

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Camilla Helen Gillerstedt Mogen

Masteroppgave

Karriereveiledning i en
spesialpedagogisk kontekst

Career guidance in a context of special education

Karriereveiledning

2022

Sammendrag

Tittel: Karriereveiledning i en spesialpedagogisk kontekst

Bakgrunn og formål: Jeg begynte i skolen som allmennlærer i 2002. Det første året som arbeidstaker ble jeg introdusert for spesialpedagogikken, og videreutdannet meg i den retningen. Dette resulterte i at jeg fikk jobb på det man definerer som en spesialskole. Der har jeg jobbet siden 2003, og jeg fikk rollen som karriereveileder høsten 2012. På bakgrunn av mine erfaringer er fagfeltene spesialpedagogikk og karriereveiledning sett i lys av hverandre både svært interessante, og viktige for mitt daglige virke. Fagfeltene er viktige for mitt samfunnsoppdrag i regi av å tilby karriereveiledning for en marginalisert gruppe samt viktige for den enkelte elev.

Formålet med prosjektet er todelt. Jeg ønsker å belyse behovet elever med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse har for karriereveiledning da jeg opplever at denne marginaliserte gruppen ungdom ofte faller utenfor en slik tjeneste. Dette kan sees i sammenheng med et «social justice»-perspektiv for å løfte frem like muligheter for alle i å oppnå retten til utdanning ut ifra individuelle forutsetninger. I tillegg ønsker jeg å kunne videreutvikle min egen praksis i karriereveiledning, samt kunne vise hvordan en slik tjeneste innenfor en spesialpedagogisk kontekst kan tilrettelegges. Ved å forske i min egen praksis har jeg hatt et ønske om å både avdekke det som oppleves som god og hensiktsmessig karriereveiledning for elever som trenger ekstra tilpasninger, samt avdekke hva som eventuelt bør endres og forbedres. Med dette håper jeg prosjektet kan være til inspirasjon og hjelp for alle de karriereveiledere som synes det kan være vanskelig å vite hvordan man skal møte denne elevgruppen.

Problemstilling: Min problemstilling for prosjektet lyder som følger:

Hvordan kan skolen tilrettelegge en karriereveiledningstjeneste for ungdom med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse for å sikre utvikling av karrierekompetanser?

Teori: Grunnlaget som funnene i prosjektet bygger på representeres ved karriereteori hvor jeg har avgrenset meg til å trekke frem Mark Savickas og hans *Life Design*-tilnærming, Linda Gottfredson sin teori *The Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation* samt *sosiodynamiske veiledning* i regi av R. Vance Peavy. Alle tre bygger sine teorier på konstruktivistisk karriereteori som gjenspeiler mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Som

spesialpedagog har jeg fokus på og støtter tanken på at læring først og fremst skjer i sosial samhandling med andre. Mitt ontologiske perspektiv belyses da gjennom et sosialkonstruktivistisk ståsted. For utvikling av egen kunnskap er jeg opptatt av at dette skjer først og fremst i praksisfeltet. Faglig tyngde er viktig fundament, men det er omsetningen av denne i praksis som er av betydning for meg. Opparbeidet faglig teoretisk grunnlag har ingen nytteverdi om det ikke har funksjon som praktisk nyttig og hensiktsmessig for elevene som skal lære. Derfor definerer jeg mitt epistemologiske perspektiv som pragmatisk.

Metode: Undervisning i faget utdanningsvalg er hovedkilden til innhenting av data med henblikk til karrierekompetansene jf. *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020). Rammeverket representerer det metodiske verktøyet som ligger til grunn for undervisningen. Jeg har benyttet den kvalitative metoden deltakende observasjon for innhenting av kunnskap. Feltnotater utarbeidet etter hver økt med observasjoner, er grunnlaget for datamaterialet jeg har analysert ved bruk av metoden tematisk analyse. Prosjektets forskningsstrategi er aksjonsforskning. Som forsker får jeg mulighet til å fremme kunnskap og teorier som kan gi grunnlag for nye måter å gjøre ting på slik at jeg kan forbedre både min egen læringsprosess samt praksis, og forhåpentligvis kan dette også ha en nytteverdi for andre karriereveiledere. Gjennom aksjonsforskning får jeg mulighet til å forklare hvordan jeg kan bidra med ny forståelse innenfor flere nivåer, både for meg selv, kollegaer og på systemnivå. Selve aksjonen består i å undervise elevene samt analysere undervisningen for igjen å kunne innhente kunnskap om hvordan elevene utvikler karrierekompetanser. Metodevalg begrunner jeg i prosjektet med henblikk på mitt vitenskapsteoretiske ståsted som representeres via sosialkonstruktivismen samt pragmatisk epistemologi.

Resultat: Gjennom temaanalyse har jeg kategorisert funn etter koder innenfor tre hovedtema sett i lys av forskningsspørsmålene. Hvert hovedtema har igjen blitt delt inn i kategorier. Første tema *kunnskapsutvikling*, deles inn i de fem karrierekompetansene «meg i kontekst», «muligheter og begrensninger», «valg og tilfeldigheter», «endring og stabilitet» samt «tilpasning og motstand». Andre tema *personlige egenskaper*, deles inn i «spesialpedagogisk kunnskap», «etisk bevissthet», «sosiodynamisk tilnærming», og «selvrefleksjon». Tredje tema *karriereteori og verktøy*, deles inn i «kvalitetsrammeverket som verktøy», «Life Design», «sosiodynamisk gruppeveiledning» og «Gottfredson». I tillegg til disse hovedtemaene presenteres egen praksisutvikling i lys av «etablert god praksis» samt «forbedring».

Gjennom min yrkeskarriere har jeg møtt unike ungdom som har så mye å berike vårt samfunn med. Likevel består dessverre deres hverdag av ulike hinder som gjør det svært utfordrende å få delta i storsamfunnet på lik linje med jevnaldrende. Ungdom med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse er en marginalisert gruppe i vårt samfunn som fortjener større plass i det offentlige rom. I tillegg til videreutvikling av egen praksis, har jeg lenge ønsket å løfte frem en marginalisert gruppe ungdom som jeg mener trenger å bli mer inkludert i storsamfunnet på sine egne premisser. Derfor ble denne tematikken et naturlig valg i arbeidet med min masteroppgave. Det har vært en intens og lærerik prosess, og selv er jeg både tilfreds og stolt av arbeidet jeg har gjennomført. Arbeidet har en stor nytteverdi for min videre praksis, og jeg håper andre i min posisjon kan bruke prosjektet som inspirasjon til videreutvikling samt finne nye problemstillinger som kan løstes frem gjennom en forskningsprosess.

Og tusen takk til «mine», for all tålmodighet og støtte! Harald ♥ Silje ♥ Henrik

[illegible]

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Forord	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Formål	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.4 Metodisk tilnærming	14
2.0 Teoretisk forankring.....	16
2.1 Presentasjon av forskning.....	16
2.1.1.The Psychology of Working Theory.....	18
2.1.2 The framework of Amy Cook	19
2.1.3 Ginevra.....	20
2.1.4 Good career guidance.....	20
2.2 Karriereveiledning	21
2.2.1 Historiske paradigmeskifter	22
2.2.2 Karriereteori.....	25
2.2.3 Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning	28
2.3 Spesialpedagogisk kontekst.....	30
2.3.1 Spesialpedagogikk i dagens skole.....	31
2.3.2 Hvem er egentlig elevene, og er de så «annerledes»?	34
2.4 Kort oppsummering.....	34
3.0 Metode	36
3.1 Utvalg, kontekst og forskningsetikk	36
3.2 Aksjonsforskning.....	38
3.3 Vitenskapeteoretisk perspektiv.....	42
3.4 Kvalitativ metode.....	44
3.5 Deltakende observasjon.....	46
3.6 Analysemetode	49
3.7 Hvorfor valgte jeg denne metoden fremfor noen andre?	51
4.0 Analyseresultater.....	53
4.1 Kunnskapsutvikling	53
4.1.1 Meg i kontekst	53
4.1.2 Muligheter og begrensninger	54
4.1.3 Valg og tilfeldigheter.....	55

4.1.4 Endring og stabilitet	56
4.1.5 Tilpasning og motstand	56
4.2 Personlige egenskaper	57
4.2.1 Spesialpedagogisk kunnskap	57
4.2.2 Etisk bevissthet	59
4.2.3 Sosiodynamisk tilnærming	61
4.2.4 Selvrefleksjon	62
4.3 Karriereteori og verktøy.....	63
4.3.1 Kvalitetsrammeverket som verktøy	64
4.3.2 Life Design.....	65
4.3.3 Sosiodynamisk gruppeveiledning.....	66
4.3.4 Gottfredson.....	67
4.5 Egen praksisutvikling	67
4.5.1 Etablert god praksis	68
4.5.2 Forbedring	69
5.0 Diskusjon og kritikk.....	71
5.1 Kunnskapsutvikling	71
5.2 Personlige egenskaper	75
5.3 Karriereteori og verktøy.....	78
5.4 Egen praksisutvikling	80
6.0 Konkluderende betraktninger.....	82
6.1 Begrensninger	82
6.2 Styrker og svakheter	84
6.3 Fremtidig forskning	86
6.4 Konklusjon	87
Litteraturliste.....	90
Vedlegg 1	94

1.0 Innledning

Tematikken for forskningsprosjektet handler om å sette søkelys på de to fagområdene spesialpedagogikk og karriereveiledning i en felles kontekst. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å bruke faget utdanningsvalg som plattform for å kunne få økt kunnskap om karriereveiledningens betydning for ungdommer med ulike typer fysiske og psykiske funksjonsnedsettelser. Jeg underviser selv i utdanningsvalg denne gruppe ungdom, og har derfor valgt å følge mitt avgangskull 2021 for innsamlingen av datamaterialet til dette prosjektet. I dette innledningskapittelet vil jeg først redegjøre for min bakgrunn for valg av problemstilling samt formål med prosjektet. Deretter presenterer jeg problemstillingen samt forskningsspørsmål, en metodisk tilnærming og avslutter kapittelet med en kort gjennomgang av oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn

Spesialpedagogikk og karriereveiledning representerer to store fagområder som begge tar høyde for enkeltindivids behov. Likevel opplever jeg at det finnes relativt lite forskning på det man kan kalle spesialpedagogisk karriereveiledning. Jeg kom over et debattinnlegg av Sonia Muñoz Llorca fra 2018 på utdanningsnytt.no med tittel *Spesialpedagogisk karriereveiledning: En viktig (og glemt) tjeneste for å oppnå retten til utdanning for alle*. Et kort innlegg som med få ord setter søkelys på utfordringer jeg står i daglig, og som i stor grad er inspirasjonskilden til min problemstilling.

Det er viktig å presisere at det å delta i utdanningsvalg er ett ledd i den totale tilrettelagte karriereveiledningstjenesten jeg har bygd opp ved skolen. Det er flere aktiviteter gjennom 10.trinn for elevene som er med å støtte opp under karrierekompetanselæring, men for dette prosjektet har jeg måtte avgrense meg til å forske på det som skjer i timene med utdanningsvalg. Innsamlingen av datamaterialet fant sted under en periode da samfunnet befant seg i en kritisk fase på grunn av covid-19 pandemien. Flere av aktivitetene vi vanligvis gjennomfører, som å besøke utdanningsmesser, ulike skoler og deres studietilbud samt arbeidsplasser, måtte avlyses. Med bakgrunn i dette ble valg av aktivitetene vi gjennomførte i utdanningsvalg spesielt viktige.

I hele min voksne arbeidskarriere har jeg jobbet med barn, ungdom og foresatte på en tilrettelagt grunnskole fra 1.-10.trinn. En unik skole av sitt slag som representerer et fåtall på

landsbasis. En politisk ukorrekt skole hører vi ofte som omtale av vår skole, og argumenter som omhandler segregering er påfallende. Dessverre er det slik at flertallet av de som uttaler seg i denne retningen ikke har nok kjennskap til elevenes store utfordringer og deres opplevelser av å bli ivaretatt på sin egen nærscole. For å bli elev hos oss må man ha omfattende spesialpedagogisk behov, samt at nærscole må ha utfordringer med å gi den opplæring eleven har krav på. Med de yngst elevene er ikke ulikhetene like ofte så fremtredende, ei heller skaper det største sosiale utenforskapet. Derimot opplever vi større utfordringer jo eldre elevene blir. Det er et inngripende tiltak å flytte en elev fra sitt nærmiljø som nærscole representerer, til en skole som for mange ligger lokalisert langt unna hjemmet. Det er forståelig at det kan oppfattes fra utenforstående som et segregerende tiltak, men vi som jobber der opplever derimot foresatte og elever som forteller om opplevelser av å ha en tilhørighet for den man er for aller første gang. Det å jobbe innenfor en slik kontekst over så mange år har unektelig formet meg som individ, og jeg kjenner på et brennende engasjement for nettopp denne marginaliserte gruppen barn og unge.

Det er viktig å gi disse elevene mulighet til å utvikle karrierekompetanse de trenger for å kunne fungere best mulig i storsamfunnet, og det er elevenes individuelle behov som definerer hva slags karrierekompetanse som er viktigst for den enkelte. Da jeg ble rådgiver i 2012, som første rådgiver ved min skole, var jeg usikker på hvordan denne rollen skulle fungere. Det jeg fort merket meg var at jeg bekledde en rolle som foresatte opplevde som svært etterlengtet. De trengte noen som kunne trygge dem på elevenes fremtid. Det har blitt mange samtaler med foresatte gjennom årene, og selv om jeg er forsiktig med å gi dem konkrete råd eller fremstille hva fremtiden vil bringe, har de et enormt behov for å bli møtt med gode samtaler rundt disse bekymringene. I begynnelsen brukte jeg mer tid på foresatte enn elevene, men etter hvert som jeg tok ansvar for å innføre utdanningsvalg, endret dette seg. I dag jobber jeg først og fremst for å styrke elevene. Rollen, som i dag benevnes som karriereveileder, bruker jeg svært aktivt for å gi elevene mulighet til å utvikle ulike karrierekompetanser ut ifra sine helt individuelle utgangspunkt. Erfaringsmessig opplever jeg at denne type tjeneste til denne marginaliserte gruppen med ungdom ikke prioriteres i vanlig skole. Det virker på meg som om mange skoler er usikre på hvordan en karriereveileder kan jobbe med ungdom med store sammensatte vansker. Jeg erfarer at utdanningsvalg er et svært viktig fag for akkurat disse elevene, og jeg ønsker å formidle videre nødvendigheten av å ha

en godt integrert karriereveiledningstjeneste inn i en spesialpedagogisk kontekst. Derav tematikken for dette prosjektet.

De ulike karrierekompetansene definert i *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020) ligger til grunn for elevenes kunnskapsutvikling i dette arbeidet. Det er stort fokus på betydningen av enkeltindividets egne forutsetninger for å kunne delta i et aktivt arbeidsliv, og ikke minst mestre å håndtere sitt eget liv på flere områder. Faget utdanningsvalg er også et ledd i denne prosessen fra politisk hold. Faget ble innført som obligatorisk på ungdomstrinnet i 2008, og skal bidra til blant annet at overgangen mellom grunnskole og videregående knyttes bedre sammen. Fagplanen handler om å utvikle kunnskap som i større grad ruste elevene for videre utdanning, jobb og livslang læring. Ved å forske på kunnskapsutviklingen til denne marginaliserte gruppen ungdom, vil jeg kunne legge teoretiske føringer for hva som kan ha stor nytteverdi i denne type opplæring. Håpet er at andre innenfor denne profesjonen kan bruke dette som veiledning til å drive karriereveiledning med elever med store sammensatte vansker i ordinær skole. Elevene representeres i større eller mindre grad på alle skoler, men det er svært ulik praksis henhold til hvilket tilbud de får og hvordan dette tilbudet gis. Ofte hører jeg at sosialpedagog eller spesialpedagog «tar seg av» eller «håndterer» disse elevene ved overgang til videregående skole. Jeg mener dette kan ha noe med usikkerhet å gjøre og at karriereveilederne der ute mangler kompetanse. Kanskje mitt prosjekt kan være et lite bidrag til økt forståelse og noe kompetanseheving for karriereveiledere som møter disse ungdommene.

1.2 Formål

Formålet med prosjektet er delt. For det første ønsker jeg å sette fokus på en gruppe ungdom som jeg mener fortjener å bli løftet noe mer frem i samfunnet enn det de blir i dag. Dette er en marginalisert gruppe ungdom som jeg dessverre ofte erfarer vies mindre oppmerksomhet enn det de burde. Slik sett kan hele prosjektet sees i lys av å jobbe for sosial rettferdighet med tanke på å gi et likeverdig karriereveiledningstilbud til alle ungdommer. Dette for å sikre at de får mulighet til å utvikle sine ferdigheter ut fra individuelle behov inn mot karrierevalg og deltakelse i arbeidslivet. Storsamfunnets økonomiske vinning på sikt ligger også implementert i dette formålet. Det vil være mer lønnsomt for vårt samfunn å ha voksne med slike sammensatte utfordringer som trives, finner mening i daglig virke og kan fungere i samhandling med andre være seg i bedrift med tilrettelegging eller dagsenter. God livskvalitet

kan minske depresjon og andre negative konsekvenser som kan koste mer for samfunnet enn god tilrettelegging i lys av den individuelle karrierevei. Det å ha et meningsfullt arbeid er en sentral faktor i oppnåelse av god livskvalitet.

Min rolle som karriereveileder handler om hvordan jeg kan bidra til at ungdommene får mulighet til å realisere seg selv ut i fra sine helt individuelle forutsetninger, og utvikle meningsfulle liv hva det måtte innebære for den enkelte. Det handler i tillegg om å få økt fokus på hvilke ressurser som kan avdekkes hos den enkelte slik at samfunnet i større grad verdsetter og inkluderer unge mennesker inn i et arbeidsliv, selv om de har med seg ulike utfordringer i bagasjen. Jeg vil presisere at ungdommene i dette prosjektet har svært ulike behov. For noen er et rikt voksenliv det å kunne være deltakere på et dagsenter, mens for andre handler det om muligheten til å kunne delta i ordinært arbeidsliv. Også har vi hele spekteret mellom disse ytterpunkter med tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift, eller fulltid på en tilrettelagt bedrift. Det finnes med andre ord mange ulike arenaer som kan være aktuelle for de ungdommene jeg representerer når de skal ut i arbeidslivet.

Sosial rettferdighet handler om hva individer mener er moralsk og politisk riktig, og dette er grunnen til at begrepet kan tillegges ulikt innhold etter hvilken bakgrunn man har. Hvordan vi tenker rundt sosial rettferdighet henger sammen med vårt ontologiske perspektiv, altså hva som er våre grunnleggende holdninger til livet (Hooley et al., 2018, s. 4). Min bakgrunn som spesialpedagog har formet mitt syn på viktigheten av mangfold, og å verne om den ulikheten hver og en av oss representerer. Det må anerkjennes at livskvalitet må sees i lys av det enkelte individ. Inkludering ligger til grunn for dette synet. Ginevra et al. (2019, s. 36) viser til neoliberalismen som trussel til inkludering i arbeidsmarkedet for nettopp denne gruppen ungdommer jeg jobber med. Økonomisk vekst er en av neoliberalismens viktigste grunnpilar. Ungdommene jeg forsker på fremstilles ofte dessverre som en merkostnad for samfunnet enn den økonomiske avkastningen de har mulighet til å gi tilbake. Hvis vi derimot er villige til å se utover økonomiske motiver, kan avkastningen fra disse ungdommene på sikt være langt viktigere for vårt samfunn.

Det andre formålet for prosjektet er at min egen kunnskapsutvikling skal bidra til å videreutvikle min egen praksis, og øke min egen kunnskapsforståelse rundt særskilt tilrettelegging for læring av karrierekompetanser. Dette for at jeg skal føle meg bedre rustet til å argumentere for denne type praksis i det offentlige rom. Jeg har selv erfart over flere år

hvordan det er å jobbe alene på feltet, og å ha svært få andre fagpersoner å støtte seg til. Forhåpentligvis kan prosjektet være til inspirasjon til nye prosjekter innenfor feltet da jeg erfarer at spesialpedagogikk og karriereveiledning i en felles kontekst er en foreløpig noe «upløyd mark». Ved å forske i egen praksis og belyse både metodikk og hvordan elevene responderer på denne type læring, ønsker jeg å kunne skissere en tjeneste som kan være til inspirasjon og hjelp for andre karriereveiledere som jobber med denne gruppen ungdom. Jeg har svært få kollegaer som holder på med det samme som meg, nettopp det å være karriereveileder for kun ungdom med omfattende spesialpedagogiske utfordringer. De jeg samarbeider med, blant annet nettverket for karriereveiledere (partnerskapet), veileder først og fremst såkalt ordinær ungdom. Partnerskapet er fylkeskommunalt og baserer seg på samarbeid mellom karriereveilederne på de ulike grunnskolene, videregående skolene samt karrieresenteret i sin region. Disse utgjør et nettverk med egen leder. Siden jeg har få kollegaer som kan veilede meg i min rolle, har jeg måtte finne vei selv ved både prøving og feiling. Etter 10 år i denne rollen synes jeg selv tjenesten vi tilbyr ved min skole er noe å være stolte av. Det er ikke dermed sagt at man ikke har forbedringspotensial eller kan innhente kunnskap som gjør at man ser at enkelte elementer absolutt bør endres

Karriereveiledningstjenesten ved min skole er bygd opp over flere år, og vi følger de åtte referansestandardene *The Gatsby Benchmarks* som legger føringer for hvordan en slik tjeneste av god kvalitet bør legges opp. Disse presenteres i Andrews & Hooley (2018). Det vil alltid eksistere elementer som gjør det utfordrende å tilrettelegge en slik tjeneste optimalt, for eksempel pandemien som inntraff 2020, men det er i hvert fall bestrebelse på en optimal tjeneste som preger arbeidet. Med henblikk til oppgavens fokus og lengde skal jeg ikke gå nærmere inn på alle åtte, men presisere at vi har en karriereveiledningstjeneste som jobber bredt og har et ønske om å oppnå de samme muligheter for å få informasjon om arbeidslivet og ikke minst få prøve seg ut i praksis på lik linje disse standardene viser til. For dette prosjektet er det spesifikt standard nr. 3, som handler om å imøtekomme hver elevs ulike behov, samt nr. 8, som handler om personlig veiledning, hvor jeg søker kunnskap som kan bidra til praksisforbedringer. Altså handler mitt prosjekt om å utvikle kunnskap og praksis innenfor en liten del av en ganske så omfattende karriereveiledningstjeneste.

Selv om jeg har svært gode og engasjerte kollegaer, må jeg likevel innse at tjenesten ved vår skole er definert stort sett av meg alene. Min definisjon av hva som er god karriereveiledning

ligger til grunn. Dette kan fort bli ensidig. Vi er en liten skole med kun 50 elever totalt fordelt over 10 trinn. Jeg har et bredt kollegium som representerer spesialpedagogikken, men kun jeg som driver med karriereveiledning. Dette prosjektet gir meg derfor en mulighet til egen kunnskapsutvikling gjennom å «tvinge» meg til å analysere egen praksis på godt og vondt. På denne måte kan man kartlegge om ulik praksis fungerer etter intensjonen eller om praksis «bare» utføres slik man stort sett har gjort uten tanke for elevenes reelle betydning. Dette er spesielt sårbart i arbeid med elever som ikke alltid mestrer å si i fra eller vise konkret hvilken nytteverdi undervisningen har for dem. Dette fordrer at jeg har mot til å gå meg selv «etter sømmene» og tørre stå i det jeg måtte avdekke av mindre god praksis, samtidig som jeg må ha selvtillit nok til å løfte frem egen praksis jeg opplever som verdifull.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i oppgavens tematikk har jeg definert følgende overordnet problemstilling til dette prosjektet:

Hvordan kan skolen tilrettelegge en karriereveiledningstjeneste for ungdom med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse for å sikre utvikling av karrierekompetanser?

Begrepet som omfattes av problemstillingen for oppgaven representeres ved spesialpedagogikk i lys av «*ungdom med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse*», karriereveiledning i lys av «*en karriereveiledningstjeneste*» og karrierekompetanser i lys av «*å sikre utvikling av karrierekompetanser*». Spesialpedagogikk er et eget fagfelt innfor den overordnede betegnelsen pedagogikk. Det er også en rettighet, definert i opplæringsloven § 5.1, for elever som av ulike grunner ikke profiterer på tilpasset opplæring som alle elever i grunnskolen har krav på. Karriereveiledning har en lang historie som eget fagfelt fra Frank Parsons utgivelse *Choosing a vocation* (1909) frem til dagens karrierekompetanser, men det har vært ulikt fokus og syn på fagfeltet gjennom historien representert gjennom ulike paradigmeskifter.

Jeg har redegjort for to aspekter som danner formålsgrunnlaget for dette prosjektet. Løfte elevene frem i lys av sosial rettferdighet samt utvikling av egen praksis. Ved å kartlegge elevenes kunnskapsutvikling gjennom observasjon vil jeg vise at denne tjenesten også er viktig for denne elevgruppen, og få flere til å sette fokus på karrierelæringspotensialet til disse elevene. Tanken er at flere elever vil da kunne styrkes til å ta større ansvar for eget liv, og øke deres muligheter i rettferdighetens navn på lik linje med ungdommer uten disse utfordringene.

I tillegg skal denne kunnskapen avdekke hvor min egen praksis bør endres og har rom for forbedring. Dette er grunnlaget for utformingen av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan tilrettelegge faget utdanningsvalg innenfor spesialpedagogikk for å sikre opplæring i karrierekompetanser?
2. Hvilke egenskaper ved karriereveileder fremkommer som spesielt viktige?
3. Hvilke karriereteorier og verktøy fungerer godt som fundament i denne undervisningssammenhengen?

Med det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å belyse hvordan man kan bruke spesialpedagogisk kunnskap til å videreutvikle og tilpasse metodikk i faget utdanningsvalg, slik at elevene kan nyttiggjøre seg sine individuelle forutsetninger til det fulle for å lære seg karrierekompetanser. Dette er ambisiøse mål, og enkelte elever har såpass med utfordringer at det hender man må innse at man selv ikke fra et spesialpedagogisk ståsted mestrer å tilrettelegge tilstrekkelig slik at elevene faktisk får noe reelt utbytte av undervisningen. Dette er også viktig kunnskap, og da må eleven rett og slett få slippe å ha faget. Jeg har bred erfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet, men det å bruke faget utdanningsvalg med henblikk på læring av karrierekompetansene er det man kan kalle nybrottsarbeid for meg.

Andre forskningsspørsmål tar for seg karriereveilederens personlige egenskaper. Det kan være et ekstremt stort spenn i elevenes forutsetninger for læring, så kreativitet, innsikt i spesialpedagogiske utfordringer, tålmodighet, evne til å håndtere uforutsigbarhet, etisk ståsted og god kjennskap til den enkelte elev er helt nødvendig for å lykkes. Dette belyser noen av de egenskaper jeg allerede erfarer er avgjørende for elevenes karrierelæring, samt læring generelt. Gjennom prosjektet ønsker jeg å finne ut om noen av disse er viktigere enn andre, eller om det er helt andre egenskaper jeg avdekker som viser seg å være essensielle.

Tredje forskningsspørsmål tar for seg karriereteori og verktøy. Gjennom videreutdanning de siste årene har jeg blitt presentert for ulike verktøy direkte tilknyttet karriereveiledningsfeltet. Verktøy som fordrer en type metodikk basert på ulike teorier. Jeg har gradvis tilegnet meg og benyttet flere ulike typer verktøy med en del metodiske tilpassinger til mitt fagfelt.

Eksempelvis vil jeg henviser til *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020, s. 70-77) som her presenterer forslag til spørsmål som kan fungere som utgangspunkt til undervisning i de fem karrierekompetansene presentert ved ordparene «meg i kontekst», «valg-tilfeldigheter», «muligheter-begrensninger», «tilpasning-motstand» samt

«endring-stabilitet». Videre vil jeg henvise til Mark Savickas teoretiske perspektiv *Life – Design* (Norendal, 2018), R. Vance Peavy (2012) sin forståelse av den *sosiodynamiske samtale* og Linda Gottfredson sin teori, angående yrkesvalg, som handler om *avgrensninger og kompromisser* (Gottfredson, 2005). Jeg ønsker å avdekke hvordan disse karriereteoriene samt verktøyene kommer til uttrykk gjennom mitt metodiske ståsted i lys av pedagogikken (min praksis) for å sikre utvikling av karrierekompetanser.

Tilrettelegging av en karriereveiledningstjeneste forgår på flere systemnivå, alt fra overordnet politisk nivå helt ned til den direkte kontakten med elevene jf. Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell. Modellen tar for seg ulike nivåer et individ er en del av og påvirkes av via ulike kontekstuelle forhold. Modellen kan brukes til å forklare hvordan individer sosialiseres inn i en kultur, og består av nivåene mikro- meso-, ekso- og makronivå (Patton & McMahon, 2014, s. 232). Mitt prosjekt dreier seg om den tilretteleggingen som foregår på mikro nivå, altså der hvor man står i direkte korrespondanse med elevene, og forskningsspørsmålene er utformet nettopp for å innhente kunnskap som grunnlag for kompetanseheving nettopp på dette nivået. Selve produktet av masteroppgaven er et ledd i å jobbe på makronivå ved å publisere forskning som kan distribueres til flere mer overordnede organer. Ginevra et al. (2019, s. 42) fremhever spesifikt hvor viktig det er for karriereveiledere som jobber med individer med funksjonsnedsettelse å jobbe mot flere nivåer samtidig for å sikre en mer helhetlig og rettferdig tjeneste for denne gruppen.

1.4 Metodisk tilnærming

Min pedagogiske tilnærming har blitt forsøkt synliggjort i det direkte møte mellom meg og elevene. Denne tilnærmingen refererer jeg også til som min praksis, som igjen har vært grunnlaget for å avdekke behovet for endring samt videreførelse av hensiktsmessig og god pedagogisk tilnærming. Altså endre og videreføre kvaliteter som jeg har avdekket som betydningsfulle for den totale tilretteleggingen skolen gjør for å sikre elevenes utvikling av karrierekompetanser jf. prosjektets problemstilling. Med dette som utgangspunkt, og med tanke på at dette er forskning som handler om utviklingsarbeid i skolen, har jeg valgt å benytte aksjonsforskning som forskningsstrategi. I prosjektet benytter jeg terminologien elever om det jeg også kunne beskrevet som veisøkere. Forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i en bestemt gruppe på 10 avangselever med ulike spesialpedagogiske behov ved en tilrettelagt skole. Disse har jeg fulgt gjennom faget utdanningsvalg over en periode på

fem måneder, og det er jeg i regi av min rolle som karriereveileder som har utført denne tilretteleggingen i praksis. Målsettingen er at karriereveiledningstjenesten ved min skole blir belyst og videreutviklet slik at tjenesten kan fungere forbilledlig for andre som skal drive karriereveiledning for denne ungdomsgruppen. Gjennom denne målsettingen kan jeg løfte frem karriereveiledningens plass innenfor det spesialpedagogiske feltet, samt fremme inkludering og sosial rettferdighet for en marginalisert gruppe i samfunnet.

Jeg har innhentet data gjennom bruk av deltakende observasjon som metode. Dette er en kvalitativ forskningsmetode som jeg tenker gir det beste utgangspunkt for den empirien jeg søker gjennom aksjonsforskningen. Elevenes ulike responser på læring via atferd, verbale og non verbale uttrykk er det jeg først og fremst har rettet oppmerksomheten mot under mine observasjoner. Observasjonene har jeg bearbeidet via feltnotater som igjen har blitt analysert etter en tematisk analysemetode. Jeg har brukt Braun & Clarke (2006) sin metode som kalles temaanalyse (thematic analysis). Metoden består av seks trinn for å avdekke kunnskap i lys av tematisk kategoriserte koder som finnes i datamaterialet, presentert gjennom feltnotatene. Dette er en fleksibel metode med tanke på teoretisk plattform, men det er viktig at forskeren gjør rede for sitt vitenskapsteoretiske ståsted som ligger til grunn for prosjektet.

Temaanalysen ser jeg på som det mest utfordrende arbeidet med dette prosjektet. Det har vært utfordrende å konsentrere seg om de forholdene jeg søker kunnskap om da feltnotatene har gitt næring til nye interessante problemstillinger. Denne type masteroppgave fordrer en viss begrensning i forhold til hvor bredt man kan omfavne ulike temaer som måtte tre frem gjennom analysen. Jeg har derfor måtte holde stø kurs mot tematikk som gir grobunn for kunnskapsutvikling innenfor valg av avgrenset fagområde i lys av overordnet problemstilling samt forskningsspørsmål.

Oppgavens struktur presenteres følgende: Kapittel 2.0 tar for seg tidligere forskning samt prosjektets teoretiske forankring i lys av spesialpedagogikk og karriereveiledning som fagfelt. Kapittel 3.0 tar for seg prosjektets metodiske fundament hvor blant annet aksjonsforskning, kvalitativ metode i form av deltakende observasjon samt mitt vitenskapsteoretiske ståsted belyses. Kapittel 4.0 presenterer analysen av empirien, funn og drøfting av spørsmål tilknyttet funnenes validitet. Dette drøftes videre med et kritisk blikk i kapittel 5, og kapittel 6 avrunder prosjektet med konkluderende betraktninger.

2.0 Teoretisk forankring

Kapittelet belyser først tidligere forskning deretter det teoretiske fundamentet for prosjektet. Karriereveiledning defineres og sees i sammenheng gjennom en historisk utvikling for så å belyse aktuell karriereteori. Videre beskrives kort karrierekompetanser, karrierelæring samt karriereundervisning, og deretter viser jeg til hva som ligger bak begrepet spesialpedagogisk kontekst.

2.1 Presentasjon av forskning

I begynnelsen av arbeidet med dette prosjekt kom jeg over et debattinnlegg publisert på utdanningsnytt.no 26.11.18 skrevet av Sonia Muñoz Llort. Tittelen var *Spesialpedagogisk karriereveiledning: En viktig (og glemt) tjeneste for å oppnå retten til utdanning for alle*. Innlegget vekket umiddelbart min interesse siden det er nettopp dette jeg driver med. Llort presiserer at det er et enormt behov for økt kompetanse innen spesialpedagogisk karriereveiledning fra ungdomsskole til karrieresentrene, da 64 % av elever med funksjonsnedsettelse faller fra i videregående skole. Hun viser videre til notatet *Nytt liv i arbeidslivet. En utredning fra unge funksjonshemmede om sysselsetting av funksjonshemmende og kronisk syke ungdom* publisert i Unge Funksjonshemmede (2011). Her legges det frem tre forslag til tiltak for å styrke denne type tjeneste. Tiltakene handler om å bedre oppfølgingen av disse elevene allerede på ungdomsskolen, øke bevisstheten til karriereveiledere i ungdomsskolen og på videregående i forhold til hvilken type veiledning og råd angående yrkesvalg man gir, og de fremlegger et tiltak som handler om å danne en egen utdanning for karriereveiledere som skal jobbe med denne gruppen. Jeg kjenner meg godt igjen i alle de tre tiltakene, og det slo meg først når jeg leste dette at jeg egentlig representerer en ny form for profesjon. Spesialpedagogisk karriereveileder. Med master i spesialpedagogikk og snart en fullført master i karriereveiledning føler jeg med rette at jeg kan bruke denne tittelen. Gjennom disse studiene har jeg stadig oppdaget hvordan de kan sammenfattes og på flere områder glir over i hverandre. Selv om man ikke trenger å ligge på masternivå, tenker jeg det bør være et minstekrav at man har en årsenhet i hvert fagområde for å få ha det ansvaret som ligger i å drive med denne type karriereveiledning.

Ved å lese innlegget til Llort slo det meg at fokuset jeg har på ungdommenes individuelle helseutfordringer og betydningen det faktisk spiller inn for deres framtidsutsikter, ikke har vært gjenstand for nevneverdig oppmerksomhet i mer generell karriereveiledning. Deres

funksjonsnivå er ofte av større endring gjennom livet enn normen, og bør selvfølgelig implementeres i veiledningen. Det har alltid vært naturlig å tenke helse for meg i møte med ungdommene siden alt vi gjør tilpasses etter individuelle behov. Derimot ser jeg jo at dette ikke nødvendigvis er en selvfølge når man er karriereveileder i en ordinær skolekontekst. Derfor håper jeg at prosjektet kan belyse nettopp denne helhetlige tilnærmingen som inkluderer helse for økt bevisstgjøring hos alle karriereveiledere.

Det er en kjensgjerning at karriereteori historisk sett har viet svært lite oppmerksomhet mot ulike marginaliserte grupper i samfunnet. Den gjennomsnittlige hvite middelklassemannen har blitt karakterisert som fokusbrukergruppe på karriereveiledning i både teoretisk og praktisk litteratur. Marginaliserte grupper, som elevene mine med ulike funksjonsvansker, trenger å få mer oppmerksomhet i lys av karriereteori (Patton & McMahon, 2014, s. 135). I senere tid har flere land økt fokus på inkludering i arbeidslivet, og det sosiale fellesskap generelt for alle mennesker. I OECD rapporten fra 2010 presenteres forskning basert på de 25 medlemslandene at mennesker med funksjonshemninger har mindre mulighet til å oppnå deltakelse i et utdanningsløp på tross av at det politisk frontes mer engasjement rundt dette. Det er altså en vei å gå fra ord til handling, så i rapporten oppmuntres landene til å vise til reell praksisendring for å følge sin egen politiske retorikk (Patton & McMahon, 2014, s. 178.) I 2011 inkluderte OECD i gruppen individer med funksjonshemninger også mental helse. Det ble fremhevet spesifikt at individer med utfordringer tilknyttet mental helse negativt utvikler sine sjanser for deltakelse i arbeidslivet da kravet om sosiale og kognitive evner bare øker. Rapporten slår fast at for å endre denne utviklingen bør man skifte fokus på spesifikke uoppnåelige jobbkraav for disse individene. Dette vil derimot kunne medføre utfordringer for de som driver med karriereutvikling både teoretisk og praktisk sett (Patton & McMahon, 2014, s. 178). Det ansees derfor nødvendig å fokusere fremover på å utforske karriereteori tilknyttet spesifikke marginaliserte grupper, samt utvikle nyttige rammeverk (Patton & McMahon, 2014, s. 181).

Det er med andre ord ikke nevneverdig rart at spesialpedagogisk rådgivning ikke har fått det største fokuset med tanke på de utfordringer som ligger i det å både tenke og praktisere annerledes. Det å representere en annerledeshet generelt (etnisitet, legning, kjønn, noen ganger er bare alder i seg selv «annerledes» ..., så denne listen kunne blitt veldig lang) innenfor hvilken som helst kategori, viser seg uansett å koherere med ulike utfordringer.

Flere etablerte karriereteorier har den gjennomsnittlige hvite middelklassemannen som bilde på en klassisk veisøker, og dermed i større grad vært forsket på. Derimot er dette fokuset i ferd med å skifte. Gjennom mitt arbeid har jeg ikke hatt fokus på «hvem» veisøkeren fremstilles å representere i teorien, men heller hvordan kan dette tilpasses mitt arbeid. Dette faller meg helt naturlig da det er slik jeg har jobbet med tanke på opplæringsmål i alle fag for mine elever. Om det er norsk, matte eller gym er min viktigste oppgave å bryte ned kunnskapsmålene små nok til å kunne være innenfor elevenes proksimale utviklingssone, altså der hvor elevenes læringspotensialer har de beste forutsetninger. Mitt virke styres ikke etter hva elevene skal/burde kunne innenfor et normbasert alderssystem slik blant annet den nye læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) er bygd opp. Det er den enkeltes kognitive alder, mentale forutsetninger samt fysiske hindringer som ligger til grunn, og denne tankegangen har jeg hatt med meg i møte med ulike karriereteorier. Derfor har jeg oppdaget mange nyttige verktøy basert på teori fra flere paradigmer Savickas (2015) beskriver som gjenstand for karriereveiledningens historiske utvikling. Derimot er det teorier jeg erfarer lettere kan tilpasses mitt virke mer enn andre, som de med sosialkonstruktivistisk og narrativt fokus.

2.1.1. The Psychology of Working Theory

Karriereteoretikere har blitt kritisert for å fremme teorier som er tilpasset en spesifikk del av befolkningen. Dermed har man oversett det mangfoldet av individer vi representerer, og marginaliserte grupper har fått lide for dette gjennom manglende fokus på inkludering i arbeidslivet. Duffy et al. (2016) har forsket på marginaliserte grupper og utviklet en teori som skal forklare alle individers opplevelser av arbeidslivet, spesielt da de marginaliserte. Denne teorien springer ut fra nyere fokus på etablering av yrkespsykologiske rammeverk som organiseres under to metaperspektiver, det sosialkonstruktivistiske og et frigjørende rettferdighetsperspektiv (Patton & McMahon, 2014, s. 204). Teorien kalles *The Psychology of Working Theory* (PWT), og betegnelsen «ordentlig arbeid» blir definert og ansett som den sentrale variable faktoren i teorien. De presenterer variabler som kontekstuelle forutsetninger, psykologiske og økonomiske krefter som argumenterer for og imot disse forutsetningene og utbytte av å sikre ordentlig jobb (Duffy et al., 2016, s. 1).

Teoriens fokus skiller seg fra annen veiledningspsykologi ved at kontekstuelle faktorer, som blant annet det å tilhøre en marginalisert gruppe, fremmes. Både kollektive og individuelle tilnærminger til arbeid presenteres, men det er det individuelle perspektivet som står i

sentrum. Teorien fremmer hvordan kontekst og psykologiske variabler påvirker et individs evne til å sikre seg nettopp et ordentlig arbeid og hvordan oppnåelse av ordentlig arbeid dekker grunnleggende individuelle behov (Duffy et al., 2016, s.2). Dette belyser mine egne erfaringer da jeg selv ser hvor viktig det er for alle elever, uansett funksjonsevne, å fylle hverdagen sin med konstruktive oppgaver. Hva som representerer en slik oppgave kommer helt an på eleven selv. Opplevs det meningsfullt, gir mestring og grobunn for et sosialt nettverk kan det egentlig være hva som helst. Jeg har elever som skal på dagsenter, tilrettelagt arbeid eller ut i ordinært arbeid etter videregående. Uansett hvilken vei eleven måtte gå, skal og bør fremtidig virke defineres som et ordentlig arbeid så lenge det dekker de behov eleven trenger. Slik sett ser jeg denne forskningen som viktig i forhold til å argumentere for nytteverdien av mitt eget prosjekt.

2.1.2 The framework of Amy Cook

Amy Cook er en britisk doktor i psykologi som gjennom sin forskning argumenterer for et rammeverk basert på sosial rettferdighet for å sette fokus på overgangen for ungdom med intellektuelle funksjonsnedsettelse fra videregående til høyere utdanning. Hun beskriver hvordan karriereveiledere effektivt kan støtte disse elevene i overgangen basert på rammer som framsnakker og forsvarer ungdommene, og sosial rettferdighet. Selv om konteksten til mitt prosjekt representerer overgangen fra ungdomsskole til videregående, finner jeg likevel god overføringsverdi til min praksis. Cook mener veilederen må ta høyde for elevenes utfordringer som vil begrense dem fra en del muligheter, og vise realistiske forventninger for fremtiden. Hun viser til at det er svært nyttig for elevene å delta på ulike program som handler om overgangsfasen (Cook, 2017, s. 1), på lik linje som jeg hevder at mine elever har like stort behov, om ikke større, for å delta på karriereveiledningsaktiviteter gjennom overgangsåret til videregående skole. Dette er å ta eleven på alvor samtidig som man legger grunnlag for at de valg som besluttes av eleven og støtteapparatet rundt, blir så gode som mulig.

Cook (2017, s. 2) viser til *Multicultural and social justice counseling competencies* (MSJCC) som hun har avdekket som viktig kunnskapsgrunnlag for karriereveiledere i møte med elever med psykiske funksjonsnedsettelse. Hun trekker eksplisitt frem veilederens selvbevissthet rundt egne verdier og sosial identitet, og hvordan dette påvirker antakelser og forventninger til elevene. Hun trekker også frem elevenes livsoppfatning og relasjonen i veiledningen.

Kunnskap om systemteori og hvordan vi alle påvirkes ut fra ulike kontekstuelle rammer (jf. Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell), trekkes også frem som viktig kompetanse i

dette arbeidet. Kunnskapsgrunnlaget MSJCC understøtter min egen forståelse rundt faktorer som kan være avgjørende for kvaliteten på spesialpedagogisk karriereveiledning.

2.1.3 Ginevra

Mennesker med funksjonsnedsettelser har rett til meningsfullt arbeid i relasjon med mennesker uten, og arbeidsplasser bør tilrettelegges slik at man imøtekommer dette. Denne holdningen presenteres av Ginevra et al. (2019, s. 33) hvor de fremmer tiltak for karrierebygging og arbeidsinkludering for individer med funksjonsnedsettelser. Ofte styrer arbeidsgivers fordommer og stigmatisering disse menneskenes muligheter til deltakelse i arbeidslivet ved at de stemples som mindre attraktive. Ginevra et al. (2019) presenterer flere slike trusler mot arbeidsinkludering. Neoliberalismen presenteres som den overordnede hovedtrussel. Her fremmes privatisering, og profitt styrer det meste. Velferdsgoder innsnevres, og man defineres som «sin egen lykkes smed». I kjølevannet av dette avtar individets sosiale rettigheter. Det er ikke vanskelig å se at mine elever sitt bidrag til samfunnsfellesskapet i en neoliberalistisk tidsalder ikke verdsettes på lik linje med de som «får penger i kassa». Det er ingen lett oppgave å være karriereveileder hvor neoliberalistisk tankegods flyter omkring, men desto viktigere. Ginevra et al. (2019, s. 42) har avdekket gjennom sin forskning nødvendigheten av at karriereveilederen aktiv jobber med tiltak rettet mot flere nivåer i systemet jf. Bronfenbrenner for å lykkes med sitt arbeid. De sier at jeg som karriereveileder ikke kan passivt sitte å godta urettferdig behandling av denne gruppen elever, men heller utvise motstand til å fronte truslene ved å engasjere meg politisk aktivt på makronivå, være en forkjemper på institusjonsnivå, som tilsier mesonivå, og fremme empowerment på det individuelle mikronivå. Jeg kjenner meg godt igjen i disse ulike viktige aspektene da jeg ikke er redd for å ta til motmæle i den offentlige debatten politisk sett. Blant annet ved publiseringen av innlegg i avisen. Jeg fronter vår institusjonsrolle som spesialscole ved å presentere oss som et kompetansesenter, og jeg framsnakker all den kunnskapen vi besitter ved hver minste anledning. På individnivå brenner jeg for karriereveiledning spesifikt for denne marginaliserte gruppen, og hele masterprosjektet er et ledd i det å vise frem og forbedre nettopp denne praksisen.

2.1.4 Good career guidance

Jeg har tidligere henvist til at karriereveiledningstjenesten ved min skole bygges opp rundt *The Gatsby Benchmarks*. Disse referansestandardene ble utviklet av Professor Sir John Holman, og Andrews & Hooley (2018) presenterer disse i en type manual som jeg opplever

som et svært nyttig verktøy i min praksis. De åtte referansene som legges til grunn, og som bør være tilsted for å oppnå en god karriereveiledning, er: 1. et stabilt karriereprogram, 2. ta lærdom fra informasjon om yrker og arbeidsmarked, 3. imøtekomme individuelle behov, 4. koble læreplanens innhold mot karriere, 5. få møte arbeidsgivere og ansatte, 6. erfare arbeidssteder, 7. møte med videre utdanningsnivåer og ikke minst 8. personlig veiledning. For dette prosjektet er det nr. 3 og 8 som er av størst betydning. I artikkelsamlingen *Good career guidance* publisert i 2019 på goodcareerguidance.org.uk, fremmes det ulike erfaringer på karriereveiledning i lys av spesialpedagogisk behov og funksjonsnedsettelse. Her fremmer Holman selv hans ambisjoner om at alle unge mennesker skal oppleve god karriereveiledning, og at de åtte referansene nettopp er ment for alle. Målet er at uansett hvilken bakgrunn eller funksjonsevne elevene måtte ha, skal karriereveiledning åpne opp muligheter og hjelpe dem til å ta de beste valgene for fremtiden. Han fremmer også anerkjennelse for at vi som jobber innenfor den spesialpedagogiske kontekst er «eksperter» på disse elevenes behov, og at karriereaktiviteter som presenteres i referansene med fordel kan tilpasses. God karriereveiledning trenger altså ikke følge en rigid oppskrift til punkt og prikke, men gi næring til aktiviteter og tilpasninger som gjør at elevene får best mulig utbytte av tjenesten. Artikkelsamlingen fremmer positive effekter ved bruk av referansestandardene inn mot den marginaliserte gruppen jeg jobber med. Effekter som er i tråd med forskningsbaserte resultater presentert i Andrews & Hooley (2018), og som igjen jeg opplever understøtter min egen forskning.

2.2 Karriereveiledning

Da jeg inntok denne profesjonsrollen i 2012 fikk jeg tittelen rådgiver. I dag derimot tituleres jeg karriereveileder. Dette illustrerer at det har skjedd endringer med tanke på hva denne rollen skulle formidle. Det er en vesentlig forskjell på å gi noen råd og å veilede. Så hva handler karriereveiledning om? Kompetanse Norge representerer et direktorat underlagt Kunnskapsdepartementet. Dette direktoratet jobber for individets muligheter til å delta i samfunnsliv så vel som arbeidsliv. Da jeg begynte i rollen som rådgiver var fokuset rettet mot arbeidslivet, men i dag er samfunnslivet forøvrig mer ansett som en viktig del av individets karriere. Jeg anser Kompetanse Norge som ledende på oppdatert kunnskap om fagfeltet, og velger derfor å henvise til deres definisjon av karriereveiledning. De henviser til Gunnell Lindh som snakker om det brede og smale perspektivet innfor karriereveiledning. Et bredt perspektiv omhandler alle de ulike aktivitetene innenfor fagfeltet, mens det smale viser til

selve samtalen man har gjennom karriereveiledning (Lindh, 1997, s. 4-5). Kompetanse Norge bruker OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) sin definisjon som faller inn under det brede perspektivet. Den lyder som følger:

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

Dette er en vid definisjon som krever at karriereveilederen bryter denne ned til en forståelse av hva dette betyr i praksis for den enkelte veisøkergruppen man møter. For meg er det marginaliserte ungdom med ulike funksjonsvansker. Dette viser allsidigheten, men også noen av utfordringene som er tilknyttet fagfeltet. Utfordringer knyttet til type tjenester og aktiviteter da dette kan variere i stor grad kvalitetsmessig.

Det er også på sin plass å være trygg på forståelsen av begrepet karriere. Dette begrepet kan fort tillegges noe ulik betydning ettersom hvem som skal veiledes, selv om man i dag er svært opptatt av at alle har en karriere som skal både utvikles og tas hånd om. Det er ikke lenger slik at en karriere kun er for de flinke og arbeidsomme (Kjærgård, 2018, s. 259). For mitt prosjekt gjelder det nettopp fokus på en slik inkluderende innholdsforståelse av begrepet. Mitt mål er å vise at alle har et grunnleggende behov for å få aksept for sin egen vei gjennom arbeidslivet. Denne veien kan ikke sees separat fra livet som det fortøner seg ellers for den enkelte, så derfor er også livet vi lever utenfor en arbeidskontekst viktig fokus i mitt prosjekt. Mark Savickas har fokus på dette aspektet gjennom sin bruk av begrepet *Life- Design* om karrierevalg (Kjærgård, 2018, s. 258). Savickas (2015) representerer en karriereteori innenfor en konstruktivistisk tankegang, et vitenskapeteoretisk ståsted som jeg bygger min praksis på.

2.2.1 Historiske paradigmeskifter

Karriereveiledning har en historisk utvikling som er viktig å belyse i dette prosjektet.

Utvikling forekommer innenfor alle fagdisipliner, og er ikke noe særegent for karriereveiledning. Derimot opplever jeg det unike gjennom fagdisiplinens betydningsendring av begrepet karriere. Frank Parsons (1909) henvises til i dag som karriereveiledningens grunnlegger, og fra hans syn på karriereveiledning og frem til i dag har fagdisiplinen utviklet seg gjennom ulike paradigmeskifter. Det spennende er at selv om nye tanker og ideer har vokst frem gjennom forskning og utvikling, er det svært få aspekter ved karriereveiledning som har blitt skrinlagt som feil. Man har heller tilført nye elementer i tillegg til det som har

vært, og slik opplever jeg i dag et bredt fagområde som åpner opp for mange ulike vinklinger inn mot karrierelæring. Det er ikke nødvendigvis snakk om noe som er rett eller galt, god eller dårlig praksis, men heller hvordan man kan kombinere mange ulike metoder, teorier og verktøy slik at veisøker får maksimalt utbytte av veiledningen. Jf. en eklektisk tilnærming.

Frank Parsons var aktiv helt i begynnelsen av 1900-tallet. Han gav ut boken *Choosing a vocation* (1909), og med dette presenterte han ideer som har inspirert til flere veiledningsteorier. Disse teoriene bygges på et positivistisk syn på mennesket. Tanken var at mennesket hadde en indre kjerne, et selv, som man kunne avdekke ved hjelp av ulike tester (Højdal, 2018, s. 27). Siden den gang har fagfeltet utviklet seg og søkelys på riktig karriereveiledningspraksis har vært gjenstand for endring i takt med generelle endringer i samfunnet. Karriereveiledningsteoretikeren Mark Savickas definerer tre store hovedområder innfor karriereveiledningens praksis. Han kaller områdene paradigmer, hvor hvert paradigme representerer et hovedfokus for praksis. Han kaller disse vocational guidance, career development og life designing (Savickas, 2015, s.131-138). Erik Haug har oversatt disse til henholdsvis et logisk positivistisk paradigme, et utviklings- og læringsparadigme og et konstruktivistisk paradigme ut ifra meningsinnholdet i de tre paradigmene (Haug, 2018, s. 23-24).

Paradigmene følger etter hverandre gjennom en historisk kontekst hvor guiding, developing og designing overlapper hverandre. Det er ikke definerte grenser mellom disse paradigmene, men de har sklidd over i hverandre gjennom historien og hvert nytt paradigme som har oppstått har bygd videre på praksis fra de andre. Med dette vil jeg belyse hvordan min praksis kan være farget av flere paradigmer, og slik sett ikke kan argumentere for at det er et riktig paradigme eller en konsekvent praksis jeg støtter meg på jf. Savickas (2015, s. 140). Selv om det konstruktivistiske paradigme (designing) ligger tettest opp mot mitt eget vitenskapsteoretiske ståsted, er det viktig at jeg gjennom min praksis også anerkjenner de andre paradigmene. Nettopp fordi alle de tre paradigmene er en del av karriereveiledningens verdigrunnlag. De tre representerer et mangfold av teorier og utviklet praksis, men prosjektets lengde tilsier at jeg må avgrense meg til de viktigste for hvert paradigme for senere i oppgaven kunne begrunne min egen praksis og tenkemåte.

Det logisk positivistiske paradigme representerer altså den praksisen som først vokste frem i karriereveiledning med Parsons som grunnlegger. Han fremhevet at for å få til god veiledning

måtte man hjelpe menneske til å finne det beste i seg selv. Metoden hans gikk ut på at først må du forstå deg selv som menneske, så må man forstå hva som er aktuelt og ønsket i arbeidsmarkedet for så til slutt se disse aspektene i sammenheng med hverandre (Parsons, 1909, s. 5). Tilsynelatende kan dette høres enkelt ut, særlig når man utelater en del andre faktorer som kom på banen i senere paradigmer. Dette var grunnlaget for såkalte match og trekk-faktor teorier, som går ut på å plassere mennesker i ulike kategorier med tanke på interesser, personlighetstrekk etc., for så å matche dette opp mot den perfekte jobb. John E. Holland, en karriereveiledningsteoretiker, presenterte denne praksisen gjennom utviklingen av testverktøyet RIASEC-modellen. Et klassifiseringsverktøy ofte brukt i dag. Hans hovedpoeng var at man skulle finne rett person på rett hylle, og teorien er en av de som har hatt mest påvirkningskraft innenfor karriereveiledningsfeltet (Patton & McMahon, 2014, s. 39).

Samfunnsutvikling førte til en praksis sentrert mer rundt individets potensiale til å utvikle seg og ta selvstendige valg. Utviklings- og læringsparadigme fikk sitt inntog med et mer personsentret fokus som blant annet Carl Rogers representerte (Haug, 2018, s. 24). Han mente at elevens beste mulighet for personlig utvikling var tilsted når man anerkjente eleven som den best kvalifiserte til å ta avgjørelser for sitt eget liv. Veiledningen skulle handle om å hjelpe eleven til å hjelpe seg selv, og karrierekompetanser var et faktum. Samfunnet var i stadig endring, og gjennom å erkjenne dette vokste det frem nye ideologier om viktigheten av individers evne til tilpasningsdyktighet og å ta valg for å kunne lykkes best mulig i sitt eget liv. Dette paradigme presenterer altså et personsentret fokus, og karrierevalg ansees som noe som må forgå hele livet siden samfunnet, og en selv som selvstendig individ, er i stadig endring. Dette er et motsetningsforhold til det logisk positivistiske paradigme hvor karrierevalg var noe man fortok en gang i livet (Haug, 2018, s. 25). I utviklings- og læringsparadigme finner man altså opphavet til utviklingen av de karrierekompetansene jeg tar for meg i dette prosjektet i møte med mine elever. Donald Super har også hatt en stor påvirkningskraft innenfor karriereveiledningsteori. Han flyttet fokus fra Hollands sine perspektiver, til at karriere er noe som utvikler seg hele livet og ikke kan adskilles fra individers kontekstuelle liv. Dette bygde han på utviklingspsykologi, og kalte *The life-span, life-space approach* (Patton & McMahon, 2014, s. 66-67). Hans karrierevalgteori innbefatter individets livforløp, livsrom og selvoppfattelse. Med dette som utgangspunkt er veilederens rolle å støtte veisøker til å se en sammenheng med sin fortid, nåtid og fremtid, samt få frem refleksjoner hos veisøker rundt både subjektive og objektive forhold som har betydning for de

valg som gjøres (Højdal, 2018, s. 16). Veisøker må veiledes til å oppdage hvilket liv som er viktig for en selv, og hvordan arbeid kan passe inn i det livet vi aller helst ønsker. Altså ikke leve et liv tilpasset en jobb, men søke etter en jobb som passer inn i livet forøvrig.

Det tredje paradigme, det konstruktivistiske, bygger videre på det foregående utviklingspsykologiske perspektivet, men fokuset flyttes til hvordan veisøker kan bygge sin egen karriere. Karriere er ikke noe som kommer til syne gjennom refleksjon slik i foregående paradigme, men heller noe som veisøker kan konstruere og forme gjennom sin egen livsfortelling. Mark Savickas representerer denne ideologien, og veiledning handler om å støtte veisøker til å både konstruere eller omkonstruere sin karrierevei for at den skal tilpasses veisøkers livssituasjon best mulig. Han har utviklet en veiledningsmetodikk kalt *Life-Design*, som fremmer individuell utviklingsorientering. Karriere er i dette perspektivet definert som veisøkers egen fortelling om sitt arbeidsliv (Højdal, 2018, s. 17). Jeg opplever at dette paradigme tillegger individet mer makt ved at man anerkjenner individets evne til å lage seg sin egen fremtid basert på utvikling av kompetanser tilknyttet det å konstruere og omkonstruere livet sitt, samt foreta valg. Her tenker jeg det kreves en helt ny tillit og kompetansekrav til veileder. Det å matche mennesker ut fra forhåndsdefinerte kategorier med yrker, kontra evnen til å lære bort hvordan man kan ta ansvar for styring i eget liv, viser hvilken formidabel utvikling kompetansekravene til en veileder har endret seg. Særdeles viktig perspektiv for mitt prosjekt.

I innledningen viste jeg til sosial rettferdighet som et formål med mitt prosjekt. I dagens karriereveiledning snakkes det om et skifte til et fjerde paradigme hvor nettopp dette implementeres. Fokuset fordrer videreutvikling av forståelse for hva karriereveiledning kan (eller bør) være (Hooley et al., 2018). Veiledning handler her om å spesielt løfte marginaliserte grupper i samfunnet frem slik at de blir i stand til å få gitt muligheten til å ta ansvar for eget liv, og empowerment fremheves som spesielt viktig.

2.2.2 Karriereteori

Jeg har vist til karriereteori som har vært avgjørende for hvordan fagfeltet har utviklet seg gjennom en historisk kontekst. Denne utviklingen er viktig å ha kunnskap om for å forstå karriereveiledningens plass i dagens samfunn, og hva som ansees som god karriereveiledning i dag. Jeg skal videre presentere et teoretisk fundament jeg har valgt å avgrense mitt prosjekt rundt. Felles for denne karriereteorien er at jeg anser den som særdeles viktig også innenfor

en spesialpedagogisk kontekst. Jeg har tidligere henvist til Mark Savickas, som gjennom sin konstruktivistiske karriereteori har utviklet en metodikk som kalles *Life-Design*. Denne metodikken har som formål å utvikle veisøkerens egen meningsforståelse i eget liv. Den fremhever den enkeltes livsfortelling helt fra de er små, og frem til der de er nå. Dette fordrer at karriereveilederen besitter god narrativ forståelse, altså kunnskap om det å fortelle og forstå innholdet i fortellingene (Norendal, 2018, s. 207). Elevene jeg jobber med har en oppvekst som skiller seg markant ut fra et normalitetsbegrep da de har behov for tett oppfølging og ulike former for hjelp. Det er ekstra utfordrende for dem å utvikle sin selvstendighet og personlig meningstolkning av eget liv da de ofte er veldig avhengige av andre. *Life-Design* har vokst frem via det tredje paradigme, og ansees å representere en banebrytende tenkning innenfor nyere karriereveiledning hvor karriere må sees i sammenheng med flere elementer for å kunne avgjøre hva som er det gode liv for den enkelte. Det subjektive perspektivet for den enkeltes utvikling ligger til grunn. Savickas utviklet innenfor *Life-Design* et konkret verktøy som kalles et konstruktivistisk karriereintervju (Norendal, 2018, s. 213). Hensikten med spørsmålene er igangsette refleksjoner hos veisøker, og veileder skal være mer samtalepartner enn rådgiver. Poenget er at «svaret» på veisøkers utfordringer kan ligge i veisøkers egne livsfortellinger, man må bare få hjelp til å få avdekket dem. Målet er å hjelpe veisøker til å gjøre om tolkninger av fortiden for så å danne et nytt narrativ om seg selv som retter seg mer mot de ønskede visjoner man har for fremtiden (Højdal, 2018, s. 17). Denne tankegangen har jeg med meg i møte med mine elever. Savickas sitt karriereintervju følger en oppsatt ramme i forhold til de spørsmål som stilles, mens jeg har måtte tilpasse metodikken til mine elever som ikke alle har samme abstrakte resonneringsevne. Ofte bruker jeg bilder, tegninger, musikk, lek og andre virkemidler, men målet er det samme. Igangsette elevenes egne refleksjoner om sitt eget liv for å avdekke ulike meningsdannelser som er viktige akkurat for dem.

Det meningsskapende aspektet gjennom samtalen har vært presentert av flere teoretikere, og jeg vil nevne i denne sammenheng R. Vance Peavy. Han utviklet konstruktivistisk veiledning gjennom det han kalte den *sosiodynamiske samtale*, og fremhevet at en slik samtale fordret en bestemt tenkemåte for å kunne hjelpe den veisøkende. Som veileder må man anerkjenne ideene som styrer våre handlinger (Peavy, 2012, s. 8). Ideer om hva som er et godt liv for deg, er absolutt ikke nødvendigvis grobunn for et godt liv for en annen. Allikevel styres vi alle av påvirkning i forhold til hva som er avgjørende for et godt liv. Hus, bil, to barn, hund, godt

lønnet arbeid, helst hytte på fjellet eller ved sjøen og tid til å «realisere seg selv», representerer for meg en stereotypi i samfunnet på hva som er det gode liv. Dette er selvfølgelig satt på spissen, og verden er heldigvis ikke så sort - hvitt, men jeg opplever at mine elever ofte måler sitt liv opp mot en uoppnåelig kontekst. Poenget er at vi alle bærer med oss ideer om det gode liv ut ifra påvirkede antagelser, og ikke etter å virkelig kjenne etter hva som er viktig for nettopp en selv. Derfor er det essensielt for god veiledningspraksis at:

«... meninger, forestillinger, perspektiver, erfaringer, formodninger, verdier, intentioner og handlinger bliver artikulert, kritisk vurdert og forstået inden for konteksten af den vejledningssøgendes leve-rum.» (Peavy, 2012, s. 8).

I kjølvannet av å bli utsatt for ytre påvirkninger på hva som er et godt liv og hva som er mulig å oppnå, går vi alle gjennom en kognitiv utviklingsprosess hvor vi setter grenser for hva som er oppnåelig for en selv. Linda Gottfredson har utviklet en teori som belyser dette. Teorien tar for seg de avgrensinger og kompromisser vi alle gjør fra vi er små i valgprosesser, og heter *Gottfredson`s Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation* (Gottfredson, 2005). Hovedpoenget er at vi utsettes for kulturelle påvirkninger, og vokser opp i ulike sosiale lag som former vår oppfattelse av hva som er oppnåelig. Jeg har sett dette ofte gjennom årene hvordan elever med ulike ekstra behov og diagnoser beskriver seg selv først og fremst gjennom sine utfordringer, heller enn egne interesser, tanker og følelser. For mange defineres deres liv inn i den sosiale konteksten med ulike hjelpebehov eller annerledeshet, som gjør at de avgrenser seg allerede i relativ ung alder på hva som er mulig. Andre elever jeg har møtt har derimot hatt motsatte utfordringer da teorien til Gottfredson fordrer en kognitiv utvikling basert på modenhet etter alder som flere av mine elever ikke går igjennom. Det vil si at de kognitivt sett ikke evner å avgrense seg, og dermed utvikler visjoner om at de kan bli absolutt hva som helst. Gottfredsons teori er i så måte viktig for min praksis da veiledning blir sett på som støtte til karrierevalg basert på både muligheter og hindringer man kan gjøre noe med, men også fremme realisme basert på personlige ferdigheter (Højdal, 2018, s. 19).

Hovedtrekkene i den teoretiske plattformen innen karrierteori som prosjektet bygger på er en konstruktivistisk metodikk, der eleven er i sentrum og skal utvikle kompetanse i å nettopp konstruere eller omkonstruere meningen med hva det gode liv måtte innebære i en subjektiv kontekst. Dette fordrer utvikling av ulike kompetanser satt sammen hvor valgkompetanse er et kjerneelement. For å lykkes med dette må jeg som veileder vektlegge betydningen av den

sosiodynamiske samtalen, og ta høyde for de avgrensinger og kompromisser elevene gjør ut ifra sine kognitive forutsetninger. Dette kan oppsummeres ved at jeg har en bevisst veiledningsstrategi innenfor sosialkonstruktivismen hvor den subjektive virkelighetsforståelse fremmes. Denne virkelighetsforståelsen er grunnlaget for hvordan jeg presenterer og forsøker å lære mine elever karrierekompetanser. Slik sett kan man definere mitt veiledningsarbeid som teoristyrte (Højdal, 2018, s. 19).

2.2.3 Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning

Karrierekompetanser står sentralt i dette prosjektet da det er elevenes utvikling av disse som ligger til grunn for min egen kunnskapsutvikling. Hva enkeltindividet trenger av ferdigheter (kompetanse) for å kunne håndtere ulike problemstillinger man møter i forhold til ulike aspekter rundt karriere, kommer til uttrykk gjennom karrierekompetanse (Haug, 2018, s. 13-14). Det å målrettet kartlegge utvikling av karrierekompetanser kan settes innenfor paradigme til Savickas (2015, s. 132-135) som han benevner som *developing*. Poenget er å lære elevene redskaper til å håndtere eget liv for så å bli sine egne eksperter. Karrierekompetanser handler om lære å forstå og utvikle seg selv, utforske livet og håndterer livet og arbeid i forandring og overganger (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 16). Elevene må lære seg å ta valg for å kunne hjelpe seg selv (Haug, 2018, s. 24). Dette fordrer opplæring i helt spesifikke kompetanser som jeg også kaller ferdigheter. Kompetanse Norge har fått i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utarbeide en rapport i arbeide med å utvikle karriereveiledningsfeltet i Norge. Resultatet ble rapporten *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020), og her presenteres kompetansestandarder, karrierekompetanser og etikk. Kvalitetsrammeverket anser jeg som et verktøy for å understøtte teorigrunnlaget jeg har bygget min undervisningspraksis på. Det er i alt fem karrierekompetanser, og disse har dannet grunnlaget for de ulike temaene jeg har undervist i under prosjektet. Kvalitetsrammeverket presenterer karrierekompetansene følgende:

Meg i kontekst

Den kontekstuelle delen av vårt liv kan ikke separeres fra en selv da vi hele tiden er en del av en sammenheng. Formålet er lære å forstå seg selv og den verden man er en del av. Elevene skal avdekke hvilke forhold som er med på å skape deres egen identitet, og om det er mulig å utfordre forhold som kanskje kan oppleves som en hindring i det å stå i seg selv.

Muligheter og begrensninger

Dette handler om det individuelle aspektet rundt muligheter og begrensninger. Formålet er å avdekke de reelle muligheter man har, og erkjenne at det som er mulig for deg er ikke nødvendigvis det for en annen. Å avdekke hva som begrenser oss er en like viktig karrierekompetanse, og å avklare hvilke begrensninger man kan gjøre noe med og ikke. Muligheter og begrensninger må sees i sammenheng for å kartlegge sine reelle handlingsalternativer.

Valg og tilfeldigheter

Her representeres noe av det jeg har vist til tidligere som kjernekompetansen i mitt prosjekt, valgkompetanse. Vi står ovenfor mange ulike valg gjennom hele livet, noen viktigere enn andre. Her handler det om å reflektere rundt hvordan de valgene vi har tatt har hatt betydning for oss, samtidig erkjenne at vi ikke alltid står ovenfor en mulighet til å kun velge etter eget ønske. Tilfeldigheter må også læres å erkjenne som hendelser vi ikke har kontroll over. Målet er å håndtere tilfeldigheter og tilpasse våre valg slik at tilfeldighetene oppleves som konstruktive.

Endring og stabilitet

Fra vi blir unnfanget er vi faktisk i endring helt til vi dør. Det vil si at det å leve er det samme som å være i endring. På tross av dette finnes det faktorer i livet vårt som er stabile. Det er spesielt i overgangsfaser endringer blir spesielt synlige, og for mitt prosjekt representerer overgangen til videregående skole en slik endring. Målet er å lære seg å håndtere balansen mellom endringer i livet, som kan være både ønsket eller uønsket, mot stabile forhold som kan oppleves tilsvarende. Her vil det oppstå ulike dilemmaer gjennom livet vi må lære oss å håndtere.

Tilpasning og motstand

Mange forhold i livet krever at vi har evnen til å tilpasse oss for å kunne leve i sameksistens med andre. Derimot er det også viktig å lære seg å avdekke når man bør yte en viss motstand for ulike forhold som kan gå på bekostning av egen integritet og ønsker. Målet er å lære seg hvor grensen går for tilpasning ut fra et individuelt perspektiv. Det å lære seg hensiktsmessige handlingsstrategier er viktig, og å lære seg når disse kan utføres alene eller krever et felleskap med andre.

For at elevene skal kunne utvikle de overnevnte karrierekompetanser må det tilrettelegges for karrierelæring. Dette kan beskrives som den arbeidsmåten og aksjonen karriereveileder presenterer for elevene, eller prosessen frem til karrierekompetanser utvikles (Haug, 2018 s. 14). De overnevnte karrierekompetansene skal læres bort til mine elever gjennom faget utdanningsvalg. Derfor står utdanningsvalg sentralt i karrierelæringsprosessen. Dette faget er ungt i norsk skolesammenheng, og ble ikke innført som et obligatorisk fag på ungdomstrinnet før i 2008. Ved vår skole har vi valgt å legge denne undervisningen til 10.trinn, en time i uka, og jeg i regi av rollen som karriereveileder har ansvar for faget. Formålet med faget er nettopp at ungdommer skal utvikle kompetanser i å mestre det å beslutte karrierevalg. Mulighetene i dag fremstilles nesten som grenseløse, og for en 15-16 åring kan det bli overveldende og u håndgripelig om man ikke får støtte og veiledning. Fagets innhold er senteret rundt aktiviteter og tema som skal hjelpe ungdommene å finne sine ressurser, individuelle egenskaper og ikke minst interesser som engasjerer. Dette for å sette denne kunnskapen i sammenheng med de valg som må tas hva gjelder utdanning, yrker og livsvei videre (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 21). Utdanningsvalg er altså et fag hvor undervisningstid eksplisitt er satt av til læring av karrierekompetanser.

Karrierekompetansene presentert i Kvalitetsrammeverket (2020) har dannet grunnlaget for temaundervisning hvor vi har jobbet systematisk med en kompetansestandard av gangen. Dette er et forskningsmetodisk valg jeg har tatt for i større grad sikre innhenting av kunnskap om elevenes reelle læringsutbytte. Karrierelæring foregår på flere arenaer for elevene, men det er den formelle undervisning med karriereveileder/pedagog som Haug (2018, s. 14) definerer som karriereundervisning. De andre arenaene kan være læring som foregår på fritiden gjennom blant annet familie, fritidsaktiviteter og ulike medier. Karrierelæring samt karriereundervisning plasseres på lik linje med karrierekompetanser innenfor paradigme utviklings- og læringsparadigme (developing) jf. Haug (2018 s. 24).

2.3 Spesialpedagogisk kontekst

«Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter funksjonshemmende barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse.» (Tangen, 2004, s. 17)

Jeg introduserer dette delkapittelet med en henvisning til litteraturen som belyser spesialpedagogikkens overordnede mål. Personlig savner jeg en mer praksisnær definisjon da

dette er utfordrende å finne i litteraturen. Spesialpedagogikk er i forhold til pedagogikk et forholdsvis ungt fagfelt, og utgangspunkt for mange ulike typer diskusjoner gjennom tidene. Jeg skal komme noe tilbake til dette senere i kapittelet. Spesialpedagogisk opplæring er en rettighet man har krav på nedfelt i opplæringsloven (1998) § 5-1 når man kan vise til at ordinært opplæringstilbud ikke strekker til. Det rent juridiske aspektet i forhold til at det er en rettighet opplever jeg kan være en kontrast til hva spesialpedagogikk faktisk er i praksis. Jeg ønsker å vise hvordan spesialpedagogikk kan fremme karrierelæring for å oppnå likeverdsprinsippet som er en sentral retningslinje i spesialundervisning. Et grunnleggende prinsipp, men likevel opplever jeg det som en stor utfordring innenfor karriereveiledning. Veilederen til spesialundervisning fra utdanningsdirektoratet ble publisert i 2014. I revidert utgave fra 2021, s. 9, defineres likeverdighetsprinsippet slik:

«Spesialundervisningen er likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov får de samme mulighetene til å nå målene som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære tilbudet».

Det å kartlegge elevers karrierekompetanseutvikling for å kunne forbedre praksisfeltet på dette området, ser jeg i sammenheng med likeverdighetsprinsippet. Elever med spesialpedagogiske behov skal like fullt ut få opplæring i nødvendige ferdigheter innenfor karrierevalg som ordinære elever. Spørsmålet er da hvordan dette kan la seg gjennomføre. En spesialpedagogisk kontekst definerer jeg som en arena hvor man har en gruppe elever hvor alle har behov for denne type særskilte tilretteleggingen. Mitt prosjekt tar utgangspunkt i en spesialscole hvor alle elevene får spesialundervisning, men en slik kontekst kunne også vært opplæring i mindre gruppe i en ordinær skole.

2.3.1 Spesialpedagogikk i dagens skole

Spesialpedagogikk som rettighet er en side av fagområde, en annen side er hva slags type kompetanse som skal ligge til grunn for en som underviser innenfor en slik kontekst. I 1881 kom abnormskoleloven som skulle sikre en egen opplæringslov for de abnorme barna. Abnorm betyr å ha et avvik helsemessig sett ut i fra «normalen». Allerede ved oppstarten av arbeidet med denne loven ble det fremhevet at det fordret en viss kunnskap for lærere for disse barn og unge. Både krav om lærerutdanning samt en spesiell skikkethet ble lagt til grunn (Askildt & Johnsen, 2004 s. 78). En rekke ulike kurs og fagutdanninger ble utviklet først og fremst myntet på spesifikke vansker, før man så nødvendigheten av å starte Statens

spesiallærerhøgskole i 1961. Selv er jeg 77- modell, og tenker at det er ikke fryktelig lenge siden 1961. Siden den gang har spesialpedagogikken utviklet seg til et eget studiefelt. I 2012 fullførte jeg min egen master i spesialpedagogikk, og nå 10 år etter ser jeg hvor mye dette fagområde har utviklet seg. Min styrke og fallgrube er at jeg kun har jobbet med elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging i en spesialisert kontekst. Personlig liker jeg ikke å kalle det «spesialskole», men heller et kompetansesenter. Jeg har ingen erfaring med å jobbe med spesialpedagogikk i ordinær skole, og slik sett ikke selv erfart de problemstillinger som oppstår der. Derimot har jeg jobbet med mange elever, foresatte og andre aktører, som for eksempel PPT, som har belyst for meg flere problemstillinger representert i ordinær skole. Jeg er absolutt ikke unntatt en del av disse problemstillingene i min praksis, men de fremstår nok på en litt annen måte. Vi har jo blant annet egen rektor og administrasjon som kun jobber innenfor fagfeltet, og det opplever jeg har betydning i hverdagen i forhold til blant annet gehør og respekt for jobben som gjøres.

Prinsippet om normalisering og inkludering i nærsamfunnet står sterkt i den offentlige debatten. Derimot har man hatt utfordringer med kompetanseheving for å imøtekomme prinsippet. Jeg er for nærscoleprinsippet så lenge eleven selv ikke blir taperen kun for prinsippets del. Med dette mener jeg at vi er nødt til å ha alternative arenaer, som den jeg selv representerer, for å kunne imøtekomme alle behov. Det vil alltid være elever som trenger noe helt annet enn selv spesialpedagogisk tilrettelegging i ordinær skole. De trenger spesialpedagogisk tilrettelegging i en «spesiell» kontekst. Vi må tørre å forene nødvendigheten av allsidige og flere opplæringsarenaer enn ordinær skole, samtidig som hver enkelt elev må kartlegges nøye før man konkluderer hva som er til beste for eleven. Det kreves kompetanse i å forstå og være åpen for hva som er til beste for den enkelte. Man kan ikke la seg styre av prinsipper for hverken det ene eller det andre. Utfordringene ligger i at visjonene for fagfeltet fremstår enkelte ganger så uoverkommelige i forhold til virkeligheten i praksis. Visjoner og praksis må forenes, og jeg opplever karriereveiledning som et fagfelt som kan være et ledd i denne prosessen. Spesialpedagogikk er ikke en oppskrift, en riktig tenkemåte eller praksis. Det er et fagfelt som fremhever kreativitet og nødvendigheten av personlige egenskaper som ser det positive i ulikheter. Jeg er overbevist om at grunnleggende menneskesyn, holdninger og tradisjoner spesialpedagogen har med seg inn i det pedagogiske arbeidet legger føringer for hvor godt man lykkes.

Spesialpedagogikk har spesielt de siste årene vært gjenstand for ganske så opphetete diskusjoner i det offentlige rom. Fagfeltet mottok faktisk såpass med kritikk at tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen bestilte i 2017 en rapport i regi av pedagogikkforsker Thomas Nordahl m.fl., som skulle ta for seg fagfeltets kvalitet. Rapporten heter *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Bakgrunnen for dette var nettopp tanken om å ivareta inkluderings- og likeverdighetsprinsippet for de elevene man anså som svakest stilt i grunnskolen. Resultatet av rapporten ble kort fortalt at man forslo å fjerne retten til individuell spesialpedagogisk hjelp (spesialundervisning), og heller satse på mer helhetlige systemer med bredere fagkompetanse. Grunnen til dette var at utvalget opplevde gjennom sitt oppdrag at dagens spesialpedagogiske tilbud var for dårlig, og at det var på tide med en praksisendring (Nordahl et al., 2018). Flere tok til motmæle og mente at utvalgets konklusjoner var for unyanserte og ikke tok hensyn til alle aspekter ved denne type undervisning. Personlig er jeg kritisk til flere av konklusjonene til utvalget, men dette med å ha mer helhetlige systemer som er nærmere elevene i praksis og ha godt skolerte personale til å imøtekomme elevenes behov har min fulle støtte. Dette har jeg med meg inn i prosjektet som en grunnantagelse jeg ønsker å kunne validerer gjennom funn. Til info ble utvalgets forslag om å fjerne den lovbestemte retten til spesialundervisning ikke tatt til følge av påfølgende kunnskapsminister Jan Tore Sanner i 2018.

Hva er spesialundervisning mer konkret? I veilederen til spesialundervisning illustreres forholdet mellom ordinær opplæring, tilpasset opplæring samt spesialundervisning. Tilpasset opplæring er noe alle elever har krav på uansett om det dreier seg om ordinær eller spesialpedagogisk undervisning, så derfor kan man ikke si at all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Gjennom spesialundervisning har man større handlingsrom til å ta hensyn til og tilrettelegge for individuelle behov. Elevens forutsetninger står først og fremst i sentrum, ikke den formelle læreplanens krav. Dermed krever spesialundervisning at spesialpedagogen besitter mer elevkunnskap enn hva som forventes i ordinær skolekontekst. Gjennom denne elevkunnskapen kan det kreves at spesialpedagogen også må håndtere fagdisiplinene medisin samt psykologi. I tillegg kreves det sosialantropologisk kunnskap. En spesialpedagogisk karriereveileder som underviser i karrierekompetanser trenger altså kompetanse innenfor flere store fagfelt.

2.3.2 Hvem er egentlig elevene, og er de så «annerledes»?

Hvem er disse barn og unge som har rett til spesialundervisning, og hvorfor defineres de ofte under en felles kategori? Hausstätter (2010, s. 53) viser til nettopp dette ved at vi skaper en spesiell elev ved å kategorisere etter vansker som for eksempel elever med ADHD, autisme, spesielle språkvansker, atferdsproblemer samt kategorier som den ekskluderte eller inkluderte. Denne tenkemåten opplever jeg er med på å sette et stempel i pannen på elevene før de får mulighet til å vise hvem de er som enkeltindivid med sine interesser, personlighet, kulturelle og familiære bakgrunn o.l. Hvordan man tenker rundt elever med spesialpedagogisk behov er med på å definere «hvem» de er. Hvordan man definerer elevene legger grunnlag for spesialpedagogikkens innhold i forhold til kunnskapsgrunnlag, forskningsutvikling og ikke minst for hvordan praksisens etiske fundament legges (Hausstätter, 2010 s. 53). Det er derfor viktig å reflektere rundt disse spørsmålene som hvem elevene er, og hvordan man definerer annerledeshet. Her spiller etikken en vesentlig rolle. Spesialpedagogikken har jo vokst frem som fagfelt nettopp fordi man har definert en gruppe mennesker som spesielle. Uten det spesielle menneske vil det i praksis ikke eksistere noe som heter spesialpedagogikk. Innenfor fagfeltet definerer vi elevene ut i fra støttebehov innenfor ulike klassifiseringer.

Faremomentet er at vi lager oss et bilde av hvem elevene er nettopp ut fra klassifisering og hjelpebehov. Vanlig praksis ved min skole er at vi får informasjon om en ny elev som kommer til oss med for eksempel Downs syndrom. Det er interessant at diagnose og/eller hjelpebehov defineres omtrent før man vet om det er gutt /jente, alder etc. Dette sier mye om hvor grunnleggende dette klassifiseringssystemet er innenfor spesialpedagogikken. Dessverre er dette med på å forsterke det spesielle eller avvikende hos individet. Hausstätter (2010, s. 56) henviser til Hacking (2006) som presiserer at i kjernen av vår forståelse av den som er annerledes eksisterer mennesket. Man må nødvendigvis beskrive individet gjennom klassifisering nettopp fordi selve fagfeltet eksistere nettopp på grunn av denne, men Hacking (2006) fremhever at man også må utvikle sann kunnskap om eleven man skal jobbe med. Altså fokus på hvem elevene er bak sin diagnose. I mitt prosjekt er det viktig å bli kjent med de sanne menneskene, og derfor vil ikke de ulike diagnosene få nevneverdig fokus.

2.4 Kort oppsummering

Tiltakene Lloret refererer til for å styrke en spesialpedagogisk karriereveiledningstjeneste kan sees i direkte sammenheng med mitt prosjekt gjennom å sikre elevenes kompetanseutvikling. Ungdom med ulike fysiske og psykiske utfordringer er en marginalisert gruppe som oftere

faller utenfor arbeidslivet. PWT-teorien (The Psychology of Working Theory) belyser denne gruppen ungdommer sine opplevelser av deltakelse i arbeidslivet og hvor viktig primærbehov dette er. Dette understøtter formålet med prosjektet som handler om sosial rettferdighet og å sikre kompetanseutvikling slik at primærbehovet dekkes. Kompetanseutvikling hos elevene, men også hos meg som karriereveileder. MSJCC (Cook, 2017) representerer essensielt kunnskapsgrunnlag hos veileder, og jeg mener det er helt nødvendig å se dette i sammenheng med neoliberalismen som råder i vår samtid. Prosjektets teoretiske fundament må også sees i sammenheng med at det er en del av et helhetlig veiledningsprogram.

Karriereveiledning og spesialpedagogikk har gjennomgått store endringer gjennom historien. Spesialpedagogikken har utviklet seg fra ensidig vektlegging av enkeltindividers utfordringer, til å fokusere mer på samfunnsendringer som må til for økt inkludering. Samfunnsendringer som omhandler miljøtilpasninger eksempelvis lydsensorer, taktile hjelpemidler for blinde, tegnspråk for fortolkning i nyhetsbildet, fjerning av fysiske hindre og tilrettelegge for rullestolbrukere. Man har mulighet til å søke om BPA, brukerstyrt personlig assistanse, og det debatteres varmt om hvor viktig det er for samfunnsutviklingen at alle mennesker inkluderes og løftes frem for å skape mangfold og toleranse. Jeg erfarer at mange av mine elever har fått tilgang på bedre hjelpemidler, og den byråkratiske prosessen som utspiller seg både i det å bli sakkyndig vurdert i forhold til hjelpebehov samt igangsetting av tiltak, oftere nå går raskere enn tidligere. Selv om jeg henviser til positive utviklingstrekk, opplever jeg likevel at det er en lang vei igjen å gå. Gode intensjoner og store ord løftes frem, for ingen tør vel utad være negative til inkluderingstanken. Men når man kommer til praksis oppleves det for mange enda fravær av vilje. Karriereveiledning opplever jeg har vært gjenstand for noen av de samme utfordringene. Karriereteori har hatt den hvite vestlige middelklasse mannen som bilde på en gjennomsnittlig veisøker, og det å benytte teorien inn mot marginaliserte grupper i samfunnet har bydd på liten overføringsverdi. Der hvor spesialpedagogikken har forsøkt å endre fokus fra å ansvarliggjøre individets egne funksjonsvansker til å legge mer ansvar over på tilrettelegging og endring av forhold rundt, har det innenfor karriereveiledning foregått en endring fra at individer har særtrekk og forutsetninger som passer opp mot et bestemt yrke til å løfte frem hvordan man kan bygge opp eller konstruere nye tankemønstre hos den enkelte. Min oppgave er å fronte disse positive utviklingstrekkene innenfor hvert fagområde, og implementere dem i en karriereveiledningstjeneste i en spesialpedagogisk kontekst som forhåpentligvis kan være et forbilde for andre.

3.0 Metode

Kapittelet redegjør for prosjektets metodiske grunnlag. Først presenteres utvalg, kontekst samt forskningsetisk ståsted. Deretter belyses aksjonsforskning og vitenskapsteori med påfølgende redegjørelse for kvalitativ metode med videre presisering av deltakende observasjon. Så presenteres analysemetode, tematisk analyse, før kapittelet avsluttes med begrunnelse for valg av metode.

3.1 Utvalg, kontekst og forskningsetikk

Utvalget består av ti avgangselever på 10. trinn på en tilrettelagt skole. Antall avgangselever varierer fra ca. 8-14 basert på inntaket til skolen. Enkelte har gått hele skoleløpet fra 1. klasse, mens andre har begynt på senere klassetrinn. De fleste elevene begynner ved overgang til mellomtrinn eller ungdomsskole. Det er som oftest da elevenes behov endrer seg, og ordinær skole kommer til kort i forhold til hva de kan tilby både faglig og sosialt. Det er viktig å presisere at elevene representerer en liten gruppe ungdom i vårt samfunn. Mange elever får god spesialpedagogisk oppfølging på sin nærscole, men dette utvalget representerer elever som ikke får noe utbytte av andre tiltak. En tilrettelagt skole hvor man finner samhørighet og felleskap i ulikhetene istedenfor at man skiller seg ut i en ordinær kontekst mener jeg er et viktig alternativ for enkelte.

Elevene har IOP (individuell opplæringsplan) i alle fag, det vil si vedtak på 100 % spesialpedagogisk tilrettelegging. Dette er basert på sakkyndig vurdering fra PPT-tjenesten. Utvalget består av elever med blant annet autisme, tilknytningsforstyrrelser, psykisk utviklingshemning, ADHD, Downs syndrom og cerebral parese. Med andre ord stiller disse elevene med helt personlige og til dels store utfordringer som skal tas hensyn til og tilrettelegges for. Utfordringene omhandler elever som ikke har adekvat sosial verktøykasse til å samhandle med andre, elever som trenger spesifikk konkretisering for å forstå innholdet, elever som trenger gjentatte repetisjoner samt god tid til å prosessere innholdet gjennom øvelser samt elever som har god kognitiv forståelse men utfordringer med angst og andre psykiske vansker eller større rent fysiske utfordringer.

Elevene går til vanlig i tre ulike grupper med andre elever, men avgangsåret samles alle 10. klassingene til felles undervisning i faget utdanningsvalg én skoletime i uka med meg som lærer/karriereveileder. Elevene har vedtak på tett oppfølging, og kan ha med seg ekstra

pedagog eller fagarbeider ved behov. Gjennom en del års erfaring har jeg likevel oppdaget at akkurat denne ene timen i uka mester elevene ofte å ha mindre voksentetthet, så jeg har som regel elevene alene. For utvalget i dette prosjektet har jeg noen timer hatt med en fagarbeider i tillegg til meg.

Jeg har valgt å jobbe med karrierekompetanser fra Kvalitetsrammeverket (2020) i undervisningen, og jeg har jobbet systematisk og presentert én og én kompetanse som vi har jobbet med over noen uker. Rekkefølgen på karrierekompetansene har blitt presentert i den rekkefølgen jeg opplever har vært mest hensiktsmessig for elevene. Undervisningen har foregått i et rom som til vanlig benyttes som møterom av personalet. Rommet har en annen utforming enn ordinære klasserom, noe jeg har erfart kan være en motivasjonsfaktor for elevene til å delta. Det skal være noe spennende og interessant over det. Med andre ord valg av rom er nøye gjennomtenkt.

Elevenes plassering i forhold til hverandre har tatt hensyn til atferdsmessige og fysiske utfordringer. Elevene har hatt sin faste plass hver gang. Jeg har brukt mange ulike undervisningsformer som verbal kommunikasjon, film, leker, bevegelser m.m. Jeg har også benyttet en gymsal når vi har hatt behov for mer bevegelse. Allsidighet er viktig for å holde på elevenes konsentrasjon og motivasjon til å delta. Jeg bruker alltid tid på å bli kjent med elevene før vi starter med faget på høsthalvåret. Det har jeg også gjort i dette prosjektet. Denne type relasjonsbygging er noe av det viktigste jeg gjør av forarbeid for å kunne gjennomføre faget med elevene, både for at elevene skal bli trygge på meg, men også for at jeg skal kunne tilpasse undervisningen best mulig.

Med tanke på utvalgets sammensatte utfordringer og den konteksten undervisningen har foregått i, representerer dette en særskilt sårbar gruppe. Dette stiller noen spesifikke krav tilknyttet forskningsetikk. De nasjonale forskningsetiske komiteene har utformet fire generelle prinsipper for å ivareta en god etisk forskning. Dette handler om respekt for deltakerne, at aktivitetene som utføres gjøres med fokus på gode intensjoner og at konsekvensene av det man gjør skal være gode. Det handler om å forske slik at det er rettferdig for deltakerne, og at jeg som forsker har fokus på min egen integritet i form av ærlighet, åpenhet og ansvarlighet. Disse fire prinsippene er spesielt viktige når man har en deltakergruppe som har utfordringer med kommunikasjon og å uttrykke verbalt hvordan prosessen oppleves. Min målestokk i forhold til i hvilken grad jeg har vært tro mot disse prinsippene er først og fremst elevenes

motivasjon til å delta i mine timer og deres atferdsmønster gjennom prosjektet. Det er slik sett et utvalg med tydelig preferanser til hva de er komfortable med, og de kan uttrykke ulike former for misnøye/mistrivsel om jeg behandler de urettferdig eller ikke viser respekt. Konsekvensene av prosjektet skal være tryggere elever som skal oppleve overgangen til videregående skole på en god måte, og lære seg ulike verktøy for å håndtere sitt fremtidige liv og karrierevei. Dette vil si at elevens verbale og nonverbale uttrykksformer fungerer i stor grad som en guide for min forskningsetiske praksis. Siden jeg forsker på egen arbeidsplass står de forskningsetiske perspektivene ekstra sterkt. Fordelen med egen arbeidsplass kan være at jeg har et såpass nært forhold til elevene at de etiske prinsippene overholdes nettopp fordi elevkunnskapen jeg besitter har bygget opp en respekt for de utfordringer og erfaringer elevene sitter med som igjen gir et godt fundament for god relasjonsbygging. På en annen side kan funn fra forskningen være av en slik karakter at jeg ikke ønsker å blottlegge mine negative sider i lys av uadekvat praksis og utfordrer dermed kravet til åpenhet og ærlighet rundt eget forskningsetisk ståsted.

3.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning har en form som passer godt med forsknings- og utviklingsarbeid i skolen da denne type forskning har som mål å endre praksis, utvide forståelsen av hva man gjør i praksis og ikke minst endre praksisen der man avdekker behov for det (Postholm og Moen, 2009, s. 32). Samtidig ser jeg gjennom bruk av denne forskningsstrategien en mulighet til å kunne løfte frem den kontekstuelle samhandlingen mellom fagområdene spesialpedagogikk og karriereveiledning på flere nivåer samtidig. Jeg kan ikke forske på elevenes karrierelæringsutbytte uten å ha kunnskap om de ulike nivåenes styring/påvirkning av praksisen, som for eksempel opplæringsloven. Man må med andre ord ha fokus på mange elementer av gangen, og jobbe kontinuerlig på de ulike nivåene samtidig. For å definere hva jeg mener med nivåer vil jeg henviser til Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell. Han henviser til fire systemnivåer som individet er direkte eller indirekte berørt av, og som påvirker individets sosialisering gjennom et samspill mellom individets forutsetninger (arv) og miljø. Nivåene defineres i modellen som mikro-, meso-, ekso- og makronivå, og handler om alle kontekstuelle påvirkninger fra nærmeste familie og venner til overordnede nasjonale og globale påvirkninger (Patton & McMahon, 2014, s. 232).

Kort beskrevet dreier dette seg om på mikronivå påvirkning fra relasjonen mellom meg og elevene, elevenes relasjoner seg imellom, elevenes relasjoner til andre fagpersoner (eksempelvis fysioterapeuter, avlastning, barnevern m.m.) og ikke minst de direkte relasjoner elevene har via fritid og familie. På mesonivå dreier det seg om påvirkning fra relasjoner på mikronivå som har indirekte konsekvenser for elevene. Eksempelvis mitt samarbeid med foresatte, kontaktlærere og andre instanser som jobber direkte med elevene. På eksonivå handler det om påvirkning fra miljøet man lever i som nærmiljøet der elevene vokser opp, hvilke tilrettelagte linjer i den videregående skole man har mulighet til å søke på, kommunal politikk, interesseorganisasjoner, ulike sosiale medier og massemedia generelt. På det siste nivået, makronivået, handler det om påvirkning fra overordnede nasjonale og globale føringer som får utslag i nettopp de tre andre nivåene. For dette prosjektet handler det om blant annet opplæringsloven, alternative utdannings- og arbeidsmuligheter for denne elevgruppen fra et nasjonalt perspektiv og det handler om normer og regler vi er underlagt som samfunnsborgere. For meg som forsker er det viktig å ha kunnskap om de ulike nivåenes påvirkning både for å kunne bli mer bevisst på min egen praksis, men også for å være bevisst hva karrierelæring i realiteten betyr for disse elevene.

Aksjonsforskning handler om økt forståelse via læring, som igjen kan forbedre praksis. Gjennom økt forståelse kan man fremme ny kunnskap og teori om hvordan ny praksis kan gjennomføres, og fremme argumentasjon for hvorfor den bør endres. Den nye kunnskapen kan bidra til ny forståelse både for meg selv som karriereveileder, mens også for andre (McNiff, 2017, s. 3). Læring for meg skjer i praksisfeltet. Jeg har en teoretisk kunnskapsplattform med meg som er lært gjennom studier, men denne teorien gir meg svært lite så lenge den ikke prøves ut i praksis. Erfaringsmessig oppdager jeg stadig at praksis ikke alltid fungerer etter «boka», teorien. Det er her McNiff (2017, s. 27) mener en særdeles viktig kunnskap avdekkes. Nemlig den subjektive og intuitive formen for kunnskap som utvikles i det praktikerens blir utfordret nettopp i dette motsetningsforholdet mellom eksisterende verdier/praksis og nye erfaringer. Jeg har 19 år bak meg innenfor spesialpedagogikken, og jeg klarer ikke alltid å forklare hva jeg gjør i møte med en elev med for eksempel autisme for å få eleven til å lære. Praksisen min kommer til uttrykk gjennom det McNiff (2017, s. 25) kaller personlig kunnskap. Jeg handler intuitivt ut i fra noe mye mer enn bare teoretisk kunnskap hvor empatisk utvikling er viktigere enn tekniske ferdigheter. Aksjonsforskning gir mulighet

til å kartlegge denne formen for kunnskap. En type kunnskap som dessverre i en akademisk kontekst ikke alltid verdsettes på lik linje med ren teoretisk kunnskap (McNiff, 2017, s. 25).

Aksjonsforskning kan tilnærmes på flere ulike måter, og har blitt utviklet gjennom flere forskjellige typer tradisjoner. Det som derimot er felles er noen grunnleggende begreper som frigjøring, samarbeid, medfølelse, dialog og selvrealisering og McNiff (2017, s. 13-18) viser videre til hvor viktig denne type forskning er ikke minst for å ta tilbake sin profesjonsidentitet. For å eksemplifisere kan aksjonsforskning hjelpe meg til å avdekke ny kunnskap som kan bidra til at jeg oppdager «på nytt» verdien av det jeg gjør og styrke min rolle som karriereveileder, slik at jeg våger å være et talerør ut til kollegaer og andre instanser om viktigheten av å ha en mer særskilt tilrettelagt karriereveiledningspraksis.

Aksjonsforskning er en prosess som kan deles inn i fire faser. Kurt Lewin var den første som benyttet begrepet aksjonsforskning om denne type prosesser, og han delte de inn i planleggingsfase, handling, observasjon og refleksjonsfase (Postholm & Moe, 2009, s. 32). I min planleggingsfase har det handlet om å definere et område innenfor karriereveiledning hvor jeg opplever et behov for økt forståelse og forbedring av praksis. Fokus på læring av de ulike karrierekompetanser for ungdom med ulike funksjonsvansker ble et naturlig valg for meg da dette har blitt en viktig del av min arbeidshverdag. Samtidig er det lite forskning på akkurat dette. Handling ble da hvordan jeg tilrettelegger for denne type læring for disse elevene via faget utdanningsvalg. Observasjonen har jeg utført selv i disse timene, som igjen har vært grunnlaget for feltnotater. Feltnotatene har utløst refleksjonsprosesser. Underveis i prosjektet har disse fasene fungert dynamisk slik at jeg har etter hver undervisningstime notert observasjoner som har vært gjenstand for refleksjon. Refleksjoner over hvilken praksis som jeg har opplevd har vært nyttig/god og hvilken praksis som jeg har opplevd bør endres/vært mindre god. Denne formen for forskning har gitt meg et datagrunnlag som igjen har blitt analysert slik at ny forståelse og kunnskap har blitt avdekket. God praksis har blitt forsøkt videreført, mens mindre god praksis har blitt forsøkt endret.

Et grunnleggende trekk ved aksjonsforskning er endret praksis. Endringsvilje og åpenhet for å faktisk oppdage det som må og bør endres er helt essensielt. Denne type forskning kan sette lys på de verdier som ligger til grunn for vår praksis, og i så måte gi oss noen svar på meningen med livet. Vi kan avdekke og utvikle teorier som igjen gjør det mulig å endre praksis. Teorier er her definert som et sett med ideer om hva vi hevder vi vet, og hvordan vi

har funnet frem til denne kunnskapen (McNiff, 2017, s. 29). Gjennom dette prosjektet har jeg nettopp ønsket å avdekke hva jeg vet, kunnskap jeg ikke nødvendigvis har vært bevisst. I en travel hverdag blir fort praksis rutinebasert, og tilslutt lurer man på både hva man gjør, og hvorfor man gjør det. Dette opplever jeg aksjonsforskning kan være med å belyse. Gjennom denne type forskning kan man få økt selvtillit nettopp gjennom å vise til personlige teorier avdekket i praksis. Man får tyngde til å argumentere for hva og hvorfor man gjør som man gjør. Man kan vise at man jobber systematisk og målrettet for en moralsk forpliktende praksis (McNiff, 2017, s. 29). Selv om ikke all kunnskap jeg henter ut fra dette prosjektet kan generaliseres, vil jeg likevel hevde at kunnskapen kan være med å belyse problemstillinger som kan overføres til andre situasjoner. Man kan lære av å høre om andres praksiserfaringer, men så får man også tilpasse denne lærdommen til sin egen praksis.

Aksjonsforskning skal ta for seg en aksjon, altså en konkret praksis som er gjenstand for forskerblikket. Aksjonen i mitt prosjekt er det jeg gjør i møte med elevene. Det handler om min undervisningspraksis og det som ligger til grunn for den praksisen. For å kunne avdekke og dømme denne praksisen er elevenes utvikling gjennom prosjektperioden en form for målestokk. Aksjonen i dette prosjektet omfatter min evne til å møte de ulike elevene i lys av narrativ forståelse for de individuelle livshistoriene de bærer med seg jf. Savickas (2015, s. 138). Altså i hvilken grad min praksis tar hensyn til og bruker aktivt denne kunnskapen i undervisningssituasjonen. Aksjonen omfatter den bestemte tenkemåten som fremkommer gjennom en sosiodynamisk samtale jf. Peavy (2012). Det handler om at elevenes tankesett og ideer må anerkjennes i lys av deres individuelle livssituasjon og erfaringer gjennom min praksis. Aksjonen må også vise praksis som tar høyde for elevenes evne til å lage kompromisser og i hvilken grad de eventuelt avgrenser i tråd med teorien til Gottfredson (2005). Aksjonen er utført praksis i lys av min pedagogiske plattform.

Aksjonens analytiske hovedutfordring slik jeg opplever det er fortolkningsperspektivet. Som forsker bærer jeg med meg en forforståelse, altså alle mine erfaringer og opplevelser av ulike fenomener gjennom hele mitt livsløp. Dette omhandler både privatliv og den profesjonelle sfære. Jeg er den jeg er med mitt tankesett, og denne forforståelsen må jeg som forsker først og fremst erkjenne samt være bevisst. Min praksis uttrykkes blant annet gjennom min forforståelse, og de funn jeg har oppdaget gjennom prosjektet kan ikke isoleres fra denne. Min subjektive oppfatning styres av denne forforståelsen og det er viktig for validiteten av

aksjonens funn å presisere at både selve aksjonen, praksisen, samt resultater må sees i sammenheng med min fortolkning. Dette handler om hermeneutikk. Jeg handler ut fra et gitt bilde om hvordan virkeligheten er, som igjen er farget av mine verdier og ønsker (Eide et al., 2013, s. 29).

3.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapelig kunnskap handler om hva jeg vet og hvordan jeg utvikler min forståelse gjennom praksis. I dette prosjektet handler vitenskapsteorien om hva den forståelsen jeg utvikler ut i fra datamaterialet jeg innhenter via observasjoner, hviler på. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted legger føringer for hva jeg søker å finne informasjon om, og legger grunnlaget for forståelsen jeg tilegner meg (Thagaard, 2018, s. 33). Dette kan beskrives gjennom å definere hvilket ontologisk, epistemologisk og metodisk perspektiv som ligger til grunn. Dette er særdeles viktig innenfor aksjonsforskning i forhold til validitetsspørsmål. En form for validering som Jacobsen (2018, s. 354) henviser til, er den man får via kollegaer eller andre som er interessert i prosjektet om hvilket meningsinnhold som kommer til uttrykk. Desto flere som understøtter at de spørsmål man tar opp virker forståelige, jo større er sannsynligheten for at man studerer de korrekte fenomener. Her får man undersøkt i hvilken grad begreper fra empirien viser koherens med teoretisk plattform. I mitt prosjekt tilsier dette i hvilken grad mine undersøkelser via observasjon presenterer funn som kan kjennes igjen i teorien, og hvilket vitenskapsteoretisk fundament funnene hviler på. I dette delkapittelet tar jeg for meg ontologisk og epistemologisk perspektiv.

Med min profesjonsbakgrunn som allmennlærer og spesialpedagog er jeg opptatt av læring i et konstruktivistisk perspektiv. Konstruktivisme representerer et ontologisk perspektiv hvor man i stor grad er med å forme de fenomener vi er en del av. Det vil si at våre erfaringer med verden fortolkes og formes ut i fra våre forventninger, iboende begreper og teoretiske plattform samt våre forutsetninger for forståelse (Thomassen, 2018, s. 180). Individet selv er med andre ord en aktiv skaper av sin egen kunnskap om verden. Det ontologiske perspektivet representerer forskerens faglige samt erfaringsmessige bakgrunn, og kommer til uttrykk gjennom forskerens teorier og begreper. Med teori kan man vise til forskerens forståelse.

Konstruktivismen er en av hovedteoriene som ligger innenfor pedagogikken, og kommer til uttrykk gjennom min profesjon som lærer(pedagog) i forhold til i hvilken grad jeg har fokus på å tilpasse undervisningen elevenes forutsetninger og mestringsnivå. Gjennom mitt virke har

jeg erfart at individers forståelse av den virkeligheten de er en del av formes etter hvilke situasjoner de er i, opplevelser de får og hvem de er sammen med. Individers kognitive utvikling må også sees i sammenheng med den sosiale interaksjonen de er en del av. Dette perspektivet ligger til grunn for de tiltak og metodiske grep jeg til enhver tid velger i møte med elevene. Dette representerer innenfor konstruktivismen et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Språket er et grunnleggende virkemiddel innenfor sosialkonstruktivismen, og både vår selvforståelse og virkelighetsforståelse utvikles i nettopp gjennom språklige relasjoner i sosiale samhandlinger med andre (Thomassen, 2018, s.180). For elevgruppen mitt utvalg representerer, har jeg fokus på blant annet konkretisering i form av rollespill, praktiske og visuelle oppgaver. Det at jeg nettopp har dem i gruppe og ikke individuelt er også begrunnet innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, da disse elevene trenger gode erfaringer med å være i et sosialt samspill med andre. De har ofte mye én til én undervisning med pedagog/assistent, og trenger å lære seg samhandling med flere noe som jeg mener vil styrke deres kognitive utvikling av virkelighetsforståelse. Sosialkonstruktivismen fremhever på hvilke måter kunnskap utvikles i sosial samhandling (Thagaard, 2018, s. 180).

Det epistemologiske perspektivet handler om erkjennelse og om hvordan man oppnår kunnskap slik man gjør innenfor et ontologisk perspektiv. Det har vært utfordrende for meg å definere et klart skille mellom disse perspektivene, men jeg kom over en artikkel fra Marianne Hagelia (2015), *Forskerspråk*, hvor hun forsøker å forenkle dette. Her tas nettopp denne problemstillingen opp, og hun viser til ontologien som hvordan man skal tenke for å skaffe seg vitenskapelig kunnskap, mens epistemologien tar for seg hvordan man skal gjøre det. Sosialkonstruktivismen ligger til grunn for både mitt ontologiske og epistemologiske perspektiv. Gjennom ontologien søker jeg å beskrive og avdekke kunnskap om hvordan virkeligheten egentlig fortoner seg for mine elever. Gjennom observasjoner av min «vanlige» praksis med elevene søker jeg å avdekke en form for hverdagskunnskap om hva som faktisk skjer, og min forkunnskap, erfaringsbakgrunn og ikke minst mine språklige begreper legger føringer for hvordan denne hverdagskunnskapen kommer til uttrykk. Har læring av karrierekompetanser en nytteverdi for disse elevene i praksis? Og i så fall hvordan «beviser» jeg det gjennom mine funn? Gjennom epistemologien uttrykkes mine metoder og hva jeg gjør for å fremskaffe kunnskapen. Det kan defineres som min praksis. For meg er det aller viktigste at kunnskapen jeg søker skal være nyttig i praksis. Jeg ønsker at den skal «føre til noe», og ikke bare forsvinne uten at endring forekommer. Dette må sees innenfor et lengre

tidsperspektiv. På sikt håper jeg at prosjektet kan være et lite, men viktig, bidrag i forhold til å sette tilpasset karriereveiledning innenfor spesialpedagogikken på dagsorden.

De erfaringene jeg gjør meg via samhandlingen som forgår med elevene står først og fremst i fokus, ikke lærte prinsipper og teorier kun tilegnet gjennom akademien. Er det noe jeg virkelig har erfart, er det at situasjoner oppstår i praksisfeltet som man aldri kan lese seg til hvordan man skal håndtere. Og kunnskap jeg har opparbeidet meg gjennom teoretiske studier stemmer absolutt ikke alltid overens med virkeligheten. Med bakgrunn i dette kan mitt epistemologiske perspektiv defineres som pragmatisk. Pragmatisk betyr, med direkte sitat fra Store norske leksikon:

«... å være fleksibel, praktisk eller tilpasningsdyktig. En pragmatisk løsning på et problem vil være praktisk nyttig og hensiktsmessig, men ikke nødvendigvis følge overordnede prinsipper eller regler.» (Kjøll & Nordbø, 2019)

Det er i praksisfeltet man utvikler kunnskap som igjen settes i en teoretisk ramme. Dette kan være representert ved at man avdekker helt nye teorier, eller man kan sette det i sammenheng med teori man kjenner fra før. Essensen her er at man utvikler ikke ny kunnskap og forståelse kun ved å lese om hvordan en karriereveiledningspraksis kan og bør foregå innenfor en spesialpedagogisk kontekst. Det holder ikke å opparbeide seg god teoretisk forståelse innenfor karriereveiledning og spesialpedagogikk for å innhente den kunnskapen jeg er ute etter. Man må også prøve det ut i praksis. Teori og praksis kan ofte være to forskjellige ting etter mine erfaringer innenfor spesialpedagogikken i skolen. Med andre ord så stemmer ikke nødvendigvis alltid kartet med terrenget. Det pragmatisk epistemologiske perspektivet belyser dette. I møte med elevene skal det jeg gjør være både gjennomtenkt og ha en nytteverdi for dem og for meg som karriereveileder, men det må også tilpasses der og da og være av fleksibel karakter jf. pragmatisk kunnskapsfilosofi (Gjølterud et al., 2017, s.55-57).

3.4 Kvalitativ metode

Min rolle fortøner seg direkte i praksisfeltet og nettopp derfor passer en kvalitativ metode mitt prosjekt da denne metoden studerer livet fra innsiden. Nye måter å gripe an kvalitative metoder har endret seg i takt med samfunnet, og det har blitt mer vanlig å fokusere på både verbale og visuelle uttrykksformer i en kvalitativ analyse (Thagaard, 2018, s.11). Poenget er å forstå og innhente kunnskap om det som «skjer».

Jeg har valgt å fokusere på elevenes verbale og non verbale kommunikasjon for å kartlegge utvikling av karrierekompetanser. Elevene jeg jobber med har ulike forutsetninger for å kunne uttrykke seg. Noen bruker tegn, noen er flinke verbalt og noen liker ikke å snakke høyt. Derfor er dette både en spennende og utfordrende tilnærming. Hva er det som egentlig kommer til uttrykk gjennom elevenes ulike kommunikasjonsformer? Kvalitativ metode gir rom for å avdekke dette. Som jeg har vært inne på tidligere har det vært lite fokus og forskning på karriereveiledning i en spesialpedagogisk kontekst. Kvalitative metoder passer spesielt godt til å undersøke temaer som er lite forsket på fra før.

Deltakende observasjon er en kvalitativ metode som, i lys av min posisjon som lærer for denne elevgruppen, gir meg en direkte innfallsvinkel til den empiren jeg søker. Thagaard (2018, s. 12) deler de kvalitative metodene inn i fem hovedområder som observasjon, intervju, analyse av tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak og internett. Jeg går ikke videre inn i hver enkelt av metodene bortsett fra den jeg har brukt i dette prosjektet, deltakende observasjon, som har et eget påfølgende underkapittel. Derimot nevnes de for å belyse den brede metodiske innfallsvinkel kvalitativ metode representerer. Studier av sosiale fenomener er fremtredende i kvalitative metoder, og uansett hvor mye forskeren bestreber seg på en vinkling sett utenfra vil forskerens for forståelse og subjektive oppfatning være, som jeg har henvist til tidligere, en del av resultatet.

For meg har det derfor vært viktig ved bruk av kvalitativ metode å være oppmerksom på de to sentrale sidene ved denne type forskning som Thagaard (2018, s. 14) refererer til som systematikk og innlevelse. Innlevelse handler om å kunne sette seg inn i den sosiale situasjonen våre forskningsobjekter er en del av slik at man utvikler forståelse for, i mitt tilfelle, elevene. Det har vært viktig for meg å møte disse elevene med et åpent sinn, og bestrebe meg på å legge bort min egen forutinntatthet i den grad det er mulig i denne type forskning. Innlevelsen har vært viktig for god relasjonsbygging.

Systematikken handler om forskningsprosessens fremgangsmåter. Thagaard (2018, s. 14) sier her at dette baseres på forskerens refleksjon rundt valgene man tar. Det handler om hvordan man legger en strategi for å utvikle en helhetlig forståelse for de sosial fenomener man studerer. I mitt tilfelle har det vært viktig å finne en innfallsvinkel til å studere elevenes utbytte av karriereveiledning. Jeg har brukt mye tid med elevene i forkant for å kartlegge hvilke strategier og konkret hva jeg bør se etter for å innhente den kunnskapen jeg søker.

Nettopp på grunn av behovet for systematiske fremgangsmåter valgte jeg til slutt å fokusere på karrierekompetansene via karrierelæring. Jeg synes *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020, s. 70-76) systematiserer karrierekompetansene oversiktlig og presenterer de på en slik måte at de blir forståelige å ta med seg inn i undervisning.

Som sagt bærer forskeren med seg en forforståelse i sine studier. Forskeren utvikler sin forståelse gjennom prosjektet i sammenheng med nettopp denne forforståelsen. Som forsker har jeg med meg en vitenskapsteoretisk forankring som legger føringer for hva jeg søker informasjon om, og som legger føringer for den forståelsen jeg utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). Som nevnt tidligere bygger mitt vitenskapsteoretiske ståsted på sosialkonstruktivismen. Et slikt perspektiv på kvalitativ metode fremmer påvirkningen forskeren og forskningsobjektene, i mitt tilfelle meg og mine elever, setter avtrykk i de resultater som foreligger gjennom forskningen. Perspektivet belyser at kunnskap utvikles i felleskap mellom meg og mine elever. Det er gjennom gjensidige påvirkningen mellom forsker og forskningsobjekter vi legger til grunn hva som er gyldig kunnskap (Thagaard, 2018, s. 40). Det konstruktivistiske perspektivet bryter med den tradisjonelle positivistiske forskningen nettopp i hva man anser som gyldig kunnskap. Her hvor sosiale prosessers betydning vektlegges, motstrider det med tradisjonell forskning hvor kunnskap er representert ved «objektive» fakta som er uavhengig nettopp sosiale prosesser.

3.5 Deltakende observasjon

Med bakgrunn i hva slags kunnskap jeg søker, min generelle forskningstilnærming i lys av aksjonsforskning og mitt vitenskapsteoretiske ståsted, har jeg landet på å bruke deltakende observasjon som metode som representerer kvalitativ forskningsmetodikk. Hovedmålet med deltakende observasjon er å kunne gi beskrivelser av hvordan, i mitt tilfelle, elevene, responderer på karrierekompetansene når de har faget utdanningsvalg. Poenget er å få frem elevenes fortolkninger av de hendelsene som foregår, for så å belyse hvordan de forstår, lærer, og evner å bruke de ulike karrierekompetansene. Ved deltakende observasjon er man ute «i felten», også referert til som feltarbeid, hvor man som forsker trer inn i en samhandling med deltakerne samtidig som man skal studere dem (Fangen, 2010, s. 12). For mitt tilfelle har dette vært utfordrende da jeg både skulle være den som leder timen, men også mestre å ta inn alt som skjer i undervisningen uten å legge føringer for elevenes opplevelser av hva som

skulle skje. Mer spisset kalles denne metodikken delvis deltakende observasjon (Fangen, 2010, s. 74). Poenget ved deltakende observasjon er å innhente informasjon som ikke styres av noe, men som naturlig trer frem i det som foregår. De første timene jeg skulle observere var noe utfordrende i forhold til nettopp dette, men etter hvert som jeg fikk mer erfaring ble det enklere og mer naturlig å ta inn over seg alt som skjedde i klasserommet samtidig som jeg hadde ansvaret for elevene. Jeg ble mer åpen og mottagelig for alt som forgikk, og ble overrasket flere ganger over mine egne observasjoner. Observasjoner av hendelser som helt sikkert har forekommet med andre elever enn mitt utvalg, men som jeg ikke har blitt bevisst fordi jeg ikke har vært i en forskningsposisjon. Dette opplevde jeg som utrolig interessant og spennende, samtidig som jeg avdekket forhold ved min væremåte jeg absolutt burde endre. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.0.

Da jeg fikk mer erfaring med å kombinere de to handlingene deltakelse og observasjon samtidig, ble det mer naturlig å stå i rollen som både lærer og forsker. Som Fangen (2010, s. 13) viser til, er det viktig at forskeren finner en god balanse i å håndtere disse to handlingene, hvor man både er involvert i samhandlingen med forskningsobjektene samtidig som man skal få med deg hva de gjør. For meg kom denne balansen til uttrykk ved at jeg har fokuserte på å være så naturlig som mulig i min rolle som lærer slik jeg har vært tidligere, samtidig som jeg har hatt med meg et perspektiv inn i undervisningsrommet hvor jeg har forsøkt å «se» og «oppdage» alt som har skjedd der ved å være en «flue på veggen». Altså ved å løfte blikket mitt, og observere elevene og meg selv fra en annen vinkel. Fangen (2010, s. 73) kaller dette å veksle mellom innside og utside perspektiv, og at man som forsker gjennom disse erfaringene kan tilegne seg kunnskap som kommer til uttrykk gjennom konklusjoner som andre kan ta lærdom av. Det handler om å både mestre å ta inn over seg elevenes opplevelser av det som skjer, og mine egne samtidig. Dette måtte jeg øve på og minne meg selv på spesielt i begynnelsen av prosjektet da jeg opplevde at jeg tidvis glemte å observere. Dette ble lettere etter hvert da jeg fikk mer kontroll på rollen min som delvis deltakende observatør. Det vil si at jeg hadde fokus på både å være en del av samhandlingen med elevene, samtidig som jeg observerte denne samhandlingen utenfra. Noe som har vært veldig avgjørende for meg er å notere feltnotater rett etter undervisning. Det har ikke vært mulig for meg å gjøre dette underveis i timene da elevenes oppmerksomhet er avhengig at jeg har fullt fokus på dem. Jeg satte av tid til dette fast på min timeplan, og opplevd dette som en god struktur på bearbeidelse av observasjonene.

Feltnotater er å skrive ned alt det du måtte observere, og for meg ble de første notatene så detaljerte og omfattende at jeg måtte lage meg en mer strukturert måte å notere på. I begynnelsen var jeg så redd for å miste informasjon som kunne være av betydning at jeg noterte ned hver eneste observerbare hendelse samt egne følelser i situasjonene. Faremoment med dette er at notatene blir så omfattende at jeg som forsker ikke oppdager teorier som ligger til grunn for observasjonene, for som Fangen (2010, s. 103) refererer til, er det alltid en teoretisk plattform som ligger bak den type fakta man hevder å observere. Jeg fant fort ut at gode feltnotater ikke var synonymt med antall ord. Ved hjelp av Fangens (2010, s. 108-111) metodiske fremstilling hvor det poengteres at det er viktigere med gode beskrivelser av hva som skjer enn å fremstille sin vurdering av hendelser, utviklet jeg bedre strategier i dette arbeidet.

Det å sortere feltnotater underveis kan være en måte å møte alt datamaterialet på. Fangen (2010, s. 108) anbefaler å dele notatene inn i observasjonsnotater, teoretiske notater og metodiske notater, noe som ble veldig nyttig i mitt arbeid. Observasjonsnotatene representerer det som har skjedd i timene med fokus på å unngå fortolkning. Teoretiske notater er informasjon som har ledet til mening fra hendelsene jeg har observert, og jeg har bevisst vinklet disse inn mot karrierekompetansene. De metodiske notatene er strukturert etter mine egne opplevelser, tolkninger og vært grunnlag for endring av praksis underveis der jeg har opplevd at det har vært fornuftig. Kritisk selvrefleksjon og fokus på validitet i egne observasjoner har også vært viktig her. Jeg vil påpeke at det ikke har vært vanntette skott mellom kategoriene.

Fangen (2010, s. 96) viser til at antropologien fremmer observasjoner hvor man viser til samhandlingsdata fremfor hva som blir konkret sagt. Derimot påpeker hun at det som sies også kan være av stor betydning. For meg i mitt prosjekt har både verbal og nonverbal kommunikasjon vært viktig å observere for å innhente den kunnskapen jeg søker. Gjennom kartlegging av verbal kommunikasjon har jeg forsøkt å finne ut i hvilken grad elevene tar til seg og tillegger mening begrepene som representeres innenfor de aktuelle karrierekompetansene. Det å kunne lære elever å nyttiggjøre seg begreper med innholdsforståelse er en sentral del (kanskje den viktigste) av mitt virke innenfor spesialpedagogikken. Her ligger grunnlaget for all dybdelæring generelt. Samtidig har jeg elever som har utfordringer med språket. Fokus på kartlegging av nonverbal kommunikasjon

og hva som «sies» uten ordinære ord og uttrykk har vært viktig. Noen elever bruker også støtte med tegn til tale, som har vært en naturlig del av min undervisningspraksis.

3.6 Analysemetode

Ved å gjennomføre deltakende observasjon over en forholdsvis lang periode på fem måneder har jeg samlet inn en stor del skriftlig materiale som har vært grunnlag for analyse. Jeg har valgt å benytte en metode kalt tematisk analyse som blir presentert i Braun & Clarke (2006) sin artikkel *Using thematic analysis in psychology* til dette arbeidet. Dette dreier seg om å avdekke, analysere og avgrense temaer i datamaterialet. Med så stor mengde innsamlet materiale fremstod det som en særdeles stor utfordring å gripe dette an, men metoden har vært forståelig og hensiktsmessig å implementere i mitt arbeid for å vitenskapelig kunne vise til hvordan jeg har gjennomført denne kvalitative datanalysen. Det er viktig å vise til hvordan man har analysert sitt datamaterialet i denne type forskning for at andre skal kunne vurdere resultat og funn. Det er også viktig for at andre forskere kan bruke mitt prosjekt som bakgrunn for videre forskning.

Metoden til Braun & Clarke (2006) består av seks faser. Første fase handler om å bli godt kjent med sitt datamateriale. Siden dette er materiale jeg selv har innhentet ved observasjon og reprodusert gjennom nedskrevne feltnotater i etterkant, har en stor del av dette arbeidet foregått underveis. Likevel oppdaget jeg viktigheten av å lese notatene flere ganger i etterkant da nye meninger og temaer dukket opp etter flere gjennomlesninger. Det subjektive elementet er en utfordring i denne type analyse, og jeg har forsøkt bevisst å lese materialet med mine egne briller, elevenes briller og det man kan kalle brillene til «fluen på veggen». Sistnevnte handler om å innta et metaperspektiv og «se» det som foregår som en fullstendig utenforstående. Det er ikke mulig at et slikt perspektiv kan fri seg totalt fra det subjektive, men jeg oppdaget etter hvert som jeg trente på dette at det er mulig å legge vekk en del av seg selv for å kunne innta en mer kritisk holdning til blant annet sin egen praksis. I denne fasen var jeg på jakt etter mønstre som kunne være grunnlag for temaer, og lagde meg en liste i form av en enkel tabell. I denne tabellen stod også forskningsspørsmålene mine som markører på prosjektets fokus. Dette var viktig da jeg oppdaget mye spennende i datamaterialet som fort kunne sporet meg av det jeg søkte finne svar på i relevans til dette arbeidet.

Fase to i temaanalysen handler om å kode dataene. Det er her jeg organiserte mine data inn i mer meningsfulle kategorier. Det jeg oppfattet som mest interessant fikk ulike fargekoder. Jeg

var fokusert på å ha et åpent sinn og kodet så mange elementer jeg kunne, noe som er viktig i nettopp denne fasen. De ulike kodende hadde alle en kontekstuell ramme som jeg ikke kunne løsrive kodene fra. Jeg opplevde nettopp at en type kode fikk en mening innenfor en kontekstuell ramme, mens samme type kode kunne fremstå med en annen mening da konteksten endret seg. For eksempel oppdaget jeg at enkelte funn som ble gjort gjennom observasjoner i mer tradisjonell undervisningsform som å sitte samlet rundt et bord, fikk, om ikke en annen mening, i så fall en tilleggsmening da undervisningen forgikk i eksempelvis gymsal eller ute. Noen funn kunne også kodes flere ganger under ulike farger. Etterhvert oppdaget jeg at flere av disse fargekodene kunne slås sammen i forhold til relevans for forskningsspørsmål samt problemstilling. Da bevegde jeg meg over i fase tre som handler om å lete etter tema. Et særdeles viktig verktøy i dette arbeidet ble for meg tankekart. Braun & Clarke (2006, s. 89-91) viser til måter å organisere kodende under hovedtemaer ved hjelp av dette. Jeg plasserte problemstillingen i midten, og begynte først å sette streker ut til alle kodene jeg hadde etablert. Jeg gjorde denne prosessen flere ganger da jeg både avdekket koder som fremstod som mindre relevante, og at jeg så i denne fasen at avgrensinger var helt nødvendig for å komme videre. Tilslutt satt jeg igjen med et detaljert tankekart som gjennom flere bearbeidelsesprosesser kunne plassere samtlige koder inn i tre tema.

Fase fire handler om å rette et kritisk blikk på de ulike temaene, og finne relasjonen mellom temaene og de ulike kodene. Målet her er å ha opparbeidet seg en oversikt over hva de ulike temaene innebærer og hvordan de kan sees i sammenheng med hverandre. Her oppdaget jeg at hvert tema dro i hver sin retning i forhold til å kunne gi svar på forskningsspørsmålene. Derfor valgte jeg i fase fem, som handler om å sette navn på temaene, og bruke nettopp forskningsspørsmålene som utgangspunkt for benevnningen. Frem til dette hadde jeg ikke dannet meg noe endelig bilde av temaenes overskrift, men tankekartet visualiserte forskningsspørsmålenes plass i dette arbeidet. De tre temaene jeg tilslutt kunne plassere samtlige koder under fikk benevnningen kunnskapsutvikling, personlige egenskaper samt karriereteori og verktøy. Hvert av temaene har fått sine egne kategorier som alle funn har blitt kodet inn under. Kategoriene blir redegjort for i kap.4.0. Ved å presentere denne type effektkartlegging på en systematisert måte, kan det fremkomme tydeligere hvorfor og hvordan ulike virkninger fremkommer, som igjen kan styrke grad av validitet til dataen som presenteres. Man analyserer innholdet (dataen som handler om effekten av tiltak) slik at

mønstre i materialet skal komme frem. Siste fase i denne metoden, fase 6, handler om å skrive selve analyserapporten som også presenteres i kap.4.0.

3.7 Hvorfor valgte jeg denne metoden fremfor noen andre?

Kunnskapen jeg har søkt har lagt i de sosiale fenomenene jeg har studert, og derfor fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode. Thagaard (2018, s. 15) henviser til Denzin & Lincoln (2018) som påpeker at ordet kvalitativ viser til viktigheten av å fremme fremgangsmåte, praksis samt mening. Det er ikke antall ganger et fenomen fremstår eller andre ulike frekvensmålinger som først og fremst er viktigst, men heller selve kvaliteten representert ved egenskapene ved de fenomenene som studeres (Repstad, 2007, i Thagaard, 2018, s. 15). Ved bruk av kvantitativ metode er hensikten innsamling av informasjon som enkelt kan systematiseres. Standardisering av informasjonen er det essensielle for forskeren, og på denne måten settes datamaterialet inn i grupper som er definert på forhånd. Utvalget kan gjerne være stort slik at resultatene får en statistisk presentasjon (Jacobsen, 2018, s. 251). Ved bruk av kvalitativ metode derimot kan utvalget være begrenset, noe som har vært tilfelle for mitt prosjekt.

Med tanke på type standardisering som ligger til grunn for kvantitativ forskning, har kvalitativ forskning større grad av fleksibilitet. Det har vært viktig for meg å kunne ha mulighet til å sette nye rammer og gjort endringer underveis ettersom hva som har blitt oppdaget gjennom observasjonene. Det er viktig selv i kvalitativ forskning å ha definerte mål på hva man ser etter, ikke minst i forhold til validitetsspørsmål, men samtidig må det ligge en åpenhet og mottagelighet til å avdekke flere nyanser og ikke ha en forutinntatt holdning eller plan på hva man tror skal skje. Fenomenene fremstår i lys av seg selv innenfor en gitt situasjon. Slik som i mitt tilfelle der målet har vært å kartlegge utvikling av karrierekompetanser, men hvordan denne utviklingen har kommet til uttrykk og i hvilken grad den har verdi for elevene er åpne fenomener jeg har søkt å avdekke. Det er et viktig aspekt at opplevelsene for elevene kan være like individuelle som antall elever, så slutningene har jeg trukket ut fra individuelle fenomener som har fremkommet. Med andre ord så kan man i kvalitativ forskning finne kunnskap i mindre dypere fenomener på individuelt plan, mens i kvantitativ forskning fordres det et stort utvalg som plasseres inn i forhåndsdefinerte kategorier.

I prosjektet har jeg brukt deltakende observasjon som kvalitativ metode. Det er flere grunner til det. For det første kjennetegnes nettopp kvalitativ metode nærhet til utvalget, og direkte

samhandling. Gjennom bruk av kvantitativ metode har forskeren en mer distansert rolle i forskningsprosessen ved at man er en som mer iakttar fenomener enn å være en deltaker i fenomenet. Intervju er et godt kvalitativt verktøy som kunne gitt meg bedre innsikt i hver og en av elevenes opplevelser, men pga. de ulike utfordringene disse elevene har med seg har ikke denne metoden vært mulig å gjennomføre. Jeg tenker også at den type kunnskap jeg har søkt etter finnes i de sosiale fenomenene som oppstår når jeg underviser, og ikke i én til én relasjonen som et intervju representerer. Fokus på god relasjonsbygging er en annen grunn til valg av metoden. Gjennom å delta samtidig som man observerer blir man en del av fenomenene, og erfaringsmessig er gode relasjoner et kjerneelement for å lykkes i å jobbe med ungdom med sammensatte vansker. Ved å delta selv som forsker har jeg også fått avdekket elementer ved min praksis som både har blitt forbedret, men også fremhevet. Dette representerer et tredje argument for valg av nettopp deltakende observasjon som metode.

4.0 Analyseresultater

Kapittelet presenterer tre temaer avdekket gjennom analyse av funn ved bruk av metoden temaanalyse. Hvert tema sees i sammenheng med de tre forskningsspørsmålene til prosjektet, og presenteres som *kunnskapsutvikling*, *personlige egenskaper* samt *karriereteori og verktøy*. Hvert tema deles inn i kategorier hvor samtlige funn plasseres under. Kategoriene legger grunnlag for å avdekke svar på forskningsspørsmål og problemstilling, samt utgangspunkt for kunnskapsutvikling og praksisforbedring. Under hver kategori henviser jeg til konkrete funn, og jeg benytter direkte sitater hentet fra feltnotatene for å eksemplifisere disse. Avslutningsvis redegjør jeg for min egen praksisutvikling.

4.1 Kunnskapsutvikling

Min hovedproblemstilling tar for seg skolens tilrettelegging av karriereveiledningstjenesten for å sikre utvikling av elevenes karrierekompetanse. Jeg har observert elevene gjennom perioder hvor vi har jobbet med de ulike kompetanseområdene tatt fra *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020), og funnene presenteres videre under hvert område.

4.1.1 Meg i kontekst

Karrierekompetansen «meg i kontekst» avdekket jeg gjennom mine funn var den karrierekompetansen elevene raskest adapterte. De viste stor interesse for å dele ideer og tanker om seg selv, og flere uttrykte verbal forståelse for ulike kontekstuelle omgivelser de er en del av. Skolen fremsto som en særdeles viktig kontekstuell faktor for elevene da andre elever og ansatte stadig ble trukket frem når vi snakket om venner. Flere av elevene oppfattet også de voksne ansatte på skolen som sine venner. Fellestrekk for elevene er at de har generelt lite omgang med andre enn familie, bortsett fra i skoletiden. Dermed blir skolen en grunnleggende identitetsbygger, omsorgsinstitusjon og for noen den eneste sosiale arena. Elevene er svært vant med individuell oppfølging, og jeg opplever et lite faremoment med tanke på å bli for selvsentrert i forhold til å erkjenne at vi er i kontekstuell samhandling med andre hvor vi både må gi og ta. Jeg benyttet mange ulike lek-inspirerte aktiviteter i denne perioden for nettopp å utfordre elevene med å vente, være stille samt hjelpe hverandre, og jeg fokuserte mye på at vi skulle gi hverandre positive tilbakemeldinger. For mange av elevene var dette utfordrende nok, men de ble særlig bevisste på dette med å gi hverandre ros og positiv feedback. Og som en elev sa «... jeg blir så varm inni her jeg (peker på brystet sitt)

når Oda liker det jeg sier til henne». Vi må fokusere på å bygge disse elevene opp i nære og få relasjoner slik at de får tid og rom til å oppdage egne verdier, som er en viktig del av denne karrierekompetansen. Disse elevene lever veldig «her og nå», og mer abstrakte resonnement om egne verdier og holdninger er vanskelig å uttrykke. Dermed oppdaget jeg at man kan lære å tolke elevenes holdninger og verdier ved å observere dem. Jeg observerte spesielt en lite verbal elev som etter hvert som vi jobbet mer med dette å gi hverandre positive tilbakemeldinger, plutselig kunne gå bort å klappe en annen vennlig på skulderen eller holde opp døren på helt eget initiativ for elever som satt i rullestol. Små uttrykk som jeg leser dit hen at vedkommende ønsket andre vel, samt utviklet en bevissthet rundt sin egen rolle i samhandling med andre. Eleven viste ingen uttrykk for slike positive holdninger og respekt for andre elevers behov ved begynnelsen av perioden, men de begynte gradvis å dukke opp etter to uker med fokus på tematikken. Jeg tenker at det å ha hovedfokus på mikro nivå når det gjelder kontekstuelle forhold er det aller viktigste for disse elevene. Det må være nært, erfarbart og konkret for at elevene skal ha forutsetninger for å utvikle karrierekompetansen.

4.1.2 Muligheter og begrensninger

Karrierekompetansen «muligheter og begrensninger» fikk fort en litt annen dimensjon enn jeg hadde forutsett. På grunn av Covid-19 ble det umulig å gjennomføre en del av de aktivitetene vi normalt sett gjør. Det var en elev som ble så lei seg at tårene kom da jeg måtte fortelle at vi ikke kunne besøke ulike skoler før de måtte velge hvor de skulle søke seg inn. Jeg omsatte denne situasjonen til å jobbe med muligheter og begrensninger. Det var i utgangspunktet ikke den vinklingen jeg først hadde planlagt, men dette var såpass sårt for flere elever, og nært, så jeg tenkte at dette kunne være et ledd i å forstå bedre situasjonen hele verden faktisk er i. Etter å ha jobbet en del med påvirkninger fra eksterne faktorer i forhold til hva som både gir oss begrensninger og muligheter, forsøkte jeg å snu dette med henblikk på individuelle faktorer. Flere elever er svært bevisste sine utfordringer, både i forhold til at det er vanskelig å lære nye ting, og konkrete fysiske hindre. Noen er så bevisst at de allerede har avgjort for seg selv hva som er en umulig framtidsutsikt. De avgrenser seg jf. Gottfredsons teori om avgrensinger og kompromisser (Gottfredson, 2005). Spesielt en elev var så fokusert på sine egne begrensninger at omtrent alt fremsto som umulig. Ytterpunktet til dette i denne elevgruppen var et par elever som mente de kunne bli absolutt alt. En skulle bli politimann og en skulle bli selger på Elkjøp. Begge disse elevene har såpass med sammensatte utfordringer så slike framtidsutsikter er dessverre lite realistisk å få til. Jeg opplever det som utfordrende å

balansere dette med realisme inn mot en såpass sårbar elevgruppe, samtidig som jeg mener det er en form for ansvarsfraskrivelse å ikke forsøke å utvikle deres refleksjonsevne rundt tematikken. Jeg brukte mye meg selv som rollemodell da vi jobbet med dette i forhold til hvilke drømmer og tanker jeg hadde for fremtiden som liten/ung, og hvilke planer det rett og slett ikke har blitt noe av. Spørsmålene fra rammeverket som går ut på hvilke begrensninger som er til stede i din situasjon og om begrensningene er reelle eller tankefeller, understreker for meg hva som er det viktigste å jobbe med for akkurat disse elevene. Samtaleverktøy og bruk av tegning opplevde jeg som en heldig inngangsport til å få elevene til å reflektere rundt seg selv. Eleven som ville bli politi hadde fortsatt klokkeetro på at det var det han skulle bli selv etter at vi hadde jobbet med dette en stund, mens eleven som så alt som et hinder og som i begynnelsen viste liten interesse for det vi holdt på med, endret seg mye. Vedkommende ble i bedre humør, snakket mer og deltok i aktivitetene. Små tegn som viser at det skjedde en endring.

4.1.3 Valg og tilfeldigheter

Det å mestre å ta valg er en grunnleggende ferdighet for karriereutvikling, og helt avgjørende å lære seg. Elevene viste tydelig ulik grad av valgkompetanse, men jeg ble overrasket over hvor vanskelig det var for dem å ta helt enkle valg. Det vil si elevene mestret i noen grad å ta valg i ulike situasjoner. Vi øvde mye på dette med alt fra å velge en type snacks fremfor en annen, eller velge seg en oppgave de ville jobbe med. En gjenganger her ble at elevene ikke mestret å forklare hvorfor de valget det ene fremfor det andre. Så for meg virker det mer som en påtatt kompetanse og at man bare sier noe for at «jeg» skal bli fornøyd. Jeg har også oppdaget at denne elevgruppen er spesielt sårbare i forhold til å få mulighet til å utvikle denne kompetansen da avgjørelser og valg som angår dem ofte blir tatt over hodet på dem. Vi jobbet med dette med at man trenger noen ganger hjelp til å ta valg, mens i andre situasjoner er det viktig at man får bestemme helt selv. Selv jeg som har jobbet med dette over flere år ble likevel overrasket hvor vanskelig dette med helt egne selvstendige valg er. Det sier mye om hvor naturlig det framstår å ta avgjørelser på vegne av elever som trenger ekstra oppfølging fordi man tenker at det er til det beste for dem. Og noen ganger er det også det, men man må også aktivt søke de valgsituasjoner eleven kan stå i på helt egen hånd. Ellers vil de jo aldri lære seg å mestre dette. Som en elev klarte å utrykke verbalt: *«Jeg gidder ikke velge noe jeg ... voksne sier bare hva jeg må gjøre likevel. Og jeg har sagt at jeg ikke er enig også, nei det gidder jeg ikke»*.

4.1.4 Endring og stabilitet

Flere av elevene i dette prosjektet har erfaringer med mange ulike endringer i livet sitt, og de deler alle en spesiell stor endring som handler om å bytte skole fra ordinært til alternativt skoletilbud. Disse erfaringene løftet jeg frem da vi skulle jobbe med denne tematikken slik at elevene skulle kunne utvikle en felles forståelse av hvordan man kan oppleve overganger ulikt. Flere elever var aktive og deltok muntlig med å dele erfaringer de hadde fra før. Andre elever som ikke uttrykker seg verbalt deltok ved å følge med og observere. En elev tegnet venner fra tidligere skole blant annet. Både positive og negative erfaringer ble løftet frem som blant annet det å miste venner, men samtidig få nye. Dette var et gjennomgående tema. Innenfor kategorien venner mente flere elever også tidligere lærere og assistenter. Disse erfaringene bygde jeg videre på for å trekke inn den neste store overgangen for elevene, overgangen til videregående skole. En elev sa klart ifra at: *«Jeg gleder meg sinnsykt til videregående ... da kan jeg gå på butikken akkurat når jeg vil!»* Mens en annen sa: *«Jeg vil ikke tenke på det. Jeg blir trist også vil jeg ikke bli voksen»*. Dette med «å bli voksen» var et overgangstema som skilte seg ut. Noen så på det som en befrielse til å gjøre som man vil, mens andre så på det som et skremmende stort ansvar man helst ikke ville ha. Dette tenker jeg gjenspeiler akkurat de samme delte følelsesregistre som alle ungdommer har i overgangen til videregående uansett om man har spesifikke utfordringer eller ikke. Selv om elevene i prosjektet jevnt over har et lavere kognitivt forståelsesregister enn det man tenker er adekvat på 10.trinn, viser dette at de opplever endringer i livet sitt helt på lik linje som sine jevnaldrende.

4.1.5 Tilpasning og motstand

«Tilpasning og motstand» er en tematikk som er svært aktuell for denne elevgruppen. Det som er veldig vanskelig for mange av disse elevene er tilpasning da spesielt inn mot en ordinær skolekontekst. Mange av elevene har negative erfaringer i forhold til det å mestre å tilpasse seg, og dermed har de utviklet en motstandsstrategi. Det er et kjent fenomen ved vår skole at vi må jobbe med å bryte negative mønstre elevene har opparbeidet seg ved bruk av motstand, og hvor altoverskyggende disse handlingsstrategiene har blitt slik at elevene ikke tar inn over seg at de ikke lenger trenger å yte denne type motstand innenfor rammene av den skolekonteksten vi representerer. Dette fant jeg gjeldene spesielt også for en elev i forhold til å delta på utdanningsvalg. Min strategi her ble at eleven fikk selv bestemme hvor lenge vedkommende skulle være med i undervisningstiden, og eleven skulle sitte rett ved døren slik

at det fantes en rask retrettmulighet. Det jeg observerte var en elev som i begynnelsen fremstod ukomfortabel og litt stresset, men som gradvis endret kroppsspråk. Fast positur i timene ble etterhvert for eleven å sitte med beina krysset, og lene hode lett på venstre hånd. Slik man kan sitte når man lytter og hører på noen. Eleven oppfattet jeg utviklet interesse for det vi gjorde, og tilpasset seg en læringssituasjon som i utgangspunktet var ny for vedkommende. Motstanden forsvant og eleven begynte til og med engasjere seg verbalt etter hvert.

4.2 Personlige egenskaper

Veilederens personlige egenskaper avgjør graden av kvaliteten på karriereveiledning uavhengig av kontekst. Men når man jobber med denne type marginaliserte ungdom har jeg avdekket gjennom analyse av funn egenskaper hos meg som veileder som jeg erfarer er helt avgjørende og selve fundamentet for hvilket utbytte elevene sitter igjen med. Uforutsigbare situasjoner tilknyttet blant annet elevenes atferd, sårbarhet samt tilegnelse av kunnskap er hverdagen innenfor en spesialpedagogisk praksis. Hvordan man skal håndtere og tilrettelegge i slike situasjoner krever en del erfaring og faglig innsikt. For min egen del er det stor forskjell på hvordan jeg mestrer slike situasjoner i dag kontra da jeg var nyutdannet. Mine funn mener jeg har avdekket spesifikke personlige egenskaper hos karriereveileder som jeg mener kan være avgjørende for kvaliteten på en slik tjenesten i en spesialpedagogisk kontekst. Jeg har sortert disse funnene i følgende kategorier: «spesialpedagogisk kunnskap», «etisk bevissthet», «sosiodynamisk tilnærming» samt «selvrefleksjon».

4.2.1 Spesialpedagogisk kunnskap

Gjennom min formelle utdanning som spesialpedagog har jeg utviklet kompetanse rundt tilrettelegging for elever med spesielle læringsbehov. Avdekke individuelle utfordringer gjennom kartlegging, kjennskap til og kunnskap om ulike diagnoser samt kunnskap om nødvendigheten av samarbeid mellom ulike instanser er noen viktige emner i denne fagutdanningen. Derfor mener jeg at man bør ha en formell spesialpedagogisk fagkompetanse for å yte karriereveiledning for ungdommer med omfattende behov for særskilt tilrettelegging. Formell faglig plattform er viktig for hvordan man videreutvikler sine egenskaper i lys av de erfaringer man gjør seg. Spesialpedagogisk kunnskap kommer til uttrykk gjennom veilederens ontologiske perspektiv. Det vil si i hvilken grad jeg som veileder/lærer tar for gitt at det jeg umiddelbart observerer faktisk er slik jeg tror. Gjennom mine observasjoner har jeg avdekket at jeg oftere står i situasjoner som både er uforutsigbare og som krever rask endring av planer,

enn situasjoner der alt «går som planlagt». Man trenger en plan for det uplanlagte, og være forberedt på det uforberedte. Som spesialpedagog mener jeg man kan utvikle egenskaper som gjør at man kan håndtere utfordrende situasjoner, og finne mening i og rom for læring og utvikling også i det uplanlagte. Spesielt innsikt i personlige egenskaper som tålmodighet, temperament (følelseshåndtering) samt kommunikasjon (relasjonskompetanse) har jeg tidligere erfart er helt avgjørende for hvor godt man lykkes med å håndtere ulike situasjoner.

Som et konkret eksempel vil jeg beskrive en av situasjonene jeg avdekket gjennom analysen av feltnotatene. Det er tilsynelatende en helt vanlig mandag og vi skal ha utdanningsvalg. Jeg møter elevene som venter utenfor rommet vi bruker. Mine første observasjoner er at det er en tilsynelatende fornøyd gruppe elever som møter meg, men jeg merker fort når vi er på vei inn i rommet at en elev er litt ekstra «på vakt». Eleven har ikke mimikk, flytter blikket rask rundt mot sine medelever og jeg får ingen respons da jeg forsøker å hilse. Vanligvis fremstår eleven som blid, sier hei og smiler når vi møtes. Jeg kjenner godt bakgrunnshistorien til eleven, og vet at det er utfordringer med utageringer når vedkommende føler seg misforstått. På grunn av disse utfordringene valgte jeg å ha med en assistent i timene mine i begynnelsen, men etterhvert oppdaget jeg at det gikk fint uten. Derfor er denne aktuelle dagen assistenten fraværende. Jeg oppfatter signalene fra eleven raskt, og må lage meg en handlingsplan på hvilke situasjoner som nå kan oppstå på bare få sekunder. Jeg kjenner jeg blir skjerpet, observant på avstanden mellom elevene og skanner raskt om jeg oppfatter eleven som truende mot noen av de andre. Selv om jeg har stått i lignende situasjoner tidligere med andre elever, stiger pulsen og jeg kjenner på en form for utrygghet. Derimot opplever jeg også denne utryggheten som en form for styrke eller kanskje mer som en støttende funksjon. Det har jo ikke forekommet en utagering enda og disse egenskapene som trer i kraft i meg der og da opplever jeg i ettertid som signaler for å hjelpe meg til å avverge det som kan bli en utagering. Eleven er høy, sterk og jeg har sett utageringer tidligere der flere voksne har måtte gripe inn. Jeg kjenner at jeg er veldig mentalt forberedt på at «nå kan alt skje», og at jeg må finne en løsning fort. Så da later jeg som at jeg er ekstremt klossete og snubler i dørterskelen inn i undervisningsrommet. Jeg lager mye styr ut av dette, og forsøker å få det til å se så morsomt ut som mulig. De andre elevene begynner å le av meg, og målet mitt med det hele er jo å fange oppmerksomheten til eleven jeg oppfatter som litt vel uforutsigbar atferdsmessig. Eleven viser ikke tegn til å le, men jeg opplever det som at vedkommende senker skuldrene, slapper mer av og snur oppmerksomheten sin til å finne plassen sin. Alt dette går veldig fort,

innen et minutt har eleven satt seg. Eleven har plassen sin nærme døra, og med god avstand fra de andre. Dette er en plass som er gjennomtenkt i samarbeid med læreren til eleven før oppstart av undervisning i utdanningsvalg. Kort fortalt er det som skjer videre at når jeg har fått alle elevene til å sitte og de er i trygg avstand med tanke på en utagering, får jeg anledning til å snakke litt med eleven. Eleven sliter med språk og verbal kommunikasjon, og blir frustrert når man ikke forstår det som sies. Det viser seg at det er opplevelser tidligere den dagen som ikke er skolerelatert som har skapt en enorm frustrasjon. Jeg følger derfor eleven til en som kjenner vedkommende bedre og de snakker sammen en stund. Litt ut i timen kommer eleven tilbake til meg og blir med i undervisningen med en helt annen ro og tilstedeværelse. Atferdsutfordringer er en del av det spesialpedagogiske fagfeltet, og det å takle situasjoner som oppstår fort, og som kan i verste fall få alvorlige konsekvenser for tilfeldige medelever eller voksne, krever mye på det personlige plan hos pedagogen. Tenke fort, lete etter løsning, tolke situasjonen og bevare roen er særdeles viktig. Et annet scenario kunne vært at jeg tenkte på helt andre ting enn å «lese» elevene i det vi skulle gå inn i rommet, og en utagering med uheldig utfall kunne vært resultatet fordi jeg var uoppmerksom. Denne situasjonen illustrerer hvordan min faglige kompetanse rundt atferdsutfordringer «samarbeider» med mine tidligere erfaringer rundt eleven for å avverge at en situasjon jeg opplever som utrygg skal eskalere. I ettertid ser jeg at det å snuble i dørterskelen ikke nødvendigvis var det beste tiltaket siden det skapte mye fysisk støy og bråk i situasjonen, og slik sett kunne stått i fare for å være triggeren til en utagering heller enn å avverge den. Derimot gjorde mitt bråk til at eleven ble noe avledet fra sin egen frustrasjon. Når jeg analyserer denne situasjonen sett utenfra ser jeg tre perspektiver på samme situasjon. Mitt som fokuserer på å avverge en utagering uten at elevene skal oppfatte det, den frustrerte elevens perspektiv som er låst til vedkommende sine egne tanker og følelser samt medelevene som synes det er en artig start på timen på grunn av den utrolig klumsete læreren.

4.2.2 Etisk bevissthet

I en spesialpedagogisk kontekst møter man elever med ulike helsemessige utfordringer som skiller seg ut fordi de er i mindretall enn jevnaldrende. Derfor brukes også beskrivelser om elevene definert som avvik målt opp mot en normalitetsstandard. Det er elever som er spesielt utsatte i forhold til sårbarhet rundt det å føle seg «unormale». Mine funn viser at jeg ofte står i etiske dilemmaer hvor nettopp denne sårbarheten blir synlig. Spesielt når det kommer til en del av elevenes ønsker for fremtiden. Elevgruppen er meget ulikt sammensatt når det gjelder

refleksjonsevne rundt dette, og de mest utsatte elevene opplever jeg er de jeg tenker på som «gråsome» elever. Det vil si de som er såpass kognitivt sterke at de tar inn over seg situasjoner hvor de opplever at de ikke strekker til eller er «gode nok». Selv føler jeg meg noen ganger som «drømmeknuser`n» selv om min hensikt er at elevene skal oppdage hvilke muligheter de faktisk har. Mange av elevene har et sterkt ønske om å passe inn i «normalen», men forstår samtidig at de på noen områder likevel ikke gjør det ut i fra storsamfunnets standard.

Allerede første undervisningstime er det en elev som forteller at politiyрке er den store drømmen. Eleven har en venn hvor faren er politi, og han ser veldig opp til denne faren. Det er et stadig tilbakevennende tema hvor eleven snakker varmt og lenge om politiyрке. Jeg blir overrasket over hvor nyansert eleven er i sine tanker om yrket, og jeg forstår at dette stikker veldig dypt følelsesmessig. Samtidig vet jeg at uansett hvor hardt vedkommende måtte jobbe vil denne drømmen være uoppnåelig med bakgrunn i elevens utfordringer. Når jeg i etterkant ser meg selv utenfra i møte med denne eleven, merker jeg meg at jeg ubevisst støtter opp under denne drømmen. Jeg er flere ganger i dialog med eleven hvor jeg bekrefter hvilket flott yrke dette er, og jeg sier til og med ved en anledning til eleven at vedkommende kunne ha blitt en super politimann. I ettertid ser jeg at jeg sloss med noen etiske dilemmaer i forhold til hvor ærlig jeg bør være med disse elevene. Eleven er så positiv og entusiastisk at jeg er rett og slett redd for å såre vedkommende. Det som er resultatet av dette er at eleven søker seg inn mot en tilrettelagt linje på vgs. som jeg kaller «alt mulig»- linjen. Det vil si at jeg har presentert et vidt perspektiv på alternative yrker man kan prøve seg ut i selv om jeg vet at det er varig tilrettelagt arbeid det er snakk om. Eleven virker fornøyd med det, men uttrykker samtidig at det er nok politimann vedkommende blir tilslutt. Her biter jeg meg fast i at det har skjedd en liten endring i løpet av disse månedene. Fra en meget bestemt holdning om at eleven skal bli politimann, til at eleven sier mer underforstått at vedkommende mest sannsynlig skal bli det. I denne situasjonen representerer etisk bevissthet for meg evnen til å veie negative og positive konsekvenser opp mot hverandre i forhold til hvor direkte man bør være med elevene. Jeg håper jo at eleven etterhvert som vedkommende blir mer moden utvikler evnen til å se hva som er en mer realistisk yrkesvei og dermed unngår opplevelsen av et følelsesmessig nederlag av å ikke strekke til. Men det kan være at jeg bare har unngått en prosess som eleven rent følelsesmessig må igjennom på ett eller annet tidspunkt.

Grad av etisk bevissthet er en personlig egenskap som har stor betydning for hvordan man møter og håndterer sårbarheten rundt opplevelsene av å ikke tilhøre normaliteten. Som karriereveileder for disse elevene er det avgjørende hvilket syn man har på deres utfordringer, og i hvilken grad utfordringene skal definere hvem de er. Man kan ikke la være å ta hensyn til en diagnose som for eksempel Downs syndrom når man skal tenke en helhetlig tilrettelegging rundt karriereveiledning, men man må ha et bevisst forhold til i hvilken grad man som veileder ser på diagnosen som en styrke eller svakhet. Fokuserer man på det eleven faktisk kan mestre i sitt liv, eller det eleven ikke kan mestre?

Kvalitetsrammeverket (2020) presenterer etiske retningslinjer innenfor karriereveiledning. Det er tolv retningslinjer fordelt på kategoriene kompetanse, relasjon og samarbeid samt refleksjon. Disse retningslinjene sett i lys av de etiske dilemmaene som peker seg spesifikt ut innenfor spesialpedagogikken i forhold til normalitetsbegrepet, mener jeg legger et viktig grunnlag for utvikling av etisk bevissthet. Men igjen handler det om hvorvidt denne bevisstheten faktisk kommer til uttrykk i praksis. En ting er å faglig argumentere for en god etisk praksis, men det er gjennom handling det grunnleggende etiske ståsted kommer til uttrykk.

4.2.3 Sosiodynamisk tilnærming

Det å etablere en bevisst holdning til hvilken type veiledning man bedriver mener jeg kan kategoriseres under personlige egenskaper. Det handler om karriereveiledernes evne til å redegjøre for hva som ligger bak av bevisst valg i møte med ulike veisøkere. Jeg mener funn i mitt prosjekt belyser nødvendigheten av at karriereveiledning i denne konteksten krever en veileder med evne til sosiodynamisk veiledning. Som veileder må man anerkjenne at eleven nødvendigvis ikke tillegger betydningen av det gode liv etter samme målestokk som en selv, og at det er elevens opplevelse av «det gode liv» som er av betydning. Meningen med det hele er å være til hjelp for eleven, og hva denne hjelpen består i varierer ut i fra elevenes individuelle behov. Jeg mener dette er grunnleggende viktig for all karriereveiledning, men spesielt om man skal jobbe med ungdom med funksjonsnedsettelse. Elevene skal få konstruere sin egen oppfattelse av hva som er et godt liv ut i fra sin helt egen individuelle målestokk, men det fordrer at karriereveilederen nettopp anerkjenner denne type målestokk.

Alle elevene som har deltatt i dette prosjektet har erfaringer fra ordinær skole. Mange av dem har negative erfaringer rundt det å passe inn i det som fra storsamfunnet defineres som et godt

liv. Erfaringsmessig måler ofte ordinær skolen «det gode liv» ut i fra hvordan elever forstår og benytter spesifikke sosiale koder i lek og samarbeid, utvikler standardiserte ferdigheter og finner motivasjon og glede i aktiviteter på bestemte aldersadekvate nivåer. Gjennom prosjektet har jeg blitt mer bevisst på hvor stort sprik det er for mange av mine elever mellom hva den ordinære skolen presenterer som «det gode liv» kontra elevenes mulighet til å leve opp til denne standarden.

En elev i mitt prosjekt ville gjerne være med i utdanningsvalg bare vedkommende fikk slippe å jobbe sammen med andre. Her snakker vi om en autist som liker andre mennesker, men som ikke mester eller finner tilfredshet i selve samhandlingen med andre. En annen elev har hatt mer enn nok med å repetere små enkle ferdigheter gjennom hele perioden istedenfor å stadig bli presentert noe nytt for å «lære mer», mens de aller fleste elevene liker helst aktiviteter som er av mer barnlig karakter basert på lek og øvelser som kan oppfattes som barnslig eller umodne på et ordinært 10. trinn. Noe av det viktige med sosiodynamisk perspektiv er at man ikke kategoriserer elevene hverken etter ferdigheter eller diagnoser. Peavy (2012) påpeker at sosiodynamisk veiledning spesifikt fremhever bevissthet rundt veileders språkbruk slik at elevene ikke føler seg sykeliggjort eller forhåndsdomte. Det å respektere eleven som vil være sammen med andre uten samhandling, fokusere på repetitive oppgaver for eleven som trenger gjentakelse og sakte progresjon og ikke minst bruke aktiviteter som gir mulighet for lek og bevegelse, er funn som er viktige for elevenes mulighet for kunnskapsutvikling.

4.2.4 Selvrefleksjon

Veiledning som hjelpetiltak har eskalert og utviklet seg raskt innenfor mange ulike fagdisipliner de siste årene. Uansett veiledning må den som utfører denne stadig reflektere over egen praksis, såkalt selvrefleksjon, for at veiledningen skal ha en nytteverdi som et hjelpetiltak. Gjennom prosjektet har jeg avdekket at jeg ikke alltid er like selvreflektert over det jeg gjør som veileder. Gjennom analysen av funn oppdaget jeg situasjoner hvor jeg både har sagt og gjort ting som absolutt burde ha blitt tildelt mer tid til refleksjon før det ble omsatt i praksis. Jeg er en person med høyt aktivitetsnivå, har et meget tydelig kroppsspråk hvor både entusiasme samt irritasjon er særdeles lett å lese. Jeg ler og snakker høyt, og jeg bruker mye humor i undervisning samt i relasjon med elever. Jeg liker at ting har progresjon, og at aktiviteter har tempo. Med andre ord jeg er svært utålmodig av natur. Slik sett kan man si at min personlige væremåte står i et motsetningsforhold inn mot denne elevgruppen som trenger til tider mer ro, repetisjon og voksne med en solid porsjon tålmodighet rundt seg. Likevel er

det slik at man har en rolle eller personlighet som viser den private siden, også har man en profesjonell side. Etter så mange år i dette fagfeltet har jeg opparbeidet meg erfaringer der jeg tydelig ser jeg må konsentrere meg og være bevisst på å holde tilbake, eller faktisk endre, personlig væremåte i møte med elevene. Likevel har jeg avdekket gjennom prosjektet at det oppstår situasjoner der jeg ikke selvreflekterer godt nok rundt min egen væremåte. Et eksempel på dette fra mine funn er situasjonen rundt en spesifikk elev som etter hvert falt fra undervisningen. Eleven mente videregående var tull og at man ikke kunne tvinges til å gå der. Derfor var også utdanningsvalg unødvendig. Jeg ser i ettertid at jeg nok presset eleven litt mye i begynnelsen i forhold til deltakelse, og at jeg var litt for pågående i forhold til å presentere videregående som eneste alternativ. Det skal sies at instansene rundt eleven var redde for at vedkommende ikke kom til å begynne der og at eleven ville isolere seg hjemme istedenfor videre skolegang. Dette påvirket nok min væremåte ovenfor eleven mer enn jeg forstod der og da, og fikk store konsekvenser siden eleven falt fra undervisningen. Jeg var for utålmodig og det resulterte i at jeg ikke mestret å finne andre måter å møte eleven på slik at vedkommende fikk en sjanse til å delta. Det er enkelte elever som har såpass med utfordringer at det å delta i utdanningsvalg blir for vanskelig, men akkurat denne eleven tror jeg kunne fått et utbytte av undervisningen bare jeg hadde evnet å endre mer på min egen væremåte i møte med eleven.

4.3 Karriereteori og verktøy

Karriereteori og verktøy bygget på konstruktivistisk læringsteori har jeg avdekket gjennom prosjektet kan legges et godt grunnlag for denne elevgruppens utvikling av karrierekompetanse. Enkelte utpeker seg spesielt gode i en spesialpedagogisk kontekst. I utgangspunktet tenker jeg at de fleste karriereteorier og verktøy kan ha en nyttefunksjon om man mestrer å tilpasse disse til den elevgruppen man har. Ungdommene er like forskjellige som alle andre, og individuelle tilpasninger må uansett stå i fokus. Dette er dynamiske prosesser hvor man hele tiden må tilpasse etter den eksakte elevsammensetningen man til enhver tid jobber med. Så karriereteori og verktøy som presenteres her er i lys av denne konkrete gruppen avgangselever som har deltatt i mitt prosjekt. Neste år må jeg mulig gjøre andre tilpasninger i forhold til hvilke elever jeg da møter. Likevel kan jeg ta med meg erfaringer som jeg kan basere videre arbeid på.

4.3.1 Kvalitetsrammeverket som verktøy

I *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020) presenteres det konkrete spørsmål etter hver karrierekompetanse som eksempler til hvordan man kan jobbe med de ulike temaene. Spørsmålene er formulert ut i fra ordinære 10. trinn elever sitt begrepsapparat, og blir derfor i stor grad for abstrakte for min elevgruppe. Likevel opplever jeg spørsmålene som gode verktøy bare de forenkles og omformuleres noe. Det presenteres mange spørsmål til hver kompetanse, men jeg har valgt å jobbe med færre spørsmål over lengre tid.

For karrierekompetansen «meg i kontekst» likte elevene å jobbe med spørsmål som hvem er du, hva kan du og hva vil du. Disse spørsmålene ble besvart ut fra enkle refleksjoner som «*jeg er en jente*», «*jeg er en ungdom*» og det var en som sa «*jeg er Per*». På spørsmål om hva du kan fikk jeg svar som «*jeg kan sykle*», «*jeg kan være stille*» og «*jeg kan regne med likninger*». På spørsmålet hva vil du fikk jeg svar som «*jeg vil spise godteri*», «*jeg vil leke med Sara i friminuttet*» og «*jeg vil kjøpe playstation.5*». Poenget er at denne type spørsmål inkluderer flere elever da man kan svar ut i fra sin egen forståelse uten at det er «feil». Svarene ble utgangspunkt for videre arbeid som for eksempel da vi snakket om hvorfor vedkommende ønsket å leke med akkurat Sara i friminuttet. Karrierekompetansen «muligheter og begrensninger» presenteres i rammeverket med mange vanskelige begreper for ungdommene i mitt prosjekt. Ord som mulighetshorisont har mine elever ingen referanser til å kunne utvikle forståelse rundt. Hovedpoenget med karrierekompetansen er å få elevene til å reflektere rundt hva som begrenser dem i livet sitt og hva man kan gjøre med det. Derfor omsatte jeg alle spørsmålene under dette tema i rammeverket til et spørsmål: Hva gjør du når det er noe du ikke klarer eller får til? Dette var i hovedsak det spørsmålet vi jobbet med under hele perioden vi hadde om denne tematikken. Følelser oppdaget jeg flere elever stadig refererte til som alternativ til hva man kunne gjøre. Elevene brukte ordet «sint» ofte. En sa «*jeg begynner å gråte*», mens en annen sa «*jeg gjør ingenting*». Så her jobbet vi mye med konkrete ting vi faktisk kunne gjøre istedenfor å «bare» får en følelse når man ikke mestrer eller møter motgang.

Da vi jobbet med «valg og tilfeldigheter» konkretiserte jeg spørsmålene i rammeverket ned til følgende spørsmål: Hva er et valg, og hvordan gjør vi det? Selve ordet valg måtte vi omsette til rollespill og aktiviteter for at elevene skulle kunne legge mening til begrepet. Aller første øvelse gikk ut på å velge mellom sjokolade eller eple. De måtte fortelle meg hvorfor de ville

ha akkurat det de valgte før de fikk spise det. En aktivitet som i hvert fall stimulerte til nysgjerrighet og engasjement for tema. De fleste valgte kanskje ikke så overraskende sjokolade, men det var en elev som pekte på eple. Jeg spurte om hvorfor og svaret var «*mamma sier jeg må passe på tennene*». Dette ble gjenstand for blant annet etiske samtaler om mamma ville få greie på det, om hva eleven aller helst ville selv osv. Hva man lar elevene velge imellom kan være nær sagt hva som helst. Poenget er at det er en visuell og konkret aktivitet som må utføres av elevene selv.

Karrierekompetansen «endring og stabilitet» presenteres også i rammeverket med til dels vanskelige og abstrakte begreper for elevene mine. Begrepene endring, stabilitet, forventinger og konsekvenser er eksempler som fort blir for utfordrende. De har alle opplevd dette, men kjenner ikke til benevnningen av fenomenene. Så her jobbet vi med et hovedfokus presentert i følgende spørsmål: Hva skjer når vi slutter på Fjellholt skole? (Dette er et fiktivt navn). For mine elever har dette vært den aller største og mest inngripende endringen i skolelivet deres som avgangselever. Derfor brukte vi dette som et gjennomgangstema hele perioden, og ikke kun som et avgrenset tema i noen uker slik som en del av de andre karrierekompetansene. Den siste karrierekompetansen «tilpasning og motstand» er den type karrierekompetanse som mine elever erfaringsmessig har kjent mest fysisk i kroppen sin. Mestring av følelser avdekket jeg som et sentralt tema, så det å lære seg å håndtere disse ble et viktig fokus. Elever med særskilte behov er ekstra sårbare med tanke på opplevelser av å ikke passe inn. Det kan være alt fra å ikke forstå teori pga. kognitive utfordringer til deltakelse i aktiviteter som krever motoriske ferdigheter man ikke har. De har med andre ord ikke forutsetninger for å lære seg å tilpasse seg. Slike erfaringer nærer også godt oppunder utvikling av uheldige motstandsstrategier. Vi jobbet derfor mye med følelseshåndtering og det å lære seg å se hvilke situasjoner man har reel mulighet til å tilpasse seg til ut fra sine individuelle forutsetninger.

4.3.2 Life Design

Konstruktivistisk tilnærming innenfor karriereveiledning preger det paradigme fagfeltet har forflyttet seg mer mot i dag. For min undervisning handler det om i hvilken grad elevene klarer å forstå seg selv gjennom å bli kjent med livshistorien sin. Savickas har utviklet et verktøy, et karriereintervju, som skal hjelpe den som får veiledning til å forstå seg selv og på hvilket grunnlag man setter sine valg ut i livet (Norendal, 2018). Jeg har brukt denne måten å jobbe på med mine elever, men har måtte tilpasse både ved å bruke film, tegning og lek. Noen elever som er mer verbale og som mestrer å sett ord på egne erfaringer og opplevelser, har

gjennomført dette karriereintervjuet omtrent adekvat. Mine erfaringer med å jobbe systematisk med dette mot mine elever har vært utelukkende positive. Intervjuet har startet med at elevene skal snakke om barndommen sin og målet er å trekke frem minner fra så langt tilbake de kan huske. Spesielt det å trekke inn barndomsminner har vært motiverende faktor. Blant annet var det en elev som hadde minner tilknyttet figuren Fantorangen fra NRK. Spesielt sangen «Vil du være vennen min?» Dette gav næring til mange fine refleksjoner rundt hvorfor eleven husket nettopp denne sangen. Det viset seg at eleven hadde opplevelser av å ikke ha så mange venner, og at Fantorangens invitasjon via skjermen ble en viktig trøst. Sammen spilte vi av sangen x antall ganger, og etter hvert satte eleven selv ord på følelser som ensomhet og hvor viktig det nettopp er for denne eleven å være sammen med andre og ha venner. Eleven lærte å beskrive seg selv som sosial, og har valgt en linje på vgs. som gir rom for å møte flere nye potensielle venner kontra et mer skjermet tilbud. Karriereintervjuet ble avgjørende for elevens valg.

4.3.3 Sosiodynamisk gruppeveiledning

Gruppeveiledning har vært et bevisst valg da jeg fronter det sosiodynamiske perspektivet som fremmer nettopp de læringsbetingelser som ligger i dette å være i gruppe. Her framsnakkes elevenes læringspotensial som ligger i det å lære av hverandre, fremfor alene med en veileder. Læringsbaserte aktiviteter, ros og oppmuntring løftes frem innenfor dette perspektivet (Peavy, 2012, s. 91). Mange av elevene har erfaringer med mye én til én voksenkontakt, og derfor ser jeg gruppeveiledning som et viktig grunnlag for kompetanseutvikling i forhold til å lære av hverandre. Siden elevene til daglig ikke går sammen, men kommer fra forskjellige grupper, er det alltid spennende å se hvordan gruppedynamikken utvikler seg. Dette prosjektets avgangselever har bestått av 10 elever, noe som er en stor gruppe i vår målestokk. Elevene har representert tre mindre grupper hvor de også går sammen med yngre elever. De to første undervisningstimene jeg gjennomførte var korte, ca. 15 minutter. Denne tiden brukte jeg bevisst på å framsnakke hele gruppen som en unik, flink og spesiell gruppe. Spesiell siden de er eldst på skolen og dermed kan ta mer ansvar for de yngre elevene. Jeg introduserte meg selv ved bruk av mye humor, og jeg viste bilder som presenterte mitt liv. Som huset mitt, hundene mine, barna mine etc. Mitt fokus var å bygge opp positiv stemning, bli godt kjent med meg og opplevelse av at i denne gruppe skulle det skje bare hyggelige ting. Trikset var å avslutte mens elevene var superivrige, for da merket jeg interessen for å delta neste time var på topp. Allerede tredje undervisningstime jeg gjennomførte holdt jeg på i hele 40 minutter.

Dette er et langt tidsintervall i forhold å ha en så stor sammensatt gruppe samlet i vår kontekst. Det å ha så mange elever å spille på var positivt både for meg som veileder/lærer, men også for elevene som kunne møtes i ulike aktiviteter hvor de kunne lære av flere medelever.

4.3.4 Gottfredson

Jeg ønsker også å belyse teorien til Gottfredson (2005) som et verktøy. Jeg brukte teorien ved å kartlegge elevene i begynnelsen av prosjektet i forhold til kognitiv modenhet jamfør teoriens utviklingsakse i forhold til hvordan elevene avgrenser og lager seg kompromisser for hva som er mulige karrierevalg. Ved 3-5 år begynner man å skille mellom personers styrker og danner seg et bilde av yrkesroller. Ved 6-8 år blir man mer bevisst kjønnsroller, ved 9-13 mer fokus mot sosial status innenfor karrierevalg, mens ved ca. 14 år og oppover mer bevisst sitt indre jeg og det unike man representerer. To elever i gruppen nærmet seg adekvat aldersnivå, det vil si de viste mer bevissthet om seg selv. Derimot var de aller fleste elevene såpass svake at de fortsatt befant seg på 3-5 års stadiet. For meg var dette et nyttig verktøy i å avdekke kunnskap om elevenes utviklingsnivå i forhold til å tilpasse undervisningen slik at elevene ble møtt der de var utviklingsmessig, og for at læringsutbytte for den enkelte skulle få størst mulig nytteverdi.

4.5 Egen praksisutvikling

Mine forskningsmetodiske grep som analyse og kartlegging av funn har hatt stor betydning for min egen praksisutvikling. Før jeg startet opp med observasjon i august 2020, mente jeg selv karriereveiledningstjenesten vi tilbyr ved min skole både var unik i sitt slag og godt tilrettelagt. Jeg har drevet med en kontinuerlig utvikling av praksisen over flere år, og stadig gjort endringer hvor jeg har avdekket behov for det. Det skal sies at før jeg begynte på videreutdanning (Rådgivning 2), hadde spesialpedagogikken definitivt mest innflytelse på min praksis. Derimot har jeg merket meg at jo mer faglig påfyll jeg har ervervet, jo mer plass har karriereveiledning som fag fått. Gjennom dette prosjektet har jeg avdekket forhold hvor jeg opplever nåværende praksis som spesielt god. At jeg også har avdekket forhold som kan forbedres og endres har vært et av formålene, men jeg ble likevel overrasket over noen av disse funnene. Jeg vil nå presentere først særskilt god praksis jeg opplever har kommet mer frem gjennom prosjektet, for så å presentere områder hvor jeg videre vil jobbe for forbedring samt endring.

4.5.1 Etablert god praksis

Mitt spesialpedagogiske fundament gir meg et godt utgangspunkt for å kunne drive karriereveiledning innenfor denne konteksten. Jeg erfarer at det er påfallende mange likhetstrekk mellom fagområdene med tanke på individuell tilrettelegging samt fokus på utvikling i samhandling med andre. De fleste karriereveiledere i ordinær skole har bakgrunn som lærere og ofte mest erfaring med henblikk på kollektiv tilrettelegging for en større gruppe/klasse. Jeg har hatt utelukkende fokus på individuell tilrettelegging selv om elevene også har tilhørt sin gruppe som oftest har bestått av 4-7 elever. Altså små grupper i forhold til en ordinær klasse. Jeg hadde altså en allerede etablert praksis i forhold til hvordan tilrettelegge for utvikling innenfor både fag som norsk, matte og gym, men også i læring av sosial kompetanse og selvhjelpsferdigheter (ADL ferdigheter). Det å ha erfaring med å tilrettelegge for utvikling av sosiale ferdigheter samt selvhjelpsferdigheter, opplever jeg er en nøkkelfaktor og en direkte årsak til at jeg opplever min allerede eksisterende praksis som god. Gjennom disse erfaringene har jeg utviklet kunnskap om hva som er essensielt for elevenes mestringsnivå før nye ferdigheter skal læres. Eksempelvis kan nevnes innenfor sosiale ferdigheter at elevene må først lære hvordan de skal møte andre, hilse og samhandle før man kan begynne med samhandlingsaktiviteter. For karriereveiledningspraksisen må jeg sikre at den enkelte elev lærer seg sosiale koder som er viktige i et felleskap før man jobber med aktiviteter der felleskapet er verktøyet for videre utvikling. En av elevene i prosjektet ville for eksempel klemme alle rundt seg før oppstart av fagtimene, noe som både økte konfliktnivået til de andre, samtidig som at dette var jo ikke en adekvat måte å møte alle mennesker på. Spesielt ikke i en tid med Covid-19. Da måtte jeg først jobbe med å lære eleven nye strategier i møte med andre. Dette gjorde jeg i felleskap med andre ansatte som kjenner eleven. Dermed trente eleven på dette i alle situasjoner og endret etterhvert sine strategier. Klemming ble etterhvert erstattet med et høflig nikk med hodet.

Det å ha god generell kunnskap om behovet for selvhjelpsferdigheter og innhente informasjon på forhånd om den enkelte elevs ferdighetsnivå, er en annen del av min praksis jeg avdekket som spesielt tilfredsstillende. En elev kunne for eksempel ikke dra ned glidelåsen på jakken sin selv. Siden elevene kom til meg rette etter friminutt, så hadde vedkommende jakken på. Jeg visste jo om dette på forhånd, og hjalp eleven av med jakken. Eksemplet kan virke både banalt og selvfølgelig, men det er ikke det. Det har vært andre situasjoner hvor eleven har sittet med jakken på hele tiden, noe som har vært direkte årsak til at eleven både har blitt

urolig og lite læringsvillig nettopp fordi vedkommende har blitt for varm. Dette belyser de små nyansene og det enorme spriket man må ha fokus på for å få gjennomført denne type undervisning med det formål at eleven skal ha de beste forutsetninger for å lære. Både innenfor sosiale ferdigheter samt selvhjelpsstrategier kunne jeg kommet med utallige eksempler på ulike nivåer, men mitt poeng med dette er å belyse eksplisitt et kunnskapsfundament jeg besitter som beviselig utgjør min praksis som god.

4.5.2 Forbedring

Gjennom dette dypdykket i egen praksis har jeg helt klart avdekket områder hvor jeg kommer til å endre min egen praksis. I tillegg har jeg gjort funn som har endret mitt tankesett og til tider avdekket en forutinntatthet jeg ikke trodde jeg hadde. En forutinntatthet som handler om at jeg i noen situasjoner forventer mindre og forsøker å skåne elevene for negative opplevelser på grunn av deres sårbarhet.

Dette er det første avgangskullet hvor jeg har hatt en så forutsigbar plan både innholdsmessig og tidsmessig på hva elevene til enhver tid skulle gjøre. Det innholdsmessige har handlet om den strukturerte bruken av karrierekompetansene sett opp mot hvordan de presenteres i rammeverket. Det tidsmessige har handlet om de erfaringer jeg har gjort i forhold til hvor mye tid de ulike kompetansene skulle tillegges i forhold til hva jeg har opplevd som mest verdifullt for elever som trenger en tett oppfølging. Jeg har et etablert årshjul som grunnlag for hele karriereveiledningstjenesten, men her fremkommer det ikke spesifikt det innholdsmessige i faget utdanningsvalg. Videre skal jeg utarbeide en årsplan for faget med bakgrunn i de erfaringer jeg har gjort meg gjennom dette prosjektet. Jeg tenker dette kan få min praksis til å fremstå som både mer profesjonell, valid og overførbar til andre karriereveiledere som møter elever med store sammensatte utfordringer.

Gjennom prosjektet har jeg avdekket at jeg til tider har en evne til å tilrettelegge for en svakere elevgruppe enn jeg egentlig har. Det er nesten som om jeg er redd for at elevene skal møte på aktiviteter som kan gi litt utfordringer/motgang. Her ønsker jeg, og ser nødvendigheten av, en endring i min praksis. Elevene skal snart ut å fronte en annen verden enn det vår skole representerer, og de vil ikke alltid møte 100 % tilrettelegging for sine behov. Nå tenker jeg først og fremst de behovene elevene måtte ha som ikke nødvendigvis er reelle behov, men heller særegenheter som ikke utfordres fordi man er redd for en utagering eller at eleven kjenner lavere mestringsfølelse. Det er derimot en del av å leve i et samfunn. Ingen

mennesker går gjennom livet uten å møte motgang eller kjenne på ubehagelige følelser. Jeg har både rammer og ressurser til å tilpasse veldig mye av min praksis slik at elevene på en måte, misforstå meg rett, «får det som de vil». I noen tilfeller er dette helt nødvendig, men i andre tilfeller ser jeg det kan gjøre elevene en «bjørnetjeneste».

Gjennom mine observasjoner har jeg avdekket at jeg ved flere anledninger endrer aktiviteten eller forlenger tiden som var tiltenkt benyttet for at elevene skal klare å fullføre. Elevenes opplevelse av mestring er en viktig kjerne i min praksis, men jeg ser at det er ikke alltid mestringsfølelsen som er grobunn for læring og utvikling, selv om det selvfølgelig er viktig å tilrettelegge for det. Overfokus på mestring kan medføre at elevene i mindre grad utvikler problemløsningsstrategier. Jeg har avdekket at det faller meg naturlig å gå inn i aktivitetene elevene holder på med for å hjelpe dem å komme i mål. Fremover vil jeg bestrebe meg på å være mindre utålmodig og tørre å stå i læringssituasjoner der elevene må reflektere mer over hvordan de kan løse utfordringer de møter. Så jeg unngår situasjoner som da jeg for eksempel satte i gang to elever med å bygge en modell av en café i lego hvor jeg selv ender opp med å ta over hele aktiviteten og bygger den ferdig for dem. Elevene hadde da vært litt uenige og den ene syntes det var litt vanskelig. Likevel burde jeg holdt igjen min egen iver etter å hjelpe for å se om elevene kunne finne ut av dette selv. Dette illustrer bare et funn, men jeg har sett at dette er en tilbakevendende tendens gjennom hele prosjektet. Et funn som for meg fremstår som en rettesnor for hvordan jeg helt konkret kan forbedre min nåværende praksis med det formål om å fremme enda bedre læringsvilkår for elevene samt ruste de for deltakelse i videre skolegang samt arbeidsliv.

5.0 Diskusjon og kritikk

Kapittelet drøfter funn i lys av et kritisk forskerblikk. Som i kapittel 4.0 fremstilles drøftingen etter de overordnende temaene avdekket gjennom temaanalyse, som også gjenspeiler problemstillingen samt forskningsspørsmål. Først belyses *kunnskapsutvikling*, deretter *personlige egenskaper*, så *karriereteori* og *verktøy*. Kapittelet avsluttes med henblikk til egen praksisutvikling.

5.1 Kunnskapsutvikling

Karrierekompetansene fra *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020) har vært det faglige fundament som undervisningen har bygget på. Jeg har i stor grad fulgt samme systematiske oppbygning slik karrierekompetansene presenteres i rammeverket. Altså totalt fem karrierekompetanser som elevgruppen skulle igjennom. Derfor delte jeg opp undervisningsperioden i fem, hvor jeg først vektla alle kompetanseområdene som likestilte med samme tidsmargin. Da vi jobbet med den første karrierekompetansen, «meg i kontekst», merket jeg meg fort at tid er et stikkord. Elevene trengte mye mere tid enn det jeg i utgangspunktet hadde tatt høyde for. Likevel ønsket jeg å få erfaringer med å jobbe med alle de fem kompetanseområdene i løpet av prosjektperioden, så jeg valgte likevel å holde meg til planen. Men i etterkant ser jeg at det er karrierekompetanser som burde blitt prioritert med mer tid enn andre. Innholdet i kompetanseområde «meg i kontekst» var veldig konkret for elevene, og de tok til seg kunnskap og jobbet forholdsvis raskt med de ulike oppgavene. Tematikken rundt det å se seg selv som deltaker i en større kontekst og de utfordringer dette kan innebære spesielt i valgsituasjoner, burde vektlegges mer med tanke på elevenes utvikling av nødvendig kunnskap for videre håndtering av arbeidsliv. Derfor vil dette kompetanseområdet tillegges mer tid i min videre praksis.

Elevenes ulike utgangspunkt er en generell utfordring i forhold til hvordan man skal måle i hvilken grad de utvikler seg. Derfor har disse elevene individuelle opplæringsplaner (IOP) som skal sikre individuell måloppnåelse i de ulike fagene elevene har. Jeg har ikke praktisert å sette opp utdanningsvalg som eget fagområde i elevenes IOP, og dermed har ikke elevene egne individuelle mål. Derimot tenker jeg at for nettopp å kunne kartlegge mer individuelt i etterkant bør elevene ha sine egne spesifikke mål for opplæringen selv om de er i en felles gruppe, og i stor grad møter samme faglige innhold. Individuelle læringsmål vil prioriteres i

min videre praksis og det er viktig å understreke at disse bør settes opp i samarbeidet med den aktuelle kontaktlærer. Jeg har frontet verdien av å ha så få voksne som mulig tilstede under disse timene da elevene til vanlig har veldig høy voksentetthet. Skal jeg derimot kunne gjennomføre en mer individuell kartlegging vil det være helt nødvendig med flere øyne som ser og observerer elevene underveis. Dette fremstår derfor som et dilemma for meg. Jeg opplever verdien av at elevene får mer spillerom og færre voksne å forholde seg til, kommer til uttrykk gjennom at de blir mer interesserte i hverandre og mindre selvsentret. De må vente på tur, de får rom til å samarbeide uten at en voksen til enhver tid tilrettelegger, og på den måten blir eksponert for situasjoner hvor de i større grad får testet sin sosiale kompetanse. Skal de derimot jobbe mot mer individuell måloppnåelse som kan være gjenstand for en mer formell kartlegging i etterkant, er jeg helt avhengig av flere voksne tilstede. Jeg anser begge disse konsekvensene som viktige, og derfor bør en kontinuerlig avveining for hva den enkelte elev profiterer best på implementeres som en nødvendig del av denne type karriereveiledning.

Jeg har vist til flere funn som forteller om endringer hos elevene enten gjennom verbale eller nonverbale uttrykksformer. Det viser at det har skjedd en positiv utvikling hos elevene gjennom dette prosjektet. Dermed tør jeg konstatere at jeg har foretatt en tilrettelegging innenfor karriereveiledningstjenesten som kan vise til at kunnskapsutvikling hos elevene har vært sikret jf. prosjektets problemstilling. Derimot er jeg redd denne formen for resultater ikke er «nok» i kartleggingsssammenheng da det er høye krav til mer formelle kartleggingsresultater helst i form av mer skjematiske og kunnskapsnivåbaserte fremstillinger i dagens skole.

Et viktig bidrag til å styrke prosjektets validitet og funn gjennom observasjonene er å løfte frem flere perspektiver. Til nå har jeg først og fremst belyst mine egne perspektiver som både forsker samt karriereveileder. Jeg skal nå sette min egen rolle til side og belyse mine funn i lys av elevenes perspektiv. Hvordan har de opplevd tilretteleggingen og sin egen kunnskapsutvikling? Dette perspektivet fordrer at jeg legger vekk min egen subjektive forståelse og forsøker å se funnene ut fra elevenes ståsted. Dette vil derimot alltid være en utfordring i denne type forskning da forskeren må legge vekk eget forståelsesgrunnlag i fremstillingen. Jeg har hatt dialog med elevene underveis i prosjektet for å få tilbakemelding på det vi har gjort og hvordan de synes det er å ha faget. Derimot er det elever som ikke er

verbale, og her har jeg måtte bruke andre metoder som å være bevisst på små endringer fra time til time, blant annet kartlegge trivsel og motivasjon for å utføre ulike oppgaver.

Elevenes perspektiv uttrykt gjennom verbal dialog har vist meg at de i stor grad har følt seg forberedt til å delta i utdanningsvalg. De har uttrykt positive uttrykk i forhold til de forventningene de har hatt, og med ett unntak har samtlige gjennomført og deltatt på planlagt gjennomført undervisning. Aktivitetsnivå, følelsesuttrykk som glede og latter samt deltakelse er gode indikatorer i mitt virke på at elevene synes faget utdanningsvalg har vært både gøy og et motiverende fag å delta på. Elevenes uttrykksformer har til tider vært så tydelige at man ikke kan ta feil av hva de synes. Dette er positivt i den forstand at man får en ganske rask tilbakemelding som lærer/karriereveileder på om det man gjør er «riktig» eller om man bør endre kurs. Har det vært for vanskelig eller de har opplevd undervisningen som kjedelig, har jeg ikke bare fått høre det verbalt, men jeg har også lest det tydelig gjennom negativ atferd. Perspektivet har kommet til uttrykk gjennom utsagn som «*Dette er kjedelig!*» og «*Dette vil ikke jeg gjøre.*», eller gjennom nonverbal form som at elevene har vært passive eller bare gått. Dette har jeg opplevd minimalt gjennom prosjektet, og derfor vil jeg med stor grad av selvsikkerhet påstå at elevene har erfart denne undervisningen først og fremst som positiv. I hvilken grad de har tanker om eget utviklingsnivå er utfordrende å definere, men de har vist positiv atferdsendring samt uttrykt verbalt utvikling av positive følelser. Der jeg har erfart at elevene viser eller uttrykker lite forståelse for oppgavene som igjen har påvirket deres motivasjon, har jeg raskt endret kurs. Derfor forteller funnene meg at elevene i stor grad har opplevd faget utdanningsvalg som både interessant, nyttig og motiverende så lenge jeg har mestret individuell tilrettelegging.

Et tredje perspektiv jeg ønsker å løfte frem i denne sammenhengen handler om «blikket» utenfra. Hvordan vil man se på tilretteleggingen samt elevenes utviklingspotensial fra en ekstern observatør sitt perspektiv? Gjerne kalt som en «flue på veggen». Et slikt perspektiv vil selvfølgelig preges av hvilken forståelse og kunnskap denne «fluen» besitter fra før. Har man ingen spesialpedagogisk bakgrunn eller erfaring vil et slik perspektiv utenfra kunne stille en del spørsmål rundt bruk av metoder, samt vanskelig oppfatte alle de relasjoner læreren/karriereveilederen både må ha forkunnskap om og samtidig se på som en kontinuerlig jobb. Har imidlertid denne «fluen» kjennskap til de utfordringer og den uforutsigbare dimensjonen det innebærer å stå i en slik posisjon som lærer/karriereveileder, vil man nok

oppfatte opplæringen annerledes. Det er en marginal gruppe ungdom som mange i skolen aldri vil jobbe så tett på eller ha hovedansvar for. Dermed kan det være utfordrende å få en forståelse av det som skjer i rommet fordi man måler det opp mot en ordinær skolekontekst. Bærer man med seg denne bakgrunnen er sjansen stor for at man ikke ser hensikten med denne type undervisning, ei heller ser at elevene utvikler seg eller at undervisningen har en reell nytteverdi for elevene. Besitter dermed «fluen» en bakgrunnskunnskap som innebærer erfaringer med spesialpedagogikk og denne gruppen ungdommer, vil man fort se at denne type karriereveiledning kan gi muligheter for utvikling av karrierekompetanser på individuelt nivå som kan ha stor betydning for overgangen til videregående samt muligheter for deltakelse i arbeidslivet etter endt skolegang. Da definerer jeg arbeidslivet som meget bredt med alt fra ordinært virke, til dagsenter. Det er nødvendigheten av dette perspektivet Lloort (2018) henviser til i sitt debattinnlegg hvor hun definerer spesialpedagogisk karriereveiledning som en glemte tjeneste. Tjenesten blir ikke vektlagt nok faglig tyngde, og dermed mister man fokuset inn mot denne gruppen ungdom. I tillegg presiseres det i artikkelen i Unge Funksjonshemmede (2011) et tiltak som nettopp går på nødvendigheten av en egen utdanning for oss som skal gjøre denne jobben i praksis. Har man den nødvendige faglige tyngden for å forstå denne type tilrettelegging jeg tar for meg i dette prosjektet, mener jeg man vil se nytteverdien av karriereveiledning i en spesialpedagogisk kontekst både for elevene selv og for storsamfunnet gjennom mine funn. Kan en slik tjeneste sikre at noen flere elever utvikler kompetanser man trenger i arbeidslivet slik at de kan fungere med større grad av selvstendighet, samt i enkelte tilfeller mestre ordinær jobb, vil dette også ha en økonomisk gevinst ikke bare for elevene, men også for samfunnet generelt.

I tillegg til den økonomiske gevinsten har man det psykologiske perspektivet på hva som defineres som ordentlig arbeid som Duffy et. al. (2016) refererer til. Om perspektivet til «fluen på veggen» har en forståelse for individers behov for å føle seg nyttig og ha et meningsfullt arbeid som kan representere et sosialt nettverk, vil man kunne anerkjenne verdien av den tilretteleggingen som er gjort gjennom dette prosjektet. Elever som til vanlig ikke samhandler med hverandre, har mestret å eksistere sammen i en ny konstellasjon og også en større gruppe enn de vanligvis går i. De har lært å tolerere og samarbeide med flere slik man må i arbeidslivet. I tillegg har nye vennskap oppstått, og elever som tidligere ikke definerte seg som venner, har begynt å omgås også i andre sosiale settinger. Selv om jeg tilsynelatende fremmer et utenfra-perspektiv i lys av «fluen på veggen» som i stor grad

positiviserer mine funn med den forutsetning at man besitter et hensiktsmessig faglig fundament, vil ikke det si at dette perspektivet også ville kunne avdekke forhold ved tilretteleggingen som har rom for forbedringer. Derimot har jeg valgt kun å se forbedringspotensialet i min praksis gjennom mitt eget perspektiv slik det ble presentert i kap.4.5.2. da det er vanskelig å legge vekk det subjektive ståsted i et slikt arbeid.

5.2 Personlige egenskaper

Gjennom koding av mine funn havnet etterhvert flere i en felles sekk som jeg valgte å kategorisere som «spesialpedagogisk kunnskap» under tema *personlige egenskaper*. Jeg trekker særskilt frem evnen til å planlegge for det uplanlagte i mine funn, og vektlegger betydningen av egenskaper som grad av tålmodighet, temperament (følelshåndtering) samt kommunikasjon (relasjonskompetanse) for å håndtere slike situasjoner. Disse egenskapene har jeg gjennom mange års erfaringer som spesialpedagog både blitt formelt kurset i, men også utviklet gjennom praksis. Det er ikke tvil om at man også i ordinær skole trenger kunnskap om disse egenskapene ved en selv i forhold til alle de ulike situasjonene man møter, men innenfor spesialpedagogikken vil man i større grad stå i slike situasjoner av en mer utfordrende karakter mer eller mindre daglig.

Innfor karriereveiledning i denne konteksten må man altså forvente at hverdagen består av uplanlagte situasjoner hvor disse egenskapene blir testet ut og utfordret. Først vil jeg trekke frem kunnskap om og innsikt i hvordan man håndterer sin egen tålmodighet. Man må lære seg å beholde roen i uoversiktlige situasjoner, og forstå konsekvensene om man for eksempel blir utålmodig og begynner å mase, eller i verste fall irettesetter. Jeg har tidligere i oppgaven definert meg selv som både utålmodig av natur, og en person med svært mye energi til tider. Ofte kjenner jeg på en følelse av at jeg «vil så gjerne». Jeg har alltid hatt en sterk vilje, noe som kjennes som en indre drivkraft som til tider ønsker å ta over fornuften noen ganger. Dette er følelser jeg har lært å kjenne igjen i kroppen min, og som nå fungerer som et «språk» som forteller meg at nå må du være på vakt ditt eget reaksjonsmønster. Dette har hjulpet meg i mange situasjoner, men noe jeg helt klart har blitt bedre på over tid. Jeg har lært meg å håndtere min utålmodighet, og mestrer i større grad i dag å forholde meg rolig i situasjoner som krever det. Dette henger også sammen med grad av temperament. Mens tålmodighet dreier seg om å bevare ro og holde eget stressnivå nede, handler temperament om å håndtere egne følelser. Det kan like gjerne være å håndtere følelser som glede og oppspilthet, som grad

av sinne. Ofte tenker man på temperament som noe negativt i relasjon til sinne, men det er like viktig å håndtere den andre delen av skalaen også.

Evnen til å kommunisere kommer til uttrykk gjennom grad av relasjonskompetanse (Aubert & Bakke, 2018). Her må man forstå sitt eget språk, både det man uttrykker verbalt samt det man sier med kroppsspråk, også kalt nonverbale uttrykk. I tillegg må man ha kunnskap om det subjektive elementet, altså at i en relasjon avgjøres graden av hvor god den er i forhold til hvordan den oppfattes rent subjektiv av de som er deltakere i den. For at man skal kunne tilrettelegge som karriereveileder for denne elevgruppen er det like viktig at man har kunnskap om elevenes tålmodighet, temperament samt kommunikasjon så vel som sitt eget ståsted. Dette krever tid, tett samarbeid med andre som jobber med elevene samt faglig innsikt i disse egenskapene som fenomener.

«Etisk bevissthet» innenfor spesialpedagogikken kunne jeg skrevet en egen oppgave om, så tematikken er omfattende. Jeg trekker det frem i denne sammenheng som en av de personlige egenskapene jeg har avdekket gjennom analysen som helt nødvendig for å kunne møte elevene med en tilrettelegging som gir rom for utvikling. Selv erfarte jeg gjennom prosjektet en form for utilstrekkelighet eller mer beskrivende en redsel for å såre. Jeg stod i et etisk dilemma som jeg i etterkant tenker jeg burde håndtert annerledes. Elevene jeg jobber med defineres som «sårbare» elever. Spesielt etter at pandemien brøt ut i 2020, fikk dette begrepet en ny dimensjon da det også ble oppfattet som benyttet i et mer politisk/økonomisk spill der stengte skoler ble frarådet nettopp med hensyn til de sårbare elevene. Jeg skal ikke trekke inn denne debatten her, men selve begrepet sårbarhet i et etisk perspektiv. Sårbarhet er ingen fast diagnose man har over tid, men en grad av «noe» alle mennesker kan oppleve gjennom livet. Vi står alle i livssituasjoner hvor vi er mer eller mindre sårbare og som påvirker hverdagen vår. Har man derimot sammensatte utfordringer som resultat av fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse, er man helt klar mer utsatt for sårbarhet. Selv om graden her også varierer fra individ til individ. I min hverdag opplever jeg ofte sårbarhet i relasjon til normalitetsbegrepet. Veldig mange av våre elever har vist atferd eller uttrykt verbalt grad av sårbarhet i forhold til å være annerledes og ikke passe inn i den «normale» konteksten. Personlig har dette påvirket meg i forhold til medfølelse og empati, og jeg har ofte blitt lei meg på vegne av opplevelser mine elever har stått i. Her kan man nok si at jeg i stor grad har påtatt meg elevenes sårbarhet og gjort den til min egen, og dermed unngår jeg å skulle være

den som skal påføre elevene flere opplevelser av utilstrekkelighet. Samtidig eksisterer det en realisme vi alle må forholde oss til. Verden er som den er med de krav og forventinger til individers arbeidskapasitet i forhold til å utføre ulike yrker. Dermed kan ikke alle bli alt. Det gjelder alle mennesker, men kan være lettere å takle om man ikke allerede sitter med erfaring på erfaring med nederlag. En del av mine elever må på et eller annet tidspunkt gjennom en prosess hvor man i så stor grad som mulig blir realitetsorientert og bevisst sine egne forutsetninger i lys av sine egne kognitive utviklingsmuligheter. Karriereveilederen kan være den som kan bidra til dette på en mer skånsom måte om man har kunnskap nok om det dilemma man står ovenfor, og har verktøy til å håndtere det.

Hvordan man redegjør for valg av veiledningsstrategi kategoriserer jeg som en personlig egenskap, og i lys av den konteksten jeg har fokus på, har jeg erfart gjennom prosjektet at en karriereveileder bør oppleve det naturlig med bruk av en «sosiodynamisk tilnærming» til disse elevene. Samtaler mellom individer kjennetegnes ved ulike trekk. Peavy (2012, s. 70-72) trekker særskilt frem den intelligente samtale som nødvendig i sosiodynamisk veiledning. Mine funn viser hvor viktig det er for veileder å ha et bevisst forhold til hvordan fenomenet «det gode liv» fremtrer for den enkelte. Spesielt i dag blir vi eksponert for ytre påvirkninger av både hvordan vi bør leve livet vårt, og hva som tilser at vi har det bra. Dette handler om hver og en av oss sin personlige verden, eller leve-rom som Peavy (2012) kaller det. I ulike samtaleformer ligger det en maktfordeling, og innenfor veiledning kan fort veisøkeren tillegge veileder denne makten mer eller mindre ubevisst. Samtidig står spesielt en veileder i fare for å misbruke denne makten om man ikke har kunnskap om utfordringene i relasjonen, eller har en personlig holdning om at «jeg vet best». Her kommer anvendelse av den intelligente samtale inn. Denne samtaleformen kjennetegnes via dialog, problemløsning, metakommunikasjon og ikke minst respekt. Veilederen må fremstå som en god rollemodell og legge til rette for at begge partene i samtalen får brukt både sin intelligens samt kreativitet (Peavy, 2012, s. 70-72). Jeg mener det er en personlig egenskap å vise vilje til å bruke denne formen for samtale i veiledning. Selv erfarte jeg at jeg stadig måtte tenke på hvordan type samtaleform jeg benyttet i møte med de ulike elevene. Spesielt jeg som har en så sterk indre drivkraft/vilje til å få til ting, må passe meg så ikke makten jeg naturlig nok har som karriereveileder blir misbrukt. Det å jobbe med å internalisere den intelligente samtale som en del av sitt personlig uttrykk er viktig for en karriereveileder i en spesialpedagogisk kontekst.

Den siste personlige egenskapen jeg har kategorisert funn av koder inn under, handler om «selvrefleksjon». For meg i mitt prosjekt fikk dette en såpass alvorlig konsekvens at en elev falt fra undervisningen. Det var flere faktorer som var utfordrende her, men jeg opplevde at min evne til selvrefleksjon akkurat i denne situasjonen ikke strakk til. Dette handler om evnen til å reflektere over sin egen refleksjon. Jeg kan også kalle det selvbevissthet. Man må utenfor sin egen komfortsone for å tørre å se seg selv som man faktisk er. Noen ganger vil vi nok helst ikke vedkjenne oss de trekk man oppfatter som mindre positive, men for å kunne gjøre en best mulig jobb for denne elevgruppen må man både være trygg på og kjenne sin egen væremåte. Dette krever at man tør å være ærlig ovenfor en selv, og innse at det er situasjoner hvor man ikke strekker til. Da må man bestrebe seg på å lære noe av situasjonen for å kunne lykkes bedre neste gang. Selvrefleksjon oppfatter jeg som en selvbestemt kontinuerlig utviklingsprosess.

5.3 Karriereteori og verktøy

Jeg opplever *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020) først og fremst utarbeidet med den ordinære 10.trinns elev i sikte. Og slik er det generelt med fagplaner i skolen, at de tar høyde for aldersadekvate trinn i forhold til måloppnåelse. Derfor er jeg som spesialpedagog vant med å tilrettelegge fagstoff med et kreativt blikk for at det kan passe for den eller de elevene jeg til enhver tid har. Som regel blir det at man trekker ut den mer generelle essensen av hva som er innholdet/formålet med opplæringen, for så å tilrettelegge dette ned på et gjennomførbart nivå for mine elever. Siden jeg representerer en marginalisert gruppe har jeg full forståelse for at det er slik det må være, men likevel undrer jeg meg hvorfor man ikke kunne hatt en mer alternativ fagplan for mer kognitivt svake elever. Hvor tematikken fulgte aldersadekvat nivå, men målsettingen ble justert. Jeg er klar over at innenfor mitt mandat ligger nettopp denne friheten til å tilpasse ved å utforme elevenes IOP, men jeg føler likevel det fort kan bli litt for mye opp til den enkelte spesialpedagog, litt for subjektivt rett og slett. Slik opplevde jeg det også med tilretteleggingen innenfor Kvalitetsrammeverket. Jeg synes det er et meget godt arbeidsverktøy, men jeg hadde ønsket litt enklere begrepsformuleringer generelt. Da kunne man i større grad benyttet den ordlyden som står enn å måtte omformulere eller tilpasse. Fagplanen for karriereveiledning i en spesialpedagogisk kontekst kunne da fremstått mer lik som adekvat fagplan, og undervisningen kunne mer defineres som innenfor normalen enn heller særskilt

tilrettelagt/tilpasset. Nettopp faget utdanningsvalg mener jeg står i en særposisjon i forhold til å omfavne bredt hva som ligger innenfor et normalitetsbegrep.

Å jobbe med livshistorier gjennom bruk av Mark Savickas metode *Life Design* har jeg utelukkende hatt positive erfaringer med gjennom prosjektet. Allerede da jeg selv lærte hvordan man kunne gjennomføre karriereintervju for noen år siden, tenkte jeg at dette kunne være nyttig selv for kognitivt svakere elever. Derimot fordrer det en viss grad av verbal kommunikasjon, så det er elever i mitt prosjekt som ikke har hatt utbytte av dette. Men det handler ikke om at metoden ikke er god, men andre forhold man ikke kan gjøre noe med. Min elevgruppe er sammensatt og nettopp derfor er det viktig å ha et allsidig blikk på ulike metoder. Selv om noen i gruppen ikke har forutsetninger for å kunne gjennomføre et slik intervju, er det absolutt elever som har det. Og for nettopp disse elevene opplevde jeg det som meget positivt. Metoden brukt i denne settingen krever at karriereveileder tenker kreativt, bruker god tid ved gjennomføring samt benytter konkrete om mulig. Selv brukte jeg en bamsefigur av Fantorangen (figur fra barne-tv på NRK) for eksempel.

Gruppeveiledning som fremmer det sosiodynamiske elementet erfarer jeg fungerer godt som metodisk grep. Peavy (2012) fremhever spesifikt karriereveilederens rolle som guide for gruppeprosessen elevene er en del av. En atmosfære preget av trygghet, og sikre at elevene er klare for de aktivitetene som skal gjennomføres, er en viktig del av dette arbeidet. Jeg opplevde gjennom mitt prosjekt at det å skape et miljø i gruppen som fremstod som trygt og legge til rette for at den enkelte fant sin plass i gruppen ut i fra egne forutsetninger, var noe jeg lyktes godt med. Det å sikre at elevene var godt nok forberedt til de aktivitetene de skulle gjennomføre, krevde at jeg hadde fokus på fagplanen og de ulike karrierkompetansene som skulle presenteres etter hverandre gjennom prosjektet. Jeg måtte ha fokus på de langsiktige planene samtidig som jeg måtte ha en plan a, b, og i noen tilfeller både c og d, i her og nå situasjonene med elevene. Målet var at aktivitetene skulle bygge på hverandre og gjentas slik at elevene fikk den tiden de trengte til å mestre de ulike oppgaven. Likevel måtte jeg korte ned og til tider droppe enkelte aktiviteter, aktiviteter jeg har erfart tidligere elever har hatt god nytte av i gruppesammenheng. Dette er en del av det dynamiske perspektivet.

Gruppedynamikken variere fra år til år etter hvilke elever du møter. Enkelte metodiske grep kan generaliseres og fungere som et fundament for karriereveilederes praksis uavhengig av

elevgruppen. Andre metodiske grep må endres fra år til år og tilpasses akkurat de elevene man til enhver tid jobber med.

The Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation av Gottfredson (2005) har jeg belyst som et kartleggingsverktøy i dette prosjektet. Hennes teori tar i utgangspunktet høyde for en adekvat aldersutvikling gjennom fastsatte stadier hvor man i ulik grad danner seg kompromisser for hva man kan bli, eller avgrenser seg innenfor et område hva angår mulig yrkesvei. Likevel opplever jeg denne teorien som nyttig kunnskap, for rekkefølgen på utviklingen av de ulike stadiene er lik for alle. Spørsmålet er hvor langt man rent kognitivt evner å komme. Som jeg har referert til gjennom mine funn ligger de fleste elevene i dette prosjektet på det stadiet Gottfredson belyser som 3-5 år. For å nyttiggjøre seg denne teorien som et verktøy fordrer det at karriereveilederen både har grunnleggende kunnskap om teorien, og kunnskap om den enkelte elevs utviklingsstadium. Dette er igjen avgjørende for hvilke konkrete aktiviteter man velger å gjennomføre. Det er også avgjørende i forhold til å avdekke en mulig grense for hvor langt elevene har kognitive forutsetninger for å kunne utvikle seg. Utfordringen ligger i å kunne anvende kunnskapen presentert i denne teorien i lys av den konteksten man står i som karriereveileder.

5.4 Egen praksisutvikling

Gjennom prosjektet har jeg avdekket funn jeg ønsker å forbedre gjennom min praksis som karriereveileder. Økt fokus på å revidere den årsplanen jeg allerede har for faget er viktig videre. Denne årsplanen skal ta høyde for de funn jeg har avdekket gjennom prosjektet, og spesielt vil jeg lage en mer detaljert plan over de ulike karrierekompetansemålene for vår elevgruppe. Samtidig vil jeg sette opp en plan over aktiviteter som jeg opplever har hatt god nytteverdi innenfor de ulike kompetanseområdene. Planen må være brukervennlig og konkret for de som skal følge den. Med «de som skal følge den» mener jeg først og fremst karriereveileder, men også andre ansatte som er involvert samt foresatte. Dette er også en plan for de elevene som har forutsetninger for å forstå den. Målet er å samle det jeg opplever som mange løse tråder inn i en plan for faget utdanningsvalg hvor alle de ulike karriereveiledningsaktivitetene skal fremkomme. Som å besøke bedrifter, skoler, få besøk av yrkesgrupper, besøke utdanningsmesse osv. En slik plan er viktig for å øke kunnskapen om hvordan vi tilrettelegger denne tjenesten både innad i egen skole, men også for å vise andre hva vi konkret gjør. *The Gatsby Benchmarks* vil ha en betydelig rolle i dette arbeidet.

Fremover vil jeg være mer bevisst i hvilken grad jeg skåner elevene for motgang, og hvordan dette vil eventuelt fungerer som et hinder for elevene heller enn å skape rom for utvikling. Det er en hårfin balanse som er helt umulig å ha et fasitsvar på. Her kommer man inn på helt konkrete individuelle forhold med tanke på hvordan den enkelte mestrer å takle motgang, og kjenne på begrensinger. For noen kan det være en styrke i å anerkjenne seg selv som den man er med alle sine sterke og svake sider. For andre kan det virke mot sin hensikt. Selv om Kari har vansker med å takle at det er yrkesveier hun ikke kan mestre og bør bli skånet for opplevelser som understøtter dette, trenger ikke Ali føle det på samme måte. Han kan kanskje vokse på det og finne harmoni med de valg han faktisk tar. Jeg snakker om en kompetanse som handler om å utvikle sin intuisjon og forståelse for den enkelte elev på hvor grense går for hva eleven rent kognitivt er i stand til å ta innover seg rundt sine egne forutsetninger, samt hvordan denne selv-anerkjennelsen påvirker eleven.

Min egen utålmodighet har jeg avdekket kan være til hinder for karrierkompetanseutvikling hos enkelte elever. Som et ledd i å bevisstgjøre meg selv når jeg er spesielt utsatt for å være et hinder for elevutvikling, vil jeg fremover ha med meg kollegaer inn i undervisningssituasjoner som kan observere meg. I lys av aksjonsforskningens endringspotensiale av praksis, håper jeg et slik tiltak vil kunne gjøre meg til en enda bedre karriereveileder. Det å eksponere egen praksis er naturlig del av min profesjonsutførelse. Vi er flere voksne tilstede i undervisningssammenheng og vi er vant med og har en kultur for åpenhet i det vi gjør. Derimot er vi ikke like gode på å unytte nettopp det at vi er flere som observerer og kjenner hverandres praksisuttrykk til samrefleksjon i etterkant. Dette handler om flere aspekter, blant annet rammer som tid. Men jeg vil fronte dette arbeide i mitt fremtidige virke hvor vi tar oss tid til å diskutere og reflektere over hvordan vi opplever hverandres praksis, og i større grad tørr å stille kritiske spørsmål til hverandre. Aksjonsforskning åpner opp for nettopp å snakke om de viktige «tingene», nemlig hvordan vi kan bli bedre.

6.0 Konkluderende betraktninger

Så hvordan konkluderer man basert på funn avdekket gjennom et prosjekt som dette? Min problemstilling har vært forsøkt belyst gjennom bruk av karriereveiledningsstrategier i lys av spesialpedagogikken. Det er altså to store fagområder som er forsøkt implementert slik at man kan tilby en karriereveiledningstjeneste som skal være hensiktsmessig og til nytte for de konkrete elevene som til enhver tid deltar. Det å tilrettelegge innenfor en spesialpedagogisk kontekst er et bredt fenomen. Det baseres på individuelle forutsetninger både for eleven og læreren, i mitt prosjekt karriereveilederen. Så det å trekke generaliserbare konklusjoner med bakgrunn i et så lite og spesifikt utvalg er en utfordring. Likevel mener jeg mange av mine funn har styrket min kunnskapsutvikling og praksis som også kan ha en nytteverdi for andre. Videre i dette avsluttende kapittelet vil jeg trekke inn begrensinger, styrker og svakheter samt visjoner for fremtidig forskning. Jeg vil definere min egen kunnskapsutvikling gjennom prosjektet, samt avslutte med konkluderende oppsummering.

6.1 Begrensninger

Som jeg allerede har nevnt er det utfordrende å konkludere på bakgrunn av et så lite utvalg. Selv om utvalget i seg selv kan betegnes som stort i en spesialpedagogisk kontekst med tanke på hvor sammensatte utfordringer elevene har, representerer funnene først og fremst kunnskap om karriereveiledning for denne konkrete elevgruppen. Validering i så måte ligger i hvilken grad jeg har mestret å presentere teori, forskning samt metodiske grep som støtter opp under funnene. Problemstillingen inviterer til å belyse flere områder, så derfor har jeg måtte ta noen valg om hva jeg erfarer er essensielt å trekke frem i lys av den konteksten jeg representerer. Valg av områder kommer til uttrykk gjennom mine forskningsspørsmål.

Skolen jeg jobber på representerer et skoleslag det er svært få av på landsbasis. Fra politisk hold har det aktivt vært jobbet for å holde antall spesialskoler på et minimum, da storsamfunnet i stor grad har definert dette som segregerende tiltak mot barn og unge. En diskusjon som jeg dessverre må la ligge pga. oppgavens lengde, men viktig å belyse da resultatet nettopp er nedleggelse av mange tiltak som nettopp spesialskolen er. Det at vi er få og i tillegg ikke alltid får de beste skussmål i det offentlige rom, er en faktor som kan være med å begrense mine funn. Nettopp fordi vi er få som forener akkurat disse to fagområdene, og dermed færre til å uttale seg om de kjenner seg igjen i mine funn eller ikke. En viktig del av overføringsverdien av min kunnskapsutvikling gjennom prosjektet er nettopp at andre som

jobber med karriereveiledning og spesialpedagogikk skal oppleve mine funn som relevante. Foreløpig kjenner jeg kun til en annen virksomhet på lik linje med min egen skole som jobber for en tilrettelagt karriereveiledningstjeneste. Dette tiltaket ligger i en annen kommune, og ansatte der har vært i kontakt for å høre hvordan vi jobber.

Mine resultater begrenses av at prosjektet er gjennomført med en marginal gruppe ungdom hvor de individuelle forhold har styrt gjennomføring og grad av utvikling. Selv om mine resultater først og fremst gjelder for nettopp dette utvalget, mener jeg likevel flere funn avdekker forhold som har høy overføringsverdi til tilsvarende kontekster. For mange karriereveiledere jeg har kontakt med opplever jeg en stor vilje til å både se og tilrettelegge for en karriereveiledning for denne gruppe ungdom, men man har ikke nok kunnskap, rutiner eller også i mange tilfeller ressurser til å gjennomføre det. Jeg opplever også karriereveiledere som er mindre interesserte i denne gruppen elever, og ikke helt ser nødvendigheten av at de som karriereveiledere skal fokusere så mye på denne gruppen. De tenker heller at dette er en jobb for spesialpedagoger. Det ligger en del begrensninger gjennom mitt prosjekts nytteverdi i forhold til i hvilken grad man ønsker en slik tjeneste i ordinær skole. Elever med utfordringer knyttet til psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse finner man på alle trinn i ordinær skole. Det er svært få som benytter et tiltak som ren spesialskole, så det er ikke vanskelig å forstå at mange kan oppleve mitt prosjekt som lite relevant for den hverdagen de selv står i.

Mitt prosjekt begynte høsten 2020. Midt i en pandemi verden ikke har stått ovenfor i nyere tid. Jeg har forsøkt å ikke fokusere for mye på dette gjennom prosjektet, men likevel har det lagt noen begrensninger for meg underveis, og derfor vil jeg trekke frem situasjonen som en mulig kontekstuell begrensning i forhold til de funn jeg har avdekket. Høsthalvåret ble preget av flere karantenepioder for både meg og mine elever, noe som resulterte i opphold i undervisningssekvensene. Digital undervisning i gruppe var ikke gjennomførbart for disse elevene. Den siste perioden måtte elevene skilles da de tilhørte ulike kohorter. Siden observasjonsperioden min strakk seg over fem måneder fikk jeg likevel utført en god del undervisning som ikke ble preget av situasjonen. Om prosjektet hadde vært gjennomført uten en pandemi ville jeg nok likevel avdekket i stor grad samme funn, dog må det løftes frem som en mulig begrensning.

6.2 Styrker og svakheter

Jeg vil definere mine metodevalg samt forskningsstrategi i lys av mitt vitenskapsteoretiske ståsted, som en styrke gjennom dette prosjektet. Observasjonsperiodens omfang hva gjelder tid vil jeg også definere som en styrke. Kvalitativ forskning handler nettopp om å gå i dybden og oppdage hva som faktisk skjer fra innsiden i det man forsker på. Og er det noe jeg har belyst kjennskap til gjennom dette prosjektet, er det nettopp innsiden av en undervisningskontekst. Jeg opplever mine feltnotater som ærlige skildringer av de situasjonene jeg har observert, og jeg fremstiller ikke et glorifiserende bilde av meg selv. Til tider hadde jeg en tendens til å lete etter mine egne feil, og var ganske så streng mot egen praksis. Samtidig har jeg jobbet så mange år innenfor både spesialpedagogikken og karriereveiledning, at jeg har selvtillit nok til å presentere profesjonell praksis hvor jeg selv ser meg som dyktig. Jeg opplever at mitt faglige fundament som en styrke for nettopp et slikt kvalitativt forskningsprosjekt.

Forskningsstrategi i lys av aksjonsforskning har en ramme som innebærer flere prosesser som jeg opplever er med på å kvalitetssikre arbeidet. Dette er faser som krever mye arbeid av forskeren og som fort kan gjennomskues som lite godt fundamentert om man ikke tar høyde for hva som faktisk kreves. Planleggingsfasen har jeg egentlig jobbet med før jeg begynte på master da jeg stadig har kjent på et ønske om å kunne dokumentere og utvikle denne praksisen, som jeg i likhet med Lloret (2018), oppfatter som en enormt viktig tjeneste men samtidig glemt. Handling og observasjon har vært gjenstand for refleksjon, og jeg har ikke vært redd for å endre kurs/praksis underveis når jeg har oppfattet det som til det beste for elevenes utviklingspotensial.

Prosjektets formål ser jeg på som en styrke i seg selv. Selv om man ikke kan definere sluttproduktet av et prosjekt som godt fordi man mener man har de beste intensjoner med prosjektet, mener jeg likevel det finnes så lite forskning (i hvert fall innenfor karriereveiledning i Norge) at det å sette fokus på en gruppe ungdom, som er de viktigste ambassadører for å belyse nødvendigheten av et mangfoldig arbeidsliv, er en styrke i seg selv. Slik kan vi på sikt få et mer varmere og inkluderende samfunn. Synliggjøring av tjenesten er et ledd i å sikre at disse ungdommene i like stor grad har krav på karriereveiledning som en del av sosial rettferdighet. I tillegg har jeg helt konkret endret praksis slik at neste avgangskull

forhåpentligvis får en bedre tilrettelagt karriereveiledning som i enda større grad sikrer utvikling.

Prosjektets svakheter ser jeg først og fremst i lys av lite utvalg, samt at jeg jobber i en kontekst der det er rom for og ressurser til å tilrettelegge såpass individuelt. Hadde jeg ikke hatt de forutsetningene i utgangspunktet, ville det vært vanskelig å kunne avdekke de funn jeg har gjort. Ordinær skolekontekst opplever jeg i dag er preget av mye stress og press rundt dokumentasjon, samt at elevene skal gjennom så mye i hvert enkelt fag (selv etter den nye fagfornyelsen, LK 20, der dybdelæring er høyt prioritert), så det er ikke så rart at denne type tjeneste oppleves som glemt.

Mitt subjektive perspektiv kan også være en svakhet for dette prosjektet. Det kunne styrket funnenes validitet om flere kollegaer hadde vært involvert i å belyse opplevelsene av min praksis. Nå valgte jeg bevisst å ha så få, som oftest ingen andre, voksne tilsted nettopp for å synliggjøre min praksis ironisk nok. Erfaringsmessig vet jeg at jo flere voksne jo mer sentret blir man rundt enkeltelever, mens jeg ønsket å holde fokus mest mulig på hele gruppen til enhver tid. Alle funn belyses gjennom min tolkning, selv der jeg bestreber meg på å presentere både elevenes samt «fluen på veggen» sitt perspektiv. Min forforståelse kan aldri stå uavhengig av andre perspektiver så lenge de også belyses av meg som forsker. Dette er en svakhet man må erkjenne i denne type prosjekter.

I prosjektet trekker jeg frem Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell ved flere sammenhenger. Jeg har derimot valgt å belyse funn først og fremst gjennom mikronivå pga. avgrensninger som var nødvendig å ta i forhold til oppgavens hovedfokus og lengde. Dette ser jeg som en svakhet i den grad jeg ikke har nevneverdig drøftet funn i lys av spesielt påvirkninger fra ekso- samt makronivå. Flere funn kunne nok årsaksforklares i lys av konsekvenser som ligger i disse nivåene som representerer overordnede strukturelle forhold politisk lokalt samt nasjonale føringer. Selv mitt handlingsrom, som jeg opplever som romslig i forhold til muligheter for tilrettelegging, er begrenset i lys av disse forholdene. Et større fokus på begrensede faktorer som kommer til uttrykk gjennom lokale og nasjonale diskurser, kunne styrket mitt formål som omhandler å sette fokus på denne marginaliserte gruppen og løftet tydeligere frem nødvendigheten av implementering av sosial rettferdighet. I etterkant ser jeg også at mine forskningsspørsmål nok kunne vært forsøkt komprimert, men jeg

opplever mine funn såpass viktige for å belyse bredden av nødvendig kunnskap for å få til en karriereveiledningstjeneste i en spesialpedagogisk kontekst av høy kvalitet.

6.3 Fremtidig forskning

Dette prosjektet har belyst en problemstilling jeg tenker kan legge føringer for nye problemstillinger i fremtidig forskning. Det hadde vært veldig interessant å teste ut tilsvarende undervisning i en ordinær skolekontekst. Da tenker jeg på gjennomføring av et strukturert undervisningsopplegg i utdanningsvalg med elever som har ulike fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse, men som går på en ordinær skole. Et slikt prosjekt kunne belyst i større grad hvilken kompetanse som er viktig å ha med seg som karriereveileder i en slik kontekst, og satt mer på dagsorden behovet for samarbeid mellom spesialpedagog samt karriereveileder ved skolene for å sikre at man fanger opp de sårbare gruppene og gir de den veiledningen de har behov for. Da kunne man også få skolene til å øke sin bevissthet rundt viktigheten av dette med igangsetting av tidlig tiltak, samt belyst om man bør kurse/utdanne egne karriereveiledere for denne gruppen ungdom. I tråd med tiltak anbefalt av Unge Funksjonshemmede (2011).

Det kunne også vært veldig interessant å ta et dypdykk ned i både lokale og nasjonale føringer for denne type tjeneste. Mitt prosjekt har i hovedsak handlet om det som skjer på mikro nivå, så det å løfte problemstillingen til å omhandle hvordan man lokalt og nasjonalt kan tilrettelegge for å sikre denne elevgruppens muligheter for utvikling av karrierekompetanser hadde vært nyttig. Jeg vet det nå rettes større fokus på denne tjenesten fra sentralt hold, og selv er jeg invitert med til en fylkeskommunal workshop der vi nettopp jobber med problemstillinger til hvordan karriereveiledning for barn og unge med nedsatt funksjonsevne kan sikres. The Gatsby Benchmarks står sentralt i dette arbeidet med fokus på å implementere disse til denne konkrete tjenestekonteksten. Et arbeid jeg opplever som svært viktig og som jeg er veldig glad for omsider settes på dagsorden.

Foresattes rolle innenfor en slik tjeneste kan være helt avgjørende. Så det å forske videre på hvordan man i større grad kan sikre denne type skole-hjem samarbeid, kunne vært gjenstand for viktig kunnskapsutvikling. Ulike typer funksjonsnedsettelse er en faktor som gjør at enkelte grupper ungdom til tider har større grad av sårbarhet enn andre. Derfor er det også ekstra viktig med et godt og nært samarbeid med foresatte når man jobber med disse elevene.

Jeg opplever at for å lykkes med dette fordrer det en egen kompetanse hos veileder. Man må være interessert og ikke minst forstå hvor viktig det er at skole og hjem enes sammen med eleven om hva som er viktig videre i livet. For at elevene skal i så stor grad som mulig utvikle karrierekompetanser og nyttiggjøre seg den veiledningen de får, må man knytte tette bånd til foresatte. Dette er spesielt viktig innenfor den gruppen elever jeg representerer hvor flere ikke har verbalt språk og/eller har nedsatte kognitive forståelsesrammer.

Nyliberalismen inn i skolen med fokus på sin enorme målstyring mener jeg er en helt klart undertrykkende faktor for elever som ikke har og aldri kommer til å få muligheten til å oppnå forventede mål presentert gjennom forventning fra statlig hold. Man vet at mange av våre elever i norsk skole i dag som ikke har forutsetninger for å holde tritt med forventede adekvate måloppnåelser, ofte slipper (kanskje heldigvis) å ta nasjonale prøver for eksempel. Fokus på høye score overskygger i aller høyest grad at «alle skal med», så dette er to svært motsigende signaler jeg opplever sendes ut fra statlig hold. Her tenker jeg det ligger mange spennende problemstillinger som kunne vært høyaktuelle å forske videre på.

Karriereveiledning sees fortsatt i stor grad i sammenheng med å oppnå en karrierevei, hvor karrierevei ansees å handle om godt ansette yrker med god lønn. Jeg opplever at det enorme presset og fokuset på målstyring påvirker også karriereveiledningstjenesten hvor det er de mest sårbare ungdommene som får lide. Så det å forske på nyliberalismens konsekvenser for denne marginale elevgruppen kunne vært veldig interessant. Derfor har jeg også gjennom mitt prosjekt forsøkt å belyse hva som kan være god nok individuell måloppnåelse i lys av karrierekompetansene.

6.4 Konklusjon

Tatt i betraktning de begrensningene som er presentert for dette prosjektet, vil jeg avslutte med å oppsummere følgende konklusjon hvor overordnet problemstilling lyder:

Hvordan kan skolen tilrettelegge en karriereveiledningstjeneste for ungdom med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse for å sikre utvikling av karrierekompetanser?

Hvordan skolen kan tilrettelegge viser dette prosjektet avhenger av flere sammensatte forhold. Jeg vil definere de viktigste som:

1. Individuelle forutsetninger den enkelte eleven representerer.
2. Karriereveilederens kompetanse og faglige bakgrunn.

3. Ressurser og rammer som presenterer forutsetningene skolen har for å muliggjøre en slik tjeneste.

Selv har jeg faglig formell tyngde og har gjennomført prosjektet på en skole jeg opplever har de beste forutsetninger for å tilrettelegge for en slik tjeneste. Tematikken rundt det å sikre graden av utvikling av karrierekompetanser kommer an på disse ulike forholdene. Dermed mener jeg disse forholdene må kartlegges og reflekteres rundt i felleskap med karriereveilederen, ledelse og kollegaer som måtte være involvert enten som 2. lærer/fagarbeider i undervisningssammenheng i utdanningsvalg eller som kontaktlærer/fagarbeider forøvrig for de aktuelle elevene det skal tilrettelegges for. NOU 2016:7 presiserer at karriereveiledning er en oppgave for hele skolen, altså hele skolens ansvar. Det å sikre utvikling av karrierkompetanser kan altså ikke ansvarliggjøres ved å henvise til et enkelt forhold. Altså ikke årsaksforklares ved at elevene har for store vansker, karriereveilederen alene er «god» eller «dårlig» eller graden av involvering fra ledelsen. Sikringen ligger i at alle forholdene implementeres i arbeidet ved å utvikle en slik tjeneste, og at man setter inn nødvendige tiltak for innhenting av kunnskap om de tre forholdene samt setter inn tiltak der det avdekkes at elementer i forholdene kan være en risikofaktor for å sikre god tilrettelegging som fundament for kunnskapsutvikling. Eksempelvis kan nevnes nødvendigheten av å innhente nok elevkunnskap før igangsetting av tjenesten, om karriereveilederen er ny eller man avdekker at vedkommende trenger kompetanseheving for å mestre en slik rolle må det sikres oppfølging via tilbud om kurs/etterutdanning eller liknende samt at ressurser og rammer må kartlegges og defineres fra ledelsen.

Problemstillingen har sprunget ut i tre forskningsspørsmål. Spørsmål 1 tar for seg hvordan man kan bruke faget utdanningsvalg kombinert med spesialpedagogikk for å sikre opplæring i karrierekompetanser. Mine funn viser at utdanningsvalg er et fag som egner seg svært godt i en spesialpedagogisk kontekst. Kjerneverdier om hva som er betydningsfullt og viktig for den enkelte løftes frem i lys av fokus på livsmestring. Dette handler om individuelle perspektiver, noe som er det viktigste karriereveileder må ta høyde for når man jobber med denne gruppen ungdom. Jeg kan i stor grad benytte *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet* (Utdanningsdirektoratet, 2020), og *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020) som fundament for undervisningen, men innholdet må formidles tilpasset, gjerne da forenklet, til elevene. Hvordan man bruker faget utdanningsvalg kommer an på hvor godt skolen har implementert en total karriereveiledningstjeneste, da fortrinnsvis ved bruk av

de åtte referansestandardene for en god karriereveiledningstjeneste i lys av The Gatsby Benchmarks. For å sikre en best mulig utvikling hos elevene må opplæring i utdanningsvalg sees i sammenheng og kombineres med alle aktivitetene referansestandardene presenterer. Spørsmål 2 tar for seg karriereveilederens egenskaper som er spesielt viktig for ungdommenes utvikling av karrierekompetanser. Her har jeg belyst flere forhold, men kort oppsummert bør en karriereveileder ha en spesialpedagogisk bakgrunn med erfaringer fra å jobbe med denne gruppe ungdom. Det er en krevende jobb hvor du må ha fokus på flere elementer samtidig og ha god forståelse for det uforutsigbare aspektet. Jeg har selv vært helt ny en gang, og selv om jeg hadde en spesialpedagogisk plattform å lene meg på, opplevde jeg den første tiden som svært utfordrende. I tillegg til denne faglige bakgrunnen må karriereveilederen være genuint interessert og motivert for å jobbe med nettopp denne gruppen ungdom. Spørsmål 3 tar for seg karriereteori og verktøy som egner seg spesielt godt i denne sammenhengen. Som en konklusjon på dette vil jeg si at karriereteori og verktøy som bygger på et konstruktivistisk kunnskapsteoretisk ståsted har stor nytteverdi for denne elevgruppens utvikling av karrierekompetanser. Uansett må karriereteori og verktøy tilpasses metodisk akkurat den elevgruppen man til enhver tid møter, så karriereveilederens evne til å tenke kreativt samt omforme teori og verktøy til sin kontekst er helt essensielt.

Under forordet, s. 4, presenteres en ordsky med 18 nøkkelord som illustrerer hva jeg har avdekket gjennom prosjektet som essensielt for hvordan skolen kan tilrettelegge en karriereveiledningstjeneste inn mot denne spesifikke marginaliserte gruppen ungdom (vedlegg 1). Ordet karrierekompetanse henviser til ordparene fra kvalitetsrammeverket som jeg også vil fremheve i lys av karriereveilederen. I min rolle må jeg evne å se meg selv i kontekst, ta valg og høyde for tilfeldigheter. Jeg må finne inspirasjon i muligheter samtidig som jeg forstår begrensningene, jeg må tilpasse meg og akseptere motstand, og jeg må verdsette endringer og verne om stabilitet. Gjennom dette prosjektet har jeg utviklet mange nye perspektiver på egen praksis, og det har vært en intens, krevende, motiverende og takknemlig oppgave. Jeg føler meg privilegert som får jobbe på en skole der den optimale målsetting er å sette individuelle behov i fokus og jobbe ut i fra det. Når en hel skole med ledelse opererer med samme faglige fokus og verdigrunnlag utvikles et sterkt kollegium med eksplisitt kompetanse. Noe som igjen er grunnen til at jeg både er stolt av å kunne tilby, og samtidig takknemlig for å kunne være en del av, en karriereveiledningstjeneste i en spesialpedagogisk kontekst.

Litteraturliste

- Andrews, D. & Hooley, T. (2018). *The Careers Leader Handbook: How to create an outstanding careers programme for your school or college*. Trotman.
- Askildt, A. & Johnsen, B. H. (2004). Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 69-85). Cappelen Akademisk Forlag.
- Aubert, A-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Gyldendal Akademisk.
- Bakke, G. E., Engh, L. W., Gaarder, I. E., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge. https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgiving, mentoring og coaching*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology 3: 77-101.
- Cook, A. L. (2017). *Employing a social justice framework to promote postsecondary transition for students with intellectual disability*. International Journal for Educational and Vocational Guidance, vol 17. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-016-9336-8>
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). *The Psychology of Working Theory*. Journal of Counseling Psychology, 63(2), <http://dx.doi.org.ezproxy.inn.no/10.1037/cou0000140>
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid H. I. & Aasland D. G. (2013). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Fagbokforlaget
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ginevra, M. C., Santilli, S., Nota, L. & Soresi, S. (2019). Interventions for Career Construction and Work Inclusion of Individuals With Disability. I T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude* (s. 33-45). Routledge.
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernstrøm, E. (Red.). (2017). *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk.

Good career guidance. (2019). *Perspectives from the special educational needs and disabilities sector*. <https://www.goodcareerguidance.org.uk/assets/file?filePath=send/good-career-guidance-perspectives-from-the-send-sector.pdf>

Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredsons Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. I S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling* (s. 71-100). John Wiley & Sons.

Hagelia, M. (2015). Forskerspråk. <https://medium.com/@mhagelia/forskersprak-d259829b32b>

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

Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R (2018). The Neoliberal Challenge to Career Guidance. I T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (s. 1-27). Routledge.

Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R. (2019). Representing Problems, Imagining Solutions. Emancipatory Career Guidance for the Multitude. I T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for emancipation. Reclaiming justice for the multitude* (s. 1-13). Routledge.

Højdal, L. (2018). *Karrierevejledning. Temaer og metoder*. Saxo.

Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm.

Kjærgård, R. (2018). Arbeid, kall og karriereveiledning i det 21. århundre. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 250-269). Gyldendal.

Kjøll G. & Nordbø B. (2019, 14 juni). Pragmatisk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/pragmatisk>

Kompetanse Norge (2016, 30. desember). *Hva er karriereveiledning?* <https://www.kompetansenorge.no/karriereveiledning/hva-er-karriereveiledning>

Lindh, G. (red.). (1997). *Vägledningboken*. Studentlitteratur AB.

Liort, S. M. (2018). *Spesialpedagogisk karriereveiledning: En viktig (og glemt) tjeneste for å oppnå retten til utdanning for alle*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-karriereveiledning-en-viktig-og-glemt-tjeneste-for-a-oppna-retten-til-utdanning-for-alle/141725>

McNiff, J. (2017). *Action research. All you need to know*. Sage.

Nordahl, T., Dyssegaard C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Norendal, K. M. (2018). Life Design i Norge – en vei til meningsskaping for individet. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 206-238). Gyldendal.

NOU 2016:7. (2016) *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/sec9>

Opplæringsloven. (2005). *Rett til spesialundervisning* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven*#KAPITTEL_6

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Digitized by the Internet Archive in 2007 with funding from Microsoft Corporation. <https://archive.org/details/choosingvocation00parsuoft/page/n1>

Patton, W. & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory. Connecting theory and practice* (3. utg.). Sense Publishers

Peavy, R. V. (2012). *At skabe mening. Den sociodynamiske samtale*. Schultz.

Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.

Reindal, S. M & Hausstätter (red.). (2010). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Høyskoleforlaget.

Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

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

Savickas, M. (2015). Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing and Designing. I P. J. Hartung et al.(Eds.), *APA Handbook of Career Intervention* (s. 129-143). American Psychological Association.

Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: Karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 38-52). Gyldendal.

Tangen, R. (2004). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-41). Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.

Unge funksjonshemmede (2011). *Nytt liv i arbeidslivet. En utredning fra unge funksjonshemmede om sysselsetting av funksjonshemmet og kronisk syk ungdom*.
<https://ungefunksjonshemmede.no/ungefunksjonshemmede-no/wp-content/uploads/2017/10/Nytt-liv-i-arbeidslivet.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/utv01-03?lang=nob>

Veilederen Spesialundervisning (2014, revidert 2021). Utdanningsdirektoratet.

Nøkkelbegreper som illustrer hvordan skolen kan tilrettelegge en karriereveiledningstjeneste for ungdom med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse for å sikre utvikling av karrierekompetanser. Sammen utgjør de en «tilretteleggings koffert»:



- 94