



**DIPLOMSUDDANNELSEN I
UDDANNELSES-, ERHVERVS- OG KARRIEREVEJLEDNING**

MODUL: FORDYPNINGSOPPGAVE

VIA UNIVERSITY

**250042
INGER-LISE AHDELL**

NOVEMBER 2018

Veileder: Rita Buhl

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
DEFINISJONER.....	2
AVGRENSNING:.....	3
CASE:	3
2. METODE.....	5
HVILKE TEORETIKERE HAR JEG VALGT OG HVOR STÅR DE HEN?.....	6
3. HOVEDDEL -TEORI OG ANALYSE	8
BIOGRAFISITET OG KRITISK TEORI	8
DELKONKLUSJON	10
4. LÆRINGSPERSPEKTIVET.....	10
DIDAKTISK PERSPEKTIV PÅ VEILEDNINGEN	10
FFAST-MODELLEN	11
JOHN D. KROMBOLTZS LÆRINGSTEORI	13
DET KRITISK RASJONELLE PERSPEKTIVET.....	13
FORUTSETNINGER FOR VALG	13
DELKONKLUSJON	15
DET RASJONELLE PERSPEKTIV	15
BILL LAWS KARRIERETEORI	15
FELLESSKAPET	17
DELKONKLUSJON	18
5. TO TEORETISKE STÅSTED	18
RASJONELL ELLER KRITISK RASJONELL DIDAKTIKK	21
6. KONKLUSJON.....	22
7. PERSPEKTIVERING	23
8. LITTERATURLISTE	26

1. INNLEDNING

De fleste har en forventning om livet og i hvilken rekkefølge livet skal forløpe. Mennesket er i høy grad et resultat av hvordan man klarer å utvikle seg, under de samfunnsstrukturer vi lever under. Enten er man målrettet og beslutsom rundt såkalte overgangsfaser, og opplever mening og mestring på nye arenaer. Eller så er man av dem som faller av når valg skal tas. Det kan vise seg i fraværet av et mål, ubeslutsomhet, bekymringer for forventninger osv. Derfor kan overganger blir til personlige kriser og man behøver veiledning for å kunne utvikle identiteten gjennom ulike livsfaser. Det moderne samfunn gir i tillegg noen utfordringer i form av større uforutsigbarhet, når tradisjonelle livsfaser uteblir eller blir utsatt. Globaliseringen og teknologiseringen blir sett på som argumenter for den utvikling vi ser, i arbeidslivet, hvor konkurransedyktighet, kaller på en forandringsparathed og en fleksibilitet hos den enkelte, en såkalt økt «employability». (Plant 2010) Individet skal i større grad en tidligere se sin egen utvikling som et prosjekt, hvor fokuset er på optimalisering av egne utfoldelsesmuligheter og menneskelige egenskaper.

Undertegnede har bakgrunn som ergoterapeut, med videreutdanning innen psykisk helsevern og veiledning. Grunnfilosofien i ergoterapi er at mennesket er av naturen aktivt og har et behov for å være i aktivitet. Med utgangspunkt i dette ståstedet, har undertegnede lang erfaring med hvordan aktivitet øker mestringfølelsen, skaper motivasjon som kan føre til rutiner og en aktiv hverdag. Dette er i tråd med EU's resolusjon om veiledning, som uttrykker et nytt ideal hos den aktive borger, hvor man gjennom livet skal arbeidet med å utvikle egne kompetanser og bli attraktiv på fremtidens arbeidsmarked. (Plant 2010) Dette henger sammen med målet om livslang læring. Livslang veiledning skal derfor støtte borgerne i håndteringen av karriere og utvikling av karrierekompetanse via deltagelse. Jeg har derfor valgt å forankre oppgaven på karrierelæringsperspektivet. (Thomsen 2014)

Med mine jobberfaringer og nyerhvervede veiledningsteorier ønsker jeg å synliggjøre mulig bakgrunn og prosess, til de sårbare unge, som i dag står uten studie- eller jobbtilbud. Dette begrunnes i mitt ønske om å tydeliggjøre hvorfor ikke alle følger den kulturelle forventning om deltagelse i den sosial rangstige. At samfunnsstrukturer påvirker den enkeltes «livsbane» eller muligheter og at det ikke nødvendigvis er selvvalgt, eller kun et spørsmål om å «skjepe seg og skaffe seg en jobb». I denne oppgaven er «de sårbare unge» i hovedsak gutter, knyttet opp mot det pedagogiske prosjektet «Windjammer», hvor teambuildingsøvelser før og etter en måneds seiltur på

skoleskipet «Christian Radich» utgjør rammen. Her rykkes ungdommen ut av deres omgivelser, blir satt mange tiår tilbake i tid, i forhold til digitalisering og automatisering, hvor alt nå vil handle om lagarbeid, hardt fysisk arbeide, disiplin, fellesskap, samarbeid, mestring av å seile en skute uten moderne utstyr, over de syv hav. Hva har dette med vår tids hverdag å gjøre og hvilken effekt kan prosjektet ha på «den sårbare unge»?

Lov om vejledning om valg av utdanning og erhverv inneholder følgende formulering i §1, stk. 2 «Vejledningen skal i særlig grad målrettes unge med særlige behov for veiledningen om valg av utdanning og erhverv.» ([retsinformation.dk](https://www.retsinformation.dk)) Her spesifiseres særlige behov som integrasjon eller sosial integrasjon, til sent utviklede eller med vanskelig sosial eller økonomisk bakgrunn, falt ut av utdanning eller er arbeidsløse.

Tradisjonelt i de nordiske landene har erhvervsveiledningen hatt valg som omdreiningspunkt, med informasjon om tilbud av utdanning, med fokus på «hva skal du bli»? Men det moderne samfunn krever nye måter å se verden på og fokuset flyttes fra valg mot læring. Karriereteoretikerne mener læringen skjer aktivt i det man tar valg i tilrettelagte aktiviteter. Men uten karrierelæringsrammen, og dertilhørende refleksjon, kan så læring skje? I det følgende vil jeg forsøke å vise min nysgjerrighet på temaet og hvordan karriereveiledning kan gjøre en forskjell for denne målgruppen. Ved å øke min forståelse og konstruktivt arbeide med ulike sammenhenger mellom teoretiske paradigmer, forskningstyper og metoder, vil jeg forsøke å besvare min problemstilling:

På hvilken måte kan en veileder, med fokus på økt karrierekompetanse, gjøre en forskjell på det pedagogiske prosjektet «Windjammer»? Vil fokuset på didaktisk veiledning kunne bidra til noen flere kapitler i utviklingen av egen biografi?

DEFINISJONER

Karriere: «Karriere handler om livsbalance - livsbane, karriere skabes i samspil med andre og er under indflytelse af livsbetingelser, som kan udgøre både muligheder og begrænsninger - og som individet kan søge at udvide sin rådighed over.» (Thomsen 2014, Skovhus og Poulsen, 2016)

Karriereveiledning i nordisk perspektiv: «tilrettelægge læringsaktiviteter med henblik på tilegnelsen af personlige kompetencer, men også at forstå, undersøge, utvikle og handle er vassentielle kompetencer.» (Thomsen 2014 s: 8)

Karrierekompetanse: - «kompetence til at forstå og utvikle sig selv, utforske livet, læring og arbeid samt håndtere liv, læring og arbeid i forandringer og overgange.» (Thomsen 2014 s: 4)

Biografisitet - «betyr at vi til stadighet kan omfortolke de sammenhænge, vi nu engang er henvist til at leve i; at vi alltid opplever konteksten som foranderlig og som genstand for beslutning.» (Alheit 1999 s. 238)

AVGRENSNING:

Da «Windjammer-prosjektet» har en tidsramme på tre måneder, kan jeg ikke berøre alle deler like mye. Oppgaven vil derfor fokuseres mot «on-boarding»-delen.

Da jeg ikke er i arbeid, under skriveprosessen, vil oppgaven farges av mitt overordnede syn på didaktisk veiledning, karriereveiledning og denne gruppen deltagere. Jeg mener allikevel at caset belyser noen problemstillinger jeg kan diskutere i lys av tilegnede veiledningsteorier. Jeg har også mange års erfaring med tilsvarende gruppe mennesker.

Linda S. Gottfredson - avgrensninger og kompromisser, belyst i det normkritiske perspektiv, ville vært en naturlig forlengelse av oppgaven. Men, omfanget måtte begrenses. Det samme gjelder for Karl Tomms spørsmålstyper, da refleksjonsdelen burde vært fremhevet med forklarende spørsmål til prosessen.

CASE:

Caset handler om unge, hovedsakelig gutter, mellom 18-25 som står uten tilbud fra skole eller jobb. Skoleskipet «Christian Radich» skal i oppgaven fungere som en arena for læringsaktivitetene. Prosjektet «Windjammer» inneholder både teambuildingsaktiviteter og seiling. Gjennom aktivitet og subjektive prosesser skapes en konstruksjon av kunnskap, som resulterer i læring. (windjammer.no) Pedagogene tilrettelegger undervisningen, tilpasset elevens utviklings- og mestringsnivå. Eleven som står uten et tilbud i skole- eller arbeidslivet, søker seg inn frivillig, for å kunne oppleve den indre og ytre reise som prosjektet forespeiler. (ibid.)

Følgende er hentet fra deres hjemmeside; «Skoleskipet ble attraktivt fordi det ga en helt konkret kobling mellom problem og mulighet (...) I utviklingen av en løsning for vår tid har vi sett etter en tilsvarende kobling. For deltagerne handler Windjammer om å oppdage sine sterke sider og bli trygg nok til å bruke dem. Dette skjer i praktisk samhandling om bord hvor alle har en klar rolle å gå inn i. Mestringsopplevelsen fra et tokt på en fullrigger er en erfaring av fellesskap som varer livet ut. I samlingene før og etter toktet vil deltagerne utvikle sin fortelling gjennom tilbakemeldinger fra andre. Vi skal styrke deres evne til å sette en ny kurs, men vi trenger partnere som tilbyr noe å sette kursen mot; først og fremst praksisplasser og startjobber med klare rammer og god oppfølging fra arbeidsgiver. (windjammer.no «Starten på en ny reise».)

De som søker må stadig godkjennes av «Windjammer-teamet». Dette gjøres fortløpende gjennom et intervju, hvor funksjonsnivå vurderes og rus- og mental status medvirker i beslutningen om deltagelse. De vil selv måtte kjenne på barrierer og motivasjon, når de utfordres både på det fysiske og relasjonelle.

Det pedagogiske opplegget inneholder tre elementer; «onboarding», «toktet» og «offboarding». Programmet er bygget opp av firmaet Fundatum, hvor pedagogisk leder har bakgrunn i en master i business og ledelse, med fordypning i styring og ledelse og prestasjonskultur. Pedagogene i Fundatum er kurset i positiv psykologi og mellommenneskelig kommunikasjon, gjennom teambuildingsøvelser og kurset i kunst- og filosofi-tilnærming for å kunne utvikle seg som ledere. Firmaet bruker mye av det samme programmet, samt egen fagbakgrunn for å utvikle relasjonsferdigheter og lederegenskaper hos såkalte ildsjeler og talenter som gjør det godt innen eget arbeidsområde. Kongstanken er at unge mennesker skal ta mer bevisste valg i eget liv. Dette skal skape en struktur på individ-, relasjons- og samfunnsnivå. Personlig; man skal finne ut hvem man er og hva man brenner for. På rolle og relasjonsnivå; handler det om mellommenneskelige relasjoner og den effekt man har på egne omgivelser. På samfunnsnivå: Hva ønsker jeg å forandre rundt meg? Det handler om motivasjon. Når gruppen nå dreier seg om «de sårbare unge» handler alt i tillegg om å skape trygge og sterke nettverk, hvor åpenhet, fokus på prosess, og ressurser, skal bakes inn i teambuildingsøvelsene. Gruppeprosessens overordnede mål: Å reflektere over eget liv, sammen med de andre i tilsvarende situasjon. (Fra samtale med ped.leder. Oslo 21.9.18)

Deltagerne - «de sårbare unge» - hvem kan de være?

Plant (2010), viser til en intervjuundersøkelse av unge uten utdanning, som er utført av «Forskningsprogrammet om social arv,» utført av Jensen 2003. Her skisseres de unge opp i kategorier som skal gi undergruppene noen generelle kjennetegn eller særtrekk, i den hensikt å gi noen retningslinjer på type veiledning som vil være hensiktsmessig. De kategoriseres i: «de opgivne», «de praktiske», «de vedholdende» og «de flakkende». Undersøkelsen viser ulike kapitaler/ressurser de besitter i forhold til oppvekstforhold og barndom, og dermed skal de unges eventuelle motivasjonsfaktorer og opplevelse av veiledning. Deretter hvordan en veileder burde eller kan fremstå og arbeide. Jeg vil i forhold til «windjammer»-prosjektet, avgrense gruppen til i hovedsak å gjelde «de opgivne» og «de praktiske», hvor «de opgivne» ofte kan ha lav grad av sosial kapital og lav grad av kulturkapital, hvor stikkord som ensomhet, mobbing i skolen, liten oppfølging eller støtte av foreldre, foreldre med liten eller ingen utdanning. «De praktiske» kan ha høy grad av sosial kapital og lav grad av kulturkapital, hvor stikkord kan være gode relasjoner fra oppveksten, trygge forhold og støtte fra familien, men kort eller ingen faglig utdanning. (ibid. 2010)

2. METODE

Oppgaven befinner seg på den hermeneutiske og konstruktivistiske akse og det forklares med at vi er «overbeviste om, at data er innsamlet og forståelser er skabt og definert i en kontekst. Den kontekst er sat af dem, der har produceret den viden, vi vil sætte i spil.» (Søiberg et. al. 2016 s. 18) I følgende metodekapittel vil jeg forsøke å finne prosjektets didaktiske ståsted, hva som egentlig er teorigrunnlaget i dag og se om mine didaktiske perspektiver kan føre til en vitenskapsteoretiske avklaring og ny retning. Det stilles krav til hvordan vi forstår, tolker og bruke den viten vi søker og det må sees i sammenheng med hvem som har satt rammene. (Ibid. 2016) Gjennom samtale med pedagogisk leder (PL) for «windjammer»-prosjektet har jeg skapt et kvalitativt materiale, en forklarende undersøkelse, som grunnlag til min handlingsrettede/handlingsforklarende forskningstype. (Ibid. 2016) Samtalen kan ansees som en diskusjon mellom fagpersoner, med ulike faglige ståsteder.

P.L. har bakgrunn i administrativ ledelse og business. Han baserer prosjektet på følgende vitenskapsteoretiske forankring: Sosiolog Erving Goffmans og hans «dramaturgiske metafor» om at

det sosiale liv utspilles som på et teater. (Plant 2010) Og positiv psykologi: Peters og Seligman om signaturstyrker.

Jeg skulle gjerne intervjuet deltagerne av prosjektet, særlig interessant ville det være å kunne stille dem karreirelæringsrelaterte spørsmål som strekker seg til hele prosjektet, onboarding, tokt og offboarding. Med dette, ønsker jeg for få innsikt i hele læringsprosessen; høre den konkrete opplevelsen, høre hvordan de selv reflekterer rundt spørsmålene, for å se en slags reell kvalitativ målbarhet. Det lar seg ikke gjøre, da jeg ikke står i arbeide som veileder, dette prosjektet foregår i Norge og tidshorizonten og omfanget for denne oppgaven begrenser det. Jeg kan kun støtte meg til samtalen med PL og deres resultatet av tidligere tilsvarende prosjekter. Oppgaven vil behandles på et mer overordnet nivå, enn hvis jeg personlig hadde vært inne og intervjuet eller veiledet deltagerne ut fra mine veiledningsteoretisk forankrede metoder.

Ved litteratursøk i de ulike databasene, finner jeg ulike rapporter som omhandler skoleskipet, men ikke i forbindelse med veiledning eller refleksjon. Det danske skoleskipet kan muligens sammenlignes med det norske, men er allikevel annerledes, da det tilbyr en konkret sjøfartsutdanning i andre enden. For øyeblikket har de fokus på en forskningsoppgave som ser på; «Hvilke kvalifikasjoner indenfor managementområdet efterspørger virksomhederne hos fremtidens maskinmestre?» (martec.dk forskning og utvikling) Denne oppgaven står under statusen «i gang», altså ingen resultater som foreligger i skrivende stund. Samtidig vet jeg jo ikke om funnene hadde vært relevante for min oppgave.

HVILKE TEORETIKERE HAR JEG VALGT OG HVOR STÅR DE HEN?

Oppgaven er forsøkt ført i penn, under den didaktiske forståelse av teori og praksis. For å belyse utviklingen, samfunnet og synet på livet, har jeg valgt Peter Alheit. Han legger seg i følge Illeris (2013), i skjæringspunktet mellom sosiologien og sosialpsykologien. Han retter sitt kritiske blikk mot voksenutdannelse og problematiserer dreiningen mot det terapeutiske. Alheit retter et særlig fokus mot overganger, potensielle kriser og arbeidsbiografien. Han representerer det kritiske perspektivet og forholder seg strukturelt til den teoretiske tilgang. Prosjektet jeg har satt som rammen for oppgaven, «Windjammer», er pedagogiske forankret i positivt psykologi, sosiologisk-biografisk og utført med et aktivitetsperspektiv, gjennom teambuildingsøvelser. Jeg har valgt karreirelærings som perspektiv på veiledningen, da jeg mener de sårbare behøver et fokusskifte fra

valg mot læring. Jeg behandler deler av John D. Kromboltz' læringsteori om karriereveiledning, for å gi innblikk i hva som kan danne bakteppe og ligge til grunn for valg og handlinger. Videre vil jeg med Bill Law, og hans taxonomi og fellesskap, analysere hvilke kompetanser veiledningsaktivitetene gir mulighet for å utvikle. Rie Thomsens notat om karrierekompetanser benyttes for å utdype læringsperspektivet, kompetanser, forandringslære. Illeris og Plant er benyttet for utdyping og perspektivering, med særlig fokus på samfunnets rolle. De ulike teoretikere står for forskjellige tradisjoner eller nyanser, som vil by på spennende motsetninger og likheter som jeg vil forsøke å belyse opp mot hverandre.

De teoretikere som ikke nevnes her, ligger således godt opp i mot hovedteoretikerne, og hviler derfor på deres faggrunnlag.

3. HOVEDDEL -TEORI OG ANALYSE

I dette kapittel vil jeg forsøke å redegjøre for mitt eklektiske vitenskapelige ståsted og med bakgrunn i metodedelen, analysere problemformuleringen opp i mot valgte teoretikere.

BIOGRAFISITET OG KRITISK TEORI

Jeg har valgt å benytte Alheit for å belyse det moderne livet og samfunnsutviklingen.

Den biografiske forskningen ligger vitenskapelig i skjæringsfeltet mellom sosiologien og sosialpsykologien, i følge Illeris. (2013) Alheit viser dette med fokus både på strukturelle og prosessuelle nivåer av deltagelse i samfunnet. Alheit hevder biografisiteten dreier seg om den biografiske læring hvor personlig identitet er et resultat av langvarige prosesser. Hans beskrivelse av samfunnsutviklingen og strukturers påvirkning på individet, gir et godt bilde på hvorfor noen havner opp som de såkalte «sårbare unge».

Det strukturelle nivåets utfordringer i ungdomsfasen/ tidlig voksenalderen, blir av Alheit omtalt som den moderne biografi. Han henviser til både samfunnsvitenskapene og de humanistiske vitenskaper, særlig voksenutdanningsforskningen, når han diskuterer begrepene «livsløp», «fortellinger» og «biografisitet». Forklaringen på hvorfor mange unge ikke klarer å fylle begrepene om «eget livsløp», skape en «egen fortelling/biografisitet» virker å være tuftet på den grunntaken at: «Ikke så snart har vi dannet oss begrep om, hvad det moderne liv kunne være, før dets relasjoner har forandret sig, og vi må revidere vores opfattelser.» (Alheit 1999 s: 231) Han forklarer det strukturelle perspektivet med at de forventede faser av livet, tradisjonelle livsutkast, muligens ikke eksisterer lengre. Ungdomsfasen blir utvidet på grunn av lengre og ufrivillige «moratorieperioder», som jeg forstår som «ventende fase». Livsløpet forstått som sosial institusjon, organisert rundt «arbeidsbiografien», inneholder stadig flere «status passasjer», hvor passasjene/overgangene betraktes som «potensielle krisesituasjoner». (ibid.1999) Alheit beskriver dette som en fortolkning av eget livsløp som «selvvalgte uddannelses- eller selvrealiseringsbiografier - og kun sekundært som arbeidsbiografier eller karrierer». (Alheit 1999 s: 232) Vi ser en bevegelse fra kollektive biografiske mønstre til individuelle potensielle kriser/risikosituasjoner og komplekse livsløp.

Det prosessuelle nivå: De skiftende prosessuelle strukturer i livsløpet, stammer ikke fra noen bevisst biografisk plan, snarere en allestedsnærværende intuisjon, om hvordan man skal handle, på bakgrunn av en forestilling, om at de strukturelle begrensninger legger føringer for individet.

(Alheit 1999) Dette gjør, slik jeg tolker Alheit, at vi faktisk klarer å ta valg, på bakgrunn av kjente vaner og tradisjoner som subjektivt internaliseres til allmenne bevissthetsformer, som vår sosiale og etnisk tilhørighet, kjønn og alder. Dette utgjør et avhengighetsforhold. Det er ved en eventuelt oppløsning av avhengighetsforholdet eller sammenhengen mellom struktur og subjektivitet, som disse overgangene, som kan føre til krise. (ibid. 1999) Med Alheits syn den moderne biografi, og «biografiske identitet» forstår jeg mer av begrepet «sårbare unge i krise», altså de som står i en overgang, uten arbeid eller skole, som er tilfelle for deltagerne i prosjektet «Windjammer». Alle deltagerne stiller med ulike forutsetninger, som tolkning av egen oppvekst, tillitsforhold og relasjoner, som utgjør hver enkelts livshistorie. Det er måten man forholder seg til sin egen livshistorie som får betydning for selvforståelsen (Illeris 2013) Livshistorien kan bli satt på prøve, når den unge ser at valg, basert på manglende individuell kapasitet, fører til uteblivelse av suksess og «det gode liv» (ibid. 2013) Hvordan går det så med selvforståelsen, når den man sammenligner seg med, klarer å stå i arbeidsforhold? Hvor skal veilederen vektlegge fokuset, struktur eller subjekt?

Jeg har tidligere hevdet at den biografiske dimensjonen ligger i den hermeneutiske og konstruktivistiske akse. Lund skriver; «Fænomenologien beskæftiger sig med, hvordan mennesket *oplever* verden (hvad som kommer til syne/hvad der viser sig.)» (Plant 2010 s. 49) Dette betyr at mennesket er født inn i en gitt kontekst og veiledningen må dermed forholde seg til det reelle og kontekstuelle inn i problematikken, individets livsverden. Veilederen må være åpen for mennesket og deres fortelling, forklaring og fortolkning. Dermed er også den konstruktivistiske dimensjonen medregnet, hvor hver enkelt deltager må ha en sammenhengende livshistorie. Livshistorien revideres hele tiden, og eksisterer i forskjellige former, men den må betraktes som en sannhet. (ibid.2010) Veiledningen skal da fasilitere møtet, og stille seg refleksivt til både det strukturelle og det prosessuelle nivået for å arbeide med forandringsperspektivet (ibid. 2010)

I følge Alheit insisterer biografisiteten på; «at man er nødt til at *lære på en anden måde.*» (Alheit 1999 s: 233) Slik jeg har forstått Plant, tar denne forståelsen utgangspunkt i behaviorismen, hvor endringer i adferden er formålet (Plant 2010) Alheit beskriver hvordan krisen kan spores helt ned på mikrososialt nivå. Men, han er tydelig på at fokuset må vekk fra terapi og over på en undersøkende holdning til hvorfor folk flest ikke trenger veiledning og *hvordan* og *hvorfor* mennesker gjentatte ganger lykkes med å leve deres liv. Slik vil troen på hverdagskompetansen mht. selvstendig organisering av egne biografier lede an mot å oppdage læringsprosessene i brudd- eller

overgangssituasjoner. (Alheit 1999) Hvis jeg forstår Alheit rett, mener jeg han beveger seg innom både det etiske og det normative perspektivet på «de sårbare unge» og tar avstand fra det stigmatiserende synet på denne gruppen, som ikke-tilpasningsdyktige. Mulig hjelper han det litt «stivbente» skolesystemet også, da de sosiologiske og kulturelle strukturene ikke kan tilpasses over natten, da skolen skal romme både de ambisiøse, tilpasningsdyktige og de sårbare, med deres hverdagskompetanser.

DELKONKLUSJON

Alheit forstår de ulike overganger som potensielle kriser, liggende i spenningsfeltet mellom strukturer og subjektivitet. Veiledningsprosessen blir derfor å tilrettelegge veiledningsaktiviteter, hvor refleksjon står i høysete. Lund (2010) skriver: Hensikten er å oppnå en bevissthetsmessig bearbeiding, gjennom å fortelle om gjennomførte arbeidsrelaterte forløp, eller særlige livsperioder som har ført til vendepunkter. Målet blir dermed et avklart eller endret perspektiv på livsløpet og utviklingen av identitet. (Plant 2010) Denne tilgangen gir mening i arbeidet med de sårbare unge, når man er bevisst deres oppvekstforhold og manglende kulturkapitaler, forklart under «de opgivne» og «de praktiske». Det vil si, støtte dem i egen selvforståelse og den redigeringen/ utvelgelsen deltagerne foretar seg i historiefortellingen rundt særlige vendepunkter.

4. LÆRINGSPERSPEKTIVET

DIDAKTISK PERSPEKTIV PÅ VEILEDNINGEN

Plant referer til det didaktiske forhold, mellom den formelle og uformelle læringen og hevder det etter hvert finnes mange praktikkforløp rettet mot voksenutdannelse/arbeidsmarkedet. De har til hensikt å skape en glidende overgang, mellom skole og jobb eller brofeste i forhold til arbeidsmarkedet. (Plant 2010) Erhvervspraktikken er av stor betydning for utdannings- og erhvervsvalget, da det kan fungere som «arbeidets speil». Man kan blant annet lære å forholde seg til tilvalg eller fravalg, avklaring og sikkerhet i den videre utdanning- eller erhvervsvalg. (ibid. 2010) Man får muligheten å lære hvordan man skal håndtere tilværelsens grunnleggende usikkerhet, og å gripe de mulighetene som byr seg. Det kan ha innvirkning på motivasjon og henger sammen med mestring og tilbakemeldinger. Praktikk ansees derfor som hjørnesteinen i det veiledningsdidaktiske arbeidet. (Plant 2010) Disse elementene vil, slik jeg forstår Plant, være relevante for deltagerne på prosjektet «Windjammer», med muligheter for læring.

Overordnet utgjør det didaktiske perspektivet to retninger, som belyser ulike kontekster å lære i; et rasjonelt og et ikke-rasjonelt blikk. (2. uv.dag Karrierelæring, Bull, DUEK 2018) Vilåårene for måten å være i verden på, stiller noen uforutsigbare og høye krav til oss mennesker, da vi må forholde oss til et mylder av forandringsorientert stress. Vi må være bevisst de samfunnsstrukturene vi utsettes for og hva det kan føre med seg. Dette må en veileder forholde seg til i veiledningen og vite med hvilket didaktisk blikk man skal gripe karriereveiledningen an. Grunnlaget for å treffe valg, ligger i det å vite hvilke perspektiver vi må forholde seg til og hvilken betydning det får for gjennomføringen. (ibid. 2018) Forskningen til Katznelson og Pless (2006a), viser til resultater som peker på følgende funn; de som har lett for å lære, får mer ut av praksisen enn de som ikke har så lett for å lære. (Plant 2010) Dette beviser for meg hvor viktig et praktikkforløp kan være for «sårbare unge», samt kvaliteten på veiledningen. For å gi en kortfattet oversikt over aktivitetene, har jeg valgt å bruke FFAST-modellen.

FFAST-MODELLEN

For å tydeliggjøre rammen for «onboarding»-delen av prosjektet, har jeg valgt å benytte Westergaards FFAST-modell. (Westergaard 2012) Jeg mener den tilhører det rasjonelle didaktiske perspektiv, da modellen danner en ramme, som viser planleggingen av et praktikkforløp. Modellen har til hensikt å skape oversikt over mål og forventninger, gi en forutsigbarhet som forbereder deltagerne og veileder/pedagoger. Jeg som veileder er ikke tenkt inn i organiseringen av aktivitetene, men være tilgjengelig for deltagerne; før, under og etter aktivitetene.

Fokus	Teambuildingøvelser for deltagere i «windjammer»-prosjektet.
Formål	Mål om å komme i arbeid eller i utdanning mot et arbeide. Bli bedre på kommunikasjon, samarbeide og skape relasjoner før tokt.
Aktiviteter	Nøye utvalgte aktiviteter som: partnerintervju, non-kommunikasjonsøvelser, byrebus,»identitet - hvem er jeg»-øvelser og nøkkelhendelser i livet.
Struktur	Nøye planlagt oppbygging av aktiviteter i rekkefølge. Skal tilby forutsigbarhet og tydelig rasjonell struktur. En setting med muligheter for utfoldelse.

Fokus	Teambuildingøvelser for deltagere i «windjammer»-prosjektet.
Teknikker	Skape et tillitsfullt miljø for deltagerne, sikre at alle får deltatt, deltagerne får innsikt i andres tanker, erfaringer og livshistorier.

Med Westergaards FFAST-modell som metode, kan man styre prosessen og som fasilitator se fordeler og ulemper med gruppesammensetningen, som man nødvendigvis må tilpasse, etter hver aktivitet. Jeg mener modellen kan gi en struktur som holder aktivitetene samlet, hvis temaene i diskusjonene blir utfordrende.

JOHN D. KROMBOLTZS LÆRINGSTEORI

Kromboltz teori om læring anerkjenner mennesket som intelligente, problemløsende, og handlende. De forsøke å finne ut av og relatere seg til det omgivende miljø. Slik kan mennesker kontrollere og forme miljøet ut fra egne behov og ønsker. (Højdal & Poulsen 2013) Inspirert av Bandura, mener han at personlighetsdannelse og utvikling dannes i et system av strukturer. De inneholder blant annet tilegnelse av viten, egenskapene dette kreves, (fx. kognitive ferdigheter), evaluering av utførte aktiviteter og reguleringen av adferd der følger etter. Dette tydeliggjør den gjensidige sammenhengen mellom individ og miljø, hvor det handles læringsorientert. (ibid. 2013)

DET KRITISK RASJONELLE PERSPEKTIVET

Med et kritisk blikk på rasjonalitetssystemet, innbyr læringsteoretiker Kromboltz til et møte med verden på en ikke-rasjonell, uforutsigelig, kompleks og uvant måte. Han mener mennesket må stille seg åpen for «planlagte tilfeldigheter», fordi fremtiden er det ingen som kjenner. Han mener man skal bringe seg selv inn i «uventede situasjoner». Dermed er man åpen for å oppdage muligheter i tilfeldighetene og dermed lære seg noe om grunnlaget for å ta valg, ute i noe man ikke selv har planlagt. (Højdal & Poulsen 2013) Her blir begreper som nysgjerrighet, fleksibilitet og optimisme nødvendige egenskaper i en konkret situasjon. Dette kan særlig gjøre seg gjeldene blant deltagerne, dersom egne beslutninger rundt valg, er basert på andres ønsker eller behov. Da kan følgende spørsmål være relevante «hva blir du nysgjerrig av? hvordan får vi det til å skje? og hvordan beveger vi deg dit?». Samtidig må man være bevisst hvilke strategier man benytter, for å kunne endre noen av dem og komme videre. Blant aktivitetene prosjektet tilbyr, kanskje særlig under aktiviteten; «Identitet - hvem er jeg» mener jeg deltagerne kan utfordres på valg, som muligens er tatt av andre enn dem selv. Dermed kan «uventede situasjoner» som metode være aktuelt i prosjektet. Jeg har erfaring med at sårbar ungdom helst ikke ville tatt valg som ligger utenfor deres egen komfortsone. Derfor mener jeg det ikke-rasjonelle perspektivet er veldig viktig å veilede i, da verden er uforutsigbar og kan skape kaos hos de unge.

FORUTSETNINGER FOR VALG

For kort å tydeliggjøre grunnlag for karrierevalg, og eventuelt hvorfor ikke deltagerne allerede er i skole eller jobb, har jeg valgt å beskrive Kromboltz' forutsetninger for karrierevalg og hva som eventuelt ligger bak et utdannelses- eller jobbvalg. Han tar utgangspunkt i fire faktorer som har betydning for utvikling av karriere; nemlig individuelle faktorer, miljømessige faktorer, tidligere læringserfaringer og problemløsningsferdigheter. (Højdal & Poulsen 2013) Tidligere

lærings erfaringer er en unik bagasje av gode og mindre gode erfaringer, hver enkelt bærer med seg. Erfaringene har direkte innflytelse på individets utvikling av adferdsmessige og kognitive ferdigheter og legger ubevisste føringer for en viss karrierevei. (ibid.2013)

I følge Kromboltz kan et begrenset sett med lærings erfaringer, skape tvil og ubesluttsomhet. (Høydal & Poulsen 2013) Dette kan forklare min erfaring med at «sårbare unge» ikke kan ramse opp alternativer, hvis man spør etter interesser, verdier eller årsakssammenhenger. Dette handler selvfølgelig også om relasjonen og tilliten til veileder. Men, interesser finnes, ofte kan de være usedvanlig god til en eller to ting individuelle ting, som kreative eller musikalske interesser, da de som regel ikke har deltatt på lagidrett, som jo krever mer av foreldre. Dermed kan for eksempel samarbeid- eller relasjonskompetanser være nødvendig å utvikle. Samtidig blir det viktig å finne interesser som vil ruste vedkommende for fremtiden, enten det er en drøm eller et behov. Kromboltz anser interesser som tillærte og fokuset må dermed endres til å omhandle fremtiden, en såkalt proaktiv veiledning, med hensikt å stimulere nysgjerrighet. (ibid 2013) Dette mener jeg tydeliggjør betydningen av læringsfokus, vekk fra fokuset her og nå. Å snakke om drømmer og håp, gjør ofte samtalen ektefølt og god, man tar dermed fokus vekk dårlige lærings erfaringer. Dette bekrefter Kromboltz, ved å fremheve spørsmål om antagelser og verdier. Ved manglende lærings erfaringer kan antagelsene om arbeidslivet og kompetanser, bygge på feil oppfattelse eller frykt for å feile og kan dermed medføre at man ikke tør å prøve noe nytt. Veileder burde derfor etterprøve antagelsene og se hva som står i veien for utvikling. Dette viser hvordan antagelsene er tillærte og dermed foranderlige. (ibid.2013) Windjammer»-prosjektet kan kalles en «særlig begivenhet». Deltagerne i prosjektet skal utfordres på veldig mange personlige kompetanser, noe de er forberedt på. Aktivitetene har i all hovedsak som formål å styrke samarbeid og relasjonskompetansen man behøver; på seilskuten, men også fremover i skole- eller arbeidslivet.

Instrumental erfaring oppstår på bakgrunn av positiv eller negativ feedback. Assosiative erfaringer oppstår når en tidligere nøytral begivenhet/stimulus forbindes med en følelsesladet begivenhet/stimulus, altså en endring i læringen. (ibid. 2013) Jeg forstår begrepet følelsesladet, fordi man føler på en mestring ved å håndtere aktiviteten og i tillegg få feedback av de «riktige», altså deltagerne. Anerkjennelse fra de man sammenligner seg med og ønsker å bli anerkjent av. Dermed påvirkes de assosiative erfaringene, hvor aktivitetene i etterkant, kan fremstå som følelsesladet begivenhet, som skaper bevegelse og læring. Følgende sitater fra deltagerne bekrefter min tolkning av teorien: «Jeg har aldri dratt noe sted og fått like gode venner. Erfaringene har vært unike og jeg ville aldri bytte

det ut mot noe» «Prosjektet gjør at du kan bli kjent med hvem du egentlig er. Samtalene gjør at du kan bli kjent med folk som mener det samme som deg og har de samme erfaringene som du. Unikt!» («Veivalg» tilsvarende prosjekt, samme teambuildingøvelser fra Fundatum, videodokumentasjon.)

DELKONKLUSJON

Kromboltz mener man retrospektivt kan skape forståelse for valg man tidligere har truffet og bevege den veiledte i retning av aktuelle valg og nye karrieremål. Ved å løfte fokus vekk fra diagnostisering, vil man kunne stimulere ferdigheter, interesser, antagelser, verdier og personlighet. Han mener dette skal kunne bidra til et tilfredsstillende liv i en foranderlig verden. (Ibid. 2013)

Kromboltz begrep om problemløsningsferdigheter, er en samlebetegnelse på alle faktorene som er på spill under aktivitet, altså utviklingsprosessene. Den interaksjonsprosess som finner sted mellom de individuelle og de miljømessige faktorene kan gi muligheten for en særlig tilgang til å løse problemer og dermed åpne for nye læringserfaringer. (Ibid 2013) Dette forklarer hvorfor jeg kan støtte meg til den proaktive, ikke rasjonelle veiledningen av deltagerne. Den motiverer for nye læringserfaringer, retter opp i noen feilantagelser, fokuserer på fremtidige interesser og muligheter og stimulerer til nysgjerrighet.

DET RASJONELLE PERSPEKTIV

Med den rasjonelle handlingsprosess, skal man forsøke å sette opp et skjema som skal regne ut framtidig konsekvenser forbundet med hvert enkelt alternativ. Dette vil da deretter kunne prissette/ regne ut resultatet, som på vektskålen, vil vise om valget vil føre til ønsket resultat. (Buhl .2 uv.gang, Karrierelæring DUEK 2018)

BILL LAWS KARRIERETEORI

Med et beskrevet grunnlag for karrierevalg, vil jeg fortsette med å beskrive utviklingen av karrierekompetanse. Bill Law er karrierelæringsteoretiker og han tilfører et særlig læringsperspektiv til veiledningen, da han anser karriereutvikling og valg som et læringsanliggende. (Skovhus & Poulsen 2016) Han mener valgkompetansen ligger i noen grunnleggende, medfødte ferdigheter som man kan tilegne seg og utvikle. Dette foregår automatisk. Dermed kan ferdighetene anses som et progressivt læringssyn. (Ibid. 2016) Aktivitetene kommer i en konstruktiv rekkefølge som understøtter læring, på flere nivåer og denne prosessen kan dermed regnes som didaktisk. Bill Law

bygger på en taxonomisk tenkning rundt læring og har skissert følgende nivåer for karrierelæring opp:

1 Å oppdage (sensing - finding out)	Sanse, se, høre, oppleve osv. Få inntrykk, informasjon og kontakter til å komme videre.
2 Å ordne (sifting - sorting out)	Ordne informasjonen på en meningsfull måte for å bli klar over forskjeller og likheter. Sammenligne, bemærke, oppdage sammenhenger.
3 Å fokusere (focusing - checking out)	Vite hvem og hva man skal være oppmerksom på og hvorfor. Merke og sjekke hva som er virkelig viktig (for meg og andre).
4 Å forstå (understanding - working out)	Vite hvordan noe fungerer og hvilke handlinger, som synes å føre til hva. Forklare og foregripe.

(Thomsen et.al. NVL, ELGPN 2016) / (Skovhus & Poulsen 2016 s: 20).

Teambuildingsaktivitetene i «Windjammer»-prosjektet, vil jeg påstå er erfaringsbaserte egner seg om veiledningsaktiviteter for deltagerne. Det vil jeg begrunne i taxonomien og vise utvikling og trening av kompetanse, gjennom følgende aktivitet: «nøkkelhendelser i livet».

1) at oppdage - informasjon gjennom sansene: Når deltagerne hører og opplever andre forteller om særlig betydningsfulle hendelser, samler man mye informasjon om den andre, samtidig som man rekonstruerer sine egne hendelser av betydning;

2) at ordne - ordne informasjon på en meningsfull måte - bli klar over forskjeller og likheter med egne begivenheter. Hvis hendelsen treffer tidligere læringserfaringer, dannes nye sammenhenger i egen biografi. Ved deling av «sensitiv informasjon» blir fellesskapets tillit til verdi.

3) at fokusere - sjekke ut betydning av informasjonen, om den har relevans for den enkelte.

Hvordan rekonstruere egen historie i lys av den andres? Utvikling å spore.

4) at forstå - Vi rydder i begrepene og lager en overordnet viten om egen biografi, hvem vi er og hvordan vi fungerer. Dette blir til antagelser og generaliseringer, som man velger å leve etter.

Læringen på dette nivået ligger i å få øye på konsekvensene av handlinger deltagerne er bevisst på å utføre. En beslutning kan inneholde for lite informasjon. Faren er at veiledningsaktivitetene kan bli stående som enkeltopplevelse for deltagerne, det vil si, stoppe på nivå 1, hvis de ikke blir bearbeidet. Potensiale i læringen vil slik sett ikke blitt benyttet. Noen ganger *feillærer* man, og tror

man ikke er i stand til å lære om for eksempel et språk. Ved *omlæring*, må man åpen for at dette kan være du kan få til.

En veileder kan understøtte læringen og kvalifisere sammensetningen av læringsaktivitetene, gjennom gode spørsmål og refleksjon. Forståelse kan således vise veilederen hvor langt et individ er kommet i prosessen rundt egen karrierekompetanse. Hvis spørsmålene kommer i hensiktsmessig rekkefølge, på riktig tidspunkt kan deltagerne oppleve prosessen som meningsfull og verdifull. (ibid. 2016) Han knytter dermed læringen til utviklingen av karrierekompetanse.

FELLESSKAPET

Vil vi kunne spore synergier på fellesskapets vegne?

Aktivitetenes gir mulighet for å lære i praksis hvordan man alternativt kan komme inn og lære noe nytt. I veiledningsaktivitetene kan man bruke fellesskapet til å sikre taxonomien og i tillegg fremme noen særlige former for læring. Det kaller Bill Law for verdsatte og for den enkelte troverdige fellesskaper. Jeg forstår det slik, at aktivitetene deltagerne skal igjennom, har som formål å lære nye kompetanser, men også styrke fellesskapet i seg selv. De vil i neste del av prosjektet, toktet, i stor grad være avhengig av et trygt og lærerikt fellesskap. Jeg vil neste modell vise hva det er vi gjør bruk av, når vi lærer i fellesskapene:

1 Forventninger	Vi forventer noe av oss selv og de andre i fellesskapet.
2 Feedback	Bilde man kan få av seg selv, når man får tilbakemeldinger fra fellesskapet.
3 Support og oppbakking	Klapp på skulderen av viktige personer i fellesskapet.
4 Modellering	Konkret eksemplifisering deltagerne i fellesskapet utgjør.
5 Informasjon	Opplevelsesbasert informasjon - båret av verdsatte personer i fellesskapet.

(Law 2001; Thomsen, Skovhus og Buhl 2013, s. 42, Poulsen m.fl. 2016, Thomsen 2016)

Fellesskap vil by på læring gjennom særlige utviklingsmuligheter:

Forventninger; deltagerne får vite hva aktiviteten består av og de trygges på at alt som skal gjøres er å dele en historie om en særlig begivenhet og lytte til andres.

Feedback; tilbakemeldinger fra de andre deltagerne, kan være reaksjoner på innholdet i historien, anerkjennelse på adferd fra historien, eller måten historien ble fortalt på.

Support/oppbakking; All den oppmuntring deltagerne mottar fra de andre underveis i aktiviteten.

Modellering; Observasjon av andres ønskelige handlemåter læres.

Informasjon; Observasjoner av fellesskapet, kan gi direkte eller indirekte informasjon, til eget bruk. (Ibid. 2016)

Trivsel; For at læring skal finne sted, må deltagerne trives i fellesskapet. Ved mistrivsel vil læring kunne utebli. (Ibid. 2016) Her har pedagogene/veilederen et ansvar. Fellesskapet mening veier tungt, både ved positiv eller negativ feedback. I og med at de møter et fellesskap med «likesinnede» og opplever at man kan sette ord på egne utfordringer eller problemer, kan den support og oppbakking man får i dette prosjektet, veie tungt.

DELKONKLUSJON

Ved å benytte Law's veiledningsteori, får man økt forståelse for aktivitetens betydning, i samspill med veiledning og fellesskaper. Med taxonomien sikrer man deltagerens kompetanseutvikling og trening på taxonomiens alle nivåer. Slik vil man bevege seg fra erfaringsbaserte veiledningsaktiviteter, hvor oppdagelse betyr å gjøre seg erfaringer, til læring av kompetanseheving, gjennom å fokusere og at forstå i tillegg, nivå 3 og 4. Spørsmålet mitt er om deltagerne i prosjektet får læring i alle delene av taxonomien? Noen reflekterer fint rundt erfaringer på egen hånd og kommer seg videre i livet. Slik jeg forstår Bill Law (2016) burde deltagerne lære å reflektere sammenhengende gjennom hele aktiviteten. Dermed skape et godt grunnlag for å treffe gode valg. Da vil man kunne utarbeide et strategi for andre arenaer i livet, og dermed bygge opp antagelser om hvordan man burde handle.

5. TO TEORETISKE STÅSTED

Jeg vil i analysens siste del se nærmere på teoriens «helhet og del».

Prosjektet teoretiske ståsted er en blanding av positiv psykologi, biografisk metode, med fokus på Goffmans teoretiske ståsted og filosofisk innfallsvinkel til teambuildingsøvelsene. «For at sikre dig den høyeste kvalitet tager vi afsæt i nyere, psykologisk forskning om præstationsfremme, udvikling,

trivsel, sundhed og forebyggelse.» Sitatet er hentet fra center for positiv psykologi (positivpsykologi.dk) Videre står det under oppvekstportalen.no om positiv psykologi: «Retningen er en tiltrengt motvekt til den tradisjonelle psykologiens negative og begrensede fokus på svakheter og patologi.» Dette perspektivet vet jeg personlig lite om og skal dermed ikke ned i detaljene. Men, jeg slik jeg forstår positiv psykologi, ser jeg likhetstrekk til Alheit kritiske syn på «den terapeutiske tilgang», hvor han ønsker et økt fokus på hvordan og hvorfor noen igjen og igjen mestrer kriser og lever sine liv. (Alheit 1999) Videre benytter pedagogene begreper som kardinaldyder og signaturstyrker, hvor teambuildingsøvelsene har fokus på åpenhet. PL bruker egen biografi, forteller om egne signaturstyrker og egen karriere, deretter om egen sårbarhet og opplevelser av traumer, i den hensikt å skape rom for åpenhet rundt egen sårbarhet. Dette kickstarter teambuildingsøvelsene, og skal styrke relasjonsarbeidet og et trygt fellesskap, som de er avhengig av til seilturen/toktet. Jeg finner igjen støtte til denne tankegangen hos Alheit, da han fremhever kommunikasjonen og hvordan den avføder en ny dimensjon i selvreferansen. (Ibid. 1999) PL viser til gode resultater blant tidligere deltagerne av prosjektet, men sier selv at det kan bli i tøffeste laget for enkelte, mentalt. Det betyr at de deltagerne som viser et behov for terapi, ikke får delta på prosjektet. Det faktum at alle skal nå felles mål om å komme i jobb eller skole, er i seg selv, betryggende og relasjonsskapende. Prosjektet baseres også på Erving Goffmans rolleutførelse og individets faktiske adferd, og fremhever at i den rollen man er pådyttet, må «inntrykk man gir i situasjonen», henge sammen med «de for rollen passende personlige egenskaper.» (Plant 2010 s. 54) Den fenomenologisk inspirerte forståelsesramme benyttes som et av midlene i arbeidet for å forstå den veiledte og å arbeide med forandringsperspektivet. Denne dimensjonen lener seg også opp ad den biografiske dimensjon. Prosjektets fokus på roller og relasjoner, gir mening i det faglige ståstedet til meg som veileder og vil gi et utvidet perspektiv på arbeidet med deltagerne. Det er min klare mening at de behøver trening i å ikle seg ulike rolle og hva rollene skal innebære.

Når det gjelder refleksjonen rundt aktivitetene, finner jeg et større gap, mellom våre teoretiske ståsteder. Pedagogene har valgt og ikke blande seg underveis i gruppeoppgavene, da de har erfaring med at prosessen kan stoppe opp, når de kommer til. Den beslutningen kan jeg forstå, isolert sett. Men, min påstand er som følger: Hvis opplegget er forankret i karrierelæringsperspektivet, og presentert som dette, hvor deltagerne får vite;

- det fokuseres mindre på nærtstående valg,
- refleksjonene vil vise hvilke antagelser du sitter med, på bakgrunn av tidligere læringserfaringer,

- spørsmålene vil gi deg økt kompetanse i å treffe kvalifiserte valg,
- du vil dermed få en større innsikt i fremtidige muligheter innen skole- eller jobbtilbud.

Til aktiviteter tilknyttet en praksis, presenteres spørsmålene i tre sammenhengende kategorier; spørsmål til forberedelse, spørsmål underveis og spørsmål til bearbeiding og erfaring.

Sammenhengen anses som viktig, så ikke deltagerne sitter igjen med inntrykket av en enkeltstående opplevelse eller at fokuset primært skal understøtte det kommende utdanningsvalg. Aktiviteten skal, gjennom refleksive spørsmål, skape prosess, knyttet sammen med kontekst og privatliv, slik at valget kvalitetssikres, med tanke på fremtidige valg, i tråd med prinsippet om livslang læring.

(Skovhus & Poulsen 2016)

Deltagerne skal avslutte hver aften med egen-refleksjon og video-loggføre det. Tanken er at dette skal ende opp i en dokumentar om den ytre og den indre reisen. Jeg finner konseptet intet mindre enn fantastisk og helt sikkert appellerende til deltagerne. I etterkant vil de sitte med dokumentasjon på opplevelser, mestring, fellesskapet, nye vennene, alt tankegodset som viser egen utvikling.

Pedagogene selv, sier at de er superfornøyd med resultatene sine, men at de erkjenner en usikkerhet rundt den langsiktige effekten, om hva prosjektet i detalj fører med seg og i hvilken grad deltagerne faktisk vil kunne havne i et skole- eller jobbforløp i etterkant. Sitat fra tidligere deltager: «Det er egentlig ganske deilig å åpne meg opp såpass, for folk jeg egentlig bare har kjent i noen timer og fortelle om de tingene som ligger dypest i meg da. Jeg har fortalt ting jeg ikke har fortalt til foreldrene mine en gang. Og, det er en veldig deilig følelse å vite at andre sliter med de samme problemene som meg...» (Deltager, Veivalg - tilsvarende prosjekt. Fundatum)

Det er vanskelig å måle effekten av forståelse, innsikt, sosial dugelighet, medmenneskelighet, innføling, fleksibilitet og identitet. (Illeris 2014) Dette representerer antagelig i høy grad hva deltagerne får økt kompetanse på. Det samme gjelder med læringsperspektivet. Men, store undersøkelser er gjort og «forskning viser, at potensialet for karrierelæring er stort, når organiseringen understøtter refleksjon i fellesskap.» (Skovhus og Poulsen 2016 s: 6)

Mens Kromboltz tar utgangspunkt i læringsteori om karriereveiledning, og legger fokus på den gjensidige sammenheng mellom individ og miljøet, tar Alheit utgangspunkt i at strukturene påvirker individet i langt større grad. Han mener mennesket tror de kan påvirke miljøet, men at de egentlig tilpasser seg. Dette mener han til tross for at strukturene ikke ville eksistert uten individers virke i

miljøet. Men, slik jeg forstår det hele, deler de det overordnede kritiske blikket på terapeutiseringen, da Kromboltz hevder man skal flytte fokus fra diagnostisering til læring, på individnivå. Og Alheit mener det narrative redskapet og kommunikasjon skal endre adferden, i stede for «den terapeutiske inspirasjon», slik jeg forstår teksten, hvor man skal måle helsemessig effekt på forandringer hos individet på mikrososialt nivå. Han beskriver; «Det provokerende ved den biografiske tilgang er, at den insisterer på, at man er *nødt* til at *lære på den anden måde*». (Alheit 1999 s. 233) Slik jeg forstår teksten, hviler dette tenke på det noe eldre behavioristiske tankesett og at voksenutdannelsene stadig sitter fast i denne forståelsen. Men, Alheit selv oppfordrer til at «bevæge sig op *mod tidsånden, imod* strømmen, da poenget med den biografiske tilgang baserer seg på at utdannelsene ikke skal oppfattes som veien fra læring til helbredelse. (ibid. 1999). Han fremhever både tiltro til menneskers hverdagskompetanser i organiseringen av biografisk selvstendighet. I tillegg en tiltro til at mennesker skal oppdage læringsprosesser i brudd- og overgangssituasjoner. Dette, sammen med at forskningen viser til læring, når vitenskapen ikke skal måles, forteller meg at Alheit mener individene sammen kan endre perspektivet i vokennutdannelsene. Tenk hvilken forskjell dette perspektivet ville utgjort for «de sårbare», både på oppfattelsen av seg selv og ikke minst statusmessig i samfunnet.

RASJONELL ELLER KRITISK RASJONELL DIDAKTIKK

«Mennesket kan ikke regnes ut», med det mener jeg at årsak - virkningsforholdet virker ikke på mennesker. Man kan dra noen retningslinjer, men mennesket er ikke-rasjonelt handlende. De kan vite hva de burde gjøre, så gjør de noe helt annet. Globaliseringen og teknologien kan stå som barometre på hva egentlig mennesket står overfor av stress. Dette sier noe om hvor vanskelig det er å regne ut konsekvensene av deltagelse i skole eller jobb. Med liten tilgang til læringserfaringer, vil dette virke særlig vanskelig og overkomme, og stresset vokser, slik jeg tolker dette.

Voksenutdannelsene sender elevene hurtig ut i praksis. De vet ikke hvilken rolle som skal ikles eller hvilke adferd eller forventninger som tilhører rollen. Kan dette være grunnen til at så mange unge avbryter utdannelser i dag? Er det dagens arbeidsmarked som legger dette presset, eller er det i tråd med læringsperspektivet om at praksis vil styrke læringen. Da må vi muligens kikke nærmere på forberedelsene, gjennomføringen og etterarbeidet, og se om refleksjonen henger med på utviklingen av læring. I dagens samfunn, hvor mye informasjon er rettet mot markedsføring, kan vi allerede ved nivå 1, miste oversikten til å komme videre i taxonomien og dermed miste muligheter for læring.

6. KONKLUSJON

Med fokus på læringsperspektivets teorier og metoder, har jeg forsøkt å tydeliggjøre grunnlaget for å treffe reflekterte gode valg, mot målet om økt karrierekompetanse. I utgangspunktet finner jeg det spennende og utfordrende at to fagområder møtes og tverrfaglig skal komplementere hverandre.

Spørsmålet er om jeg, med mine utvalgte faglige ståsteder, biografisitet og læringsperspektivet vil kunne gjøre en forskjell for deltagerne i prosjektet «Windjammer»? Med biografisk og sosial læringsteoretisk bakgrunnsviden og økt fokus på refleksjon i veiledningsaktivitetene, mener jeg å ha bevist at et tilbud om karriereveiledning til de «sårbare unge»/deltagerne, vil kunne øke deres karrierekompetanse og «skrive noen nye kapitler» i egen biografi. Jeg oppsummerer med følgende:

Biografisk perspektiv; Hvis man reflektere rundt både de underliggende strukturers betingelser og subjektivitetens disposisjoner, vil veiledningen kunne legge noen forutsetninger for å forstå egen krise, øke bevisstheten rundt redigering av egen livshistorie og dermed handle biografisk autonomt. (Alheit 1999)

«Biografisk kommunikation er den mest udarbejdede form, som man kan forstå den anden person i» (Alheit 1999 s.242) Prosjektets første aktivitet heter; «Partnerintervju» og lener seg direkte opp ad den forståelse og har som formål å fjerne den notoriske usikkerheten rundt «den andre» og trene deltagerne i sosiale situasjoner. Inntrykkene tolkes og tilpasses tidligere biografiske erfaringer og gir ny biografisk viten, som utvikler personlige og sosiale identitet. Voksenutdannelsene viser til høyest grad av biografisk læring, når resultatene ikke måles, dvs. utenom undervisningen, fordi de uformelle samtaler er narrative. Derfor stiller Alheit seg kritisk til en terapeutisk innstilling, hvor man behavioristisk, skal endre måten å løse problemer på. Det kreves en omforming av strukturer og forutsetninger i skoleverket, for at sårbare unge kan lære det de mest av alt behøver; Trygt og godt samvær, med fokus på det narrative, hvor det vokser fram en ny omgang med seg selv og andre og et mer bevisst forhold til sosiale og personlige kompetanser, deretter identitet. Derfor er «Windjammer»-prosjektet helt unikt, for de sårbare unge. Både på grunn av det pedagogiske aktivitetene før og etter turen, men også den ville og enorme erfaringen de sitter igjen med, etter å ha seilet «jorden rundt».

Didaktisk perspektiv; I lys av den moderne verdens krav til omskiftelighet, mener jeg fortsatt man skal holde fast i rasjonaliteten og systematisk arbeide kognitivt, med deltagerne. Jeg tror den

plattformen som bygger på dette prinsippet, vil utvikle selvforståelsen og identiteten nok til etter hvert å takle det ikke-rasjonelle på en bedre måte. Dette handler om prosessen og om å stille reflekterende spørsmål til aktivitetene. Dessuten handler det om en bevisstgjøring av tidligere læringserfaringer, man er kommet, og hvor man er i de ulike nivåene av taxonomien. Jeg er usikker på i hvilken grad aktivitetene og egen-refleksjonen i prosjektet, blir framtidsrettet og lærerrik nok. Særlig når refleksive læringsspørsmål ikke blir stilt. Læringen skjer uansett, i følge Bill Law, men med denne gruppen tidligere læringserfaringer, og hva som deretter blir læringsresultatet, med henyn til framtiden, stiller jeg meg undrende til. Jeg mener læringsperspektivet bedre vil kvalitetssikre prosessen, slik kan feillæring kan unngås eller tidlig avdekkes og i større grad korrigeres. Dette må sees i sammenheng med livslang læring-perspektivet. I lys av dette, mener jeg at læringsperspektivet har noe særlig å tilføye deltagerne og pedagogene i prosjektet.

Med utgangspunkt i biografisk og læringsorientert perspektiv, kan jeg som veileder innta en proaktiv holdning til veiledningen. Med fokus om at læringsprosessene forarbeider ny viten, både på den omgivende strukturelle kontekst, men også for det lærende subjekt. Veilederen må ha fokus på fortellende, ikke forklarende metoder og utvikler med denne forståelsen en instinktiv og intuitiv fornemmelse for hva som blir riktig å si og gjøre.

Med økt forståelse for «de sårbare unge», utdypet i «de opgivne» og «de praktiske», understøtter både den biografiske og den læringsfokuserede veiledning eklektisk. Jeg mener mitt veiledningsperspektiv vil kunne sikre økt læringskompetanse hos deltagerne. Ved at deltagerne lærer å reflektere rundt aktivitetene, vil karrierekompetansen øke. For prosjektet betyr det at deltagerne skal kunne gjøre nytte av alle erfaringene fra prosjektet, selv om nye aktiviteter, praksiser eller eventuelle jobber kan inneholde helt andre elementer, enn havets og det å kunne seile en skute, kan medføre. Målet med økt karrierekompetanse er at deltagerne skal ta valg og se nye muligheter gjennom et livslangt læringsperspektiv.

7. PERSPEKTIVERING

Hvor tar dette heldigitaliserte samfunnet oss? Hva gjør det med de unge sårbare? Ønsker vi oss egentlig tilbake til hardt fysisk arbeide og disiplin? Dette er jo strukturelle motsetninger! Jeg synes vi skal vokte oss vel for ikke å ødelegge for «den enklere arbeidsplassen», for å fjerne de nære relasjonene en arbeidsplass kan gi, eller den kundekontakten og småpratene man oppleve i butikken,

med konduktøren eller busschauføren. Denne kontakten kan være den eneste for mange mennesker og vil komme til å savnes. Hvilke jobbalternativer står vi så igjen med, til de omtalte menneskene?

Jeg har belyst hvordan veiledning av «sårbare unge» kan utføres, i forhold til det moderne samfunn og dets strukturelle utfordringer. Jeg føler meg bedre påkledd, da det didaktiske perspektiv, gjør at jeg har både den rasjonelle og den ikke-rasjonelle dimensjonen å lene meg på. Samtidig har jeg innsett hvor grunnleggende den biografiske metode griper inn i all kommunikasjon. Med det fremtidsrettede læringsperspektivet, har jeg fått en grunnleggende tro på at veiledning kan endre mennesker psykologisk, sosialpsykologisk, kritisk-sosiologisk, kognitivt og transitorisk, med fokus på økt karrierekompetanse. Når veiledningen omtales som smøreoljen i samfunnet, får jeg mer enn før, en følelse av stolthet og et handlingsrettet pågangsmot, til tross for uvissheten om hva det moderne samfunn bringer. Jeg undres over om den rasjonelle eller den kritisk rasjonelle delen vektes i framtiden, når man ser hvilke samfunnsendringer de unge står overfor.

Jeg har gjennom skriveprosessen lært noe om hvordan samle informasjon, gjennom litteratursøk, uten egentlig å finne noe relevant. Jeg har lært noe om hvordan forberede og gjennomføre et intervju om deltagerne, når man ikke har tilgang på dem, som er omdreiningspunktet i analysen. Jeg fikk en spennende diskusjon, god informasjonsutveksling, mellom to personer med ulikt faglig ståsted, men med samme intensjoner og tilnærmet like etiske perspektiver på liv og lære. Det er nyttig og tverrfaglig spennende, men det har skapt noen utfordringer i skriveprosessen, særlig metodisk. Hvorfor har jeg så gjort dette? Jeg synes prosjektet «Windjammer» er helt unikt i sin form. De tilbyr utenforstående ungdom en unik opplevelse og læringsprosess. Seilskuta gir et mestrings- og opplevelsesnivå som forandrer et menneskets syn på veien, lyset og livet. Jeg har tidligere jobbet med og sett utallige gode og velmenende tiltak, men også sett at vedholdenheten ofte ryker og at vedkommende sitter igjen med nok en negativ læringserfaring.

Jeg har fått en smakebit på hvordan jobbe kvalitativt etter den hermeneutiske/konstruktivistiske metode. Jeg vet også at fordypningsoppgaven, kun er en forsmak på hvilke årsaker og sammenheng man finner på det øverste vitenskapsteoretiske nivå, og dertilhørende forskning. Men, jeg har forstått at jeg ønsker å lære mer om veiledning og at jeg har bygget opp noen faglig kompetanser som gjør at jeg endelig føler meg i stand til å skrive en masteroppgave. Derfor har dette vært en viktig prosess for meg.

Under prosessen har jeg fått øynene opp for veiledning i fellesskaper, og er veldig nysgjerrig på å lære mer om dette perspektivet og om hvordan dette kan planlegges og gjennomføres. Borgen m.fl. viser til forskning, omhandlende veiledning av arbeidsledige. Det konkluderes med en større effekt på veiledning i fellesskaper enn ved individuell veiledning. (Thomsen, 2014 s: 14) Men, det tilhører nok fremtiden.

Til muntlig ønsker jeg å belyse det normkritiske perspektiv. Det måtte vike plass i den skriftlige oppgaven, men sees på som en naturlig forlengelse i arbeidet med «de sårbare unge».

I tillegg vil det være naturlig å utdype de ulike prosessene rundt de forskjellige spørsmålstypene, som konkret vil styrke det metodiske arbeidet.

8. LITTERATURLISTE

Peter Alheit (1999) -*Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund*
Nordisk Forlag A/S København 1997

Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. (<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=193835>)

Højdal, L & Poulsen, L. (2013): -*Karrierevalg Teorier om valg og valgprocesser.*

Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Illeris, Knud (red.) (2014) -*Læring i konkurrencestaten, kapløb eller bæredygtighed*
Samfundslitteratur

Illeris, Knud (2013) -*Transformativ læring og identitet.*
Samfundslitteratur

Plant, Peter (red.) (2010) -*Vejbred - En antologi om vejledning*
Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Poulsen, B., Thomsen, R., Buhl, R., Hagemayer, A. I. (2016): *Udsyn i udskoling.*

KL og Danmarks Lærerforening

Launsø, Laila og Rieper Olaf (2005): -*Forskning om og med mennesker*
Nyt Nordisk Forlag

Skovhus, B. R., Poulsen, K.B., Buland, T., Svara, K. R., (2016) *På vej mod karrierekompetence - Inspirasjonshæfte med spørgsmål, som understøtter karrierelæring.*
VIA Program for karrierevejledning Via University College

Søiberg, Mia., Thomsen, Henrik., Gamborg Holm, Christina., Tegllhus, Trine., Pedersen, Anni.

(2016) -*Opgaveskriving for praktikere.*

Samfundslitteratur

Thomsen, R (2014) -*Vejledningskompetence og vejledning i et nordisk perspektiv.*

Karrierevalg og karrierelæring NVL og ELGPN concept note, Oslo: NVL

Westergaard, Jane (2012) -*Effektiv gruppevejledning av unge.*

Schultz

positivpsykologi.no

oppvekstportalen.no

Det Norske Leksikon

Forelesning, Rita Buhl, Karrierelæring 2.undervisningsgang. Foråret 2018