vanskelige.

Aksjon 3

I aksjon 3 skulle elevene uttrykke seg om hva Life Design Veiledning kunne bidra med for dem, og hvilke tilpasningsbehov som kunne være aktuelle. De fremsto som tryggere, og det var lett å komme i gang. Vi startet også denne gangen med en gjennomgang av det vi hadde gjennomført tidligere, intervjuet, aksjon 1 og aksjon 2. Vi snakket litt frem og tilbake, med hovedvekt på aksjon 2 og barndomsminner. Da vi satte i gang, ba jeg elevene også denne gangen sitte seg for seg selv og skrive ned egne tanker og refleksjoner. Det hadde fungert godt ved aksjon 2, og de som hadde holdt seg tilbake ved aksjon 1 var mer aktive. Det ser ut til å få ro rundt egne tanker og notere, ga mere trygghet da de skulle uttale seg i gruppa. Vi samlet oss, gjennomgikk svarene til hver enkelt, og noterte på den pedagogiske SOL som lå mellom oss.

Avsluttende logg

Etter siste aksjon skrev elevene en avsluttende logg med de samme spørsmålene som de svarte på før oppstart. De skulle beskrive seg selv kort og hva de tenkte om overgangen til videregående skole, og veien videre. I tillegg skulle de reflektere over hvilken opplevelse de hadde hatt av å være med på prosjektet. Hensikten var å kunne sjekke ut om de beskrev seg selv på en annen måte etter prosjektet enn det de gjorde før vi startet med Life Design Veiledningen og aksjonene.

3.4 Analyse av data

Analyse betyr å bryte ned i mindre deler (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 23), og skal hjelpe oss å strukturere et empirisk materiale som kan virke uoverkommelig å finne svar i. Befring skriver; «Det sentrale formålet med datanalsen er å få innblikk i den iboende informasjonen som finnes i det innsamlede materialet (Befring, 2020, s. 95). Det skaffer man seg ved hjelp av strukturerte analysestrategier. Vi går inn i empirien, og trekker ut de elementer som er viktig for dette prosjektet, for å; «strukturere og tolke denne informasjonen på en pålitelig og valid måte, og sette den inn i en faglig relevant sammenheng» (2020, s. 95).

I denne analysen brukes det både deduktive og induktive analysestrategier (Brandi & Sprogøe, 2019). Deduktiv analyse betegnes som en top-down tilgang, hvor man har et teorigrunnlag man setter seg godt inn i, tar utgangspunkt i teorien og jobber fra teorien og inn mot empirien (2019 s. 53). Induktiv analyse betegnes som en bottom-up tilgang, hvor man først går inn i empirien, ser etter spesielle fenomener som har oppstått, og beveger seg mot teori og det generelle (2019 s. 74). Strategiene er nevnt som idealer, og uansett bør man være åpen for det som kommer frem i de intervjuer og aksjoner som gjennomføres.

Første del av analysen tar for seg hvordan elevene uttrykker seg i Life Design Intervjuet og tilbakelesing av narrativet og. Denne delen av prosjektet lener seg dermed mot en deduktiv analysetilgang hvor det er jobbet fra teoriene som ligger til grunn, og over mot funn i empiri (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 53). Brandi og Sprogøe bruker begrepet «teoridreven analyse» om den deduktive tilnærmingen, og skriver at man; «... tager det første analytiske skridt med utgangspunkt i teori og begreber som afsæt for at undersøge de givne problemstillinger i vores projekter og opgaver.» (2019, s. 57). Savickas manual «Life-Design Counseling Manual» uttrykker intensjoner for hva man skal se etter (Savickas M., 2015). Det er et fundamentert teorigrunnlag for veiledningen, som er utviklet gjennom prøv og feil-metoden over 30-år (Savickas M., 2019, s. 57). Et viktig moment i deduktiv analyse er at forskeren forbereder seg, og setter seg inn i de teoretiske begreper som skal utforskes før man begynner å analysere empirien (Brandi & Sprogøe, 2019 s. 53). Jeg jobbet over tid for å skaffe meg nok kompetanse for å gjennomføre Life Design Veiledning med elevene. Det har skjedd gjennom teoretisk kunnskap ved å lese om teoriene til Savickas (Savickas M., 2019), lese om hvordan andre karriereveiledere har erfart metodikken (Dalene K., 2022), og satt meg inn i den praktiske gjennomføringen (Savickas M., 2015). Erfaringen ble noe styrket

gjennom å teste ut veiledningen med eldre veisøker, og reflektere over prosessen. Veiledningsprosessen og kompetansen kunne vært styrket ved å drøfte teori og prosess med andre veiledere, det er ikke gjort. Det ble deretter gjennomført veiledning med elevene.

Aksjon 2 har en åpen utforskning av spørsmålet om barndomsminner. I Savickas teori er det tydelige retningslinjer for hvordan veileder skal forholde seg til spørsmålet (Savickas M., 2015, 2019), og utforskes også i første del av analysen. Men med tanke på at det var et kontroversielt tema ville jeg i denne delen som forsker være mer åpen, og ha en induktiv tilnærming. Hva er det her som kommer til syne når elevene reflekterer over sitt eget møte med egne barndomsminner? Det er en viktig tilnærming da Savickas uttrykker at man på det dypeste i Life Design Veiledning, og med dette spørsmålet, kan ende med å jobbe med terapi eller helbredelse (2015, s. 41). Dermed bør ungdomsskoleelevenes perspektiv synliggjøres, og deres tanker er viktige opp mot et svært personlig spørsmål, og at de bidrar med perspektiver fra ungdommens ståsted.

Siste del av analysen tar for seg aksjon 1 og 3. I utgangspunktet var Aksjon 1 tenkt som en del av den innledende analysen om hvordan elevene forholder seg til spørsmålene i Life Design Veiledningen. Men gjennom kodingen dukket det opp flere momenter i Aksjon 1, som gikk mer i retning av betraktninger om hva spørsmålene bidro med for dem. Elevene ga uttrykk for hvordan de hadde opplevd veiledningen, og det forholdt seg mer til et utviklingsperspektiv enn et kartleggingsperspektiv. Her er det dermed en induktiv tilnærming. Elevens frie stemme komme mer til syne, uten at det er teorien som skal sette rammer. Empirien skal; «... tale for sig selv, og udleder kategorier, forståelser og teorier med afsæt i det empiriske materialet, og hvad det fortæller os og åbenbarer for os» (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 75). Elevene får uttrykke hva de har erfart at Life Design Veiledning kan bidra med i deres liv. Samtidig som vi utforsker eventuelle tilpasningsbehov de ser for seg at Life Design Veiledning trenger for at det skal bli et godt verktøy for ungdom. Her er det en «åpen og fordomsfri» (2019, s. 77) holdning til den empirien som kommer frem som er viktig, og at ungdommens stemmer blir levendegjort. Det brukes Tematisk analyse inn mot det induktive (2019, s. 78). Hensikten er at ved; «læsning og genlæsning af materialet for derigennem at skabe overblik over, kendskab til og fortrolighed med materialet» (2019, s. 78).

3.4.1 Koding

Aksel Tjora skriver (2021 s. 217) at når man skal starte analysen av et materiale kan det være en barriere å komme i gang. Prosessen kan oppleves som utrygg, og man kan bli grepet av panikk for om man har generert nok interessant data, eller om man har fått det man trenger for å gå videre og finne nye svar inn mot problemstillingen. Ved å bryte ned den empirien som er samlet inn gjennom Life Design Intervjuet og aksjonene (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 23), sortere og for senere å skape orden vil man kunne overvinne denne frykten (2019 s. 40). Kodingen var dermed første steg på veien for å skaffe meg denne oversikten. «Kodningen bidrager til at skabe overblik over mulige (og umulige) temaer og til, at du får materialet «in under huden»» (2019, s. 41). Det er i hovedsak to metoder for koding, fokusert koding og åpen koding (2019 s. 48).

Fokusert koding støtter seg til den deduktive analysetilgang, og i dette tilfellet opp mot en teoridreven analyse. Dette ble gjort i første del av arbeidet ved analysen av svarene elevene kom med under Life Design Intervjuet. Begreper og teori styrer de kodene man lager. Spørsmålene fra, og rammene i, Savickas manual og teorier (Savickas M., 2015, 2019), lå til grunn. I fokusert koding ser du: «...på empirien ud fra på forhånd fastlagte kategorier og temaer, som er teoretisk bestemt og afledt» (Brandi & Sprogøe, 2019, .s 55).

Åpen koding støtter seg til den induktive analysetilgang, og her opp mot tematisk analyse (2019, s. 78). Dette ble brukt opp mot aksjon 2, og aksjon 1 og 3. Det er interessante perspektiver, ord og vendinger som dukker opp som skapte kodene. I åpen koding styrer empirien de kodene man lager, så lenge det er av interesse for prosjektet (2019, s. 77). I den åpne kodingen; «... læses materialet i sin fulde længde, og undervejs indentificeres alle temaer, problematikker, sammenhænge eller ord, som går igjen» (2019, s. 77)

Brandi og Sprogøe presiserer at «Kodning giver modning!» (2019, s. 43). Så gjennom analysen har det vært viktig å ikke være rigid opp mot teoriene om åpen og lukket koding, da det er viktig uansett metodikk, å være åpen for det uventede i et forskningsprosjekt. Derfor vil det deduktive og induktive analysearbeidet kunne lene seg på hverandre, i den hensikt i å utforske materialet så grundig som mulig.

4 Presentasjon og analyse av funn

I denne delen vil jeg først presentere elevgruppen som er deltagere i prosjektet, og hva de representerer som ungdom. Deretter vil analysen ta for seg selve Life Design Intervjuet og elevenes svar. Deretter kommer en egen del om de barndomsminner som elevene deler, og som viser hva man som veileder kan forvente i møte av minner. Til slutt kommer elevgruppens samlede tanker og refleksjoner om hva Life Design kan bidra med i deres valg av utdanning, og hvilke forbedringspunkter de ser for seg.

Svar til hver enkelt elev presenteres ikke kronologisk av personvern hensyn, se kapittel 3.3.1.

4.1 Ungdommen

De fire ungdommene som meldte seg frivillig til dette prosjektet består av to gutter og to jenter, med varierende tanker, holdninger og egenskaper. Det er en hardtarbeidende elev med dysleksi, som opplever skole som noe utfordrende. Det er en målrettet elev med adhd, som opplever noen utfordringer med relasjoner. Det er en elev med minoritetsbakgrunn, som jobber hardt for å nå målene sine. Det er en elev med store forventninger til seg selv, som er noe usikker på egne ferdigheter. Elevene er dermed ulike, men uttrykker en tydelig motivasjon, og evne til å jobbe for det de tror på (Ødegård & Pedersen, 2021). De fire elevene beskriver seg selv, og egne ferdigheter i den første loggen: «Jeg er en hardtarbeidende person, som er villig til å gå langt for å nå målene mine!», «Jeg vil si jeg er sterk mentalt», «Jeg vil si at jeg er ganske god på skolen ... selv om jeg synes noen ting er vanskeligere enn andre gir jeg aldri opp» og «Jeg har mye energi, og er interessert i samfunnsfag og ulike verdenskonflikter». Elevene uttrykker at de har en styrke i seg selv. Dette er ikke uventet med tanke på at å melde seg til deltagelse i et slikt prosjekt fordrer at du har en viss trygghet i deg selv, og opplever at du har noe å bidra med. I tillegg til dette uttalte tre av elevene seg om hvordan de så på seg selv i relasjon til omgivelsene: «Jeg er en hjelpsom og vennlig person, og kommer godt overens med alle». «Jeg er veldig empatisk og synes det er lett å sette seg inn i andre sin situasjon ... jeg er veldig glad i familien og vennene mine» og «Ja jeg opplever meg selv som en mulig sjenert person rundt folk jeg ikke er trygg på. Jeg er sosialt smart og utadvendt ...». En elev svarte ikke noe inn mot de personlige egenskapene, men forholder seg kun til skole og utdanning. Elevgruppen er

sammensatt av ulike typer elever, men man ser et sammenfall i ambisjoner og sosiale ferdigheter. Ambisjoner viser de gjennom uttrykk om at de ønsker å jobbe for å oppnå noe. Sosiale ferdigheter ved at de i hovedsak har gode relasjoner til andre.

Elevene går siste året på ungdomsskolen, og står i en overgang til videregående opplæring. De tankene de har om denne overgangen viser at elevene har en trygghet i seg selv, samtidig som følelsene rundt denne overgangen er noe mer ambivalent:

«Jeg gleder meg veldig til videregående, men samtidig ikke. Jeg føler at videregående kan være stressende samtidig gøy, fordi du møter nye folk du kanskje aldri har sett før som du kanskje blir venn med»

«Jeg gleder meg veldig til videregående ... Det blir nok litt rart å gå videre fra skolen jeg har vokst opp på, men jeg gleder meg mest»

«Jeg ser frem til å starte på videregående. Mange vil nok si at de gruer seg til å si ha det til vennene sine, men om jeg skal være ærlig så gleder jeg meg til å komme bort. Jeg føler det som blir feil å late som noe annet, derfor velger jeg heller å være ærlig»

«Jeg gleder meg mye til noen omstendigheter og nye folk, men samtidig er det også grunnen til at jeg gruer meg. Jeg er redd for å være alene, og for at jeg ikke skal få nye venner. Men jeg gleder meg også til å kanskje møte nye mennesker som er mer lik meg.

4.2 Hvordan forholder elevene seg til Life Design

Intervjuet?

I dette kapittelet presenteres elevenes svar slik de er gitt i selve Life Design Intervjuet og til slutt et kort utdrag av elevloggen som ble skrevet rett etter intervjuet. Hensikten er å vise hvordan ungdommen spontant forholder seg til spørsmålene i veiledningsprosessen, opp mot de intensjoner spørsmålene har og hvilken opplevelse de satt igjen med umiddelbart etterpå (Savickas M., 2019).

4.2.1 Elevenes svar

For å komme i gang med samtalen og la elevene komme til ordet, begynte jeg med spørsmålet fra manualen som innleder prosessen; «Hvordan kan jeg være til nytte for deg?» (Savickas M., 2015). Spørsmålet ble mottatt ganske ensbetydende hos alle elevene og uttrykte at jeg som veileder var eksperten og skulle «hjelp» elevene med valget.

«Du har jo gitt meg og mange andre mange gode tips, og du lærer oss om mange eventuelle veier vi kan ta. Og etter de timene med utdanningsvalg så har jeg funnet mange andre veier som jeg ikke visste om før, at jeg kunne ta. Så det gir mye inspirasjon, kan man si. Samtidig som det ikke er sånn at dette er riktig, og dette er galt. Det er mer sånn at du gir meg generell informasjon om hvilke valg vi har»

«At du følger med på hva elevene sier, og hører etter og finner ut av interesser, så du kan gi tips ut ifra det de sier. Det er kanskje det viktigste»

«Jeg tenker at du er støtte da. Vi trenger ikke være usikre på hva vi mener. At du sier at det her er greit, at dette kan være et fint valg for deg»

«Nei, altså det er mye kunnskap da, og du har mye erfaringer fra tidligere elever og problemstillinger og så videre. Du har mange gode råd...»

Elevene ønsket i utgangspunktet informasjon om videregående opplæring og råd om gode valg. Det er potensielt en holdning man kan forvente av ungdommer som sitter ovenfor sin egen lærer i en slik setting, og ser på vedkommende som eksperten (Lauvås & Handal, 2014). Veien videre med å definere et klart mål som var realistisk og målbart var noe utfordrende (Savickas M., 2015, s. 25). Vi gjennomførte intervjuet i en periode hvor elevene sine valg for neste skoleår hadde begynt å sette seg, og endringer i valgene var ikke like aktuelt for alle. Vi vet jo at de fleste ungdom i denne prosessen er mest opptatt av det neste valget (Haug, 2017), og for noen er det utfordrende å se veien inn i en karriere og voksenlivet. Det opplevdes som en dynamisk samtale, men det ble noe diffuse mål som kan diskuteres om er så konkrete at de kan nås etter endt veiledning (Savickas M., 2015, s. 25). Tre elever formulerte følgende; «Jeg ønsker å oppnå mer kunnskap om meg selv, og mine egne drømmer for framtida», «Jeg vil se på de muligheter jeg har etter videregående skole,

som vil kunne gi meg et yrke jeg vil trives i» og «... ønsker å utforske de egenskaper som jeg ønsker å bruke i mitt liv og yrke».

En elev reflekterte mye frem og tilbake om personlige egenskaper, utdanningsmuligheter og yrker. Det var utfordrende å formulere og sette seg et mål, og eleven uttrykte etterhvert: «Ja, jeg vil jo ikke bare sitte og ikke gjøre noe. Jeg vil jo gjøre noe bra for andre også, og fortsatt være fornøyd med det jeg driver med hver dag selv». En spontan uttalelse på slutten av den innledende samtalen som kanskje ikke var et mål, og i hvert fall ikke konkret. Samtidig viser dette en mulig retning, som kunne ta oss inn i en refleksjon om veien videre. Som veiledere er det, som vi ser i denne uttalelsen, viktig å være åpen for det spontane og ta tak i det uventede. Veileder skal; «... increase client self-awareness and further what the client is trying to do» (Savickas M., 2015, s. 25).

Det første spørsmålet er «*Hvem var dine rollemodeller som liten*» (Savickas M., 2015, s. 27). Spørsmålet skal gi elevene et bilde av personer de bevisst eller ubevisst identifiserer seg med, og personlige egenskaper som de selv ønsker å inneha og utvikle. Det skal lyttes etter adjektiv som elevene beskriver disse forbildene med. Tre av elevene begynte umiddelbart å snakke om personer de så opp til, og fokuserte på de personlige egenskapene. En elev forholdt seg til ferdigheter, og måtte veiledes før samtalen gikk over på hvordan et menneske er. Flere elever måtte minnes på at det helst ikke var foresatte eller familiemedlemmer vi skulle snakke om (Savickas M., 2015). Det var stor variasjon i rollemodeller; kjendiser innenfor ulike bransjer, fantasifigurer fra ulike univers, personer i hverdagen og familiemedlemmer. Kjendisene var Petter Stordalen fra forretningslivet, Zelda Ekiz fra Newton på tv, Ronaldo fra fotballverden og Birk Ruud fra skiverden. Fantasifigurer var Iron Man, Batman og Tingeling. Personen fra hverdagen var en idrettstrener. Familiemedlemmer var en mamma, en pappa, en onkel og en fetter. Underveis i samtalen kom det energiske beskrivelser av rollemodellene, og adjektiv som ble brukt var; positiv, beundringsverdig, hyggelig, grei, nytenkende, kreativ, motiverende, energisk, empatisk, jordnær, respektfull, direkte, sterk, selvstendig, lojal, tillitsfull, empatisk og omtenkksom.

Petter Stordalen ble fremhevet som et forbilde da eleven mente han fremstår som en med stort engasjement, og pågangsmot; «Han gir aldri opp, han sier jo selv at han har feilet så mange ganger, men han gir aldri opp, og det er liksom veldig beundringsverdig». Tingeling, fra Petter Pan, dukket opp hos en elev da det ble nevnt i samtalen at man også kunne tenke på fantasifigurer; «Jeg ser mye av meg selv i henne. Hun er kreativ, finner på masse rare

ting ... hun prøver å gjøre gode ting. Hun er så løsningsorientert». Birk Ruud ble fremhevet som en rollemodell fordi han er en som aldri gir seg: «Han er en som har vært veldig usikker, og er energisk ... han er veldig jordnær og behandler alle med respekt». Ronaldo ble sett på som en rollemodell først og fremst på grunn av fotballferdighetene, men gjennom samtalen kom det frem at eleven visste noe om han som menneske: «Jeg har sett at han donerer mye penger til barn som har problemer ... og så er han veldig glad i familien sin».

Alle elevene kom inn på familiemedlemmer tidlig i samtalen, og ble bedt om å prøve å komme på andre. Ingen av elevene ønsket å gå utenom familiemedlemmer, og det var et klart ønske å få lov til å prate om dem. Påvirkning fra familiemedlemmer, og spesielt foreldre, er en påvirkning vi ikke kan velge selv (Savickas M., 2015) og dermed noe man ikke ønsker å ha med i samtalen. Dette kan ha noe med alder å gjøre, da de er unge og har ikke hatt «tid» til å få et bevisst forhold til rollemodeller. I tillegg vet vi at ungdom i dag har en nærere sosial relasjon med sine egne foresatte, enn det man hadde for en del år siden (Ødegård & Pedersen, 2021). Ungdom flest tilbringer i dag mye tid hjemme, og er i hovedsak fornøyd med sine foreldre (2021, s. 45). Denne nære relasjonen gjør det naturlig for ungdom å se på sine foreldre, og andre familiemedlemmer, som rollemodeller. En mamma beskrives som: «Hun er glad. Og er skikkelig glad i andre på en måte, og omsorgsfull. Og at vi har et sånt åpent forhold, at vi kan snakke om alt». En pappa beskrives som: «Han... [en vanskelig oppvekst] ...og da tatt en annen vei, og blitt den suksessfulle mannen som han er i dag...han er veldig sterk og selvstendig. Og jeg har også lyst til å bli så sterk at jeg kunne ta min egen vei, uavhengig hva andre gjør». En bestefar beskrives som: «...70 år, ikke pensjonert enda. Han jobber fortsatt. Han stopper aldri å jobbe mot målene sine. Og han har enda ikke funnet ut hva han vil bli». En fetter beskrives som: «Han er eldre enn meg, og allikevel er jeg med han en god del. Han viser virkelig interesse for hva du sier, han lytter til det du sier ... du kan liksom fortelle han alt uten å tenke på at det er flaut». Det fremstår som om ungdommen ser seg selv mest i de nære omgivelsene, men samtidig har evnen til å relatere seg noe til et bredere spekter av rollemodeller.

Det andre spørsmålet er «*Leser du noen blader jevnlig eller ser du på noen faste tv-programmer eller nettsider?*» (Savickas M., 2015, s. 29). Alle elevene responderte raskt at de ikke leser blader i papirformat. De forteller at de forholder seg til den digitale verden, hvor de søker lett tilgjengelig og hurtig informasjon (Ødegård & Pedersen, 2021). Vi vet at svært mange ungdommer oppholder seg mange timer daglig på sosiale medier (Ødegård & Pedersen, 2021). Alle elevene uttrykker at de leser nyheter på nett, og viser stor interesse for

det som skjer i verden og i hverdagen. De forholder seg til lett tilgjengelige nyhetskilder som VG, Dagblad, Tiktok, Instagram og Snapchat. «Og så er jeg mye på sosiale medier og så videre. Så det er mye VG-tiktok, og Snapchat og sånne ting». «Jeg må få med meg hva som skjer i verden. Jeg er veldig opptatt av den der krigen som skjer i Gaza nå. Men også krigen i Ukraina, og for eksempel det at Samene protesterer». Alle svar går i retning av at de følger med på sosiale medier med korte nyhetsinnslag, eller digitale tjenester hvor de søker etter det som er interessant for dem. Det elevene viser gjennom sine svar er at de ønsker å følge med i hverdagen, og har en interesse for den verden de lever i. Det er lite konkrete interesser. Det er mulig at den digitale verden med en hurtig tilgang på all slags nyheter, og hvor man overøses av informasjon, gjør det utfordrende for elevene å definere klare interesseområder. De områdene som blir presentert blir generelle, og lite spesifikke.

Det tredje spørsmålet er «*Hva er din nåværende favorittbok eller film? Fortell meg hva den handler om?*» (Savickas M., 2015, s. 31). Elevene velger seg historier som er engasjerende for dem, og noe de kan relatere seg til. En elev forteller med engasjement og innlevelse sin historie, og viser at vedkommende oppriktig bryr seg om skjebnene til personene i historien og det som er lest. Det reflekterer noe av det eleven har snakket om tidligere inn mot egne mål, og det vedkommende ønsker å gjøre senere i livet. Det er mer usikkert om historien i seg selv viser seg som en løsning på en utfordring eleven har uttrykt:

«[forfatter]... skriver basert på sine egne erfaringer i et miljø i Oslo preget av mye kriminalitet og dop ... i denne onde spiralen at de kommer mer og mer inn i dette miljøet ... handler egentlig om rus og voldsmiljøene i Oslo og hvor vanskelig det er å vokse opp ... så er det mange tapte ressurser i disse miljøene ... det er jo mye at de trenger hjelp, og at de trenger støtte fra samfunnet ... så er det jo at de trenger veiledelse i livet»

Engasjementet kommer også til uttrykk hos denne eleven som tar til seg historien, og viser empati og forståelse for den situasjonen karakterene befinner seg i. Her er det en tydeligere link til det elevene selv ønsker for seg selv, og det å ha en bevisst holdning til å finne sin vei og bygge sin indre trygghet:

«Boka handler om fire søstre ... sånn helt forskjellige folk ... og om hvordan det var å være kvinner på den tiden ... hun var fattig ... var ikke som alle andre...veldig fint, men trist på en måte...kvinner ble jo sett på en helt annen måte ... det vekke følelser i

meg ... stakkars de kunne ikke ha samme muligheter ... jeg synes det var veldig urettferdig ... de burde bli behandlet bedre»

Det blir litt utfordringer for en annen elev å finne noe å fortelle når det spørres etter en favoritthistorie. Selv om det forsøkes å klargjøre så stopper det litt opp. Eleven tenkte at det bare var sånne historier fra bøker, og filmer som betyr noe, og at det var vanskelig å komme på. Å presisere for eleven at det er den historien eleven selv mener er bra og som skal fortelles var viktig, og engasjementet vokste frem. Historien viser muligens elevens fasinasjon og søken etter svar i mysterier: «... det er en politiserie fra Amerika ... det er litt overdrivelse ... det virker ganske spennende ... se at de løser ulike saker ... og finner ut av ting».

Det er ikke alle ungdommer som forholder seg til bøker, filmer eller serier, og de har andre historier de vil fortelle. Selv om dette ikke følger hensikten med Savickas manual, er det eleven som eier dette veiledningsrommet. Den siste eleven hadde ved utarbeidelse av målene og gjennomgang av rollemodeller, vist at det er en utfordring og et engasjement for å utforske livet. Denne eleven er mer opptatt av virkelige mennesker og bruker de aktivt som en del av sin historie og som forbilder: «Det er en ekte film... han kjører off pist ut sånne store fjell...det er stilig...det er noe jeg liker å drive med selv...de besøker flere steder i verden...det hadde vært skikkelig kult...gjøre ting som man kanskje ikke trodde var mulig...det er jo en kunst å få til noe sånt». Det er mulig disse historiene ikke direkte viser løsninger på de utfordringer elevene står i, i overgangen til videregående opplæring. Det viser frem noe de kanskje bevisst eller ubevisst søker etter i livet, og gir et bilde av hvem de er eller ønsker å være. Savickas sier at historier kan være: «sources of adaptability and flexibility in new settings or stages» (Savickas M., 2015, s. 33).

Det fjerde spørsmålet er «Hva er ditt favorittuttrykk eller motto?» (Savickas M., 2015, s. 34). Tre elever uttrykte tydelig ord og uttrykk som de tenkte på regelmessig og ga uttrykk for at de hadde et bevisst forhold til. En elev uttrykte at det kan være utfordrende å stille høye krav til seg selv, og ikke alltid få til det man ønsker, og mottoet var: «Det er bedre å prøve enn å gi opp», og kommenterte det videre; «... har du feilet så er det viktig å prøve igjen ... la oss si at jeg prøver på noe, men det går ikke så bra. Da pleier jeg å si det til meg selv, så prøver jeg igjen, og igjen helt til jeg klarer det. Men det er ikke alltid jeg klarer det, da». For en annen elev som er vant til å prestere hadde mottoet: «Bare gjør det», og uttrykte seg om konkurranser; «I konkurranser kan jeg på en måte ha en ubehagelig følelse i magen, og

tenke at dette her går galt ... så tenker jeg på den følelsen jeg får etter jeg har gjort det ... og den følelsen er mye bedre enn at jeg står og gruer meg ... det gir meg mye glede». Det kan fremstå som noe uvanlig for en elev i ungdomsskolen å ha et favorittuttrykk som dette: «Den mest interessante personen er ikke den som har funnet ut hva man skal bli når man er 15 år, men den som enda ikke har funnet det ut når man er 40». Et modent og reflektert uttrykk, og vedkommende kom med en tydelig begrunnelse: «... man må alltid være åpne for nye erfaringer og nye muligheter ... ting skjer, så enten kan du endre det selv, eller så endrer det av seg selv ... du må følge nysgjerrigheten din ... aldri stoppe og utforske». At livet skjer, og at man vil oppleve ønskede og uønskede endringer, er jo selve livet. Videre i samtalen spurte jeg denne eleven om vedkommende hadde noen flere mottoer, og etter en kort pause begynte eleven å snakke fritt:

«... jeg har ikke alltid være veldig positiv ... jeg var veldig sliten av skole ... av det sosiale, og alt egentlig ... ville egentlig bare bli hjemme ... da tenker jeg det er viktig å tenke positivt ... gjøre sånne ting som påvirker deg godt. Da tenker jeg at ingen egentlig bryr seg, så det har ikke så mye å si. Selv om jeg gjør en feil eller fucker opp, må jeg alltid holde trua.»

I denne refleksjonen uttrykker eleven flere momenter som er positive selvbekreftelser, som ble utdypet og tydeliggjort for eleven i samtalen. Det endte med et nytt favorittuttrykk: «Jeg må alltid holde trua».

Den siste eleven kom ikke på noe motto eller favorittuttrykk, og snakket generelt om hvordan vedkommende møtte de utfordringer som var normale å møte i hverdagen:

«Jeg sier ingenting ... jeg prøver bare å hoppe i det ... det er ikke noe spesielt jeg pleier å si til meg selv ... får alltid høre hjemme at hvis jeg gjør mitt beste er det bra nok ... det trenger ikke være perfekt så lenge jeg har prøvd så godt jeg kan ... som person vil jeg jo prøve å gjøre det beste som mulig».

Det kom mye motivasjon ut av denne samtalen, og eleven gjentok flere ganger at det det er bare å hoppe i det og gjøre så godt man kan. Sammen landet vi også på det som motto: «Det er bare å hoppe i det, og gjøre så godt man kan». Om elevene har et spesifikt motto eller et favorittuttrykk som de kommer på av seg selv er mindre viktig. Utsagnene viser at de alle har en indre samtale som bidrar til å bringe dem fremover. De støttes i å få høre og

respekttere sin egen klokskap (Savickas M., 2015, s. 34). De fleste var noe overasket over egne utsagn, og hva det egentlig betydde i hverdagen!

Det femte spørsmålet er: «*Hva er dine tidligste barndomsminner?*» (Savickas M., 2015, s. 35). Hensikten er å hente frem hendelser som kan ha vært en drivkraft for hvordan en person har utviklet seg, og blitt den de er. Savickas sier; «Early recollections help counsellors understand the world in which a client lives and the ways in which the client deals with that world» (2015, s. 35). Elevene var, som nevnt, informert når de meldte seg som deltagere til prosjektet at dette er et spørsmål som er oppfattet som kontroversielt av forskere og karriereveiledere (Norendal K., 2018) (Dalene K., 2023). Det ble presisert at elevene sto fritt til å prate om hvilke minner de selv valgte å snakke om, og at de kunne tenke seg godt om før de valgte å fortelle. Det var samtidig en bevissthet hos meg som veileder å ikke gå dypere inn i minner uten at eleven selv tok initiativ til det, for å ha en bevissthet om at jeg fungerer som veileder og ikke terapeut (Dalene K., 2023). Dette var en viktig refleksjon i forkant, for da spørsmålet ble stilt av meg hvor jeg var litt for utydlig responderte eleven: «Hva er du ute etter nå?». Det ble en påminnelse om at en trygg relasjon, informasjon i forkant og presisere at elevene eier sin historie er svært viktig. Vi som veiledere skal ikke ha en agenda inn i samtalen.

I det neste møtet var alle de små historiene satt sammen til en stor historie av meg som veileder, slik det er beskrevet i Savickas «Life-Design Counseling Manual» (Savickas M., 2015). Historien er skrevet ut ifra elevens svar av veileder, men eies av den enkelte elev. Det er dermed en samkonstruksjon som settes i gang, og det grunnleggende er at de skal kjenne seg igjen. Den første responsen noen elever kom med var: «Overaskende nøyaktig», «Det første jeg tenkte var at jeg kjenner meg igjen, eller at det er veldig sånn ... det var meg, det var ikke noen andre» og «Den var på en måte sett ut ifra mine sko, eller mitt synspunkt på ting. At det er veldig mitt perspektiv». De uttrykker i stor grad en gjenkjennelse av dem selv. En elev kom ganske raskt med tilbakemelding på noe som ikke var gjenkjennbart: «Ja, det er historien om meg ... men at jeg er interessert i forskning. Det var når jeg var liten, nå er det ikke så mye av det. Det er interessant, men tror ikke jeg skal drive med det». Da gikk vi rett inn i fortellingen og korrigerer dette etter elevens ønske. Andre elever kom også med endringer som i hovedsak gikk i samme retning hvor det var interesser, og hva de kunne tenke seg å jobbe med i fremtiden som ble justert og diskutert. Hensikten er ikke at veileder skal utforme et perfekt narrativ, men at det skal være en åpen samhandlingsprosess hvor slike uklarheter skal korrigeres av veisøker (Savickas M., 2019, s. 137). En elev kom med en

utdypende refleksjon etter at jeg som veileder hadde skrevet i narrativet at det var en utfordring for eleven at vedkommende hadde følelsen av å skuffe andre:

«Ja, jeg hadde en periode jeg var veldig opptatt av å ikke skuffe andre, og gjøre det andre sier og sånn. Men nå gjør jeg jo det at jeg har ansvar for meg selv. Og jeg har gått mye mer til den tanken om at jeg kan ikke gjøre det alle andre vil av meg hele tiden, og jeg må egentlig gi litt F... iblant på en måte...jeg er ikke en person som er redd for å spørre om hjelp vil jeg si, og jeg greier å jobbe godt selv, men jeg er også glad i å få hjelp fra andre. Selvstendig er vel et godt ord. Jeg er jo en reflekterende person også, så da kan jeg reflektere mer»

Eleven uttrykker spontant et svar, og reflekterer over seg selv, og sin egen rolle i felleskapet med venner, familie og skole. Det fremstår som det er en prosess hvor eleven reflekterer over hvem vedkommende egentlig er!

4.2.2 Elevlogg

Da intervjuet var gjennomført fikk elevene dagen etter i oppdrag å skrive en kort logg hvor de skulle svare på om opplevelsen av veiledningen, og hva de tenkte om spørsmålene. Elevene skrev: «Jeg opplevde dette som en bra opplevelse. Det var ingenting som var ukomfortabelt», «Jeg opplevde det som trygt og oversiktlig», «Jeg syntes det var gøy og interessant» og «Det var veldig gøy å snakke om seg selv i en time». Uttrykkene viser at det i inngangen til veiledningen, og underveis, er skapt trygghet nok til at elevene sitter igjen med et positivt inntrykk kort tid etter. Elevene kommenterte også opplevelsen av selve spørsmålene: «Spørsmålene fikk meg til å tenke litt ekstra over svarene, som ikke var negativt på noen måte» og «Jeg fikk spørsmål som fikk meg til å tenke og satte i gang mange gode tanker». Noen av spørsmålene skapte refleksjon direkte hos enkelte elever, men under prosessen måtte noen elever følges opp med veiledningsspørsmål for å komme i gang. Kanskje det kommer av følgende opplevelse: «Selv om spørsmålene var vanskelig å forstå under intervjuet, så gikk det av seg selv kun etter noen få minutter». Det kan være at eleven satt i en ny setting, var usikker og kom på glid etter hvert. Samtidig kan jo spørsmålene oppleves som noe uvanlige. En annen elev skrev: «Noen av dem [spørsmålene] var litt rare og random, men mange ga også mening ...». Dette er sammenfallende med noen veiledere sin oppfatning som betegnet spørsmålene som merkelige (Dalene, 2022b, s. 610).

4.3 Ungdom og barndomsminner

I dette kapitlet presenteres en analyse av spørsmålet om barndomsminner, og elevens refleksjoner fra aksjon 2. Spørsmålet er som tidligere nevnt betegnet som kontroversielt (Norendal K., 2018), og hvor noen lærere med erfaring med Life Design uttrykker at vi som jobber innen fagfeltet er veiledere, og ikke terapeuter (Dalene K., 2023, s. 229). Det kan derfor være nyttig å se på hvilke barndomsminner man som veileder i Life Design kan forvente å møte hos ungdomsskoleelever, og hva elevene tenker om å dele slike minner.

Elevenes svar

Minnene som kommer frem viser tydelige følelsesmessige ord og uttrykk, negative og positive Etter at analysen og kodingen var gjort valgte jeg til slutt å forholde meg til tre temaer; traumatiske minner, nøytrale minner og positive minner. Å bruke ordet traumatisk kan virke voldsomt, men er et ord som er vanlig å bruke blant folk opp mot situasjoner med sterke psykologiske påkjenninger. Det var også et uttrykk som ble brukt av elever under intervjuet, og under drøftingen av barndomsminner. Atle Dyregrov skriver i boken; «Barn og traumer, en håndbok for foreldre og hjelpere» (2010) at det er vanlig i psykologien å bruke uttrykket «potensielt traumatisk hendelse» (2010, s. 13), da sterke psykologiske påkjenninger ikke nødvendigvis fører til traumer. Derfor velger jeg å bruke betegnelsen traumatiske minner i denne sammenheng når vi snakker om barndomsminner som har frembrakt sterke følelser hos eleven, at det i tillegg er noe som har fulgt dem følelsesmessig i ettertid og det fortsatt ser ut til å påvirke dem i hverdagen (Dyregrov, 2010, s. 36). Nøytrale minner ble uttrykt med til dels såre følelser, men ble fulgt opp med balanserende uttrykk. Positive minner ble uttrykt med entusiasme og glede. De mest fremtredende uttrykkene kom på traumatiske og positive minner. Typiske ord som kom til uttrykk om traumatiske minner var; gråt, lei meg, redd, kjeft, konflikt, skummel, ensom, stress, livredd, hylgråte og forsvinne. Typiske ord som kom til uttrykk på positive minner var; glad, opplevelse, bestevenn, livet, herlig, fornøyd, spennende, ekstase, smile, søt, danse, top of the world, motivert, glede og superpowers.

Under intervjuet uttrykker de elevene som har opplevd traumatiske minner sterke følelser; «Det er ikke så mye selve situasjonen jeg husker, men det er mer den følelsen jeg satt med. Og som ble igjen da, og som har blitt gjenopptatt senere på ungdomsskolen». Altså en

negativ emosjonell hendelse som har hatt en påvirkning i etterkant. Det uttrykkes videre; «Jeg satt hjemme og gråt og var kjempelei meg og redd. Jeg skjønnte ikke hvor [...] ble av, jeg tenkte at [...] hadde reist fra meg ... det var ubehagelig». Eleven relaterer dette selv til å være redd for å være alene, og oppleve tilknytningsutfordringer til mennesker rundt seg. En annen elev sier; «Vi mistet lillesøsteren min... Det er en veldig stressende historie... jeg var livredd...alle var livredde... hun kunne jo forsvunnet helt!». Eleven opplever en situasjon hvor en hel familie settes i beredskap, og hvor voksne også uttrykker sterke følelser, som kan ha en negativ innvirkning på barn i slike situasjoner (2010, s. 58). Vedkommende hadde reflektert flere ganger i etterkant, og kjent på følelsen, om hvordan livet hadde vært hvis søsteren ikke hadde kommet tilbake.

De nøytrale minnene er minner som mest sannsynlig ikke har en langvarig påvirkning, da elevene i samtalen selv kommer med dempende eller avvergende utsagn om at dette har ordnet seg. Nøytrale minner uttrykkes av elevene på følgende måter; «Det var den første dagen på skolen, og skulle hilse på rektor. Jeg var ikke tøff nok til å gå alene ... så faren min fulgte meg, og sa jeg måtte gjøre det. Det var litt flaut ... men så gjorde jeg det, og det var ganske fint da». Vedkommende møter en barriere, minnet har satt seg, men samtidig uttrykkes det at det ordnet seg og gikk greit. Det samme uttrykket gjelder denne eleven; «Jeg husker i barnehagen at jeg ikke likte å snakke med fremmede, jeg var litt sjenert ... kunne være litt sånn stressa...men det var ikke så skummelt, da jeg var med flere» Det har vært en sjenanse i barndommen ovenfor fremmede, men uttrykker også ganske klart at det opplevdes trygt å være sammen flere som eleven var trygg på. Det er tydelig at noen minner lærer man mer av enn andre; «Jeg stjal, og så måtte jeg gå og levere det tilbake. Det var vondt å innrømme sånne ting. Det er flaut ... og de sa at de ikke var sinte, men at de var skuffa. Å høre det var trist». Eleven forteller dette som en god historie, men letthet i stemmen og trykk på de deler som på en måte er sjarmerende i seg selv. De tilbakemeldingene eleven fikk har festet seg, men det er en letthet i dette som gjør det mindre alvorlig.

De positive minnene viser mestring, handler om noe de får til i hverdagen og hvor de uttrykker glede når de forteller. Det er positive ord og uttrykk. Positive minner uttrykkes av elevene på følgende måter: «Jeg var 6 år... sparte lenge...jobbet, støvsugde og gjorde alt jeg kunne for å få råd til Xbox 360...husker veldig godt når jeg fikk den...da var bare livet herlig». Eleven knytter dette minnet opp mot det å sette seg mål, og den opplevelsen å få betalt for den innsatsen og arbeidet man legger ned for å få til noe i livet. Å mestre gjennom å yte. En annen elev uttrykker stor glede over å få stå på en scene, og være i sentrum; «Vi hadde et

skuespill...så fikk jeg hovedrollen...det var så spennende...jeg følte helt ekstase...alle smilte og vi koste oss i spotlightsen». Eleven uttrykker en ektefølt glede over dette minnet, og reflekterer over hvor godt det var å få denne tilliten, og i tillegg tørre å stå på scenen foran mange mennesker. Eleven bruker den følelsen i dagliglivet, for å skape trygghet i egen hverdag. Fysisk mestring er også viktig; «Jeg har alltid vært glad i å være ute ...vi var på tur sammen ... jeg var skikkelig sliten ... og så dytta pappa meg opp fjellet da. Rent bokstavelig talt, og sa at dette får du til fikk litt sånn super powers ... det er ganske kule minner da». Eleven uttrykker glede over å bli motivert av noen, som vil det beste for eleven. Hjelp og støtte til å gjennomføre noe som oppleves som utfordrende og vanskelig. Egenskaper eleven selv sier at vedkommende gjerne vil jobbe for å utvikle. Den gode varmen i en familie kommer også til uttrykk; «Ja, jeg sang jo hele tiden ... sto på en krakk ... så hadde mamma kamera ... og hun smilte, for hun syntes jeg var søt ... følte meg skikkelig glad, og følte at jeg var top of the world liksom». Eleven uttrykker glede i å dele et minne med moren sin, og hvor det er tydelig at vedkommende gjør noe som gir energi. Egenskaper og ønske om å være til stede for andre uttrykkes av eleven på flere områder i prosessen.

Fire elever delte til sammen 12 minner. Det fordelte seg som tre traumatiske minner, hvor en elev delte to av dem. Det var fire positive minner, og fem nøytrale minner. Det er god spredning i typer minner elevene deler, og det viser en tendens til at minnene som deles i utgangspunktet er nøytrale eller positive. Antall traumatiske er i denne elevgruppen begrenset.

Elevenes refleksjoner

Elevene reflekterte sammen om spørsmålet, hvilke opplevelser de hadde hatt ved å svare og om det vekket noen følelser. Flere elever uttrykte at det var gøy og spennende å dele minner. Det opplevdes som koselig å se tilbake på opplevelser de hadde hatt, og få lov til å dele det med noen. En elev uttrykte: «Bare bra å snakke om sånne ting, det minner meg på alt det morsomme jeg har gjort». Samtidig var det elever som uttrykte at det var gøy og vondt på en gang. Det brakte frem minner og nostalgi, og hvor de så en sammenheng med den de hadde blitt. Det bidro til en refleksjon over fortid og nåtid, og elevene sa; «Jeg har jo sett at det miljøet du vokser opp i virkelig påvirker deg». Det er en tydelig opplevelse at man blir påvirket av sin fortid

Det ble også sagt at intervjuet, og spørsmålet om barndomsminner, satte i gang samtaler når de kom hjem og begynte å fortelle om det de hadde vært med på. Elever sa; «Jeg ble så nysgjerrig på ting, for jeg husket ikke alt, så gikk jeg hjem og snakket med pappa, og de hjemme. Da begynte vi å prate om det som hadde skjedd. Minnet meg på hvor mye gøy jeg hadde da jeg var liten». «Jeg var så heldig med en så god barndom ... prata hjemme med mamma og søsteren min om ting vi hadde gjort». Det elevene har vært med på og reflektert over skaper en god familiedialog for enkelte elever. Samtalen om barndomsminner aktiverer elevene sine minner, og det viser at de reflekterer over dette i etterkant. Å åpne opp samtaler i hjemmet virket fremmed når jeg satte i gang prosjektet. Men i grunnskolen, hvor elevene er mindreårige og foreldre en ressurs, kan en biefekt se ut til å være at det skapes en dialog mellom ungdom og foresatt. Foresatte kan i større grad få kjennskap til, og forståelse for, hvem den ungdommen de har hjemme egentlig er!

I møte med disse barndomsminnene er det svært viktig for veileder å være bevisst at det er tanker som kan dukke opp hos elevene, og i enkelte tilfeller kan traumatiske minner reaktiveres (Dyregrov, 2010, s. 64). Et moderat eksempel er eleven som sa: «Flere minner dukket opp, noen gode og noen dårlige ... tanker om bestemor [som døde for noen år siden]... kjente meg trist». Å følge opp elever i etterkant for å høre om refleksjonene har skapt nye tanker, og bragt frem nye følelser er viktig. Ikke bare for elever som bringer frem traumatiske barndomsminner, men alle typer minner. Eleven som fortalte om tankene om sin egen bestemor, og sorgfølelsen etterpå, hadde ikke nevnt noe om dette tidligere.

4.4 Hva får ungdommen ut av veiledningen, og hvilke forbedringspunkter ser de for seg?

I dette kapitlet presenteres de drøftinger som ble gjennomført i aksjon 3, og tar for seg både hva elevene har fått ut av Life Design Veiledningen og hvilke forbedringspunkter de ser for seg.

4.4.1 Hva får ungdommen ut av veiledningen?

Hensikten med veiledningen er at den skal skape en refleksjon om hva de tar med seg fra fortiden, hvem de er og ønsker å bli. Dette skal lede frem til fremtidige handlinger (Savickas M., 2019, s. 16). Det som var utfordrende i denne aksjonen og drøftingen om hva de selv

erfarer at de har fått ut av Life Design Veiledningen, er at elevene har vært gjennom en mer omfattende prosess i prosjektet enn det elever vanligvis vil være med på. Det har muligens blitt en tvetydighet i materialet, hvor de på den ene siden uttrykker tanker om veiledningen, og på den andre siden uttrykker erfaringer fra forskningen. I tillegg hadde muligens elevene en følelse av at de allerede hadde svart nok og grundig inn mot de ulike spørsmålene. Det var utfordrende å få dem i tale og få flyt i samtalen. Det kan være at jeg som styrte veiledningen og prosessen ikke var tydelig nok, god nok eller løftet elevene nok til å skape en refleksjon som brakte elevene videre.

Elevene har delt minner som skaper refleksjon om hvem de har vært, og flere ser at det er minner som har påvirket dem til å bli den de er; «Det var fint å snakke om barndommen. Jeg ble glad av minnene. Det sier litt om en person». Eleven reflekterer over at minnene har en betydning, og er en del av det den personen har blitt: «Det fikk meg til å begynne å tenke og se sammenhenger mellom opplevelser som barn og hvordan jeg er i dag». Elever ser en klar sammenheng ved den de har vært og den de er. En annen elev uttrykker hvordan vedkommende oppdaget noe om seg selv; «minnet viser flere sider av en person på en gang». Det uttrykkes en styrke i å få lære noe om seg selv, og; «Jeg lærte litt om meg selv, og sånn. Jeg visste ikke at jeg var så følsom som det jeg trodde jeg var».

Videre setter elevene et verdiperspektiv på hva de har fått ut av veiledningen. Life Design Veiledningen har; «skapt refleksjon om hvem jeg er, og hvilke verdier jeg står for». Dette knyttes opp mot rollemodellene som flere fremhever som et viktig bidrag for å se hvem de ønsker å være: «Det er på en måte en bedre versjon av meg selv. Sterke og motiverende personer, som også sier noe om meg selv nå». De egenskaper og verdier som uttrykkes gjennom rollemodellene er egenskaper elevene virkelig har tatt til seg, og uttrykker at det løfter dem i hverdagen. Det kan være givende for en elev å oppdage:»... jeg så at jeg er en person som bryr seg om andre». Det settes i gang en tankeprosess om hva de står for som mennesker, og hvordan de forholder seg til sitt eget selv (Savickas M. , 2019). De har oppdaget noe som er større enn dem selv: «Det har vært lærerikt. Jeg har lært mer om meg selv og eventuelle valg jeg skal ta i fremtiden» og en elev uttrykker: «Jeg ser meg selv i det vi snakker om».

Elevene viser en økende selvinnsett og et blikk inn i seg selv som skaper endring i holdninger og verdier – og som på sikt kan føre til bedre valg for den man egentlig er. Dette er noe vi ser at også er et viktig moment i andre undersøkelser av veisøkere som har vært

utsatt for Life Design Veiledning (Vassnes, 2019). En elev uttrykker dette generelt: «Jeg ble mer bevisst på meg selv, jeg fikk spørsmål som fikk meg til å tenke og satte i gang mange gode tanker!»

4.4.2 Hvilke forbedringspunkter ser elevene for seg?

Hva sier ungdommen om Life Design Veiledning, og hvilke tilpasningsbehov de eventuelt mener er nødvendig for at det skal være en metodikk som fungerer inn mot elever i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring.

I en åpen drøfting med elevene om hva de eventuelt kunne tenke seg å endre kommer det raskt fra en elev: «Det var bra og trenger ikke noen forbedringer». Et uttrykk som kommer fra en elev som tidligere har uttrykt at vedkommende har trivdes godt i prosjektet.

Flere elever gikk raskt over til å fortelle om familiemedlemmer når de snakket om rollemodeller. Selv om de er enige i at dette er rollemodeller man ikke velger selv, er det et klart forslag om at dette er noe man bør åpne opp for (Savickas M., 2015). «Det er jo helt naturlig å snakke om familie, de er jo de nærmeste». De erfarer at foreldre og andre er så nære i livet at for ungdom vil dette være det mest naturlige. Så kan man også be om andre, for som en elev sa: «Det er jo bra at vi ikke skal ta med familie, da skapte det jo refleksjon», og man fikk sett på andre egenskaper enn de man har i nærmeste omgangskrets.

Et av de punktene som vekket mest følelser og oppgitthet, var spørsmålet om de leser noen blader, og ser på tv-serier. «Ingen leser blader!» kom det kontant fra en elev, og det stemte. Det hendte at noen hadde sett i et blad en eller annen gang, men dette spørsmålet burde endres. Her handlet alt om den digitale verden: «Få med TicToc, instagram og der vi ungdom er». Det er den verden ungdom lever i hele tiden, og er stedet de søker etter sine interesser og følger med på det som skjer (Ødegård & Pedersen, 2021). Spørsmålet burde gå i retning av interesser og Influensere med ulike profiler, slik at det blir lettere å snakke om og finne frem til hva man egentlig ser etter. I tillegg til dokumentarer og andre programmer på streamingtjenester som VGtv og Netflix.

Favorittuttrykk var et favorittspørsmål, og elevene var utelukkende positive. Det bringer frem den indre styrken, og elevene fikk virkelig høre sin egen klokskap (Savickas M. , 2015).

Spørsmålet er «veldig godt, og setter i gang tanker og refleksjoner». Det setter elevene inn i en selv motiverende verden, som løfter dem inn i positive tanker. Dette personlige utviklingsperspektivet kom til uttrykk når en elev sa: «Alt det man gjør er en refleksjon av den man er, og den man har lyst til å være», og responsen fra en annen elev var: «Ordet er personen». Å snakke om hvordan man snakker til seg selv i hverdagen, spesielt når man skal gjennomføre noe, fremstår som en svært positiv opplevelse for ungdommen.

Spørsmålet om barndomsminner var elevene både forberedt på i forkant av veiledningen, og de hadde selv snakket om og reflektert over egne minner da vi kom til dette punktet i prosjektet. Elevene drøftet entydig opp mot hvor varsomt man burde gå frem ovenfor elever. Her var det viktig å «trå varsomt og være lydhør», for spørsmålet er «kontroversielt og kan være upassende».

«Ikke alle er like komfortable med å svare på slike spørsmål. Noen kan muligens få dårlige minner og tanker om de har opplevd noe dumt i barndommen sin. Det er ulikt i livet, og kontraster i livet. Personen selv skal få bestemme hva de skal prate om»

Veilederne skulle passe på å «ikke spørre og grave med mindre vedkommende fortelle selv», og spesielt ikke grave i «dårlige minner». Historiene skal komme fra eleven, og veileder må «være respektfull». Elevene er på samme sporet som uttrykkes av karriereveiledere som møter dette spørsmålet med veisøkere, hvor man må: «Show profound respect to the clients» (Dalene K., 2023, s. 229). Det var et hovedfokus på hvordan veiledere skulle opptre inn mot potensielt traumatiserende minner (Dyregrov, 2010). En elev tok tak i dette og foreslo at om en deler to dårlige minner: «Kan man jo be om gode minner». Responsen var umiddelbar fra andre at det ikke var sikkert alle hadde noen gode minner. Om man ble minnet på dette kunne det være ille. Det viser viktigheten av at det er elevens valg om de vil dele. Det skal presiseres at det er frivillig å dele minner, og at når det deles så skal veileder være varsom med å grave i minner. Elevene foreslo at man kunne sjekke ut underveis hvordan eleven opplever samtalen: «... kan jo spørre eleven hva som fungerer, eleven vet jo best selv». En elev nevnte helsesykepleier og sosiallærer som andre personer som kunne bidra hvis det dukket opp vanskelige minner. I alle tilfelle bør veileder følge opp elever i etterkant. For som eleven som tidligere hadde nevnt at minnene om en avdød bestemor kom tilbake sa: «Det er viktig å være til stede for eleven, og ikke la eleven være alene».

4.5 Avsluttende elevlogg

Etter at prosjektet var avsluttet skrev elevene en logg hvor de ble bedt om kort å reflektere over deltagelsen i Life Design Veiledningen og forskningen. Elevene uttrykker en tilfredshet over å ha vært deltagere generelt, hva de føler de har lært, men også hvor mye det har betydd for enkelte av dem å være i dialog med medelever.

«Jeg har opplevd dette som veldig bra. Det var en spennende opplevelse, og jeg hadde anbefalt andre til å takke ja om de fikk muligheten. Det var en opplevelse som vekker minner, både gode og dårlige, og jeg vil si det var bra fordi jeg fikk snakket om det som gjorde det bedre, og det likte jeg veldig mye»

«Jeg har blitt bedre kjent med meg selv, og ikke minst klassekameratene som også har vært med på prosjektet. Spørsmålene jeg fikk gjorde sånn at jeg begynte å tenke»

Jeg synes det var veldig gøy å være med og jeg synes selv jeg har lært mye om meg selv. Jeg likte også at jeg ble bedre kjent med mine medelever. Det var bra spørsmål som forklarte mye om oss mennesker»

«Jeg synes det å være i Life Design har først og fremst vært gøy, men også veldig lærerikt. Jeg har lært mye om meg selv, og andre. Jeg opplevde dette prosjektet som ekstremt positivt»

5 Drøfting

Problemstillingen stiller spørsmålet om Life Design Veiledning kan bli et verktøy som styrker ungdomsskoleelevers tro på egen fremtid. For å finne svar på dette drøftes det først om Life Design veiledning kan brukes i ungdomsskolen som et funksjonelt verktøy. I tillegg undrer jeg meg over om man faktisk driver veiledning eller terapi når man åpner opp en dialog om barndomsminner med ungdomsskoleelever, og hvordan dette støtter elevene på denne veien? Deretter ser vi på hva ungdommen selv sier om hva de får ut av veiledningen. Til slutt gis det et innblikk i de forbedringspunkter elevene ser for seg.

5.1 Life Design Veiledning i ungdomsskolen – muligheter eller utopi?

Ungdom lever i en urolig tid hvor endringene i samfunnet skjer raskt. Teknologien endrer seg, arbeidsmarkedet endrer seg og verdens konflikter endrer seg. Er Life Design en metodikk som kan hjelpe ungdomsskoleelever i å finne sin vei i dette landskapet?

Life Design Veiledning har et individ fokus (Savickas M. , 2019), og er blitt kritisert for akkurat det (Dalene K., 2022, Højdal 2017 et. Al.). Gjennom Life Design Veiledningen er fokuset på elevene, og det de selv er opptatt av i deres eget liv. Det kan fremstå som navlebeskuende å sette dette fokuset på veisøker i en veiledningsmetodikk, og ikke ha et bredere perspektiv. Ungdommen har varierende grad av evne til å se utover den verden de selv lever i (Ødegård & Pedersen, 2021), og de er ofte seg selv nærmest. De lever i en gjennomdigital hverdag, hvor de bruker mange timer på sosiale medier og tilbringer mye tid hjemme (Ødegård & Pedersen, 2021). De er i utgangspunktet en privilegert ungdomsgenerasjon som lever i et land hvor det er mange muligheter sammenlignet med resten av verden, og hvor det er en politisk ambisjon om at alle skal ha like muligheter til å leve et godt liv (Ødegård & Pedersen, 2021, s. 64). Samtidig er det en plaget ungdomsgenerasjon hvor mange har en utfordring med å finne sin plass i samfunnet. En generasjon ungdommer hvor det i media skrives om gutter som blir sett på som vanskelige og svartmales, og det skrives om jenter som blir sett på som overpresterende og de sykeliggjøres (Ødegård & Pedersen, 2021, s. 88). Kanskje kan det være sånn at de krav og forventninger ungdom erfarer fra omgivelsene har blitt

overveldende (Ødegård & Pedersen, 2021)? Life Design Veiledningens mål er å hente frem en veisøkers ulike forståelser av seg selv. I fortiden, og hvem man var. I nåtiden, og hvem man er. I fremtiden og hvem man ønsker å bli. Kanskje det er en slik tilnærming ungdom i grunnskolen trenger? Ved å få lov til å gå inn seg selv i trygge rammer og få utforske sine egne historier, vil kanskje ungdommen se seg selv med nye øyne (Savickas M., 2019). Dermed vil de kunne distansere seg noe fra de forventninger omgivelsene gir, og de urealistiske idealer fra sosiale medier som de utsettes for (Ødegård & Pedersen, 2021). Ved å ha et individfokus, og bidra med meningsskaping innover (Dalene, 2022b, s. 611), hvor elevene oppdager seg selv og sin historie, ser det ut til at man i det minste på sikt kan få til meningsskaping utover (2022b, s. 612), hvor elevene tar ansvar og blir aktive bidragsytere i eget liv og for samfunnet.

I denne meningsskapingen, hvor elevene skal finne seg selv, ser det ut til at å utforske rollemodeller er helt sentralt. Rollemodeller viser oss hvilke karaktertrekk og verdier vi ønsker å forme oss etter. Savickas er tydelig på at dette er et grunnleggende spørsmål i Life Design Veiledningen da han skriver: «If a counselor can ask only one question, then this is it» (2015, s. 27). Flere elever kaster seg inn i dette spørsmålet, og viser med entusiasme at dette er noe de liker å prate om: «Jeg hadde klare forbilder så det var lett å svare på». Utfordringen var at flere elever umiddelbart søkte mot egne foreldre. Savickas oppfordrer til å ikke la veisøkere velge foreldre som rollemodeller, da dette er en påvirkning vi ikke kan styre (2015, s. 27). Han mener at de rollemodeller vi velger selv er de som har størst påvirkningskraft på oss, og viser de egenskaper vi liker å identifisere oss med. Spørsmålet er om vi kan forvente av en ungdomsgenerasjon som er mer hjemme enn tidligere, og kanskje har en bedre relasjon til sine foreldre enn noen gang, at de ikke skal få lov til å uttrykke en nærhet til dem (Ødegård & Pedersen, 2021)? Dette er mennesker de omgås med i det daglige, og voksne som mange ungdommer oppfatter at viser dem gode verdier og egenskaper som de ønsker i eget liv. De er på mange områder i hverdagen mer til stede enn tidligere generasjoners foreldre, og er «viktige støttespillere» (2021, s. 55). Ved siden av dette kan man spørre seg om ungdommen har erfaring nok med å se på personer som rollemodeller, og forholde seg til de menneskelige egenskapene. Da elevene svarte var det noen som forholdt seg til personers ferdigheter, og trengte tydelig veiledning før de kunne spore seg inn på menneskelige egenskaper og verdier. Muligens skal man under veiledning holde døren åpen for at ungdommer i grunnskolen skal «få lov» til å velge foresatte som rollemodeller, og lytte til hvor samtalen går, for deretter å spørre om andre rollemodeller etter hvert.

Det er stilt spørsmålsteget ved om ungdom har det refleksjonsnivået som skal til for å ha nytte av Life Design Veiledningen (Norendal K. , 2018). Det er også uttrykt en skepsis fra karriereveiledere at Life Design metodikken ikke egner seg for unge; «Det er vanskelig å bruke det med unge mennesker ... for de vet ingenting om dem selv» (Dalene K.; 2022b, s. 612). Den samme veileder uttrykker samtidig at det er en ufarlig måte for veisøker å snakke om seg selv, fordi man da forteller ting om seg selv uten å vite at man gjør det (2022b, s. 612). Svarene til elevene i dette prosjektet viser at de er veldig klar over hva de prater om, er bevisst svarene sine på enkeltspørsmål og reflekterer godt rundt sitt eget selv. I case-studien (Cardoso & et al, 2016) viser man til antall nyskapende øyeblikk. Det er ikke direkte sammenlignbart, men vi kan se i denne studien at elevene uttrykker seg vesentlig annerledes ved avslutningen av studien enn ved oppstart. Elevene har et annet fokus, og snakker betydelig mer om seg selv og sine egne egenskaper enn ferdigheter. Det uttrykkes enn annen trygghet om hvem de er. Disse elevene har selvsagt vært en del av et større prosjekt, og fått en større ramme rundt egenrefleksjon. Samtidig ser vi at når narrativet leses tilbake så har det skjedd noe med tankesettet, de uttaler stor grad av gjenkjenning og at de ser seg selv på nye måter. Det som ikke måles i denne undersøkelsen er om elevene klarer å se seg selv utenfra og metareflektere om egen situasjon (2016). Om elevene har det refleksjonsnivået som er nødvendig for å ha godt utbytte av Life Design Veiledning er vanskelig å svare på ut ifra denne studien. Det er allikevel åpenbart at elevene blir bedre kjent med seg selv og ser seg selv med nye øyne. Life Design spørsmålene er en ufarlig måte å prate om seg selv, og det illustreres med uttalelsen fra en av elevene: «Det var veldig gøy å snakke om seg selv i en time». De har i tillegg vist gjennom aksjonene, og de refleksjoner de har uttrykt der, at de har fått en økt evne til å snakke om sin egen historie (Savickas M. , 2015, s. 73).

Å sette fokuset på enkeltindividet på ungdomsskolen kan være en fordel for mange ungdommer i en kompleks og sammensatt hverdag. Gjennom merkelige, men også givende spørsmål får ungdommen mulighet til å prate om seg selv på en ufarlig måte. Gjennom den dialogen som foregår i Life Design Veiledningen viser de innblikk i seg selv, og får se sin egen historie i fortid, nåtid og dermed åpne muligheten for å reflektere over egen fremtid. De får en ny metode og nye muligheter til å prate om seg selv, fordi «The words we have available for talking about ourselves shape our experience and our self» (Savickas M. , 2019, s. 17).

5.2 Veiledning eller terapi i møte med barndomsminner?

Savickas skriver at når veiledere føler seg trygge nok til å møte smerten til veisøkere, og minnene skaper utfordringer for veisøker eller veisøker mister fotfestet, og det jobbes på et slikt nivå, da driver man med terapi eller helbredelse (2015, s. 41). Savickas sine tanker, viser at veiledningen i enkelte tilfeller faktisk er terapi. Samtidig skriver Lauvås og Handal at det skal være et klart skille mellom terapi og veiledning, og at man ikke skal komme inn på personlige og private forhold i veiledning, som ikke er direkte knyttet til yrkesutøvelse (2014, s. 46). Dette er noe som i hovedsak ikke vil gjelde for Life Design Veiledning, og det kan oppleves som et krevende spørsmål å forholde seg til. Savickas tar likevel høyde for at uerfarne veiledere kan utelate spørsmålet om man ikke er komfortabel med det som kan komme frem (2015, s. 41). Noen erfarne veiledere, som var uerfarne med Life Design Veiledning, og som var med i doktorgradsprosjektet til Kirsten Marie Dalene, valgte å ikke ta med veisøkere som de visste hadde en tung bagasje (Dalene K., 2023, S. 229). Det viser en tanke om at man fort være noe rådvil hvordan man skal håndtere et slikt spørsmål, når det er et ukjent landskap.

Samtidig er det et tydelig uttrykk fra karriereveiledere når man møter dette spørsmålet at det er høyst relevant (Dalene K., 2023, s. 228), og viktig for å nå inn til kjernen i en veisøkers utfordringer. Vassnes skriver i sin Masteroppgave: «Det kan se ut til at spørsmålet om de tidlige minnene kan ha stor betydning for å få et fullt utbytte av veiledningen» (Vassnes, 2019, s. 68). De refleksjoner veisøkerne kommer med i Vassnes sitt prosjekt viser at flere veisøkere har blitt holdt tilbake av opplevelser i fortiden, og har hatt stort utbytte av å hente disse frem (Vassnes, 2019). Det er et personlig spørsmål, men den vi er og de minner vi har med oss kan ikke neglisjeres og regnes som noe som ikke påvirker de valg vi tar (Norendal K. M., 2020). Derfor bør det være en del av Life Design Veiledningen.

Elevene i dette prosjektet uttrykte at de var fornøyd med å få lov til å prate om barndomsminner, og de ser at det er noe som har påvirket dem over tid og formet dem til den de er i dag. Det åpner dører for å ha en større forståelse av eget selv (Savickas M., 2019, s. 17). Variasjonen av minner som tidligere er presentert fra elevene viser at det er ikke mange minner som kan benevnes som traumer, de aller fleste minner er nøytrale eller positive. Vi som er ansatt i skole, som ledere, veiledere, lærere eller pedagogiske medarbeidere vil alltid møte elever med historier, for vi har alle typer elever, fra alle slags

familier. Å være ansatt i grunnskolen handler om å være der for barn og ungdom i vanskelige situasjoner. Læreren er beskrevet slik i Læreplanverkets generelle del: «rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene ... viser omsorg for den enkelte elev ... innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er en sammensatt rolle, men hvor man hele tiden, slik jeg ser det, må forvente å møte elever i utsatte situasjoner og som forteller oss om tunge opplevelser som skjer her og nå, og som har skjedd tidligere. Barn og ungdom har jo uansett med seg disse historiene, og i skolen kan disse trigges i timer når ulike temaer tas opp, uavhengig om vi som jobber i skolen løfter det frem (Dyregrov, 2010, s. 222). Noen elever snakker om det til voksne, og man må håndtere det så godt man kan. Mange vil forbli tause. De historiene man opplever som for krevende, kan da videreføres til helsetjenesten ved helsesykepleier eller til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Derfor er det viktig som karriereveileder i grunnskolen, hvor de aller fleste er pedagoger i utgangspunktet, å ha med i tankene at å ta imot såre følelser er normalt.

Det som derimot er uvanlig ved bruk av Life Design Veiledning er at veileder går aktivt inn og etterspør minner. Det gir en dimensjon hvor vi som veiledere må være svært bevisst at traumatiserende minner kan reaktiveres, og at vi tenker over hvem det er som sitter foran oss (Dyregrov, s. 64). Vi må vise stor respekt for veisøker. Veiledere må også være bevisst sin egen relasjonelle og emosjonelle kompetanse, og utvikle dette hvis man vil ta i bruk Life Design Veiledning. Da vil man ha en fordel i møte med barndomsminner (Dalene K. M., 2024), og vite hvem man selv er ved å gjenkjenne sine egne følelser, og se sine egne svakheter og styrker. Det vil gjøre det lettere å uttrykke denne respekten for veisøkers historie (2024, s. 65).

Savickas uttrykker at man på det dypeste driver med terapi eller helbredelse når man er i dialog om barndomsminner. Som karriereveileder utenfor grunnskolen kan muligens slike følelser oppleves som problematisk da man ikke kjenner så godt til veisøker, og kun har noen få veiledningsøkter. I grunnskolen vil det stille seg annerledes, og man må kunne forvente å forvalte barn og ungdoms potensielt traumatiserte minner (Dyregrov, 2010). Har man med seg på veien at Life Design Veiledning er en dynamisk veiledningsmetodikk, så har man gode muligheter til å forme den både etter veisøker, og seg selv som veileder: «*Rather than mechanically apply the guidelines, counselors reflectively use them to the extent that they correspond to a client`s reality and needs!*» (Savickas M. , 2015, s. 6).

5.3 Hva får ungdommen ut av veiledningen?

Skolen skal forberede barn og ungdom på den fremtiden de skal inn i, og gjennom karriereveiledningen forberede dem på et utdannings- og yrkesliv (Forskrift til Opplæringsloven, kap 22, 2009). Men skolen skal gjøre mer enn det, for det menneske som møter på skolen hver eneste dag trenger noe mer. Søkelyset på yrkeslivet kan ikke være det eneste i karriereveiledning i grunnskolen, og en veileder som deltok i undersøkelsen til Dalene (2022) uttrykker dette tydelig: «I also believe that it is ethically problematic when you work as a career counselor to think only in terms of profession and career. This part of life is never isolated from another aspects of life. I think that LDC really addresses this» (2023, s. 230). Læreplanverkets generelle del sier: «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden ... » og «barn og unge [lever] her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi». Dette gjør at man i grunnskolen skal gi elevene en mulighet til å se seg selv, og Life Design Veiledningen ser ut til å bidra med akkurat det, når man ser elevene sine refleksjoner om hva de har lært. Derfor velger jeg i denne delen av drøftingen å se på hvordan elevene uttrykte seg i forkant av veiledningen og ved prosjektets oppstart, og hvordan de uttrykte seg etter at veiledningen og forskningsprosjektets slutt.

I den innledende loggen fikk elevene spørsmålet; «Beskriv deg selv og de egenskaper du har, gjerne med eksempler!». Dette spørsmålet avsluttet også prosjektet, og vi ser en markant endring i måten de beskriver seg selv på. Elevene beskriver seg selv i den innledende loggen med fokus på ferdigheter eller mindre positive egenskaper, for deretter å vise en annen form for innsikt i seg selv. En elev skriver i første loggen; «Jeg er en veldig hardtarbeidende person som er villig til å gå langt for å nå målene mine». Eleven går rett på målsetninger, og skriver videre hva som må til for å bli best mulig i skole og arbeidsliv. I loggen som avslutter prosjektet skriver eleven: «Jeg ser meg selv som en snill og likandes [person]. Jeg er veldig glad i å møte nye mennesker og med det kommer en viss charisma. Jeg er også en veldig arbeidsvillig [person] som aldri gir opp». Det er en markant endring i fokus etter Life Design Veiledningen, hvor det er ikke er identiteten som beskrives, men selvet (2019, s. 18). Eleven ser seg selv ut ifra den vedkommende er. I den første loggen skriver en annen elev: «Jeg er en person som føler ting ekstremt sterkt ... blir lett glad, men jeg begynner likeså fort å gråte. Jeg er veldig empatisk og synes det er lett å sette meg inn i andres situasjoner». I den andre loggen ser vi en tydelig dreining mot en innsikt i hvem eleven er, og en driv inn i egne interesser og hva eleven er opptatt: «Jeg er en kreativ sjel,

som alltid må gjøre noe. Jeg liker å uttrykke meg selv via musikk eller teater. Jeg er veldig empatisk og liker å holde meg oppdatert med alt som skjer i verden». Fokuset er mere «jeg» og «mine» interesser. Med tanke på det følelseslivet som eleven selv beskriver, og evnen til å se andre, kan det være en fordel å sette fokuset på seg selv. Det er en meningsskapning innover (Dalene K., 2022), hvor eleven oppdager nye sider ved seg selv. Det å oppleve å være sjenert kan være utfordrende og begrensende i skole og arbeidsliv. I den første loggen skriver en elev: «Jeg opplever meg selv som sjenert person rundt folk jeg ikke er trygg på, mens når jeg blir tryggere så kan jeg bli mer utadvendt». Det er situasjonsbetinget hvordan eleven forholder seg til andre mennesker, men i den andre loggen ser vi en endring i uttrykket: «Jeg opplever meg som omsorgsfull og glad i å hjelpe andre ... jeg tror jeg kunne blitt bedre på å utfordre meg selv [sosialt]». Eleven ser at dette er noe vedkommende må jobbe med, og tørre å utfordre seg selv. Det er en refleksjon om å bryte ut av et mønster, som det er grunn til å tro har vokst frem gjennom Life Design Veiledningen. Dette kommer også til uttrykk i undersøkelsen til Vassnes (2019) hvor en voksen veisøker uttrykker: «Jeg kjenner meg ambisiøs. Jeg føler at jeg har lov til å beholde noen av ambisjonene mine» (Vassnes, 2019, s. 43). Her ser det ut til at det skjer en meningsskapning utover (Dalene K., 2022), hvor veisøkerne er mer forberedt på å ta tak i eget liv og tenke fremover. De finner seg selv på veien, og begynner å tenke nytt om seg selv. Potensielt blir de satt i stand til å takle det de står i nå, og samtidig forberede seg på fremtiden (Savickas M., 2019, s. 82). Den siste eleven har uttrykt gjennomgående i barndomsminnene at vedkommende har vært, og fortsatt er en sjenert person. Den første setningen i den avsluttende loggen var: «Jeg er en person som ikke er så veldig sjenert, da du først blir kjent med meg». Det er en selverkjennelse som uttrykkes klart og tydelig, og er en oppfatning av seg selv som er blitt kraftig moderert. Eleven har tatt et steg ut av sin egen fortid, ser seg selv i nåtid og har deretter forberedt seg selv på å ta nye grep i fremtiden. De har potensielt: « ... gained and insight into themselves which they probably felt was useful» (Dalene K., 2022b, s. 611).

Elevene uttrykker generelt at de ser seg selv, og fokuserer i hovedsak på hvem de er som mennesker. Det er en personlig utvikling som kommer til uttrykk. Gjennom veiledningen kom det få konkrete mål inn mot nye utdannings- eller karriereveier. Dette kan ha noe å gjøre med at veiledningen ble gjennomført sent i skoleåret, og etter at de fleste elever hadde bestemt seg for hva de ønsket på videregående. Samtidig er elevene unge, og veien videre inn i et yrkesliv er lang når de står foran to til tre år som er bestemt for dem. Ungdom er da ofte opptatt av det neste valget (Haug, 2017). Det å engasjere seg i noe som er langt frem ser ut til å være utfordrende (Cardoso & et al, 2016). Det fremstår som om det individuelle

fokuset Life Design Veiledning er kritisert for, kommer til syne hos ungdommen. Men så ser vi samtidig når ungdommen reflekterer i veiledningen, så er det et ønske om å bidra for andre. Det er en tydeligere ambisjon om å bety noe for andre, og enkelte peker ut en klarere retning for seg selv. Elevene har blitt mer: «... aware of what contributions they want to make» og skapt en «awareness of their own contribution to something larger than themselves» (Dalene K., 2022b, s. 612). Det kommer til uttrykk hos elevene: «Altså, jeg kunne jo egentlig tenke meg å jobbe med løsninger for samfunnet ... jobbe i Stortinget for eksempel», «I hvert fall noe som har med mennesker å gjøre. Liksom være med mennesker, jobbe med mennesker ... altså helsefagarbeider eller sykepleier», «Jeg vil motivere andre mennesker til å få til ting ... for eksempel jobbe med psykisk syke mennesker, eller folk som har psykiske utfordringer ... være en person som kan støtte andre» og «jobbe med noe å hjelpe andre, å se at de får til noe de ikke hadde klart uten min hjelp, det er på en måte en jobb da». Dermed har de kanskje funnet ut hvem de egentlig er!

5.4 Forbedringspunkter?

«Det er bra og trenger ingen forbedringer» ble uttalt av en elev da vi drøftet spørsmålet. Elevene opplevde at en veiledningsmetodikk som er utviklet gjennom prøv og feil-metoden over 30-år (Savickas M., 2019, s. 57) fungerte godt. Men de hadde noen bemerkninger.

Å få lov til å ha foreldre som rollemodeller var for ungdommen en selvfølge. Selv om man ikke velger sine foreldre, er det for mange ungdommer disse man ser opp til og har en god og nær relasjon til (Ødegård & Pedersen, 2021, s. 52). Samtidig er det viktig som veileder å stimulere til å se utover egen familie, og hente frem egenskaper i rollemodeller utenfra som elevene ikke er bevisst. Disse egenskapene må synliggjøres, og kan bidra til å gi elevene nye perspektiver på hvem de ønsker å være.

Elevene lever i en gjennomdigitalisert verden, og de mente at den digitale verden og sosiale medier må løftes inn i større grad. Det er i den digitale verden elevene finner sine rollemodeller, sine interesser og sine favoritt historier. Selv om man kan påstå at skolen bør være en motkultur til akkurat dette bør man være svært lydhør ovenfor ungdommen, for det er veisøker som er i søkelyset i Life Design Veiledningen. Veileder er bare en støttespiller uten agenda (Savickas M., 2019, s. 46).

Elevene var i forkant informert om at spørsmålet om barndomsminner var kontroversielt (Norendal K. , 2018), og det var drøftet i en egen aksjon tidligere. Allikevel var det dette som brakte frem mest engasjement i drøftingen om forbedringspunkter. Hvordan skal veiledere opptre i møte med barndomsminner? Elevene har uttrykt at de opplevde hele prosjektet som positivt (se kapittel 4.5), og var her opptatt av at det skulle være en gjennomgående bevissthet fra veiledere om å ta vare på ungdom. Det konkrete forslaget var å ha en god dialog med veisøker, og sjekke ut underveis om vedkommende opplevde det som komfortabelt å snakke videre om minnet sitt. Elevene kan i en situasjon ovenfor veileder oppleve at de føler seg tvunget til å dele vanskelige minner, og når de har løftet frem en tanke føle seg tvunget til å fortelle «hele» historien. Det er viktig å være bevisst det dynamiske aspektet, hvor man jobber etter et likeverdighetsprinsipp i dialogen hvor hensynet til veisøker er i sentrum (Lauvås & Handal, 2014, s. 233). Det er veisøker som selv velger hva som skal deles. Samtidig bør veileder være bevisst seg selv, og sin egen emosjonelle kompetanse, slik at vedkommende vet hvor egne grenser går for hva man selv evner å ta imot (Dalene K. M., 2024, s. 65). Det er nødvendig for veiledere å reflektere over denne grensen slik at man er forberedt, og har strategier for hvordan man skal møte dette på best mulig måte på elevens premisser. Samtidig er det viktig å ha med i tankene, når vi ser de minner elevene i dette prosjektet har delt, at de aller fleste minner vi møter vil være håndterbare for karriereveiledere i grunnskolen.

Elevens forslag til forbedringspunkter er ikke omfattende, og det var forventet ut ifra de tilbakemeldinger de har gitt om egne erfaringer med Life Design Veiledning. Samtidig ser vi at det er behov inn mot Life Design Veiledningen å la ungdommen være i sin egen verden med nære familierelasjoner, en gjennomdigitalisert hverdag og god omtanke for hverandre. For det er i slike omgivelser ungdommen finner ut hvem de egentlig er!

6 Konklusjon og veien videre

Gjennom en strukturert metodisk bruk av Life Design Veiledning med engasjerte veiledere som både er tro mot prinsippene og gjør det til sitt eget, kan dette være en god metodikk for veiledere i grunnskolen. Elevene vil kunne bli bedre kjent med seg selv gjennom en, ikke overfladisk, utforskning av seg selv i et godt og nært samspill med veiledere. Ved å speile seg i sine rollemodeller, bli kjent med sine egne barndomsminner og bli oppmerksom på sin egen klokskap vil elevene i større grad kunne finne sin vei. Ved hjelp av å se sin egen fortid, se seg selv i nåtid og dermed få mer innsikt i hvem de er, vil de potensielt være bedre rustet til å kunne ta bedre valg inn mot utdanning, karriere og livet generelt i fremtiden. Slik at de kjenner seg selv enda litt bedre, og vet hvem de egentlig er!

Dette prosjektet har gitt en oversikt over hvordan elever på 10. trinn i grunnskolen forholder seg til Life Design Veiledningen. Det som kunne være interessant videre er å se hvordan Life Design Veiledning kan implementeres som en strukturert og fast del av veiledningen på en ungdomsskole. For eksempel ved å justere ned den tid man må bruke på hver enkelt veisøker. Det er tre sentrale spørsmål i Life Design Veiledning, rollemodeller, som er det eneste man «skal» spørre (Savickas M., 2015), spørsmålet om barndomsminner, som er svært relevant (Dalene K., 2023) og spørsmålet om favorittuttrykk hvor elevene skal få høre sin egen klokskap (Savickas M., 2015). Vil disse tre spørsmålene være nok for å kunne gi elever noe viktig på veien videre? Innblikk i hvem de ønsker å være gjennom rollemodellene, en forklaring på de utfordringer de står ovenfor gjennom barndomsminner og en bevissthet om hvordan de motiverer seg selv gjennom favorittuttrykket. Det vil gi en tilpasning til den tid man har til rådighet, og aldersgruppen man har foran seg.

Jeg stiller også spørsmålet om det er mulig å drive Life Design Veiledning som gruppeveiledning? Dette byr åpenbart på flere etiske dilemmaer å invitere elever inn i en gruppe og stille slike spørsmål, først og fremst når det gjelder personvern. Men allikevel er det en interessant tanke med den muligheten for tilpasninger det er åpnet for, for å gjøre Life Design Veiledning til et funksjonelt verktøy.

Referanser/litteraturliste

- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brandi, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblikk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cardoso, P., & et al. (2016, 01. 11.). Life Design Counseling outcome and process: A case study with adolescent. *Journal of Vocational Behavior*, ss. 58-66.
- Dalene, K. (2023, juni 23.). *Career counselors' experiential reflections on early recollections in career construction counseling*. Hentet mars 21., 2024 fra The career development quarterly: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cdq.12327>
- Dalene, K. M. (2024). Emosjonell kompetanse hos karriereveiledere. I I. M. Bakke, I. B. Bakke, T. Schulstock, & T. Schulstock (Red.), *Ikke bare god å snakke med. Om profesjonalisering av karriereveilederrollen i Norge* (ss. 55-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalene, K. (2022). *Meningsskapende karriereveiledning. Karriereveileders forståelser og erfaringer med Life-design veiledning i norsk kontekst*. Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. Drammen: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Dalene, K. (2022b). Promoting access to decent work: Career counselors' experiences with career construction counseling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, s 603-622, ss. 603-622.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, desember 16.). <https://www.forskningsetikk.no/>. Hentet mai 24., 2023 fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer - en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Forskrift til Opplæringsloven, kap 22. (2009, januar 1). Forskrift til opplæringsloven, kapittel 22 - Retten til nødvendig rådgivning. *Forskrift til opplæringsloven*. Oslo, Norge. Hentet mai 20, 2023 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#KAPITTEL_26

Haug, E. H. (2017, februar 15.). Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du" - en empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. *Norsk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, ss. 16-29.

Højdal, L., & Poulsen, L. (2019). *Karrierevalg - Teorier om valg og valgprosesser*. Danmark: Shultz.

Kunnskapsdepartementet. (2023, januar 1). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. *Opplæringsloven*. Oslo.

Kversøy, K. S., & Hartvigsen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Dam.

Norendal, K. (2018). Life Design i Norge - en vei til meningsskaping for individet. I R. Kjærgård, P. Plant, & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (ss. 228-246). Oslo: Gyldendal.

Norendal, K. M. (2020, September 13.). *Barndomsminner i karriereveiledning - malplassert eller nyttig?* Hentet fra www.veilederforum.no: <https://veilederforum.no/artikler/teori/barndomsminner-i-karriereveiledning-malplassert-eller-nyttig>

Regjeringen. (2023, november 28.). www.regjeringen.no. Hentet fra Betydelig nedgang i kunnskap om demokrati blant 14-åringene: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/betydelig-nedgang-i-kunnskap-om-demokrati-blant-14-aringer/id3016098/>

Savickas, M. (2015). *Life-Design Counseling Manual*. USA.

Savickas, M. (2019). *Career Counseling*. Washington, USA: American Psychological Association.

- Sultana, R. G. (2019). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: KArriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård, P. Plant , & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (ss. 38-49). Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. (2016). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. (T. Tiller, Red.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tiller, T. (2018). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Oslo: Cappelen Dam.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Trondsen, M. V., & Eriksen, S. H. (2019, februar 1.). Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 3(1), ss. s. 49-65.
- UDIR. (2024, januar). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Elevdemokrati og medvirkning: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/2024/flere-elever-opplever-mobbing/elevdemokrati-og-medvirkning/>
- UDIR. (2024b, mai 21.). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Elevundersøkelsen – resultater på alle spørsmål for skoler på 5.–10. trinn, sortert etter tema: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/elevundersokelsen-grunnskole-alle-resultater-tema/>
- UNICEF. (2023, november 23). *FN`s barnekonvensjon*. Hentet fra Hva er barnekonvensjonen?: <https://www.unicef.no/vart-arbeid/internasjonalt/barnekonvensjonen>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, august 1). *Læreplanverket for grunnskolen*. Bergen: Pedlex. Hentet fra Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
- Vassnes, H. B. (2019, vår). Fra statist til regissør i sitt eget personlige karriereteater - en studie av veisøkeres erfaring med Life-design veiledning. Høgskolrn i Innlandet. Hentet fra <https://veilederforum.no/sites/default/files/public/fra-statist-til-regissor-i-sitt-eget-personlige-karriereteater.pdf>
- Ødegård, G., & Pedersen, W. (2021). *Ungdommen*. (W. Pedersen , Red.) Oslo: Cappelen Dam Akademisk.

Vedlegg:

Vedlegg 1 - informasjonsskriv

Takk for at du vil delta i forskningsprosjektet:

LIFE DESIGN – et aksjonsforskningsprosjekt. Hvem er jeg, egentlig?

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet vil vi sammen utforske veiledningsmetoden Life Design Veiledning (LDV). Det er en metode som stiller spørsmål som utforsker hvem man er, og som er tenkt som en støtte til overgangen fra grunnskole til videregående opplæring. Først utforsker man sin historie gjennom å reflektere over 5 veiledningstemaer som tar for seg; rollemodeller, hvilke blader/magasiner, tv-programmer og serier du liker, hva som er din favorittfilm eller bok, om du har et favorittuttrykk eller motto, og en prat om noen historier du husker fra du var liten.

Deretter skal vi sammen skape en fortelling om deg selv og ditt liv med disse spørsmålene som utgangspunkt. Vi leter etter dine egenskaper, holdninger og verdier. Hensikten er å bli bevisst seg selv, for å kunne ta mer bevisste og selvstendige valg når du skal velge veien videre inn i videregående opplæring.

Opplysningene skal brukes i en Masteroppgave i Karriereveiledning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst Norge, avdeling Drammen, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på 10. trinn ved Gulskogen skole, og skal søke videregående opplæring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil du være veisøker i en veiledningsøkt hvor vi tar for oss temaene nevnt over – det vil bli tatt lydopptak av veiledningen. Opptaket skal transkriberes, kun brukes for å huske hva som er sagt, og ikke deles med andre («Notater» fra samtale).

Etter veiledningssamtalen skal vi ha en samtale hvor veileder har laget en historie ut i fra dine svar, og drøfte hvordan du kan bruke denne historien i dine valg.

Til slutt ønsker jeg å få vite om du opplever disse spørsmålene relevante for deg som ungdom. Hva opplever du som bra, og hva du opplever burde være annerledes. Da vil vi ha en eller to økter med gruppedialog. Dette vil foregå i gruppediskusjoner rundt dine tanker og meninger, hvor hensikten er å finne frem til i hvilken grad metoden egner seg til å styrke ungdomsskoleelevers tro på seg selv, og trygge ungdom i å ta selvstendige valg. Lydopptak av samarbeidsøktene kan være aktuelt.

Du vil bli bedt om å skrive korte logger, med svar på spørsmål mellom øktene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger, utaleleser på lydopptak, skriftlige logger, vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Innsamlede lyddata vil lagres på nettskjema-diktatfon, hvor dataene blir kryptert og sikkert lagret. Dataene slettes ved prosjektets slutt, senest i mai 2024.

Det er kun prosjektansvarlig og student som vil ha tilgang til dataene. Ansvarlig for databehandling er Tom Eirik Ruud.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven eller i annen publikasjon. Anonymiserte sitater vil anvendes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 22. mai 2024, innleveringsfrist for Masteroppgaven. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med lydopptak og skriftlige logger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Tom Eirik Ruud, Adjunkt med tilleggsutdanning, Gulskogen skole, tom.eirik.ruud@drammen.kommune.no, +47 92854754
- Petra Røise, prosjektansvarlig. Førstemanuensis USN, petra.roise@usn.no, +47 31009768

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Rektors stab Campus Porsgrunn (D-3177)
paal.a.solberg@usn.no. +47 35575053

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Tom Eirik Ruud
USN (Student)

Petra Røise, Førsteamanuensis
(Forsker/veileder)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Life Design Veiledning – hvem er jeg, egentlig? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i veiledningsøkter med Life Design Veiledning med lydopptak
- å delta i gruppesamtaler om Life Design Veiledning med lydopptak
- å delta med skriftlige logger

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Bekreftelse fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
159647

Vurderingstype
Automatisk

Dato
03.01.2024

Tittel
Life Design Veiledning - et aksjonsforskningsprosjekt. Hvem er jeg - egentlig?

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sarøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Petra Kater

Student
Tom Erik Ruud

Prosjektperiode
01.12.2023 - 22.05.2024

Kategorier personopplysninger
Allmennlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernuleppe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrædelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgt) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskjema](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i samsvar med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1, d) rettighet, 5.1, f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

