

Rapport: Utprøving av studentaktive læringsformer: videreutdanning i karriereveiledning (2021-2022)

Oda Notevarp Paulsen



© Oda Notevarp Paulsen

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Høgskulen på Vestlandet

2024

HVL-rapport frå Høgskulen på Vestlandet nr.1

ISSN 2535-8103

ISBN 2222-2222



Utgjevingar i serien vert publiserte under Creative Commons 4.0. og kan fritt distribuerast, remixast osv. så sant opphavspersonane vert krediterte etter opphavsrettslege reglar. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Sammendrag

Denne rapporten beskriver utprøving av studentaktive læringsformer i videreutdanning i karriereveiledning ved Høgskolen på Vestlandet våren 2022. Rapporten redegjør for et utviklingsarbeid og forskning på egen undervisningspraksis ved Høgskolen på Vestlandet som ble påbegynt i forbindelse med gjennomføring av kurs i høgskolepedagogikk i 2021 (Paulsen, 2022). Prosjektet har hatt to formål: 1.) Utvikling av egen undervisningspraksis og 2.) Bidra til ny kunnskap om hvordan studenter som tar karriereveiledningsspesifikk utdanning erfarer læringsformene og hvilken betydning det har å samarbeide og lære sammen i studiegrupper. Rapporten vil fremheve studentenes erfaringer og læringsprosess. Studentenes skriftlige refleksjonsnotat om læringsprosessen er prosjektets datagrunnlag og bidrar til å belyse hvordan læringsaktivitetene har blitt erfart av studentene. Refleksjonsnotatene har blitt analysert og blir i rapporten kort diskutert i lys av sosiokulturell læringsteori og kollektiv læring (Dysthe, 2001; Wenger, 1998).

EMNEORD: Karriereveiledning, høyere utdanning, studentaktive læringsformer, kollektiv læring, praksisfellesskaper

Innhold

Sammendrag.....	3
Innhold	4
Innledning.....	5
Karriereveiledning	5
Utdanning for karriereveiledere	6
Teori om kollektiv læring	8
Studiens hensikt.....	11
Plan og gjennomføring.....	11
Datainnsamling og analyse	15
Forskningsetiske vurderinger	16
Resultat.....	16
Kollektiv læring.....	17
Praksisfellesskaper	20
Oppsummering og veien videre.....	22
Litteratur	24

Innledning

Rapporten¹ vil innledningsvis presentere karriereveiledning som fagfelt helt kort, sentrale definisjoner og tidligere forskning knyttet til utdanning av karriereveiledere. Videre vil rapporten redegjøre for studiens kontekst og syn på studentaktive læringsformer.

Karriereveiledning

Dette prosjektet har omhandlet læring for studenter som tar karriereveiledningsspesifikk utdanning. Prosjektet ble påbegynt i forbindelse med kurs i høgskolepedagogikk høsten 2021 og eksamen i emnet (Paulsen, 2022). Karriereveiledere er en heterogen gruppe yrkesutøvere og det vil her gis en kort beskrivelse av fagfeltet og sentrale definisjoner på hva karriereveiledning er. De senere årene har karriereveiledning som fagfelt blitt profesjonalisert og i NOU 2016:7 gis det anbefalinger om å utvikle et helhetlig system for karriereveiledning i Norge, samt hvilke kompetanser og utdanning en karriereveileder bør inneha. Nasjonalt Kvalitetsrammeverk for Karriereveiledning ble som følge av denne offentlige utredningen utviklet (Bakke et al., 2020), der det blant annet legges frem anbefalte kompetansestandarder for karriereveiledning.

Karriereveiledning kan defineres slik:

Livslang karriereveiledning omfatter en rekke aktiviteter som setter mennesker i alle aldre og stadier i livet i stand til å bli kjent med sine styrker, kompetanser og interesser, gjøre meningsfulle valg knyttet til utdanning, opplæring og arbeid, og gjennom hele livsløpet håndtere læring, arbeid og andre situasjoner der styrker og kompetanser utvikles og brukes (NOU, 2016:7, s. 17)

Denne definisjonen er en oversettelse av The European Lifelong Guidance Policys (ELGPN) definisjon. Nasjonalt Kvalitetsrammeverk for Karriereveiledning (Bakke et al., 2020) bygger også på dette:

¹ Det er gjort rettelser i rapporten ifht. en tidligere utgave. Dette er korrekt versjon av rapporten.

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse.

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

De ulike teoretiske perspektivene som karriereveiledningen bygger på, tillegger forskjellig betydning til ulike forhold som påvirker karrierevalg, utvikling og hvordan vi kan forstå dette (Højdal, 2018). Karriereveiledere må dermed ha kunnskap om ulike perspektiver som kan bidra til forståelse av karrierevalg og karrierelæring i et livslangt perspektiv, samt hvordan veisøker kan møtes i dette (Bakke et al., 2020).

Utdanning for karriereveiledere

I nordisk kontekst er det ulikheter i utdanningsnivå og formelle kvalifikasjoner for karriereveiledere (Andreassen et al., 2019). Utdanning for karriereveiledere har ikke lang tradisjon i norsk og internasjonal kontekst, selv om utøvelse av karriereveiledning har foregått i ulike former over mange år (Bakke et al., 2023). Utdanningstilbud spesifikt for denne gruppen har eksistert i Norge siden midten av 2000-tallet og i de nordiske landene siden 1960-tallet (Andreassen, 2019, i Bakke et al., 2023). De senere årene har det imidlertid blitt etablert ulike utdanningstilbud, som også har blitt videreutviklet i takt med profesjonaliseringen av fagfeltet (Bakke et al., 2023).

For å utøve karriereveiledning i skolen eller andre sektorer stilles det i dag ikke formelle krav med utdanning i karriereveiledning, men det foreligger anbefalinger om dette fra både styringsdokumenter (NOU, 2016:7, Bakke et al., 2020, Paulsen, 2024) og rapporter fra forskningsprosjekter som er publisert de senere

årene (f.eks. Bakke et al., 2023; NOU, 2016:7; Mordal et al, 2022) og «rollen ... har ... profesjonsliknende trekk» (Nerland, 2011, i Paulsen, 2024, s.266-267). En nordisk komparativ studie (Andreassen et al., 2019) har sammenliknet utdanning på tvers av de nordiske landene, der det kommer frem at det er fellestrekk og at dette kan danne grunnlag for en felles profesjonsidentitet for karriereveiledere. Det er gjennom NICE-nettverket utviklet beskrivelse av de ulike rollene i karriereveiledning (NOU, 2016:7) og dette samsvarer i stor grad med de nordiske utdanningene (Andreassen et al., 2019, i Bakke et al., 2023).

Ifølge Patton (2002) og Gough (2017) må opplæringen av karriereveiledere utføres av kvalifiserte aktører, der både teoretisk og praktisk erfaring er viktig, samt «være tett på nasjonal (og potensielt internasjonal) politikk» (i Bakke et al., 2023, s. 30). Forskere har tatt til orde for læring som bygger på

erfaringsbaserte tilnærminger ... fremmer refleksivitet og utvikler reflekterte yrkesutøvere med engasjement for læring og utvikling (Amundson, 2008, House og Jones Sears, 2002). ... Å delta i et opplæringsprogram burde også utgjøre en mulighet for å gå inn i et praksisfellesskap. Opplæringen bør utformes slik at studentene knytter langsiktige kontakter til sitt kull og profesjonen for øvrig (House og Jones Sears, 2002, i Bakke et al., 2023, s. 31).

Dette kan også sees i sammenheng med stortingsmeldingen «Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning» der det fremheves det at utdanningene skal tilby fagspesifikk kunnskap, men også ferdigheter som blant annet handler om kritisk tenking, innovasjon og selvstendig refleksjon (Meld. St. 16 (2020-2021)). Studentaktiv læring blir stadig viktigere i høyere utdanning og det trekkes frem som viktig for at studenter skal håndtere overganger i et omskiftelig arbeidsliv (Meld. St. 20 (2020-2021), Meld. St. 16 (2016-2017); Wittek & Brandmo, 2016). For alle studenter er det altså viktig å delta i læringsaktiviteter som vektlegger studentaktivitet i høyere utdanning, også i karriereveiledningsspesifikk utdanning.

Teori om kollektiv læring

Denne studien fokuserer på læringen hos studenter som deltar i karriereveiledningsspesifikk utdanning. Studien tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og kollektiv læring som teorigrunnlag for utvikling av undervisningen (Dysthe, 2001; Wenger, 1998). «Læring skjer i ulike fellesskap, kontekster og kulturer mellom mennesker, og ny kunnskap konstrueres i disse fellesskapene» (Paulsen, 2024, s. 272). Slik Dysthe (2001) beskriver handler læring om både relasjon, språk og kommunikasjon, og kan ikke utelukkende forstås som individuell. Vektleggingen av det sosiale i læringsprosessen og at læring er situert, alltid en del av en kontekst, står i kontrast til annen læringsteori, som eksempelvis behaviorisme og tidlige kognitive teorier (Dysthe, 2001). Det sentrale i det sosiokulturelle læringssynet «byggjer på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar» (Dysthe, 2001, s. 42). Grunnleggende er læringen sosial og det innebærer også deltakelse i praksisfellesskap (Dysthe, 2001).

At læringen er sosial innebærer både at vi som individer inngår i en historisk og kulturell kontekst, samtidig som dette handler om hvordan vi inngår i relasjoner og interaksjon med andre mennesker. Med en mer fellesskapsorientert tilnærming, kan vi forstå læringen slik at deltakerne i disse fellesskapene har ulike kunnskap og ferdigheter, som kan fordeles og distribueres innad i denne gruppen (Dysthe, 2001, Lave, 1987 og Salomon, 1993, i Dysthe, 2001). Hvordan vi tenker, hva vi kan og hvilke kontekster vi deltar i, kan distribueres mellom mennesker og brukes til å utvikle ny forståelse i fellesskap. Lave og Wenger (1991, i Dysthe, 2001) fokuserer på læringsfellesskapet fremfor individet i sin teori om lærings- og praksisfellesskaper og «i staden for å spørje kva slag kognitive prosessar og strukturar som er involvert i læring, spør dei kva slag type sosial aktivitet og deltaking som gir den rette konteksten for at læring skal skje. Når læring skjer ved å delta, betyr det mellom anna at læring blir fremma av at dei som deltar, har ulike kunnskapar og dugleikar» (s. 47).

Læringen til studentene anses dermed å være sosial og skjer i praksisfellesskap. «Individ kan delta i læring i ein fellesskap (kollektiv), og det som blir lært kan vere distribuert i fellesskapet» (Dysthe, 2001, s. 53). I studiegruppen kan studentene erfare at deres kunnskap, læring og erfaringer er viktige for gruppen, og deltakelsen og at denne kunnskapen blir verdsatt kan være viktig både for motivasjon og individuell læring (Dysthe, 2001). Læringen oppleves som felles og studentene får en bevissthet om dette.

Studentaktive læringsformer

I tråd med et sosiokulturelt læringssyn ble det i arbeidet med den obligatoriske læringsaktiviteten organisert samarbeid i studentgrupper (Paulsen, 2022). Samarbeid i grupper som undervisningsform har stor variasjon og dette kan organiseres ulikt (Lycke, 2016a, Paulsen, 2022). Ifølge Brufee (1993, s. 1, i Lycke, 2016a, s. 159) jobber studenter med slike læringsformer med fokuserte, men åpne oppgaver, hvor de kan planlegge og gjennomføre prosjekter over lengre tid, veileder og hjelper hverandre. Samarbeidet i gruppene skulle bidra til at gjennom en felles innsats fra alle studentene, ville de etablere forståelse og løsninger på en valgt problemstilling (Paulsen, 2022). Dette samsvarer med «collaborative learning» ifølge Barkley, Major og Cross (2014).

Studentene ble fordelt i studiegrupper av faglærer og studentene gjennomførte ulike læringsaktiviteter som skulle understøtte læringsutbyttet for den obligatoriske læringsaktiviteten som skulle leveres inn. Gruppearbeidet var lagt opp for å legge til rette for muligheter for læring, der alle i gruppen skulle bidra og aktivitetene og læringsmålet skulle være meningsfulle for studentene (Paulsen, 2022), slik og Barkley, Major og Cross beskriver (2014, s. 4). I samarbeidet kan studiegruppene dra nytte av både individuell læring og læringen som oppstår i gruppen, i den sosiale konteksten (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011). Studiegruppearbeidet gir en mulighet for studentene for dele og konstruere ny kunnskap i fellesskap, der dette utvikles og bygges på gruppemedlemmenes idéer og tanker (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011). Sammen etableres en forståelse av en problemstilling mellom studentene og hvordan denne besvares.

Arbeidet utvikler seg og bygges på gruppemedlemmenes idéer og tanker, hvor den enkelte student kommer med sine oppfatninger av verden og erfaringer fra yrkeslivet. Gruppene i studien ble satt sammen av studenter som hadde ulik bakgrunn og erfaring, med utgangspunkt i at dette kan være berikende for samarbeidet i gruppen (Lycke, 2016a).

Studiens kontekst

I studien ble arbeid med og gjennomføring av en skriftlig obligatorisk læringsaktivitet for studenter på en etter- og videreutdanning i karriereveiledning ved Høgskolen på Vestlandet i studieåret 2021-2022 undersøkt (Paulsen, 2022). Studien ble gjennomført i forbindelse med undervisning i emnet Karriereveiledning i systemperspektiv (KVL802), som er emne to i videreutdanning i Karriereveiledning (HVL, u.å.). Videreutdanningen er en av flere karriereveiledningsspesifikke utdanninger i Norge (Bakke et al., 2023). Studiet gjennomføres på deltid og er samlingsbasert, og studentene jobber som karriereveiledere i skolen eller andre sektorer. Noen studenter ønsker å kvalifisere seg for å jobbe som karriereveiledere og har lite eller ingen relevant arbeidserfaring, men flertallet studenter tilhører gruppen med relevant praksis (Paulsen, 2022).

I læringsutbyttebeskrivelsen til emneplanen fremgår det at studentene skal «reflektere over egen praksis og utvikle kunnskaper om hvordan hele organisasjonen kan bidra til en bedre og mer helhetlig karriereveiledning» (HVL, u.å.). Studentene skal tilegne seg ferdigheter i å «planlegge, gjennomføre og evaluere samarbeid» og «koordinere karriereveiledningen på skolen/i organisasjonen». De skal «kunne anvende teori og forskning til evaluering og utvikling av praksis i skolens/organisasjonens karriereveiledning» (HVL, u.å.). Den obligatoriske læringsaktiviteten som ble undersøkt i forbindelse med var tett knyttet til disse læringsutbyttene. Hvordan arbeidet med de obligatoriske læringsaktivitetene ble organisert og definert, samt hvordan data har blitt samlet inn og analysert, blir nærmere beskrevet under metodekapittelet.

Studiens hensikt

Prosjektet har hatt to formål: 1.) Utvikling av egen undervisningspraksis og 2.) Bidra til ny kunnskap om hvordan studenter som tar karriereveiledningsspesifikk utdanning erfarer læringsformene og hvilken betydning det har å samarbeide og lære sammen i studiegrupper. Forskningsspørsmålet som studien har tatt utgangspunkt i er: *Hvordan har studentene erfart egen læringsprosess i arbeidet med den obligatoriske læringsaktiviteten?*

Plan og gjennomføring

Gjennomføringen av prosjektet ble planlagt høsten 2021. Som del av eksamen i basiskurs i høgskolepedagogikk, ble aktuelt utviklingsområde i egen undervisningspraksis identifisert og redegjort for (Paulsen, 2022). Utprøving av nye studentaktive læringsformer og organisering av emnet ble gjennomført våren 2022. Som del av evalueringen i emnet, leverte studentene individuelle refleksjonsnotater.

Aksjonsforskning handler om utvikling av egen praksis og kunnskap om denne praksisen (McNiff & Whitehead, 2010). Ved å ta utgangspunkt i egen undervisningspraksis var det ønskelig å videreutvikle og øke kvalitet i utdanningen. Ved å bruke prinsipper fra aksjonsforskning, gav det muligheter for å ta utgangspunkt i eksisterende praksis, prøve ut endringer som ble evaluert og ha dette som grunnlag for videreutvikling av praksis. For å evaluere ble studentenes individuelle refleksjonsnotater datagrunnlag som er knyttet til læringsprosessen og samarbeidet i studiegruppene. Disse ble grunnlag for en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2008; Braun & Clarke, 2019).

Beskrivelse av endringene av egen undervisningspraksis redegjøres for under, før jeg beskriver datagrunnlaget og analyse.

Obligatorisk læringsaktivitet (OLA) før endring

Våren 2021 inngikk tre obligatoriske læringsaktiviteter (OLA) i emnet, hvorav alle disse var skriftlige innleveringer. De to første OLAene var individuelle innleveringer og den tredje var en gruppeinnlevering. Arbeidet med gruppeinnleveringen var ikke integrert i undervisningen i stor grad og det var i mindre grad lagt opp til sammenheng og prosessuelt arbeid gjennom semesteret. Oppgaveteksten i OLAen var utformet med utgangspunkt i en spesifikk kontekst for utøvelse av karriereveiledning (karriereveiledning i skolen) og det ble ikke stilt krav til å utforme en problemstilling. Studiegruppene var våren 2021 på 4-5 studenter og omfanget av det skriftlige innleveringen var på 4500 ord +/- 10 % (Paulsen, 2022).

Når gruppearbeidet ble evaluert våren 2021 beskrev flere studenter at de opplevde den obligatoriske læringsaktiviteten som omfattende og med stor arbeidsbelastning, samtidig som det kunne oppleves som krevende å jobbe og skrive sammen som gruppe. Det var derfor ønskelig å utvikle denne delen av emnet, for å utnytte potensialet i gruppen og sikre at studentene tilegnet seg emnets læringsutbytter. Samtidig var det ønskelig at OLAen la til rette for autonomi i oppgaveløsningen, slik at denne oppleves relevant og praksisnær for studentene. Se figur 1 som illustrerer prosessen i prosjektet (Paulsen, 2022).

Obligatorisk læringsaktivitet (OLA) etter endring

Våren 2022 ble den obligatoriske læringsaktiviteten (OLA) skrevet i studiegrupper på 3-5 studenter og omfanget var 4500 ord +/- 10 %. Organiseringen av arbeidet med denne OLAen ble gjort med inspirasjon fra Lyckes beskrivelse av prosjektarbeid i undervisningen (2016b). Når denne delen av undervisningspraksisen skulle utvikles var det ønskelig at studentene fikk jobbe med en problemstilling i studiegruppene som de selv opplevde som relevant for egen praksis og fagfeltet karriereveiledning over lengre tid. Lycke

(2016b) skriver at «prosjektarbeid i undervisningssammenheng dreier seg gjerne om å utrede et problemfelt som bakgrunn for å skissere noen vel begrunnede handlingsalternativer» (s. 180). Med dette som inspirasjon ble OLAen utarbeidet slik at studentene skulle fordype seg i en selvvalgt problemstilling med utgangspunkt i spesifikke vurderingskriterier satt av emneansvarlig og tematikk som omhandlet organisering av helhetlig karriereveiledning i en spesifikk kontekst der karriereveiledning utøves (Paulsen, 2022). Studentene måtte i dette arbeidet anvende fagkunnskap som relateres til konkrete problemstillinger for å øke sin faglige kompetanse (Lycke, 2016b). Videre skulle dette legge til rette for gode læringsprosesser i grupper (Lycke, 2016a). Ved å organisere OLAen slik, fikk studentene større handlingsrom og valgfrihet, noe som kan gi både økt ansvar og eierskap.

Gjennom arbeidet fikk studentene muligheter til å komme med løsninger på praksisnære og relevante problemstillinger, som kan bidra til å anvende faget etter endt utdanning (Paulsen, 2022). Dette støttes av Lycke (2016b) som viser til at studentene ved å anvende fagkunnskap som relateres til konkrete problemer vil kunne øke sin faglige kompetanse.

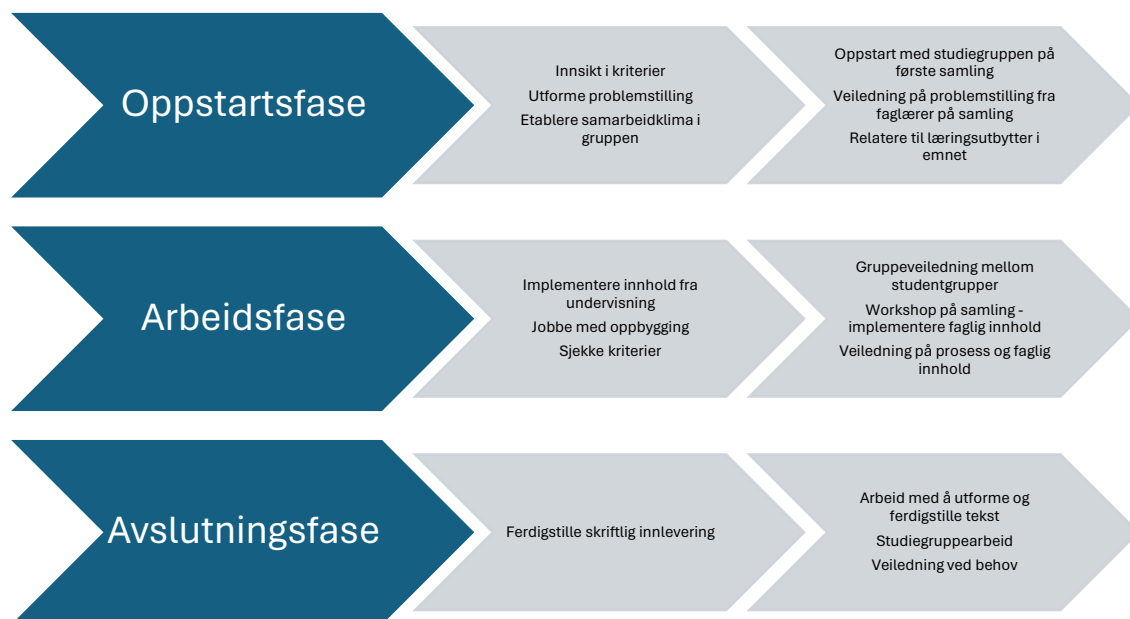
Gjennomføring av aksjonene

OLAen ble revidert og endret høsten 2021 og planleggingen av undervisningssamlinger og læringsaktiviteter ble lagt opp for å legge til rette for arbeidsprosessen tilknyttet OLAen (Paulsen, 2022), inspirert av Lycke (2016b). Våren 2022 ble ny organisering av OLAen og tilknyttede læringsaktiviteter prøvd ut i fellesskap med studentene. Figur 1 viser prosessen og de ulike arbeidsfasene gjennom semesteret, der mål og læringsaktiviteter fremgår. Oppstarten med å planlegge prosessen startet i forbindelse med kurset i høgskolepedagogikk (Paulsen, 2022) og ble videreført i etterkant av dette våren 2022. Studiegruppearbeidet fulgte studiets organisering med studiesamlinger og mellomarbeid.

I *oppstartsfasen* (første studiesamling) fikk studentene kjennskap til kriterier, hvordan utforme problemstilling og startet med å etablere et samarbeid i studiegruppene. Studentene fikk informasjon om arbeidet med OLAen, gjennomførte første møte med studiegruppen og fikk veiledning fra faglærer. Mellom første og andre studiesamling avtalte studentene et møte for å jobbe videre med problemstillingen. Studentene tok utgangspunkt i en del av praksisfeltet de kjente til, jobbet i eller hadde erfaring fra. Hver utarbeidet i fellesskap en problemstilling med utgangspunkt kriteriene i oppgaveteksten.

I *arbeidsfasen* arbeidet studentene med å implementere innhold fra emnets læringsutbytter og temaer på studiesamlingen i OLAen og utforsket hvordan de ønsket å besvare problemstillingen de hadde utformet. Studentene jobbet med å strukturere oppbyggingen, fordele arbeidsoppgaver mellom gruppemedlemmene og fikk veiledning både fra medstudenter og faglærer. Dette inngikk i studiesamlingen og arbeid i studiegruppene mellom samlingene.

I *avslutningsfasen* ferdigstilte studentene den skriftlige innleveringen og jobbet med å utforme den ferdige fagteksten. Studiegruppearbeidet etter siste studiesamling ble organisert av studentene selv og de kunne ta kontakt med faglærer for veiledning ved behov.



Figur 1

Datainnsamling og analyse

Studentenes refleksjonsnotater ble levert etter OLAen var skrevet, levert og godkjent. Studentene ble bedt om å ta utgangspunkt i noen veiledende spørsmål om egen læringsprosess, uten at det var et krav om å svare på alle disse.

Åtte av fjorten studenter takket ja til å delta i studien og disse åtte refleksjonsnotatene er grunnlaget for resultatdelen i rapporten.

Refleksjonsnotatet hadde en begrensning på en side, men innenfor dette kunne studentene selv velge hvor mye de ønsket å skrive innenfor denne rammen.

Totalt ble 8 refleksjonsnotater som totalt omfattet 8 sider tekst (4199 ord).

Utvalgets størrelse gir begrensninger med tanke på hvorvidt funnene kan generaliseres eller overføres til andre undervisningspraksiser, men gir likevel innsikt i disse studentenes læringsprosesser. Refleksjonsnotatene ble anonymisert og analysert med utgangspunkt i prinsippene for tematisk analyse (Braun & Clarke, 2008, Braun & Clarke, 2019).

Forskningsetiske vurderinger

Prosjektet er godkjent av NSD våren 2022 og studentene fikk muntlig informasjon om innsamling av data på siste studiesamling våren 2022, samt skriftlig informasjon i forkant av innsamling av dataene. Studentene ble informert om at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. De som ønsket å delta sendte inn skriftlig samtykke til dette. Refleksjonsnotatene ble levert i læringsportalen Canvas og anonymisert (R1-R8) umiddelbart. Der det var navn eller annen identifiserbar informasjon i selve notatet, ble dette fjernet/anonymisert. Alle refleksjonsnotatene ble lagret på sikkert område i HVLs database med to-faktors pålogging. Alle refleksjonsnotatene ble slettet ved prosjektslutt 31.12.2023.

Som både forsker og underviser har jeg to ulike roller som kan utfordre det etiske aspektet i forskningsprosessen. Jeg har også fulgt studentene og deres prosjekter tett gjennom hele semesteret og har vært nysgjerrig på hvordan de har erfart læringsutbyttet gjennom arbeidsformen. Dobbeltrollen, som også innebærer å være en som gir sluttvurdering, kan alltid påvirke hva studentene skriver i et slikt refleksjonsnotat og mine roller kan påvirke dem i en bestemt retning. Refleksjonsnotatet skulle ikke være en del av sluttvurderingen i emnet og selv om det var bestemte spørsmål studentene skulle svare på, var det fleksibilitet i dette og formen på innleveringen. Observasjoner av meg som faglærer inngår ikke i datagrunnlaget for studien. Jeg mener dette tilfredsstillende de etiske aspektene av studien, selv om det i slik kvalitativ forskning alltid vil være noen begrensninger og utfordringer.

Resultat

Når datamaterialet ble analysert, ble temaene identifisert på tvers av datamaterialet. Temaene som ble identifisert var 1.) Individuell kompetanse 2.) Gruppens kompetanse 3.) Teoretisk og praktisk læring 4.) Prosessuelt arbeid 5.) Læring sammen/samarbeid 6.) Fellesskap – eierskap og 7.) Utfordringer/skepsis til læringsformen. Sentralt i datamaterialet er at studentene vektlegger gruppens *kollektive læring*, fremfor den individuelle læringen og at *samarbeidet i gruppene*

(praksisfellesskap) har vært viktig. Det fremgår også av datamaterialet at det er viktig å etablere et samarbeidsklima i gruppen der gruppens deltakere opplever trygghet. Datamaterialet viser at dette er viktig både for trivsel i studiegruppen og dannet grunnlag for et godt læringsutbytte. I refleksjonsnotatene, skriver flere av studentene at tilrettelegging for å jobbe med oppgaven på de fysiske studiesamlingene har vært viktig. Studentene reflekterer over både faglig og personlig utbytte av arbeidsformen og relaterer læringsutbyttet sitt både til karrierefaglig kompetanse og mer generelle ferdigheter i samarbeid.

Kollektiv læring

Analysen viser at læringserfaringene med arbeidet gjennom semesteret fokuserer i stor grad på gruppens felles læring og hvordan medlemmene i gruppen kan lære av hverandre. I refleksjonsnotatet bes studentene om å reflektere over *egen læring* i studiegruppene. Det er fremtredende at den kollektive læringen, erfaringsutvekslingen og muligheten til å diskutere og operasjonalisere en problemstilling i fellesskap og over tid vektlegges. Når studentene beskriver egen læring skriver de eksempelvis «vi», «våre tidligere erfaringer» og «bygge en oppgave på *hverandres* idéer». Læringen er ikke kun individuell, men relateres til fellesskapet i gruppen (Dysthe, 2001). Studentene reflekterer over et felles eierskap til læringsaktiviteter og læringsprosessen knyttet til OLAen:

Det at vi hadde ulik erfaring og kompetanse, var med på å gjøre oppgaven rikere (R5)

Læringsutbyttet med å skrive en gruppeoppgave var for meg relativt stort. ... nyttig å diskutere karriereveiledning med andre og se utfordringer ... ikke bare se min praksis (anonymisert arbeidsplass) sitt perspektiv (R6)

Studentene beskriver at å få tilgang til de andre studentenes erfaringer og å ha et felles fora for å dele disse gjennom semesteret anses som viktige. Gjennom å

få tilgang til de andre deltakerne i studiegruppens perspektiver og erfaringer beskriver studentene over (R5 og R6) at de ser andre sider av praksis og på denne måten utvikler sin kompetanse. Her distribueres kunnskapen mellom deltakerne i gruppen og kunnskapen konstrueres i gruppen (Dysthe, 2001). Deltakelsen i gruppen blir dermed mer orientert mot hva studentene som gruppe i fellesskap lærer, heller enn den individuelle læringen. Viktigheten av dette kom frem allerede tidlig i læringsprosessen og refleksjonene under viser til hvordan dette er med på å få en bredere forståelse av tema og problemstilling gruppen skulle ta for seg:

Allerede i den første fasen da vi måtte velge et aktuelt tema og problemstilling for vår oppgave ble jeg mer bevisst på hvordan våre tidligere erfaringer, utgangspunkter og interesser påvirker vår forståelse av både tema og problemet (R2)

For min egen del har jeg lært masse av denne samarbeidsformen. Det å skulle tenke ut en problemstilling sammen med andre samt det å skulle levere et skriftlig arbeidskrav har gjort at jeg ble litt tryggere på at jeg har kunnskap om mye, samt mye å lære. Det å samarbeide med de to andre var veldig spennende og lærerikt (R3)

Jeg synes det alltid er interessant å høre hvordan noen som ikke er i samme system, f.eks. skolesystemet, oppfatter skolerelaterte oppgaver (R5)

Det å ha vært en del av en gruppe bidrar også til at jeg som enkelt person får mulighet til å høste av de andre gruppemedlemmenes kunnskap, erfaring og kompetanse (R7)

Studentenes refleksjoner vitner om engasjement rundt erfaringsdeling og faglig innhold, og at de trekker frem relevansen av å se ulike perspektiver gjennom gruppens samlede kompetanse. Erfaringsdeling, kompetanseheving og

refleksjon over egen praksis i faglige fellesskap blir diskutert av Paulsen (2024), relatert til profesjonsidentitet og muligheter i utdanningene for å utvikle disse. Refleksjonsnotatene viser hva studentene vektlegger i sine erfaringer med læringsaktivitetene og deltakelsen i studiegruppene, men hvilken betydning det har hatt for profesjonsidentitet i karriereveilederrollen eller nettverk utover dette er ikke undersøkt her.

Ved å forstå studentenes læring i lys av det sosiokulturelle læringssynet (Dysthe, 2001) og viktigheten av læringen i studiegruppens fellesskap, er det også noen aspekter som kan være problematisk. Studenter kan i slike samarbeid oppleve utfordringer ved å oppleve at de ulike deltakerne har ulike forutsetninger og kunnskapsgrunnlag (både fra praksisfeltet og teoretisk) og at bidragene til gruppen er ulike (Lycke, 2016a). Ved oppstart av semesteret i januar var det flere av studentene som uttrykte skepsis og usikkerhet ved arbeidsformen. Noen uttrykte at det ville være krevende å skrive sammen som gruppe eller samarbeide med andre parallelt med jobb:

... stresset meg veldig i starten ... ble veldig skeptisk (R3)

Generelt er jeg litt skeptisk til gruppearbeid knyttet til arbeidskrav. ... kan være et ekstra stressmoment (R4)

... vanskelig å komme i gang med skrivingen av gruppeoppgaven før etter andre arbeidskrav var levert (R4)

Spesielt en av studentene trekker frem i refleksjonsnotatet at hen var skeptisk og stresset over arbeidskravet i begynnelsen, men uttrykker videre at hen «... *angrer på at jeg brukte så mye tid på å «grue» meg» (R3)*. Dette viser studentens perspektiver som gikk fra å ha et utgangspunkt hvor hen gruet seg til å jobbe med denne læringsformen, til å oppleve at det var lærerikt og givende. Det kommer frem av analysen av studentenes refleksjonsnotater at når

samarbeidet i gruppene er etablert og dette kjennes trygt, var dette et godt sted å samarbeide faglig. Fellesskapet i gruppen utviklet seg slik at studentene dro nytte av hverandres praktiske og teoretiske kompetanse, samt at de får et eierskap til problemstillingen de har valgt å jobbe med i OLAen. I denne studien fremgår det ikke eksplisitte utfordringer med de ulike studentenes bidrag inn i gruppen problematisert i stor grad av studentens refleksjonsnotater, men det er likevel et oppmerksomhetspunkt som faglærere må hensynta ved undervisningsopplegg og samarbeid mellom studenter på denne måten.

Praksisfellesskaper

Samtidig som eierskap til prosjektet tok form, jobbet studentene med å anvende den teoretiske og praktiske tilnærmingen til problemstillingen og fikk øve seg på å både gi tilbakemelding og argumentere for sin problemløsning. Gruppene og lærings- og samarbeidsklimaet hadde etablert seg, noe som blir synlig i refleksjonsnotatene:

... slike grunnleggende forhold som at alle stiller forberedt opp og bidrar, gjør at jeg får mer respekt for dem og deres syn. Gruppearbeidet ble og mye bedre da vi delte våre syn til de andre og fikk deres syn tilbake (R8)

... gruppen jeg kom i var en herlig gruppe, med tre andre som både hadde humor, god takhøyde og interesse for faglig utvikling. ... jeg kunne komme med både forslag til vinklinger, endringer, tanker og meninger... (R5)

At det i gruppene er takhøyde og mulighet for å komme med innspill, samt at de andre gruppemedlemmene bidrar og følger opp avtaler, kan anses som positivt. Et tillitsforhold etableres innad i gruppen, noe som er viktig når studentene skal jobbe sammen over tid. Dette samsvarer med Lyckes (2016a) beskrivelse av viktigheten av gode relasjoner og tillit i gruppen. Selve prosessen og dynamikken i det å jobbe sammen over tid var og et aspekt som ble reflektert rundt i flere av

refleksjonsnotatene:

Det har vært verdifullt å stå i en arbeidsprosess over tid sammen med medstudenter med et felles mål (R1)

Vi har også fått arbeidet med denne oppgaven gjennom hele semesteret, og dette gjorde at vi kunne blitt bedre kjent med andres tanker, erfaringer, interesser og måter å arbeide på (R2)

Læringsutbyttet av arbeidsformen trekker frem en generell kompetanse i samarbeid i gruppe generelt, fremfor kun det fagspesifikke. Generelle kommunikasjonsferdigheter og relasjonskompetansen blir vektlagt som viktige:

Mitt utbytte av gruppearbeidet er hovedsakelig knyttet til gruppeprosessen. Med det utgangspunktet vi hadde, når det gjelder både menneskelige ressurser, holdning til arbeidet og erfaring, er det utelukket en positiv erfaring. Selvsagt var det situasjoner der en måtte bry seg for å forstå hvordan den andre tenkte, og prøve å se argumentene fra flere ståsteder (R5)

Prosessen med oppgaven har igjen vist hvor viktig det er at en aktivt lytter og at en gir hverandre tillit (R5)

Som gruppe delte vi også tanker underveis hvordan vi opplevde arbeidsprosessen med oppgaven noe som også oppleves som en positiv ting å dele med hverandre. Det oppleves godt å bli bekreftet og forstått og kunne dele ut støtte til hverandre (R7)

Studiegruppene kan sees på som praksisfellesskaper (Wenger, 1998), som del av den større studentgruppen på kullet. Samarbeidet i studiegruppene beskrives som viktige for egen læringsprosess. Refleksjonene viser at de har

komplementert hverandres kompetanse og erfaringsbakgrunn, noe de erfarer at har bidratt til å gjøre arbeidet og de skriftlige innleveringene rikere. Den individuelle læringen handler også om å engasjere seg i og bidra inn i praksisfellesskapet (Wenger, 1998). Ulike praksisfellesskaper kan være viktige for karriereveiledere og utvikles forskjellige steder, f.eks. i utdanningene, (Paulsen, 2024), her er disse knyttet til læringsutbyttet til i studentene og samarbeidet i gruppene.

Parallelt med den karriereveiledningsspesifikke utdanningen, beskriver studentene å tilegne seg generell kompetanse som handler om samarbeid, kommunikasjon og relasjonskompetanser. Det er i liten grad fremhevet av studentene at det å skrive i fellesskap har vært en viktig del av læringen, heller diskusjonene og samarbeidet i gruppene som vist til over. Noen beskriver at de foretrekker å skrive individuelt, selv om de trekker frem at de har hatt stort læringsutbytte i gruppene. Å skrive i fellesskap krever mye av en studentgruppe og her jobber og bor studentene på ulike geografiske steder, samt har i tillegg ofte full jobb ved siden av studiene.

Oppsummering og veien videre

Rapporten har redegjort for utvikling av egen undervisningspraksis og studentens erfaringer i læringsprosessen. Analysen viser at det er et potensial for læring i grupper for disse studentene; der de både får dele og ta del i hverandres erfaringer, men også jobbe med en problemstilling over tid. Studentenes refleksjoner over læringsprosessen synliggjør at læringen blir et felles prosjekt, og at erfaringsdeling og ulike perspektiver gjør innsikten i faget (teoretisk og praktisk) rikere. Studentene reflekterer over positive erfaringer med gruppearbeidet når forutsetningene er til stede.

I videreutvikling av studiet vil vektleggingen av studentaktive læringsformer og arbeid i studiegrupper videreføres. Dersom studentene holder kontakten, kan det bidra til å både inspirere til samarbeid og nettverksbygging, både eksisterende

og nye. Som nevnt kan nettverk som følge av utdanningene være verdifulle for karriereveilederen både underveis og etter studier (Bakke et al., 2023, Paulsen, 2024). Videre forskning kan undersøke ytterligere erfaringer studenter som tar karriereveiledningsspesifikk, samlingsbasert utdanning har med ulike læringsformer. Det vil og være interessant å se på hvordan nettverk og faglige fellesskap opprettholdes og anvendes av karriereveilederes videre læring og utvikling etter endte studier.

Litteratur

Andreassen, I.H., Einarsdóttir, S., Lerkkanen, J., Thomsen, R. (2019). Diverse histories, common ground and a shared future: the education of career guidance and counselling professionals in the Nordic countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (2019) 19: 411-436

Bakke, I. B., Haug, E.H., Hooley, T., Kjensdalen, H., Paulsen, O.N, Sandlie, L., Saur, H. & Schulstok, T. (2023). *Profesjonell karriereveiledning i skolen: Undersøkelse av utdanningstilbudet innen karriereveiledning.* Rapport. Høgskolen i Innlandet

Bakke, G.E., Engh, L.W., Gaarder, I.E., Gravås, T.F., Haug, E.H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020) [Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning](#)

Barkley, E.F., Major, C.H. & Cross, K.P. (2014). *Collaborative Learning Techniques. A Handbook for College Faculty.* Jossey-Bass.

Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s. 77-101.

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11:4, s. 589-597.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring.* Abstrakt forlag.

Hämäläinen, R. & Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6 (3), 169-184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>

HVL (u.å.). Emneplan Karriereveiledning i systemperspektiv, KVL802: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/kvl802>

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

Lycke, K. H., (2016a). Å lære i grupper. I H.I. Strømso, K. Hofgaard Lycke og P. Lauvås (red.). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning.* Cappelen Damm Akademisk.

- Lycke, K. H. (2016b). Problembasert læring, caseundervisning og prosjektarbeid. I H.I. Strømso, K. Hofgaard Lycke og P. Lauvås (red.). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. Routledge.
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/?ch=4>
- Mordal, S., Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I.H., Buland, T. & Thomsen, R. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen. En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen*. NTNU Samfunnsforskning, USN, Norce & Aarhus Universitet.
- Neary, S. (2014) Reclaiming professional identity through postgraduate professional development: careers practitioners reclaiming their professional selves. *British Journal of Guidance and Counselling*, 42 (2): 199-210.
- Nerland, M. (2011) Karriereveiledning – et felt under profesjonalisering. I T.F. Gravås og I.E. Gaarder: *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulsen, O.N. (2022). Eksamensoppgave i høgskolepedagogikk HSPED 801-1. [Eksamensoppgave]. Høgskolen på Vestlandet
- Paulsen, O.N. (2024). Utvikling av profesjonsidentitet som karriereveileder i lærende nettverk. I Bakke, I.M., Bakke, I.B. & Schulstok, T. (red.). *Ikke bare god å snakke med. Om profesjonalisering av karriereveilederrollen i Norge*. Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning. Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Witteck, L. & Brandmo, C. (2016). Om undervisning og læring. I H.I. Strømso, K. Hofgaard Lycke og P. Lauvås (red.). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.