



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse – og sosialvitenskap

Tone Hauge

Master i karriereveiledning

Hvordan kan vi i elevtjenesten sette søkelyset på karrierelæring og livsmestring gjennom gruppeveiledning med jenter som sliter med stress og mestringsforventninger?

Et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på karrierelæring og livsmestring for jenter

How can we in Student Services draw attention to career learning and life skills through group guidance for girls struggling with stress and self-efficacy?

An applied research project focused on career learning and life skills for girls

Breddemaster i karriereveiledning

Mai 2022

Forord

«Å mestre noe er en veldig viktig og deilig følelse i hverdagen».

Sitatet er hentet fra loggen til en av deltagerne i dette prosjektet.

Jeg kan virkelig skrive under på at det er en deilig følelse å kjenne på at du får til noe, spesielt i forhold til skriveprosessen i denne masteren. Til tider har det vært krevende, frustrerende og ensomt, mens andre ganger har det vært en glede å fordype seg i spennende litteratur om temaer jeg virkelig brenner for.

Jeg vil rette en stor takk til de to kollegaene mine i elevtjenesten som har vært medforskere i dette prosjektet. De har bidratt med verdifull faglig kunnskap fra helsesykepleiers ståsted og fra sosialpedagogisk rådgivers ståsted. Uten dere hadde det ikke vært mulig å få til dette tverrfaglige prosjektet om karriereveiledning og livsmestring.

Jeg vil rette en stor takk til jentene som deltok i prosjektet som medforskere, dere har vist stort engasjement i gruppen. Dere har gitt oss gode tilbakemeldinger og møtt opp, selv om det har vært travle skolehverdager. Det har gitt oss pågangsmot til å fullføre prosjektet og en følelse av ha en svært meningsfull jobb.

Veilederne mine, Håvard Saur og May Kunz, har gitt meg pågangsmot og heiet på meg når det har stormet litt. En stor takk til dere også!

Og ikke minst vil jeg takke familien min og gode venner som har heiet meg fram gjennom dette studiet. Det har vært krevende å skrive en master ved siden av nesten full jobb som karriereveileder, faglærer og kontaktlærer.

Og nå er jeg endelig ferdig!

Mai 2022

Tone Hauge

Sammendrag på norsk

Hensikten med denne masteren er å utforske hvordan vi kan jobbe med karrierelæring og livsmestring i skolen gjennom gruppeveiledning i et tverrfaglig samarbeid i elevtjenesten.

Grunnlaget for empirien er basert på et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med karriereveileder, sosialpedagogisk rådgiver, helsesykepleier og de deltagende jentene i et mestringskurs. I dette prosjektet har vi planlagt, gjennomført og reflektert over fem aksjoner som har gitt ny kunnskap om hvordan vi kan gi et tilpasset veiledningstilbud ved å arbeide i et tverrfaglig samarbeid for å fremme karrierekompetanse og livsmestring. Vi har skapt et kunnskapsgrunnlag for hvordan et mestringskurs kan gjennomføres gjennom bruk av de fem kompetanseområdene for utforskning og læring i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i den nye læreplanen (LK 2020).

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning er et rammeverk for utvikling av karrierekompetanse med forslag til områder som kan utforskes innenfor karrierelæring gjennom karriereknappene. Vi har knyttet temaene fra karriereknappene til temaer innenfor livsmestring. Karriereknappene har gitt oss mulighet å strukturere og tilnærme oss karriereveiledning på en utforskende måte og har vært avgjørende for å utvikle et kurs for jenter med behov for tilpasset veiledning i et livsmestringsperspektiv.

Prosjektets hovedfunn er at gruppeveiledning kan være en god innfallsvinkel til å løfte individuelle utfordringer knyttet til karriere og mestring gjennom at jevnaldrende reflekterer sammen. På denne måten har erfaringsdeling i gruppen ført til at utfordringer kan avprivatiseres gjennom de sosiale prosessene som har foregått. Det tverrfaglige samarbeidet har gitt oss muligheten til å utforske temaer fra karrierelæring og livsmestring ut fra et helhetlig perspektiv.

Et annet interessant funn er at lederens rolle i gruppeveiledningen har stor betydning for å tilrettelegge for myndiggjøring av deltagerne i gruppen, ved at deltagerne utvikler ferdigheter til å ta styring over eget liv. Vi har derfor fått muligheten til å utforske rollen som tilrettelegger ved å gradvis gjøre lederne mer overflødige, slik at deltagerne i gruppen opplever seg som mer deltagende og aktive.

Gruppeveiledning kan være et tilpasset tilbud for elever som har behov for å karriereveiledning og økt mestringstro. Gjennom et tverrfaglig samarbeid kan vi møte samtidens behov for veiledning gjennom nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og skolens styringsdokumenter.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to explore how we in Student Services can work with career learning and life skills through group guidance with an interdisciplinary collaboration.

The foundation of the empirical data is based on an applied research project in collaboration with a career advisor, a school counsellor, a public health nurse and girls participating in a mastery learning course. In this project, we have planned, carried out and considered five actions. This has provided new knowledge about how we can offer adapted counselling by working in an interdisciplinary cooperation to promote career competence and life skills. We have created a platform of knowledge about how a mastery learning course can be carried out by utilizing the five areas of competence for exploration and learning in the National Quality Framework for Career Guidance and the interdisciplinary topic Health and Life Skills in the new curriculum (LK 2020).

The National Framework for Career Guidance is a framework for the development of career competence with suggestions for areas within career learning that could be explored through the career buttons. We have connected the topics of the career buttons with topics within life skills. The career buttons have given us the possibility to structure and approach career guidance in an exploratory manner. This has been decisive in developing a course for girls who need adapted guidance from the perspective of life skills.

One main finding of the project is that group guidance can be a good approach to lifting individual challenges related to career and mastery through reflection in peer groups. Thus, the social processes that have taken place through sharing experiences within the group has resulted in more openness regarding challenges. The interdisciplinary collaboration has enabled us to explore the topics of career learning and life skills from an integral perspective.

Another interesting finding is that the role of the group guidance leader is essential to the empowerment of the group's participants by enabling them to develop the necessary skills to take control of their own lives. We have therefore been given the possibility to explore the role of group organizer by gradually making the leaders more redundant, so the participants experience themselves as being more involved and active.

Group guidance can be an adapted offer to students who need career guidance and increased self-efficacy. Through an interdisciplinary collaboration, we can meet today's need for guidance through the National Quality Framework for Career Guidance and school steering documents.

Innhold

Innhold.....	5
1 Innledning – bakgrunnen for prosjektet mitt	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Begrepsavklaringer	9
1.3.1 Delt tjeneste	10
1.3.2 Flerfaglig og tverrfaglig samarbeid.....	10
1.3.3. Livsmestring og gruppeveiledning.....	10
1.4 Den overordnede delen av læreplanen	10
1.5 Forskrift til opplæringsloven	11
1.6 Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn NOU16:7 og Kvalitetsrammeverket	11
1.7 Karriereveiledning i et smalt og bredt perspektiv	12
1.8 Karrierekompetanse	12
1.9 Karrierelæring	13
1.10 Avgrensning av oppgaven	15
1.11 Presentasjon av oppgavens oppbygning.....	16
2.1 Plassering i feltet og fokuset mitt i dette prosjektet.....	17
2.1.1 Forskningsbasert kunnskap i norsk perspektiv.....	17
2.1.2 Forskningsbasert kunnskap i nordisk sammenheng.....	18
2.2 Masteroppgaver.....	18
3 Teori	20
3.1 Karriereteorier	20
3.1.1 Sosialkonstruktivistisk tilnærming til karriereveiledningen	20
3.1.2 Mark L. Savickas karrierekonstruksjonsteori.....	21
3.1.3 Håpssentrert karriereutvikling	21
3.1.3 H. B. Gelatt og C. Gelatt – positiv usikkerhet	22
3.2 David Kolbs læringsteori – erfaringsbasert læring	22
3.3 Ulike perspektiver på livsmestring	23
3.3.1 Livsmestring i offentlige dokumenter	23
3.3.2 Mestring i teorien.....	24
3.3.3 Albert Bandura og teorien om mestringsforventning.....	24
3.4 Resiliens	25
3.5 Å utvikle identitet i det postmoderne samfunnet.....	26
3.5.1 Thomas Ziehe - valgsamfunnet	26

3.5.2 Individualisering og identitet.....	27
3.6 Gruppeveiledning.....	27
4 Metode.....	29
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	29
4.2 Aksjonsforskning	30
4.3 Aksjonsforskning som metodisk tilnærming	32
4.3.1 Planlegging og valg av medforskere	32
4.3.2 Forskerrollen i aksjonsforskning.....	32
4.4 Prosessen i aksjonsforskningen.....	33
4.5 Datainnsamlingen	34
4.5.1 Data fra læringsaksjoner – logger, refleksjonsnotater og pedagogiske soler	34
Logger fra elevene	34
Logger fra lederne i prosjektet og refleksjonsnotater.....	34
Pedagogiske soler	35
4.6 Bearbeiding og analyse av data.....	35
4.6.1 Koding og kategorisering.....	35
4.7 Tematisk analyse.....	36
4.7.1 Eksempler på analyse av empirien	37
Koding av elevlogger og pedagogiske soler.....	37
Koding av lederloggene	38
Eksempel på kategorisering fra elevlogger og pedagogiske soler	39
Eksempel på kategorisering av lederloggene.....	39
4.8 Gjennomføring av aksjonene i prosjektet	40
4.8.1 En vurdering av nå-situasjonen	40
4.8.2 Å forestille seg en vei fram	41
4.8.3 Å prøve ut ulike tiltak - de fem aksjonene.....	41
4.9 Kvalitet i prosjektet	48
4.9.1 Reliabilitet.....	48
4.9.2 Validitet	49
4.10 Etske retningslinjer i forskningen	49
4.10.1 Etske betraktninger i dette prosjektet	50
5 Presentasjon av resultater	52
5.1 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til å fremme karrierelæring?	52
5.1.1 Karrierelæring og sosiale utviklingsprosesser i gruppeveiledning	52
5.1.4 Kan økt robusthet føre til økt følelse av livsmestring?.....	54
5.2 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt deltagelse og demokratisk medvirkning?.....	54

5.2.1 Opplevelse av anerkjennelse og respekt i gruppen	54
5.2.2 Erfaringsdeling skaper trygghet og kan gi grunnlag for økt deltagelse?	55
5.3 Karrierelæring og livsmestring henger sammen	56
5.3.1 Karrierekompetanse og livsmestring	57
5.3.2 Gir økt mestringstro økt utbytte av karrierelæringen?	57
5.3.3 Medborgerskap og livsmestring	58
5.3.4 Veiledernes rolle i gruppen	58
6 Drøfting	59
6.1 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til å fremme karrierelæring?	59
6.1.1 Karrierelæring og sosiale utviklingsprosesser i gruppeveiledning	59
6.1.2 Karrierelæring og livsmestring	61
6.1.3 Kan økt robusthet føre til økt følelse av livsmestring?	62
6.2 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt deltagelse og demokratisk medvirkning?	63
6.2.1 Opplevelse av anerkjennelse og respekt i gruppen	64
6.2.2 Kan medborgerskap og anerkjennelse i gruppen føre til økt deltagelse?	64
6.3 På hvilken måte henger karrierelæring og livsmestring sammen?	65
6.3.1 Karrierekompetanse og livsmestring i offentlige dokumenter	65
6.3.1 Kan en forutsetning for økt utbytte av karrierelæringen være økt mestringstro?	66
6.3.3 Medborgerskap og livsmestring	67
6.3.4 Implikasjoner for veiledernes rolle i gruppen	67
7 Avsluttende betraktninger om aksjonsforskningens betydning for dette prosjektet	69
8 Konklusjon	71
Referanser:	73
Vedlegg	78
Vedlegg 1 Svar fra Norsk senter for forskningsdata	78
Vedlegg 2 Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet	80
Vedlegg 3 Oversikt over tema og aksjoner i prosjektet	84
Vedlegg 4 Strukturerte logger	86
Vedlegg 5 Eksempler på praktiske øvelser	88
Vedlegg 6 Hovedfunn fra logger, pedagogiske soler og refleksjonsnotater	91

1 Innledning – bakgrunnen for prosjektet mitt

Hvordan jobber vi med karrierelæring og livsmestring i skolen? I praksisen min som karriereveileder har jeg siden innføringen av nye læreplaner i 2020 reflektert over hvordan karrierelæring og de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring samsvarer med hverandre. Jeg stiller meg ofte spørsmålet om hvordan vi kan gi en tilpasset veiledning som kan gi elever verktøy for å håndtere de store endringer i samtiden og uforutsigbarheten i forhold til et framtidig arbeidsliv.

Jeg ønsker å ta utgangspunkt i egen skole og jenter som trenger et tilpasset veiledningstilbud for å håndtere stress knyttet til prestasjon og skolearbeid. Vi har et godt samarbeid i elevtjenesten mellom sosialpedagogisk rådgiver, helsesykepleier og karriereveileder, men vi jobber ofte med de samme jentene i et flerfaglig samarbeid.

Livsmestring og karrierelæring henger sammen, og karriereveiledning blir sett på som et viktig virkemiddel for å navigere og ta valg i den komplekse verden vi lever i (Seville, 2020, s. 11). I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å forbedre praksis på egen arbeidsplass for å møte disse utfordringene. Vi i elevtjenesten har utarbeidet et mestringskurs som er tilpasset jenter som opplever stress og lite mestring. Vi har tatt utgangspunkt i karrierelæring og temaer innenfor livsmestring, i et tverrfaglig samarbeid. Med tverrfaglig arbeid mot denne gruppen jenter kan karriereveileder, sosialpedagogisk rådgiver og helsesykepleier bruke felles metoder mot den samme utfordringen for å gi noen redskaper for å håndtere selve livet (Johannessen & Skotheim, 2019). Hensikten med prosjektet er derfor å undersøke effekten av karrierelæring og livsmestring i et felles prosjekt.

Hvorfor har vi fokus på jenter? Tall fra Ungdata-undersøkelsen i 2019 viste at det var 78 % av jentene som svarer at de ble stresset av skolearbeidet på skolen der jeg jobber mens bare 39 % av guttene uttrykte det samme. Ungdata har siden 2010 forsket på ungdom, og i disse tallene kommer det tydelig fram at mange ungdommer opplever skolearbeid som krevende og det knyttes til stressrelaterte plager. Spesielt jentene opplever stress knyttet til skole og prestasjon. Det kommer fram i denne rapporten at ungdommen forbinder skole med et langvarig prestasjonspress som også knyttes til bekymringer for karriere og høyere utdanning (Bakken, 2019, s.5).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har jobbet som karriereveileder i seks år i videregående skole og opplever at det er raske endringer i samfunnet som ungdommene må forholde seg til, både innenfor teknologi, utdanning, yrkesliv, sosiale medier og livsvilkår. Mange bekymrer seg for framtiden og opplever økt press i

forhold til karakterer og utdanning. For å imøtekomme dette innenfor karriereveiledningen, kan et prosjekt med søkelys på helhetlig og tilpasset veiledning med utgangspunkt i de fem karriereknappene fra Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og livsmestring, være til nytte for denne gruppen med jenter.

Utgangspunktet for dette aksjonsforskningsprosjektet er tredelt. For det første ønsker jeg å utvikle egen praksis for å gi et tilpasset tilbud til denne gruppen elever. Jeg ser at behovet for veiledning er større enn det jeg kan imøtekomme i individuell veiledning på grunn av knapp tidsressurs for rådgivere. En ny rapport fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, viser at karriereveiledere i skolen har 2,2 minutter per elev per uke til å jobbe med karriereveiledning (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022).

For det andre ønsker jeg å undersøke om karrierelæring og temaer innenfor livsmestring i gruppeveiledning, kan være et møtested for jenter der de kan dele erfaringer om hvordan de opplever stress og prestasjon gjennom et helhetlig fokus på karrierelæring og livsmestring.

For det tredje ser jeg et behov for å implementere dette prosjektet i ledelsen for å imøtekomme et behov i samfunnet for karrierelæring og livsmestring. På skolen vår har vi et livsmestringsprogram for alle vg1-klasser, ni ganger i løpet av året. Dette programmet gjennomføres av karriereveiledere og helsesykeleier i samarbeid med kontaktlærere. Mitt inntrykk er at det er behov for et mestringsprogram for alle trinn på skolen.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i situasjonsbeskrivelsen over er problemstillingen:

Hvordan kan vi i elevtjenesten sette søkelyset på karrierelæring og livsmestring gjennom gruppeveiledning med jenter som sliter med stress og mestringsforventninger?

Et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på karrierelæring og livsmestring for jenter.

For å svare på denne problemstillingen har jeg utarbeidet disse forskningsspørsmålene:

- *Hvordan kan gruppeveiledning bidra til å fremme karrierelæring?*
- *Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt deltagelse og demokratisk medvirkning?*
- *På hvilken måte henger karrierelæring og livsmestring sammen?*

1.3 Begrepsavklaringer

Jeg vil i det følgende redegjøre for noen sentrale begreper og avgrense oppgaven min.

1.3.1 Delt tjeneste

Elevtjenesten på skolen der jeg jobber, har delt tjeneste og består av leder for elevtjenesten, to karriereveiledere, to sosialpedagogiske veiledere, Nav-veileder, helsesykepleier og psykiatrisk sykepleier.

1.3.2 Flerfaglig og tverrfaglig samarbeid

I elevtjenesten har vi et nært samarbeid og vi tilstreber oss en helhetlig tilnærming til elevenes utfordringer (Buland & Mathisen, 2008, s. 23). Allikevel opplever jeg at de ulike yrkesgruppene i elevtjenesten ofte jobber flerfaglig. Med flerfaglig samarbeid mener jeg en parallell tilnærming fra ulike yrkesgrupper til den samme utfordringen (Johannesen & Skotheim, 2019, s. 18). Det viser seg at en gruppe elever med sammensatte utfordringer, har oppsøkt både sosialpedagogisk veileder, helsesykepleier og karriereveileder og at vi jobber med den samme utfordringen ut fra hvert vårt fagfelt.

Mitt ønske er at vi arbeider tverrfaglig, og med dette mener jeg at det er en interaksjon mellom ulike faggrupper med disse formålene; å utbedre kvaliteten i arbeidet med elever ved at den ulike faggruppens kompetanse utnyttes maksimalt og at vi utvikler kunnskap på tvers av fag mot en felles utfordring (Lauvås & Lauvås, 2006, s. 53).

1.3.3. Livsmestring og gruppeveiledning

Fokuset i gruppeveiledningen er en helhetlig tilnærming til karrierlæring og livsmestring, fordi karriereknappene i kvalitetsrammeverket er et godt utgangspunkt når vi skal jobbe med livsmestring i fagfornyelsen. Vi har kalt gruppeveiledningstilbudet for jenter for et mestringskurs. Vi har tatt utgangspunkt i definisjonen av livsmestring fra overordnet del av læreplanen, folkehelse og livsmestring: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I denne sammenhengen vil gruppeveiledning bety en veiledningsform med et formål om å ivareta individet og dets behov. Deltakerne kan veilede hverandre, der alle bidrar og deler erfaringer og blir respektert for sine bidrag inn i gruppen (Seville, 2020, s. 17). Et viktig formål vil være å avprivatisere og avindividualisere utfordringer knyttet til valg og livsmestring (Thomsen et al., 2014, s. 14-19).

1.4 Den overordnede delen av læreplanen

I Den overordnede delen i den nye læreplanen – verdier og prinsipper for grunnskole og videregående opplæring er ett av formålene med opplæringen i skolen at: «Elevane og lærlingane skal utvikle

kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her påpekes det at elevene skal bli selvstendige mennesker som får kompetanse og ferdigheter til å mestre sitt eget liv slik at de kan arbeide og delta aktivt i samfunnet.

De tverrfaglige temaene som er gjennomgående i den nye læreplanen er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. I folkehelse og livsmestring ligger det at elevene skal få kompetanse og ferdigheter innenfor fysisk og psykisk helse som skal gi elevene verktøy slik at de kan mestre livet og få valgkompetanse i form av at de skal kunne ta gode valg. Slik kan elevene håndtere utfordringer og medgang i livet, utforske identitet og selvbilde og få verktøy for å håndtere tanker, følelser og utfordringer i relasjon med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette prosjektet har jeg valgt å ha fokus på livsmestring.

1.5 Forskrift til opplæringsloven

I *Forskrift til opplæringsloven § 22-3 Retten til nødvendig rådgiving*, påpekes det at elevene har rett til rådgiving som gir elevene kunnskap om seg selv i et livslangt perspektiv og tilpasset elevens behov for veiledning. Det fremheves også at et samarbeid mellom ulike fagfelt på skolen gir god og tilrettelagt veiledning for elever (Forskrift til opplæringslova, 2009).

Ut fra overordnet del i læreplan og forskrift til opplæringsloven anser jeg karrierelæring og livsmestring som to sider av samme sak ved at det er de samme målene som er satt for opplæringen.

1.6 Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn NOU16:7 og

Kvalitetsrammeverket

I *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU16:7, s. 11-12) påpekes det at karriereveilederrollen er i endring og må tilpasses de raske omskiftningene i samfunnet, gjennom økt kvalitet i tjenesten. Gjennom EUs mål om en grønnere og mer bærekraftig utvikling, påpekes behovet for å utvikle mer helhetlig karriereveiledningstjeneste. Individet skal læres opp til å ta gode valg for at flere skal fullføre utdanningen sin i skolen og høyere utdanning.

I *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for kvalitet i karriereveiledningen* framheves det at kvalitet i karriereveiledningen gis gjennom en tjeneste som påvirker både individet og samfunnet i et livslangt perspektiv. Kvalitetsrammeverket er ment som støtte og struktur i ulike sektorer innenfor karriereveiledningsfeltet i Norge. Kvalitetsrammeverket består av fire deler for å fremme god kvalitet i karriereveiledningen, karriereveilederens kompetanse, god etisk praksis, veisøkernes utbytte av

veiledningen og til slutt hvordan tjenesten kan kvalitetssikres. Jeg vil ta utgangspunkt i veisøkers utbytte av veiledningen i dette prosjektet.

Som en oppsummering vil jeg si at de nevnte offentlige dokumentene omhandler at opplæringen i skolen skal stimulere elevene slik at de får kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer deres deltagelse i arbeidslivet og samfunnet, og at de kan ta gode valg gjennom livet som aktive og deltagende individer. Kvalitetsrammeverket fremmer god kvalitet i karriereveiledningen i alle sektorer som tilbyr denne tjenesten.

1.7 Karriereveiledning i et smalt og bredt perspektiv

Jeg forholder meg til karriereveiledningsbegrepet slik det framkommer i kvalitetsrammeverket, som betegnes av aktiviteter som skal hjelpe individet til å ta valg i forhold til opplæring i skole, utdanning og yrkesliv til å håndtere egen karriere i et livslangt perspektiv. Det står videre at karriereveiledningsaktiviteten kan foregå blant annet i grupper, i samme rom eller gjennom e-veiledning. Slik kan individet utvikle selvinnsikt, kunnskap om hvilke muligheter de har og hvordan de kan håndtere egen karriere (Haug et al., 2019, s. 10). Dette betegner den brede tilnærmingen av begrepet karriereveiledning. Denne definisjonen bygger på OECD sin brede definisjon av karriereveiledning: «Career guidance refers to services and activities intended to assist individuals, of any age and at any point throughout their lives, to make educational, training and occupational choices too and to manage their careers” (Gravås & Gaarder, 2011, s. 20).

Karriereveiledning sett ut fra et smalt perspektiv, betegnes som individuelle samtaler mellom en profesjonell veileder og en veisøker, der hensikten er å bidra til økt refleksjon om karrieremuligheter og ferdigheter til å håndtere egen karriere (Gravås & Gaarder, 2011, s. 20).

1.8 Karrierekompetanse

Jeg vil definere karrierekompetanse i tråd med Kompetanse Norge sin definisjon av begrepet:

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere liv, læring og arbeid, også i forandringer og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg, og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det er en oppmerksomhet på at den enkelte formes av sine livsvilkår og sine handlinger, men også samtidig kan påvirke og forme sin egen og fellesskapets framtid (Haug et al., 2020, s. 50).

Innenfor karriereveiledningen har det både internasjonalt og nasjonalt vært fokus på karrierekompetanse eller Career Management Skills (CMS). Både fra politisk hold og i karriere-

veiledningsfeltet har karrierekompetanse vært en sentral ferdighet for innbyggerne i et land, og dette perspektivet har vært viktig både i OECD og EU i forbindelse med Lifelong guidance policy.

Flere land i europeisk sammenheng har utarbeidet rammeverk for karrierekompetanse. European Lifelong Guidance Policy (ELGP) har arbeidet med utvikling av politikk knyttet til CMS og har gitt anbefalinger knyttet til hvordan dette kan arbeides med nasjonalt for å fremme karrierekompetanse. I NOU16:7 framheves det at karrierekompetanse fremmer karriereveiledning i et livslangt perspektiv (Haug et. al., 2020, s. 49).

Utdanning, jobb og karriere har en sentral rolle i de fleste menneskers liv og er selve grunnpilaren for å ha et godt og meningsfullt liv. Det har også stor betydning for samfunnet at menneskene deltar i utdanning og yrkesliv, slik at økonomi og velferd kan sikres. Det anses derfor som svært sentralt at enkeltmennesket kan ta valg og håndtere usikkerhet i forhold til utdanning, yrkesliv og endringer gjennom hele livsløpet. Å inneha kompetanse til å finne ut av interesser og ferdigheter som kan brukes i framtidig utdanning og yrkesliv, vil derfor være helt sentrale ferdigheter (Haug et al., 2020, s. 50).

1.9 Karrierelæring

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Kompetanse Norge sin modell for utvikling av karrierekompetanse, gjennom karrierelæring i kontekst. Denne modellen gir føringer for hvilke faktorer som kan ha betydning i karrierelæringen, og gir forslag til noen områder for utforskning av og læring gjennom karriereknappene.

I denne sammenhengen definerer jeg karrierelæring som en prosess der utvikling av karrierekompetanser foregår, for å utvikle ferdigheter og kunnskap som individet trenger for å håndtere egen karriere i nåtid og framtid (Haug, 2018, s. 14). Karrierelæring i kontekst ligger til grunn for de fem ordparene som Kompetanse Norge lanserte i kvalitetsrammeverket for utvikling av kvalitet i karriereveiledning i 2020. Disse karrierekompetansene blir presentert i fem karriereknapper, som kan brukes for å utforske og lære for å utvikle karrierekompetanse. Karriereknappene utgjør fem ordpar som er motsetninger til hverandre (oxymoroner) som kan være sentrale temaer å jobbe med innenfor en strukturert karrierelæring.

Kort gjennomgang av karriereknappene som ligger til grunn i karrierelæringen

Jeg vil i det følgende gi en oversikt over innholdet i de fem karriereknappene som har ligget til grunn i karrierelæringen i gruppeveiledningen, som er kombinert med ulike temaer innenfor livsmestring i dette prosjektet.

Meg i kontekst

Meg i kontekst kan forstås som at mennesket alltid er i en sammenheng, enten i familiære kontekster eller andre sosiale kontekster i samfunnet. Individet kan utforske seg selv i denne sammenhengen i forhold til utdanning og arbeid. Meg i denne sammenhengen handler om selvinnsikt, om å bli klar over hvilke ferdigheter, verdier og forutsetninger du har. Slik kan en forståelse for hvem du er og bakgrunnen din kobles til utdanning og yrkesliv.

Muligheter og begrensinger

Å utforske hvilke muligheter et menneske har, handler om å bli klar over hvilke ytre faktorer som kan påvirke et karrierevalg i forhold til arbeidsmarked og utdanninger. Med indre faktorer menes det å utforske egne muligheter, ferdigheter og kunnskap som får betydning for valg og muligheter. Begrensinger handler om å utforske hva som kan hindre en person i å nå målene som er satt, og egne begrensninger ut fra ferdigheter og kognitivt ståsted. Ytre faktorer som kan begrense mulighetene i utdanning og arbeid og kan være av strukturell art

Valg og tilfeldigheter

Å foreta valg og håndtere valgprosesser er en svært viktig kompetanse og kan oppleves som vanskelig og stressende. I DOTS-modellen, som er utarbeidet av Bill Law, er selvinnsikt sentralt, sammen med håndtering av overganger. Mulighetsoppmerksomhet er også sentralt for å kunne foreta gode valg. Å velge tilfeldige veier innenfor utdanning og yrker kan i denne sammenheng være å undersøke hvilke tilfeldigheter som kan påvirke valgene dine på en positiv måte. Tilfeldigheter kan være faktorer som ikke kan kontrolleres eller som kan utforskes.

Endring og stabilitet

Å håndtere endringer og overganger ansees som en viktig karrierekompetanse. I løpet av livet vil et menneske oppleve at det skjer endringer, det være seg i arbeidslivet eller i livet generelt. Å tilpasse seg overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, fra videregående til læreplass eller høyere utdanning, krever både sosiale og kognitive ferdigheter. Stabilitet handler om at det er lite endringer i livet. Liv, utdanning og arbeidslivet vil hele tiden preges av endringer og stabilitet.

Tilpasning og motstand

I denne sammenhengen handler tilpasning om hvordan et menneske tilpasser seg arbeidsmarkedet eller utdanningssystemet og hvordan disse tilpasningene håndteres. Å tilpasse seg krav i arbeidslivet eller andre sosiale settinger kan oppleves som bra. Motstand i forhold til valg av utdanning og yrke er et tema som de unge er opptatt av, og de kan oppleve at egne ønsker for utdanning ikke samsvarer

med foreldrenes forventinger. Å reflektere over hvordan de unge kan møte denne motstanden, og hvordan de kan få sosial støtte i valg av utdanning fra foreldre og venner, kan være en innfallsvinkel innenfor dette temaet.

Vi har benyttet strukturert karrierelæring i prosjektet vårt, det vil si den læringen som skjer når en person eller elev deltar i karriereaktiviteter som er planlagt av en profesjonell karriereveileder. Modellen for karriereveiledning i kontekst påpeker også at refleksjon er sentralt. Derfor har vi tilstrebet å legge til rette for at elevgruppen som har deltatt i prosjektet har arbeidet med læringsaktiviteter som både har vært kognitive og av praktisk art gjennom øvelser (Vedlegg 5).

1.10 Avgrensing av oppgaven

Jeg har valgt å bruke karriereknappene fra Kompetanse Norge som et konkret rammeverk for utvikling av karrierekompetanse innenfor karrierelæringen. Gjennom planleggingen av prosjektet oppdaget vi at temaene i karriereknappene samsvarte med overordnet del av den nye læreplanen; folkehelse og livsmestring. Fokuset vårt har derfor vært en helhetlig tilnærming til karrierelæring og livsmestring sett under ett.

For alle forskningsspørsmålene brukes karriereknappene som et rammeverk når vi jobber med karrierelæring. Sentralt i forskningsspørsmålene har også aksjonsforskningen som metode hatt betydning for de sosiale læringsprosessene og elevens opplevelse av medvirkning.

Forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan gruppeveiledning bidra til å fremme karrierelæring?* Handler om karrierelæring og sosiale utviklingsprosesser innad i gruppen og hvordan temaer innenfor karrierelæring og livsmestring får betydning for utbyttet og erfaringer eleven får ved deltagelse i mestringsgruppen.

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt deltagelse og demokratisk medvirkning?* Handler om deltagelse, anerkjennelse og utvikling mot en mer aktiv elev som opplever trygghet på skolen i større grad enn tidligere.

Forskningsspørsmål 3: *På hvilken måte henger karrierelæring og livsmestring sammen?* Handler om i hvilken grad karrierelæring og livsmestring understøtter hverandre ved en helhetlig tilnærming til temaet.

1.11 Presentasjon av oppgavens oppbygning

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på utvikling av karrierelæring og mestringskompetanse i gruppeveiledning i et aksjonsforskningsprosjekt. I innledningen presenterte jeg bakgrunnen for dette prosjektet og bakteppet for problemstillingen min. I det neste kapitlet vil jeg vise kunnskapsstatus for karrierelæring og livsmestring i skolen og hvordan disse kongruerer med hverandre. Jeg vil også vise forskningsbidrag til gruppeveiledning i skolen som en pedagogisk tilnærming til disse temaene.

I kapittel tre vil jeg presentere ulike teoretiske tilnærminger til karrierelæring i et sosialkonstruktivistisk perspektiv og ulike perspektiver på læring. Jeg vil se på livsmestring både i offentlige dokumenter og i et teoretisk perspektiv. En sentral tilnærming i dette prosjektet er også utvikling av identitet og hvordan vi kan forstå økt individualisering.

I kapittel fire presenterer jeg metoden jeg har valgt for å samle inn og analysere data i dette prosjektet. Her presenterer jeg aksjonsforskningen, gjennomføringen av aksjonene og hva som skjedde i kartleggingsfasen, planleggingsfasen og utprøving av de ulike tiltakene.

I kapittel fem presenterer jeg resultater og analyser av funnene og i kapittel seks drøfter jeg funnene opp mot relevant teori og de tre forskningsspørsmålene mine. Til slutt i kapittel 7 viser jeg hvordan karrierelæring og livsmestring henger sammen og hvilken betydning gruppeveiledning har hatt i dette prosjektet.

2 Kunnskapsstatus og forskning i tilknytning til karrierelæring og livsmestring i skolen

Jeg vil i det følgende redegjøre for det teoretiske grunnlaget for karrierelæringen og livsmestring. Først vil jeg redegjøre for kunnskapsstatus og deretter relevant forskning på fagfeltet.

2.1 Plassering i feltet og fokuset mitt i dette prosjektet

Det har de senere årene blitt utgitt noe faglitteratur i nasjonal sammenheng der karrierelæring og livsmestring blir behandlet i en felles og helhetlig tilnærming. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for sentrale temaer innenfor oppgaven min.

2.1.1 Forskningsbasert kunnskap i norsk perspektiv

Jeg startet litteratursøket i Oria.no, der søkeordene mine var karrierelæring og livsmestring. Her dukket det opp flere sentrale bidragsyttere på feltet. Erik Hagaseth Haug har hatt stor betydning for fagfeltet gjennom sin bok fra 2018 *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*. Forfatteren omtaler karrierekompetanse, karrierelæring og karriereundervisning knyttet til offentlige dokumenter og politikkkutformingene i denne fagboken. I denne litteraturen viser Haug hvordan begrepene kan arbeides med i praksisfeltet for karriereveiledere i grunnskolen og videregående skole. Karrierelæring knyttes ikke direkte til livsmestringsbegrepet, men peker videre til arbeidet med Nasjonal kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, som ble publisert i 2020, der Haug har vært en sentral bidragsyter. Dette bidraget har hatt betydning for prosjektet mitt ved begrepsavklaringer og i planleggingsfasen av gruppeveiledningenes innhold knyttet til karrierekompetanse.

Reinhardt Jåstad Røyset og Kjell Helge Kleppestø har vært viktige bidragsyttere innenfor feltet ved utgivelsen av *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring* i 2017, som knytter sammen både karrierelæring og livsmestring for undervisning i utdanningsvalg i ungdomsskolen. Denne boken er et viktig bidrag for meg som er karriereveileder i videregående skole, fordi den har praktiske øvelser som knyttes til karriereteori og livsmestring. Karrierelæring og livsmestring går altså hånd i hånd sammen med kollektiv veiledning og venneveiledning (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 8). Dette bidraget har hatt betydning for prosjektet mitt ved at de to begrepene sees på i en sammenheng. Jeg mener derfor at forskningen min kan være et bidrag til praksisfeltet ved at temaer innenfor karrierelæring og livsmestring kobles sammen i et livsmestringsprosjekt i den videregående skolen.

Kjartan S. Kversøy skriver om hvilken betydning refleksjon i grupper med jevnaldrende kan ha for ungdom i «Like som veileder like-karriereveiledning mellom mennesker i samme situasjon» (2010).

Han skriver om hverandre-veiledning, og om hvordan ungdom kan veilede hverandre i forhold til sentrale temaer innenfor karriere og valg. Han påpeker at ungdom som deltar i denne typen tilpasset veiledning, kan oppleve både medborgerskap og livsmestring (Kversøy, 2010, s. 245). Denne artikkelen har fungert som kunnskapsgrunnlag i prosjektet mitt.

Ole Jacob Madsen, som er professor i kultur – og samfunnspsykologi ved Universitetet i Oslo, påpeker i *Generasjon prestasjon, hva er det som feiler oss?* (2018) at ungdom har det stadig bedre, samtidig som det refereres til at mange unge og spesielt jenter, sliter med stress og press knyttet til skole, utdanning og prestasjon. I denne boken skriver han om tiden vi lever i, den vestlige moderne kulturen og i hvilken grad samfunnet gir menneskene nok verktøy til å håndtere utfordringene i samtiden (Madsen, 2018, s. 21). Madsen er kritisk til i hvilken grad skolen kan lære ungdommen å mestre livet i *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* (2020), og i hvilken grad livet egentlig lar deg mestre. Han påpeker at individet i større grad får mer ansvar for å lykkes i livet, fordi det forventes at barn og unge skal håndtere alle sider av livet (Madsen, 2020, s. 8). Utfordringer som skulle vært løst av samfunnet på et strukturelt nivå, forventes nå løst av enkeltindividet gjennom ferdigheter som skal læres i skolen. Dette perspektivet gjorde meg nysgjerrig på om livsmestring og karrierelæring kunne gi elever noen verktøy til å håndtere utfordringer knyttet til karriere og valgkompetanse gjennom gruppeveiledning.

2.1.2 Forskningsbasert kunnskap i nordisk sammenheng

For å finne aktuell forskning i nordisk sammenheng har jeg benyttet meg av samlingen av vitenskapelige artikler i *Nordic research in nordic educational and vocational guidance*. I denne forbindelsen har jeg sett nærmere på Rie Thomsen og hennes forskning på *Vejledning i fællesskaber*. I denne doktorgradsavhandlingen skrev hun om gruppeveiledningens betydning, og ut fra denne avhandlingen har hun sammen med Randi Boelskifte Skovhus og Rita Buhl forsket videre på veiledning i grupper i *At vejlede i fællesskaber og grupper* (2013). Denne litteraturen har vært utgangspunkt for planleggingen og gjennomføringen av gruppeveiledningen i dette prosjektet.

2.2 Masteroppgaver

Jørund Walseth skriver i sin masteroppgave: *Kva erfaringar har lærarane med bruk av karriereknappane som eit verktøy i ei meir holistisk tilnærming til karriereveiledning i vidaregåande skule?* (2021) om karriereknappene brukt i skolen i «Firda-modellen» som han har utviklet rundt bruken av Kompetanse Norge sine karriereknapper. Walseth mener at karriereknappene er et godt verktøy til å jobbe med temaer innenfor livsmestring (Walseth, 2021). Denne forståelsesrammen fører jeg videre i prosjektet mitt.

En annen masteroppgave som har hatt betydning for arbeidet mitt, er Heidi Gabrielsen sin master: «*Hverandre-veiledning og karrierelæring. Aksjonsforsknings-prosjekt i samarbeid med en VG3-klasse i påbygning til generell studiekompetanse* (2020). Hennes arbeid med aksjonsforskning i en påbyggsklasse har vært verdifullt i forhold til inspirasjon til å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt på skolen min. I tillegg har hennes forskning gitt inspirasjon i forhold til hverandre-veiledning mellom likeverdige deltagere.

Jeg har redegjort for litteratur som viser kunnskapsgrunnlaget i denne masteroppgaven og jeg anser at prosjektet mitt kan være et bidrag til forskning innenfor temaet karrierelæring og livsmestring i videregående skole. Det foregår mye forskning på karriereveiledningsfeltet i Norge, men det er relativt lite forskning på hvordan vi som er karriereveiledere i videregående skole kan imøtekomme behovet for en helhetlig og tverrfaglig tilnærming til karrierelæring og livsmestring slik det framkommer i læreplanen og forskrifter.

3 Teori

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for det karriereteoretiske perspektivet i forhold til karrierelæring og læringsteorier. Deretter vil jeg se på livsmestring både i offentlige dokumenter i teorien, samt utvikling av identitet i det postmoderne samfunnet. Til slutt viser jeg det teoretiske grunnlaget for gruppeveiledning.

3.1 Karriereteorier

Jeg har valgt en sosialkonstruktivistisk tilnærming til karrierelæringen fordi det er jentenes opplevelse og utbytte av mestringskurset som ligger til grunn for analysen av datamaterialet.

3.1.1 Sosialkonstruktivistisk tilnærming til karriereveiledningen

Historisk sett ble karriereveiledningen satt i en teoretisk ramme på 1900-tallet i USA, ved at Frank Parsons utga boken *Choosing a vocation* i 1909. Ifølge Parsons skulle karriereveiledningen bidra til at både arbeidstager og arbeidsgiver engasjerte seg i valget av arbeid. Arbeidet skulle passe til den enkeltes evner og matches til behovet for arbeidskraft i samfunnet. Parsons har hatt stor betydning for utviklingen av karriereveiledningsfeltet ved at han hadde fokus på kjerneelementer som selvinnsikt og kjennskap til arbeidslivet. Slik kunne den enkelte finne ut hvilket yrke som passet dem.

Donald Super fikk stor betydning for karriereveiledningsfeltet fra 1950-tallet og nesten fram til århundreskiftet ved at han fremsetter sin teori om selvoppfattelsens betydning for utvikling av karriere og valg. Super peker på at karrieren utvikler seg i samhandling med tiden mennesket lever i og det miljøet det er en del av. På 1990-tallet er det spesielt hans tanker om menneskets narrativ og konstruksjoner i forhold til selvoppfattelsen, som får stor betydning for Mark L. Savickas karriereteori om karrierekonstruksjon (Højdal & Poulsen, 2017, s. 29-35).

Sosialkonstruksjonismen oppsto som retning på 1990-tallet som en reaksjon på postmodernismens endringer i samfunnet da tradisjoner ble oppløst og økonomien og yrkesliv ble preget av raske endringer. Det er psykologen K. J. Gergens (1992) tanker om at det er gjennom språket i samhandling med andre, at mennesket skaper sin virkelighetsoppfatning. Han påpeker at den kulturelle konteksten har stor betydning for konstruksjonen av selvet og at det er den samskapte virkeligheten, som er sannheten for veisøkeren. Et viktig poeng innenfor sosialkonstruktivismen er at det er tankene om deg selv som begrenser hvilke muligheter du har innenfor utdanning og yrkesvalg (Svendsrud, 2015, s. 42-43; Højdal & Poulsen, 2017, s. 216; Røyset & Kleppestø, 2017, s. 273).

3.1.2 Mark L. Savickas karrierekonstruksjonsteori

For å møte økt globalisering og raske endringer i samfunnet, videreutvikler Savickas Donald Super sin teori, gjennom karrierekonstruksjonsteorien (Career Construction Theory – CCT). Sentralt i denne teorien er de kontekstuelle faktorene og hvordan disse påvirker individets karriereutvikling. Samt hvordan mennesket tilpasser seg sosiale settinger i arbeidslivet og utvikler mestringsferdigheter som det er behov for her (Højdal & Poulsen, 2017, s. 215).

Det er individets fortolkninger av seg selv og forståelsen for konteksten de er en del av, som har betydning for å konstruere et karrierenarrativ. I denne konstruksjonsprosessen av selvet, vil verdier, interesser og personlighet ha betydning for valg av arbeid. Arne Svendsrud benevner dette som «et fleksibelt jobbselv» i *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv* og det samme begrepet brukes av Røyset & Kleppstø i *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring*. Et fleksibelt jobbselv vil være gunstig for å møte stadige endringer i arbeidslivet og en sentral karriereferdighet vil være en fleksibel utvidelse av menneskets forståelse av seg selv (Svendsrud, 2015, s. 53-55; Røyset & Kleppstø, 2017, s. 278)

Karriere og det øvrige liv er ifølge Savickas tett sammenvevd, og det kan oppleves som komplekst og uoversiktlig å manøvrere egen karriere i en kaotisk verden. Det kan derfor være fruktbart å sammenkoble karrierelæring og livsmestring ut fra dette perspektivet. I dette prosjektet håper vi at jentenes karrierenarrativ utvikles i samhandling med veileder og de andre jentene i gruppen, og utvikler noen ferdigheter for å imøtekomme de stadige endringene i samtiden (Svendsrud, 2015, s. 53).

3.1.3 Håpsentrert karriereutvikling

Karriereveiledning skal bidra til å utvikle håp og framtidstro. Spencer G. Niles beskriver i sin artikkel “Career flow: a hope centered model of career development” (forkortes til HCMCD) sentrale temaer innenfor hvordan karriere kan utvikles i det 21. århundret. Niles påpeker i artikkelen at for å tilpasse seg endringer i samfunnet, bør individet utvikle ferdigheter gjennom selvinnsikt, gjennom kreativ tankegang og god tilpasningsevne. Denne teorien kan sees i sammenheng med Savickas tilnærming til det tilpasningsdyktige mennesket og et fleksibelt jobbselv.

Niles framhever «career flow», karriereflyten, som en prosess som kan hjelpe mennesker til å tenke nytt for å håndtere de ulike utfordringene de møter og for å navigere i et sammensatt og krevende arbeidsliv. I denne prosessen er tilpasning sentralt sammen med evnen til å integrere informasjonsflyten i samfunnet og implementere denne kunnskapen i egen karriereutvikling. Å se muligheter for seg selv i framtiden og evnen til å endre og tilpasse seg mulighetene gir personlig

fleksibilitet; «change with change and to be able to adapt to it, to be able to take new roles required, and to relinquish roles that are no longer relevant» (Niles, 2011, s. 173).

3.1.3 H. B. Gelatt og C. Gelatt – positiv usikkerhet

I forlengelsen av håpscentrert karriereteori, vil det være naturlig å komme inn på teorien om positiv usikkerhet som er utarbeidet av H.B. Gelatt og C. Gellatt. Sentralt i denne teorien ligger det at usikkerhet er noe positivt hvis mennesket er forberedt på å håndtere endringer i livet, både de endringene som kan kontrolleres og de som ikke kan kontrolleres. I tradisjonell karriereveiledning tar vi for gitt at målet er klart for veisøkeren. Denne teorien tar utgangspunkt i at veisøkerens mål ikke er klart og at fenomenet usikkerhet kan håndteres.

Gelatt skriver i «Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling» (1989) at de store endringene i verden har ført til at den oppleves av mange som svært uforutsigbar. Dette fordrer derfor nye metoder innenfor karriereveiledningen, blant annet for å foreta valg. Ved å innta en positiv holdning til de store endringene i samfunnet, vil det kunne gi kompetanse som veisøkeren vil oppleve som verdifullt. Det vil si at veisøker må forberede seg på at det vil være endringer i livet og at det å kunne håndtere raske endringer, vil være en sentral ferdighet i karrierelæringen (Gelatt, 1989, s. 252; Haug, 2020).

Gelatt og Gelatt påpeker i “The Power of Positive Uncertainty Making Creative Career Decisions” at troen på at magiske ting kan skje, kan ha stor betydning for hvordan mennesket ser på fremtiden. Derfor kan positiv usikkerhet være et godt redskap for de som strever med å ta valg i forhold til utdanning, yrker og generelt i livet (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93).

3.2 David Kolbs læringsteori – erfaringsbasert læring

Til grunn for karrierelæringen har jeg tatt utgangspunkt i David Kolbs læringsteori som ble presentert i boka *Experiential Learning – Experience as The source of Learning and Development* (1984), slik den blir presentert av Haug i *Karrierekompetanse, karrierelæring og karriereundervisning*. Kolb definerer læring som en prosess der kunnskap oppstår gjennom transformasjon av erfaringer. I denne prosessen er det ulike læringsmåter som kan framstilles i en sirkel; læring skjer gjennom å planlegge, prøve ut, observere og reflektere over det som skjer. Det er en dialektisk og likeverdlig prosess mellom disse fire læringsmetodene (Haug, 2018, s. 68-69). Jeg anser denne modellen som en nyttig innfallsvinkel til læring i prosjektet vårt, fordi denne lærings sirkelen samsvarer med prosessen i aksjonsforskningen.

Læring er altså en prosess der erkjennelse utvikles gjennom opplevelser. For at mennesker skal lære, må det oppnå erkjennelse i fire stadier: ved å involvere seg i en opplevelse og få en konkret erfaring,

det må ha evnen til å reflektere og til slutt prøve ut det som er lært i konkrete handlinger (Haug, 2018, s. 68). Kolbs læringsteori kan kobles til kognitive læringsteorier og kjennetegnes ved at den som lærer prøver å forstå ny kunnskap på en selvstendig måte. Det vil foregå en konstruksjonsprosess der mennesket får informasjon og tolker den og knytter informasjonen til tidligere erfaringer og viten (Haug, 2018, s. 73).

3.3 Ulike perspektiver på livsmestring

Utgangspunktet for dette prosjektet er at livsmestring og karrierelæring er to sider av samme sak, og at karriereknappene i kvalitetsrammeverket er et godt utgangspunkt for å jobbe med livsmestring. I dette delkapitlet vil jeg derfor redegjøre for noen perspektiver ved livsmestring i offentlige dokumenter og i teorien om mestringstro.

3.3 1 Livsmestring i offentlige dokumenter

Livsmestring er framtidens kompetanse, og OECD har utformet noen punkter på hva skolene i fremtiden bør vektlegge som grunnleggende kompetanser. Det er evnen til å samarbeide med andre i komplekse kontekster, arbeide selvstendig og ta egne valg og legge en plan for livet (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s.10). Jeg vil derfor redegjøre kort for bakgrunnen for innføringen av temaet folkehelse og livsmestring i fagfornyelsen.

I *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* viser Ludvigsen-utvalget til at samfunnet i stadig større grad er preget av behovet for kunnskap og ferdigheter knyttet til livsmestring. Opplæringen i grunnskolen og videregående skole skal støtte elevene og gi dem ferdigheter til å håndtere de økte kravene mot personlig utvikling, gjennom dybdelæring og gjennom de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. I tillegg skal skolen legge til rette for at elevene mestrer livet privat, som borgere og i arbeidslivet (NOU15:7, s. 7-8).

I Stortingsmelding 28 (2015-16) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* fremheves det at Norge må satse på kunnskap og kompetanse for å møte utfordringene i samfunnet vårt. Det er gjennom utdanning at kunnskap og ferdigheter skal utvikles for å håndtere eget liv, for demokratisk deltagelse og for at de unge skal kunne skape seg et godt liv. Ifølge denne stortingsmeldingen vil kunnskap være det beste middelet for å møte utfordringer og prekaritet i utdanning og arbeidsliv (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5).

I 2017 kom utredningsrapporten *Stress og mestring* fra Helsedirektoratet, som tar utgangspunkt i regjeringens Folkehelsemelding (Meld. St. 19 (2014-2015) der målet er at hvert menneske skal oppleve mestring og ta i bruk sitt eget potensiale. Sett fra et samfunnsperspektiv vil de som opplever høyt stress og lite mestring kunne utvikle helserelevante problemer, noe som kan føre til økt

sykefravær. Å kunne håndtere stress og mestring i hverdagen vil styrke arbeidsinnsatsen i arbeidslivet og gi økt arbeidsproduksjon (Helsedirektoratet, 2017, s. 3).

Felles for disse offentlige dokumentene er framtidens kompetansebehov. Tanken er at elevene må få kunnskap og ferdigheter til å mestre livet, håndtere medgang og motgang i et stadig mer krevende arbeidsliv. Det kommer tydelig fram at hvis individet mestrer alle sider av livet, vil det kunne delta i arbeidslivet for å skape økonomisk framgang i Norge. I disse offentlige dokumentene er det et klart instrumentalistisk syn på mennesket ved at kunnskap og ferdigheter skal motvirke at stadig flere faller ut av arbeidslivet. Innenfor karriereveiledningsfeltet både internasjonalt og nasjonalt har derfor karriereveiledning fått stor betydning som et virkemiddel for å motvirke økonomiske nedgangstider og en usikker framtid i arbeidsmarkedet.

3.3.2 Mestring i teorien

Mestring blir innenfor moderne psykologi, ved psykolog Frode Svartdal, definert som at en person håndterer utfordringer og hendelser som du møter gjennom livet (Svartdal, 2018). Arne Holte, som er professor emeritus ved Universitetet i Oslo, har hatt stor betydning for at skolen skal være en arena for forebygging av psykisk uhelse. Holte tar utgangspunkt i Geoffrey Rose, en britisk epidemiolog, som mener at forebyggende helsetiltak bør rettes til hele befolkningen, og ikke rettes mot enkeltmennesker. I denne sammenhengen er livsmestring rettet mot barn fra barnehagealder til ungdom i videregående skole (Madsen, 2020, s. 35). Med fokus på livsmestring og folkehelse skal barn og unge få kompetanse og mestringsferdigheter og utvikle et «psykologisk immunforsvar», slik at de blir mer robuste og kan håndtere alle livets utfordringer og gleder. Disse ferdighetene skal gi grunnlag for at elevene skal kunne yte i størst mulig grad det framtidige yrkeslivet (Madsen, 2020, s. 40).

3.3.3 Albert Bandura og teorien om mestringsforventning

Albert Bandura utviklet teorien om mestringsforventning (2005), eller self-efficacy, som betegnes som en sosial - kognitiv teori. Innenfor denne teorien blir mennesket sett på som en agent som bevisst påvirker egen forandring i sin livsverden. Ifølge Bandura er troen på hvordan en person mestrer, knyttet til en persons tanker og følelser. Mestringsforventning knyttes til en persons forventninger og ferdigheter i ulike sammenhenger, og til tidligere erfaringer.

Mestringsforventninger påvirker derfor hvordan mennesker lærer og hvordan de når målene de setter seg (Bandura, 2005, s. 9-10).

Ifølge Røyset & Kleppestø, i *Utdanningsvalg -karrierelæring og livsmestring*, viser de hvordan Bandura argumenterer for fem typer informasjonskilder som knyttes til mestringsforventning. Den første kilden er autentiske mestringsforventninger, det vil si tidligere positive eller negative

erfaringer som påvirker hvordan en oppgave kan utføres. Den andre kilden er å utvikle en positiv mestringsforventning gjennom å lære seg kognitive og selvregulerende ferdigheter for å håndtere raske endringer i livet. Det betyr å utvikle ferdigheter til å tåle nederlag og justere forventninger og måloppnåelse for en robust tilnærming til livet.

Den tredje kilden til å utvikle en positiv mestringsforventning er gjennom stedfortredende erfaringer. Ved å observere personer som likner på deg selv, kan det øke egen mestringsforventning og gi læring i å tilegne seg ferdigheter gjennom å observere andre. Den fjerde kilden er verbal overbevisning, i denne sammenhengen positive tilbakemeldinger fra andre. Den femte kilden er tolkninger av egen prestasjon, gjennom for eksempel fysiologiske tilbakemeldinger. Mange opplever klamme hender og rødme hvis de skal ha foredrag for et større publikum mens andre opplever et adrenalin-kick i den samme situasjonen. Slik påvirkes mestringsforventningene ut fra hvilke signaler kroppen sender deg, og disse fysiologiske erfaringene kan i stor grad påvirke hvordan du mestrer liknende situasjoner (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 271-272).

3.4 Resiliens

I forlengelse av begrepene livsmestring og mestringsforventning, er det naturlig å komme inn på begrepet resiliens, som benyttes blant annet innenfor positiv psykologi. I denne oppgaven vil jeg nærme meg begrepet slik det framstilles innenfor sosialrekonstruktivismen. Resiliens blir knyttet til ungdommens egen opplevelse av hvordan de håndterer livet sitt.

Michael Unger, som har forsket på hvordan barn opplever resiliens, benytter begrepene forhandling og navigering for å beskrive individer som tar aktive valg som handlende vesen. Navigering kan beskrives som å bevege seg mot et mål der de unge kan oppleve tilhørighet og velvære. Det motsatte av dette er barn og unge som opplever seg som maktesløse ved at de ikke opplever kontroll over omgivelsene sine. Disse opplever ofte psykisk uhelse, depresjon og angst. Deltagelse og mestring ligger implisitt i begrepene forhandling og navigering. Forskning innenfor resiliens peker på at de fleste unge har et felles behov for å bli anerkjent, respektert og har et behov for å hjelpe andre (Førde, 2019; Røyset & Kleppestø, 2017, s. 54).

En tendens innenfor livsmestring er oppmerksomheten rettet mot enkeltindividet og ikke fellesskapet i samfunnet. Det å lykkes og mestre livet knyttes altså til hvert enkelt individ, og ferdigheter for å lykkes i samfunnet. Disse ferdighetene skal elevene tilegne seg gjennom blant annet opplæringen i skolefag, gjennom karriereveiledning og sosialpedagogisk veiledning (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 21).

Jeg vil i de følgende avsnittene beskrive det postmoderne samfunnet og hvordan ungdommen utvikler identitet i et individrettet samfunn.

3.5 Å utvikle identitet i det postmoderne samfunnet

I ungdomsårene utvikler menneskene sin identitet gjennom en meningsdannelse ut fra samfunnet de lever i, gjennom relasjoner og ut fra sine individuelle forutsetninger. Ungdommen bygger sine relasjoner i en sosial kontekst i sitt meningsunivers (Krange & Øia, 2015, s. 20-21). De siste tiårene har samfunnene i den vestlige verden endret seg raskt innenfor teknologi, politikk, utdanning, yrkesliv og ikke minst historisk. I det følgende vil jeg omtale denne perioden som den postmoderne tiden.

I det postmoderne samfunnet har religion mistet sin betydning for mange mennesker og på 1950/60-tallet utvikles det moderne samfunnet til et kapitalistisk industrisamfunn der globaliseringen blir tydelig gjennom stadig mer samhandling mellom landene. Tradisjoner blir oppløst og moderne ungdom har oppvekstforhold, som vi som er eldre, ikke kan kjenne oss igjen i (Krange & Øia, 2016, s. 35).

3.5.1 Thomas Ziehe - valgsamfunnet

Den tyske pedagogen Thomas Ziehe skriver om hvordan de unge utvikler identiteten sin i den postmoderne tiden i doktorgradsavhandlingen *Pubertet og narsissisme*. Ziehe omtaler også den kulturelle moderniseringen og hvordan den har påvirket menneskets subjektivitet og hvordan det kan møte utfordringer i det postmoderne samfunnet. Han mener at det går et skille på 1970-tallet der skjebnesamfunnet tar slutt, et samfunn der individet var påvirket av kulturarv og tradisjoner. Den nye tiden kaller han valgsamfunnet der tradisjoner, arbeid og identitet ikke lenger går i arv fra generasjon til generasjon. Valgsamfunnet kjennetegnes også av at identiteten skapes av enkeltindividet og ikke arves fra forrige generasjon. Som en følge av dette kan de nye generasjoners oppvekst preges av verdirelativisme som krever at de unge i større grad reflekterer rundt egne verdier og at de i større grad må ta valg for seg selv (Madsen, 2018, s. 40-41).

Ifølge Ziehe vil derfor ungdommenes oppvekst endres, den vil preges av, tanker om egenverd og en innvendig tomhet. Dette vil kunne påvirke den psykiske helsen deres slik at de får en narsissistisk tilnærming til omverden. Økt sårbarhet og behov for det ekte vil være fremtredende og en individualisering kan finne sted. Ungdomstiden er en sårbar fase og i denne fasen skal de i tillegg reflektere over verdier, hvem de er og skape sin egen identitet (Madsen, 2018, s. 40-41).

3.5.2 Individualisering og identitet

I det følgende vil jeg kort komme inn på hva individualisering betyr for utvikling av identiteten for ungdom. I overgangen fra barn til ungdom vil det være essensielt å finne ut av hvem du er og hvilke verdier du har for å skape egen identitet. Individualiseringen av mennesket vil ha betydning for synet på barn og unge, det forventes at de skal ha en aktiv rolle som handlende vesen (Krange & Øia, 201, s. 48). Sett i lys av sosiale medier, vil de unge i mye større grad enn før tvinges til å finne ut av hvem de er og hvordan de skal fremstå.

Å skape sin egen identitet vil jeg tro er krevende for ungdom og konstruksjonen av selvet kan foregå i sosiale sammenhenger, gjerne med venner eller på skolen de har følelsesmessig tilknytning til. Til grunn for utvikling av identiteten ligger det å kjenne seg selv og egenskapene i egen personlighet, selverkjennelsen. I tillegg utvikles identiteten i relasjon med andre i samfunnet, og utfra dette utvikles også selvbildet, verdier og holdninger (Krange & Øia, 2015, s. 66-68). Konstruksjon av selvet og identitet vil derfor foregå gjennom hele livet og kan være en sentral ferdighet i et livslangt perspektiv.

3.6 Gruppeveiledning

Gruppeveiledning som metode tar utgangspunkt i at menneskers potensiale for læring, skjer i samhandling med andre. Deltagerne i gruppen er gjensidig avhengige av hverandre og har et felles mål. Innenfor konstruktivistisk veiledning ligger det at veilederen ikke skal ha en ekspertrolle, men en rolle som tilrettelegger og være en støtte for læring (Seville, 2020, s. 25). I dette prosjektet er karrierelæring og livsmestring utgangspunktet for gruppeveiledningen der målet er å reflektere sammen om temaer som stress og mestring.

Jeg vil nå redegjøre for teori om gruppeveiledning og hvordan denne veiledningsformen kan øke læringsutbyttet av veiledningen for de som deltar. Den vil være et supplement til individuell veiledning og være et viktig bidrag slik jeg ser det, for et tilpasset veiledningstilbud. Gruppeveiledning kan defineres som et fellesskap der elever utveksler erfaringer og refleksjoner og lærer av hverandre. Hensikten med denne type veiledning er å gi den enkelte muligheten til å oppdage egne ressurser gjennom refleksjoner (Buland et al., 2014, s. 176).

Thomsen et al. i *At vejlede i fellesskaber og grupper* viser til flere begrunnelser for hvordan elevene kan få økt læringsutbytte ved å delta i gruppeveiledningen. Den første begrunnelsen er at de fleste mennesker er sosialt anlagt, og at de utvikler antagelser om hva som er viktig i sosiale grupper, under forutsetning av at gruppens hensikt er den samme. Gruppeveiledningen kan i så måte føre til at de som deltar ansvarliggjøres for egen deltagelse (Thomsen et al., 2013, s. 14-15).

For det andre kan den enkeltes læring og refleksjon utvikles i en gruppe gjennom støtte og oppmuntring. Denne effekten kan bli sterkere enn i individuell veiledning fordi det er flere som kan gi sosial støtte i gruppen. For det tredje kan veiledning i gruppe bidra til å utvikle ferdigheter gjennom samarbeid og praktiske øvelser som igjen kan bidra til økt refleksjon hos de som deltar. Å lytte til jevnaldrende ungdommer har stor betydning for de som deltar. Dette fordi de unge bringer med seg ulike perspektiver, som har større betydning for deltagerne i gruppeveiledningen, enn perspektivet den voksne veilederen bringer med seg (Buland et al., 2014, s. 176; Kversøy, 2010, s. 237).

Læring kan skje gjennom erfaring og refleksjoner og gjennom erfaringsdeling kan det oppstå økt grunnlag for refleksjoner og perspektiver slik at de fleste i gruppen kan kjenne seg igjen i sine utfordringer. Thomsen uttrykker det slik: «Gruppens samlede knowhow er større end den enkeltes befordrer, at deltagerne kan lære af hinannen.» (Thomsen et al., 2013, s. 16). Ungdom opplever det som engasjerende å snakke om temaer som angår dem ved at de setter ord på følelser og tanker rundt valg og karrieremuligheter. Ved at de andre i gruppen lytter til dem, kan de oppleve anerkjennelse og respekt i gruppen.

For det fjerde vil deltagerne i gruppeveiledningen gjenkjenne sine egne problemer når de lytter til de andres fortellinger. Å oppleve at andre strever med de samme utfordringene som deg selv, kan bidra til at problemer oppleves som mindre og gi en følelse av normalitet. Dette kan i neste steg føre til mindre stress og press i forhold til karriere, skole og helse. Slik kan problemer bearbeides som felles utfordringer, som igjen kan motvirke individualiseringen av mennesket. Til slutt påpeker forfatterne at gruppeveiledning kan gi større forståelse for å utvikle nye handlingsmuligheter. Gruppeveiledning skaper derfor læring i sosiale sammenhenger og bidrar til økt refleksjon og sosial samholdighet. I tillegg kan gruppeveiledningen bidra til avindividualisering og avprivatisering av utfordringer (Thomsen et al., 2013, s. 17-18; Seville, 2019, s.11).

Anerkjennelse ligger som en forutsetning for gruppeveiledningen i mestringsgruppen. I denne sammenhengen vil jeg definere anerkjennelse som en likeverdig relasjon der vi streber etter å forstå den andre og ta dennes perspektiv. Ved å bekrefte den andres oppfatning av virkeligheten og møte den andre uten fordommer, kan anerkjennelse mellom mennesker oppstå. Behovet for anerkjennelse er et grunnleggende eksistensialistisk behov, som skjer i et fellesskap med andre. I mestringsgruppen håper vi derfor at anerkjennelse bidrar til å utvikle selvtillit og selvaktelse og en opplevelse av at jentene er verdifulle i gruppen (Aubert & Bakke, 2008, s. 27-28; Kversøy & Hartviksen, 2022, s. 280).

4 Metode

I dette kapitlet begrunner jeg hvorfor aksjonsforskning er egnet for å utdype problemstillingen i masteroppgaven og hvilke valg jeg har foretatt i forhold til innsamlingen av empirien og behandlingen av dataene. Avslutningsvis redegjør jeg for kvaliteten i forskningen, personvern og etikk.

Jeg starter med å skrive om min vitenskapsteoretiske tilnærming som påvirker valg av forskningsdesign og metode. Metoden jeg har valgt, er aksjonsforskning og jeg vil beskrive de ulike fasene i aksjonsforskningen og de metodiske valgene som er tatt i forhold til innsamlingen av dataene.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette prosjektet forstår jeg aksjonsforskning som et forskningsopplegg med konstruktiv tilnærming (Steen-Olsen & Eikseth, 2009, s. 18). Mitt vitenskapsteoretiske ståsted vil derfor være gjennom en sosialkonstruktivistisk posisjon der interaksjonen mellom forskeren og deltagerne er sentralt og der resultatene av forskningen påvirkes av de sosiale prosessene som har foregått.

Innenfor sosialkonstruktivismen betegnes kunnskap som konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger og følgelig at individet forstår verden gjennom kategorier i den kulturen vi er en del av. Det betyr at mennesket forstår seg selv og konstruerer selvet gjennom forståelse av samtiden og kulturen det er en del av. Tove Thagaard påpeker i *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (2019) at interaksjonen mellom den som forsker og de som studeres påvirker resultatene som kommer fram i forskningsprosjektet. Det betyr i denne sammenhengen at vi som leder gruppen og jentene det blir forsket på, utvikler kunnskap i fellesskap, og at medforskerne (innenfor aksjonsforskningen brukes begrepet medforskere) kommer fram til hva som er gyldig kunnskap (Thagaard, 2019, s. 40). Forskerens posisjon innenfor denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen står i sterk kontrast til den positivistiske tilnærmingen. I den positivistiske tilnærmingen er det krav om objektivitet og at kunnskapen som framkommer av dataene, skal fremstilles uten påvirkning fra sosiale interaksjoner.

Gjennom den sosialkonstruktivistiske posisjonen vil et sentralt poeng være at resultatene av forskningen er påvirket av interaksjonen mellom forskeren og deltagerne. Slik får forskeren tilgang til medforskernes erfaringer og deres samhandling innenfor den sosiale konteksten. Rekonstruksjonen av medforskernes erfaringer vil derfor utgjøre meningsinnholdet i de fenomenene som studeres.

Dette perspektivet på forskerposisjonen legger stor vekt på betydningen av de sosiale prosessene som foregår i forskningsarbeidet, som gyldig kunnskap. I denne sammenhengen betyr det å få tilgang til jentenes sosiale verden og kunnskap om hvordan de opplever den (Thagaard, 2019, s. 41).

Innenfor fenomenologien søkes det å beskrive den menneskelige erfaringen gjennom meningsbærende fenomener. Utgangspunktet i dette vitenskapssynet er den subjektive opplevelsen av noe og en dypere forståelse av meningen av hvordan individet erfarer. Ifølge Hans-Georg Gadamer vil mennesket alltid fortolke virkeligheten ut fra fordommer, som kan forklares med en ikke-bevisst forståelse av fenomener. Han påpeker at det er gjennom denne forståelsen vi har, at det oppstår mening (Thomassen, 2018, s. 86; Thagaard, 2018, s. 36). Mening vil derfor oppstå når mennesket forstår, og denne forståelsen oppstår når vi finner meningen i erfaringene vi gjør oss. Det vil altså være meningsinnholdet i datamaterialet som vil være sentralt innenfor denne tilnærmingen som kan gi ny kunnskap.

Sentralt i dette prosjektet ut fra et fenomenologisk ståsted, har det vært å samle inn data som i størst mulig grad tar vare på den enkeltes forståelse av virkeligheten slik hver enkelt forstår den, og opplevelsen av deltagelsen i gruppen (Kversøy & Hartvigsen, 2022, s. 245).

Innenfor ontologien fremheves det hvordan mennesker forholder seg til verden og hvordan det forstår sin tilværelse (Thomsen, 2018, s. 75). I denne sammenheng vil det bety en uttalt virkelighetsoppfatning, der vi tar utgangspunkt i en oppfatning om at jentene lever i en verden med stor usikkerhet i forhold til utdanning og yrker, der det stilles stadig høyere krav til karakterer for å komme inn på høyere utdannelse. Vi oppfatter det slik at det er i denne settingen stress og prestasjon i forhold til skole oppstår.

4.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning kan defineres som en systematisk undersøkelse av egen praksis gjennom en pågående refleksiv utviklingsspiral av erfaringer, der teori kobles til aksjoner og erfaringer og at arbeidet presenteres for andre. Målet for aksjonsforskning er å endre og utvikle forståelse for egen praksis sammen med andre og å skape positive endringer innenfor en organisasjon, som for eksempel skolen (Ulvik et al., 2021, s. 56-57). Det som kjennetegner denne forskningsmetoden, er at det foregår både aksjoner og forskning samtidig. Aksjonen kjennetegnes ved at det foregår en handling innenfor en institusjon for å forbedre egen praksis, og det foregår forskning: «...fordi det er en systematisk, kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig» (Ulvik et al., 2016, s. 19).

Til grunn for aksjonsforskningen ligger det et sett med verdier og perspektiver, og de viktigste jeg vil trekke fram, er demokratisk medvirkning, den sosiale utviklingsprosessen og refleksiviteten. Det var

den amerikanske psykologen Kurt Lewin som første gang brukte begrepet aksjonsforskning på 1940-tallet, fordi han var vitne til autoritære organisasjoner som utviklet seg i samtiden. Han ville derfor gi et bidrag til en mer demokratisk prosess gjennom å kombinere forskning, erfaring og utdanning. Grunntanken i denne forskningen var for det første at det skulle være en *deltagende og demokratisk tilnærming* ved at forskerne fikk innsikt i det sosiale livet til de som deltok i forskningen (Hiim, 2020, s. 28). Med deltagende og demokratisk tilnærming menes det at gjennom deltagelse i forskningen, utvikles erfaringer og praktisk kunnskap som føles relevant for de som deltar. (Kversøy & Hartvigsen, 2022, s. 229). Forskerens oppgave er å ta vare på demokratiske verdier som medvirkning og innflytelse, der medforskerne blir myndiggjorte som forskningsdeltakere gjennom at de er aktive i forskningsprosessen, gjennom refleksjon og vurdering av resultater (Hiim, 2020, s. 28; McNiff, 2002, s.1).

Den andre verdien som ligger til grunn for forskningen, er reelle sosiale utviklingsprosesser, slik at de som deltar har lik mulighet til å medvirke i forskningen, være medforsker og være en medborger. Det skal være rom for at alle skal delta og si sin mening, slik at de reelt deltar i endringsprosessen. Ifølge Kversøy og Hartviksen i *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*, kan aksjonsforskning «... være en måte å videreutvikle livsmestring for den enkelte og solidaritet for fellesskapet» (Kversøy & Hartviksen, 2022, s. 231).

For det tredje kjennetegnes aksjonsforskning ved refleksiv virksomhet der læring og kunnskap foregår gjennom en gjentagende spiralbevegelse, gjennom planlegging, aksjon og refleksjon. Ved å analysere en nå-situasjon og utpeke en ønsket situasjon, og planlegge aksjoner, samt koble aksjon til teori, vil det gi en refleksiv prosess der ny kunnskap utvikles (Steen-Olsen & Eikseth, 2010, s. 19). Som forskere må vi være villige til å stille spørsmål ved og ha en kritisk tilnærming til egen tenkning, og vi må vi være kritiske til egne handlinger, vaner og tradisjoner (Kversøy, 2015, s. 49). I praksisfeltet vil dette bety at etter hver aksjon vil det foregå en refleksjon av empiri og erfaringer som vil legge grunnlaget for neste aksjon sammen med teoretiske aspekter.

Hensikten med aksjonsforskning i pedagogisk sammenhenger vil være å forbedre nåværende praksis. Det betyr i denne sammenhengen en forbedring av veiledningstilbudet vi har på skolen vår, og prosjektet vil være et utgangspunkt for kunnskapsutvikling og forbedring av nåværende praksis. (Thomassen, 2018, s. 172).

Epistemologi handler om hvordan vi får kunnskap, og en epistemologisk grunnoppfatning i aksjonsforskning er at kunnskap blir konstruert i sosiale sammenhenger mellom mennesker og kan bidra til å endre hvordan vi lever våre liv og forstår oss selv, og med dette prosjektet håper vi kan

bidra til at jentene utvikler økt karrierekompetanse og en økt følelse av å mestre livet (Thomassen, 2018, s. 120).

4.3 Aksjonsforskning som metodisk tilnærming

Vi har planlagt og evaluert fem læringsaksjoner med jenter på skolen vår. Jentene har blitt spurt om deltagelse i denne gruppen gjennom kontaktlærer, sosialpedagogisk rådgiver og helsesykepleier. I den første aksjonen, redegjorde vi for opplegget og at det var frivillig med deltagelse. I tillegg informerte vi om at loggene skulle være en del av empirien i forskningsprosjektet. Det har vært 7-8 deltagere i hver aksjon, og derfor vil antall logger vil være ulik fra hver aksjon.

4.3.1 Planlegging og valg av medforskere

Deltagerne i et aksjonsforskningsprosjekt har gjennom deltagelse i prosjektet forpliktet seg til å være et deltagende individ i gruppen. Gjennom refleksjon rundt temaer jentene har ønsket seg, vil hensikten være økt refleksjon og deltagelse som kan endre situasjonen til jentene. Grunnen til at det er jenter som deltar i gruppeveiledningen, er at Ungdata-undersøkelsen 2019 viser at det er flest jenter som opplever stress og press koblet til skolearbeid i mye større grad enn guttene på skolen vår. Egne erfaringer gjennom karriereveiledning, samt erfaringer fra helsesykepleier og sosialpedagogisk rådgiver, viser at det behov for en mestringsgruppe.

4.3.2 Forskerrollen i aksjonsforskning

Innenfor aksjonsforskningen er synet på kunnskap noe som er sosialt konstruert og vil stå i kontrast til annen forskning der målet er en objektiv tilnærming som ikke påvirkes av verdier og fordommer. Ny kunnskap utvikles i denne sammenheng gjennom å forske på erfaringer og forbedringer av et prosjekt i et sosialt fellesskap. Erfaringer fra medforskerne gir ny kunnskap og viser hva som må forbedres og utvikles i det samarbeidende fellesskapet. Den profesjonelle praktikerer samarbeider med kollegaer og elever i en endringsprosess der endringene i en organisasjon kommer nedenfra (Hiim, 2020, s. 43).

Forskerrollen vil bestå av både forskning, utviklingsprosessen og dokumentasjon av data der deltagere er kollegaer og elever. Å være en del av praksisfeltet samt å forske på egen virksomhet kan være en styrke i forhold til kjennskap til sosiale sammensetninger som skaper ny kunnskap i en profesjonell praksis (Hiim, 2020, s. 46). Følgelig vil min rolle være at jeg forsker sammen med kollegaer og elevene som er med på endringsprosessen i denne mestringsgruppen. I praksisfeltet betyr det at vi har forsøkt å tilrettelegge for at alles stemme skal bli hørt i forhold til endringer og nye aksjoner (Kversøy & Hartviksen, 2022, s. 232).

Thagaard påpeker at når vi kjenner til et arbeidsmiljø fra før, har vi et godt utgangspunkt for å forstå miljøet fra innsiden. Praksis fra miljøet vil gi nyttige erfaringer for gjenkjennelse av de temaene og tolkningene vi kommer fram til. Jeg har jobbet som karriereveileder i seks år, og har arbeidet med mestringsgrupper i to år, og kjenner aktuelle problemstillinger innenfor feltet. Å jobbe systematisk med dette prosjektet gjennom aksjonsforskning har gitt nye perspektiver og ny kunnskap.

På den annen side kan forskerens insider-posisjon påvirkes negativt ved at det som er forskjellig fra egen praksis, ikke oppdages og kommer fram i analyser av empirien. En fare ved denne posisjonen er at forskeren får for liten distanse i forhold til selve prosessen og analysen av data. I dette prosjektet har vi forsøkt så langt det lar seg gjøre, å ha en bevissthet rundt det å forske på eget arbeidsmiljø og at vi har relasjoner til elevene. Bevisstheten om at dette kan styre resultater og analyse, har vi derfor forsøkt å ha i bakhodet både gjennom aksjoner og det refleksive arbeidet i forkant og etterkant av aksjoner. Lederne har gått ut når elevene har skrevet logger, slik at relasjoner og forventninger til resultatene ikke skal påvirkes. Allikevel kan de som har skrevet logger blitt påvirket av temaer som har blitt tatt opp og hvordan de tror de må svare i loggene. Vi tror derfor at forståelse for miljøet og egne erfaringer kan både styrke og svekke validiteten (Thagaard, 2018, s. 190; Hiim, 2020, s. 47).

I litteraturen jeg har lest om aksjonsforskning, er det sentralt at forskeren deltar i aksjoner gjennom egen praksis. Jeg ble rådet av veilederne mine til å trekke meg ut av selve aksjonene, og jeg har valgt å være en tilrettelegger i dette prosjektet for å ivareta en viss distanse til empirien. I praksis har dette medført at jeg har vært med på å planlegge, tilrettelegge for aksjoner og refleksjon i etterkant av aksjonene. Det er derfor medforskerne mine, sosialpedagogisk rådgiver og helsesykepleier som deltok i aksjonene med jentene.

4.4 Prosessen i aksjonsforskningen

I litteraturen beskrives fasene i aksjonsforskningen ulikt av ulike forfatterne. Jeg har valgt å bruke Kversøy og Hartvigsen sin modell i *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak* (2022), der de tar utgangspunkt i SØT-modellen. Den første fasen består av nå-situasjonen, der problemet skal identifiseres og ønsker for endring kartlegges. I denne fasen er det viktig å finne teori og perspektiver for videre arbeid. Deretter skal tiltaket beskrives og vi skal reflektere over funn i forhold til tiltaket. Ut fra disse refleksjonene skal nye tiltak for neste aksjon planlegges. Den økte kunnskapen danner dermed utgangspunkt for neste aksjon og slik kan forhåpentligvis ønsket endring oppstå (Kversøy & Hartvigsen, 2022, s. 233).

4.5 Datainnsamlingen

I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan empirien i dette aksjonsforskningsprosjektet ble til. Jeg vil i det følgende forsøke å dokumentere hvordan prosessen skjedde og hva vi lærte underveis, for å få mer kunnskap om hvordan gruppeveiledning kan ha betydning for karrierelæring, sosiale prosesser og hvordan karrierelæring og livsmestring henger sammen.

4.5.1 Data fra læringsaksjoner – logger, refleksjonsnotater og pedagogiske soler

Logger fra elevene

Innhenting av data har i hovedsak vært at elevene har skrevet logg etter hver aksjon. Vi har benyttet strukturerte logger for å få fram vesentlige tanker om temaene som har blitt tatt opp i hver aksjon. Slik får vi ta del elevenes perspektiver og deres refleksjoner. I tillegg skal loggene gi oss som leder prosjektet, innsikt i hvilke temaer de ønsker at vi skal ta opp framover. Den strukturerte loggen likner på den strukturerte intervjuguiden innenfor kvalitativ forskning, i betydningen at spørsmålene er laget på forhånd og at elevene svarer på spørsmålene i den rekkefølgen de står på arket. Fordelen med dette opplegget er at alle svarer på de samme spørsmålene og svarene vil derfor kunne sammenlignes (Thagaard, 2018, s. 90-91).

En ulempe ved den strukturerte loggen er at det er få spørsmål og at temaene er styrt på forhånd. I tillegg ser jeg i ettertid at spørsmålene i de første loggene var for lukket, i den betydning at elevene svarte lite og kort på noen av spørsmålene. Etter hvert forbedret vi spørsmålene ved at de var mer åpne og presiserte at elevene kunne skrive lengre svar og eventuelt kunne komme med egne kommentarer. Jeg ser i ettertid at noen spørsmål var altfor styrende, og dette mener jeg har fått betydning for noen av svarene vi fikk i loggene. Dette vil igjen påvirke analyse av dataene.

Logger fra lederne i prosjektet og refleksjonsnotater

I tillegg har de som har ledet denne gruppen skrevet logger etter G-L-L-metoden; hva har vi gjort, hva har vi lært og hva som er lurt å gjøre i neste aksjon. Slik har vi tatt vare på erfaringer fra møtene på en systematisk måte (Tiller, 2006, s. 88-89). Helsesykepleier og sosialpedagogisk rådgiver har skrevet logg med en gang etter møtet med jentene, og disse loggene har vi brukt som utgangspunkt for samarbeidsmøtene våre for å forbedre og tilrettelegge en bedre struktur og praksis i neste aksjon. Siden jeg har hatt en rolle som tilrettelegger og ikke har deltatt på møtene med jentene, er det refleksjonsnotater fra disse møtene som er grunnlag for neste aksjon sammen med loggene fra jentene.

Det betyr at gjennom loggene våre, ble framtidige strategier justert som følge av det vi lærte fra forrige aksjon. Empirien fra aksjonene utgjorde derfor grunnlaget for neste aksjon. Dataene er delt inn i to kategorier i tråd med aksjonsforskningens hensikt; for det første data som sier noe om hva vi

som har ledet aksjonene har lært, og for det andre elevenes opplevelse av hver aksjon og hva de har lært (McNiff & Whitehead, 2006, s. 146). I aksjonsforskning er de vesentlige verdiene medborgerskap, sosiale læringsprosesser og demokratisk medvirkning og vi anser at disse verdiene har blitt ivaretatt etter beste evne, samtidig som aksjonene har blitt justert etter deltakerens ønsker, helt i samsvar med aksjonsforskningen og dens prinsipper.

Pedagogiske soler

Pedagogiske soler kan ifølge Kversøy være en god måte til innsamling av data ved at den samler alle innspillene som har kommet fram. Poenget med pedagogiske soler er at elevene kan komme med innspill i forhold til hva de legger i sentrale begreper, som for eksempel mestring eller prestasjon, enten på tavla eller på et ark på midten av bordet der elevene sitter. Det betyr at alle deltagerne på gruppen kan se de ulike innspillene, og ansvarliggjøres for egne innspill. På denne måten samles det inn data, samtidig som det foregår en kollektiv refleksjon og forståelse av begreper (Kversøy, 2015, s. 89). Forståelse handler om å begripe et meningsinnhold og ved bruk av pedagogiske soler dannes det en felles forståelse for sentrale begreper innenfor de temaene som blir berørt i aksjonen. (Kversøy, 2015, s. 89).

4.6 Bearbeiding og analyse av data

Analyse og tolkning av data vil foregå under hele forskningsprosessen. Prosessen i aksjonsforskingsprosjektet er nettopp at du leser gjennom logger etter hver aksjon og leter etter mønstre og temaer som gir utgangspunkt for nye aksjoner i en refleksiv spiral. Det vil allikevel være viktig å skille mellom analyser som skjer underveis i aksjonsforskingsprosessen og til slutt i prosjektet når alle empiriske data er innhentet (Thagaard, 2018, s. 151).

4.6.1 Koding og kategorisering

Analysen av data vil rette seg mot en helhetlig forståelse av de temaene som dukker opp underveis (Thagaard, 2018, s. 152). Kodingen og kategorisering av data er sentralt innenfor den kvalitative metoden, og en definisjon av koding er beskrivelser som viser meningsinnholdet i teksten. Det betyr at teksten deles opp i mindre enheter og hvert utsnitt av teksten gis ett eller flere kodeord, som sier noe om essensen i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 153; Tjora, 2021, s. 218). Disse kodene vil igjen samles i grupper som vil være utgangspunkt for utvikling av temaer eller kategorier i analysen.

Kategorisering av data eller «pattern coding» vil i denne sammenheng bety at kodene fra det empiriske materialet blir gruppert i overordnede kategorier for å fremheve sentrale mønstre i dataene, slik at kategoriene blir meningsbærende. Det betyr at data som har felles trekk blir plassert innenfor samme gruppe. Jeg har utarbeidet kategorier ut fra empirien som jeg mener viser

meningsinnholdet i et interessant perspektiv og knyttet disse til perspektiver og teorier jeg har redegjort for tidligere i teksten (Thagaard, 2018, s. 154; Tora, 2021, s. 234).

I denne sammenhengen vil det være en deduktiv tilnærming til analysen av data ved at det er teorien som er definert på forhånd, som er styrende for hva som er interessant i funnene mine. Begrepene jeg har benyttet er stort sett avledet fra tidligere forskning og definerte teoretiske aspekter, og jeg har gjort et forsøk på knytte funnene til relevant teori. Det betyr at antagelser som er utarbeidet fra teorien og forskningsspørsmålene, har vært styrende i arbeidet med finne kategorier ut fra kodene (Johannessen et al., s. 37; Thagaard, 2018, s. 172).

4.7 Tematisk analyse

Jeg har valgt å bruke tematisk analyse (TA) for å analysere data fra elevlogger, lederlogger fra hver læringsaksjon, pedagogiske soler, samt refleksjonsnotater. Denne tematiske analysen bygger på Johannessen et al. i *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (Johannessen et al., 2021, s. 278-312). I denne fagboken har forfatterne støttet seg på psykologene Braun & Clarke sin tematiske analyse fra 2006. Braun & Clarke beskriver tematisk metode som en metode for å identifisere og analysere mønstre i kvalitative data innenfor både teoridrevne og datadrevne analyser (Braun & Clarke, 2013; Eggebø, 2020, s.107-108). Denne analysemetoden egner seg blant annet for forskningsspørsmål som knyttes til det å forstå menneskers erfaringer og fenomener i ulike kontekster. Jeg anser derfor denne metoden som godt egnet for de dataene jeg har analysert.

Målet med tematisk analyse er å sette de små delene av datamaterialet i kategorier som svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene og for å se sammenhengen i datamaterialet. Jeg vil i det følgende redegjøre for denne prosessen. I analysen etterstrebet jeg et så åpent blikk på de innsamlede dataene som mulig.

Ifølge Johannessen et al. er det i den første fasen av den tematiske analysen viktig å få oversikt over data, og i denne fasen leste jeg gjennom elevloggene og lederloggene, refleksjonsnotater og så på de pedagogiske solene. Det var en stund siden dette var samlet inn, og i denne fasen etterstrebet jeg en mest mulig objektiv tilnærming i lesingen min. Jeg markerte ord og setninger og skrev stikkord i margen og skrev ned refleksjoner i etterkant av denne prosessen.

I den andre fasen kodet jeg data, der hensikten er å få øye på viktige og meningsbærende poenger slik at jeg fikk ny innsikt i materialet. Jeg lagde en tabell i et word-dokument på siden av de refleksjonene jeg hadde gjort meg, både for elevloggene, de pedagogiske solene og for lederloggene. Datainnsamlingen i aksjonsforskning bør foregå på to nivåer; data som viser egen læring og data som viser elevenes læring. Jeg har derfor valgt å foreta en egen tematisk analyse av lederloggene (McNiff

& Whitehead, 2006, s. 146). Det var krevende å få oversikt over kodene i word-dokumentet og derfor klippet jeg ut alle koder og plasserte dem etter fargekoder på et A3-ark. Jeg hadde ett ark med koder for lederloggene og ett ark for elevlogger og pedagogiske soler. Jeg startet litt generelt uten helt å vite hva jeg så etter, og derfor måtte jeg kode flere ganger for en mer presis koding. En viktig del av kodingen var at jeg reflekterte og skrev ned tanker i denne prosessen

I den tredje fasen kategoriserte jeg dataene mine, og jeg jobbet med å finne overordnede tema for å oppdage helheten i det empiriske materialet mitt. I denne fasen er hensikten å foreta en gruppering av dataene som har likheter, og finne ut hva fenomenene har til felles i kategorien. Dette gjorde jeg jeg altså ved å lime lappene fra kodearket mitt på et nytt ark hvor jeg plasserte kategorier ut fra spørsmålene i elevloggene og sammenliknet disse. Den samme prosessen gjorde jeg i forhold til lederloggene og refleksjonsnotatene. Jeg oppdaget at jeg også måtte arbeide med undertemaer i de ulike kategoriene for å kunne svare på forskningsspørsmålene mine, og dermed måtte jeg utarbeide en disposisjon for å få oversikt over kategoriene mine. I denne fasen måtte jeg også finne ut av om kategoriene var representative for datamaterialet mitt og om disse kunne svare på forskningsspørsmål og problemstillingen min.

I den fjerde fasen skal analysen skrives og jeg skal vise hvordan funnene er gyldige svar på problemstillingen min og hvordan jeg har kommet fram til konklusjonen min. I denne fasen prøvde jeg å få en dypere forståelse av fenomen jeg har analysert og gikk tilbake til elevloggene og lederlogger for å finne sitater og illustrasjoner som dokumenterer poengene fra dataene.

4.7.1 Eksempler på analyse av empirien

Koding av elevlogger og pedagogiske soler

Jeg kodet loggene fra elevene og de pedagogiske solene i en operasjon og lederloggene og refleksjonsnotater fra evaluering etter hver aksjon i en annen operasjon (fase 2). Kodingen foregikk ved at jeg først markerte utsagnene fra jentene med gult i teksten, og deretter ved at jeg plasserte koder ved hvert utsagn i egen rubrikk. Deretter klippet jeg ut hver kode og grupperte dem på et A3-ark. Kodingen av elevloggene ga disse kodene: karrierelæring (kode blå), deltagelse i gruppen (kode rosa), gruppedynamikk (kode grå), opplevelse av anerkjennelse og trygghet (kode gul), psykisk helse (kode grønn), opplevelse av mestring (kode rød). Slik fikk jeg oversikt over kodene i empirien i elevloggene.

Spørsmål fra logg	Utsagn fra jentene	Koder
Opplever du respekt i gruppen?	Gruppen er hyggelig, og alle respekterer hverandre. Vi er enige om mange tanker og ideer. Her kan jeg være åpen og si det jeg føler uten at noen skal se ned på meg, og kanskje heller føle det samme som meg.	Anerkjennelse og trygghet

	Det virker som jeg blir respektert, selv om jeg ser at de andre er mest lidenskapelig når det gjelder egne meninger.	Kjenne seg igjen
Opplever du respekt i gruppen?	Jeg opplever at denne gruppen er veldig støttende og snille mot hverandre. Det er ingenting negativt med denne gruppen.	Gruppe- dynamikk

Figur 1: Eksempel på koding elevlogger

Koding av lederloggene

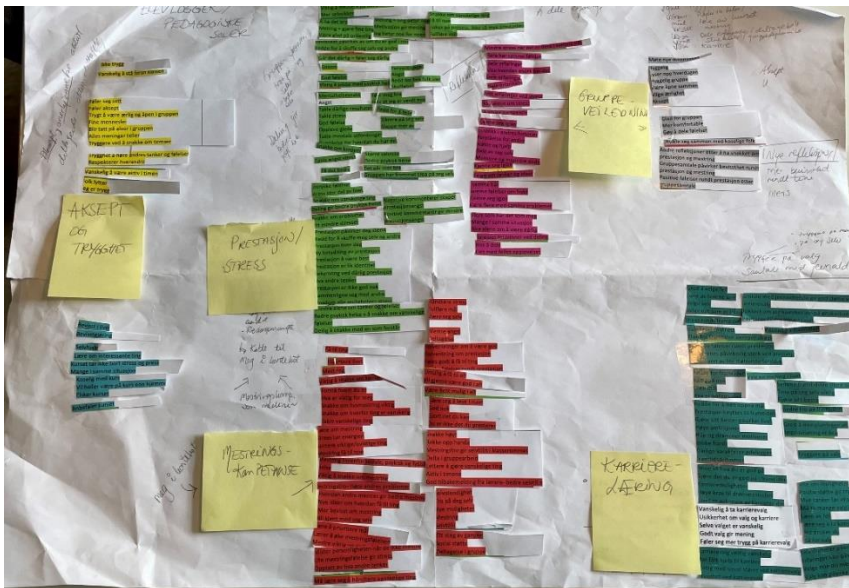
Lederloggene ble skrevet etter hver aksjon og jeg valgte å analysere disse som en egen del i den tematiske analysen. Hensikten med denne analysen var å få dypere kunnskap om hvordan jentene opplevde gruppeveiledningen og for å forbedre egen praksis. I den første fasen leste jeg gjennom loggen og markerte interessante stikkord. I den andre fasen kodet jeg i et word-dokument, der de ulike temaene var: Læringsutbytte av karrierelæring, gruppedynamikk og refleksjon i gruppene, læringsutbytte for ledere, forebygging av psykisk uhelse og mestringsopplevelse, og hva vi har lært i hver aksjon.

Hva har vi gjort?	Hva har vi lært?	Hva er lurt å gjøre neste gang	Koder
<p>Aksjon 2</p> <p>Gjennomgang logger, medvirkning ved at jenter kommenterer de viktigste temaene som kom fram. Fungerer fint som innzooming til neste tema</p> <p>Hva stress gjør med oss fysisk og psykisk</p> <p>Pedagogisk sol - Stress</p> <p>Øvelse: Skravere figur – markere hvor i kroppen du kan føles stress</p> <p>Karrierefokus: Endring og stabilitet, livsmestring</p>	<p>Elevene føler seg ikke produktive, må derfor gjøre noe hele tiden - instrumentalistisk syn på seg selv</p> <p>Vi går derfor gjennom offentlige dokumenter som handler om livsmestring, Ludvigsen-utvalget, Stortingsmelding 28, Stress og mestring St.meld 19, vi finner at disse dokumentene retter seg i stor grad mot individets ferdigheter og evnen til å delta i et framtidig arbeidsliv. Vi finner teori om framveksten av det moderne samfunnet og individualiseringen av samfunnet</p> <p>Teori om gruppedynamikk Skovhus og Thomsen</p> <p>Flere jenter er så slitne av å ta valg og at de står ansvarlig for de valgene de tar</p> <p>Loggene som jentene må være mer utdypende</p>	<p>Knytte teori til Ziehe</p> <p>Verdier er et viktig tema å ta opp sammen med empowerment – øvelse «Signaturstyrker» (Røyset & Kleppestø, s. 142)</p> <p>Motvirke individualiseringen av samfunnet, viktig at elevene får følelsen av å være i samme båt</p> <p>Mestring framtrer som et tydelig tema for neste aksjon</p> <p>Eksempel: Hvilke tanker gjør du deg... Hvordan opplever du..... På hvilken måte</p>	<p>Karrierelæring</p> <p>Psykisk helse</p> <p>Karrierelæring</p> <p>Mestring</p> <p>Utbytte</p> <p>karrierelæring</p> <p>Mer utdypende</p> <p>logger</p>

Figur 2: Eksempel fra lederlogger og refleksjonsnotater

Eksempel på kategorisering fra elevlogger og pedagogiske soler

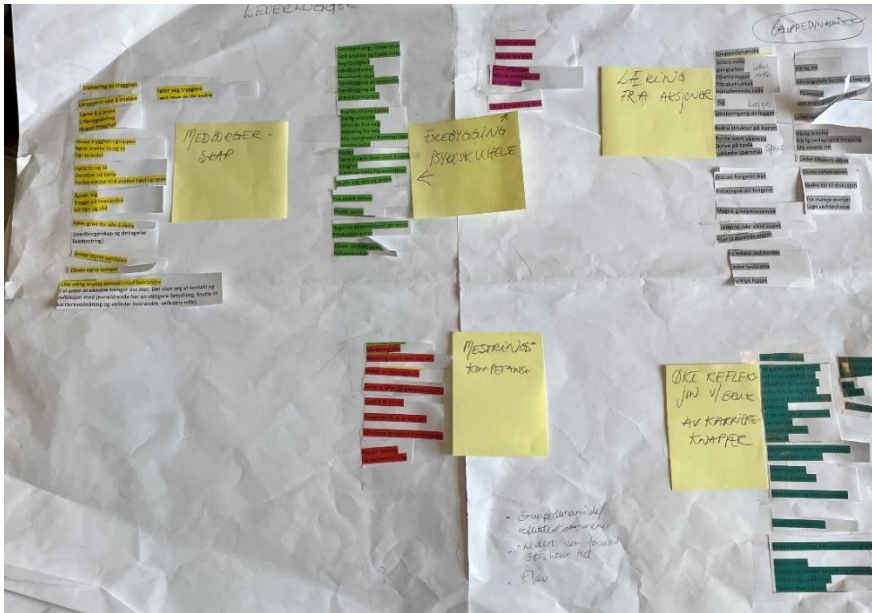
Det har vært et krevende arbeid å finne definerende temaer for elevloggene og de pedagogiske solene, og A3-arket har fulgt med meg på arbeid og ved arbeid hjemmefra, fordi vi som har ledet aksjonene i fellesskap har utarbeidet kategorier for elevloggene og lederloggene (fase 3). Formålet med denne analysen var å oppdage definerende temaer slik at det kunne gi oss en dypere forståelse for hvilke erfaringer og læring de deltagende jentene i gruppen fikk gjennom refleksjon rundt temaene i hver aksjon. Kodingen har vi arbeidet med i flere faser ved å lese gjennom loggene jentene har skrevet utallige ganger. Til slutt kom vi fram til kategoriene som vist under:



Figur 3: Eksempel på koding fra elevlogger og pedagogiske soler

Eksempel på kategorisering av lederloggene

Vi ledere arbeidet sammen for å finne definerende temaer for lederloggene og refleksjonsnotatene som ble skrevet rett etter aksjonene. Siden jeg ikke deltok i aksjonene gikk vi gjennom loggene de deltagende lederne hadde skrevet og reflekterte rundt det som kom fram, deretter skrev jeg notater. Hensikten med denne analysen er en dypere forståelse for hva vi har lært i dette prosjektet, gjennom hvordan vi kan innta en ny rolle som ledere og i hvordan gruppeveiledning kan være et nyttig verktøy for å fremme karrierelæring og livsmestring. Vi har i samarbeid kommet fram til kategoriene som vist under. Presentasjon av resultater vil bli presentert i kapittel 5.



Figur 4: Eksempel på kategorisering av lederloggene

4.8 Gjennomføring av aksjonene i prosjektet

I dette kapitlet vil jeg presentere aksjonene i prosjektet for mest mulig transparens i prosjektet og for å dokumentere de ulike aksjonene. Jeg vil redegjøre for temaer for møtene og hvordan vi evaluerte disse og hva vi måtte endre og ta opp på neste møte. Denne prosessen var svært lærerik, spesielt fordi vi representerte tre ulike faglige ståsted som helsesykepleier, sosialpedagogisk rådgiver og karriereveileder. Målet er altså å formidle hva vi lærte underveis og de nye refleksjonene vi gjorde oss. Vi hadde en time til rådighet ukentlig for å evaluere aksjonen og planlegge neste aksjon.

I det følgende vil jeg vise hvordan planlegging, gjennomføring og evaluering av aksjonene har foregått, etter modellen av Kversøy og Hartviksen i *Samarbeid og konflikt- to sider av samme sak* (2018).

4.8.1 En vurdering av nå-situasjonen

Vi som har ledet prosjektet hadde et ønske om å jobbe tverrfaglig med karriereveiledning og livsmestring i grupper for jenter. Til tider er det svært travelt i elevtjenesten og ofte jobber vi med brannslukking istedenfor forebyggende arbeid. I tillegg har vi merket oss at mange jenter «shopper» tjenester i elevtjenesten, og at vi ofte jobber med de samme utfordringene parallelt. Ved å utvikle en mestringsgruppe for å tilrettelegge for et behov vi ser, ønsket vi å systematisere og utvikle dette prosjektet for jenter ved at vi fant tverrfaglige temaer innenfor helse, sosialpedagogiske utfordringer og karriereveiledning. Vi utarbeidet derfor et kurs for jenter for å tilby en tilpasset veiledning i grupper med jevnaldrende med de samme behovene. I planleggingsfasen ønsket vi egentlig ukentlige

møter, men dette var ikke mulig i en tettpakket timeplan, og derfor endte vi opp annenhver tirsdag i 5. time hvor det ikke er undervisning.

4.8.2 Å forestille seg en vei fram

I denne fasen av planleggingen så vi at det bare ble tid til fem møter. Vi var opptatt av å finne tverrfaglige temaer som var interessante for de deltagende jentene og at vi gjennom et tverrfaglig samarbeid som kunne forebygge stress jentene opplever ved å ta valg. Målet for prosjektet er også å utvikle et kurs som vi kan gjennomføre både for gutter og jenter en til to ganger per halvår og bygge opp en digital base med øvelser og ideer som kan brukes i disse kursene.

I tillegg var målet vårt å synliggjøre arbeidet med denne type elever og gi et supplement til Livsmestringsprogrammet som gjennomføres for alle vg1-klasser på skolen. Å implementere karriereveiledning i ledelsen var også viktig for oss.

4.8.3 Å prøve ut ulike tiltak - de fem aksjonene

I denne fasen prøvde vi ut det vi hadde planlagt med ett tverrfaglig tema for hver aksjon. I det følgende vil jeg vise hvordan vi gjennomførte aksjonene gjennom å vise tema, øvelser og hvordan vi forstod det som skjedde underveis, slik at vi kunne endre og tilpasse innholdet i forhold til neste aksjon. I det følgende vil det være en beskrivelse av det vi gjorde i aksjonene, eksempler på ulike øvelser (vedlegg 5) og refleksjonen vi gjorde oss underveis etter hvert møte.

Den første aksjonen

I den første aksjonen introduserte lederne innholdet i kurset for jentene og de hadde fokus på trygghet og gode relasjoner i gruppen. I tillegg var vi tydelige på at det var taushetsplikt innad i gruppe av samme årsak. Temaet for aksjonen var: Hvem er du, og hvordan har du det nå med søkelys på karriereknappen: Meg i kontekst.

Aksjon 1	Tema <ul style="list-style-type: none">• Relasjonsbygging• Kartlegging av hvordan eleven har det nå• Presentasjon av karrierelæring: Karrierknappene• Karrierefokus: Meg i kontekst	<ul style="list-style-type: none">• Introduksjon av hva gruppeveiledning er• Øvelse: Livshjulet• Hvem er jeg i kontekst?• Skrive logg
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figur 5: Tema og øvelser for første aksjon

Vi ønsket å kartlegge nå-situasjonen gjennom Livshjulet, utarbeidet av Børjesson, 2009 (Vedlegg 5). Elevene skraverte hver «kakebit» med ulike farger for at de skulle få en bevissthet om hva som var bra i livet deres og hva som ikke var så bra.

Elevene ga tilbakemelding om at det burde vært flere og andre navn på de ulike kakebitene, og dermed oppsto det en samtale i gruppen om hva som var vanskelig, hva som gir stress i livet og at de ønsket å snakke om psykisk helse og stress i neste aksjon. Å knytte tema fra karriereknappene til et livsmestringstema, opplevde vi at fungerte godt. Meg i kontekst ga derfor en nyttig vinkling til å bli kjent med seg selv i kontekst med de andre.

I den siste delen av hver aksjon skrev elevene logger med ferdig utarbeidede spørsmål, og lederne forlot rommet for å unngå at vi kjente igjen håndskriften til jentene, slik at de ikke kunne identifiseres (vedlegg 4).

Logg etter første aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket

1. Beskriv nå-situasjonen din. Her kan du skrive om familie, venner, skole, fritid og arbeid
2. Hva fant du ut ved utfylling av Livshjulet?
3. Hva fant du ut i forhold til meg i kontekst?
4. Hvilke forventninger har du til dette kurset?
5. Er det temaer du ønsker vi skal ta opp neste gang?
6. Her kan du skrive hvordan du opplevde møtet, hvilke tanker du har nå

Figur 6: Logg etter første aksjon

Refleksjonene vi gjorde oss etter første aksjon er først og fremst med utgangspunkt i loggene jentene skrev, der hovedfunnene er at fire av åtte skriver at de føler seg utrygge på skolen, spesielt når de skal snakke høyt i klassen. De oppgir at de opplever prestasjonsangst i forhold til skolearbeid. De ønsker å jobbe med mestring, stress, «mentalhelsetalk» og dele erfaringene sine med de andre. I loggene og refleksjonene lederne skrev, fant vi ut at elevenes plassering har en betydelig rolle for deltagelse og opplevelsen av trygghet i gruppen. Ut fra denne erfaringen bestemte vi oss for å endre bordformen fra et avlangt bord til et kvadratisk bord og uten at de som kjente hverandre fra før «klumpet» seg sammen. I tillegg oppdaget vi at ledernes rolle også hadde betydning for jentenes deltagelse i gruppen, ved at de må ta mindre plass og fungere mer som igangsettere og tilretteleggere og innta en inkluderende rolle.

Etter gjennomlesning av loggene jentene hadde skrevet etter først aksjon, oppdaget vi at spørsmålene i loggene var alt for lukket, og en konsekvens av det var at vi fikk korte svar og få opplevelser av hvordan jentene erfarte det første møtet.

Den andre aksjonen

I den andre læringsaksjonen var lederne bevisste på formen på bordet og hvordan elevene satt for å fremme arbeidet med at de skulle føle seg trygge. Lederne plasserte seg slik at de så alle elever og slik at de kunne bidra til at alle elevene deltok i samtalen. En tydelig struktur for møtet ble skrevet på tavla på forhånd, samt temaet som var stress og karriereknappens tema som var Endring og stabilitet.

Aksjon 2	Tema <ul style="list-style-type: none">• Hva stress gjør med oss fysisk og psykisk• Karrierefokus: Endring og stabilitet, livsmestring	<ul style="list-style-type: none">• Kollektiv refleksjon rundt logger fra aksjon 1• Pedagogisk sol om stress• Øvelser knyttet til relasjonsbygging, stress og karriere• Skrive logg
-----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figur 7: Tema og øvelser i aksjon 2

Som første punkt i møtet hadde vi gjennomgang av loggen og jentenes refleksjoner rundt de tankene som kom fram i denne. Helseyskepleier introduserte kort hva psykisk og fysisk stress gjør med kroppen, og deretter fargela elevene en figur der de skulle markere hvor i kroppen de kjente stress. Temaet overganger og endringer i livet ble knyttet til stress i hverdagen, og temaet vakte engasjement hos elevene.

En pedagogisk sol ble benyttet for å kartlegge hva elevene la i begrepet stress og denne ble tegnet på tavlen. For å skape trygghet til å delta i denne øvelsen, skrev og diskuterte elevene to sammen først, før de etter tur kom med innspill til hva de la i begrepet. Innspillene ble skrevet av en leder som ikke kommenterte innspillene til jentene. Den andre lederen valgte å strukturere samtalen og sørge for at alle deltok. I samtalen i etterkant av den pedagogiske solen, kom det fram at mange jenter opplever at de må gjøre noe hele tiden for å føle at har verdi som menneske. Dette skaper stress og prestasjon i hverdagen. Vi diskuterte derfor hva et instrumentalistisk menneskesyn er og hva samfunnet forventer av ferdigheter og mestring. Deretter avsluttet vi med å skrive logger.

Logg etter andre aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket

1. Har de temaene vi har snakket om i dag vært interessante?
2. Hvilke temaer vil du lære mer om?
3. Hvordan opplever du å være i denne gruppen?

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>4. Er det nyttig å reflektere rundt temaer innenfor karriere og mestring?</p> <p>5. Er det noen tanker om det som har skjedd i dag du har lyst til å skrive ned?</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figur 8: Logg etter aksjon 2

Refleksjonene etter den andre aksjonen var at de fleste opplever stress i forhold til skole og framtiden. I tillegg opplever jentene at erfaringsdeling er verdifullt for dem. Det kom fram at de ønsker hjelp til å håndtere livet generelt. Ut fra loggene lederne skrev og refleksjonen i etterkant av aksjonen, kom det fram at det er viktig å skape trygghet i gruppen. Det kan vi gjøre ved at spørsmålene det skal reflekteres rundt, bør forberedes to sammen først før de løftes fram i fellesskapet. Vi opplevde at dynamikken i gruppen forbedret seg i etterkant av dette. Vi opplevde også at det er lurt å skrive på tavla de innspillene som kom i felles diskusjon uten at de blir kommentert av lederne.

Vi oppdaget også at det å ta ordet i denne gruppen der det deltok 7-8 personer, kunne legge et grunnlag for å tørre og ta ordet i klasserommet for flere av jentene. I tillegg oppdaget vi at for mange praktiske øvelser blir stressende og at det er nok med en til to øvelser.

Den tredje aksjonen

I den tredje aksjonen var det livsmestring og mestringstro som var temaet og til dette temaet knyttet vi karriereknappen tilpasning og motstand. Gjennomgangen av loggene var ikke helt vellykket, fordi lederen leste disse høyt, istedenfor å la elevene lese gjennom selv og kommentere det de ønsket. Denne gangen benyttet vi pedagogisk sol ved at jentene snakket to sammen først om temaet mestring, deretter skulle elevene to og to skrive hva de legger i begrepet på et A-3-ark som lå i midten av bordet. Her kom det få punkter og diskusjonen gikk litt tregt i forhold til begrepet.

Aksjon 3	<p>Tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livsmestring og mestringstro • Karrierefokus: Tilpasning og motstand 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiv refleksjon rundt logger fra aksjon 2 • Pedagogisk sol om mestring • Øvelse knyttet til mestring, Signaturstyrker
-----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figur 9: Tema og øvelser i aksjon 3

Deretter brukte vi øvelsen Signaturstyrker der elevene skulle finne sine styrker og det de mestrer og er gode på (Vedlegg 5). Elevene fant styrker de mente beskrev dem og vi reflekterte rundt disse, samt knyttet de til mestring og hva mestring kan være.

Karrieretemaet Tilpasning og motstand skapte mer refleksjon og engasjement, da vi reflekterte rundt hva som kreves innenfor utdanning og fremtidige yrker og tilpasninger til disse. Flere av jentene

uttrykte bekymring i forhold til hvilke egenskaper og ferdigheter som det er behov for i arbeidslivet om noen år, og bekymring for at poengsummene for å komme inn på høyere utdanning stadig øker for en del utdannelse. Ved å jobbe med temaet motstand i livet og i karriere, håpet vi at jentene fikk en forståelse av at hvis de tar kontroll over eget liv, kan de oppnå drømmene sine.

Logg etter tredje aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket. Skriv utdypende om punktene under:

1. Hvilke tanker har du om temaet i dag som har vært karriere og livsmestring?
2. Hvordan opplever du at grupper respekter deg og dine tanker?
3. På hvilken måte kan denne gruppen bidra til at du opplever økt mestringstro i hverdagen?
4. Hvordan opplever du motstand og tilpasning i forhold til mestring?
5. Er det noen tanker om det som har skjedd i dag du har lyst til å skrive ned?

Figur 10: Logg etter aksjon 3

Refleksjoner etter den tredje aksjonen var at det kom mange gode innspill på hva jentene legger i mestring når det skrives i en pedagogisk sol på tavlen når elevene snakker sammen om temaet i forkant. Vi opplever at jentene tør å ta ordet i gruppen og at de faktisk gir råd til hverandre i forhold til hvordan de håndterer stress og mestring. I loggen skriver sosialpedagogisk rådgiver at stemningen var magisk fordi jentene er trygge på hverandre og fordi de åpner seg om egne erfaringer rundt temaet. Hun skriver at: *jentene tør å tenke lenger og lenger sammen uten for mye involvering av meg. Jeg prøver å få med alle uten å presse noen, og det opplever jeg er greit for alle.* Jentene uttrykker at de føler aksept i gruppen og at det gir trygghet å høre de andres erfaringer.

Lederne lytter for det meste til refleksjonene som kommer fram, men ved behov prøver leder å endre retningen i diskusjonen ved å flytte fokus fra resultater og mestring til selve prosessen som foregår for eksempel ved vurderinger og press. Vi oppdager at lederen må være godt forberedt for at rollen som tilrettelegger skal fungere, og vi ser at aksjonen ville vært bedre hvis lederne hadde forberedt seg på teori om mestringstro.

Den fjerde aksjonen

I den fjerde aksjonen var temaet identitet og mulighetsoppmerksomhet, og karriereknappen muligheter og begrensinger. Vi startet møtet logger og refleksjoner rundt de tankene som kommer fram. I dette møtet lagde vi igjen en pedagogisk sol på tavla, der jentene først jobbet to sammen og skrev ned tanker om hva de legger i begrepet prestasjon, mens en leder satt ved bordet og hadde en tilbaketrukket rolle. Den andre lederen sto ved tavla uten å kommentere det som kom fram. Lederen

ved bordet sørget for at alle bidro og kom med sine innspill, og denne gangen var det mye engasjement og refleksjon rundt begrepet.

Aksjon 4	Tema <ul style="list-style-type: none">• Identitet og mulighetsoppmerksomhet• Karriere og prestasjon• Karrierefokus: Muligheter begrensninger	<ul style="list-style-type: none">• Kollektiv refleksjon rundt logger fra aksjon 3• Pedagogisk sol om karriere• Øvelse om positiv usikkerhet• Logg
-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figur 11: Tema og øvelser aksjon 4

Deretter reflekterte lederen rundt hva det vil si med positiv usikkerhet og knyttet det til teoretikeren H.B. Gelatt (Haug, 2020), og vi reflekterte rundt utdanning og arbeidsliv og om usikkerheten i framtiden. Å kunne håndtere endringer som både er planlagte og ikke planlagte skapte engasjement, og deretter gjennomførte vi øvelsen positiv usikkerhet (Vedlegg 5).

Dette koblet vi igjen på karriereknappen muligheter og begrensninger, og vi reflekterte rundt hvilke muligheter og begrensninger den enkelte har innenfor utdanning og arbeid. Vi snakket også om at begrensninger kan være strukturelle, altså at samfunnsforhold kan gi begrensninger som føles som individets ansvar, men som heller kan være en konsekvens av for få studieplasser og de raske endringene innenfor arbeidslivet.

Logg etter fjerde aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket. Skriv utdypende om punktene under:

1. I dag har temaet vært muligheter, avgrensinger, prestasjon og mestringstro. Hvordan påvirker disse temaene deg i hverdagen?
2. Hvilke følelser har du rundt prestasjon og mestring?
3. Påvirker disse tankene om prestasjon hvilke tanker du har om karriere og framtiden?
4. Er det noen tanker om det som har skjedd i dag du har lyst til å skrive ned?

Figur 12: Logg etter aksjon 4

Refleksjoner etter den fjerde aksjonen er at elevene ønsker strategier for å håndtere prestasjon knyttet til skole og vurderinger. Mange elever er veldig opptatt av hva andre tenker om dem og tanker om framtiden fremmer stress og uro. Vi opplever at det er viktig å snakke om hvilke muligheter hver enkelt har og at det finnes begrensninger som er strukturelle. Vi opplever at alle deltar i samtalen og at deling av erfaringer knyttet til prestasjon kan føre til at de opplever at de i

større grad kan håndtere uro i forbindelse med prestasjon. Å reflektere rundt prestasjon, mestring og muligheter gir økt bevissthet rundt disse temaene.

Den femte aksjonen

I den femte aksjonen var temaene verdier og valg, og dette knyttet vi til den siste karriereknappen som er valg og tilfeldigheter. Gjennomgang av loggen skapte voldsomt engasjement, og alle jentene deltok aktivt og kom med egne innspill uten at lederen stilte spørsmål. Lederen valgte derfor å trekke seg litt tilbake, og la jentene styre samtalen selv.

Aksjon 5	Tema <ul style="list-style-type: none">• Verdier og valg• Karrierefokus: Valg og tilfeldigheter, karriere og livsmestring	<ul style="list-style-type: none">• Kollektiv refleksjon rundt logger fra aksjon 4• Avsluttende logger
-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figur 13: Tema for aksjon 5

Lederen observerte at jentene reflekterte på et høyere nivå enn i starten av kurset og opplevde at alle tar ordet i gruppa. Jentene deler erfaringer og etterspør et nytt kurs. Det ble derfor ikke tid til øvelser, men videre refleksjon over hva prestasjon er, og hvordan det påvirker skolehverdagen.

Valg og hva som påvirker valg, var også et tema der karrierknappene ble koblet på temaet i forhold til at valg kan være planlagte eller at de er tilfeldige. Det kom fram at positiv støtte fra venner og foreldre hadde stor betydning når jentene foretok valg, og det kom fram at valg skaper uro og usikkerhet.

Logg etter femte aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket. Skriv utdypende om punktene under:

1. I dag har ett av temaene vært verdier og valg. Hva legger du i dette?
2. Beskriv i hvilken grad du føler deg trygg til å ta karrierevalg for framtiden.
3. Har troen på framtiden endret seg underveis i dette kurset, og hva har eventuelt endret seg?
4. I hvilken grad kan mestringstro gi økt selvtillit i klasserommet?
5. Her kan du skrive det du vil om tanker, følelser rundt temaet eller andre ting.

Figur 14: Logg etter aksjon 5

Refleksjoner etter femte aksjon er at jentene opplever stor trygghet i gruppen ved at alle deltar og er ivrige i refleksjonene rundt valg og verdier. Mange opplever at det er vanskelig å ta valg, men det

kommer fram at ved økt tro på seg selv, er det lettere å ta valg. Lederen opplever at jentene styrer gruppen og veileder hverandre og uttrykker at de har behov for enda mer tid til å reflektere over temaene. Vi opplever at sosial støtte og veiledning fra jevnaldrende har større betydning enn det vi ledere har trodd, og vi får bekreftet at vi må endre vår rolle i gruppen. Dette gir oss ideen til en videreføring av dette kurset, som vil være venneveiledning, som er inspirert av Røyset og Kleppestø beskrevet i *Utdanningsvalg – karrierlæring og livsmestring*.

Evaluering av aksjoner

Etter hvert møte med jentene skrev de deltagende lederne umiddelbart logger etter GLL-metoden, der disse spørsmålene ble besvart: hva har vi oppdaget, hva har vi lært, og hva er lurt å gjøre neste gang. Med utgangspunkt i svarene på disse spørsmålene drøftet vi disse oppdagelsene og jeg noterte ned alt som ble sagt i evalueringsmøtet. Det er disse notatene som har vært utgangspunkt i datamaterialet, og som har vært førende for tema og øvelser i den neste aksjonen.

Deretter foretok jeg en tematisk analyse av dette materialet, som igjen ble lest gjennom av de deltagende lederne og justert i forhold til deres innsigelser. I etterkant av disse loggene foretok jeg en tematisk analyse.

4. 9 Kvalitet i prosjektet

I dette delkapitlet vil jeg skrive om kvaliteten i forskningen min, som sier noe om forskningens troverdighet. I denne forbindelsen vil reliabilitet og validitet være sentrale begreper.

4.9.1 Reliabilitet

Innenfor kvantitativ forskning viser reliabilitet til om en annen forsker kan bruke de samme metodene som deg og komme fram til de samme resultatene. Repliserbarhet kan ifølge Thagaard ikke brukes på samme måte innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning handler om i hvilken grad forskningen kan sies å være troverdig og pålitelig og viser til hvordan en forsker redegjør for hvordan data blir utviklet (Thagaard, 2018, s. 181). Transparens innenfor forskningen viser til forskerens tilgang til presise og pålitelige data og at analysen av data blir utført mest mulig uten feil og mangler.

Idealet om den nøytrale samfunnsforskeren er problematisk i denne sammenhengen, fordi forskeren alltid vil påvirke og skape en virkelighet og er påvirket av fordommer og teoretiske perspektiver. I det man forsker på mennesker og samfunn innenfor en kvalitativ tilnærming, vil prosessen alltid være påvirket av normer, verdier i samfunnet og forskerens egne verdier og normer (Hiim, 2020, s. 47). I dette aksjonsforskningsprosjektet er det praktikerne selv, som har ansvar for å planlegge, innsamling

av data og dokumentasjonen. Vi som leder gruppen er del av et sosialt system på skolen hvor vi har makt og spesielle roller, og en fare ved dette er at det bli for lite distanse til empirien i analysefasen.

I dette prosjektet har jeg derfor ikke vært med i selve aksjonene, og reliabiliteten er forsøkt styrket gjennom at flere forskere deltar i prosjektet gjennom at vi har tolket data sammen. I denne prosessen har vi samarbeidet om koding og kategorisering av dataene og i tillegg er tolkninger av logger forelagt elevene innledningsvis i hver aksjon (Thagaard, 2018, s. 188). Slik har vi tilstrebet oss en distanse til empirien og en systematisk tilnærming til analysefasen for best mulig å sikre analysen av empirien.

På grunn av Corona og nedstenging av skolen i desember 2021, ble det ikke mulighet til å gå gjennom den samlede loggen for de fem aksjonene med de deltagende jentene slik jeg hadde forespeilet meg. Etter jul hadde vi også en svært eskalerende smitteutvikling på skolen vår, noe som gjorde det vanskelig å samle alle jentene. Dette er derfor en mangel ved prosjektet og som kan ha påvirket reliabiliteten.

En kritisk gjennomgang av loggene i etterkant, viser at spørsmålene i loggene kan ha påvirket svarene vi fikk fra jentene. En større bevissthet rundt å stille mer åpne spørsmål kunne også gitt andre svar til datamaterialet, slik kan reliabiliteten blitt påvirket i dette prosjektet. I etterkant ser jeg at jeg kunne hatt mer søkelys på spørsmål rundt karriereknappene.

4.9.2 Validitet

Validitet kan betegnes som resultatene av forskningen og hvordan dataene er tolket og i hvilken grad tolkningene er gyldige for forskningen. Validiteten kan styrkes gjennom transparens, ved at det teoretiske grunnlaget til forskeren beskrives og ligger til grunn for tolkningen og konklusjoner hun kommer fram til. Analysen av dataen vil da ligge til grunn for tolkninger og konklusjoner. I dette prosjektet har jeg forsøkt å ha samsvar mellom forskningsspørsmål og at analysen av empirien er koherent med konklusjonen. Jeg har forsøkt å ha en kritisk og refleksiv tilnærming til egen analyseprosess, og jeg har hatt en utenforstående tidligere kollega til å kritisk vurdere analysene jeg har gjort. McNiff & Whitehead argumenterer for at for å sikre validitet, bør du benytte deg av «critical friends» (Thagaard, 2018, s. 189, McNiff & Whitehead, 2006, s. 159).

4.10 Ethiske retningslinjer i forskningen

I kvalitativ forskning vil forskeren ofte ha nær kontakt med mennesker som kan være i sårbare situasjoner. Det vil derfor være grunnleggende verdier som en forsker må forholde seg til, gjennom at forskeren tar hensyn autonomien, integriteten, medbestemmelse og menneskeverdet til de som

deltar i forskningsprosjektet. Dette forskningsprosjektet er meldt til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 15.10.2021 (vedlegg 1).

4.10.1 Etske betraktninger i dette prosjektet

De etiske retningslinjene for forskning er forsøkt ivaretatt slik Thagaard beskriver dem i *Systematikk og innlevelse* (2018). Utgangspunktet for all forskning er for det første at forskeren må ha informert samtykke fra de som deltar i prosjektet.

Alle elever som har deltatt i prosjektet har fått informasjon om informert samtykke av helsesykepleier og sosialpedagogisk rådgiver, 19.10.2021, og underskrevet denne før prosjektet startet (Vedlegg 2). Her var det informasjon om hensikten med forskningen, hvem som har tilgang til denne og hvordan dataene til enhver tid blir oppbevart trygt. Elevene fikk også informasjon om hvordan resultatene skal brukes og følgene av å delta i dette prosjektet og at de kan trekke seg fra prosjektet hvis de ønsker det.

Vi har i størst mulig grad forsøkt å ivareta elevenes integritet gjennom informert samtykke (Thagaard, 2018, s.180). Anonymiteten har vi forsøkt å ivareta gjennom at jeg skrev utsagnene fra loggene inn i et word-dokument. Jeg ser i ettertid at det også burde vært et kryss på skjemaet for informert samtykke, der jentene godtok at det de skrev i loggene, ble lagt fram for de andre i den neste aksjonen.

Forskeren skal i størst mulig grad behandle innsamlet data om personlige forhold og personlige opplysninger gjennom konfidensialitet. Vi har ivaretatt dette gjennom at loggene skulle være uten navn, navnet på skolen er ikke nevnt og det vil ikke være mulig å gjenkjenne elevene eller hva de har skrevet eller sagt i disse gruppene. Elevene er informert om at det bare er vi som leder prosjektet som har tilgang til å lese loggene. Alle data vil bli slettet når prosjektet er over, slik det beskrives i søknaden til NSD. Et bærende prinsipp for de som deltar i denne gruppen er også at hver enkelt har taushetsplikt i forhold til det som blir sagt i gruppen for å skape trygghet for deltagelse i gruppen. En utfordring er i denne sammenhengen at vi som leder prosjektet ikke har mulighet til å sjekke om jentene ikke snakker om det som skjer i gruppene.

Jentene opparbeider et tillitsforhold til de som har leder prosjektet, og dette kan skape en forventning hos jentene om at de må skrive bare positive tilbakemeldinger i loggene. Dette kan påvirke reliabiliteten i forskningen ved at dataene ikke er troverdige nok. Som forskere er vi avhengige av tilliten og åpenheten deltagerne har i gruppen.

De etiske retningslinjene i forskningen handler også om konsekvensene for deltagerne av å delta i et forskningsprosjekt. Det er viktig at forskningen og resultatene av denne ikke blir en belastning for de

som deltar. I dette prosjektet har elevene gjennom informert samtykke fått beskjed om de at til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet uten at det får noen konsekvenser for dem. Vi opplever flere av jentene som deltar som pliktoppfyllende ved at de møter hver gang. Vi må derfor ta med oss at vi ikke helt vet om de deltok frivillig, eller om de ønsket å trekke seg ut av dette prosjektet.

Sentralt i denne forskningen er fortolkning og innlevelse en sentral faktor, og vi har vært tre ulike fagpersoner som har deltatt i fortolkningen av datamaterialet. Vi håper derfor at våre tolkninger er rimelige i forhold til det samlede materialet. Vi er usikre på hvordan våre verdier og holdninger har påvirket hvordan vi har analysert datamaterialet, og derfor har jeg prøvd å etterstrebe redelighet ved å trekke meg ut av aksjonene. I samråd med veilederne mine fant vi ut at dette var mest hensiktsmessig for å ivareta en kritisk og analytisk distanse til datamaterialet.

5 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater fra forskningen i forhold til problemstillingen. Oversikt over funnene ligger som vedlegg 6.

Jeg vil se funnene i forhold til forskningsspørsmålene som vil bli presentert i hvert sitt avsnitt. I avsnitt 5.1 presenterer jeg funn knyttet til gruppeveiledning og karrierelæring. I avsnitt 5.2 presenterer jeg funn i forhold til gruppeveiledning, deltagelse og demokratisk medvirkning. Til slutt i avsnitt 5.3, presenterer jeg funn knyttet til sammenhengen mellom karrierelæring og livsmestring.

Sitatene fra loggene og pedagogiske soler vil stå i kursiv og er skrevet slik de er utformet i loggene, og vil framstå til tider med grammatiske feil. Jeg har valgt å skrive det inn slik for å vise jentenes umiddelbare tankerekker etter hver aksjon.

5.1 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til å fremme karrierelæring?

Gruppeveiledning kan gi økt læringsutbytte for deltagerne, ved at de lærer sammen. Dette har vært en underliggende antagelse i prosjektet vårt og vi anser derfor at metoden har hatt betydning for utvikling av karrierekompetanse. En annen underliggende antagelse, er at karriereknappene er et godt verktøy når vi jobber med livsmestringsperspektivet.

5.1.1 Karrierelæring og sosiale utviklingsprosesser i gruppeveiledning

Erfaringsdeling kan oppleves som et godt virkemiddel for å dempe stresset de unge opplever rundt valg. Gjennom gruppeveiledning kan ny kunnskap oppstå i samhandling med andre. Å lære er å gjøre noe sammen med andre, og læringen i gruppen kan sees på som et resultat av de sosiale prosessene som foregår i gruppeveiledning. Opplevelsen av å høre til i et fellesskap, har vært en god opplevelse for deltagerne.

Et hovedfunn i prosjektet mitt er at erfaringsdeling har hatt stor betydning for deltagerne i mestringsgruppen. Opplevelsen av å ikke være alene om utfordringer knyttet til prestasjon og mestring, er sentralt for deltagerne. Jentene skriver i loggene at de blir veldig lettet ved at de kjenner seg igjen i det som blir sagt i gruppen, spesielt rundt temaer som valg, stress og mestringstro. En viktig oppdagelse har vært at de andre i gruppen har de samme utfordringene som dem selv og denne erfaringen har de fått gjennom å lytte til hverandre og gjennom praktiske øvelser.

Erfaringsdeling med jevnaldrende har gitt dem mulighet til å støtte hverandre og se utfordringer fra de andres perspektiv. En jente skriver i loggen at: *Det er viktig å høre hvordan andre har det og være*

åpne sammen. Å komme med egne erfaringer og høre på andre, da tenker jeg at jeg kanskje ikke er så ille, selv om situasjonen er forskjellig, så er frykten eller følelsen lik. Denne erfaringsdelingen har bidratt til en allmenngjøring av utfordringer jentene opplever ved at de ikke trenger å bære ansvaret for å håndtere problemene sine alene.

5.1.2 Økt bevissthet gjennom refleksjon rundt karriereknappene

Økt karrierekompetanse gjennom bruk av karriereknappene har vært en sentral aktivitet i gruppeveiledningen. Å reflektere rundt de fem ordparene i karriereknappene, har gitt noen innspill til hvordan dette verktøyet kan benyttes. Karriereknappene kan være interessante blant annet for å øke valgkompetanse og være et redskap for elever til å bli bedre kjent med seg selv.

Et interessant funn viser at mange opplever at de må foreta valg daglig og at de opplever stress i forhold til dette. Hvordan blir framtiden og vil karakterene være gode nok til å komme inn på ønsket utdanning? Usikkerhet rundt identitet opptar også jentene og tanker om hvordan de skal framstå i klasserommet og i sosiale medier. Det kan skape selvforakt når de unge får høre fra foreldre og i mediene at; du kan bli hva du vil, bare du utnytter ressursene dine!

Ved å utarbeide en plan for framtiden og bli kjent med seg selv gjennom karriereknappene, kan jentene oppleve mindre stress og uro i hverdagen. Flere jenter oppgir at de opplever stress fordi de er redde for at de ikke skal oppnå de målene de setter seg for framtiden. I denne sammenhengen var det karriereknappen meg i kontekst som førte til at jentene oppga at å reflektere rundt dette ordparet, ga økt bevissthet rundt hvem de er og hva som er viktig i livet deres. En av jentene skriver i loggen: *jeg frykter at jeg ikke har gode nok karakterer, og tørr ikke drømme for mye, for da kan jeg bli skuffet.* I refleksjonsnotatene etter andre aksjon, har jeg skrevet: *flere av jentene sier at de er så lei av å ta valg og alltid stå ansvarlig for de valgene de gjør. Jentene føler at de må gjøre noe hele tiden for å føle seg produktive og gode mennesker.*

5.1.3 Karrierelæring og livsmestring

Tidligere forskning har vist at karrierekompetanse og livsmestring kongruerer med hverandre. I de nye læreplanene i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, defineres livsmestring nesten sammenfallende med karrierekompetanse; å kunne ta valg og håndtere spenninger som er knyttet til livet, til læring og arbeid.

Et interessant funn viser at jentene mener at valg og mestring henger sammen fordi selvtillit og mestring er viktige faktorer når de foretar valg. Gjennom de pedagogiske solene har jentene reflektert over begrepet valg. Noen av innspillene fra jentene er at det ligger mange tanker bak et valg og i så måte er det forståelig at det skaper stress. Noen av utsagnene understøtter dette: *Valg*

må gjøres resten av livet. Valgene stopper aldri. Mestring og selvtillit kan støtte deg når du skal ta valg. Vi tolker det slik, at jentene trenger kompetanse og ferdigheter for å føle seg tryggere når de foretar valg, i så måte er altså karrierelæring og livsmestring to sider av samme sak.

Et funn viser at å ha ferdigheter til å håndtere usikkerhet i forhold til valg, kan være en sentral karriereferdighet. Ved å endre holdninger til at samtiden og framtiden er usikker, kan være en nyttig ferdighet for å møte framtiden. Jentene kan bli bedre rustet til å møte hindringer i forhold til arbeid og utdanning. En jente uttrykker dette så fint i loggen: *...veien går aldri rett. Til og med Google Maps vil føre deg til en omvei hvis det er en hindring i veien, og noen ganger står du i kø, men du er ikke den eneste som står i kø.*

5.1.4 Kan økt robusthet føre til økt følelse av livsmestring?

Å kunne håndtere utfordringer og stress knyttet til valg og mestring, har vært sentralt i dette prosjektet. Refleksjon knyttet til karriereknappene valg og tilfeldigheter og meg i kontekst kan ha betydning for opplevelsen av økt robusthet og gi noen verktøy for å håndtere usikkerhet og stress.

Et funn viser at noen av jentene oppgir at de har fått økt bevissthet rundt egen psykisk helse og håndtering av utfordringer. Det kan bety at forebygging av psykisk uhelse blant de deltagende jentene, kan være en effekt ved at utfordringer de har, blir løftet i gruppen og knyttet til karrierelæring og mestring. En av jentene skriver i loggen: *Jeg føler at jeg har større selvinnsikt og bedre psykisk helse etter deltagelse på dette kurset. Men troen på framtiden og karrierevalg har nok ikke endret seg.* En annen jente skriver i loggen: *Jeg vet ikke om det er kurset som har vært hovedfaktor, men det har definitivt påvirket hvordan jeg tenker på framtiden. Jeg føler at det går mer bra, liksom.*

To av åtte jenter oppgir at de ikke opplever at mestringskurset har hjulpet dem i forhold til stress og prestasjon som er knyttet til skolearbeid og framtiden. De oppgir at deltagelsen i gruppen har ført til mer stress, fordi de skal håndtere egen karriere i tillegg at de skal håndtere alle sider av livet.

5.2 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt deltagelse og demokratisk medvirkning?

Gruppeveiledning kan gi rom for å arbeide med deltagelse og medvirkning. Veilederens oppgave er å skape trygghet, fremme livsmot og mestringstro hos deltagerne.

5.2.1 Opplevelse av anerkjennelse og respekt i gruppen

Å forstå seg selv gjennom andres fortellinger og erfaringer, kan være til hjelp på veien mot anerkjennelse av seg selv. Opplevelsen av å ikke være trygg i klasserommet, kan føre til stress og uro

for mange elever. Skolehverdagen består av mestring og læring, og manglende mestringstro og anerkjennelse, kan oppleves som utfordrende.

Et interessant funn viser at flere av jentene opplever det utrygt å være på skolen, både når det gjelder å si noe høyt i klasserommet, deltagelse i faggrupper og utrygghet ved vurderingssituasjoner. Ett av de viktigste målene lederne hadde i gruppene, var å bygge gode relasjoner mellom elevene, helsesykepleier og sosialpedagogisk rådgiver. Deres fokus var at alle skal komme til orde i gruppen og at temaer det skal reflekteres rundt, alltid diskuteres i små grupper først. Deretter kan innspill løftes fram felles i gruppen.

Et funn viser at det er viktig å skape trygghet i mindre grupper, og at dette kan påvirke elevenes selvtilit. Det kan føre til at flere jenter opplever det som trygt å ta ordet i gruppen, noe som kan gi dem selvtilit til å ta ordet i klassen. I loggen etter det tredje møtet skriver en jente: *Føler meg sett, hørt, forstått og akseptert. Kan være åpen og ærlig uten å være redd og føle på det.* En annen jente skriver: *Her kan jeg være åpen og si det jeg føler uten at noen ser ned på meg, og kanskje isteden føle det samme.* Flere av jentene uttrykker i det siste møtet, at de nå tør å ta ordet i klasserommet og de føler seg tryggere på skolen fordi de har fått respekt og anerkjennelse i gruppen.

En av jentene uttrykker at deling i gruppen gir bedre psykisk helse, og når de snakker om problemer blir de litt mindre stresset. En jente skriver i loggen: *Ja, jeg opplever at jeg føler meg tryggere når jeg snakker om slike temaer sammen med andre som kjenner seg igjen. Det skaper trygghet når andre forteller om sine tanker og følelser.* I loggene blir begrepet «å være i samme båt» benyttet av mange av jentene, og de påpeker at det kan være til hjelp for å sortere tanker og håndtere utfordringer i livet. Refleksjoner fra lederne er at det er et høyere refleksjonsnivå i gruppen i de to siste aksjonene og at det er større bevissthet rundt temaene som diskuteres. I loggen skriver en jente: *Godt å uttrykke seg og være åpne sammen og i denne gruppen får jeg innblikk i andres liv og historier, og støtte, hjelp og tips.*

Det kommer fram både i gruppen og elevloggene at mange er redde for å skuffe seg selv og andre og opplever prestasjonspress i forhold til karakterer og skolearbeid. Derfor er mange urolige når det gjelder hva andre tenker om dem. Det kommer fram at det oppleves som godt å vite at de betyr noe for noen, og at det å få innblikk i hvordan jevnaldrende jenter har det, gir perspektiver til egne utfordringer. Refleksjon i gruppen rundt disse temaene gir nye tanker og perspektiver også i forhold til karriere og framtiden.

5.2.2 Erfaringsdeling skaper trygghet og kan gi grunnlag for økt deltagelse?

Opplevelsen av trygghet og respekt ligger som en forutsetning i dette prosjektet. Ønsket vårt er å skape trygghet for deltagelse både i gruppen og etter hvert i klasserommet.

Et funn fra refleksjonsnotatene fra møtene vi lederne hadde etter hver aksjon, var at ved at jentene deltar i gruppen styrkes også demokratisk medvirkning og medborgerskap, som er tydelige føringer i offentlige dokumenter om livsmestring. Ved å styrke jentenes selvtillit og troen på seg selv, opplever de å bli mer aktive elever gjennom å ta kontroll over egen hverdag.

Et funn fra elevloggene tilsier det samme. Noen elever skriver at det å tørre å ta ordet i gruppen, fører til at eleven tør å ta ordet i klasserommet og føler seg respektert i større grupper. Økt aktiv deltagelse i gruppearbeid og i klasserommet kan gi økt selvtillit og tro på økt mestring. En jente skriver i loggen: *Hvis du blir støttet og er aktiv i timen, og læreren sier bra, så får man mestringsfølelse. Det gir økt selvtillit.* Det kan tyde på at demokratisk deltagelse og følelsen av respekt i gruppen, kan få betydning for hvordan jentene ser på seg selv og hvilken betydning de har i større grupper på skolen.

I tre av aksjonene benytter vi pedagogiske soler for at det skal fremmes felles innsikt og forståelse for av begrepene: Mestring, prestasjon og valg. I tillegg benyttes pedagogiske soler for at jentene skal føle at deres deltagelse har betydning for de andre i gruppen. I siste aksjon opplevde vi at bruken av pedagogisk sol på tavla, førte til at jentene uoppfordret kom med råd til hverandre om hvordan prestasjon kan håndteres.

I den siste aksjonen opplevde de to lederne at gruppedynamikken hadde endret seg i stor grad i forhold til den første aksjonen. Jentene tar ordet, veileder hverandre og lar alle komme til orde, og det var en svært engasjert diskusjon av dagens tema. Begge lederne valgte derfor å trekke seg tilbake og delta som tilretteleggere.

Arbeidet med tverrfaglige temaer innenfor karriere og livsmestring kan være fruktbart ved at det er ulike faggrupper som jobber inn mot felles temaer. Ved å utvikle økt deltagelse og en økt følelse av å håndtere eget liv, kan det fremme bedre psykisk helse. Ved å stimulere til økt tro på egne evner, kan det påvirke troen du har på hvilke muligheter du har innenfor utdanning og yrkesliv.

5.3 Karrierelæring og livsmestring henger sammen

Innenfor karrierelæringen skal elevene utvikle ferdigheter for å imøtekomme endringene i samfunnet og ta ansvar for eget liv. En underliggende antagelse i prosjektet har vært at deltagelse i dette prosjektet skal gi elevene verktøy for aktiv deltagelse i eget liv gjennom økt karrierekompetanse og økt mestringstro.

5.3.1 Karrierekompetanse og livsmestring

Karrierekompetanse kan være å foreta valg, kjenne seg selv og håndtere stress i tilknytning til utdanning. Å utvikle økt mestringstro kan gjøre jentene i stand til å håndtere eget liv og stress i skolehverdagen.

Jeg hadde to kategorier i datamaterialet mitt; den ene var mestringstro og den andre var karrierelæring. Innenfor kategorien mestringstro lå også koden psykisk helse. Jeg slo sammen disse funnene, og vil gjøre et forsøk på en holistisk tilnærming til temaene. I det andre møtet reflekterte jentene rundt stress ved at de alltid hadde dårlig samvittighet hvis de ikke var effektive hele tiden.

Et funn viser at jentene opplever prestasjon i forbindelse med skolearbeid. De sammenligner seg med andre og utvikler et negativt syn på deg selv. I kapittel 2 skrev jeg om hvordan det moderne samfunnet har utviklet seg ved at det knyttes store forventninger til enkeltindividets deltagelse i det framtidige arbeidslivet, og om ferdigheter og kompetanse de unge skal tilegne seg i skole og arbeidsliv.

Vi opplever derfor at dette tilpassede veiledningstilbudet kan møte noen av utfordringene jentene har. Krav om å prestere, kan føre til psykisk uhelse og lite mestringstro. Gjennom refleksjon kommer lederne fram til at fokus på mestring vil være fruktbart for å gi noen strategier for å håndtere uro. En jente skriver i loggen om hva hun ønsker å lære mer om: *Å takle livet generelt*, en annen skriver: *Hvordan takle stress og kanskje ha mer glede i hverdagen med en god følelse.*

Et viktig funn er at jentene ønsker å utvikle mer tro på seg selv gjennom dette mestringskurset. Økt mestringstro knyttes i datamaterialet fra elevloggene til at de føler at de får til ting, håndterer livet samt det å ha en forståelse for hvem de er. I tillegg kommer det fram at det å sortere viktige og uviktige gjøremål, kan skape en trygghet og dempe stress og uro. En jente skriver at: *Du er ikke det du presterer. Gruppen deler sine opplevelser, og noen ganger kjenner jeg meg igjen i deres situasjon, det gjør at jeg føler at det ikke bare er meg som har disse problemene, og det gir meg mestringstro.*

Økt karrierekompetanse og mestringstro går derfor «hånd i hånd» i datamaterialet vårt, slik vi tolker det. Derfor anser vi det som fruktbart å koble spesielt karriereknappene til strategier for å utvikle økt mestringstro.

5.3.2 Gir økt mestringstro økt utbytte av karrierelæringen?

Temaene i karriereknappene med sammensatte ordpar har vært en god innfallsvinkel til karrierelæringen i gruppene. Noen ordpar har hatt større betydning enn andre, som meg i kontekst, og muligheter og begrensinger.

Et funn viser at refleksjon rundt karriereknappene har gitt jentene større bevissthet rundt hva de mestrer i livet sitt, blant annet gjennom livshjulet og meg i kontekst. Halvparten av jentene skriver at de etter deltagelse på kurset synes det er like vanskelig å ta valg. Og de skriver i loggene at de opplever at de er tryggere på seg selv, og har økt mestringstro. På denne måten kan de bli mer trygge på valgene de tar. Det kan bety at arbeidet med å mestre stress, prestasjonsangst og økt selvbevissthet, kan føre til økt mestringstro.

Det kan bety at utbyttet av karrierelæringen øker ved å arbeide med mestring i forkant eller samtidig. Karriereknappene i kvalitetsrammeverket er derfor et godt utgangspunkt for å jobbe helhetlig med livsmestring.

5.3.3 Medborgerskap og livsmestring

I prosjektet vårt har medborgerskap og utvikling av ferdigheter til å ta styring i eget liv, vært en viktig forutsetning for opplevelse av å mestre livet.

Hvilke erfaringer har vi ledere gjort oss gjennom det tverrfaglige samarbeidet? Og hvordan har det gitt mulighet for å jobbe ut fra et helhetlig perspektiv med karrierekompetanse og livsmestring? Funnt fra refleksjonsnotatene viser at helsesykepleier hatt mulighet til å jobbe med psykisk og fysisk helse, trivsel og læring. Sosialpedagogisk rådgiver har bidratt med kunnskap og strategier som fremmer sosiale og emosjonelle ferdigheter. Og karriereveileder har bidratt med kompetanse innenfor karrierelæring. Dette har gitt oss muligheten til å jobbe med elevene på en helhetlig måte ved at karriere, utdanning og livet henger sammen.

5.3.4 Veiledernes rolle i gruppen

Dette forskningsprosjektet har gitt oss ledere en mulighet til å forske på egen rolle og hva som fremmer medborgerskap og deltagelse i gruppen.

Et interessant funn fra refleksjonsnotatene etter den første aksjonen, viser at lederne inntar en ganske dominerende rolle. Vi har fått ny kunnskap om hvilken rolle lederne kan innta som tilretteleggere for refleksjon og samhandling i gruppen. Vi har lært at vi må tilrettelegge for god dynamikk og trygghet i gruppen. I tillegg bør ledernes rolle være å sørge for god struktur og planlegging ved at vi passer på tiden, introduserer temaer og tilrettelegger for undring og refleksjon. Å gjøre oss selv overflødige slik at elevene kommer til orde og deltar i gruppen, anser vi som et grunnlag for medborgerskap og livsmestring. Dette opplevde vi i de siste aksjoner der diskusjon av temaene fra jentenes logger førte til engasjert diskusjon blant jentene.

6 Drøfting

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å finne ut om karrierelæring og livsmestring i gruppeveiledning bidrar til at deltagerne utvikler karrierekompetanse og noen verktøy for å håndtere utfordringer i hverdagen. Karriereknappene har vært utgangspunktet for karrierelæringen, og de har vært strukturerende i forhold til planleggingen og valg av temaer i prosjektet.

I denne delen drøfter jeg mine hovedresultater sett i lys av teoretiske perspektiver og relevant forskning. For å konkretisere disse formålene har jeg valgt å ha søkelys på tre forskningsspørsmål:

- Hvordan kan gruppeveiledning bidra til å fremme karrierelæring?
- Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt deltagelse og demokratisk medvirkning?
- På hvilken måte henger karrierelæring og livsmestring sammen?

Jeg har valgt å strukturere drøftingen etter disse forskningsspørsmålene og vil besvare disse i hvert sitt delkapittel.

6. 1 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til å fremme karrierelæring?

I denne delen skal jeg drøfte funn som er knyttet til karrierelæring gjennom karriereknappene og hvilken betydning utvikling av mestringstro kan understøtte karrierelæringen i grupper. For å belyse forskningsspørsmålet vil jeg ha søkelys på kvalitetsrammeverkets betydning for karrierelæringen og utvikling av mestringstro i gruppeveiledning. Jeg vil også drøfte karrierelæring og livsmestring i forhold til aksjonsforskning som metode.

6.1.1 Karrierelæring og sosiale utviklingsprosesser i gruppeveiledning

En underliggende antagelse for dette forskningsprosjektet er at karrierelæring og utvikling av mestringskompetanse er to sider av samme sak. Strukturerende for prosjektet var derfor bruken av karriereknappene og de tilhørende fem ordparene og temaer vi mener kongruerte med livsmestring. Gjennom veiledning i gruppen har vi hatt søkelys på at jentene skal utvikle valgkompetanse, mestringsstrategier og refleksjon rundt disse temaene, samt sosiale utviklingsprosesser.

I metodedelen redegjorde jeg for verdier og perspektiver som ligger til grunn for aksjonsforskningen. Disse verdiene og perspektivene er sosiale utviklingsprosesser, demokratisk medvirkning og refleksiv virksomhet. Medvirkning og medforskning har ført til ny læring i gruppen og på skolen der prosjektet. Alle som har deltatt i forskningsprosjektet, har blitt stimulert til deltagelse i gruppen og til å ytre egen mening i fellesskapet, slik at disse handlingene også kan endre situasjonen de er i. I så måte kan

denne metodiske tilnærmingen være et godt utgangspunkt for å arbeide med karriereveiledning og livsmestring (Kversøy & Hartviksen, 2022, s. 231).

I denne delen vil jeg fokusere på sosiale utviklingsprosesser knyttet til karrierelæring og mestringsutvikling i gruppen. Et hovedfunn er at erfaringsdeling med jevnaldrende har hatt stor betydning for jentene. Flere av deltagerne oppgir at det er en lettelse å høre at andre har det som dem selv. Å dele erfaringer i grupper med jevnaldrende, kan være fruktbart når det gjelder å reflektere rundt selvinnsikt, utdanning og valg. Et sentralt perspektiv er at deltagerne kan gjenkjenne egne problem hos de andre deltagerne i gruppen og dermed kan utfordringer avprivatiseres. Veiledning i grupper gir derfor mulighet til for å kunne ha søkelys på de samme utfordringene, samtidig som det opprettes et sosialt fellesskap for refleksjon om temaer innenfor knyttet til karrierelæringen (Thomsen et al., 2013, s. 8; Seville, 2019, s.12).

Mine funn bekreftes gjennom Thomsen et al. (2013) som belyser hvilken betydning gruppeveiledning kan ha som tilpasset veiledningstilbud for å fremme refleksjon og læring innenfor karrierelæring. Gjennom deltagelse og erfaringsdeling har jentene fått mulighet til å konstruere et karrierenarrativ av seg selv i en sosial sammenheng. De har fått mulighet til å bli kjent med seg selv gjennom karriereknappene i en gruppe med betydningsfulle jevnaldrende gjennom dialog. Ved deltagelse i gruppen ansvarliggjøres de også for sine meninger (Thomsen et al., 2013, s. 14). Veiledningen i gruppe kan sees på som verdifull erfaring for deltagerne på grunn av den sosiale støtten de har fått av hverandre. Innenfor sosialkonstruktivistisk karriereteori påpekes det at læring skjer i dialogen og gjennom at mennesker hjelper hverandre. Gjennom språket blir kunnskap til i samhandling med andre og ved å reflektere sammen med andre, kan jentene oppleve at de får en felles forståelse for hvem de er i en omskiftelig verden (Bjørndal, 2016, s. 111).

I forskningsprosjektet mitt er et sentralt funn at gruppeveiledningen gjennom sosiale utviklingsprosesser kan avprivatisere og avindualisere problematikk knyttet til mestring, valg og karriere. Disse funnene samsvarer med Thomsen et al. (2013) som tar til orde for en allmengjøring av problemer gjennom refleksjon i grupper. Å møte jevnaldrende som har de samme utfordringene som dem selv, kan føre til en forståelse for at utfordringer ikke bare er individuelle, men også er allmenngyldig for en større gruppe. En utvidet forståelse for at et problem ikke nødvendigvis er individuelt, men også kan gjelde for en større gruppe, kan føre til en avindualisering og en forståelse for at problemet ikke er selvforskyldt. Å håndtere problemer som felles problemer og dermed komme fram til nye handlingsmåter innenfor gruppen, kan fremme sosial læring (Thomsen et al., 2013, s. 16; Seville, 2019, s.11).

6.1.2 Karrierelæring og livsmestring

I Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning påpekes det at karrierelæringens mål for veisøker er å utvikle karrierekompetanse. Dette skal sette individet i stand til å håndtere livets utfordringer gjennom selvinnsikt og gjennom å oppdage egne muligheter for å ta gode valg. I denne læringen ligger det også at veisøker skal håndtere alle sider i eget liv, gjennom læring i arbeidslivet og et samfunn i rask endring (Bakke et al., 2020, s. 63). I den overordnede delen i den nye læreplanen er livsmestring et sentralt tema, og i prinsipper for læring, utvikling og danning, står det at skolen skal bidra til elevens sosiale læring og utvikling både i skolefagene og alle aktiviteter som foregår på skolen. Sentralt i denne læringen ligger det en utvikling av elevens selvbylde, identitet og holdninger sammen med andre. Det påpekes videre at dialogen er sentral i den sosiale læringsprosessen, slik at eleven kan håndtere motstand, og videre gi eleven trygghet til å sette fram egne meninger. I denne læringsprosessen skal elevene lære å lytte til andre og utvikle medbestemmelse og medansvar (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Karrierelæring og livsmestring kan sees på som to sider av samme sak, og dette understøttes av funnene i datamaterialet mitt. Gjennom å delta i dette prosjektet har elevene hatt mulighet til læring i en sosial setting som fremmer det å kunne håndtere eget liv gjennom aktiv deltagelse i grupper. Et sentralt funn er at valg kan være stressende og mange av jentene opplever at de må ta valg hver dag i sosiale medier, i forhold til skole og ikke minst i forhold til utdanning og yrker. Flere jenter oppgir at de er redde og engstelige for fremtiden. Det framkommer av empirien at det hjelper å ha en plan for fremtiden for å dempe stress og uro. I så måte har bruken av karriereknappene vært helt sentralt i forhold til at noen av elevene opplever at de har fått økt karrierekompetanse og økt bevissthet rundt valg og fremtiden.

Disse funnene understøttes av Thomas Ziehe sin teori om det postmoderne valgsamfunnet, der han påpeker i sin doktorgradsavhandling *Pubertet og narsissisme* at identitet ikke lenger går i arv, og tapet av tradisjoner fra de foregående generasjoner har falt bort. Dette fører til at de unge hele tiden har en pågående selvrefleksjonsprosess. De må ta stilling til ulike verdier og foreta valg i forhold til verdiene sine. Ifølge Ziehe vil den nye ungdomsgenerasjonen i større grad oppleve en indre tomhet, økt bevissthet rundt eget selvverd og dårligere psykisk helse. Dette kan føre til en narsissistisk holdning der de ikke har tro på autoriteter og sosial støtte fra venner, får stor betydning. Dette kan føre til at de unge blir mer sårbare og individrettet (Madsen, 2018, s. 41).

For å imøtekomme elevenes opplevelse av at samtiden er usikker både økonomisk og innenfor framtidens kompetansebehov, har vi hatt fokus på H.B Gelatt sin teori om positiv usikkerhet. I denne sammenhengen har vi utfordret elevenes usikkerhet rundt valg, gjennom et forsøk på

holdningsendringer. Vi har hatt fokus på å utvikle ferdigheter for å håndtere usikkerhet. Funn fra den pedagogiske solen der temaet var valg, understøttes av dette teoretiske perspektivet. Her skriver elevene at: *Det er viktig å lære av sine feil, og valg er å ta sjanser, og du må stå for valget ditt.* Et annet perspektiv som kom fram gjennom de pedagogiske solene om valg, var at valg gir mestring og selvtillit og at valg skal gjøres resten av livet.

Gelatt & Gelatt påpeker at positiv usikkerhet er relevant for de som strever med å ta valg i forhold til karrieren sin, og at en positiv holdning til usikkerhet øker kreativiteten ved valg. De referer til Max Lerner som uttrykker dette slik: "Don't be a pessimist or an optimist; be a possibilist." (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 94).

Vi har en opplevelse at jentene har utviklet økt refleksjon om at fremtiden er usikker og at de har fått noen strategier for å håndtere denne usikkerheten. Samtidig påpekes det i NOU16:7 at karrierelæring vil foregå i et livslangt perspektiv. Vi innser derfor at prosjektet kan ha betydning for noen av jentene, samtidig må vi ha med perspektivet om at karrierelæring må foregå i en lengre periode for at det skal ha noen særlig effekt.

6.1.3 Kan økt robusthet føre til økt følelse av livsmestring?

Et fokus gjennom prosjektet har vært om deltagelse i gruppen kan føre til at elevene utvikler økt robusthet til å håndtere stress gjennom refleksjon over ulike temaer og gjennom praktiske øvelser. Et sentralt funn har vært at noen av jentene opplever at de har fått økt tro på seg selv og bedre selvtillit. Noen oppgir at de har blitt mer bevisste på egen psykisk helse og håndtering av utfordringer. Dette samsvarer med Røyset & Kleppstø og Førde sin teori om resiliens. Å utvikle resiliens kan påvirke hvordan et menneske håndterer stress og kriser og hvordan dette håndteres gjennom livet. Hensikten med å jobbe med temaer innenfor livsmestring som helse, stress, valg og selvinnsikt, samsvarer med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i den nye læreplanen. Dette samsvarer også med Røyset og Kleppstø sine påstander om at elevene skal bli bedre rustet til livslang læring for å kunne håndtere de raske endringene vi ser innenfor utdanning og yrkesliv (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 54; Førde, 2018).

Et annet perspektiv på livsmestring i skolen, er Ole Jacob Madsen sitt bidrag i *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* der han er skeptisk til om livet faktisk lar seg mestre. Han er kritisk til at undervisning i livsmestring må ligge til grunn for at de unge utvikler en velintegret identitet og god psykisk helse. Han er også kritisk til tanken om at livsmestring på timeplanen er nødvendig for at de unge skal håndtere livet sitt (Madsen, 2020, s. 102). Et interessant funn som understøtter dette i prosjektet mitt, er at to av åtte jenter skriver at deltagelse i prosjektet ikke har tatt bort stress og press. De skriver at det skaper mer stress når de erfarer at det forventes at de skal

håndtere alle sider i livet. Siden 2010 i Ungdata-undersøkelsen er det stadig flere jenter som oppgir at de har økte psykiske plager knyttet til stress og press knyttet til skolearbeid og at de ønsker opplæring i livsmestring for å håndtere psykisk uhelse. Paradokset i dette ligger i at det er skolen som skaper stress og press og skolen som skal lære de unge å mestre livene sine (Madsen, 2020, s. 104).

Å jobbe med livsmestring og karrierelæring som et tverrfaglig tema i grupper, anser vi derfor som fruktbart for å møte noen av utfordringene de unge opplever i dag, og kanskje spesielt rettet mot stress knyttet til skolearbeid og livsmestring. Samtidig må vi ta inn over oss at livsmestring og karrierelæring på ingen måte klarer å løse de sammensatte utfordringene de unge skal håndtere i dag.

6.2 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt deltagelse og demokratisk medvirkning?

I denne delen skal jeg drøfte funn med søkelys på medborgerskap og deltagelse i gruppen. En underliggende hypotese i prosjektet har vært at deltagelse i gruppen kan føre til at jentene opplever seg som deltagende og aktivt handlende individer. Jeg vil først komme inn på hvordan valg av metode har betydning for demokratisk medvirkning og deretter på deltagelse og demokratisk medvirkning i gruppen med jenter.

Jeg skrev i metodedelen at aksjonsforskningens andre verdi er demokratisk deltagelse og hensikten vår er å stimulere til demokratisk utvikling og medvirkning for de som deltar i prosjektet. Fokuset er å forstå hvordan jentene samhandler med hverandre og at deltagelsen i gruppen gir meningsfulle endringer som påvirker livene deres. Det betyr i dette prosjektet at lederne reflekterer sammen med jentene ut fra logger de har skrevet og at det blir gjort endringer i forhold til dette. Hensikten vår har derfor vært at den enkelte skal få mulighet til endring og utvikling (McNiff & Whitehead, 2006, s. 10; Kversøy & Hartvigsen, 2022, s. 229).

Gjennom refleksjon i etterkant av hver aksjon har vi hatt søkelys på demokratisk medvirkning gjennom at lederne har planlagt nye aksjoner og tiltak sett fra sitt faglige ståsted. Derfor anser vi at den tverrfaglige tilnærmingen har blitt ivaretatt, der hensikten har vært å finne en felles tilnærming og strategier for jenter som opplever stress, prestasjonspress og mestringsforventninger (Kversøy & Hartviksen, 2022, s. 247).

I et fenomenologisk perspektiv vil hver enkelt sin fortelling og opplevelse av deltagelse i gruppen, være utgangspunkt for en mest mulig demokratisk fortolkning. Dette danner grunnlag for den felles fortolkningsprosessen. Det ble ivaretatt i prosjektet ved at jentene leste gjennom sammenfattede logger på starten av aksjonene, med muligheter for å kommentere det som ikke stemte med deres oppfatning. Som tidligere nevnt er det en svakhet i prosjektet at jentene ikke fikk lest gjennom den

siste sammenfattede loggen på grunn av et stort Corona-utbrudd på skolen vår i desember, noe som førte til at vi ikke kunne samle jenter fra ulike klasser i mestringsgruppen vår og på grunn av hjemmeundervisning.

En annen utfordring i forhold til et fenomenologisk perspektiv er at virkeligheten oppfattes slik enkeltindividet forstår verden og gjennom eget forståelsesfilter. I dette prosjektet kan det ha betydning for hvordan jentenes refleksjoner i loggene har blitt farget av deres forståelse av verden, og at denne forståelseshorizonten kan ligge langt unna ledernes forståelse av verden. Dette kan ha påvirket prosessen med analysen av dataene (Kversøy & Hartvigsen, 2022, s. 276).

6.2.1 Opplevelse av anerkjennelse og respekt i gruppen

Behovet for anerkjennelse og deltagelse i et fellesskap kan være en nøkkel til å forstå seg selv. Analyse av funnene viser at flere av jentene opplever at muntlig deltagelse i klasserommet er vanskelig for dem og at de føler prestasjonspress ved muntlige framlegg i klasserommet. Etablering av trygghet i gruppen og relasjonsbygging var derfor et fokusområde for oss. Gjennom deltagelse i gruppen er det flere som opplever at de blir sett, forstått, akseptert og anerkjent. Når jevnaldrende deler tanker og følelser, skaper det trygghet. Det kan virke som om likeverdige relasjoner skaper økt trygghet og grunnlag for økt deltagelse i gruppen. Det kan også virke som om jentene opplever en myndiggjøring når de kan være en støtte for hverandre og tilrettelegge for at de andre deler erfaringer.

Disse funnene samsvarer med Kversøy i artikkelen «Like som veileder like – karriereveiledning mellom mennesker i samme situasjon», der han viser at å dele følelsesmessige opplevelser med hverandre kan føre til mer respekt og gjensidig forståelse (Kversøy, 2010, s. 230). Stress og å foreta valg, er engasjerende og bringer fram sterke følelser, oppgir noen av jentene. Ved deltagelse i gruppen kan de sette ord på egen situasjon og reflektere sammen med de andre jentene. Dette kan igjen føre til en opplevelse av anerkjennelse og fellesskap i gruppen.

6.2.2 Kan medborgerskap og anerkjennelse i gruppen føre til økt deltagelse?

Flere av jentene oppgir at de gjennom å bli respektert og ved at deres meninger blir anerkjent i gruppen, kan gi grunnlag for økt deltagelse i klasserommet. De oppgir at det har blitt mer greit å snakke høyt i klassen ved muntlige framlegg. Gjennom å få mer tro på seg selv, blir det enklere å delta i klasserommet og ytre meningen sin, noe som igjen gir økt mestringsfølelse. I den overordnede delen av den nye læreplanen er et av de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, og i formålsparagrafen i opplæringsloven, i opplæringsens verdigrunnlag, står det at alle skal bli møtt med respekt og ha rett til demokratisk medvirkning i skolen (Lovdata, 2017, s. 5.). I denne sammenhengen

forstår jeg begrepet medborgerskap som en reell deltagelse og medvirkning i saker som får betydning for livet til den enkelte (Kversøy, 2010, s. 236).

Det betyr at deltagelsen i denne gruppen kan ha betydning for jenter som sliter med stress og prestasjonspress. Å bli aktive deltagere i eget liv gjennom anerkjennelse og respekt av jevnaldrende, kan ha stor betydning for jentene (Kversøy, 2010, s. 238; Buland et al., 2014, s. 176). I Banduras sosialkognitive teori tar han til orde for at mennesket skal være agenter i eget liv som bevisst påvirker eget funksjonsnivå og livsomstendigheter, og han ser på mennesker som aktive, selvregulerende og selvreflekterende individer (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 268). På den annen side kan det være vanskelig å fange opp i hvilken grad jentene opplever mindre stress i hverdagen knyttet til skolearbeid. Vi vet heller ikke i hvilken grad jentene opplever respekt og anerkjennelse i klasserommet framover. Det er flere faktorer som har betydning for om elevenes opplevelse av anerkjennelse og respekt, særlig i større grupper på skolen. Allikevel anser vi at deltagelsen i gruppen kan være en faktor som kan bidra til økt deltagelse og at jentene føler at de har mer kontroll i hverdagen sin.

6.3 På hvilken måte henger karrierelæring og livsmestring sammen?

I denne delen skal jeg drøfte faktorer som fremmer både karrierelæring og livsmestring, og hvordan disse to henger sammen.

Den tredje verdien innenfor aksjonsforskningen er den refleksive virksomheten som foregår gjennom aksjonsforskningen. En forutsetning som ligger til grunn i dette forskningsprosjektet var at ny kunnskap skal komme til syne gjennom aksjonsforskningen gjennom reflektiv virksomhet, som knyttes til teori og dermed gir nye perspektiver.

6.3.1 Karrierekompetanse og livsmestring i offentlige dokumenter

I planleggingen av temaene i dette mestringskurset tok vi utgangspunkt i Kompetanse Norge sin definisjon av karrierekompetanse som en ferdighet som gjør at mennesker skal håndtere livet sitt, læring og arbeid og å forstå seg selv i en sammenheng, og kunne ta gode valg i et livslangt perspektiv (Bakke et al., 2020, s. 50). Dette så vi i sammenheng med den overordnede delen i den nye læreplanen om livsmestring, som skal gi elever kompetanse innenfor psykisk og fysisk helse som gir ferdigheter til å ta gode valg i et livslangt perspektiv. Slik skal kan de påvirke faktorer som fremmer mestring i eget liv. Det står også at utvikling av et positivt selvbilde og identitet er avgjørende for god mestring av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi anser at å håndtere livet, ta ansvarlige valg og utvikle et positivt selvbilde er sammenfallende i de to offentlige dokumentene (Walseth, 2021; Seville, 2020, s. 11).

Funn fra forskningen viser at noe av grunnen til at jentene har prestasjonsangst, er at de sammenligner seg med andre og utvikler et negativt syn på seg selv. Det er derfor viktig at jentene får et positivt bilde av seg selv i kontekst med de andre i gruppen. Innenfor David Kolbs læringsteori, skjer læring i fire stadier gjennom opplevelser og erfaringer. Funn fra dette prosjektet viser at jentene har involvert seg følelsesmessig gjennom temaer som har engasjert dem. Dette er det første stadiet i Kolbs læringsteori. Evnen til å reflektere rundt temaer som opptar jentene har ført til økt refleksjon, og dette er det andre stadiet i læringsteorien. Det tredje og fjerde stadiet er analytisk tilnærminger til nye begreper og å prøve ut det de har lært. I denne sammenhengen har funnene vist at de har lært av andres mestrings erfaringer (Haug, 2018, s. 68).

Et annet funn viser at jentene ønsker å utvikle mer tro på seg selv gjennom mestringskurset og forstå hvem de er. De uttrykker i loggene at de ønsker å lære seg å håndtere vanskelige ting i livet, som eksempel prestasjonsangst. De påpeker at de opplever bedre mestringsfølelse ved å høre andres mestringshistorier. Dette samsvarer med Albert Banduras påstand om hvordan positive mestringsforventninger kan foregå gjennom stedfortredende erfaringer, ved at jentene hører på de andres mestringshistorier i gruppen. slik kan de tilegne seg liknende ferdigheter som kan brukes i situasjoner som er stressende eller der de får prestasjonsangst (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 271). Mestringskompetanse brukes derfor som «medisin» for å utvikle et bedre selv bilde.

6.3.1 Kan en forutsetning for økt utbytte av karrierelæringen være økt mestringsstro?

Gjennom karrierelæringen har eleven blitt kjent med seg selv. En sentral ferdighet for økt karrierekompetanse kan være å benytte gode erfaringer når nye valg skal tas og integrere den nye kompetansen i framtidige valg. Et overraskende funn er at halvparten av jentene skriver at de etter deltagelse i gruppen synes det er like vanskelig å foreta framtidige valg som før de deltok i mestringsgruppen. Det fremkommer også at refleksjon rundt temaene i karriereknappene gir økt bevissthet rundt hva de er gode til og mestrer, og når de er mer trygge på seg selv, stoler de mer på valgene de skal ta. For denne gruppen jenter kan det derfor tyde på at en forutsetning for utbytte av karrierelæringen ligger i økt mestringsstro og i økt evne til å stole på egne valg. Tanken om fremtidig mestrings kan derfor knyttes til framtidige valg.

Dette samsvarer med Banduras kognitive læringsteori der troen på mestringsforventning påvirker hvordan mennesket tenker, føler og motiverer seg og hvilke valg de tar. Mestringsforventning knyttes til tanker om hva en person tror kan oppnås ved å bruke ferdigheter i ulike sammenhenger, og mestringsopplevelser i fortiden kan påvirke framtidige valg (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 270; Svendsrud, 2015, s. 123). Dette funnet samsvarer også med Niles Hope-centered model for career development (HCMCD) der det framheves at håp og troen på at du klarer å gjennomføre de fastsatte

målene du har for framtiden, står sentralt. Selvinnsikt og troen på at du klarer å gjennomføre de fastsatte målene, kan ha stor betydning for de valgene mennesket gjennomfører (Niles, 2011, s. 174). Karriereveiledning skal derfor gi håp og ferdigheter for å mestre et framtidig liv.

6.3.3 Medborgerskap og livsmestring

Noen jenter oppgir at de opplever anerkjennelse og respekt i møte med jevnaldrende. De oppgir at de får økt mestringstro når de deler erfaringer. Dette gir økt refleksjon rundt temaer som mestring, prestasjon og valg. Gjennom samtaler med jevnaldrende lærer de seg ferdigheter som kan brukes i andre sammenhenger gjennom livet. Det kan bety at deltagelse i gruppeveiledningen kan gi noen strategier for å mestre livet bedre. I gruppen har de blitt bedre kjent med hvilke muligheter de har, og de har lært å respektere andres meninger og anerkjenne medelever som er i samme livssituasjon. De oppgir at de har blitt bedre kjent med seg selv og noen oppgir at de opplever at de er bedre rustet til å ta valg senere. Gjennom refleksjon og bevisstgjøring kan vi kanskje si at elevene i større grad blir myndiggjort ved at de tar grep om eget liv og opplever seg selv som et aktivt individ.

Dette gir både et livsmestringsperspektiv og medborgerskapsperspektiv ved at de opplever at de har ferdigheter til å ta styring over eget liv. Dette fordrer at lederne i gruppen er bevisst sin rolle og trekker seg tilbake og inntar rollen som tilrettelegger. Det betyr å legge til rette for mening og anerkjennelse i gruppen. Tilretteleggerens rolle kan derfor være å gjøre seg selv overflødig, slik at jentene får opplevelsen av at de ikke trenger en fagperson for å ta styring i eget liv i gruppen. Denne gruppeveiledningen kan derfor ansees som et tilrettelagt tilbud. Dette samsvarer med Kversøy sin erfaring med mennesker som er i samme situasjon veileder hverandre. Denne opplevelsen hadde lederne i den siste aksjonen. Lederne ble helt overflødig, alle jentene deltok i samtalen og veiledet hverandre da de fikk komme med innspill på loggen fra den forrige aksjonen (Kversøy, 2010, s. 245; Seville, 2020, s. 25).

6.3.4 Implikasjoner for veiledernes rolle i gruppen

Økt refleksjon over hvilken rolle det er hensiktsmessig at lederne skal ha i mestringsgruppen, har utviklet seg gjennom dette prosjektet. Lederne var i første aksjon knyttet til ulike teknikker for at jentene skulle føle seg trygge i gruppen. Etter første aksjon reflekterte vi over at det ble gitt litt for mye informasjon og at jentene dermed kom i bakgrunnen.

Gjennom å tilrettelegge for refleksjon og undring, tilrettelegger også lederne for livsmestring, dette får betydning for veiledernes rolle. Innenfor sosialkonstruktivistisk teori påpekes det at språket og hvordan mennesker omtaler seg selv i samhandling med andre, påvirker karrierenarrativet og hvordan det utvikles. En tilpasset veiledning i grupper, kan derfor bety at et nytt narrativ kan skapes i samhandling med veilederen og de andre jentene i gruppen. Dette understøttes av funn fra

datamaterialet, der jentene opplever at sosial støtte fra jevnaldrende har betydning for økt mestringsfølelse. For å få til dette vil veilederens rolle være å hjelpe den veiledede til å endre språket som igjen kan påvirke hvordan denne tenker om seg selv (Svendsrud, 2015, s. 42).

7 Avsluttende betraktninger om aksjonsforskningens betydning for dette prosjektet

I kapittel 4 redegjorde jeg for at hensikten med aksjonsforskningen er å utvikle forståelse for egen praksis sammen med andre og skape praktiske endringer. Dette bidrar til ny kunnskap innenfor egen organisasjon. Jeg vil i det følgende drøfte hvilke endringer som har skapt praktiske forbedringer, ny kunnskap som har framkommet og betydningen av demokratisk medvirkning.

Essensielt i aksjonsforskningen er kravet om at det skapes forbedringer i egen praksis, og i dette tilfellet var målet vårt at vi skulle arbeide tverrfaglig mot felles utfordringer jentene opplever, istedenfor å ha en flerfaglig tilnærming. I hvilken grad opplever sosialpedagogisk rådgiver, helsesykepleier og karriereveileder at det har blitt praktiske forbedringer? Livsmestring ligger som et overordnet tema i den nye læreplanen og karrierelæring gjennom karriereknappene har gitt oss muligheten til å ha en tverrfaglig tilnærming til jenter som har utfordringer i forhold til stress og mestringstro. Gjennom prosjektet kan vi arbeide forebyggende gjennom at flere yrkesgrupper jobber med de samme utfordringene, rettet mot en gruppe som har behov for tilrettelagt veiledning.

Vi opplever derfor at aksjonsforskning som metode har gitt oss mulighet til å utvikle et prosjekt som kan være et viktig bidrag til skolen vår, ved at det blir et mer helhetlig og tilpasset tilbud til denne gruppe elever. I tillegg mener vi at det er et viktig bidrag til livsmestringskurset som vi har for alle vg1-elever. Vi opplever at elever på alle trinn på skolen vår har behov for et mestringskurs. En utfordring ved dette prosjektet, er at det er så få som deltar av gangen slik at vi ikke kan dekke behovet for tilpasset veiledning for de elevene som har behov for dette kurset. Det er mange og krevende arbeidsoppgaver for oss i elevtjenesten som gjør at vi ikke har mulighet til å ha dette kurset for flere enn ti personer av gangen, to ganger i året.

Vi opplever at vi har forbedret praksisen vår ved at vi har utarbeidet en god struktur for dette mestringskurset. Vi har utviklet ny forståelse for lederrollen gjennom prosjektet på grunn av en systematisk refleksiv virksomhet etter hver aksjon. I praksis har dette medført at vi har dokumentert og reflektert over hva vi har lært og hva som er lurt å gjøre i neste aksjon. Metoden innenfor aksjonsforskningen har derfor ført til ny og forbedret praksis som vi tar med oss videre til høsten da nye kurs skal gjennomføres.

Vi vil også endre praksis i forhold til lederrollen, vi har lært at lederne skal ha en rolle som tilretteleggere, slik at jentene opplever seg som aktive deltagere sammen med jevnaldrende. Lederne må vil være at de etter hvert i aksjonene vil bli overflødige for at jentene skal føle seg som

aktive og deltagende i gruppen. Vi har lært at sosial støtte fra jevnaldrende har stor betydning for mestring. En utfordring for oss vil bli å implementere prosjektet vårt på hele skolen.

I aksjonsforskningen er det sentralt at ny kunnskap oppstår gjennom refleksiv virksomhet. Vi har fått ny kunnskap om gruppeveiledningens betydning for jentene gjennom loggene de har skrevet. Den nye kunnskapen er at gruppen kan være et grunnlag for opplevelsen av å bli respektert og vi anser dette for å være et grunnlag for mestring og selvtillit. Vi har lært at det sosiale læringsfellesskapet har gitt trygghet til flere av jentene, noe som igjen har gitt dem trygghet til å delta i klassen i større grad som aktive deltagere. Vi har derfor fått oppleve i praksis det som står i overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper; at elevene skal bli selvstendige individer som mestrer livene sine og utvikler seg til å bli aktive og deltagende mennesker i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er få jenter som har deltatt i prosjektet, det har vært åtte til ti deltagere, og det kan stilles spørsmål om dette er kunnskap som kan generaliseres. Allikevel anser vi det som sentral kunnskap som får betydning for planleggingen av et nytt prosjekt til høsten. Vi anser også at det kan være nyttig kunnskap for andre som har lyst til å gjennomføre et lignende prosjekt i egen organisasjon.

Gjennom aksjonsforskningen kan prinsippet om demokratisk medvirkning utføres i praksis. Det betyr at kunnskap skapes i samarbeid med andre. Deltagelse i forskningen skal gi erfaringer og praktisk kunnskap, som skal føles relevant for de som deltar. Ivaretagelse av jentene har vært et bærende prinsipp i dette forskingsprosjektet ved at hver og en stemme skulle bli hørt. Vi anser at vi har ivaretatt dette gjennom refleksjoner og ved at de har kunnet skrive i loggene hvilke temaer de vil jobbe med. Gjennom logger, pedagogiske soler og dialog i gruppen, har deres stemme vært viktig. Samtidig må vi ta innover oss at det ikke er sikkert at denne tolkningen vi som ledere har, stemmer overens med jentenes erfaringer og vi vet ikke helt sikkert at deres opplevelse av deltagelse i gruppen har gitt dem ny kunnskap. Vi opplever allikevel at mange har gitt uttrykk for at de gjerne vil delta i en videreutvikling av dette prosjektet, som vil være hverandre-veiledning.

8 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: *Hvordan kan vi i elevtjenesten sette søkelyset på karrierelæring og livsmestring gjennom gruppeveiledning med jenter som sliter med stress og mestringsforventninger?* Problemstillingen er operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål:

-Hvordan kan gruppeveiledning bidra til å fremme karrierelæring, - Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt deltagelse og demokratisk medvirkning? Og - På hvilken måte henger karrierelæring og livsmestring sammen?

I dette forskningsprosjektet har det vist seg at gruppeveiledning kan være et tilpasset veiledningstilbud på skolen vår for å fremme karrierekompetanse og mestring. Det tverrfaglige samarbeidet mellom flere yrkesgrupper i elevtjenesten har gitt oss muligheten til å utforske temaer på tvers av vår kompetanse og for å gi et helhetlig og tverrfaglig tilbud til jenter med sammensatte utfordringer. Overordnede resultater fra forskningsspørsmålene viser at å dele erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for de sosiale utviklingsprosessene ved at læring skjer i dialog med andre og kunnskap oppstår i samhandling med andre. Det sosiale fellesskapet har hatt stor betydning for utvikling av refleksjon og i dette fellesskapet og det har oppstått et fint rom for karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse og mulighet for å utvikle mestringstro.

Vi opplever at veiledning i grupper har vært en god innfallsvinkel til karrierelæring og økt karrierekompetanse gjennom refleksjon gjennom de fem ordparene i karriereknappene. Vi ser at refleksjon rundt karriereknappene meg i kontekst har hatt størst betydning for jentene ved at de har blitt kjent med seg selv, sammen med muligheter og begrensinger.

Et hovedfunn er at likeverdige relasjoner mellom jevnaldrende jenter i gruppeveiledningen har vært en forutsetning for at jentene føler seg anerkjent og trygge i gruppen og kan utvikle bedre selvfølelse. Å utvikle mestringstro, kan ha betydning for en myndiggjøring av jentene som kan være et grunnlag for at de skal bli mer aktive og deltagende mennesker framover. Vi anser at det sosiale fellesskapet har bidratt til denne prosessen og at gruppeveiledning er en god innfallsvinkel til å løfte individuelle utfordringer fram i gruppen, for å allmenngjøre utfordringer ungdom har. Vi erfarer at gjennom deling i gruppen har utfordringer knyttet til karriere og mestringstro blitt avprivatisert. Gruppeveiledning vil derfor også ha betydning for å motvirke den økte individualiseringen av ungdommen ved at det er fellesskapet som løftes fram.

En interessant tanke som dukket opp i prosjektet, var at en forutsetning for økt utbytte av karrierelæringen, var økt mestringskompetanse. Det kan i så fall bety at det kan være fruktbart å

jobbe med mestring og mestringskompetanse i forkant av karrierelæringen. Vi opplever at sammensetningen av temaer fra karriereknappene og fra den overordnede delen i den nye læreplanen, har vært et vellykket prosjekt. Dette for å imøtekomme økt behov for karriereveiledning og veiledning i forhold til psykisk helse og økt mestringstro. Dette kan igjen ha betydning for redusert følelse av stress og prestasjon i tilknyttet skole.

Det er begrenset forskning på hvordan de ulike yrkesgruppene på skolen kan samarbeide tverrfaglig med livsmestring og karriereveiledning. Gjennom forskning på dette feltet kan det synliggjøres at det er behov for å arbeide tverrfaglig med disse temaene. En interessant innfallsvinkel er hvordan kontaktlærere og faglærere kan involveres i dette arbeidet sammen med oss i elevtjenesten. Slik kan karriereveiledernes betydning fremmes for å imøtekomme samfunnet behov for økt karriereveiledning, der tiden er knapp og oppdragene er mange.

Referanser:

- Aubert, A.-M. & Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom til læring*. Gyldendal akademisk
- Bakke, E.B., Engh, L.W., Gaarder, I.E., Gravås, F.T., 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
- Bakken, A. (2019). Ung data. Nasjonale resultater. (NOVA Rapport 9/19). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bandura, A. (2005). The Evolution of social Cognitive Theory. I K.G. Smith & M.A. (red.), *Great Minds in Management* (s. 1-27) Oxford University Press.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2005.pdf>
- Bjørnland, C.R.P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgiving, mentoring og coaching*. Gyldendal akademisk
- Buland, T., Mathiesen, I.H. & Mordal, S. (2014). «Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ» - Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør- Trøndelag og Nord-Trøndelag. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2464757/skolens%2br%25C3%25A5dgivning%2bi%2bST%2bNT%2bog%2bMR82557.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2022). *Karriereveileder i skolen – en krevende oppgave*. <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/karriereveileder-i-skolen---en-krevende-oppgave?publisherId=9361272&releaseId=17933334&lang=no>
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2). 107-122.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Forskrift til opplæringslova. *Kapittel 22-23. Retten til nødvendig rådgivning*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_25#KAPITTEL_25
- Førde, S. (2018, 16. november). *Å klare seg mot alle odds*. Psykologisk.no.
<https://psykologisk.no/2014/04/a-klare-seg-mot-alle-odds/>

- Gelatt, H.B. (1989). *Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling*. Journal of Counseling Psychology, 36 (2).
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.337.4511&rep=rep1&type=pdf>
- Gelatt, H.B & Gelatt, C. (1989). *The Power of Positive Uncertainty: Making Creative Career Decisions*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480506.pdf>
- Gravås, T. F. & Gaarder, I. E. (red.). (2011). *Karriereveiledning*. Universitetsforlaget
- Haug, E., H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.
- Haug, E.H. (2020, 13. september). *Så fint at du ikke er sikker på hva du vil!* Veilederforum.
<https://veilederforum.no/artikler/teori/sa-fint-du-ikke-er-sikker-pa-hva-du-vil>
- Helsedirektoratet. (2017). *Stress og mestring* (08/2017 IS-2555).
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I Grøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D. & Jensen, L. H. (Red.). *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, m forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster (25-54)*. Cappelen Damm akademisk.
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2017). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Veiledningsbiblioteket Schultz
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2019). Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i skolen – behovet begrepsavklaring. *Bedre skole*, 2019 (1) 17-19.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0119-WEB.pdf>
- Johannessen, E.F, Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2021). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, B. &. (2019). *Bedre skole - tidsskrift for lærere og skoleledere*. Hentet fra Webområde for Utdanningsnytt:<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0119-WEB.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.*
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Kompetanse Norge. (2020) Nasjonalt kvalitetsrammeverk for kvalitet i karriereveiledning.
<https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/introduksjon-og-sentrale-begreper/>
- Kränge, O. & Øia, T. (2015) *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening.* Cappelen.
- Kversøy, K.S. (2010). Like som veileder like – karriereveiledning mellom mennesker i samme situasjon. Karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I Kjærgård, R. & Plant, P. *Karriereveiledning for individ og samfunn.* Gyldendal.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning. Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk.* (Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet).
https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/56311434/kversoy_fin.pdf
- Kversøy, K. S. (2022). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak.* Fagbokforlaget.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2006). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi.* Universitetsforlaget.
- Lovdata. (2017). Overordnet del opplæringsloven. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. (LOV – 1998- 07-17-61-§ 1-5). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-01-1332?q=form%C3%A5lsparagrafen#KAPITTEL_1
- Madsen, J. M. (2018). *Generasjon prestasjon – hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Madsen, J.M. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- McNiff, J. (2002). Action research for professional development.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research.* Sage Publications.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Niles, G.S. (2011). Career flow: a hope-centered model of career development. *Journal of employment counseling.* 2011(48), 173-175

NOU 2015:8 (2015) *Fremtiden skole, fornyelse av fag og kompetanser.*

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2016:7 (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn.*

<https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>

Olsen, M.I. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse.* Fagbokforlaget.

Ringereide, K. & Thorkildsen, S.L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen.* Pedlex.

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

Samnøy, S. & Tjomsland, H.E. (2021) Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 2021 (1) 20-23.

Seville, C. (2019). *Gruppeveiledning. Karriereveiledning i skolen.* Pedlex.

Seville, C. (2020). *Gruppeveiledning i skolen: karrierelæring og livsmestring.* Pedlex.

Skovhus, R. B., Poulsen, B.K., Buland, T. & Svarva, R. K. (2016). *På vej mod karrierekompetanse:*

Inspirationshæfte med spørgsmål, som understøtter karrierelæring. UC Viden.

https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107145963/P_vej_mod_karrierekompetence.pdf

Steen-Olsen, T. & Eikseth. (2010). Aksjonsforskning og aksjonslæring. Læringssamspill i et læringsfellesskap. I Steen-Olsen, T. & Postholm, M. B. *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (17-35). Høyskoleforlaget.

Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv.* Universitetsforlaget

Svartdal, F. (2018) *Mestring.* I Store norske leksikon (2018). <https://snl.no/mestring>

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

Thomassen, M. (2018). *Vitenskap kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag.* Gyldendal.

Thomsen, R., Skovhus, R. S. & Buhl, R. (2014). *At vejlede i fællesskaber og grupper.* S.I: Schultz.

Thomsen, R. & Skovhus, R. B. (2016) Karrierekompetanse i skolen. I Lingås, L. G. & Høvsøien, U. (2016) *Utdanningsvalg – identitet og dannning.* Gyldendal.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal

Ulvik, M, Hammer, F., Hestad, I., Riese, H., & Sandberg, K. (2021). Aksjonsforskning som verktøy for lærere. *Bedre skole- tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2021 (1) 56-60.

Ulvik, M., Riese, H., Roness, D. (red). (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.

Walseth, J. (2021, 4. mai). *Firdamodellen – livsmeistring og karriereknappar*. Veilederforum.

[Firdamodellen – livsmeistring og karriereknappar | Veilederforum.no](https://www.veilederforum.no/firdamodellen-livsmeistring-og-karriereknappar)

Vedlegg

Vedlegg 1 Svar fra Norsk senter for forskningsdata

15.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 30.06.2022. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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

REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og

sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan vi i elevtjenesten sette søkelyset på karrierelæring og livsmestring gjennom gruppeveiledning med jenter som sliter med stress og mestringsforventninger?»

Formål

Jeg har i fem år jobbet som karriereveileder og har de to siste årene sett behovet for gruppeveiledning med temaer som karrierelæring og mestring. Nå skriver jeg en master i karriereveiledning på Høgskolen i Innlandet, og ønsker å forbedre gruppeveiledningstilbudet for å utvikle mer tilpasset veiledning for ulike elever. Forskningsprosjektet er godkjent av ledelsen her på skolen.

Det overordnede temaet er livsmestring sett i et helhetlig lys der karriereknappene kobles på hvert tema. Poenget er at vi voksne er tilretteleggere for at dere skal dele erfaringer med hverandre, og det vil være øvelser knyttet til de ulike temaene.

Hva vil skje?

Vi skal ha 5-6 økter i løpet av høsten. Her vil vi diskutere ulike temaer som helse, stress og knyttet dette opp til karrierelæring. Det vil være samtaler i grupper og ulike øvelser som legges annenhver uke i midttimen. Etter økten gjør vi som leder gruppen notater på hvordan vi opplevde økten og hva som kan forbedres. Det er dette som skal inngå i forskningsrapporten min.

Den foreløpige problemstillingen min er: **«Hvordan kan vi i elevtjenesten sette søkelyset på karrierelæring og livsmestring gjennom gruppeveiledning med jenter som sliter med stress og mestringsforventninger?»**

De foreløpige forskningsspørsmålene er:

- Hvordan kan gruppeveiledning bidra til å fremme karrierelæring?
- Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt deltagelse og demokratisk medvirkning?

- På hvilken måte henger karrierelæring og livsmestring sammen?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta gjennom kontaktlæreren din eller andre i elevtjenesten om du ønsker å delta i denne mestringsgruppen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte et spørreskjema/kartleggingskjema som er anonymt i det første møte. I tillegg kan dere skrive anonyme logger som blir samlet inn etter hver økt. Utfylling av spørreskjemaet vil ta til sammen 30 minutter, du skriver svarene dine anonymt, slik at ingen vil vite hva du har skrevet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er vi tre som leder kurset som vil ha tilgang til det du skriver og alt vil bli lagret på et sikkert sted. Jeg kommer ikke til å bruke navn eller personopplysninger om deg.

Ingen får vite hvem du er eller hvilken skole det er forsket på

Du får være helt anonym, ingen vil få vite hvem du er. Der er derfor viktig at ikke skriver navn eller andre opplysninger som kan identifisere deg. Jeg vil også forandre navnet på skolen, ingen vil få vite at det er «Drømstad» videregående skole det er forsket på. Når resultatene publiseres er det umulig å vite at nettopp du har vært med i undersøkelsen.

Strengt regler for forskning i Norge

Det er veldig strenge regler for forskning i Norge. De som passer på at reglene overholdes kalles NSD; Norsk senter for forskningsdata. Jeg vil følge reglene de har. Det som blir skrevet vil bli oppbevart på et låst kontor på skolen og makuleres når forskningsprosjektet er ferdig.

Vil du være med?

Det er frivillig å delta på forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket ditt tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Alle opplysninger vil bli slettet når prosjektet avsluttes..

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Ingrid Bårdsdatter Bakke, telefon 61288516
- Eller student Tone Hauge, mail: tonehaug71@gmail.com

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

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

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Aksjonsforskningsprosjekt i en gruppe jenter med fokus på deltagelse og livsmestring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i aksjonsforskning gjennom logger og spørreskjema

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg håper du vil delta på prosjektet mitt 😊

Med vennlig hilsen

Tone Hauge

Vedlegg 3 Oversikt over tema og aksjoner i prosjektet

Dato	Tema	Aktivitet
Oktober 2021	Informasjon til gruppen om prosjektet, informasjon om deltagelse, frivillighet og samtykke	Jeg deler ut informasjonsbrev og samtykke
	Planlegging før første aksjon	
Aksjon 1 19. oktober	<ul style="list-style-type: none"> • Relasjonsbygging • Kartlegging av hvordan eleven har det nå • Presentasjon av karrierelæring: Karriereknappene • Karrierefokus: Meg i kontekst 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduksjon av hva gruppeveiledning er • Øvelse: Livshjulet • Hvem er jeg i kontekst? • Logg
	Refleksjon etter første aksjon og planlegge andre aksjon	
Aksjon 2 1. november	<ul style="list-style-type: none"> • Hva stress gjør med oss fysisk og psykisk • Karrierefokus: Endring og stabilitet, livsmestring 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiv refleksjon rundt logger fra aksjon 1 • Pedagogisk sol om stress • Øvelser knyttet til relasjonsbygging, stress og karriere • Logg
	Refleksjon aksjon 2 og planlegge aksjon 3	
Aksjon 3 16. november	<ul style="list-style-type: none"> • Livsmestring og mestringstro • Karrierefokus: Tilpasning og motstand 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiv refleksjon rundt logger fra aksjon 2 • Pedagogisk sol om mestring • Øvelser knyttet til mestring, empowerment og tilpasning og motstand • Logg

	Refleksjon aksjon 3 og planlegge aksjon 4	
Aksjon 4 30. november	<ul style="list-style-type: none"> • Identitet og mulighetsoppmerksomhet • Karriere og prestasjon • Karrierefokus: Muligheter begrensninger 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiv refleksjon rundt logger fra aksjon 3 • Pedagogisk sol om karriere • Øvelse om verdier og positiv usikkerhet • Logg
	Refleksjon etter aksjon 4 og planlegge aksjon 5	
Aksjon 5 14. desember	<ul style="list-style-type: none"> • Å kunne håndtere usikkerhet • Karrierefokus: Valg og tilfeldigheter, karriere og livsmestring 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiv refleksjon rundt logger fra aksjon 4 • Pedagogisk sol om valg • Avsluttende logger
	Refleksjon etter aksjon 5 og gjennomgang av et helhetlig dokument av alle logger	

Oversikt over tema og aksjoner i prosjektet

Vedlegg 4 Strukturerte logger

Logg etter første aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket

1. Beskriv nå-situasjonen din. Her kan du skrive om familie, venner, skole, fritid, arbeid
2. Hva fant du ut ved utfylling av Livhjulet?
3. Hvilke forventninger har du til dette kurset?
4. Er det temaer du ønsker vi skal ta opp neste gang?
5. Her kan du skrive hvordan du opplevde møtet, hvilke tanker du har nå.

Logg etter andre aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket

1. Har de temaene vi har snakket om i dag vært interessante?
2. Hvilke temaer vil du lære mer om?
3. Hvordan opplever du å være i denne gruppen?
4. Er det nyttig å reflektere rundt temaer innenfor karriere og mestring?
5. Er det noen tanker om det som har skjedd i dag du har lyst til å skrive ned?

Logg etter tredje aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket. Skriv utdypende om punktene under:

1. Hvilke tanker har du om temaet i dag som har vært karriere og livsmestring
2. Hvordan opplever du at grupper respekter deg og dine tanker?
3. På hvilken måte kan denne gruppen bidra til at du opplever økt mestringstro i hverdagen?
4. Hvordan opplever du motstand og tilpasning i forhold til mestring?
5. Er det noen tanker om det som har skjedd i dag du har lyst til å skrive ned?

Logg etter fjerde aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket. Skriv utdypende om punktene under:

1. I dag har temaet vært muligheter, avgrensinger, prestasjon og mestringstro. Hvordan påvirker disse temaene deg i hverdagen?
2. Hvilke følelser har du rundt prestasjon og mestring?
3. Påvirker disse tankene om prestasjon hvilke tanker du har om karriere og framtiden?

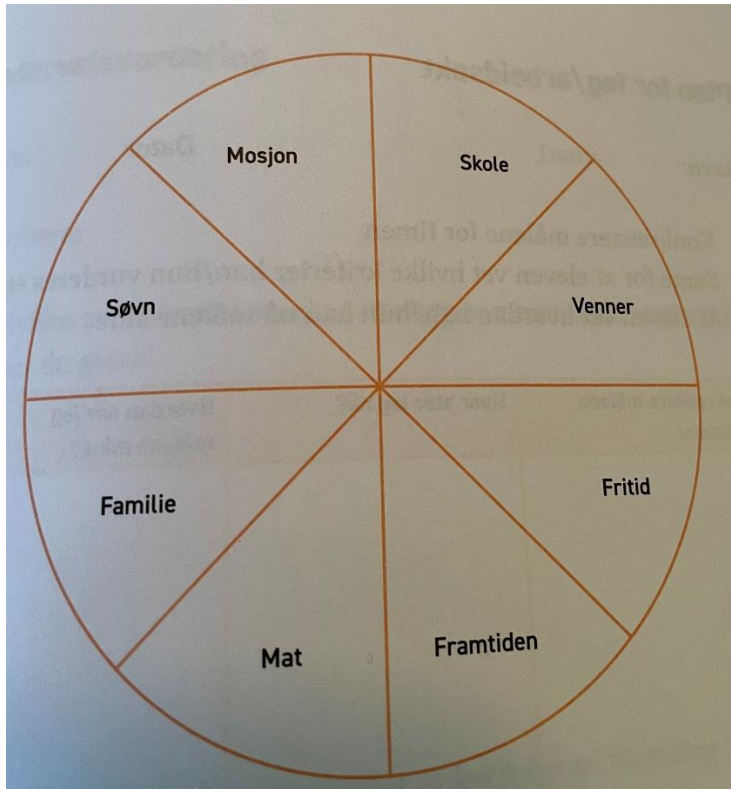
4. Er det noen tanker om det som har skjedd i dag du har lyst til å skrive ned?

Logg etter femte aksjon

Svarene dine er helt anonyme, ikke skriv navnet ditt på arket. Skriv utdypende om punktene under:

1. I dag har ett av temaene vært meningsfullhet. Hva legger du i dette ordet? Hva i livet gir deg mening?
2. Beskriv i hvilken grad du føler deg trygg til å ta karrierevalg for framtiden.
3. Har troen på framtiden endret seg underveis i dette kurset, og hva har eventuelt endret seg?
4. I hvilken grad kan mestringstro gi økt selvtillit i klasserommet?
5. Her kan du skrive det du vil om tanker, følelser rundt temaet eller andre ting.

Vedlegg 5 Eksempler på praktiske øvelser



Livshjulet, Børjesson 2009 (Hentet fra Olsen & Holmen, 2018, s. 161)

24 styrker og fortrinn

Visdom og viften	Mot	Humanitet	Rettferdighet	Måtehold	Trascendens
Nysgjerrighet Interesse Søker etter nye ting Utforsker Er åpen	Tapperhet Heroisk Ser farer i øynene Står opp for det som er rett	Kjærlighet Både elsker og blir elsket Verdsetter nære relasjoner med andre	Samarbeid Borgerskap Sosialt ansvar Lojalitet	Tilgivelse Nåde Aksepterer at andre kan komme til kort Gir personer en ny sjanse	Verdsette skjønnhet Ærefrykt Forundring Oppstemthet
Læringslyst Mestrer nye ferdigheter og emner Legger systematisk til ny kunnskap	Utholdenhet Gir ikke etter for motgang Flittig Avslutter det en har begynt	Godhet Generøsitet Gir kjærlig omsorg og oppmerksomhet Medfølelse Uegen nytte	Likeverd Rettferdig Lar ikke følelser komme i veien for avgjørelser om andre	Ydmykhet Beskjedenhet La gjerningene tale for seg selv	Takknemlighet Takknemlig for det som er bra Uttrykker takknemlighet Føler seg velsignet
Demmekraft Kritisk tenkning Tenke gjennom ting Åpent sinn	Ærlighet Pålitelighet Hederlighet	Sosial intelligens Klar over egne og andres motiv og følelser Vite hva som setter andre i gang	Lederevner Kan organisere gruppeaktiviteter Kan motivere en gruppe til å få ting gjort	Forsiktighet Forsiktig Varsom Tar ikke unødige risikoer	Håp Optimisme Tenker på fremtiden Fremtidsorientert
Kreativitet Originalitet Tilpasningsdyktig Oppfinnsomhet	Livslust Vitalitet Entusiasme Kraft Energi Føle seg levende			Selvledelse Selvkontroll Disiplinert Kontrollerer impulser og følelser	Humor Leken Får andre til å smile Bekymringsfri
Perspektiv Visdom Gir gode råd Ser ting i det store bildet					Spiritualitet Religiositet Tro Formål Mening

24 styrker og fortrinn, Røyset & Kleppstø, s. 142

ØVELSE: POSITIV USIKKERHET



Hva om du kan gripe de mulighetene som dukker opp?
Er dette gode egenskaper? Nysgjerrighet, fleksibilitet, omstillingsevne, mot til å
ta sjanser? Diskuter to og to

Øvelse Positiv usikkerhet, utarbeidet av Tone Hauge

Vedlegg 6 Hovedfunn fra logger, pedagogiske soler og refleksjonsnotater

Hovedfunn etter læringsaksjoner fra elevenes læringslogger og pedagogiske soler	Hovedfunn i empirien fra ledernes logger og refleksjonsnotater
Funn 1: Karrierelæring og livsmestring kongruerer med hverandre	
<ul style="list-style-type: none"> - Valg er krevende og skaper stress - Selvinnsikt gjennom karriereknappen meg i kontekst hjelper på stress og uro - Karrierelæring demper stress ved å lage en plan for framtiden - Selvtillit og mestring er viktig når jenter foretar valg - En sentral karriereferdighet er å håndtere usikkerhet i forhold til valg - Selvinnsikt og mestring ved deltagelse i gruppen, noen opplever mer stress ved deltagelse 	<ul style="list-style-type: none"> - Karriereperspektivet positiv usikkerhet gir økt kompetanse til å håndtere den usikre framtiden - Selvtillit og mestring er viktig i forhold til valg - Sammenheng i tilværelsen gir bedre psykisk helse - Prestasjon knyttes til selvbildet - Individualiseringen av enkeltindividet skaper stress og uro
Funn 2: Gruppeveiledning som tilpasset veiledning	
<ul style="list-style-type: none"> - Erfaringsdeling med jevnaldrende avprivatiserer utfordringer - Identitet skapes gjennom samtaler med jevnaldrende med samme utfordringer - Sosiale læringsprosesser gjennom aksjonsforskning gir bedre psykisk helse - Refleksjon sammen med jevnaldrende fører til økt refleksjon og bevissthet Deltagelse i gruppen gir mestring og framtidstro 	<ul style="list-style-type: none"> - Fokus på å skape trygghet i gruppen - Erfaringsdeling gir skaper trygghet hos jentene - Gruppedynamikken endrer seg ved at lederen tar rollen som tilrettelegger
Funn 3: Medborgerskap og deltagelse	
<ul style="list-style-type: none"> - Mange opplever at de er utrygge på skolen - Deltagelse i gruppen gir anerkjennelse og påvirker følelsen av selververd - Aksept og åpenhet gir mer selvrespekt 	<ul style="list-style-type: none"> - Trygghet i mindre grupper kan gi økt trygghet i større grupper - Deltagelse i gruppen gir følelsen av økt demokratisk medvirkning og medborgerskap

<ul style="list-style-type: none"> - Å «være i samme båt» gir økt selvrespekt - Ved å ta ordet i gruppen, styrkes selvtilliten og elevene tør ta ordet i større gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> - Økt deltagelse i gruppen gir bedre psykisk helse og ferdigheter til å håndtere eget liv
Funn 4: Tverrfaglig samarbeid fremmer karrierelæring og livsmestring	
<ul style="list-style-type: none"> - Prestasjonspress knyttes til skolearbeid - Elevene ønsker å jobbe med mestring og selvtillit - Karrierekompetanse og mestringstro understøtter hverandre - Bedre utbytte av karrierelæringen ved økt mestringstro 	<ul style="list-style-type: none"> - Tverrfaglig samarbeid fremmer en holistisk tilnærming til sammensatte utfordringer - Ny lederrolle: tilretteleggere som stimulerer til deltagelse gir medborgerskap