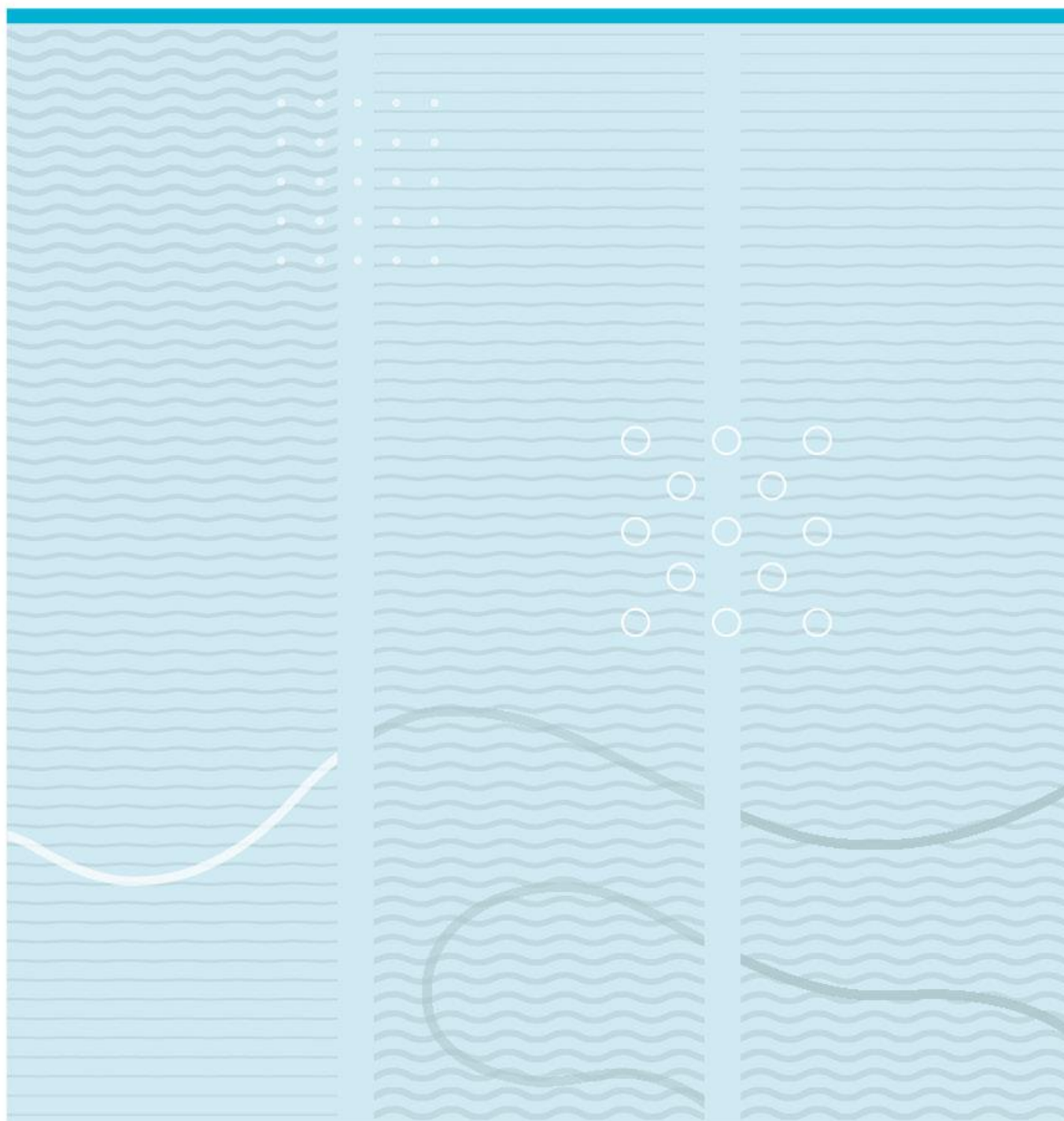


Steinar Holm-Nordhagen

Med læreren på lag -en studie av et samarbeid om karriereveiledning



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

<http://www.usn.no>

© 2021 Steinar Holm-Nordhagen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven dokumenterer et forskningsprosjekt som er gjennomført på en videregående skole i Norge. Det overordnede temaet for prosjektet er karriereveiledning som hele skolens oppgave. Læreren blir en sentral aktør i en kollektiv tilnærming til karriereveiledning i skolen. I dette prosjektet utforsker jeg derfor hvilket potensial som ligger i et tettere samarbeid mellom rådgiver og lærer når det gjelder karriereveiledning. Undersøkelsen har hatt fokus på hvordan et samarbeid mellom rådgiver og lærer kan forstås og operasjonaliseres. I tillegg har jeg undersøkt hvordan lærer og rådgivers kompetanse kan utfylle hverandre i planlegging og gjennomføring av karriereveiledning, og hvordan lærerens tilstedeværelse og deltagelse kan være en ressurs når karriereveiledningen foregår i klasserommet.

For å få svar på prosjektets forskningsspørsmål, har jeg benyttet aksjonsforskning som metode. I et tverrfaglig samarbeid med aktører i praksisfeltet har jeg utforsket og utviklet praksis gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering av et karriereveiledningsopplegg i klasserommet.

Analysen av aktivitetene vi har gjennomført, viser at et samarbeid mellom lærer og rådgiver kan forstås og operasjonaliseres på ulike måter. Lærer og rådgiver besitter hver sin kunnskap og kompetanse, og kan med fordel samhandle om karriereveiledning i klasserommet. Lærerens tilstedeværelse og deltagelse er en ressurs i karriereveiledningen, både faglig, didaktisk og psykososialt.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Karrierefaglig kontekst	7
1.3 Tidligere forskning	8
1.4 Presentasjon av problemstilling	10
1.4.1 Faglige avgrensninger	11
1.5 Oppgavens disposisjon	11
2 Teoretisk rammeverk	13
2.1 Definisjon av sentrale begreper	13
2.1.1 Karriereveiledning	13
2.1.2 Karrierelæring og karrierekompetanse	14
2.2 Masteroppgavens teoretiske grunnlag	15
2.2.1 Perspektiver på læring	15
2.2.2 Didaktiske perspektiver	18
2.2.3 Perspektiver på samarbeid	21
2.2.4 Oppsummering av teoretisk grunnlag	23
3 Metode	24
3.1 Prosjektets utgangspunkt	24
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	25
3.3 Aksjonsforskning	25
3.4 Forskningsdesign	27
3.4.1 Utvalg	27
3.4.2 Gjennomføring	28
3.5 Forskningsetiske refleksjoner	30
3.6 Analysestrategi	33
3.6.1 Bli kjent med dataene	33
3.6.2 Utviklingen av de første kodene	34

3.6.3	Temaer trer fram.....	35
3.6.4	Temaene undersøkes og navngis	35
3.6.5	Produksjon av det skriftlige arbeidet.....	36
4	Resultater og analyse	37
4.1	Fortellingen om aksjonene	37
4.1.1	Første runde: første planlegging og gjennomføring.....	37
4.1.2	Andre runde: Andre planlegging og gjennomføring.....	39
4.1.3	Tredje runde: Tredje planlegging og gjennomføring.....	40
4.1.4	Siste arbeidsmøte – evaluering	41
4.2	Tematisk analyse av data.....	42
4.3	Temaer	43
4.3.1	Læreren som rollemodell	43
4.3.2	Relasjoner og trygghet	44
4.3.3	Læreren som pedagogisk og didaktisk sparringspartner.....	46
4.3.4	Samspill mellom fag og karriereveiledning.....	47
4.3.5	Samarbeid mellom kontaktlærer og rådgiver.....	48
5	Diskusjon	51
5.1	Tverrfaglig samarbeid om karriereveiledning i skolen.....	52
5.2	Didaktikk i karriereveiledning	56
5.3	Læreren som ressurs i karriereveiledning	60
5.4	Kritisk blikk på egen forskning	62
6	Avslutning	64
	Referanser	66
	Figurliste	72
	Figur 1 (s.19): Illustrasjon av den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 2005).....	72
	Figur 2 (s.25): Aksjonsforsknings sirkel inspirert av Kolb (2014)	72
	Figur 3 (s.28): Illustrasjon av prosessen i prosjektet	72
	Vedlegg	73
	Vedlegg nr. 1 Plan for karriereveiledningsøkter	73
	Vedlegg nr. 2 Godkjenning fra NSD	80

Forord

Etter mange år i videregående opplæring, er det fortsatt spennende å bedrive opplæring og veiledning av elever. Det å hjelpe elevene til å lære og oppdage nye ting, og få bli med på deres utfordringer, gleder og viktige valg i deres liv, er utrolig spennende, inspirerende og føles viktig. Karriereveiledningens plass i skolen har etter min oppfatning fått mer oppmerksomhet de siste årene. Som karriereveileder er jeg selvsagt glad for dette, og jeg har sterk tro på at en videre utvikling av kvalitet i skolens karriereveiledningstjeneste er riktig vei å gå. Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til å øke fokuset ytterligere, og til å belyse viktigheten av tverrfaglig samarbeid mellom lærere og rådgivere til det beste for elevenes karriereutvikling. Det har vært utrolig spennende og morsomt å få utforske på hvordan et slikt samarbeid kan utformes, og forhåpentligvis bidra til å berike elevenes karriereveiledningstilbud.

Jeg har på ingen måte gjort dette arbeidet alene, og jeg vil derfor begynne med å takke mine medforskere, og den videregående skolen hvor prosjektet ble gjennomført. Av hensyn til anonymiteten i masterprosjektet kan jeg ikke navngi disse, men de vet selv godt hvem de er. Uten dere hadde ikke dette prosjektet blitt noe av. Takk til Partnerskapet i karriereveiledning i Buskerud med Kirsten Bøckmann i spissen, for prosjektmidler, faglig støtte og veiledning. Mine veiledere Anette Vaage Slåtto og Roger Kjærgård fortjener også en stor takk for kyndig veiledning, men også for tilgjengelighet, tilstedeværelse og forståelse.

Det å være masterstudent gjennom fire år har vært spennende og lærerikt, men også utfordrende, arbeidskrevende og til tider slitsomt. Å delta på studiesamling har vært forbundet med spenning og interesse, men også kos og hyggelige samtaler. Det kommer til å bli litt vemodig å ikke lenger være en del av et så flott studentfelleskap.

Avslutningsvis vil jeg gjerne få takke min familie for at dere har holdt ut med meg i disse fire årene, og jeg vil rette en spesiell takk til min kjære Anne Holm-Nordhagen for utallige fagsamtaler, klapp på skulderen, heiarop, veiledning og en urokkelig tro på at «husbonden» skulle få til dette. Takk, takk!

Asker, 21.05.2021

Steinar Holm-Nordhagen

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven dokumenterer et prosjekt som handler om karriereveiledning i klasserommet, planlagt og gjennomført i samarbeid mellom lærer og rådgiver. Jeg har undersøkt hvordan et slikt samarbeid kan ta form, og hvordan samarbeidet oppleves for de fagpersonene som er involvert. Sammen med en rådgiverkollega, fem kontaktlærere og en forsker fra Universitet i Sørøst-Norge har jeg søkt å få svar gjennom aksjonsforskning.

Jeg har en stund vært nysgjerrig på det uforløste potensialet som ligger i læreren som samarbeidspartner i karriereveiledning. I videregående skole har det i en årrekke vært fokus på tverrfaglig samarbeid mellom skolens ulike fagretninger. Et eksempel på dette er FYR. FYR står for fellesfag, yrkesretting og relevans (Utdanningsdirektoratet, 2015) I perioden 2011-2017 ble FYR gjennomført som et nasjonalt prosjekt som hadde til hensikt å øke gjennomføringen ved yrkesfaglige studieretninger. Fokuset i prosjektet var å yrkesrette fellesfagene (norsk, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving) slik at de ble mer integrert i, og relevante for programfagene (de yrkesrettede fagene). Jeg var sterkt involvert i denne satsingen gjennom mitt tidligere virke som yrkesfaglærer. FYR-prosjektet hadde som en av sine målsetninger å styrke det tverrfaglige samarbeidet, noe jeg også opplevde at det gjorde. Tanken om å samarbeide mer på tvers av fagdisipliner er noe jeg har tatt med meg inn i rollen som rådgiver. FYR har på denne måten vært en inspirasjonskilde i arbeidet med å prøve å få til et bredere samarbeid rundt karriereveiledningen i videregående skole.

I norsk skole har det vært tradisjon for at yrkes- og utdanningsrådgivningen, også kalt karriereveiledning, har foregått inne på rådgivers kontor. Min erfaring er at karriereveiledningen har vært en sak mellom rådgiver og elev. Elevene har blitt innkalt eller har oppsøkt rådgiver for å veiledning, og rådgiver har i liten grad oppsøkt elevene i klasserommet for annet enn å gi nødvendig informasjon. Ved skolen dette masterprosjektet har vært gjennomført, har det i de senere år endret seg litt i retning av at rådgiver tilbringer mer tid i klasserommet, og en del av karriereveiledningen blir bedrevet for hel klasse. Selv om praksisen varierer fra skole til skole, er det min erfaring at relativt få har en praksis der samarbeid om karriereveiledning mellom rådgiver og lærere er satt i

system. Utviklingen i karriereveiledningsfagfeltet støtter oppunder en kollektiv tilnærming til karriereveiledning (Bakke et al., 2020), og det har vært spennende å utforske hvordan dette kan se ut i praksis.

1.2 Karrierefaglig kontekst

Karriereveiledningen i skolen kan variere i innhold, omfang, organisering og form. Elevene har rettigheter hjemlet i Opplæringsloven og dens forskrifter (Forskrift til opplæringslova, 2009, § 22 1-3). I forskriften står det at yrkes- og utdanningsrådgivning kan gis i individuelle samtaler eller gruppevis. Den beskriver også at denne rådgivningen skal inngå som en del av skolens helhetlige tilbud, og at yrkes- og utdanningsrådgivningen skal foregå i samarbeid mellom interne instanser ved skolen (Forskrift til opplæringslova, 2009, §22-3). Skolen forpliktes også til å ruste eleven for fremtiden gjennom den nye overordnede delen av læreplanen. I det nye læreplanverket introduseres livsmestring som et tverrgående tema i skolen. Den nye overordnede delen av lærerplanen sier at livsmestring handler om å *«kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv»* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sammenhengen mellom dette og håndtering av egen karriere er i mine øyne åpenbar. Alle lærere i skolen er forpliktet til å forholde seg til overordnet del av læreplanen i sin undervisning. Gjennom fokus på livsmestring vil det antagelig bli mindre vanskelig å se relevansen av å samarbeide om karriereveiledningsrelaterte aktiviteter i klasserommet.

Forskningsprosjektet som denne masteroppgaven dokumenterer handler overordnet om karriereveiledning som hele skolens oppgave, og er inspirert av anbefalingen i NOU 2016:7: *Norge i omstilling, karriereveiledning for individ og samfunn*, som anbefaler at *«Hele skolen må ha som oppgave at elevene utvikler seg i tråd med sitt potensiale, både når det gjelder interesser, evner og ambisjoner»* (NOU2016:7, s. 143). Jeg oppfatter denne anbefalingen som en oppfordring til å satse på en kollektiv tilnærming til karriereveiledning i skolen.

En av NOU 2016:7's øvrige anbefalinger var å utarbeide et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Høsten 2020 lanserte Kompetanse Norge et slikt kvalitetsrammeverk ([Kvalitet i karriereveiledning - Kompetanse Norge](#)), og det er gledelig å se at kvalitetsrammeverket legger til rette for samarbeid på tvers av både sektorer og fagdisipliner. Kvalitetsrammeverket legger til grunn en bred definisjon av karriereveiledning som åpner opp for at karriereveiledning kan foregå i

mange former (Bakke et al., 2020, s.12). I tillegg har kvalitetsrammeverket et betydelig fokus på karrierelæring, og et læringsyn som legger til grunn at læring foregår i samhandling med andre mennesker. Selv om kvalitetsrammeverket først ble lansert etter at alle aksjonene var gjennomført, så danner det en relevant bakgrunn for denne masteroppgaven.

I studieplanen for master i karriereveiledning beskrives «å lede og koordinere både etablert praksis og bærekraftige endringer i karriereveiledningens praksisfelt» som et læringsutbytte. Det prosjektet som denne masteroppgaven dokumenterer, er et arbeid som under min ledelse og koordinering har skapt et kunnskapsgrunnlag for en videreutvikling av etablert praksis. Det er for tidlig å si om det vil skje en bærekraftig endring av praksisfeltet, men intensjonen er at denne oppgaven kan være et bidrag i den retning.

1.3 Tidligere forskning

Nasjonale rapporter (Buland et al., 2011, Buland et al., 2015, Buland et al., 2020, Havn og Buland, 2003) viser at karriereveiledning som hele skolens oppgave har vært en «parole» siden tidlig på 2000-tallet. I rapporten som evaluerte prosjektet «Delt rådgivertjeneste», fremheves det at *«yrkes- og utdanningsrådgivning er en viktig del av skolens virksomhet, og den derfor ikke kan eller bør overlates isolert til yrkes- og utdanningsrådgiver.»* Videre står det at det i tillegg til å forankre en slik tilnærming i skolens ledelse, er det viktig at man *«oppnår en forankring og oppgavefordeling til lærerne ved skolen»* (Havn og Buland, 2003, s.70). I rapporter som dokumenterer rådgivers rolle og arbeidssituasjon i skolen de påfølgende to tiårene, kommer det tydelig frem at det er en oppslutning om en slik tilnærming, og at det ved noen skoler jobbes aktivt på flere nivåer for å nå målet om en rådgivende skole (Buland et al., 2020). Det presiseres likevel at det er langt igjen til en felles oppslutning og praksis knyttet til dette.

I tilknytning til prosjektet *«Karriereveiledning som hele skolens oppgave – fag og fremtid på samme arena»*, som denne masteroppgaven henter sin empiri i fra, er det gjort et systematisk litteratursøk for å kartlegge relevant tidligere forskning i Norden (Holm-Nordhagen et al., 2020). Norden er valgt som nedslagsfelt for kartleggingen fordi det er relevant å se hva slags studier som er gjennomført i land der konteksten for skole og utdanning ligner den norske. I litteratursøket er det søkt i følgende

databaser: ERIC, Academic Search Premier, Web of Knowledge, Scopus, Sage, Social Science Premium Collection, Oria, SwePub, Libris, Den danske forskningsdatabase, Bibliotek.dk.

Litteratursøket viser at omfanget av studier som er gjort knyttet til karriereveiledning som et kollektivt anliggende i skolen, med fokus på internt/tverrfaglig samarbeid, er relativt begrenset. Det er gjort svært få studier i nordisk sammenheng som direkte handler om hvordan visjonen om «karriereveiledning som hele skolens oppgave» kan forstås og operasjonaliseres. Det er imidlertid gjort studier som berører forhold som kan være av interesse for en slik kollektiv tilnærming til karriereveiledning i skolen, og som det er relevant å plassere mitt eget prosjekt i forhold til.

En av sidene ved en kollektiv tilnærming er en praksis der elevene ikke veiledes alene, men sammen med sine medelever. Når elevene veiledes i grupper og felleskap får de anledning til å delta under andre forutsetninger enn ved tradisjonell individuell veiledning. Dette gir mulighet for å inngå i veiledning der deltagerne kan benytte hverandres ressurser og erfaringer (Thomsen, 2009). En slik tilnærming får betydning for hvordan karriereveiledningen tilrettelegges. Når jeg i mitt forskningsprosjekt samarbeider med lærere om å planlegge og gjennomføre karriereveiledning i klasserommet vil vi samarbeide om en form der elevene veiledes sammen, slik som Thomsen beskriver. Mitt prosjekt retter imidlertid ikke fokuset mot samhandlingen elevene imellom, men samhandlingen som oppstår mellom rådgiver og lærer.

For å oppnå en tverrfaglig tilnærming til karriereveiledning i skolen argumenteres det for at det vil være vesentlig å etablere et perspektivskifte som går fra *karrierevalg* til *karrierelæring*. Ved å fokusere på læringsperspektivet vil det være lettere for skolens øvrige fagpersoner å knytte karriereveiledning til skolens kjernevirksomhet (Skovhus, 2018). I den sammenheng er det viktig at begrepsforståelsen knyttet til planlegging og gjennomføring av karrierelæringsaktiviteter blir en del av den kollektive tilnærmingen. Et klart og felles språk er en forutsetning for god kommunikasjon og samarbeid (Felby og Skovhus, 2020).

I det danske prosjektet «Udsyn i Udskolingen» er en kollektiv tilnærming til karriereveiledning prøvd ut i praksis. Gjennom utviklingsprosjekter gjennomført ved 13 ulike ungdomsskoler, har lærere og rådgivere i skolen samarbeidet om karrierelæring knyttet til overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Resultatene fra prosjektet peker blant annet på viktigheten av en felles

forståelse knyttet til samarbeidet mellom lærer og rådgiver. Det understrekes at læreren ikke skal overta karriereveiledningsoppgaver fra rådgiver, men heller se hvordan arbeidet med egne fag kan bidra til elevenes karrierelæring. Samarbeidet forstås med andre ord som et samarbeid mellom to profesjoner som på hvert sitt vis, i samarbeid, kan styrke elevenes karrierelæring (Poulsen et al., 2016). I mitt masterprosjekt er det nettopp et slikt samarbeid som prøves ut, men til forskjell fra «Udsyn i Udskolingen» ligger mitt fokus på samarbeidet mellom rådgiver og lærere, og ikke på utbyttet for elevene.

I skolehverdagen står gjerne læreren tettere på eleven enn det rådgiver gjør. Elev-lærer-relasjonen har stor betydning for elevenes psykiske helse, og gjennomføringen av videregående skole. De fleste lærere er opptatt av å skape gode relasjoner. En av måtene å gjøre dette på, er gjennom uformell og personlig kontakt (Krane, 2017). Karriereveiledning i en kollektiv kontekst kan være en arena for slik kontakt. I den kollektive konteksten for karriereveiledning kan flere ressurspersoner inndras, for eksempel lærere. Støtte i elevenes omgivelser både i og utenfor skolen, er av betydning for elevenes gjennomføring (Bunting et al., 2017). Foreldre er også en relevant samarbeidspartner i elevenes karrierelæring (Poulsen et al., 2016). I mitt prosjekt er ikke foreldre inndratt som samarbeidspartnere, men jeg ser at en videreutvikling av prosjektet kan føre praksis i den retning.

1.4 Presentasjon av problemstilling

Tidligere forskning har, som nevnt over, avdekket et behov og en relevans for å se nærmere på hvordan visjonen om en kollektiv tilnærming til karriereveiledning i skolen kan operasjonaliseres. Dette kan naturligvis gjøres på ulike måter, og med ulike innfallsvinkler og metoder. I mitt prosjekt har jeg valgt å undersøke en av de sentrale samarbeidskonstellasjonene; samarbeidet mellom rådgiver og lærer. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan kan lærerens tilstedeværelse og deltagelse i planlegging og gjennomføring, berike karriereveiledning som foregår i klasserommet?

For å gi retning til analysearbeidet har jeg valgt å avgrense og utdype problemstillingen med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan samarbeid mellom lærer og rådgiver forstås og operasjonaliseres?

2. Hvordan kan rådgivers og lærers kompetanse utfylle hverandre i samarbeid om karriereveiledning?

3. Hva gjør læreren til en ressurs når karriereveiledning foregår i klasserommet?

Med utgangspunkt i teoretiske perspektiver og analyse av data, vil disse tre spørsmålene besvares gjennom en diskusjon med følgende overskrifter:

- Tverrfaglig samarbeid om karriereveiledning i skolen.
- Didaktikk i karriereveiledning.
- Læreren som ressurs i karriereveiledning.

1.4.1 Faglige avgrensninger

Når problemstillingen skal besvares er det de involverte rådgivernes og lærernes opplevelser av samarbeidet jeg er ute etter. Jeg har ikke til intensjon å måle effekten av et slikt samarbeid.

Problemstillingen er knyttet til en veiledningsrekke på tre karriereveiledninger i gruppe (hel klasse), ved to ulike yrkesfaglige utdanningsprogram ved en videregående skole. Veiledningen har foregått på Vg1. De lærerne som har deltatt i prosjektet er klassenes kontaktlærere, men vil for enkelhets skyld i den kommende teksten kun benevnes som lærere. De har også status som medforskere.

Elevene har vært delaktige i form av å delta i de aktivitetene som har foregått i klasserommet, men elevenes perspektiver er i denne runden ikke løftet inn som empiri. Dette samarbeidet er derfor analysert med utgangspunkt i rådgivernes og lærernes synspunkter, opplevelser og perspektiver. Veiledningsaktivitetene som har foregått i klasserommet beskrives i vedlegg 1.

1.5 Oppgavens disposisjon

I det følgende vil jeg gjøre det teoretiske rammeverket som masteroppgavens resultater og funn analyseres og diskuteres innenfor. Deretter vil jeg presentere prosjektets forskningsdesign, og forklare hvilke metodiske og forskningsetiske valg og overveielser jeg har gjort, og mulige konsekvenser av disse. På det tidspunktet er målet at du som leser har et godt innblikk i hva jeg har ønsket å undersøke og hvordan jeg har gjort det. Jeg vil så presentere resultater og funn, og drøfte hvordan disse kan svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Oppgaven

oppsummeres i et avsluttende kapittel der jeg gir et foreløpig svar på problemstillingen, og trekker noen linjer for hvordan denne forskningen kan være et springbrett til videre forskning på karriereveiledning i et kollektivt perspektiv.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Definisjon av sentrale begreper

Jeg vil nå presentere fire begreper som er sentrale i denne masteroppgaven. Jeg begynner med begrepet karriereveiledning, deretter utdyper jeg begrepene karrierelæring og karrierekompetanse. Begrepene karriereveiledning, karrierelæring og karrierekompetanse forklares innledningsvis med utgangspunkt i hvordan de er definert i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning. Begrepet karrierelæring behandles videre i oppgavens teoretiske grunnlag (kap. 2.2.), der begrepet sees i lys av sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978) og et karriereorientert perspektiv på læring (Krumboltz et al. 1976, Krumboltz, 2009, Law, 1999). Samarbeid om karriereveiledning er sentralt i prosjektet, jeg vil derfor også redegjøre for hvordan samarbeidsbegrepet kan forstås på ulike måter. Dette gjør jeg imidlertid i oppgavens teoretiske rammeverk, som følger etter definisjonen av sentrale begreper.

2.1.1 Karriereveiledning

Begrepet karriereveiledning er definert på litt ulike måter avhengig av hvem som definerer begrepet, og hvilken aktivitet begrepet har til hensikt å beskrive. I smale definisjoner av begrepet vil karriereveiledning i skolens kontekst kunne forstås som de individuelle samtalene mellom rådgiver og elev, der karrierevalg står i fokus (Gaarder og Gravås, 2011). I et bredere perspektiv kan karriereveiledning forstås som alle de aktiviteter elevene deltar i, og som på en eller annen måte bidrar til å sette eleven i bedre stand til å håndtere sin egen karriere (OECD, 2004). I denne masteroppgaven legges definisjonen i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning til grunn. Jeg har valgt å lene meg på denne definisjonen fordi den i likhet med OECD's definisjon, er bred og rommer ulike former for aktiviteter. I tillegg åpner den i likhet med kvalitetsrammeverket for øvrig opp for, og setter betingelse for, et kollektivt samarbeid om karriereveiledning i skolen. Kvalitetsrammeverkets definisjon beskriver målet med karriereveiledningen, og åpner samtidig for at karriereveiledningen kan foregå i ulike former, og organiseres på ulike måter:

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet.

Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå

individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet. (Bakke et al., 2020, s. 12)

Definisjonen kan i rammeverket leses som en tverrsektoriell beskrivelse av aktiviteten karriereveiledning, men må i denne sammenhengen forstås i lys av den kontekst som rammer inn karriereveiledning i skolen. Det innebærer at karriereveiledning skal sette elever i stand til å håndtere overganger og ta meningsfulle valg. Det betyr også at elevene kan få karriereveiledning både individuelt og i gruppe. De som tilbyr karriereveiledning skal være kompetente aktører, noe som påpeker viktigheten av kompetanse hos de som skal utføre karriereveiledning. I tillegg påpekes det at karriereveiledningen skal utføres med høy grad av etisk bevissthet. Jeg ønsker at etikk i denne sammenheng skal forstås som refleksjon over valg og handlinger, basert på et verdigrunnlag vi har et bevisst og reflektert forhold til (Lingås, 2011). De karriereveiledningsaktivitetene som omtales i oppgaven er planlagt og gjennomført i samsvar med de etiske retningslinjene og verdigrunnlaget som beskrives i det nasjonale kvalitetsrammeverket, der elevens egenverd, autonomi og rett til selvbestemmelse står sterkt, og der åpenhet, nysgjerrighet og undring blir viktige nøkkelord (Bakke et al., 2020, s.83).

2.1.2 Karrierelæring og karrierekompetanse

Karriereveiledningsdefinisjonen som beskrives over, åpner for ulike former for aktiviteter og påpeker at målet med karriereveiledning er å sette mennesker i stand til å håndtere overganger og ta meningsfulle valg. Valgkompetanse og evne til å håndtere overganger betegnes som en av flere karrierekompetanser (Law, 1999). Forut for karrierekompetanse ligger prosessen karrierelæring (Bakke et al., 2020). Karrierelæring kan med andre ord forstås som et begrep som kan underordnes begrepet karriereveiledning. På samme måte kan også karriereinformasjon være en slikt underordnet begrep. Når jeg i denne masteroppgaven som en samlebetegnelse velger å bruke begrepet karriereveiledning om de aktivitetene som foregår i klasserommet, favner dette både informasjon, veiledning og læreprosesser. Når jeg allikevel, i den kommende redegjørelsen for oppgavens teorigrunnlag, velger å utdype og vektlegge karrierelæring og karrierekompetanse, er det fordi aktivitetene vi gjennomfører i klasserommet har som hovedhensikt å tilrettelegge for nettopp læringsprosesser hos elevene. Det er også fordi i arbeidet med å tilrettelegge for en

karrierelæringsprosess, kan både rådgiver (karriere) og lærer (læring) finne «sin» plass. Dette vil jeg komme tilbake til.

2.2 Masteroppgavens teoretiske grunnlag

Når vi samarbeider med en annen profesjon er det interessant, spennende og relevant å hente inspirasjon og faglig utgangspunkt fra teori som kan utgjøre et felles grunnlag.

Karriereveiledningsfaglig teori vil derfor i det følgende få selskap av teori hentet fra pedagogikkens verden. Først vil jeg gjøre rede for de ulike perspektivene på læring som ligger til grunn for dette arbeidet. Jeg presenterer både overordnet læringsteori og karrierespesifikk (karriere)læringsteori. Deretter vil jeg presentere et didaktisk perspektiv på karriereveiledning, før jeg til slutt gir et innblikk i ulike teoretiske forståelser av samarbeidsbegrepet. Den teoretiske rammen har til hensikt å belyse og forklare resultater, analyse og diskusjon.

2.2.1 Perspektiver på læring

En grunnleggende antagelse som ligger til grunn for det arbeidet jeg nå er i gang med å dokumentere, er at vi lærer og utvikler oss i samhandling med andre. Denne antagelsen forankres i Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori (Vygotsky, 1978). Når jeg velger et slikt perspektiv er det fordi det gjør seg gjeldende på flere måter i denne oppgaven. Når karriereveiledning i samlet klasse benyttes som metode i karriereveiledning, slik vi har valgt å gjøre det, er det fordi elevene og samspillet dem imellom kan være ressurser i hverandres karrierelæringsprosess (Thomsen et al., 2012). Når karriereveiledning i samlet klasse planlegges og gjennomføres i samhandling mellom lærer og rådgiver, vil samarbeidsprosessen dem imellom gi muligheter for læring i dialog med kollegaen, og i møte med kollegaens kompetanse. Dette blir også vesentlig i prosjektets metodiske tilnærming, da aksjonsforskning legger til rette for at vi lærer og produserer ny kunnskap sammen. Gjennom felles læringsprosesser utvikler vi oss selv og skolens praksis i samarbeid.

Vygotskys teori legger vekt på sosiale og kulturelle faktorerets betydning for læring (Vygotsky, 1978; Ness og Danielsen, 2020). Han mener at læring og utvikling skjer i sosialt samspill, og at språk og sosial samhandling står i sentrum for læring. Læring foregår først på et sosialt og kulturelt samhandlingsnivå, for så å bli en del av individets indre tenkning og kulturelle utvikling (Vygotsky, 1978). Planlegging og gjennomføring av læringsaktiviteter i skolen kan og bør derfor tilrettelegges for læring i sosiale kontekster (Danielsen og Ness, 2020, Vygotsky, 1978). Karriereveiledning som

gjennomføres i grupper og felleskap gjør nettopp dette (Thomsen et al., 2012). Dersom vi skal ta utgangspunkt i at den sosiale konteksten er vesentlig for læring, innebærer det en forventning om at elevene deltar aktivt, og på den måten blir bidragsytere i medelevers læringsprosess (Holm-Nordhagen, 2016). Her blir begrepet «den kompetente andre» fra Vygotskys sosiokulturelle læringsteori sentralt. I en læringssituasjon er «den kompetente andre» en som har mer kompetanse på et gitt område enn eleven selv. Det kan handle om fagkunnskap, men det kan også handle om ideer, holdninger og verdier (Ness og Danielsen, 2020). Det er lett å se for seg at en elev kan lære i samhandling med en lærer, rådgiver eller en annen voksen som kan mer enn eleven selv (Vygotsky, 1978). Det er imidlertid viktig i denne sammenhengen å påpeke at også medelever kan være «kompetente» andre, og at de gjennom karriereveiledning i samlet klasse også får muligheten til å delta i konstruktive læringsprosesser sammen med sine medelever (Fernandez et al., 2016). Slik jeg forstår teorien om «den mer kompetente andre» bør dette også kunne beskrive en læringsrelasjon mellom kollegaer med ulik kompetanse. I et tverrfaglig samarbeid deltar man gjerne med ulik kompetanse, og kan ved det være «den kompetente andre» for hverandre. Ved hjelp av hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer kan den mer kompetente andre gjøre kunnskap og begreper tilgjengelig for den som skal lære (Ness og Danielsen, 2020). Denne læringen foregår ifølge Vygotsky (1978) i «den proksimale utviklingssonen». Den proksimale utviklingssone er det området som spenner fra det den lærende klarer på egenhånd og vedkommende klarer ved hjelp av en mer kompetent annen. Den proksimale utviklingssonen er dynamisk, og utvikler seg i takt med at den lærende mestrer på nye områder. Læringsaktivitetene må hele tiden utvikles med utgangspunkt i hvilket nivå den lærende befinner seg på. I denne masteroppgaven gjør dette seg gjeldende både i samarbeidsrelasjonen mellom rådgiver og lærer, og selvsagt i læringsrelasjonen mellom elev og rådgiver/lærer. I den proksimale utviklingssonen kan rådgiver, lærer og mer kompetente medelever i samarbeid fungere som et stillas for elevenes læringsprosess (Bruner, 1985). Dette «stillaset» støtter den lærende underveis i læringsprosessen, men er også med på å legge til rette slik at læringen kan «bygges» videre på en trygg og hensiktsmessig måte.

Teorier om læring har naturligvis en grunnleggende betydning i skolen generelt. Helt siden midten av 1900-tallet har læring og utvikling også hatt en sentral plass i teorier om karrierevalg og karriereveiledning (Super, 1957, Gottfredsson, 1985 og Krumboltz et al, 1976). Vi lærer ting som er relevant for våre karrierer hele tiden, og læringen foregår både bevisst og ubevisst, formelt og uformelt (Krumboltz, 2009). I den konteksten som prosjektet utspiller seg innenfor (skolen), er det

imidlertid den strukturerte karrierelæringen som har vært i deltagernes fokus. Prosjektet som er gjennomført har helt konkret handlet om et samarbeid som har til hensikt å legge til rette for strukturert karrierelæring.

Karrierelæring som en metodisk tilnærming med karrierekompetanse som mål, har fått fotfeste i det norske karriereveiledningsfagfeltet. Modellene DOTS og New DOTS (Law, 1999; NISEC, 2001) har introdusert oss for begrepet CMS – Career Management Skills, som siden er oversatt til karrierekompetanser på norsk (Thomsen, 2014). I nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning defineres karrierekompetanse som:

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

(Bakke et al., 2020, s.52)

Aktivitetene vi har samarbeidet om i klasserommet, forankres i teori om karrierelæring og karrierekompetanse. DOTS-modellen til Law (1999) gir et godt bilde av hvilke overordnede karrierekompetanser lærer og rådgiver kan samarbeide om å (videre)utvikle hos eleven. DOTS står for Decision learning, Opportunity awareness, Transition learning og Self-awareness. Oversatt til norsk kan dette forståes som; Valgkompetanse, Mulighetsoppmerksomhet, Overgangskompetanse og Selvbevissthet. Videre gir New DOTS (NISEC, 2001) næring til en tilnærming som åpner opp for å forstå karriereveiledning som en prosess. I denne prosessen kan elevene ha nytte av å samarbeide med både lærer og rådgiver. I New DOTS, en videreutvikling av DOTS-modellen til Bill Law, beskrives karrierelæringsprosessen slik (fritt oversatt til norsk språk og skolekontekst):

- Å oppdage: Eleven ser, hører, opplever og skaffer seg informasjon om hvilke muligheter/alternativer som finnes.
- Å ordne: Informasjonen ordnes på en meningsfull måte. Eleven blir klar over likheter og forskjeller mellom de ulike alternativene, gjennom å sammenligne, legge merke til og oppdage.

- Å fokusere: Eleven sjekker ut hva som er viktig vite. Hvem skal eleven konferere, hva skal eleven være oppmerksom på og hvorfor dette er viktig for eleven selv, og om det er viktig for noen andre.
- Å forstå: Det skapes en forståelse hos eleven om hvordan noe henger sammen og fungerer, og hvilke handlinger som fører til hva.

(NISEC, 2001).

Law er opptatt av at all karriereutvikling i hovedsak dreier seg om læring, og at det å stå i en valgprosess er en grunnleggende ferdighet som bør kunne sammenlignes med å lese, skrive og regne. Denne tanken kan være med på å styrke karriereveiledningens plass i skolen. Modellen består av fire steg, og er ment som en beskrivelse av en progressiv prosess (Law, 1999). Elever som befinner seg i en valgprosess, vil derfor progressivt «bevege» seg igjennom Laws modell fra punkt 1-4. Law beskriver at alle mennesker har potensiale til å lære seg å ta valg (Law 1999; NISEC 2001). Laws læringsperspektiv gjør at modellen også har en pedagogisk form som gjør den egnet som et utgangspunkt for tilpassede didaktiske karrierelæringsaktiviteter. Når læring står på agendaen, er det vesentlig å snakke om didaktikk.

2.2.2 Didaktiske perspektiver

Det betydelige fokuset på læring i karriereveiledning kaller på didaktiske refleksjoner knyttet til de aktivitetene vi planlegger og gjennomfører i klasserommet. Didaktikk er læren om undervisningsmetoder, og svarer på spørsmålene *hva* det skal undervises i og *hvorfor*. På samme måte vil veiledningsdidaktikk svare på *hva* det skal veiledes i og *hvorfor* (Plant og Buhl, 2020).

Når læreren planlegger og gjennomfører undervisning i sine fag forankres dette i undervisningsdidaktiske overveielser og vurderinger. Tanker, refleksjon og begrunnelser bunner ut i valg av metodikk (*hvordan*) som er tilpasset innhold og målsetningen for læringen. I denne sammenhengen må det tas hensyn til elevforutsetninger, rammebetingelser, evaluering av elevarbeidet og av selve undervisningsopplegget. Didaktikk kan også beskrives som praktisk-teoretisk planlegging, gjennomførelse, vurdering og kritisk analyse av undervisning. (Hiim og Hippe, 2005). Følgende ni spørsmål kan inspirere til didaktisk refleksjon i planlegging og gjennomføring av karriereveiledning i klasserommet:

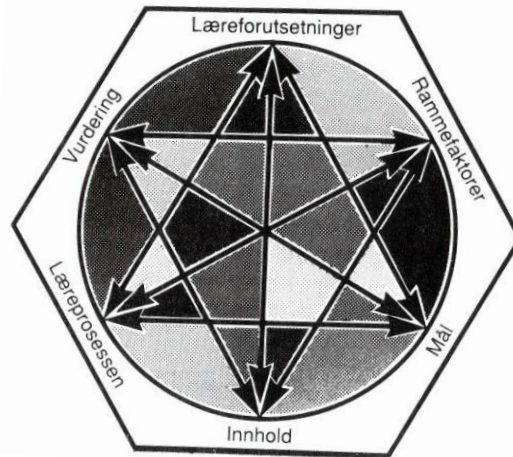
- *Hvem skal veiledes?*

- *Hva skal læres?*
- *Hvem skal veilede?*
- *Når skal det veiledes?*
- *Hvem blir man veiledet sammen med?*
- *Hvor skal det veiledes?*
- *Hvordan skal det veiledes?*
- *Hvilke hjelpemidler trengs for å gjennomføre læringen?*
- *Hvorfor skal det veiledes, og hvilke didaktiske valg er gjort?*

(Uljen, 1997; Jank og Meyer, 2006, i Nielsen, 2020, s. 163 – 167))

Det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning gir langt på vei et svar på disse spørsmålene. Med sitt tverrsektorielle utgangspunkt legger rammeverket premisser for veiledning av veisøker på mange ulike arenaer, og i delen som omhandler karrierekompetanse beskriver og reflekterer rammeverket over hva som skal være utbyttet av karriereveiledning. I den delen som handler om kompetansestandarder, beskrives syv kompetanseområder med tilhørende kompetansenivåer. Disse kompetansestandardene setter rammer for hvem som skal veilede. I den delen som handler om etikk gis det retningslinjer for god etisk praksis, noe som til en viss grad beskriver hvordan det skal veiledes (Bakke et al., 2020). Det kvalitetsrammeverket ikke svarer på, er hvilke vurderinger som må gjøres i relasjon til hver enkelt karriereveiledningsaktivitet. Det er heller ikke rammeverkets hensikt.

Som utgangspunkt for å svare på det, er den didaktiske relasjonsmodellen relevant. Den didaktiske relasjonsmodellen er en velkjent modell til bruk i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Modellen har til hensikt å hjelpe læreren med en helhetlig didaktisk relasjonstenkning, og består av seks kategorier (Hiim og Hippe, 2005).



Figur 1: Illustrasjon av den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 2005).

Denne modellen er primært tenkt i undervisningsøyemed, men kan også brukes i andre prosesser som omhandler læring og veiledning, inkludert karrierelæring og veiledning. Videre vil jeg kort beskrive kategoriene i modellen. For å vise modellens relevans for karriereveiledning er begrepet *undervisning* (som denne modellen vanligvis relateres til) erstattet med *karriereveiledningsaktiviteten*, og rollebetegnelsen *læreren* har fått selskap av *rådgiveren*.

Elevenes læreforutsetninger:

Denne kategorien har til hensikt å sette fokus på hva elevene kan fra før, hva de er interessert i og hvordan elevene i klassen fungerer sammen. Kategorien omhandler også lærerens/rådgiverens kartlegging av elever som trenger spesiell oppmerksomhet eller tilrettelegging for å kunne få et godt utbytte av karriereveiledningsaktiviteten.

Rammefaktorer:

Dette punktet er ment til å kartlegge forhold som kan være til hinder for gjennomføringen av karriereveiledningsaktiviteten, eller faktorer som gjør aktiviteten mulig å gjennomføre på en god måte. Dette kan være fysiske forhold som klasserom, tid og tilgang på utstyr. Det kan også være lærerens/rådgiverens egne ressurser og kompetanse.

Mål:

Karriereveiledningsaktivitetens hensikt og målsetning kartlegges. Læringsmål for aktiviteten utformes.

Innhold:

Ut ifra karriereveiledningsaktivitetens målsetning, velger læreren/rådgiveren det faglige innholdet som skal fylle aktiviteten. Dette kan være av både teoretisk og praktisk art.

Læreprosessen:

Læreren/rådgiveren gjør seg metodiske og didaktiske refleksjoner knyttet til elevens læreprosess.

Vurdering:

Læreren/rådgiveren tar stilling til hva som skal vurderes. I undervisningssammenheng kan dette handle om vurdering av elevens arbeid og måloppnåelse. I karriereveiledningsøyemed kan dette heller være elevenes tilbakemelding på selve karriereveiledningsaktiviteten. Var den for lett, for vanskelig, interessant, kjedelig osv. Ut fra dette kan læreren/rådgiveren vurdere om eleven har hatt det læringsutbyttet som var ønsket. Læreren skaffer seg et totalt overblikk over karriereveiledningsaktiviteten, og kan gjøre endringer og forbedringer.

I samarbeid om planlegging og gjennomføring av karriereveiledning fremstår den didaktiske relasjonsmodellen som et nyttig supplement til det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning.

2.2.3 Perspektiver på samarbeid

Sentralt i denne oppgaven står samarbeidet mellom rådgiver og lærer, i en kollektiv tilnærming til karriereveiledning. Et kollektivt perspektiv i denne sammenhengen innebærer at det er flere som samarbeider om å tilrettelegge for læringserfaringer som er relevante for elevenes karriereutvikling. De som samarbeider har ulik bakgrunn og ulik stilling i skolen. Spesifikt for det samarbeidet jeg analyserer her, betyr det at rådgiver og lærer har ulik funksjon i skolen, ulik bakgrunn og ulik kompetanse. Det tilrettelegges for karrierelæring i grupper og felleskap; elevene samhandler med andre elever i sin karrierelæringsprosess.

Når samarbeidet mellom lærer og rådgiver er sentralt i denne oppgaven, er det viktig å legge rammer for hvordan et slik samarbeid kan forstås. Det gir et godt utgangspunkt for å belyse problemstillingen. Jeg ønsker å gjøre dette gjennom å se på hvordan samarbeid på tvers av fag beskrives i faglitteraturen. Samarbeid kan defineres som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen (Glavin og Erdal, 2000). Det er et ord som er hyppig brukt i både dagligtale og som en del

av et mer faglig språk i skolen. Det kan likevel forstås på ulike måter. Med utgangspunkt i Lauvås og Lauvås (2004) kan et samarbeid mellom lærer og rådgiver (om karriereveiledning) beskrives på følgende måter: Interdisiplinært, multidisiplinært, kryssdisiplinært og transdisiplinært, hvorav de to første formene for tverrfaglig samarbeid er mest relevante i denne sammenhengen:

- Interdisiplinært tverrfaglig samarbeid: Lærer og rådgiver kommer sammen for å undersøke områder av felles interesse (Loyd et al., 1973, i Lauvås og Lauvås, 2004)
- Multidisiplinært tverrfaglig samarbeid: Når aktiviteten forsøker å svare på problemer som ikke kan løses av lærer eller rådgiver alene. Arbeidet deles opp i elementer som det arbeides videre med innenfor hvert av de involverte fagområdene (Jurkovic, 1984, i Lauvås og Lauvås, 2004). Dette kan også defineres som flerfaglighet; De ulike fagområdene jobber parallelt, men ikke i kontakt med hverandre.

En annen relevant todeling ser vi hos Gill og Ling (1995), når de deler tverrprofesjonelt samarbeid inn i to kategorier:

- Interprofesjonelt samarbeid: Denne kategorien kan forstås som samarbeid mellom representanter fra ulike profesjoner, for eksempel lærer og rådgiver.
- Intraprofesjonelt samarbeid: Her vises det til samarbeid mellom ulike spesialiseringer innen samme profesjon. Det kan for eksempel være mellom en yrkesfaglærer og en fellesfaglærer.

(Gill og Ling, 1995, i Lauvås og Lauvås, 2004)

Som en motsats til tverrfaglig eller tverrprofesjonelt samarbeid, står flerfaglig samarbeid. Der vil hvert fag bidra til å belyse skolens praksis, men det etableres ikke noe konkret samarbeid og kontakt mellom de ulike innfallsvinklene som fagene/profesjonene representerer (Lauvås og Lauvås, 2004). Det som kommer ut av et flerfaglig samarbeid er i beste fall en tverrfaglig samordning. Dersom en slik samordning passer på at de ulike fagenes bidrag tilpasses hverandre, og ikke motvirker hverandre, kan det allikevel defineres som et godt utviklet samarbeid (Glavin og Erdal, 2010). I tillegg til de overnevnte kategoriene av samarbeid mellom ulike fag og profesjoner tilføyer Glavin og Erdal (2010) enda et perspektiv; fellesfaglighet. Fellesfaglighet kan defineres som integrert faglighet. Det betyr at lærer og rådgiver i tillegg til å ha hver sine egne fagligheter, har en felles forståelse og viten. Det som er ulempen med en slik fellesfaglighet, er at lærerens og rådgiverens spesifikke kompetanse kan forsvinne i et ønske om å enes om en felles opplevelse og

forståelse av situasjonen (Larsen, 1994, i Glavin og Erdal, 2010). Felles for de ulike måtene å forstå tverrfaglighet på, er viktigheten av at de som bidrar inn i et tverrfaglig samarbeid har en sterk faglig identitet. For å inngå i et tverrfaglig samarbeid er det også viktig å kjenne sine samarbeidspartneres ansvarsområder og faglige innfallsvinkler (Johannesen, 1995, i Glavin og Erdal, 2010).

2.2.4 Oppsummering av teoretisk grunnlag

Når jeg analyserer resultatene fra det arbeidet som er gjort, gjør jeg det altså med disse tre perspektivene som «briller».

- Læringsperspektiver: Vi lærer i samhandling med andre, og gjerne i samhandling med de som kan mer enn oss. Gjennom karrierelæring kan elevene oppnå karrierekompetanse.
- Didaktiske perspektiver: Didaktiske overveielser og vurderinger er viktige utgangspunkt for læreprosesser.
- Perspektiver på samarbeid: Samarbeidet mellom lærer og rådgiver kan forstås og operasjonaliseres på ulike måter.

Gjennom disse perspektivene forsøker jeg å besvare masteroppgavens overordnede problemstilling: Hvordan kan lærerens tilstedeværelse og deltagelse i planlegging og gjennomføring berike karriereveiledning som foregår i klasserommet? I det følgende kapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg forskningsmetodisk har gått til verks for å få svar på dette spørsmålet.

3 Metode

3.1 Prosjektets utgangspunkt

Høsten 2018 mottok alle videregående skoler i Buskerud fylkeskommune en skriftlig utlysning av midler til å gjennomføre prosjekter som hadde til hensikt å styrke skolenes karriereveiledning. Denne utlysningen kom fra Partnerskapet i karriereveiledning i Buskerud. Partnerskapet bestod av representanter fra Buskerud fylkeskommune, Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og NAV.

Som premiss for tildeling av prosjektmidler, lå et samarbeid med eksterne parter utenfor skolen. I samarbeid med en ekstern representant fra Universitetet i Sørøst-Norge utarbeidet skolen en søknad som ble oversendt Partnerskapet i karriereveiledning. Vi fikk tildelt midler og prosjektet var en realitet.

Partnerskapet har fungert som et faglig rådsorgan som prosjektledelsen har rapportert til med jevne mellomrom, gjennom de to årene prosjektet har vart. Det har vært flere karriereveiledningsprosjekter i Buskerud fylkeskommune som har foregått parallelt med vårt. Disse har også vært initiert og finansiert av Partnerskapet. Alle disse prosjektene har vært samlet i felles samlinger i løpet av prosjektperioden, med statusrapporter, erfaringsutveksling og veiledning fra Partnerskapet.

Mitt masterprosjekt er en del av dette overordnede forskningsprosjektet på skolen. På den tiden da prosjektet ble gjennomført var jeg ansatt ved denne skolen. Det overordnede forskningsprosjektet har hatt til hensikt å avdekke hvordan man kan operasjonalisere visjonen om karriereveiledning som hele skolens oppgave. I denne masteroppgaven har jeg trukket ut den delen av prosjektet som konkret handler om samarbeid mellom rådgiver og lærere. I en kollektiv tilnærming til karriereveiledning i skolen er læreren en vesentlig samarbeidspartner. For å undersøke hvordan et slikt samarbeid kan se ut i praksis, var det naturlig å velge en praksisorientert tilnærming, hvor alle aktørene ble involvert aktivt.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Mitt vitenskapsteoretiske grunnsyn baseres på antagelsen om at man lærer gjennom erfaring, og i samspill med andre. Gjennom dette kan man utvikle ny praksis og ny kunnskap. Etter mange år i norsk skole, har jeg opplevd og gjennomgått mange endringsprosesser. Ny og bedre praksis har blitt utviklet gjennom samhandling mellom ulike aktører i forskjellige utviklingsprosjekter, og satt ut i livet gjennom en praksisnær tilnærming. Den nye praksisen har blitt testet ut og evaluert. Gjennom dette har vi lært sammen, og utviklet ny kunnskap. På bakgrunn av mitt grunnsyn og erfaring fra skolen, og at målsetningen med prosjektet var å utvikle allerede etablert praksis, ble aksjonsforskning valgt som metode.

I aksjonsforskning kan det gjøres mange aksjoner som har til hensikt å endre eller forbedre eksisterende praksis. Disse aksjonene er fylt av meningsfenomener som kan bli satt sammen til en form for fremdrift i utviklingsprosesser. Disse fenomenene er fylt av tidligere kunnskap og kompetanse, men er også styrt av følelser og sosialt påvirkende meninger og holdninger. Fenomenologien har en naturlig plass i den hermeneutiske sammenheng. Det å kunne gjenkjenne, plukke ut og forstå relasjoner og eller meninger som et gjentakende fenomen i en større kontekst, kan være avgjørende funn i forskningsarbeidet på veien mot å kunne produsere ny kunnskap. Aksjonsforskeren kan derfor ikke bare observere enkeltfenomener, men er nødt til å se og fortolke disse i en hermeneutisk kontekstuell sammenheng som samsvarer med virkeligheten (Nyeng, 2012; Kversøy, 2015; Postholm, 2017).

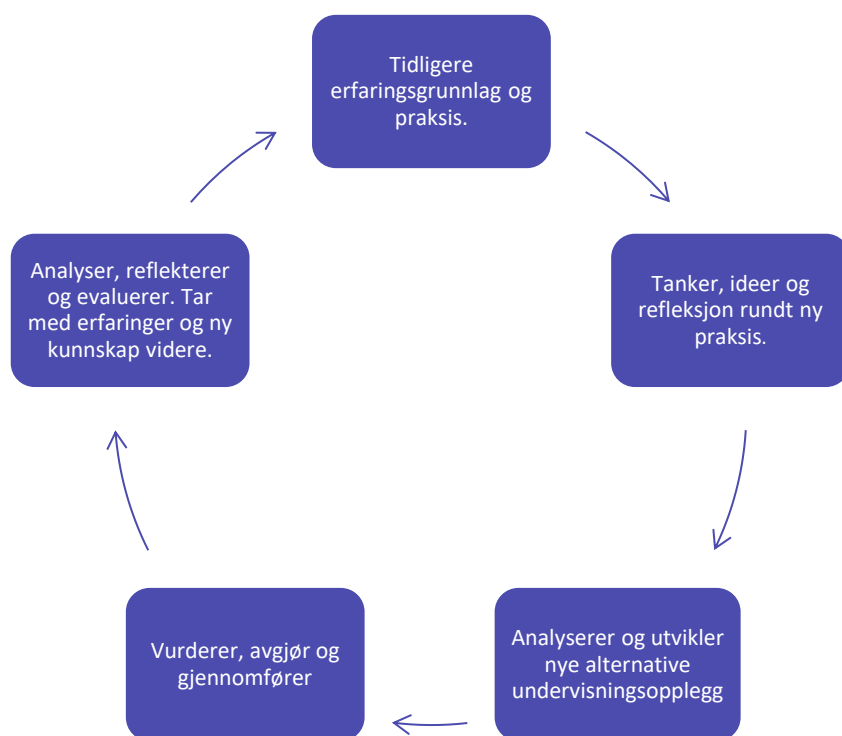
3.3 Aksjonsforskning

Alle forskingsprosjekter lever på sett og vis sitt eget liv, og de oppstår som regel på bakgrunn av et ønske om å undersøke, kartlegge og forbedre en form for praksis eller metode (McNiff, 2017). Ulike former for forskning krever varierte innfallsvinkler og metoder for å kunne produsere ny kunnskap, enten de befinner seg innenfor den kvalitative eller den kvantitative forskningstilnærming.

Aksjonsforskning befinner seg innenfor den kvalitative forskningstilnærming, og kan beskrives slik: *“Action research is about practitioners creating new ideas about improving their work and putting those ideas forward as their personal theories of practice.”* (McNiff, 2017, s.7). McNiff setter her ord på et av aksjonsforskningens særtrekk, nemlig at forskeren og praktikerer utvikler ideer og metoder som har til hensikt å forbedre den allerede etablerte praksis, sammen. Forskeren deltar aktivt i

utviklingsprosessene med viten og vilje, vel vitende om at det påvirker prosessen og deltakerne. Dette i motsetning til mer «tradisjonell» forskning, hvor forskeren ut ifra et positivistisk grunnsyn tilstreber å samle data gjennom objektiv og nøytral observasjon, og på bakgrunn av dette utvikler ny kunnskap som kan tas i bruk i praksis.

Kjernen i aksjonsforskning er altså at man lærer gjennom felles erfaringer og samarbeid, og at man ut ifra dette kan utvikle en ny og forbedret praksis (McNiff, 2017). Aksjonene i dette aksjonsforskningsprosjektet har foregått i en form for sirkulær «bevegelse». Vi har tatt utgangspunkt i tidligere praksis, planlagt, gjennomført, erfart og evaluert, for så å starte forfra i neste aksjon beriket med ny erfaring og kunnskap. I disse sirkulære «bevegelsene» har vi erfart og lært sammen. David Kolbs læringsteori beskriver denne formen for sirkulære læringsprosesser i hans læringssirkel (Kolb, 2014). Modellen under er inspirert av Kolbs modell, og fritt tilpasset konteksten i dette aksjonsforskningsprosjektet.



Figur 2: Aksjonsforskningsssirkel inspirert av Kolb (2014).

I skole og utdanningsammenheng er det ikke uvanlig å bedrive utviklingsarbeid som lener seg på en slik læringsprosess. Utviklingsprosjekter av ulik art, og dokumentasjonen fra disse, kan ofte resultere i endret praksis. Dette uten at dette nødvendigvis dokumenteres på en slik måte at det

har en vitenskapelig verdi. Derimot vil dokumentasjonen fra et aksjonsforskningsprosjekt i større grad ha vitenskapelig verdi, gjennom strengere krav til systematisk innhenting, analyse og dokumentasjon av data, som legger grunnlag for ny kunnskap og praksis. Denne systematiske arbeidsformen/datainnsamlingen styrker dokumentasjonens validitet og reliabilitet, på en slik måte at dokumentasjonen/forskningen vil kunne ha en verdi utover å endre eksisterende praksis lokalt. Vitenskapelig dokumentasjon blir gjennom publisering (for eksempel en publisert masteroppgave) tilgjengelig for andre, og kan ha overføringsverdi til praksis andre steder (Kversøy, 2015; McNiff, 2017).

Samhandlings- og utviklingsperspektivet i aksjonsforskningen, gjør metoden til ett relevant alternativ for å kunne belyse og svare på mine problemstillinger knyttet til masterprosjektet. For å kunne tilnærme seg ny kunnskap og praksis i skolen, tilsier forskning og min tidligere erfaring fra utviklingsprosjekter i skolen, at demokratiske gruppeprosesser er nødvendig for å få til en kollektiv fundamentert endring i praksis (Kversøy og Hartviksen, 2018 og Stålsett, 2012). I mitt tilfelle er målsetningen å finne ut og samle kunnskap om hvordan man kan få til en kollektiv samhandling i karriereveiledningen ved skolen. På bakgrunn av dette, fant jeg det naturlig å velge aksjonsforskning som metode, nettopp fordi disse demokratiske gruppeprosessene står sentralt i denne metoden.

I aksjonsforskningen defineres deltakerne som medforskere og ikke som informanter, og de jobber systematisk sammen med forskeren i kunnskapsbyggingen gjennom å innhente, analysere og dokumentere data. Dette beveger seg mot et naturalistisk grunnsyn, hvor det hevdes at distanse til informantene ikke nødvendigvis eliminerer sosial påvirkning i forskningsarbeidet. Ut ifra et naturalistisk synspunkt, menes det derimot at sosial påvirkning kan elimineres gjennom å tre inn i en sosial sammenheng på en naturlig måte sammen med de andre deltakerne, og gjennom dette oppleve og beskrive verden som den faktisk er (Bjørndal, 2016).

3.4 Forskningsdesign

3.4.1 Utvalg

Ved prosjektstart i det overordnede prosjektet ved skolen, ble det satt sammen en prosjektgruppe bestående av fem kontaktlærere, to rådgivere og en representant fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) som fag- og forskningsstøtte. Kjønnfordelingen i prosjektgruppen var fem kvinner og tre menn. Aldersspennet på deltakerne var mellom 35-60 år. Tre av kontaktlærerne har utdanning som lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram, de to siste kontaktlærerne har utdanning som lærere på

studiespesialiserende utdanningsprogram. Blant rådgiverne har en (meg selv) karriereveiledningsfaglig utdanning, og den andre er utdannet lærer. Fag- og forskningsstøtten fra USN har mastergrad i karriereveiledning, og underviser ved masterprogrammet i karriereveiledning. Alle ovennevnte har vært delaktige i de aksjonene som jeg dokumenterer i denne masteroppgaven. Tre kontaktlærere og meg selv har deltatt i alle aksjonene, og to kontaktlærere, den andre rådgiveren og fag- og forskningsstøtten har deltatt i noen. Dette blir ytterligere lagt frem i kapittel 5.1.

Fag- og forskningsstøttens rolle i prosjektet har utover å bidra med karriereveiledningsfaglige innspill i prosessen, vært å fasilitere arbeidsmøtene, deltatt som delvis deltakende observatør i enkelte aksjoner, samlet data til egen forskning, og deltatt i analyseprosessen av dataene. Det er samarbeidet mellom rådgiver og lærere som har vært i fokus i mitt masterprosjekt. Rollen til den eksterne representanten fra USN vies derfor svært lite oppmerksomhet i denne masteroppgaven.

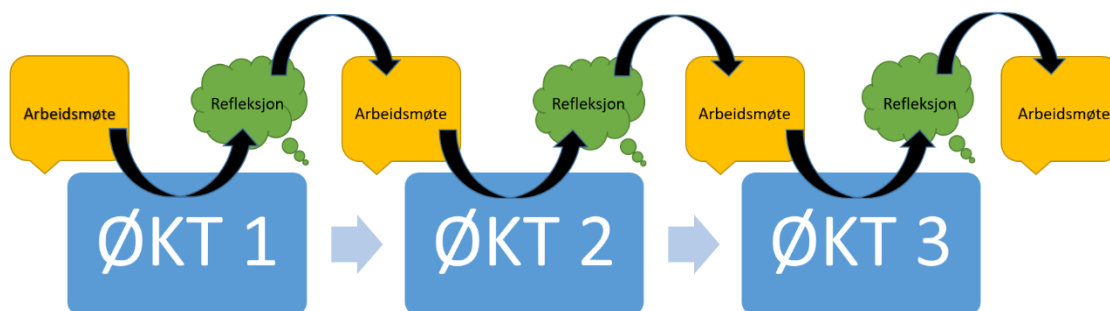
I tillegg til prosjektgruppen ble det satt sammen en prosjektledelse bestående av assisterende Rektor, ekstern representant fra USN (fag- og forskningsstøtten) og meg selv (prosjekt-koordinator). Utvelgelsen av deltagende lærere og klasser ble gjort på bakgrunn av fire kriterier. Kriteriene ble satt av prosjektledelsen. Det ene kriteriet var at prosjektet i første omgang skulle rettes mot Vg1, dette gjorde at utvelgelsen måtte skje mellom Vg1-lærere og Vg1-klasser. Det andre kriteriet var at det måtte være en kontaktlærer, dette av organisatoriske og timeplanmessige årsaker. Skolen er organisert som en kombinert skole med yrkesfaglige og studieforberevende utdanningsprogram. Det måtte derfor være lærere og klasser fra begge studieretninger. Blant utdanningsprogrammene ved skolen, ble Bygg- og anleggsteknikk og Helse- og oppvekstfag valgt. Disse ble valgt av organisatoriske hensyn, samt for å få et dynamisk utvalg av klasser med litt ulike elevforutsetninger og kjønns sammensetning. Det siste kriteriet var at lærerne måtte være interessert i å være med i prosjektet. I forkant av forespørselen av lærerne ble aktuelle avdelingsledere forespurt om hvilke lærere de kunne tenke seg var interessert, aktuelle og positivt innstilt til å delta i prosjektet.

3.4.2 Gjennomføring

Forskningsdesignet er inspirert av grunntanken i SØT-modellen. SØT-modellen har som intensjon å kartlegge situasjonen nå, for så å kartlegge hva som er ønsket situasjon, og gjennom dette kartlegge hvilke nødvendige tiltak som må settes i gang for å nå ønsket situasjon (Kversøy og Hartviksen, 2018). Ved skolen prosjektet ble gjennomført ved, har det i vært en etablert praksis å bedrive karriereveiledning i gruppe. Dette innebærer at elevene får veiledning sammen, i klasserommet.

Denne gruppeveiledningen har vært fasilitert og gjennomført av rådgiver, uten særlig samarbeid eller innblanding fra lærerne. Ideen og utgangspunktet for masterprosjektet var å gjennomføre et prosjekt hvor denne praksisen var gjenstand for vurdering og utvikling. Dette kan ifølge SØT-modellen sees på som en beskrivelse av nåsituasjonen. Gruppeveiledningenes mulighet til å involvere lærerne som ressurs var i fokus i idefasen av masterprosjektet, samt å knytte fag og karriereveiledningen sammen i større grad. Ut ifra denne ideen kom det til syne en ønsket forbedring og utvikling av nåværende praksis. Dette kan sees på som ønskesituasjonen i SØT-modellen. Dette kan også beskrives som en forpliktende forskningsfantasi, som ifølge Tom Tiller er en av forutsetningene for aksjonsforskning (Tiller, 2016, s.22). En annen forutsetning for å kunne betegne denne prosessen som aksjonsforskning, er å gjennomføre en systematisk informasjonsinnhenting ut ifra planlagte aksjoner. (Kversøy, 2015; Tiller, 2016).

For å utforske samarbeidet mellom lærere og rådgiver i karriereveiledningen (den forpliktende forskningsfantasi) har jeg i samarbeid med en rådgiver til, fem utvalgte kontaktlærere og en ekstern fag- og forskningsstøtte fra Universitetet i Sørøst-Norge, gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt. I dette aksjonsforskningsprosjektet har vi planlagt, gjennomført og evaluert tre karriereveiledningsøkter i klasserommet (aksjoner) i samlet klasse. Serien av gruppeveiledninger er gjennomført i to ulike klasser på Vg1 yrkesfaglig utdanningsprogram. Følgende modell illustrerer prosessen.



Figur 3. Illustrasjon av prosessen i prosjektet.

Disse aksjonene kan samlet sett sees på som tiltakene i SØT-modellen (Kversøy og Hartviksen, 2018), og hadde til hensikt å utforske samarbeidet mellom rådgiver og lærer i denne konteksten. Før første aksjon i klasserommet ble det gjennomført et arbeidsmøte for å planlegge et opplegg for første gruppeveiledning (aksjon/økt 1). Så ble denne gjennomført i de utvalgte klassene. I etterkant av gjennomføringen skrev lærere og rådgiver en personlig refleksjonslogg hver. Deretter ble det avholdt et nytt arbeidsmøte der vi evaluerte første aksjon/økt. Gjennom evaluering, diskusjon, og

refleksjon over det vi erfarte, ble neste aksjon planlagt. Aksjon nummer to ble gjennomført, og henhold til Kolbs sirkulære læringsprosess (se figur 1) ble samme prosess gjentatt for de neste aksjonene. Etter tredje aksjon/økt ble samarbeidet og karriereveiledningsrekken evaluert i sin helhet. Disse aksjonene har dermed hver for seg fungert som en læringssirkel (Kolb, 2014) eller det McNiff (2017) kaller «action-reflection cycle» (s. 12).

Enhet for analyse i dette tilfellet er lydopptak fra alle planleggings- og evalueringsmøter, samt skriftlige logger som er skrevet av alle kontaktlærere og rådgiver etter gjennomførte gruppeveiledninger. Alle lydopptakene er transkribert, og analysen av datamaterialet er i skrivende stund påbegynt. Personvernet knyttet til datainnsamling er ivaretatt og godkjent hos NSD (Norsk Senter for Forskningsdata). Se vedlegg 2.

I første delen av analysekapittelet vil jeg redegjøre nærmere for hva som foregikk i arbeidsmøtene og i aksjonene i klasserommet. I aksjonene var lærere og rådgiver sammen, og i arbeidsmøtene deltok lærerne, rådgiver og fag- og forskningsstøtten fra Universitet i Sørøst-Norge. Fag- og forskningsstøtten observerte også enkelte aksjoner.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Naturalismens interaksjon med deltakerne i forskningsarbeidet stiller særlige krav til forskerens refleksivitet. Gjennom en refleksiv tilnærming vil jeg kunne sette meg selv under «lupen», og gjennom dette skape bevissthet rundt min egen påvirkning på forskningen, forskningsfunnene, og de øvrige forskningsdeltakere (Bjørndal, 2016). I mitt tilfelle hvor jeg forsket på egen arbeidsplass, blir dette ekstra viktig. Balansen mellom meg som forsker og kollega, hvilken rolle jeg til enhver tid har, og hvordan jeg påvirker og lar meg påvirke av arbeidsmiljøets micropolitikk (Eilertsen 2016; Salo, 2016), har vært gjenstand for kontinuerlig fokus og refleksjon i mitt forskningsarbeid.

Som forsker er det viktig å forstå sin egen rolle og forvalte den på en varsom måte. Dette er på ingen måte mindre viktig i aksjonsforskning. Som aksjonsforsker har jeg deltatt i aksjonene hvor kunnskapen blir produsert med utgangspunkt i min karriereveiledningskompetanse, erfaring, kjennskap til skolen og dens micropolitikk, samt at jeg kjenner deltakerne og deres kompetansegrunnlag (Eilertsen, 2016; Salo, 2016). I gjennomføringen av prosjektet har dette etter min mening vært en fordel og nødvendighet. Dette fordi prosjektet har hatt til hensikt å utvikle karriereveiledningen lokalt, i en mer kollektiv retning for hele skolen. Det ble derfor naturlig at jeg fikk en aktiv rolle. I den var min karriereveiledningskompetanse og rolle som rådgiver et bidrag til å

fylle rådgivernes plass og stemme i utviklingen av ny kunnskap. En annen fordel er at jeg som kollega hadde forståelse og innsikt i og for mine medforskeres roller og intensjoner i og med prosjektet. Dette gjør at jeg som forsker kom veldig tett på utviklingsprosessene/kunnskapsbyggingen, noe som skapte en spennende og utfordrende dobbeltrolle (Bjørndal, 2016). Det er vel akkurat denne dobbeltrollen i aksjonsforskningen som skaper mest kontrast i forhold til annen kvalitativ forskning som er gjennomført med for eksempel forskningsintervju som metode. I en slik form for metode er rollene mer tydelige og definerte, og forskeren står mer på utsiden og «titter» inn i og analyserer informantenes verden, for eksempel ved hjelp av observasjoner og/eller intervjuer som metode (Kvale og Brinkmann, 2017).

Aksjonsforskerens dobbeltrolle gir forskeren handlingsrom og muligheter til å påvirke veien mot ny kunnskap på en faglig relevant måte, men den er kanskje også den mest utfordrende delen av aksjonsforskningen. Den krever at forskeren klarer å ta av å på seg de forskjellige «hattene» på riktig sted og til riktig tid. Denne sjongleringen mellom ulike roller og forskerens påvirkning på utviklingsprosessen og medforskerne, kan føre til «misfarging» av forskningsdataene. Kravet til aksjonsforskerens refleksivitet og åpenhet er derfor stort, slik at forskeren er og blir bevisst på sin egen rolle og påvirkning gjennom alle faser i aksjonsforskningen (Bjørndal, 2016).

I mitt tilfelle hvor jeg som aksjonsforsker også er den som har mest karrierefaglig kompetanse av de ansatte ved skolen, kan jeg fort få det Eilertsen beskriver som en veiledende eller en form for ekspertrolle (Eilertsen, 2016). Denne rollen kan by på utfordringer hvor man på den ene siden kan ha en riktig veiledende rolle i forhold til forskerens kompetanse og bidrag til forskningen, men på en annen side lett kan få en for styrende ekspertrolle som kan være til hinder for medforskernes utviklings- og forskningsbidrag. For å bli mere bevisst på rollen, har jeg hatt god nytte av å bruke «samtalestjernen» som redskap i eget refleksjonsarbeid. Denne modellen er utviklet av karriereveilederne Tone Vassbotn og Lisa Quagliata ved Karrieresenteret Telemark (Vassbotn og Quagliata, 2015), og gir en skjematisk oversikt over en veileders roller som rådgiver, forvalter, informant og ekspert. Den peker på at en veileder må bevege seg inn og ut av disse rollene når situasjonen krever det, men også befinne seg aller mest i sentrum av rollene. Når veilederen bare er i en av rollene, mener Vassbotn og Quagliata at veilederen er mest i sitt «eget hode» og ikke i veisøkers, og først er i stand til å inspirere, motivere og få til endring når men beveger seg ut av rollene, og befinner seg i et dynamisk sentrum mellom disse ekspertrollene. Denne modellen har etter min oppfatning klare paralleller til aksjonsforskerens rolle, og at kunnskapsbyggingen

hovedsakelig skjer i de gode demokratiske prosessene som ikke er styrt av noen ekspert (Kversøy og Hartviksen, 2018).

Det å forske på egen arbeidsplass er etter min mening spennende, inspirerende og viktig, men det finnes noen utfordringer også. Enhver arbeidsplass/organisasjon har sin kultur, oppgatte mønstre, ledelsestradisjoner og makt- og interessekonstellasjoner. Disse kan det være vanskelig å bryte ut av, og kan beskrives som organisasjonens micropolitikk. Det er først når man forstår denne micropolitikken og tør å tre ut av den, at den virkelige endringen kan finne sted uten at organisasjonen faller tilbake i «det gamle sporet» (Eilertsen, 2016; Salo, 2016).

Den forpliktende forskningsfantasi som er et utgangspunkt for aksjonsforskningen (se kap. 3.4. om forskningsdesign) er styrende for å finne en ønsket situasjon, altså på en måte definere målet for forskningen. Her finnes det også en utfordring, som kanskje kan deles med andre forskningsmetoder også, nemlig et «rett svar-dilemma». Det kan være lett å la seg farge av at det er ønsket situasjon som er svaret på forskningen. Forskeren og medforskerne bør være åpne for, og reflektere over, at forskningen kan ta en annen retning enn forventet underveis, uten at dette er feil på noe måte (Eilertsen, 2016). Opplevelsen av andres forventning, kan også være med på å styre forskningen i retning av hva som er «rett og galt». Spesielt hvis forskningen er initiert av aktører som har en interesse for å finne det «riktige svaret». Dette setter store krav til forskerens refleksivitet og objektivitet, og at forskeren er tro mot det som er faktiske funn i forskningsarbeidet (Eilertsen, 2016).

Tidsperspektivet i aksjonsforskning er avhengig av forskningsprosjektets kompleksitet, størrelse og antall deltakere. Det å drive forsknings- og utviklingsprosesser i gruppe kan være inspirerende og skape entusiasme i prosessen, men å utvikle og omsette ideer til praksis kan også være tidskrevende. Skjæringspunktet mellom entusiasme og tid kan være utfordrende i aksjonsforskningsarbeidet. Entusiasmen bør få plass for å skape fremdrift i utviklingen, men den kan også «ta av» i en retning som blir mindre konstruktiv, og «spise opp» tid som burde vært brukt til reel kunnskapsbygging/utvikling, dokumentasjon, loggskrivning osv. (Eilertsen, 2016).

Det finnes mange mulige hindringer og utfordringer i aksjonsforskningen. Disse kan potensielt misfarge eller kanskje i verste fall ødelegge forskningen, men de gir også en unik mulighet til å virkelig gjøre en forskjell. Alle utfordringene kan sees på som om de er til hinder, men forvalter jeg som forsker de riktig, kan utfordringer også virkelig være potente og i stand til å avdekke, utvikle og

skape varig forandring, samtidig som de er med på å produsere ny dokumentert kunnskap gjennom forskningen.

3.6 Analysestrategi

Datamaterialet som har vært enhet for analyse i dette forskningsarbeidet, er transkriberte lydopptak fra arbeidsmøter, supplert av mine egne og mine medforskeres logger fra karriereveiledningsøktene i klasserommet. Jeg har benyttet meg av en tematisk innholdsanalyse. I en slik analysestrategi leter man etter temaer som fanger noe viktig i dataene, sett i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål (Braun og Clark, 2006).

Mitt utgangspunkt for analysen er at jeg som forsker har forholdt meg åpent til datamaterialet. Det betyr allikevel at selv om en induktiv og helt åpen tilnærming er ønskelig i analyse av kvalitative data, så er dette i praksis så å si umulig å få til. Det har derfor vært viktig for meg å forholde meg bevisst til egne synspunkter og antagelser, for å møte materialet med et så åpent sinn som mulig (Postholm, 2017). Samtidig vil prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål styre datainnsamling og samtidig prege analysen av dataene. Disse spørsmålene og min nysgjerrighet for temaet farger mitt utgangspunkt når jeg trer inn i analysen av materialet.

Strukturen i analyseprosessen er inspirert av de seks trinnene som beskrives av Braun og Clark (2006). I deres artikkel «*Using thematic analysis in psychology*» I det følgende vil jeg beskrive min egen analyseprosess med utgangspunkt i disse trinnene.

3.6.1 Bli kjent med dataene

I dette prosjektet er dataene transkribert av en ekstern profesjonell aktør. Det var derfor viktig for meg å bruke god tid på å bli kjent med dataene. Når det transkriberte materialet ble tilgjengelig for meg hørte jeg først igjennom lydopptakene parallelt med å lese transkripsjonen. Dette var svært nyttig for å rette på feil i transkripsjonen, og for å fylle inn tekst der den profesjonelle aktøren hadde hatt problemer med å få tak i det som blir sagt. Det at jeg har vært til stede i alle møtene som det er gjort lydopptak av, gjør at jeg kjenner konteksten. Det gjør det lettere å høre hva som ble sagt. Ved gjennomlytting noterte jeg fortløpende umiddelbare ideer og tanker som det kunne være interessant å se nærmere på. Jeg lyttet igjennom opptakene i fire runder, hvert arbeidsmøte for seg. Etter hver runde satte jeg av tid til å skrive notater. I disse notatene beskrev jeg hovedtrekkene i det jeg hadde hørt, og fikk på den måten en god oversikt over materialet. I disse

første notatene forsøkte jeg å være åpen i møte med materialet, og ikke begrense meg selv. Likevel var jeg styrt av masterprosjektets problemstilling, noe som ga retning for hvilket blikk jeg betraktet materialet med. De første notatene viser allikevel en bredde i materialet, som senere har vært utsatt for en avgrensning og innsnevring. Jeg begynte allerede her så vidt å identifisere interessante temaer og mønstre, og erfarte at det er lett å bli fristet til å komme for tidlig i gang med koding og kategorisering (Braun og Clarke, 2006). Jeg forsøkte aktivt å beholde min egen åpenhet til materialet etter denne første gjennomgangen av materialet. Den oppleves i etterkant som en viktig fase. Det å bli kjent med både bredden og dybden i datamaterialet i en tidlig fase (Braun og Clarke, 2006) ga meg et godt grunnlag for videre arbeid i analyseprosessen.

3.6.2 Utviklingen av de første kodene

Etter å ha gjort meg kjent med og fått en oversikt over materialet, startet neste fase. Her startet arbeidet med å identifisere og produsere de første kodene fra datamaterialet (Braun og Clarke, 2006). I denne fasen tok jeg for meg de transkriberte dataene, og jobbet meg igjennom materialet setning for setning. Det jeg opplevde som interessant og relevant knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål, ble markert i teksten. I denne fasen var jeg enda mer styrt av prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål enn i den første fasen. Jeg jobbet meg igjennom hele datasettet på denne måten.

Deretter tok jeg det datasettet for meg enda en gang. Denne gangen fokuserte jeg på den markerte teksten. I denne prosessen gjorde jeg også en ny vurdering av den markerte tekstens relevans. Jeg ga interessante trekk og fenomener ulike koder (Postholm, 2017). Kodene ble mine «merkelapper» på sitater fra datamaterialet som fremstod som spesielt interessante og meningsfulle for meg (Braun og Clarke, 2006). Kodene ble definert på en systematisk måte på tvers av datasettet. Når jeg skal presentere data vil jeg trekke frem et utvalg av kodede sitater. Slik vil jeg vise hvordan de kan brukes som evidens for de svarene empirien gir på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål (McNiff, 2017).

Kodingen av tekst var ikke en lineær prosess. Flere ganger måtte jeg gå tilbake i teksten og justere koder og trekke frem nye sitater. Tekstens ulike deler kan forstås på ulike måter, og det som blir sagt i det siste arbeidsmøtet kan plutselig gi ny mening til det som ble sagt i det første møtet. Jeg opplevde derfor at det var behov for å være fleksibel og åpen i møte med egne data også i denne fasen. Det opplevdes også nyttig å utvide sitatene noen steder, ved å inkludere mer data rundt

kodene. På denne måten bevares noe av konteksten kodene står i, og det gjør det lettere å kategorisere/tematisere.

3.6.3 Temaer trer fram

Når neste fase begynner sitter jeg med en lang liste over ulike koder som er identifisert på tvers av og igjennom hele datasettet. Denne fasen har til hensikt å sette et nytt og mer helhetlig fokus på analysen, hvor jeg som forsker ser etter og oppdager temaer eller kategorier som kan være naturlig å sortere kodene innunder (Braun og Clarke, 2006). Jeg samlet alle sitater og kodene i et skjema. Dette ga meg et visuelt overblikk. Gjennom dette overblikket startet arbeidet med å se etter sammenhenger mellom kodene, som igjen førte til oppdagelse av aktuelle temaer. Jeg så fort at de første temaene som pekte seg ut, lå på ulike nivåer og hadde ulikt omfang. Braun og Clark (2006) beskriver i sin modell at det er viktig at forskeren i denne fasen er åpen for at temaer oppstår, men også at temaer kan eller bør forkastes. De beskriver også at det er helt akseptabelt å ha et tema som forskeren kaller diverse, hvor man samler koder og sitater som ikke helt har funnet sin plass. I denne fasen tok jeg meg derfor god tid til å prøve ut ulike former for struktur, inndelinger, kategorier og temaer. Fasen ble avsluttet når alle kodene var samlet under temaer som jeg opplevde signifikante. Data som ikke fikk plass under temaene ble tatt vare på, da jeg holdt muligheten åpen for at de kunne oppdages som signifikante senere i analyseprosessen (Braun og Clarke, 2006).

3.6.4 Temaene undersøkes og navngis

Braun og Clark (2006) beskriver undersøkelsen av temaene og navngivingen som to faser. I mitt tilfelle opplevdes det naturlig å se disse fasene samlet. Dette har jeg gjort fordi jeg i praksis opplevde at fasene gikk over i hverandre, og at et skille derfor virket unaturlig. I denne fasen startet jeg med å gå over temaene, for å undersøke om dataene under hvert tema hadde en indre sammenheng, eller om dataene måtte omorganiseres for å gi mening. På denne måten ble temaene endelig definert og navngitt. Jeg opplevde at analysen jeg hadde gjort ga et riktig bilde av datamaterialets helhet. De ulike kodene og temaene har underveis blitt vurdert opp mot helheten. Gjennom en hermeneutisk tilnærming har helheten hjulpet meg å forstå delene, og delene har hjulpet meg å forstå helheten (Nilssen, 2012). Jeg så også i denne fasen at helheten belyste problemstillingen, som jo var utgangspunktet for det hele.

Helheten ble presentert for medforskerne i et eget arbeidsmøte. I dette møtet fikk de innsikt i hvordan dataene var analysert, kodet og kategorisert i temaer. De fikk her anledning til å komme med innspill, kommentarer og rettelser. Vi hadde en diskusjon rundt analysen og funnene. Det var ingen av medforskerne som hadde behov for å endre eller rette på materialet, men innspillene som kom på bordet har vært med på å berike analysen av datamaterialet i sin helhet.

Medforskernes deltagelse i denne fasen styrker validiteten på det analysearbeidet som er gjort, og dermed også kvaliteten av den kvalitative studien (Postholm, 2017 og Tracy, 2010).

3.6.5 Produksjon av det skriftlige arbeidet

Den siste fasen begynte når alle koder var sortert, temaer var identifisert og navngitt og empirien var klar til å dokumenteres. Denne avsluttende fasen beskrives av Braun og Clark (2006) som den siste mulighet for å gjøre analysearbeid. Jeg opplever at analysen har forgått fra den dagen jeg deltok i det praktiske samarbeidet, til langt ut i skriveprosessen. Dataene fra analysen er i den kommende presentasjon av resultater skriftliggjort på en måte som forhåpentligvis gjør den kompliserte historien som datamaterialet forteller, konkret og nøyaktig. I tillegg har det vært en klar målsetning at den fremstår systematisk og valid.

4 Resultater og analyse

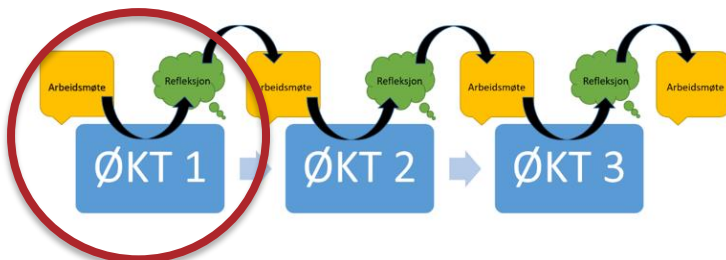
I dette kapittelet vil jeg først presentere fortellingen om aksjonene som er gjennomført.

Fortellingen kommer i kronologisk rekkefølge etter fremdriften i masterprosjektet. I den kommende teksten vil aksjonene omtales som (karriereveilednings)økter. Videre vil funnene i datamaterialet presenteres gjennom en tematisk analyse på tvers av datamaterialet. Datamaterialet er delt opp i seks temaer:

- Læreren som rollemodell
- Relasjoner og trygghet
- Læreren som pedagogisk og didaktisk sparringspartner
- Kompetanse
- Samspill mellom fag og karriereveiledning
- Samarbeid mellom kontaktlærer og rådgiver

4.1 Fortellingen om aksjonene

4.1.1 Første runde: første planlegging og gjennomføring



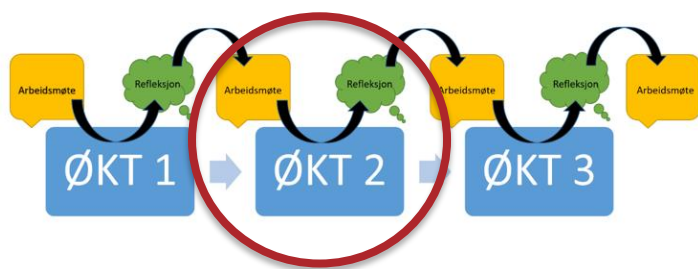
Fortellingen starter med det første arbeidsmøtet. Arbeidsmøtet hadde til hensikt å snakke om hva vi ønsket å få ut av opplegget i sin helhet, samt å planlegge gjennomføringen av den første økta med karriereveiledning i klasserommet. I starten av møtet ble det diskutert fordeling av roller, samarbeid og innhold i den første økta. Som rådgiver har jeg gjennomført økter med karriereveiledning i klasserommet tidligere. Jeg la i dette arbeidsmøtet frem tidligere erfaringer og eksempler på øvelser som jeg har gjennomført i klasserommet tidligere. Lærerne ble oppfordret til å komme med innspill og nye ideer. Det ble også diskutert hvilken rolle læreren skulle ha i gjennomføringen. Lærernes erfaring knyttet til karriereveiledning i klasserommet var på dette tidspunktet ganske begrenset. De var vant til at rådgiver avtalte tid med lærer, og kom til klasserommet for å gjennomføre en gruppeveiledning med elevene, uten at læreren hadde en spesifikk rolle i undervisningen. Lærerne ga uttrykk for at de i denne praksisen ikke helt visste om

de skulle bli i klasserommet, eller forlate det, for eventuelt å gjøre annet arbeid. Kontaktlærerne beskrev dette som en litt vanskelig situasjon å stå i. De kunne ha lyst til å bli værende i klasserommet, men opplevde det som litt vanskelig da de ikke fikk tildelt noen spesifikk rolle eller oppgave, og ville ikke være til hinder eller forstyrre rådgiveren i karriereundervisningen.

I det første arbeidsmøtet ble vi enige om at læreren skulle innta en deltakende rolle i karriereundervisningen, gjennom å delta aktivt i aktivitetene/øvelsene på lik linje med elevene. Hensikten med dette var at læreren skulle være en sparringspartner for rådgiver underveis i veiledningsøkta. Dette uten at lærerne måtte bruke masse tid på forberedelser i forkant. Rådgiver skulle kjøre en tilnærmet lik undervisningsøkt som hadde vært gjennomført tidligere. I tillegg til en rolleavklaring ble vi enige om hvordan innholdet i økta kunne følges opp av lærer i etterkant økta, som forberedelse til økt 2.

Temaene for undervisningsøkta var begrepsavklaring rundt karriere, overgang mellom ungdomsskole og videregående, valg, egenskaper og selvinnsikt. Dette skulle tilnærmes metodisk gjennom en innledende introduksjon til temaene og praktiske øvelser (Se vedlegg 1). Den ene øvelsen var en skaleringsøvelse, hvor elevene plasserer seg på en fiktiv tallinje, etter spørsmål som stilles i plenum (eks; «På en skala fra en til ti, hvor sikker er du på hva du skal gjøre neste år?»). Etter plassering på en skala, spilte rådgiver opp til felles refleksjon over ulike plasseringer. Læreren deltok i disse. Den andre øvelsen handlet om personlige egenskaper. Elevene (og læreren) ble bedt om å plassere seg på ulike personlige egenskaper som var skrevet ned på store folierte ark som lå plassert på gulvet i klasserommet. Igjen var det rådgiver som la føringer for hvordan de skulle plassere seg, ved å stille spørsmål i plenum (eks: «Hvilke av disse egenskapene kan du kjenne deg igjen i?»). Plasseringene på de ulike egenskapene ble fulgt opp med refleksjoner i plenum også her. Gjennomføringen i klasserommet gikk som planlagt. Læreren deltok i øvelsene, og rådgiver trakk læreren inn i aktivitetene der det passet. For eksempel ble læreren involvert ved at læreren svarte på spørsmål fra rådgiver om lærerens refleksjoner rundt egen karriere og videre muligheter. Lærerne kom med eksempler på viktige egenskaper innenfor utdanningsprogrammet, og oppmuntret elevene til å knytte fagbegreper til karriereundervisningen. Lærerne bidro også til å trygge noen litt utsatte elever på en slik måte at de deltok i øvelsene i større grad. Avslutningsvis avtalte rådgiver, lærer og elever at klassen skulle gjøre en utvelgelse av viktige egenskaper for utdanningsprogrammet før neste karrierelæringsøkt. Dette skulle de gjøre i programfagstimene.

4.1.2 Andre runde: Andre planlegging og gjennomføring



Arbeidsmøte nummer to startet med en evaluering av gjennomføringen av første økt. Her kommer det frem at lærerne merker stor forskjell på sin egen deltakelse nå, sammenlignet med tidligere praksis. Alle var jevnt over fornøyd med gjennomføringen, og lærerne beskrev at de satt igjen med et inntrykk av at elevene var positive til økta. Som en del av evalueringen ble det diskutert tidsbruk. Det viste seg at en skoletime på 45 minutter ble litt for lite, og at det optimalt sett burde vært satt av en klokke time. På den måten kunne det blitt mer tid til oppsummering og refleksjon i avslutningsfasen av karriereveiledningsøkten.

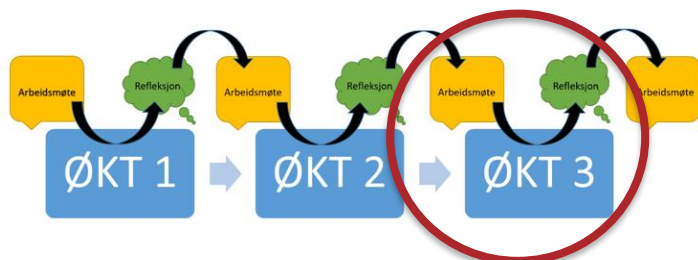
Da vi gikk over i planleggingen av andre karriereveiledningsøkt, la jeg frem flere mulige karriereveiledningsaktiviteter som kunne være aktuelle å bruke. Dette gjorde jeg på oppfordring fra lærerne. Det ble diskutert hvordan lærerne kunne koble på programfaget, og hvilken rolle lærerne skulle ha i andre økt. Det ble enighet om å fortsette å jobbe med egenskaper knyttet til utdanningsprogrammet i en cafédialog. Deretter planla vi å gå over i en oppgave der elevene skulle kartlegge sin egen nåværende livssituasjon, og planlegge sin ønskede fremtidige livssituasjon (Leveromskartlegging v/ V. Peavy). Lærernes rolle i økten skulle være å styre cafédialogen. Lærerne fikk med andre ord en mer aktiv lederrolle denne gangen. Jeg skulle ta ansvaret for leveromskartleggingen. Lærer og rådgiver skulle hjelpe hverandre i gjennomføringen, og være aktive veiledere for elevene.

Arbeidsmøtet ble avsluttet med en diskusjon rundt tidsbruk og didaktiske tilpasninger inn mot klassene. Lærerne uttrykte fleksibilitet knyttet til tidsbruk, og det ble bestemt å bruke to timer á 45 minutter i den ene klassen, og 60 minutter i den andre klassen. Dette gjorde vi for å teste ut hvilken tidsbruk som er mest optimal for å gjennomføre økt to.

I gjennomføringen av andre økt fikk vi generelt for lite tid til å gjennomføre alt vi hadde planlagt. Vi fikk gjennomført cafédialogen i begge klassene. I den klassen hvor vi satt av mest tid fikk vi også

gjennomført deler av leveromskartleggingen, men ble ikke ferdig. I den andre klassen fikk vi bare gjennomført cafédialogen. Samarbeidet mellom lærerne og meg gikk som planlagt.

4.1.3 Tredje runde: Tredje planlegging og gjennomføring



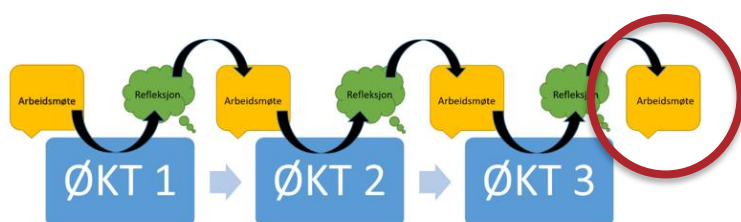
Dette møtet startet som de andre med en evaluering av opplegget og gjennomføringen av andre karriereveiledningsøkt. Lærerne startet med å snakke om arbeidet de hadde gjort med klassen imellom første og andre økt. Utvelgelsen av egenskaper knyttet til utdanningsprogrammet hadde gått fint. De beskrev en demokratisk prosess hvor elevene stemte frem de egenskapene klassen syntes var de viktigste for utøvelsen av yrkene som utdanningsprogrammet rekrutterer til. Lærerne hadde også tatt med noen stillingsannonser fra aktuelle yrker, og sammen med klassen satt disse opp imot egenskapene klassen hadde kommet frem til. Stillingsannonsene ble brukt som en form for kvalitetssikring og inspirasjon. Lærerne beskrev dette som spesielt vellykket.

I evalueringen av andre økt hadde vi en felles opplevelse av at det fungerte bra, men at programmet hadde vært for tett. Dette førte til at vi ikke fikk gjennomført alt vi hadde planlagt. Evalueringen viste at den økta der vi bare gjennomførte cafédialogen var den kanskje var den mest vellykkede. Alle var enige om at den andre karriereveiledningsøkta burde vært delt opp i to økter. Samarbeidet mellom lærerne og meg fungerte fint. Lærerne var mer delaktige i å lede økta denne gangen, og lærerne og jeg byttet på å lede og veilede. Lærerne likte veiledningsrollen godt. De opplevde det som positivt å gå rundt i klassen og få et innblikk i elevenes refleksjoner rundt de forskjellige egenskapene, og egenskapenes påvirkning på yrkesutøveren og bruker/pasient/kunde. Lærerne var positivt overrasket over hvordan elevene knyttet sin fagkunnskap innenfor utdanningsprogrammet opp imot undervisningsopplegget, og hvor reflektert og engasjert elevene var. Jeg delte denne opplevelsen med lærerne.

Som i det andre arbeidsmøtet, beskrev lærerne viktigheten av å være til stede og delta i disse karriereveiledningsøktene. De henviste til et variert elevgrunnlag, og elevens behov for oppfølging og veiledning for å få mest mulig ut av undervisningen.

Når vi gikk i gang med å planlegge tredje og siste karriereveiledningsøkt, var vi opptatt av å planlegge aktiviteter som skapte en sammenheng mellom andre og tredje økt. Vi ble fort enige om at vi skulle fortsette gjennomføringen av leveromskartleggingen i den ene klassen, og at vi skulle gjennomføre leveromskartleggingen fra start i den andre klassen. I tillegg til leveromskartleggingen, ble det planlagt en øvelse hvor egenskapene og resultatene fra leveromskartleggingen ble trukket inn mot jobbkompasset på www.utdanning.no og utdanningssystemet på www.vilbli.no. Dette for å utforske i hvilken retning de enkelte elevene kunne tenke seg å gå etter fullført Vg1. Det ble også diskutert hvordan informasjon om www.vigo.no (søkeportal til videregående opplæring) kunne integreres i økta, men vi ble enige om at dette måtte inn i en egen veiledningsøkt rett før søknadsfristen 1. mars. Hvis vi skulle gjøre dette, måtte vi utvide veiledningsrekken, med en økt. Det ble enighet om å ta stilling til dette i arbeidsmøte nummer fire. Arbeidsmøtet ble avsluttet med å avtale tidspunkt for gjennomføring av aksjon 3.

4.1.4 Siste arbeidsmøte – evaluering



Dette møtet startet med en runde der alle lærerne og rådgiver fikk sette ord på hvordan de hadde opplevd å samarbeide om, og gjennomføre karriereundervisning i klassene. Det ble diskutert hvordan elevene ble opplevd av lærerne og rådgiver, og hvordan elevene responderte ut ifra lærernes tidligere erfaring fra undervisningen i programfagene. Samarbeidet mellom rådgiver og lærere ble et hyppig samtaleemne, samt hva som opplevdes som suksesskriterier for å integrere programfaget inn i karriereundervisningen.

Det ble diskutert faglig forankring i læreplaner, roller og rollefordeling, trygghet, faglig samarbeid, og hvordan den nye praksisen var sammenlignet med den tidligere praksisen ved skolen. Andre temaer som ble brakt opp var utfordringer i forhold til lærernes vurderende rolle og hvordan dette kunne påvirke elevene i karriereundervisningen. Videre ble det diskutert relasjoner mellom lærer-elev, lærere-rådgiver, lærer-lærer, rådgiver-rådgiver. Alle deltakere var enige om at aksjonsforskningsprosjektet hadde vært med på å øke lærernes innsikt og kompetanse hva gjelder

elevenes forhold til arbeid og utdanning, og lærernes kompetanse og forståelse for karriereveiledning som fagfelt.

Avslutningsvis ble alle utfordret på hvordan våre oppdagelser og tillært kompetanse kunne spres i organisasjonen.

4.2 Tematisk analyse av data

Under hvert tema vil jeg vise til funn i empirien gjennom å gjengi direkte sitater fra deltakerne i arbeids- og planleggingsmøter i aksjonsforskningsprosjektet. For å øke leservennligheten har jeg valgt å sette sitatene i kursiv i teksten under hver kategori. Avslutningsvis i hvert delkapittel vil jeg oppsummere funnene, og knytte disse opp imot aktuell teori.

For å tydeliggjøre hvordan empirien er sortert under kategorier, og for å vise hvordan jeg har kodet datamaterialet, har jeg valgt å vise et utklipp fra en del av tabellen som er brukt som analyseverktøy.

TEMA/KATEGORIER – Læreren som rollemodell	
SITATER	KODER
<p>1-14, R: Men når du sier vise dem vei, kunne du dere ha vært med? L: Ja, det tenker jeg. R: Kan dere være med å stille dere på skalaen, være med å stille dere på lappene, vise vei ved å faktisk sjøl tørre å... L: Ja, absolutt. Det er jo å gi noe av seg sjøl, det å liksom tørre å svare da, og da vil det jo være naturlig at sikkert noen av spørsmålene i en tidlig fase går til læreren.</p> <p>1-15, L: Fordi jeg tenker også det handler om å tydeliggjøre at dette er helt seriøst, det er ikke bare tull og tøys. Og at det er relevant som voksen også. Kan jo si det. Dette er relevant for meg også». Det blir ikke bare en tullele lek da, tenker jeg.</p> <p>1-26, R: Jeg har veldig trua på det å bli med altså. Jeg tror at det er kjempesmart, for det at det er litt som å vise at vi tør å eksponere oss selv på en måte. Og det trur jeg har... det kan være med på å åpne opp elevene. (det sies videre at en passiv lærer i klasserommet ikke vil formidle noe samarbeid).</p>	<p>Vise vei</p> <p>Vise at det er relevant, seriøst.</p> <p>Positiv innstilling, trygghet, samarbeid</p>

<p>3-21, L: For det er jo lov å si at jeg trives godt som lærer, men jeg kunne også tenke meg å prøve noe annet. Jeg har flere bein å stå på.</p>	<p>Lærer byr på seg selv, bruke eget eksempel, vise sine egne muligheter.</p>
<p>5-2, R: Dere har vært nyttige sparringspartnere for meg når ... veldig greit når ikke elevene svarer på mine spørsmål, så kan jeg stille dem til dere. Men også at de da får andre perspektiver. Og dere stiller spørsmål som ikke elevene tenker på å stille, men som de helt sikkert lurer på</p>	<p>Nyttige sparringspartnere.</p>

4.3 Temaer

4.3.1 Læreren som rollemodell

Dataene som kommer frem under denne kategorien viser først at læreren tidlig i planleggingsprosessen av karriereveiledningsøktene, ønsker å være med å «vise vei» for eleven. Dette starter som et forslag fra rådgiver; «*men når du sier vise dem vei, kunne du dere ha vært med?*» Lærer; «*ja, det tenker jeg.*» Videre sier rådgiver; «*kan dere være med å stille dere på skalaen, være med å stille dere på lappene, vise vei ved å faktisk sjøl tørre å...*» Lærer; «*ja, absolutt.*» Rådgiverens forslag går ut på at lærerne skal delta, og aktivt bidra i aktivitetene gjennom å by på seg selv og svare på spørsmål fra rådgiver på lik linje som elevene. Det tenkes at dette vil kunne være med på å ufarliggjøre øvelsene for elevene, vise vei gjennom at læreren også har en rolle som veisøker i sin karriere. Dette kan igjen være med på å få elevene til å se at lærerne kan være litt i «samme bås» som elevene, når det kommer til karriere. Forhåpentligvis oppdager elevene at lærerne også kan stå i en overgangsfase der de er i sin karriere.

Gjennom å være til stede og aktivt delta i karriereveiledningsaktivitetene, ønsker lærerne å bidra med å vise at denne formen for læringsarbeid er relevant og seriøst. Lærer sier; «*fordi jeg tenker også det handler om å tydeliggjøre at dette er helt seriøst, det er ikke bare tull og tøys. Og at det er relevant som voksen også. Kan jo si det. Dette er relevant for meg også.*» Det blir ikke bare en tulle lek da, tenker jeg. Læreren ser seg selv og sin rolle i arbeidet, og opplever sin deltakelse som relevant også for seg selv. En annen lærer bekrefter dette gjennom å uttrykke viktigheten av at den deltakende læreren tør å eksponere seg selv. Ved å vise sider av seg selv som ikke elevene ser i den ordinære undervisningen, mener lærerne at det er med på å kunne skape en positiv innstilling til

karriereveiledningen, trygghet i gruppesettingen, og at det er med på å vise at det foregår et samarbeid mellom lærer og rådgiver.

Samarbeidet mellom lærer og rådgiver viser seg også gjennom at læreren er en nyttig sparringspartner for rådgiveren i gjennomføringen av karriereveiledningsaktivitetene. På spørsmål fra rådgiver forteller læreren i klasserommet; «...*jeg trives godt som lærer, men jeg kunne også tenke meg å prøve noe annet. Jeg har flere bein å stå på.*» Læreren bruker seg selv som eksempel på at en karriere er i stadig endring, og at man ikke nødvendigvis må jobbe med akkurat det man er utdannet til i utgangspunktet. Rådgiver bekrefter viktigheten av å ha med seg en profesjonell sparringspartner i læringsarbeidet i klasserommet. Et eksempel på dette er et spørsmål som rådgiveren stiller til elevene som de ikke besvarer, stilles til læreren også. Dette gjør at elevene blir engasjert i spørsmålet, og fører til at elevene svarer på dette de også.

Oppsummert viser dataene under kategorien «læreren som rollemodell» følgende:

Gjennom deltakelse i planleggingen og gjennomføringen av karriereveiledningsaktivitetene er læreren en positiv rollemodell som viser vei, som underbygger seriøsitet og relevans, og som bidrar til gjensidig trygghet og samarbeid mellom elever, lærer og rådgiver. Læreren byr på seg selv gjennom å bruke eget eksempel på karrierevei, og ved å vise sine muligheter. De er også nyttige sparringspartnere for rådgiver i planlegging og gjennomføring av aktivitetene.

Empirien innenfor kategorien «Læreren som rollemodell» viser at læreren deltar innen det sosiokulturelle læringsperspektivet gjennom å legge til rette for og aktivt delta slik at det skapes seriøsitet og relevans i karriereundervisningen. Læreren bidrar didaktisk gjennom å være deltaker i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Rådgiver og lærer samarbeider interprofesjonelt gjennom å bidra med hver sin kompetanse, og interdisiplinært gjennom å bidra til å øke elevens karrierekompetanse gjennom karrierelæring. Didaktisk kan også samarbeidet sees på som intraprofesjonelt fordi begge er pedagoger.

4.3.2 Relasjoner og trygghet

Under denne kategorien viser dataene at rådgiver har lite tid til å skape gode relasjoner til elevene før en karriereveiledningsøkt i klassen. Karrierelæringsaktivitetene som blir gjort i klasserommet, krever at det er gode relasjoner og trygghet i klassen. Rådgiver mener at det er kontaktlæreren som har de beste utgangspunktet for å skape gode relasjoner. Rådgiver sier; «...*jeg må liksom gjøre dem trygge da, og det er jo vanskelig når du bare kommer inn med et stunt, ja, og du får ikke den tida*

som du har til å skape relasjoner, så jeg tenker at det er nesten større sjans for at de blir tryggere.»

Sitatet viser at rådgiver mener det er større sjanse for å få til gode relasjoner på kort tid, hvis kontaktlæreren er til stede. Dette blir bekreftet av alle lærerne. En av lærerne trekker frem at disse aktivitetene også kan være med på å styrke lærerens relasjon til elevene ytterligere utover det de hadde fra før. Læreren sier; *«jeg har jo en tett relasjon til disse, og så kunne være med sammen med deg da, for å ha denne relasjonen og kunne bidra gjennom det. Så får man jo en enda tetter relasjon til dem også, tenker jeg.»*

Klassene hvor aksjonene har vært gjennomført var sammensatt av elever med ulike behov. Disse behovene gjorde tilstedeværelsen av kontaktlæreren viktig. Læreren kjenner sine elevers behov i større grad enn rådgiveren, og kan gjennom sin deltakelse være med på å trygge eleven i sin deltakelse i aktivitetene, gjennom å forklare og konkretisere for de elevene som trenger dette. En av lærerne sier; *«og så veit jeg at det er noen som trenger kanskje litt ekstra veiledning for å følge opp dette her da (...) Jeg kan trygge dem og konkretisere spørsmåla, kanskje. Og få dem litt i gang da. For at det kommer en som er helt ny da.»* Lærernes oppfatning og opplevelse etter endt gjennomføring av aktivitetene, er at deres deltakelse og tilstedeværelse er med på å skape trygghet for elevene. Rådgiver bekrefter dette med; *«det blir jo tryggere for både meg som rådgiver som ikke kjenner klassen og for elevene at de har en kontaktlærer de kjenner.»* Rådgiver peker her på at læreren ikke bare er med på å skape trygghet for elevene, men også for rådgiveren.

Gjennom karrierelæringsaktivitetene ser læreren elevene i en litt annen kontekst enn vanlig. Dette gjør at læreren lærer å kjenne nye sider ved elevene, og kan oppdage og skaffe seg ny og viktig informasjon om elevene. Læreren forteller fra evalueringen etter en endt økt; *«...det jeg sitter igjen med aller mest, det er at jeg syns jeg har blitt bedre kjent med klassen. Jeg har fått noen opplysninger i forhold til den klassen som jeg nok ikke ville ha fått hvis ikke det var for de timene. Og det har vært veldig verdifull informasjon for meg. Også for å lese klassen bedre.»*

Oppsummert viser dataene at læreren er med på å ufarliggjøre karrierelæringsaktivitetene, gjennom å skape trygghet og gode relasjoner i klassen og i aktivitetene. Dette gjør de i kraft av å være den læringspersonen som elevene har tettest relasjon til. Læreren er også med på å trygge elevene gjennom å delta på lik linje med elevene. De forklarer og konkretiserer oppgaver og øvelser for elevene, og de er med på å skape trygghet for rådgiver i gjennomføringen av aktivitetene i klasserommet. Gjennom at lærerne og elevene ser hverandre i en litt annen kontekst, blir de bedre

kjent med hverandre, og lærerne får mulighet til å skaffe seg nyttig informasjon om klassen de ikke var klar over i forkant av aktivitetene. Relasjonen mellom rådgiver og lærer styrkes også.

I denne kategorien viser empirien at det interprofesjonelle samarbeidet mellom lærer og rådgiver er viktig, når to profesjoner (lærer og rådgiver) enes om at relasjoner og trygghet er viktige didaktiske virkemidler i rammene rundt god karriereundervisning. Intraprofesjonelt er læreren med gjennom å delta metodisk i undervisningen gjennom å forklare og konkretisere oppgaver og øvelser. I et sosiokulturelt læringsperspektiv hvor vi lærer og erfarer sammen, blir gode relasjoner og trygghet også viktig.

4.3.3 Læreren som pedagogisk og didaktisk sparringspartner

Det er ofte læreren som kjenner sin egen klasse best. Dette gjør at læreren har gode forutsetningene for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervisningsopplegg mot klassens, og enkeltelevers behov. I planleggingsdelen av karrierelæringsaktivitetene kommer akkurat dette frem. Lærer sier; *«...og så veit jeg at det noen som trenger kanskje litt ekstra veiledning for å følge opp dette her da (...) Jeg kan trygge dem og konkretisere spørsmåla, kanskje. Og få dem litt i gang da.»* I planleggingsfasen ble det diskutert ulike pedagogiske og didaktiske grep som kunne være nyttige å være klar over og ta hensyn til i forhold til klassen og enkeltelever. Det ble lagt planer for tempodifferensiering, gruppesammensetninger og metodiske tiltak. Flere av lærerne kom med helt konkrete tilretteleggingsbehov og didaktiske tilrettelegginger som; *«og så må man være forsiktig med å ikke pøse på for mye. I hvert fall for disse guttene.»* og *«jeg tror at i vår klasse er det lurt å ha det gruppevis.»* I gjennomføringen observerte læreren sine elever med sin erfaring fra tidligere undervisning i klasserommet, og grep inn og veiledet elevene der det trengtes underveis. Dette skjedde uten at det nødvendigvis forstyrret undervisningen eller gjennomføringen av aktivitetene. Rådgiver bekrefter lærerens viktige rolle og sier; *«..jeg synes det er så viktig. For lærerne er mye tettere på og kjenner dem (...). Og vi er liksom bare sånn gjest som kommer dann og vann.»*

Et annet aspekt som lærerne peker på, er dette med at læreren gjennom sin deltakelse og med sin kompetanse, kan være med på å yrkesrette aktivitetene i klasserommet. Gjennom å knytte karrierelæringsaktivitetene faglig til det utdanningsprogrammet som klassen tilhører, opplevde lærer og rådgiver at elevene så relevante koblinger mellom skolefaget, karriere og seg selv. Lærer sier; *«...du har jo den relasjonen som kontaktlærer at du kan spille på en del flere knapper enn det du kan når du er utenfra. (...) Og så kan jeg være med å yrkesrette det vi snakker om, og sette det litt*

inn i den konteksten. Det har vært nyttig ja.» I tillegg til å se disse koblingene virket også elevene mere interessert når aktivitetene knyttes til den konteksten de allerede er i.

I oppstarten av prosjektet gis rådgiver en form for «ekspertrolle» kompetansemessig. Rådgiver introduserer og forklarer øvelser som skal brukes, for eksempel i gjennomføringen av leveromskartleggingen. Ved at lærer er med i planleggingsprosessen, og med i gjennomføringen i klasserommet, foregår det en overføring av karrierefaglig kunnskap fra rådgiver til lærer. Lærerne oppdager relevansen med karriereveiledningsøvelsene, og ser kobling og relevans til programfaget. Videre utover i prosessen påpeker lærerne, at temaene fra karriereveiledningen også er relevante for andre programfag innenfor utdanningsprogrammet. Faglærerne kommer flere ganger (og hyppigere utover i samarbeidet) med pedagogiske og didaktiske innspill.

Oppsummert viser dataene tydelig at lærere og rådgivere har utfyllende roller i det pedagogiske og didaktiske arbeidet i planleggingen og gjennomføringen av karrierelæringsaktivitetene. Samarbeidet gir begge parter ro i arbeidet, og det spilles på hverandres styrker på det profesjonelle og det personlige planet. Dataene viser også at lærernes karriereveiledningsfaglige kunnskap og kompetanse øker. De føler seg nyttigere i karriereveiledningssammenheng, og i større grad i stand til å svare på spørsmål som dukker opp fra elevene imellom øktene.

4.3.4 Samspill mellom fag og karriereveiledning

Dataene viser at det er et klart samspill mellom programfaget på det aktuelle utdanningsprogrammet som eleven hører til, og karrierelæringsaktivitetene. En lærer forklarer i etterkant av en gjennomført aktivitet; *«...jeg tenker at en av de tingene som er viktige i vårt yrke er å kjenne seg selv litt.»*. Det refereres her til karrierelæringsaktiviteter som har til hensikt å skape refleksjon rundt elevens blikk på seg selv, sine egenskaper og interesser. Dette sees i sammenheng med at det i det respektive yrket er viktig å kjenne seg selv for å få ut det beste av seg selv, og bli en så god yrkesutøver som mulig ut ifra sitt eget utgangspunkt.

I karrierelæringsaktivitetene opplever lærere og rådgiver at elevene bruker lært fagterminologi til å forklare sammenhenger mellom programfag og karriere. En lærer sier; *«for det var tydelig at det kom opp ting som var snakket om i fagtimene»*. En annen sier; *«... og de brukte fagbegreper også»*

Videre kommer det frem at lærer og rådgiver har utfylt hverandre gjennom å spille på ulik fagkompetanse. Dette har vært med på å skape et samspill mellom programfag og karriereveiledning, noe som igjen har vært med på å sette aktivitetene i klasserommet inn i en virkelig kontekst gjennom yrkesretting av karrierelæringsaktivitetene. En lærer sier; «...og så kan jeg være med å yrkesrette det vi snakker om, og sette det litt inn i den konteksten. Det har vært nyttig ja». Lærerne har inntrykk av at elevene opplever dette som positivt. En lærer sier; «Vi har klart å utfylle hverandre litt. Og det tror jeg har vært bra for elevene også. De har turt å slippe seg mer løs. For det er de litt redde for i den klassen. Så derfor var det fint at vi var flere, for da har flere turt å involvere seg.» Et godt samspill mellom fag og karriereveiledning kan være med på å styrke elevens faglige og sosiale trygghet i gjennomføringen av aktivitetene i klasserommet.

Oppsummert kan det sies at et godt samspill mellom fag og karriereveiledning kan være med på å koble programfag, yrke og karrierelæring sammen. Dette skjer gjennom et interprofesjonelt samarbeid mellom rådgiver og lærer, som gjennom dette utfyller hverandre faglig. Elevene trekker den tidligere lærte fagkunnskapen innen programfaget inn i karrierelæringsaktivitetene. Dette kan igjen medføre at elevene «slipper seg litt mere løs», og opplever en større faglig og sosial trygghet i klasserommet og underveis i aktivitetene. Det yrkesfaglige programfaget og karriereveiledningen går inn i et slags interdisiplinært samarbeid. Felles målsetning for begge fagene, er å skape gode yrkesutøvere som har gode forutsetninger for å håndtere karrieren på en god måte.

4.3.5 Samarbeid mellom kontaktlærer og rådgiver

I dette aksjonsforskningsprosjektet har kontaktlærer og rådgiver samarbeidet i større grad enn det som var normalt før gjennomføringen. Dataene viser at dette samarbeidet har bestått av at kontaktlæreren har deltatt i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av karrierelæringsaktivitetene. Lærer og kontaktlærer har gjennom dette samarbeidet utviklet relevante og nyttige undervisningsopplegg med karrierelæring som hovedtema, men som også trekker inn programfagene fra utdanningsprogrammet.

En lærer beskriver sin opplevelse av hvordan samarbeidet fungerte før prosjektets gjennomføring; «Før vi begynte med prosjektet så var du inne og gjorde litt det samme. Og jeg var med inn i klassen, men det var litt sånn ubehagelig, fordi jeg visste ikke helt om jeg skulle være der eller ikke. Så det var egentlig mye mer behagelig nå, når jeg visste at jeg skulle være der. (...) Jeg visste ikke hva reglene

var, på en måte.» Dette beskriver at læreren ikke helt visste hva som var lærers rolle, eller om læreren skulle delta i undervisningen eller ikke. Deltakelsen i prosjektet har vært med på å endre dette. Læreren har fått en mye mer aktiv og definert rolle.

I gjennomføringen av aktivitetene i klasserommet hadde lærere og rådgiver utfyllende roller. Rådgiver beskriver ett eksempel på hvordan dette fungerte i klasserommet; *«Dere har vært nyttige sparringspartnere for meg, ... veldig greit når ikke elevene svarer på mine spørsmål, så kan jeg stille dem til dere. Men også at de da får andre perspektiver. Og dere stiller spørsmål som ikke elevene tenker på å stille, men som de helt sikkert lurer på.»* Læreren utfyller rådgiver gjennom å få til en flyt i undervisningen, få elevene til å bli mere aktive, og læreren løfter inn perspektiver som kan være aktuelle for elevene som de kanskje ikke ser selv.

Dataene viser videre at samarbeidet mellom rådgiver og lærere også foregår imellom karrierelæringsøktene. Lærer og rådgiver avtaler konkrete aktiviteter som læreren gjennomfører i den ordinære undervisningen før neste karrierelæringsøkt i klassen. Et eksempel på dette er en utvelgelse av fem egenskaper som klassen samlet synes var de viktigste for sitt utdanningsprogram. Disse egenskapene blir videre behandlet i neste økt.

Samarbeidet og lærernes deltakelse i øktene, gjør at læreren er bevisst på videre progresjon i neste karrierelæringsøkt, og blir gjennom dette bedre rustet til å svare på spørsmål som dukker opp fra elevene i etterkant av karrierelæringsøktene. En lærer sier; *«det her med at vi ser dem hele uka etterpå og uka etter det, så det dukka opp mange spørsmål etterpå som jeg har tatt med og ifra den økta der. Det er jo veldig verdifullt når begge er med inn.»* En annen lærer kommenterer samarbeidet slik; *«Det første som slår meg er at det er blitt en sammenheng mellom meg og rådgiver, rett og slett. At det ikke er adskilte enheter som ikke har noe med hverandre å gjøre.»* Rådgiver bekrefter dette ved å peke på at samarbeidet i prosjektet har styrket rådgivers tilhørighet i lærerkollegiet rundt de aktuelle klassene.

Oppsummert kan man si at samarbeidet mellom lærer og rådgiver i dette prosjektet har bestått i å lage undervisningsopplegg som er relevante og nyttige for elevenes karrierelæring, og at disse knyttes opp imot programfaget på det aktuelle utdanningsprogrammet. Lærer og rådgiver utfyller hverandre faglig og didaktisk, gjennom å være sparringspartnere. Læreren bidrar med sin kjennskap

og relasjoner til klassen på en slik måte at de er med på å få elevene mer på «banen» og at karriereundervisningen «sklir» lettere. Lærernes deltakelse i karrierelæringsaktivitetene fører til at lærerne i større grad kan svare på spørsmål som dukker opp fra elevene i etterkant av endt karriereundervisning. Rådgiver og lærere avtaler arbeidsoppgaver som skal gjennomføres i klassen i den ordinære undervisningen mellom karriereøktene. Dette som en del av progresjonen i karrierelæringsarbeidet. Slik blir elevene og lærerne forberedt til neste karrierelæringsøkt i klassen. Samarbeidet mellom lærere og rådgivere gir lærerne mer definerte oppgaver i planleggingsarbeidet og i gjennomføringen av aktivitetene. Rådgiver og lærere opplever samarbeidet som nyttig og verdifullt, og de mener samarbeidet fører til økt kollegial tilhørighet, større faglig og sosialt samhold mellom lærere og rådgiver.

Før dette aksjonsforskningsprosjektet ble iverksatt, kan samarbeidet mellom rådgiver og lærere beskrives som et flerfaglig samarbeid. Rådgiver og lærere jobbet med samme målsetning om å undervise, veilede og bygge elevens kompetanse, uten et formelt eller avtalt samarbeid. I dette aksjonsforskningsprosjektet har vi beveget oss mer mot et avtalt tverrfaglig interprofesjonelt samarbeid med interdisiplinære hensikter. Med dette menes at samarbeidet har dreid mot et samarbeid mellom ulike profesjoner som har til hensikt å undersøke et område med felles interesse, nemlig skjæringspunktet og fellesnevnerne mellom det yrkesfaglige programfaget og karriereveiledning, med økt fag- og karrierekompetanse som målsetning.

5 Diskusjon

I dette kapittelet ønsker jeg å diskutere hvordan lærerens tilstedeværelse og deltagelse i planlegging og gjennomføring kan berike karriereveiledning som foregår i klasserommet. Dette ønsker jeg å gjøre gjennom å diskutere forskningsspørsmålene sett i lys av de tre teoretiske perspektivene som er presentert i kap. 2., og de fem temaene som kommer til syne i analysen. Jeg har strukturert diskusjonen på følgende måte:

Forskningsspørsmål	Teoretisk perspektiv	Temaer i analysen
6.1. Tverrfaglig samarbeid om karriereveiledning i skolen		
Hvordan kan et samarbeid mellom lærer og rådgiver forstås og operasjonaliseres?	Perspektiver på samarbeid: Samarbeidet mellom lærer og rådgiver kan forstås og operasjonaliseres på ulike måter.	Samspill mellom fag og karriereveiledning Samarbeid mellom kontaktlærer og rådgiver
6.2 Didaktikk i karriereveiledning		
Hvordan kan rådgivers og lærers kompetanse utfylle hverandre i samarbeid om karriereveiledning?	Didaktiske perspektiver: Didaktiske overveielser og vurderinger er et viktig utgangspunkt for læreprosesser.	Læreren som pedagogisk og didaktisk sparringspartner
6.3 Læreren som ressurs i karriereveiledning		
Hva gjør læreren til en ressurs når karriereveiledning foregår i klasserommet?	Læringsperspektiver: Vi lærer i samhandling med andre, og gjerne i samhandling med de som kan mer enn oss. Gjennom karrierelæring kan elevene oppnå karrierekompetanse. (6.3)	Læreren som rollemodell Relasjoner og trygghet

5.1 Tverrfaglig samarbeid om karriereveiledning i skolen

En rådgiver i videregående opplæring har mange ulike oppgaver, og samarbeider naturlig med interne og eksterne aktører i sitt arbeid med å ivareta elevenes rettigheter til sosialpedagogisk – og utdannings - og yrkesrådgivning (Forskrift til opplæringslova, 2009). Samarbeidspartnere i dette arbeidet kan være kontaktlærere, faglærere og ledelse internt på skolen, samt eksterne samarbeidspartnere som helsesykepleier, psykiatrisk sykepleier, fastlege, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, Oppfølgingstjeneste m. fl. Samarbeid er med andre ord ikke noe nytt eller ukjent for en rådgiver.

Samarbeid mellom ulike faggrupper kan ha ulike former. Et typisk samarbeid mellom lærer og rådgiver, er at rådgiveren støtter læreren i arbeidet rundt elever som for eksempel sliter med gjennomføringen av skolegangen og skolehverdagen. Dette samarbeidet kan sees på som en form for flerfaglig samarbeid (Lauvås og Lauvås, 2004), hvor de forskjellige aktørene samarbeider parallelt med hver sin profesjon mot en felles målsetning om at eleven skal oppnå riktig faglig kompetanse, gjennom å håndtere og gjennomføre skolegangen på en god måte.

I aksjonene som denne masteroppgaven dokumenterer, er det et samarbeid mellom rådgiver og lærer, om planlegging og gjennomføring av karriereveiledning, som har vært i fokus. Aksjonene som er gjennomført har hatt til hensikt å undersøke hvordan et slikt samarbeid kan forstås, og hvordan det kan operasjonaliseres.

Vanlig praksis ved skolen, før aksjonsforskningsprosjektet, var at rådgiveren fikk tilgang i fagtimer eller klassens time for å kunne bedrive gruppeveiledning med karriere som tema. Rådgiver har stort sett vært alene om denne veiledningen, og den aktuelle læreren har overlatt klassen til rådgiver, og som oftest gjort annet arbeid i mellomtiden. Gruppeveiledningene ble med andre ord gjennomført uten særlig involvering av faglærer eller kontaktlærer. Lærer hadde ikke innflytelse på opplegget for veiledningene, og var heller ikke klar over hva som skulle skje. Med andre ord så bestod dette samarbeidet kun om å finne et aktuelt tidspunkt som passet for klassen, lærer og rådgiver, altså en enkel form for flerfaglig samarbeid (Lauvås og Lauvås, 2004).

Empirien i dette aksjonsforskningsprosjektet bekrefter denne praksisen. Det kommer også frem at noen lærere synes det har vært vanskelig å bli værende i klasserommet i gjennomføringen, fordi de ikke visste hva som skulle skje, eller at de ikke så den faglige relevansen. Lærere har også følt seg overflødig fordi de har tenkt at de ikke har noe å bidra med i karriereveiledningen, og at dette kun er rådgivers ansvar og fagområde. Et annet poeng som kommer frem er at læreren opplever å ikke

ha nok kunnskap og forståelse for hva karriereveiledning er, og hvilke koblinger som finnes mellom programfaget og karriereveiledningen. Dette kan motarbeide et fruktbart samarbeid.

I aksjonsforskning er et av målene å utvikle praksis i et samarbeid mellom deltakere, medforskere og forskere, og at vi gjennom utvikling av praksis skaper ny kunnskap (McNiff, 2017; Kversøy, 2015). For å kunne få til en kollektiv tilnærming til karriereveiledning i skolen, blir samarbeidet mellom rådgiver og lærer viktig. Lærerne må finne sin plass i samarbeidet, for å få en opplevelse av å være til nytte. Dette må rådgiver legge til rette for.

I de første arbeidsmøtene (og karriereveiledningsøktene) er det tydelig at jeg som rådgiver får en eller annen form for «ekspertrolle». Jeg delte min erfaring og kunnskap gjennom å fortelle hva jeg vanligvis ville gjort i en karriereveiledningsøkt. Tidligere praksis og benyttede øvelser var utarbeidet av rådgivere med spisskompetanse innenfor karriereveiledningsfeltet, og på bakgrunn av tidligere utprøvde undervisningsopplegg/gruppeveiledninger på skolen. Det ble raskt enighet om at vi skulle bruke de «gamle» øktene som utgangspunkt, for så å finne ut hvor kontaktlærerne kunne komme inn i opplegget. Dette på en måte som kunne skape et interprofesjonelt samarbeid (Gill og Ling, 1995, i Lauvås og Lauvås, 2004) hvor lærerne også bidro med sin kompetanse.

Samarbeidet utviklet seg gradvis underveis i aksjonene, og i arbeidsmøtene mellom aksjonene. Gjennom utprøving av en ny form for samarbeid, testet vi ut ny praksis, reflekterte over de erfaringene vi gjorde, dannet ny kunnskap og lærte sammen. Dette kan sees på som en form for lærings sirkel (Kolb, 2014), og kollektiv læring gjennom samhandling (Vygotski, 1978). I samarbeidet lærte vi av hverandre, gjennom å bytte på å være «den kompetente andre» (Vygotski, 1978) for hverandre. Når vi diskuterte karriereveiledning, var jeg den kompetente andre. Når vi diskuterte programfag, klasseledelse, kunnskap om elevforutsetninger o.l. var det læreren som var den kompetente andre. Dette læringsarbeidet gjorde at vi utviklet samarbeidet om karriereveiledning mot en form hvor kontaktlærer var mye mer deltakende enn tidligere. Kontaktlæreren gikk fra å ikke være til stede, til å ha en deltakende rolle på lik linje med elevene, til å lede karrierelæringsaktiviteter i samhandling med rådgiver, og gjennomføre karriereaktiviteter i klassen mellom karrierelæringsøktene (aksjonene). Samarbeidet inntok en interprofesjonell form ved å utvikle et samarbeid mellom representanter fra to ulike profesjoner (Gill og Ling, 1995, i Lauvås og Lauvås, 2004). Det kan også betraktes som et interdisiplinært samarbeid mellom to profesjoner som vil undersøke et område av felles interesse (Loyd et al., 1973, i Lauvås og Lauvås, 2004). Man kunne nok også kalle samarbeidet mellom rådgiver og lærere for fellesfaglig. Med dette menes det

at man oppnår en integrert faglighet med felles forståelse og viten. Et slikt samarbeid forutsetter at programfag og karriereveiledning integreres helt, og at de gjennom dette bygger på samme viten, og har den samme målsetning (Glavin og Erdal, 2010). I dette aksjonsforskningsprosjektet kom vi ikke helt i mål med det, men det er heller ikke nødvendigvis den optimale operasjonaliseringen av et samarbeid (Poulsen et al., 2016).

Jeg har nå sett på hvordan samarbeidet mellom rådgiver og lærere kan sees i lys av empiri og teori. For å oppnå et fruktbart tverrfaglig samarbeid, er det viktig å få en forståelse av gjensidig relevans mellom fag og karriereveiledning. Jeg vil derfor nå forlate samarbeidsperspektivet, og ta for meg samspillet mellom programfag og karriereveiledning.

I karriereveiledningsøktene jobbet elevene med konkrete tverrfaglige oppgaver som for eksempel å velge ut egenskaper som er viktige for å utføre yrker innenfor det utdanningsprogrammet de gikk på. Det å jobbe med personlige egenskaper kan sees på som en karrierelæringsaktivitet (Bakke et al., 2020), men kan også sees på som en naturlig del av undervisningen i programfaget. Ett eksempel på dette er i faget Kommunikasjon og samhandling ved utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag. I dette faget skal elevene for eksempel lære å vise relasjonsferdigheter og reflektere over egen atferd (Utdanningsdirektoratet, 2020a). En måte å jobbe med dette på, kan være å analysere hvilke egenskaper elevene bør bruke for å oppnå nettopp denne relasjonskompetansen. Et annet eksempel på kobling mellom karriereveiledning og programfag er fra utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk. I faget Praktisk yrkesutøvelse skal elevene kunne beskrive hvilke krav og forventninger samfunnet stiller til en profesjonell yrkesutøver, og reflektere over egen praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette kompetansemålet gir også rom for å utforske ulike egenskaper som åpner for koblinger til karriereveiledning. Nå er det ikke slik at karriereveiledning nødvendigvis skal gjennomsyre all undervisning i videregående skole, men dette peker på at det finnes koblinger, noe som bør kunne gi karriereveiledning hjemmel til å bli integrert programfaget der det passer og er aktuelt. Empirien viser at lærerne som har deltatt i prosjektet finner gode argumenter for at karriereveiledning har en naturlig relevans og plass i tilknytning til programfagene de underviser i.

I den overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) finnes det også temaer som hjemler integrering av karriereveiledning i fagene. I denne delen av læreplanen beskrives tre tverrfaglige temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Folkehelse og livsmestring er kanskje det mest åpenbare holdepunktet for å kunne

bedrive karriereveiledning som en del av undervisningen. I dette temaet beskrives det at elevene skal gjøres i stand til å mestre eget liv, og ta ansvarlige livsvalg. Det livslange perspektivet har de siste årene fått en sentral plass i karriereveiledning (NOU 2016:7). På dette området kan altså karriereveiledning og den overordnede delen av læreplanen møtes. Det å være i stand til å ta kvalifiserte karrierevalg, og se dette i et livslangt perspektiv (Bakke et al., 2020), kan sees på som en måte å mestre en viktig del av eget liv, og som å ta et ansvarlig livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Begrepet dybdelæring blir beskrevet i den overordnede delens prinsipper for læring, utvikling og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Begrepet i seg selv er kanskje ikke noe nytt i skolesammenheng, og har nok blitt jobbet med før innføringen av nye læreplaner høsten 2020. Likevel blir dybdelæring beskrevet i den overordnede delen som et satsningsområde. Dybdelæring i fag skal legge til rette for at elevene fordyper seg i faget, men at de også skal løfte blikket og se faget i en større sammenheng. Dette legger etter min mening til rette for å kunne integrere karriereveiledning i for eksempel programfag, ved at elevene ser sin fagkompetanse i en større sammenheng. Bill Law (1999) beskriver i sin modell DOTS at selvinnsikt og mulighetsoppmerksomhet er to av fire overordnede karrierekompetanser. Selvinnsikt og mulighetsoppmerksomhet kan kobles opp mot dybdelæring gjennom at eleven ser sin egen lærte fagkompetanse, personlige egenskaper, interesser og muligheter i en større sammenheng.

Sosial læring og utvikling er et annet prinsipp for læring, utvikling og danning i den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen skal legge til rette for sosial læring på en slik måte at elevene lærer å ta del i, og skape, et sosialt inkluderende og godt læringsmiljø. Karriereveiledningsaktivitetene som er gjennomført i dette masterprosjektet, har vist oss at aktivitetene kan bidra til økt fokus på sosial læring. Ett eksempel på dette er den gjennomførte skaleringsøvelsen (se vedlegg 1). Øvelsen foregår i en annen form enn en «normal» undervisningsøkt, og elevene deltar gjennom å ta stilling til forskjellige utfordringer, og reflekterer over disse sammen med medelever, lærer og rådgiver. Ved å se hverandre i en annen setting enn vanlig, reflektere over hvordan aktuelle problemstillinger påvirker alle i ulik grad, og respektere og ta hensyn til andres synspunkter, kan elevene gjennom sosiokulturell læring (Vygotsky, 1978) oppnå bedret sosial kompetanse.

Empirien i prosjektet viser klart at det er fordeler ved å få til et samarbeid mellom lærer og rådgiver til elevens beste. Samarbeidet bidro til å belyse den gjensidige relevansen mellom fag og karriereveiledning. I det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning (Bakke et al, 2020) beskrives kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk. Kvalitetsrammeverket er etter min mening et viktig bidrag til å øke karriereveiledningens plass og kvalitet i skolen. I større grad enn tidligere har vi nå muligheten til å definere karriereveiledning som eget fag. På bakgrunn av dette kan det tenkes at karriereveiledning og skolens øvrige fag skal fortsette å være selvstendige fag, men at det kan være nyttig å få til ett interprofesjonelt samarbeid med interdisiplinære hensikter, for å kunne løse en felles oppgave til elevens beste. Kjernen i dette blir å identifisere og anerkjenne hverandres faglige styrker, og samarbeide om hvordan vi med den varierte kompetansen vi besitter, kan utfylle hverandre til det beste for elevene. Vi trenger ikke samarbeide gjennom å gjøre samme oppgave, men ved å gjøre oppgaven sammen, gjennom å utnytte fellestrekk som hjemler en integrering av karriereveiledning og programfagene.

5.2 Didaktikk i karriereveiledning

Videregående opplæring består av mange ulike fagretninger. Lærerne som underviser her har ulik kompetanse, og erfaring fra ulike bransjer. Felles for lærerne er pedagogikken. Det har over mange år vært fokus på å lage tverrfaglige opplegg i videregående skole. Innledningsvis i masteroppgaven trekker jeg frem Utdanningsdirektoratets prosjekt FYR. I dette prosjektet var fokuset å utvikle ny tverrfaglig undervisningskompetanse, og skape relevante undervisningsopplegg som hadde til hensikt å knytte fellesfag og programfagene tettere sammen. Det ønskede resultatet var at elevene skulle se sammenhenger mellom fagene, og at dette skulle skape bedre motivasjon for læringsarbeidet og øke gjennomføringen i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er et relevant eksempel på at det å jobbe tverrfaglig ikke er noe nytt i skolen. Det som er nytt i det prosjektet jeg dokumenterer her, er ikke det tverrfaglige i seg selv. Men rådgivers involvering av lærere i karriereveiledning, og samarbeidet med lærerne om å utvikle gode tverrfaglige, pedagogiske karriereveiledningsopplegg, og gjennomføre disse sammen i klasserommet.

Det er klare likhetstrekk mellom arbeidet som ble gjort i FYR-prosjektet, og arbeidet som er gjort i aksjonene i dette prosjektet. Empirien viser at lærer og rådgiver utfyller hverandres kompetanse i karriereveiledningsaktivitetene. Lærerens mest sentrale bidrag i denne sammenheng, er kunnskapen om klassen vi skulle inn i, og lærernes didaktiske og pedagogiske kompetanse. I

planleggingsfasen av aksjonene bidrar læreren med å komme med innspill til tilpasning av undervisningsopplegg som passer klassen og dens elevforutsetninger. Det ble også planlagt at læreren skulle bidra faglig ved å knytte programfaget til karriereveiledningen, gjennom å hjelpe både meg og elevene til å gjøre koblinger mellom programfagene og karriereveiledningen. Læreren bruker altså sin fagkompetanse til å identifisere karriereveiledningsaktivitetenes koblinger til de øvrige programfagene, og foreslo mulige måter å få til disse koblingene på. Rådgiver gjør det samme ut ifra sitt kompetanseområde, og gjennom dette utfyller lærer og rådgiver hverandres kompetanse.

For å kunne bedrive god undervisning i norsk skole, er pedagogikk og didaktikk grunnleggende kompetanse. Dette gjelder også når det bedrives karrierelæring og karriereveiledning. Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 2005) er et godt verktøy for å planlegge og gjennomføre undervisning, og for å sikre at undervisningen holder god kvalitet. I arbeidet med å planlegge, utvikle, gjennomføre og evaluere karrierelæring i samhandling med lærere, hadde vi mange didaktiske diskusjoner. Elevenes læreforutsetninger, og nødvendige didaktiske grep med utgangspunkt i disse, ble grundig drøftet. Didaktiske tilpasninger ble gjort i form av tiltak som ble rettet mot hvilken kompetanse elevene hadde fra før, hvordan klassen fungerer sammen, hvilke elever som kan og ikke kan jobbe sammen osv. Læreprosessen og dens innhold ble også diskutert og i hensyntatt. Dette gjennom å reflektere over hvilken metodikk som sannsynlig ville treffe elevene best. I disse prosessene var lærernes pedagogiske og didaktiske kompetanse uvurderlig.

Læringsfokuset i karriereveiledning (karrierelæring) har økt betydelig de siste årene. Et eksempel på dette er Laws videreutvikling av DOTS til New DOTS, hvor karrierelæring er tema. Fokuset på læring blir også tydelig i det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning (Bakke et al., 2020). Dette forankres i internasjonal forskning, og overføres til norsk kontekst. I forskrift til Opplæringsloven (2009), står det at elevene i videregående skole har rett til utdannings – og yrkesrådgivning. Forskriften beskriver ikke nøyaktig hvordan denne rådgivningen skal foregå, men den beskriver at rådgivningen kan foregå i en til en samtale, eller i gruppe. Læringsperspektivet blir ikke direkte nevnt. Likevel tyder utviklingen i karriereveiledningsfeltet på at læringsperspektivet tar større plass enn tidligere. Det økte fokuset på læring stiller etter min mening større krav til pedagogisk og didaktisk tilnærming til karriereveiledningen. Som karriereveiledere er vi etisk forpliktet til å ha den kompetansen som trengs for å utføre karriereveiledning av god kvalitet (Bakke

et al.,2020). Det kan derfor være hensiktsmessig at refleksjon rundt karriereveileders kompetanse om læring og lærings-prosesser settes på agendaen. Det som er spennende med å bevege karriereveiledningens fokus fra valg til læring (Skovhus, 2018), er at det gjør det både lettere og mer relevant å invitere lærerne inn som samarbeidspartnere.

I kapittel 2.2.2 (side 19) presenteres ni spørsmål som har til hensikt å skape didaktisk refleksjon (Uljen, 1997, Jank og Meyer, 2006, i Nielsen, i Plant og Buhl, 2020). Hvis man ser disse spørsmålene opp imot det nasjonale kvalitetsrammeverket, vil man oppdage at kvalitetsrammeverket ikke nødvendigvis kan gi direkte svar på alle disse spørsmålene.

Rammeverket svarer på hva som er anbefalt å lære, men det gir ikke direkte svar på hvem som skal veilede, når det skal veiledes, hvem man blir veiledet sammen med, hvordan det skal veiledes, eller hvilke hjelpemidler og utstyr som trengs for å gjennomføre læringen. Det blir opp til aktøren som bedriver karriereveiledningen å foreta didaktiske avveininger og avgjørelser. Slik jeg ser det, kan det argumenteres for at kvalitetsrammeverket ikke helt tar høyde for at karrierelæring krever pedagogisk og didaktisk kompetanse. Min erfaring er at det finnes rådgivere i skolen, og andre karriereveiledere i andre sektorer, som ikke nødvendigvis har pedagogisk og didaktisk kompetanse. På bakgrunn av karriereveiledningsfeltets dreining fra veiledning til læring og kompetanse, kan man stille spørsmål til om det kanskje burde stilles krav til en viss pedagogisk og didaktisk kompetanse hos karriereveiledere. Empirien som denne masteroppgaven dokumenterer, viser at det i planlegging, gjennomføring og evaluering av karriereveiledning i samlet klasse, foregikk mye pedagogisk og didaktisk tenkning og refleksjon i samarbeidet mellom rådgiver og lærere. Dette ble gjort for å tilpasse karrierelæringen inn mot klassens behov, til elevenes beste. I en kollektiv tilnærming til karriereveiledning i skolen, vil rådgiver kunne lene seg på pedagogisk og didaktisk kompetanse som lærerne innehar. Læreren kjenner som regel elevene best, og har gjennom erfaring fra andre fag antagelig en formening om hvor for eksempel elevenes proksimale læringszone (Vygotsky, 1978) befinner seg. Dersom vi legger undervisningen på et nivå som ikke er tilgjengelig for elevene, selv med veiledning fra de voksne i rommet, vil læringseffekten begrenses. Eleven vil heller ikke ha noe å strekke seg etter, hvis undervisningen ligger på et for lavt nivå. Lærerens didaktiske kompetanse og elevkunnskap blir derfor et spesielt viktig bidrag til å kunne skape god karrierelæring.

I forskrift til opplæringsloven (2009) står det at utdanning – og yrkesrådgivningen er hele skolens ansvar. Min erfaring er at dette ikke kommer til syne i praksis. Dette støttes i tidligere forskning

(Buland et al., 2011, Buland et al., 2015, Buland et al., 2020, Havn og Buland, 2003). Det er ofte rådgiver som får ansvaret for å gjennomføre denne rådgivningen, og rådgiveren kan ofte bli litt alene om dette. Lærere, rådgiver og ledelse samarbeider godt rundt elevene når det kommer til sosialpedagogiske utfordringer, men samarbeidet kan se ut til å forsvinne når det dreier seg om karriereveiledning. Om dette kan ha noe med at alle aktørene rundt elevene føler seg mer kompetente innenfor sosialpedagogisk veiledning enn innenfor karriereveiledningsfeltet, kan jeg ikke bekrefte eller avkrefte, men empirien fra dette masterprosjektet viser at lærerne føler seg lite kompetente innenfor karriereveiledningsfeltet, og at de selv ikke helt ser hva de kan bidra med i karriereveiledningen.

I dette prosjektet var det bare jeg som hadde formell karriereveiledningskompetanse, med unntak av fag- og forskningsstøtten fra USN. Lærerne og den andre rådgiveren som deltok i prosjektet, hadde ikke slik kompetanse. For å kunne få til at hele skolen tar ansvar for utdannings- og yrkesrådgivningen, tenker jeg at vi må øke skolens generelle og samlede forståelse for karriereveiledningsfaget, og karriereveiledningens formål og bidrag. Empirien i prosjektet viser at lærerne økte sin forståelse gjennom deltagelse i aksjonene. Vi lærte sammen i et sosiokulturelt læringsfelleskap (Vygotsky, 1978), og gjennom dette opplevde lærerne at de deltok i karriereveiledningene på en aktiv og god måte. De opplevde også å kunne svare på karriererelaterte spørsmål fra elevene mellom aksjonene. Dette gjør at karriereveiledningsprosessene kan «leve videre» etter at karriereveiledningsøktene i klasserommet er avsluttet (Holm-Nordhagen, 2016).

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning beskriver hvilken kompetanse en karriereveileder bør inneha (Bakke et al, 2020). For en lærer eller en utenforstående person som ikke har erfaring med hva karriereveiledning egentlig er, og heller ikke har innsikt i kvalitetsrammeverkets kompetansestandarder, kan det være vanskelig å se relevansen og nytten av fagfeltet. Det er forståelig at læreren kan føle seg utilstrekkelig og usikker på hvordan han eller hun skal kunne bidra og samarbeide med rådgiveren i elevens karriereutvikling, utover det faglige i programfaget. Det samme kan nok gjelde skolens ledelse. Erfaringene fra min tid som rådgiver i videregående skole, og samarbeidet med ledelsen i dette prosjektet, har gitt meg som karriereveileder og forsker ett inntrykk av at ledelsen er opptatt av å tilfredsstille elevenes rettigheter til yrkes- og utdanningsrådgivning i lov og forskrift. Likevel er de mindre opptatt av hvilken metodikk og didaktikk rådgiveren bruker for å oppfylle lov og forskrift. Dette har etter min

erfaring vært helt opp til rådgiver å avgjøre, og kan nok ha en sammenheng med at ledelsen på lik linje med lærerne har for lite kjennskap til karriereveiledningsteori og karriereveiledningsdidaktikk, og gjennom dette ikke helt ser karriereveiledningsfagets nytte og kompleksitet. På bakgrunn av dette kan det være vanskelig for ledelsen å se og forstå viktigheten av, og prioritere tid og ressurser til å få til et godt interprofesjonelt samarbeid (Gill og Ling, 1995, i Lauvås og Lauvås, 2004) rundt karrierelæring i klasserommet.

5.3 Læreren som ressurs i karriereveiledning

I de foregående delkapitlene har jeg argumentert for hvordan lærerens og rådgiverens faglige kompetanse kan utfylle hverandre, når rådgiver og lærer samarbeider om karriereveiledning. I tillegg har jeg diskutert hvordan man kan finne holdepunkter for en integrering av karriereveiledning inn i programfaget. Jeg har også argumentert for hvordan lærere og rådgivers pedagogiske og didaktiske kompetanse kan utfylle hverandre i planlegging, gjennomføring og evaluering av karriereveiledning i klasserommet. I dette kapitlet vil jeg sette søkelyset på de mer psykososiale og læringsmiljø-relaterte sidene av lærerens tilstedeværelse og deltagelse som en ressurs i klasserommet, i gjennomføringen av en karriereveiledningsøkt.

Innenfor yrkesfaglige studieretninger er det ofte kontaktlæreren som kjenner elevene best. Det er vanlig at kontaktlæreren er den som har elevene i flest timer. I tillegg har kontaktlærer hovedansvar for kontakt med hjemmet, klassens læringsmiljø og elevens psykososiale trivsel i klassen. Dette gjør kontaktlærerens deltagelse i karriereveiledning i klasserommet svært relevant. Kontaktlæreren har ofte god oversikt over elevens læringsforutsetninger, og er ofte en faglig rollemodell for elevene.

Lærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram har ofte den bakgrunnen som elevene selv ser frem til å oppnå. Dette gjelder nok kontaktlærerne som har deltatt i dette masterprosjektet også. De underviser ved Bygg- og anleggsteknikk og Helse- og oppvekstfag, og har sin grunnutdanning fra fagdisipliner innenfor disse utdanningsprogrammene. Av erfaring har jeg sett at lærerne får ofte en form for rollemodell-status i kraft av å være lærer, fagarbeider, sykepleier, barnehagelærer eller lignende. Empirien fra prosjektet bekrefter ikke nødvendigvis dette, men viser at læreren er med på å gjøre karriereveiledningen relevant for elevene, og som rollemodell kan de bidra til at karriereveiledningen blir tatt på alvor. Dette gjør læreren ved å «by på seg selv og vise vei» i karriereveiledningsøktene, gjennom å bruke seg selv og sin karrierevei som eksempel. Lærerens

eksempel viser elevene at alle har en karriere, og at også lærere reflekterer over egen karriere, og at de kan være usikre på sin egen karrierevei, på lik linje med elevene.

Det psykososiale miljøet i klassen kan være avgjørende for å utvikle et godt læringsmiljø. Dette kan man få til gjennom tiltak som fremmer et miljø som preges av trivsel, trygghet og tilhørighet. Føler elevene seg trygge i opplærings situasjonen, kan man anta at læringseffekten øker og at sjansen for at elevene bidrar til hverandres beste øker (Krane, 2017; Thomsen et al. 2012). Lærerens deltagelse i karriereveiledningsaktiviteter kan være et slikt tiltak.

Et annet aspekt ved å anerkjenne læreren som en ressurs i karriereveiledning i klasserommet, er verdien av at læreren kan være med på å skape trygghet for elevene i karriereveiledningen.

Kontaktlæreren er i mange tilfeller elevenes «nærmeste voksne» på skolen, og ofte den læreren elevene har tettest relasjon til. Gjennom sin tilstedeværelse og deltakelse i karriereveiledningsøktene, kan de være med på å skape trygghet for elevene. Empirien underbygger dette gjennom at elevene oppleves av lærerne som trygge i karriereveiledningsøktene. I denne sammenhengen er det selvsagt viktig å påpeke at en slik trygghet forutsetter gode relasjoner mellom elever og lærere. Det er ingen selvfølge, og vi kan heller ikke basere en antagelse om at det er tilfelle på empirien i dette prosjektet. For å undersøke det nærmere, måtte vi lytte til elevens erfaringer og refleksjoner.

I empirien kommer det også fram at rådgiver synes det er trygt å ha læreren med i øktene. I møte med en klasse man ikke kjenner, oppleves lærerens tilstedeværelse som en trygghet, også for rådgiver.

Relasjoner er viktig i veiledning og i undervisning. Skapes det gode relasjoner, kan sjansen for å lykkes med veiledning og undervisning øke (Krane, 2017). Empirien fra dette prosjektet viser at kontaktlærernes deltagelse i karriereveiledningen, er med på å skape gode relasjoner mellom lærere og elever, i hvert fall sett fra lærernes og rådgivernes perspektiv. Det kommer også frem at økt samarbeid mellom lærere og rådgiver, fører til bedret relasjon mellom lærere og rådgiver. Ved å bruke læreren som en ressurs i karriereveiledning får læreren et større innblikk i hva rådgiveren gjør, og hva karriereveiledning i skolen innebærer.

Alle elever i videregående skole har krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova, § 1-3). Dette gjelder også når man bedriver karriereveiledning i samlet klasse, med karrierelæring som metode og karrierekompetanse som ønsket utbytte. I klassene hvor karriereveiledningen har vært gjennomført, har elevene ulike læreforutsetninger. De har ulike fysiske, psykiske og sosiale

ressurser, og den tillærte kompetansen fra tidligere opplæring, kan være på ulikt nivå. Dette er forhold som det må tas hensyn til i undervisningen (Hiim og Hippe, 2005). Den didaktiske relasjonsmodellen er et av lærerens viktigste hjelpemiddel i planlegging av undervisning (Hiim og Hippe, 2005). Kontaktlærerne som har deltatt i dette masterprosjektet har god kjennskap til elevens læreforutsetninger, og har planlagt og gjennomført mange undervisningsøkter i programfagene i klassen. Dette gjør lærerne til «eksperter» på klassenes didaktiske behov, og bidrar sterkt til at læreren er en ressurs i planlegging og gjennomføring av karriereveiledning i klasserommet. Læreren blir en viktig didaktisk sparringpartner for rådgiver.

Empirien fra prosjektet viser at tilpasninger av aktiviteten til klassene har vært et gjentakende tema. Trygghet har vært et sentralt begrep i disse diskusjonene. Læreren kjenner elevene godt, og vet om særlig utsatte elever og hvordan disse kan trygges for å få et best mulig utbytte av undervisningen. For rådgiver, som ikke er inne i klassene så ofte, blir lærerens kjennskap og evne til å skape trygghet i klassen viktig. Læreren blir på denne måten en ressurs både for elevene og for rådgiveren. Dersom vi ser for oss at det eksisterer et «stillas» rundt hver enkelt elev, der ulike mennesker og ressurser får bidra til elevens læring og utvikling, er det viktig at både rådgiver, lærere og medelever er en del av dette stillaset. På den måten kan alle bidra med «sitt», og eleven får god støtte rundt seg i skolehverdagen, og i sin karriereutvikling.

5.4 Kritisk blikk på egen forskning

Som forsker er det viktig å kaste et kritisk lys på egen forskning. Jeg tenker at dette er spesielt viktig i aksjonsforskning, hvor objektiviteten blir satt på en ekstra prøve, fordi forskeren er delaktig i, og påvirker aksjonene og dermed også resultatet

Jeg har gjennom hele prosessen med å analysere data, presentere resultater og diskutert disse, tenkt at dette blir en «solskinshistorie» hvor det utelukkende er positivt at lærerne er med i karriereveiledningen. Kan dette være riktig? Svaret på dette kan være vanskelig å svare helt nøyaktig på. Det blir i hvert fall viktig å poengtere at empirien fra dette prosjektet ikke kan brukes til å argumentere for at empirien som kommer frem her, gjelder for alle andre rådgivere, lærere og skoler i Norge. Empirien baserer seg på systematisk innhentet informasjon fra en samarbeidsprosess om karriereveiledning i klasserommet på en norsk skole. Ut ifra empirien fra dette prosjektet, kan jeg som forsker ikke se at lærerne hadde noen negativ effekt på karriereveiledningen i klasserommet.

Jeg vil likevel tillate meg å spekulere litt (uten empirisk grunnlag) i hva som kunne være en negativ effekt av lærerens tilstedeværelse og deltakelse i karriereveiledningen. Det første jeg tenker på er at læreren kan ha en hemmende effekt på elevene. Kontaktlæreren er elevens «foresatte» på skolen, og en som vurderer elevens prestasjoner gjennom prøver, muntlige høringer, deltakelse i undervisningen ol. gjennom hele skoleåret. Dette kan være med på å skape et prestasjonspress hos elevene, og kanskje føre til at elevene «binder» seg litt i frykt for å si noe som er feil, eller som er ufordelaktig mot skolen eller lærerne.

Dersom vi skal lene oss på empirien som forteller oss at lærerens tilstedeværelse og deltagelse i karriereveiledning skaper trygghet for elevene, forutsetter dette antagelig at relasjonen mellom lærer og elev er god.

Det finnes solid forskning på at karriereveiledning gitt i gruppe eller i et felleskap, er fordelaktig (Thomsen, 2009). Likevel drister jeg meg til å tenke at dette nødvendigvis ikke må gjelde alle. Ut ifra min erfaring som tidligere yrkesfaglærer, vet jeg at det finnes elever som ikke nødvendigvis er glade i å samarbeide med andre medlever, og som kanskje trives best i eget selskap. Dette kan ha vært tilfelle i de klassene hvor vi har gjennomført karriereveiledningene.

Lærerne som deltok i prosjektet, er håndplukket og fikk betalt for ekstra tid de brukte i prosjektarbeidet. Det kan være grunn til å anta at lærerne også er spesielt motivert for at forskningen skal bidra i positiv retning.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å svare på spørsmålet: **Hvordan kan lærerens tilstedeværelse og deltagelse i planlegging og gjennomføring, berike karriereveiledning som foregår i klasserommet?** Funnene i prosjektet viser at læreren bidrar didaktisk gjennom å være deltaker i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Rådgiver og lærer samarbeider interprofesjonelt gjennom å bidra med hver sin kompetanse, og interdisiplinært gjennom å bidra til å øke elevens karrierekompetanse gjennom karrierelæring. Didaktisk kan også samarbeidet sees på som intraprofesjonelt fordi begge, i denne sammenhengen, er pedagoger. I tillegg til å være et didaktisk bidrag har det tverrfaglige samarbeidet om karriereveiledning konsekvenser for relasjoner og trygghet. I tråd med et sosiokulturelt læringsperspektiv bidrar læreren også til å legge til rette for at karriereveiledning oppleves relevant, og til at karriereveiledningen tas på alvor.

Funnene viser videre at lærere og rådgivere har utfyllende roller i det pedagogiske og didaktiske arbeidet i planleggingen og gjennomføringen av karrierelæringsaktivitetene. Samarbeidet gir begge parter anledning til faglig fokus i arbeidet, og i det tverrfaglige samarbeidet spiller rådgiver og lærer på hverandres styrker. Dette blir synlig både på personlig og profesjonelt plan. Lærernes karriereveiledningsfaglige kunnskap og kompetanse ser, ikke overraskende, ut til å øke gjennom å delta aktivt i planlegging og gjennomføring av karriereveiledning. De føler seg nyttigere i karriereveiledningssammenheng nå enn de har gjort tidligere. Dette kommer blant annet av at de får en mer definert rolle i gjennomføringen. De blir i større grad i stand til å respondere på spørsmål og refleksjoner som dukker opp hos elevene imellom karriereveiledningsøktene.

Et godt samspill mellom fag og karriereveiledning kan være med på å koble programfag, yrke og karriereveiledning sammen. Elevene trekker fagkunnskap inn i karrierelæringsaktivitetene. De yrkesfaglige programfagene og karriereveiledningen går inn i et slags interdisiplinært samarbeid. Felles målsetning for begge fagene, er å skape gode yrkesutøvere som har gode forutsetninger for å håndtere sin karriere på en god måte. Rådgiver og lærere opplever samarbeidet som nyttig og verdifullt, og de mener samarbeidet fører til økt kollegial tilhørighet, og større faglig og sosialt samhold mellom lærere og rådgiver.

Funnene er diskutert i lys av sosiokulturell læringsteori, teorier om tverrfaglig samarbeid og didaktiske perspektiver på karriereveiledning. Jeg har gjennom denne oppgaven blitt spesielt opptatt av lærerens didaktiske og psykososiale bidrag til karriereveiledningen. Jeg er opptatt av at

læreren ikke skal fungere som karriereveileder, det tror jeg kan få utilsiktede og uheldige konsekvenser. Jeg ønsker at læreren skal bidra med den kompetansen som hører lærerrollen til. Den beriker min karriereveiledning.

Denne oppgaven belyser en liten del av en potensiell bred kollektiv tilnærming til karriereveiledning i skolen. Ved hjelp av et aksjonsforskningsarbeid, i samarbeid med praksis, har vi utviklet ny kunnskap om hvordan lærerens tilstedeværelse og deltagelse kan berike karriereveiledning som foregår i klasserommet. Kunnskapen er skapt i en spesifikk kontekst. Det betyr at det er ikke sikkert vi hadde erfart det samme ved en annen skole, med andre lærere, på et annet tidspunkt. Jeg håper og tror allikevel at erfaringene vi har gjort oss, og kunnskapen vi har skapt har verdi utover den konteksten den er skapt i.

Vi har i dette aksjonsforskningsprosjektet beveget oss litt nærmere opplæringslovens krav om at hele skolen skal ta ansvar for elevenes utdannings- og yrkesrådgivning. Vi har testet ut hva som skjer når vi prøver å operasjonalisere visjonen om «karriereveiledning som hele skolens oppgave». Jeg har et ønske om at resultatene bidrar til videre utvikling av praksis, i en retning der karriereveiledning i større grad vil ansees som hele skolens oppgave, og der et tettere samarbeid mellom rådgiver, lærere, og andre ansatte i skolen, bidrar til et mer helhetlig opplæringstilbud. Til elevens beste.

Referanser

Bakke, G.E., Engh, L.W., Espolin, G., Gravås, T.F., Haug, E.H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. og Thomsen, R. (2020) *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Hentet her: [rapport - nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning.pdf \(kompetansenorge.no\)](#)

Bjørndal, C.R.P. (2016). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning. I Tiller, T. (Red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (s. 117 – 139).

Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.

Bruner, J. (1985). Vygotsky, a historical and conceptual perspective. I Wertsch, J.(red.) *Culture, Communication and Cognition, Vygotskyan Perspectives*. London: Cambridge.

Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, B., Bungum, H. B. og Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgiving*. Trondheim: SINTEF.

Buland, T., Mathiesen, I.H., Mordal, S. (2015). *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. Trondheim: SINTEF

Buland, T., Mathiesen, I.H., Mordal, S. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020. En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Bunting, M., Halvorsen, T.A. og Moshuus, G. (2017). Three types of tightrope dance in the comeback process preliminary findings from a longitudinal study of young people at the margins of upper secondary school in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 4(2): 146-163.

Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193-212.

<https://ezproxy2.usn.no:3588/doi/abs/10.1177/0959354309103539>

Eilertsen, T.V. (2016). Aksjonsforskning på nært hold: Muligheter og dilemmaer. I Tiller, T. (Red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (s. 31 – 44).

Felby, L.C. og Skovhus, R.B. (2020). Gymnasielærerens forståelse af karrierelæring – en Koselleck inspireret begrephistorisk analyse. *Nordvej, Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.2890>

Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas - Drummond, S. (2016). Re-Conceptualizing “Scaffolding” and the Zone of Proximal Development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning. *Journal of Classroom Interaction*, 50(1), 54–72.

Forskrift til opplæringslova. (2009). *Forskrift til opplæringslova*. Kapittel 22. Retten til nødvendig rådgivning. Lovdata. Hentet her (21.05.21): [Forskrift til opplæringslova - Lovdata](#)

Glavin, K., Erdal, B. (2010). *Tverrfaglig samarbeid I praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Gottfredsson, L.S. (1985). Role of Self-Concept in Vocational Theory. *Journal of Counseling Psychology*. 21/1, 159-162,

Gravås, T.F., Gaarder, I.E. (2011) *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Havn, V. og Buland, T. (2003). *De første skritt er tatt; veien videre venter. Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet «delt rådgivningstjeneste»*. Trondheim: SINTEF.

Hiim, H. og Hippe, E. (2005). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holm-Nordhagen, A. (2016). *Fra kontor til klasserom. En studie av elevers opplevelse av karriereveiledning i samlet klasse* [Masteroppgave]. Høgskolen i Sørøst-Norge.

Holm-Nordhagen, A., Sandsleth, M. G., Hårklau, A. (2020): *Litteratursøk : Prosjekt: Karriereveiledning som hele skolens oppgave*. Universitetet I Sørøst-Norge. Dataset. DOI:

<https://doi.org/10.23642/usn.13078904.v1>

Kolb, David A. (2014). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Pearson FT Press.

Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av små ting*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., Jones, G.B. (1976) A Social learning theory of career selection. *The Counseling psychologist*. Vol. 6, No. 1, 71-81. <https://doi.org/10.1177%2F001100007600600117>

Krumboltz, J.D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17, 135-154. Doi:10.1177/1069072708328861

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kversøy, K. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning* [Doktorgradsavhandling]. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.

Kversøy, K. og Hartvigsen, M (2018). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Lauvås, K., Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget

Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27:1, 35-54. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069889908259714>

Lingås, L.G (2011) *Etikk for pedagoger*. Oslo: Gyldendal.

McNiff, J. (2017). *Action Research - All You Need to Know*. London: Sage.

Ness, I.J. og Danielsen, A.G. (2020) Sosiokulturell teori – Vygotsky, Lave og Wenger. I Danielsen, A.G (red.). *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal.

Nielsen, G.F. (2020). Veiledningsdidaktiske grundbegreber og- positioner. I Plant, P. og Buhl, R. (Red.), *Vejledningsdidaktik* (2. utg. s. 158 – 188). Fredriksberg: Frydenlund

Nilssen, Vivi (2012). *Analyse I kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

NISEC (2001). *New Dots – Career learning Theory for the Contemporary World*. (A NISEC Briefing). Cambridge: The Careers Research and advisory Centre.

NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet her (21.05.21): [NOU 2016: 7 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

OECD (2004), *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD. Hentet her (21.05.21): [Career Guidance and Public Policy \(oecd.org\)](https://www.oecd.org/)

Plant, P og Buhl, R. (red). (2020). *Vejledningsdidaktik*. Fredriksberg: Frydelund.

Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Poulsen, B.K., Thomsen, R., Buhl R. og Hagmayer, I.A. (2016). *Udsyn i udskolingen*. KL og Danmarks Lærerforening. Hentet her (21.05.21): [304115 Udsyn i udskolingen Indmad.indd \(vpt.dk\)](https://www.vpt.dk/)

Salo, P. (2016). Metaforen som livboj – aktionsforskaren i den micropolitiska skolorganisationen. I Tiller, T. (Red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (s. 79 – 95).

Skovhus, R. B. (2018). *Vejledning - valg og læring*. [Doktorgradsavhandling] Aarhus: DPU, Aarhus

Stålsett, U. (2012). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Super, D. (1957). *The psychology of Careers – an introduction to vocational development*. Harper & Row: New York and Evanston.

Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber*. [Doktorgradsavhandling]. Aarhus: DPU, Aarhus Universitetet.

Thomsen, R., Skovhus, R.B., Buhl, Rita (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Fredensborg: Scultz.

Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring*. NVL & ELGPN concept note. Oslo: NVL

Tracy, S.J. (2010). Qualitative quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. Doi:10.1177/1077800410383121

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i Vg1 bygg- og anleggsteknikk (BAT01-03)*. Hentet her (21.05.21): [Læreplan i Vg1 bygg- og anleggsteknikk \(BAT01-03\) \(udir.no\)](https://www.udir.no/lareplaner/lareplaner-i-vg1-bygg-og-anleggsteknikk-bat01-03)

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i Vg1 helse- og oppvekstfag (HSF01-03)*. Hentet her (21.05.21): [Læreplan i Vg1 helse- og oppvekstfag \(HSF01-03\) \(udir.no\)](https://www.udir.no/lareplaner/lareplaner-i-vg1-helse-og-oppvekstfag-hsf01-03)

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnutdanningen*. Hentet her (21.05.21): [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](https://www.udir.no/lareplaner/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen)

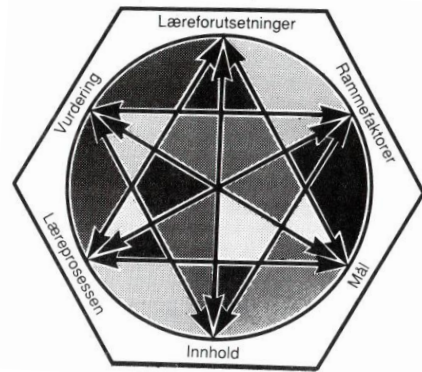
Utdanningsdirektoratet (2015). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014 – 2016)*. Hentet her (21.05.2021): [rammeverk-fyr.pdf \(udir.no\)](#)

Vassbotn, T. og Quagliata, L. *Veiledning ved hjelp av samtalestjernen*. Hentet her (21.05.21): [Microsoft Word - Samtalestjernen.docx \(veilederforum.no\)](#)

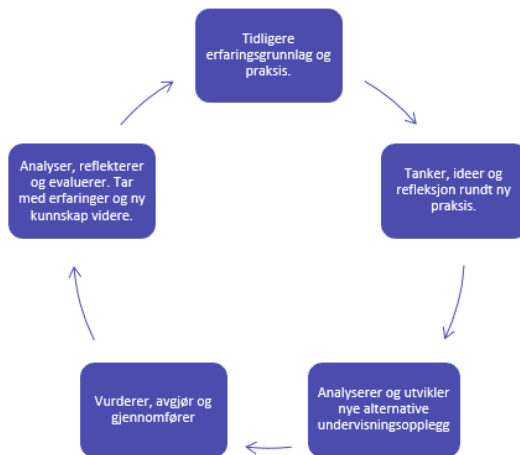
Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Figurliste

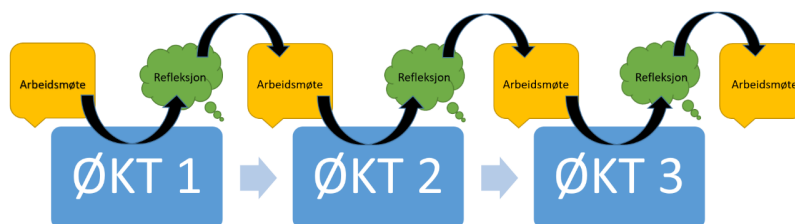
Figur 1 (s.19): Illustrasjon av den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 2005).



Figur 2 (s.25): Aksjonsforsknings sirkel inspirert av Kolb (2014)



Figur 3 (s.28): Illustrasjon av prosessen i prosjektet



Vedlegg

Vedlegg nr. 1 Plan for karriereveiledningsøkter

Undervisningsplan Karriereveiledningsøkt nr. 1 Vg1 Yrkesfag			
Temaer: <ul style="list-style-type: none">• Karriere, begrepsavklaring.• Overgang mellom ungdomsskole og videregående.• Valg.• Egenskaper og selvinnsikt.			
Målsetning: <ul style="list-style-type: none">• Styrke elevenes forståelse for karriere og karriereoverganger.• Sette søkelys på forskjellen mellom ungdomsskole og videregående, og veien videre innenfor utdanning og arbeid.• Styrke elevenes selvinnsikt opp imot egenskaper, mulighet og begrensninger• Øke elevenes valgkompetanse.• Øke samhold i klassen og skape en delingskultur.			
Rammeforutsetninger: <p>Undervisningen gjennomføres i klasserommet med rådgiver og kontaktlærer til stede. Kontaktlærer deltar aktivt sammen med elevene i øvelsene, og kommer med innspill der det passer. Rådgiver har med nødvendig utstyr, som folierte ark med egenskaper.</p>			
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
10 min.	Innledning og målsetning for undervisningsøkten. Begrepsavklaring.	Rådgiver presenterer seg selv og undervisningsøkten. Drøfter følgende begreper med klassen: <ul style="list-style-type: none">• Karriere.• Karriereveiledning.	Gi informasjon om rettigheter, og avklare forventninger. Skape forståelse for hva karriere og karriereveiledning kan være, og sette dette i elevkontekst.
20 min.	Valg- og samarbeidsøvelse ved hjelp av skalering 1-10. Kontaktlærer deltar på lik linje med elevene. Rådgiver spiller kontaktlærer inn ved behov for ekstra drøfting, eller for å knytte noe til utdanningsprogrammet.	Pulter og stoler ryddes unna for å skape stor gulvplass. Elever og kontaktlærer stiller seg i en ende av klasserommet. Rådgiver tegner en imaginær tallinje fra 1-10. Elevene og kontaktlærer velger hvor de mener de befinner seg på tallinjen/skalaen, og stiller seg på det tallet. Følgende spørsmål stilles: Still dere opp i riktig rekkefølge etter når dere er født. 1 er yngst og 10 er eldst.	Skape samhold og samarbeid i klassen. Øve på å ta valg. Øve elevene på å dele og reflektere over gitte problemstillinger i klassen. Høre på hverandres synspunkter, og oppleve at det er flere som tenker de samme tankene. Forstå hvordan elever kan veilede hverandre gjennom å dele tanker om utdanning og arbeid. Skape en gruppeveiledningsdynamikk i klassen.

		<p>Still dere opp i riktig rekkefølge etter høyde, el. etter samme prinsipp.</p> <p>På en skala fra 1-10: Hvor lyst hadde du til å stå opp i dag? Hvor fornøyd er du med å gå på vgs.? Er du på rett utdanningsprogram? Er du sikker på hva du skal gjøre neste år? Hvor sikker er du på hva du vil bli?</p> <p>Rådgiver stiller oppfølgingsspørsmål, og involverer kontaktlærer der det er naturlig.</p>	
20 min.	<p>Øvelse om egenskaper.</p> <p>Kontaktlærer deltar på lik linje med elevene.</p> <p>Rådgiver spiller kontaktlærer inn ved behov for ekstra drøfting, eller for å knytte noe til utdanningsprogrammet.</p>	<p>Rådgiver legger medbragte folierte lapper med en egenskap på hver lapp, utover gulvet (ca. 20 stk.). Elevene og kontaktlærer stiller seg på/rundt disse egenskapene med utgangspunkt i følgende spørsmål:</p> <p>Hvilken egenskap kjenner du deg igjen i? Hvilken egenskap har du mest bruk for på vgs.? Hvilken egenskap tror du er viktig for ditt utdanningsprogram eller bransje? Hvilken egenskap ønsker du deg mer av?</p> <p>Rådgiver stiller oppfølgingsspørsmål, og involverer kontaktlærer der det er naturlig.</p>	<p>Skape refleksjon hos elevene om hvilke gode egenskaper de innehar, og hvilke de kan utvikle/jobbe mer med.</p> <p>Utvikle en forståelse for hvilke egenskaper elevene trenger for å gjennomføre utdanningen og jobbe innenfor bransjen utdanningsprogrammet representerer.</p> <p>Øke elevens selvinnsett, muligheter og begrensninger.</p>
10 min.	Avslutning/oppsummering.	<p>Elevene og kontaktlærer sitter i pedagogisk sirkel. Oppsummering og refleksjon rundt undervisningsøkten og temaene. Avtale at klassen sammen med kontaktlærer finner/velger fem egenskaper som de mener er de</p>	<p>Repetisjon. Gruppehukommelse. Sette i gang prosessen med å knytte karriereveiledningsøkten til utdanningsprogrammet og til</p>

		viktigste for utdanningsprogrammet. Se disse opp imot jobbannonser som elevene finner på f. eks. www.finn.no .	utlyste stillingsannonser som finnes i arbeidsmarkedet.
--	--	---	---

Undervisningsplan karriereveiledningsøkt nr. 2
Vg1 Yrkesfag

Temaer:

- Egenskaper
- Selvinnsikt
- Samarbeid

Målsetning:

- Elevene skal utvikle dybdeforståelse rundt egenskaper som er viktige for utdanningsprogrammet.
- Utvikle elevenes selvinnsikt (egenskaper, muligheter og begrensninger).
- Styrke elevenes grunnlag for videre valg innen utdanning.
- Øke samarbeidet mellom elevene innenfor utdanning og arbeid.
- Sette elevene i stand til å veilede hverandre innenfor utdanning og arbeid.

Rammeforutsetninger:

Undervisningen gjennomføres i klasserommet med rådgiver og kontaktlærer til stede. Trenger fem flippoverark eller litt store papplakater og fem tusjer i forskjellige farger. Rådgiver leder undervisningen i samarbeid med lærer. Lærer og rådgiver veileder i gruppene underveis i undervisningen.

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
10 min.	Intro og repetisjon fra forrige økt.	Foredrag og grupperefleksjon i klassen.	Starte opp økta og få elevene koblet på forrige økt gjennom refleksjonsprosess/gruppehukommelse.
40 min.	Gruppearbeid om egenskaper.	Deler klassen i fem grupper (gruppeinndeling gjort på forhånd av lærer). Lærer og rådgiver har gjort klar plakater med en egenskap på hvert ark, fordelt på fem gruppebord. Følgende spørsmål skrives på tavla: Beskriv egenskapene. Hva betyr de? Hvilken betydning har egenskapene for yrket/Utdanningsprogrammet? Hvordan brukes disse i utøvelsen av yrket? Kafédialog:	Utvikle dybdeforståelse for de utvalgte egenskapene. Øke elevenes selvinnsikt og forståelse for hva som kreves av personlige egenskaper av en yrkesutøver innenfor utdanningsprogrammet. Styrke samarbeid og delingskultur i klassen. Plakatene henges opp i klasserommet som visuell forklaring på hva egenskapene betyr. Kan på denne måten lettere tas opp og integreres i annen undervisning.

		<p>Gruppene snakker sammen om hvordan man kan beskrive egenskapene på best mulig måte, i forhold til hva de betyr og egenskapens betydning for yrket/yrker. Elevene skriver ned stikkord på plakatene og roterer rundt på alle bordene.</p> <p>Ved endt rotasjon legger gruppene frem punktene i plenum.</p> <p>Diskusjon i klassen styrt av lærer og rådgiver.</p> <p>Plakatene henges opp i klasserommet.</p>	
10 min.	Avslutning/oppsummering	<p>Dialog i klasserommet om dagens økt. Kort smakebit på neste veiledning. Hva skjer i neste undervisningsøkt?</p> <p>Leveromskartlegging.</p>	<p>Oppsummere økta. Få en tilbakemelding på hva elevene sitter igjen med (gruppehukommelse). Hva la elevene merke til i løpet av økta? Kort smakebit på neste undervisningsøkt for at elevene skal kunne se sammenheng mellom øktene og for å skape forutsigbarhet i læringsarbeidet.</p>

Undervisningsplan karriereveiledningsøkt nr. 3
Vg1 Yrkesfag

Temaer:

- Leveromskartlegging.

Målsetning:

- Sette elevene i stand til å kartlegge og analysere sin egen nåsituasjon.
- Sette elevene i stand til å planlegge sin egen framtidssituasjon.
- Bevisstgjøre elevene på sitt eget nettverk og ressurser.
- Gi elevene et redskap til å analysere hva og hvem man kan bruke som ressurs for å nå sine mål innenfor utdanning og arbeidsliv.
- Styrke elevenes valgkompetanse.

Rammeforutsetninger:

Undervisningen/veiledningen foregår i klasserommet. Rådgiver har med leveromskartleggingskjema. Individuell oppgave, men gjennomføres i samlet klasse. Lærer deltar som veileder for elevene i arbeidet med leveromskartleggingen.

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
-----	-----	---------	---------

10 min.	Introduksjon og repetisjon fra forrige økt.	Forelesning, og dialog med klassen.	Repetere, skape forutsigbarhet og forklare øktas innhold og oppgave.
40 min.	Leveromskartlegging.	Rådgiver og lærer deler ut leveromskartleggingskjemaet. Elevene jobber med dette individuelt etter instruksjoner og veiledning fra rådgiver og lærer. Eleven kartlegger sin egen nåsituasjon og ønsket fremtidig livssituasjon. De starter med å kartlegge nåsituasjonen i forhold til nettverk, hjem og familie, fritid interesser og egenskaper og jobb og utdanning. Det samme gjøres med fremtiden. Til slutt skriver eleven ned hva som skal til for å nå målene sine på kort sikt og på lengre sikt. Hvis noen av elevene vil det, deler noen elever sitt skjema i plenum. Kan deles sammen to og to også.	Skjemaet brukes som en form for GAP-analyse. Skape refleksjon rundt nåsituasjonen, og hvilke ressurser eleven har rundt seg til bruk i overgangsfaser. Eleven setter seg mål for fremtiden, og analyserer hvilke tiltak som skal til for å nå målene sine. Brukes i plenum for at elevene skal kunne dra nytte av hverandre.
10 min.	Avslutning/ oppsummering.	Rådgiver oppsummerer økta sammen med lærer og klassen. Skjemaene samles inn. Disse settes i elevperm og oppbevares hos rådgiver. Kan også tas med hjem og brukes som utgangspunkt for en samtale mellom foresatte og elev om temaet.	Få tilbakemelding på hvordan elevene opplevde kartleggingen. Kartleggingskjemaet tas frem ved behov i individuelle samtaler hos rådgiver.

Undervisningsplan karriereveiledningsøkt nr. 4
Vg1 Yrkesfag

Temaer:

- Leveromskartlegging
- Vilbli.no
- Utdanning.no

Målsetning:

- Sette elevene i stand til å kartlegge og analysere sin egen nåsituasjon.
- Sette elevene i stand til å planlegge sin egen framtidssituasjon.
- Bevisstgjøre elevene på sitt eget nettverk og ressurser.
- Gi elevene et redskap til å analysere hva og hvem man kan bruke som ressurs for å nå sine mål innenfor utdanning og arbeidsliv.
- Kombinere informasjon om muligheter og begrensninger.
- Styrke elevenes kartleggings- og valgkompetanse.

Rammeforutsetninger:			
Undervisningen/veiledningen foregår i klasserommet. Individuell oppgave, men gjennomføres i samlet klasse. Lærer deltar som veileder for elevene i arbeidet. Rådgiver/elev har med ferdig utfylt leveromskartleggings skjema og bruker egen pc til å gjennomføre oppgaven.			
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
20 min.	Introduksjon og repetisjon av forrige økt.	Forelesning og dialog med klassen. Ta opp et eksempel på et yrke innenfor utdanningsprogrammet. Vis utdanningsvei gjennom vilbli.no. Se på egenskapene i utdanning.no og vis kobling mellom disse.	Repetere, skape forutsigbarhet og forklare øktas innhold og oppgave. Gi innblikk i aktuelle dataprogrammer, og vise kobling til leveromskartlegging.
30 min.	Kartleggings- og utforskningsoppgave	Elevene bruker leveromskartleggingen, og utdanningsprogrammets egenskaper (klassens utvalgte) til å utforske utdanning.no, jobbkompasset og velge ut tre aktuelle yrker for seg selv. Dette kan deles med medelever i gruppe, hvis det passer.	Skape kobling mellom leveromskartleggingen og utdanning.no. Få elevene til å se mulighetene i kartleggingsverktøy og bruke dem aktivt i egen karriereprosess videre.
10 min.	Avslutning/oppsummering.	Gruppedialog. Hva har vi erfart, lært og lagt merke til. Informasjon om Vigo-økt, og MinID.	Oppsummere økta. Få en tilbakemelding på hva elevene sitter igjen med (gruppehukommelse). Hva la elevene merke til i løpet av økta? Gi informasjon om vigo.no-økt for å skape forutsigbarhet i læringsarbeidet.

Undervisningsplan karriereveiledningsøkt nr. 5 Vg1 Yrkesfag	
Tema:	<ul style="list-style-type: none"> VIGO
Målsetning:	<ul style="list-style-type: none"> Elevene skal bli kjent med og kunne søke videregående skole i søknadsmotoren VIGO. Få informasjon om rettigheter, plikter og frister.
Rammeforutsetninger:	Undervisningen/veiledningen gjennomføres i klasserommet. Rådgiver har egen VIGO-bruker til demonstrasjon. Kan også bruke en frivillig elevs bruker til demonstrasjon. Lærer deltar som veileder for elevene.

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
10 min.	Introduksjon og repetisjon fra forrige økt. Informasjon om økta.	Refleksjon i klassen. Forelesning.	Ta opp tråden fra sist. Forberede elevene på økta.
45 min.	Demonstrere VIGO, og veilede elevene i den tekniske søkingen.	Går igjennom søknadsprosessen en gang. Forklarer muligheter, rettigheter og plikter. Søker med alle i plenum. Lærer går rundt og veileder.	Lære elevene VIGO-systemet, og skape trygghet i søknadsprosessen. Sørg for at alle har søkt, og at de får riktig informasjon om omvalg, ungdomsrett, endring av søknad osv.
5 min.	Oppsummering/avslutning.	Dialog med klassen, og gi informasjon og tilbud om individuell samtale ved behov.	Sikre at alle får tilbud om hjelp i søknadsprosessen, enten av rådgiver, lærer eller av medelev.

Kopi av melding fra NSD, levert elektronisk på «min side»/www.nsd.no

Melding

28.09.2018 16:49

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 631318 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD 18.9.2018. Behandlingen kan starte.

(...)

PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

(...)

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen underveis og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Pernille Ekornrud Grøndal Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)