



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Elevs opplevelse av karriereveiledning

En kvalitativ undersøkelse fra videregående skole

Thea Kristine Røssvoll

Masteroppgave i Pedagogikk

Emnekode: PED-3900

November 2020

© Thea Kristine Røssvoll, 2020

Elevers opplevelse av karriereveiledning

<https://munin.uit.no/>

Trykk: Open Research Archive, Universitetet i Tromsø

Tiden har lagt seg

som snø overalt

og jeg ser spor

etter far og mor

ser hvor de gikk

og hvor jeg kommer fra

men jeg tror

jeg skal bortover her.

Trygve Skaug (2019) *Følg med nå.*

Sammendrag

Denne masteravhandlingen er en kvalitativ intervjustudie som undersøker hvordan videregående elever opplever karriereveiledningen de mottar. Empirien ble samlet ved å intervjuere elever som ble uteksaminert fra videregående våren 2019 og elever som gikk sisteåret på videregående våren 2020. Intervjuene ble gjennomført som fokusgruppeintervju. Undersøkelsens problemstilling lyder som følge: *Hvordan opplever elever i videregående skole karriereveiledningen de mottar?*

I analysen har jeg gjennomført en tematisk analyse av empirien. Funnene er delt inn to hovedområder (*de negative opplevelsene* og *de positive opplevelsene*) som hver inneholder ulike kategorier. Analysens hovedfunn har blitt drøftet opp mot tidligere forskning og teoretisk rammeverk for å gi en rikere forståelse av hvordan elevene opplever karriereveiledningen de mottar, og for å kunne belyse problemstillingen ytterligere. Tidligere forskning ser i hovedsak på nordisk og internasjonal forskning på hvordan unge opplever karriereveiledningen de mottar. Det teoretiske rammeverket ble valgt ut fra undersøkelsens funn, hvor fokuset ble lagt på ulike veiledningstradisjoner og konstruktivistisk karriereveiledningsteori. I tillegg legges det frem en modell hvor ulike veiledningstradisjoner plasseres ut ifra hvordan de er preget av enten indirekte- eller direkte veiledning, og individuell veiledning eller veiledning i fellesskap/gruppe.

Undersøkelsens funn viste at elevene har både negative og positive opplevelser av karriereveiledningen de mottar, hvor de negative er av størst omfang. Elevenes negative opplevelser innebærer en manglende- eller dårlig relasjon til veilederen, at informasjonen om tjenesten og undervisning i veiledningen ikke er av god nok kvalitet, og at karriereveilederens bruk av PC benyttes på feil måte. Veiledningen elevene mottar er ofte preget av overføring av informasjon, fremfor veiledning. Elevene som har positive opplevelser til karriereveiledningen de har mottatt, mottar veiledningen som har likhetstrekk med konstruktivistisk veiledning, hvor elevene får mulighet til å tenke selv. Elevene opplever at veiledningen er tilpasset samfunn og deres behov. Veiledningen kan karakteriseres som indirekte veiledning, og foregår enten som individuell- eller fellesskapsveiledning.

Konsekvensene av de negative opplevelsene er at elevene ikke oppsøker karriereveileder, og at deres karrierevalg blir overlatt til tilfeldigheter. Elevenes opplevelser peker mot at tjenesten

trenger større ressurser for å utvikle seg. Undersøkelsen åpner opp for økt fokus på at veiledere trenger å vite om elevenes perspektiv. Disse funnene har relevans for praksis, både for karriereveiledere og for de som tilrettelegger for tjenesten på lokalt og nasjonalt nivå.

Forord

Da var seks år med studietid over for min del. For en prosess dette har vært. Det har vært både fremgang og motgang, men jeg kom til slutt i mål. Jeg ser tilbake på årene som har gått med et smil. I takt med studieløpet har jeg utviklet meg på flere områder. Ikke bare sitter jeg igjen med rikelig faglig kunnskap. Jeg har også lært at *jeg kan*.

Jeg vil gjerne benytte anledningen til å takke familie og gode venner som har vært viktige for meg gjennom denne tiden – dere er gull verdt. En ekstra takk til mamma som alltid får meg med ut på tur når jeg trenger det mest, bestefar som minner meg på at jeg må ta på et «smiley face» i tøffe tider, og min kjære samboer for uendelig god støtte det siste halvåret.

Til slutt vil jeg takke min veileder, Cato Bjørndal. En ting er sikkert, jeg ville aldri klart dette uten han.

Til Cato: Tusen takk for at du alltid har hatt troen på meg og dette prosjektet. Sånne som deg viser hvor viktig det er med god veiledning.

Thea Kristine Røssvoll

Mo i Rana, 2. november 2020

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | Introduksjon | 1 |
| 1.1.1 | Karriereveiledningslandskapet i Norge | 1 |
| 1.2 | Bakgrunn for valg av tema | 3 |
| 1.3 | Presentasjon av problemstilling | 5 |
| 1.4 | Oppgavens disposisjon | 6 |
| 2. | Tidligere forskning på unges opplevelse av karriereveiledning | 7 |
| 2.1 | Innledning | 7 |
| 2.1.1 | Et begrenset forskningsfelt | 7 |
| 2.2 | Fremgangsmåte for forskningsgjennomgangen | 8 |
| 2.3 | Nordisk forskning på karriereveiledning og unges opplevelse av den | 10 |
| 2.3.1 | Unge opplevelse av informasjon og tilgjengelighet | 10 |
| 2.3.2 | Unge opplevelse av relasjonen til karriereveilederen | 11 |
| 2.3.3 | Unge opplevelse av gruppeveiledning | 12 |
| 2.4 | Internasjonal forskning på karriereveiledning og unges opplevelse av det | 14 |
| 2.5 | Sammenfatning av tidligere forskning | 15 |
| 3. | Teoretisk rammeverk | 17 |
| 3.1 | Hva er veiledning? | 17 |
| 3.2 | Veiledningstradisjonen | 18 |
| 3.2.1 | Mesterlære | 18 |
| 3.2.2 | Handlings- og refleksjonsmodellen | 20 |
| 3.2.3 | Systemisk veiledning | 21 |
| 3.3 | Veiledningstradisjoner i en modell | 22 |
| 3.3.1 | Direkte og indirekte veiledning | 22 |
| 3.3.2 | Veiledning individuelt og i gruppe/fellesskap | 24 |
| 3.3.3 | Presentasjon av modellen | 27 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.4 | Hva er karriereveiledning? | 28 |
| 3.5 | Hvorfor trenger vi karriereveiledning? | 29 |
| 3.5.1 | Det senmoderne samfunnet | 30 |
| 3.5.2 | Det nye arbeidslivet..... | 31 |
| 3.6 | Fra ekspertpreget karriereveiledning til konstruktivistisk karriereveiledning..... | 32 |
| 3.6.1 | Hva er konstruktivistisk karriereveiledning? | 34 |
| 3.6.2 | Karriereveiledningstradisjoner i en modell | 36 |
| 3.7 | Sammenfatning av teoretisk rammeverk | 37 |
| 4. | Metodisk tilnærming | 39 |
| 4.1 | Innledning | 39 |
| 4.2 | Kvalitativ forskningstilnærming..... | 39 |
| 4.3 | Vitenskapsteoretisk ståsted..... | 40 |
| 4.3.1 | Fenomenologi..... | 40 |
| 4.4 | Fokusgruppeintervju som metode | 41 |
| 4.4.1 | Semistrukturert gruppeintervju | 42 |
| 4.5 | Beskrivelse av intervjumaterialet | 43 |
| 4.6 | Intervjuprosessen | 44 |
| 4.6.1 | Tematisering | 44 |
| 4.6.2 | Planlegging..... | 44 |
| 4.6.3 | Intervjuing | 46 |
| 4.6.4 | Transkribering | 47 |
| 4.6.5 | Analysering | 47 |
| 4.6.6 | Verifisering..... | 51 |
| 4.6.7 | Rapportering | 53 |
| 4.7 | Forskningens kvalitet: med fokus på etikk | 53 |
| 4.7.1 | Etiske overveielser | 54 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.8 | Sammenfatning av metodisk tilnærming..... | 56 |
| 5. | Analyse..... | 57 |
| 5.1 | Innledning..... | 57 |
| 5.2 | De negative opplevelsene | 58 |
| 5.2.1 | Opplevelsen av en manglende eller dårlig relasjon til karriereveilederen | 58 |
| 5.2.2 | Opplevelsen av lite informasjon om tjenesten | 60 |
| 5.2.3 | Opplevelsen av å bli misforstått og å motta feilinformasjon | 62 |
| 5.2.4 | Opplevelsen av en lite synlig og lite tilgjengelig karriereveileder..... | 64 |
| 5.2.5 | Opplevelsen av veilederes bruk av teknologiske tjenester..... | 66 |
| 5.3 | De positive opplevelsene | 68 |
| 5.3.1 | Opplevelsen av en tilgjengelig tjeneste | 68 |
| 5.3.2 | Opplevelsen av en positiv og motiverende veileder..... | 69 |
| 5.3.3 | Opplevelsen av karriereveiledning i fellesskap..... | 70 |
| 5.4 | Sammenfatning av analyse | 71 |
| 6. | Diskusjon og avslutning | 73 |
| 6.1 | Innledning..... | 73 |
| 6.2 | Elevenes relasjon til karriereveilederen..... | 73 |
| 6.3 | Informasjon knyttet til veiledningen og karriereveilederens tilgjengelighet..... | 75 |
| 6.4 | Karriereveilederes bruk av teknologiske tjenester | 77 |
| 6.5 | Karriereveiledning i fellesskap..... | 79 |
| 6.6 | Hvor befinner elevenes opplevelser seg i modellen? | 80 |
| 6.6.1 | Sammenfatning av diskusjon | 81 |
| 6.7 | Avsluttende drøfting | 82 |
| 6.7.1 | Positive og negative funn | 82 |
| 6.7.2 | Undersøkelsens begrensninger, styrker og generalisering | 83 |
| 6.8 | Oppsummerende konklusjon | 84 |

| | |
|---|----|
| 6.9 Videre forskning | 85 |
| 7. Litteraturliste | 86 |
| Tabell 1: Begrepstabell..... | 9 |
| Tabell 2: Skjema for systematisk forskningsgjennomgang..... | 10 |
| Tabell 3: Oversikt over mesterlære | 18 |
| Tabell 4: Oversikt over HR-modellen | 20 |
| Tabell 5: Oversikt over systemisk veiledning | 21 |
| Tabell 6: Oversikt over konstruktivistisk veiledning | 34 |
| Tabell 7: Oversikt over intervjumaterialet | 43 |
| Figur 1: Direkte og indirekte hjelp | 23 |
| Figur 2: veiledningstradisjoner i en modell..... | 27 |
| Figur 3: Karriereveiledningstradisjoner i en modell | 37 |
| Figur 4: Skjerm bilde fra koding i Nvivo..... | 50 |
| Figur 5: Elevers opplevelser i en modell..... | 80 |
| Vedlegg 1 | 91 |
| Vedlegg 2 | 95 |
| Vedlegg 3 | 96 |

1. Introduksjon

Anders Lovén (2015b) skriver at karriereveiledning i sin nåværende form er en relativt ung virksomhet. Fagfeltet har en kort historie, og det er heller ikke gjort mye forskning på dette området. Karriereveiledning kan defineres som en tjeneste som skal hjelpe personer å ta valg når det kommer til egen utdanning og yrke, og hjelp til håndtering av dette (OECD, 2004). I norske videregående skoler er rådgivningstjenesten delt i to, bestående av sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Å motta karriereveiledning hos utdannings- og yrkesrådgiveren er noe elevene ifølge opplæringsloven § 9.2 har rett til (Opplæringsloven, 1998).

Denne studien undersøker hvordan elever i videregående skole i Norge opplever karriereveiledningen de mottar. Studien har som hensikt være et bidrag av forskning om karriereveiledning. I tillegg ønsker jeg å kunne åpne opp for økt fokus på et svært viktig tema, nettopp fordi karriereveiledningen kan ha stor påvirkning på livet til alle de unge som hvert år går ut av skolegården for siste gang. Videre vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner karriereveiledningslandskapet i Norge.

1.1.1 Karriereveiledningslandskapet i Norge

I 2000 gjennomførte OECD (2002) en gjennomgang av karriereveiledningen og rådgivningen i flere land. I 2002 ble Norge vurdert som en del av studien, og i rapporten la OECD frem norsk karriereveilednings sterke og svake sider. Det er viktig å nevne at denne kartleggingen tar for seg karriereveiledning generelt, og ikke kun i videregående skoler. Norsk karriereveilednings sterke sider var:

- Et vel-etablert karriereveiledningstilbud i skolene, med sterkt lokalt eierskap.
- Et fleksibelt og sammenhengende utdanningssystem med en velfungerende oppfølgingstjeneste for de som faller utenfor systemet.
- Flere nye og lovende tjenester, særlig i høyere utdanning, privat sektor og når det gjelder utviklingen av nye web-tjenester.
- En voksende tradisjon for nyskaping gjennom systematisk prøving og evaluering.

De svake sidene var:

- Tjenesten oppleves som fragmentert med mange utdanningsbaserte tjenester uten sterke forbindelser til arbeidsmarkedet, og uten sammenhengende fokus på strategisk utvikling.
- Tjenester har åpenbare mangler, særlig når det kommer til karriereveiledning for voksne.
- Svak profesjonalitet som følge av manglende systematisk veilederutdanning.
- Et større fokus på informasjon enn på *veiledning* (OECD, 2002, s. 20).

I 2016 mottok regjeringen NOU 2016:7 som inneholdt en ny offentlig utredning om karriereveiledning i Norge. Bakgrunnen for at denne rapporten ble utviklet, handler om at norsk økonomi er inne i en omstillingsfase og at man anser karriereveiledning som et effektivt virkemiddel for omstilling. I rapporten gjennomgikk utvalget karriereveiledning i grunnopplæringen (dette gjelder også videregående skole) og konkluderte med en rekke anbefalte tiltak. Blant disse var ble det anbefalt å gjennomføre en reell deling av rådgivningsfunksjonen, med en egen stillingskategori for karriereveilederen. Denne stillingen burde være en hel stilling, med rom for lokal fleksibilitet. For å heve kompetansenivået anbefalte utvalget å gi kompetansekrav til veilederne. Det ble også anbefalt satsning på videreutdanning for lærere som ønsker å undervise i faget utdanningsvalg på ungdomsskolen. Kartleggingen peker på at på lik linje med andre fag i grunnskolen, burde det stilles kompetansekrav for lærere i dette faget også. Utvalget ønsker også at det skal utvikles et karriereveiledningsfag i studieforberedende linjer i videregående skole (NOU 2016:7).

I videregående skoler i Norge har elevene rett til å motta karriereveiledning. Bakgrunnen for hvorfor retten til dette er viktig beskrives godt i NOU 2016:7:

For at elevene skal være bedre forberedt, og overgangen og gjennomstrømmingen i høyere utdanning skal bli bedre, mener utvalget en må bidra til at elevene gjennom karriereveiledning i videregående opplæring er best mulig forberedt til å treffe gode og bevisste valg. Refleksjon og bevisstgjøring rundt egne personlige egenskaper, interesser, talenter, verdier og holdninger bør begynne så tidlig så mulig i utdanningsløpet (NOU 2016:7, s. 135).

Norske videregående elever rapporterte via elevundersøkelsen i 2018 hvor fornøyde de var overordnet sett med karriereveiledningen de mottak på ungdomsskolen. Her svarte nærmere 60 % at de var fornøyd eller svært fornøyd, mens rundt 25 prosent at de var litt fornøyd eller ikke særlig fornøyd (Wendelborg, Røe, Buland & Hygen, 2019). Vi har ikke tilsvarende tall for videregående skole, men flere mindre undersøkelser har kartlagt hvordan videregående elever i deres undersøkelser har opplevd karriereveiledningen de har mottatt. Knutsen og Lund (2017) hadde funn i sin masteroppgave som omhandlet videregående elevers opplevelse av å ta utdanningsvalg, hvor elevene opplevde en sviktende veiledningstjeneste når de skulle ta utdanningsvalg. Hvordan unge opplever tjenesten varierer fra skole til skole, og jeg vil videre se nærmere på områder ved tjenesten som stikker seg frem når det gjelder hvordan unge opplever karriereveiledning.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Begynnelsen for mitt engasjement for karriereveiledning startet for 7 år siden da jeg gikk tredjeåret på videregående. Søknadsfristene nærmet seg, og jeg hadde ingen idé om hvilken utdanning jeg skulle søke meg inn på. På ungdomsskolen opplevde jeg at timer som var satt av til å ha utdanningsvalg ofte ble til fritimer. På videregående eksisterte ikke dette faget, men vi hadde mulighet til å gå til en rådgiver for å motta karriereveiledning. Jeg booket en time, og kjente meg spent på hva vi to kunne finne ut sammen. Rådgiveren bladde i et hefte jeg selv hadde fått tidligere på året, og som kun inneholdt en liste over studier. Jeg husker ikke stort mer av den timen.

Det er flere årsaker til at karriereveiledning er et tema som er svært viktig i dag. For det første viser tall fra Ungdata 2019 at opplevelsen av skole-stress er høyest i 10. klasse og i Vg3. De siste årenes undersøkelser viser i tillegg en nedgang i antall elever som vil ta høyere utdanning, og det har også vært en nedgang i andelen som ser optimistisk på fremtiden. De aller fleste går rett inn i videregående skole etter fullført grunnskole, hvor rundt tre av fire fullfører i løpet av fem år. Noen fullfører i voksen alder, mens andre aldri fullfører. Å ikke fullføre videregående er problematisk, når det oftest er slik at å ha fullført videregående skole er et minimumskrav for innpass i arbeidslivet. Det har heller aldri før vært så mange som tar høyere utdanning som i dag. Halvparten av jenter og en tredel av alle gutter i slutten av tyveårene har i dag fullført en utdanning på høyskole eller universitet (Bakken, 2019).

For det andre bør vi se på samfunnstrekkene de unge lever i. Vi lever i det Giddens (1990) kaller *det senmoderne samfunn*. Bjørndal (2016) beskriver samfunnstrekkene med ord som kompleksitet, endringshastighet og relativisme. På grunn av at samfunnet i dag er preget av disse faktorene i større grad enn i tidligere tidsepoker, kan dette være med på å forklare det økende behov for veiledning. Utfordringene synes å være komplekse og valgmulighetene mange.

I et intervju med veilederforum.no, en nettressurs for veiledere utviklet av Kompetanse Norge, er dosent ved Malmö Universitet, Anders Lovén, intervjuet. Han har forsket på karriereveiledning i flere tiår og beskriver viktigheten av karriereveiledning i skolen. (A. Lovén, 2020) påpeker at grunnen til at det er viktig er fordi det handler om fremtiden og neste generasjon, og hvordan vi kan skape et bedre samfunn. For unge i dag er det ikke bare bare å velge hvilken retning man skal gå, når mulighetene er så mange. Han beskriver dette slik: «Arbeidslivet er helt annerledes enn tidligere. Det er mye mer komplekst. Derfor behøver mennesker hjelp». Utfordringen med å utvikle karriereveiledning ligger i at det ikke blir prioritert.

(...) det bildet jeg sitter igjen med, er at man hele tiden snakker om hvor viktig dette er, men man går ikke videre med det. Veilederne etterlates nok en gang alene om oppdraget sitt. Du har ildsjeler blant rektorer, men ikke så mange blant lokalpolitikere. Og de få som er, strekker ikke til, for de mister gnisten etter hvert, eller flytter. Da forsvinner ansvaret og trykket (A. Loven, 2020).

Forsker og ekspert innen karriereveiledning i OECD, Anthony Mann (2019), mener karriereveiledning er viktigere enn noen gang. En av grunnene er at unge i dag er lengre i utdanning, og derfor står ovenfor flere og vanskeligere valg. I tillegg forandrer arbeidslivet seg raskt, noe som kan gjøre det hele ytterligere utfordrende. Mann mener kunnskap om hvilken kompetanse vi trenger i fremtiden er nødt til å være oppdatert. Han mener også etterspørselen om mer karriereveiledningen fra de unge øker. Derfor er vi nødt å tilby dette, helst så tidlig som mulig og en del av skolegangen, mener forskeren (Mann, 2019).

Bakgrunnen for valg av tema handler om et personlig engasjement og en faglig interesse for et felt som er viktig nettopp fordi, som één så godt uttrykker det:

(...) Ungdomarna behöver oss och vi behöver dem! (Anders Lovén, 2015a, s. 290).

1.3 Presentasjon av problemstilling

Karriereveiledningsfeltet er stort, og på grunn av oppgavens omfang har jeg derfor valgt å rette søkelyset spesifikt mot karriereveiledning i videregående skole. Konteksten for forskningen er altså i videregående skole, nærmere bestemt i Norge. Innad i videregående finner man i de fleste tilfeller en todelt rådgivningstjeneste, hvor elevene kan velge mellom både utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning. Det vil være viktig å presisere at jeg i denne forskningen kun tar for meg utdannings- og yrkesrådgivning, som gjennomgående i denne oppgaven vil bli omtalt som *karriereveiledning*.

Når jeg skulle starte prosessen med å forske på karriereveiledning i videregående skole bestemte jeg meg raskt for at jeg ville snakke med elevene. Jeg ville finne ut hvordan de opplever tjenesten. Jeg mener det er viktig å spørre de som benytter seg av tjenesten slik at vi kan høre deres stemme, og finne ut av hvordan de har opplevd veiledningen de har mottatt. Dette var grunnlaget for det som til slutt ble studiens problemstilling:

Hvordan opplever elever i videregående skole karriereveiledningen de mottar?

1.4 Oppgavens disposisjon

Opgavens er delt inn i seks kapitler.

Kapittel 1 tar for seg en oversikt over norsk karriereveiledningslandskap, bakgrunnen for undersøkelsen, og presenterer problemstillingen.

Kapittel 2 består av en forskningsgjennomgang av nordisk og internasjonal forskning som ser på tidligere forskning på unges opplevelse av karriereveiledning.

Videre tar *kapittel 3* for seg det teoretiske rammeverket for forskningen. Her vil begrepene *veiledning* og *karriereveiledning* være sentrale. I dette kapitlet utdypes ulike veiledningstradisjoner for å kunne forstå veiledning ytterligere. Videre tar kapitlet for seg konstruktivistisk karriereveiledning, og hvordan dagens samfunn kan være en av årsakene til hvorfor karriereveiledning er viktig og nødvendig. Det vil også bli lagt frem en modell hvor ulike veiledningstradisjoner kan plasseres ut ifra om de er preget av indirekte- eller direkte veiledning, og individuell veiledning eller veiledning i fellesskap/gruppe.

Kapittel 4 består av en gjennomgang av de metodiske valgene jeg har tatt i prosessen og hvordan undersøkelsen er gjennomført.

I *kapittel 5* presenteres undersøkelsens funn ved bruk av tematisk analyse.

Funnene vil bli drøftet i *kapittel 6*, i lys av tidligere forskning og teoretisk rammeverk. Dette kapitlet inneholder også oppsummerende konklusjon hvor problemstillingen vil bli besvart. Helt avslutningsvis legges det frem forslag til videre forskning.

2. Tidligere forskning på unges opplevelse av karriereveiledning

2.1 Innledning

I denne delen vil tidligere forskning bli gjennomgått, med hovedvekt på unges opplevelse av karriereveiledning. Siden denne forskningen er empiridrevet, har forskningsgjennomgangen blitt samlet inn i etterkant av innsamlet empiri. Dette har jeg gjort for å få både forskningsgjennomgangen og teoretisk rammeverk til å korrespondere med undersøkelsens empiri.

Jeg vil starte med å gjennomgå hvordan jeg gikk frem i denne prosessen, og hvilke hjelpemidler jeg tok i bruk. Videre har jeg delt inn tidligere forskning i nordisk og internasjonale forskningsresultater. Jeg har lagt størst vekt på nordisk forskning, fordi denne konteksten ligger nærmest den norske.

2.1.1 Et begrenset forskningsfelt

I utgangspunktet ønsket jeg kun å studere tidligere forskning på *videregåendeelevers* opplevelser av karriereveiledning. Siden det er gjennomført svært lite forskning på dette, har jeg valgt å utvide søket til *unges* opplevelse av karriereveiledning. Ved å åpne litt opp i formuleringen, har jeg fått samlet inn mer forskningsmateriale i et felt med generell begrenset forskningstilgang.

En konsekvens av lite norsk forskning har ført til at jeg har tatt med en rekke norske masteroppgaver som del av forskningsgjennomgangen. Nettopp fordi jeg opplevde et såkalt «forskningsgap» innad i norsk forskning, har jeg valgt å kunne vise til funn og resultater fra norske masteroppgaver for å kunne dekke det norske forskningsområdet. Som følge av liten tilgang på norsk forskning valgte jeg også å ikke ha norsk forskning som egen del, men og heller integrere det under nordisk forskning.

Internasjonalt er det også liten tilgang på forskning i karriereveiledningsfeltet koblet til unges opplevelse, noe som støttes opp av OBE, Mann, Barnes, Baldauf og McKeown (2016) som i regi av Education Endowment Foundation utgav en rapport i form av en internasjonal forskningsgjennomgang. Et av hovedfunnene var at forskningstilgangen fra de siste tjue årene

som omhandler karriereveiledning og hvordan dette påvirker studenter, er svak og fragmentert. En av årsakene er at ulike elementer har blitt identifisert og rapportert på forskjellige måter, og at det derfor mangler helhetlige forskningsfunn. Rapporten viser altså at det er mangelfull tilgang på studier som viser konsekvensene av karriereveiledningen, men særlig trekkes det frem hvor liten tilgang det er på studier som omhandler unges karrierelæringsferdigheter («career management skills») i grunnskoler og høyere utdanning.

2.2 Fremgangsmåte for forskningsgjennomgangen

På internett finnes det et hav av søkemotorer med millioner av treff. For å kunne finne gode forskningsartikler og redusere antall treff til det man leter etter, kreves det at man vet hvor man skal lete og hvordan man bruker søkemotorene. Denne prosessen kan raskt bli rotete og uoversiktlig om man ikke benytter seg av et godt system. Målet mitt var å finne en strukturert metode for å unngå kaos.

Ved hjelp av en begrepstabell (tabell 1) fikk jeg under denne prosessen et system som gav meg oversikt over hva jeg har søkt på. Mange begreper har flere ord som betyr det samme og derfor har det vært en stor fordel å bruke en begrepstabell. Enkelt forklart er tabellen delt inn i *språk* og *søkeord*. I bolken *søkeord* skrev jeg ned de samme begrepene jeg hadde brukt i søkemotorene. Jeg benyttet meg av Oria, Google Scholar og Idunn. Nedenfor har jeg satt inn begrepstabellen for å vise hvordan jeg gikk frem og hvilke søkeord jeg brukte.

| Språk | Søkeord |
|---------|---|
| Norsk | «Rådgivning» AND/OR «karriereveiledning» Videregående skole Elever Ungdom Opplevelse/perspektiv |
| Engelsk | «Career guidance» OR «career counselling» OR “career counseling” High school Students |

| | |
|--------|---|
| | Youth Experience/perspective |
| Dansk | «Karriereveiledning» OR «rådgiverbetjening» OR «skole veiledning» OR «uddannelsesvalg» OR «udannelses- og erhversveiledning» OR «rådgiverbetjening» Gymnasium Studerende Ungdom Erfaring/perspektiv |
| Svensk | «Yrkesvåglledning» OR «handledning» OR «rådgivare tjänst» OR «rådgivning i skolan» Gymnasiet Gymnasieelever/elever Ungdom Erfarenhet/perspektiv |

Tabell 1: Begrepstabell.

For at teksten skulle bli strukturert og for at det skulle bli lettere å knytte tidligere forskning opp mot egen forskning, valgte jeg å lete etter sammenhenger i tidligere forskning. I de relevante artiklene så jeg etter hva som gikk igjen flere ganger. For å gjøre dette hadde jeg en strategi. Jeg brukte en tabell (tabell 2) hvor jeg i korte trekk fylte ut disse feltene. Da jeg skulle skrive ned dette i rapporten kunne jeg enkelt gå i tabellen og se etter sammenhenger og hva som gikk igjen. Dette gjorde prosessen med å utarbeide en systematisk oversikt i dette kapitlet mye enklere.

| Forfatter | Problemstilling | Metode | Funn | |
|-----------|-----------------|--------|----------|----------|
| | | | Negative | Positive |

Tabell 2: Skjema for systematisk forskningsgjennomgang.

2.3 Nordisk forskning på karriereveiledning og unges opplevelse av den

I denne forskningsgjennomgangen har jeg som nevnt valgt å slå sammen norsk og annen nordisk forskning på grunn av et svært begrenset omfang av norsk forskning som ser på unges opplevelse av karriereveiledning. Det er likevel flere masterstudenter som på ulike måter har fordypet seg i temaet, og publisert gode forskningsbidrag som gir et innblikk i ulike elevgruppers opplevelse av forskjellige former for karriereveiledning. Disse vil bli trukket frem.

Videre har jeg delt den nordiske forskningsgjennomgangen inn i tre deler. Disse delene representerer funn som går igjen i forskningsgjennomgangen. De ulike delene er: a) unges opplevelse av informasjon og tilgjengelighet, b) unges opplevelse av relasjonen til karriereveilederen, og c) unges opplevelse av gruppeveiledning. Disse presenteres i de neste delkapitlene.

2.3.1 Unges opplevelse av informasjon og tilgjengelighet

SINTEF (T. Buland et al., 2011) har i rapporten *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport for evaluering av rådgivning* intervjuet elever i både ungdomsskolen og videregående for å undersøke hvordan de opplever rådgivningen de har mottatt. Elevene hadde negative opplevelser knyttet til informasjon og tilgjengelighet. Rapporten hadde funn som viste at elevene følte at de ikke fikk det de forventet eller at de i etterkant opplevde at de hadde fått feil informasjon eller for lite informasjon. Noen rapportere også at de opplevde at rådgiveren hadde manglende kunnskaper ved at de ikke kunne svare på det elevene lurte på. Flere elever i denne undersøkelsen ønsker og etterlyser mer informasjon og større kvalitet på informasjonen som gis.

Rapporten viste også at elevene opplevde at veilederen var lite tilgjengelig, at de var usynlige for mange, for få og hadde for lite tid. Funnene viste også at når det gjaldt tilgjengelighet var det opp til elevene selv å ta kontakt. En viktig målestokk for kvalitet i tjenesten var ifølge rapporten graden av informasjon/kunnskap karriereveilederen hadde.

(...) Men vi var på en samtale i fjor, og da var det i grupper, og ellers må du avtale selv eller finne informasjon selv. Jeg har ikke noe problemer med det, for det meste finner du jo på nettet, slik som de også gjør, egentlig (T. Buland et al., 2011, s. 221).

En annen utfordring knyttet til tilgjengelighet handlet om at elevene opplevde at de i en travel skolehverdag ikke har tid til å dra til veileder. Problemet handler om at slik veiledning i så tilfelle går på bekostning av undervisningen (T. Buland et al., 2011). Skrattalsrud (2018) har i sin masteroppgave i karriereveiledning sett på elevenes opplevelse av kvalitet i karriereveiledningen i videregående skole, og trekker frem tilgjengelighet som ett av punktene. Elevenes opplevelse av kvalitet har ifølge denne undersøkelsen sammenheng med hvor tilgjengelig tjenesten er. Bakke (2013) har i sin masteroppgave om karriereveiledning og identitet funn som viser at elevene har forventninger som spesielt bygger på at de forventer god informasjon og en tilgjengelig karriereveileder som tar kontakt og følger opp.

2.3.2 Unges opplevelse av relasjonen til karriereveilederen

Innen nordisk forskning om karriereveiledning er blant annet svensken Anders Lovén, dosent ved Malmö Universitet, en sentral person. Han har blant annet gjennomført undersøkelsen «ungdomar med osäker framtid» hvor han gjennom intervjuer med ungdommer, i tillegg til mye annet, undersøkte hvordan de opplevde karriereveilederens rolle. Ungdommene som gikk i videregående skole opplevde at veilederen spilte en marginal rolle i deres liv. De opplevde at de ikke ble fanget opp og at det var lett å forsvinne i mengden. De ønsket at noen kunne «ta tak i» de og deres problemer (Anders Lovén, 2015a). Et interessant funn var derimot at ungdommene i 20-årene beskrev veilederen som meget viktige personer i deres liv.

De menar själva att de behöver någon som motiverar och «peppar» dem, och här blir vägledarna nyckelpersoner (Anders Lovén, 2015a, s. 282).

Forskningen peker på at årsaken til at de unge i 20-årene har en positiv holdning til veilederen kan handle om at de selv har innsett at de må sørge for sine egne liv, og at utdanning spiller

en stor rolle. Det kan tenkes at det er av den den grunn at de aktivt har oppsøkt veilederen selv. De unge som har benyttet seg av karriereveiledning har rapportert at de opplever at det er viktig at veilederen er et fast referansepunkt de kan oppsøke for å stille spørsmål og få støtte, i en tid preget av stor usikkerhet (Anders Lovén, 2015a).

En annen svenske som har forsket på karriereveiledning er Gunnar Schedin (2007), som i sin doktorgrad i psykologi (publisert ved Umeå Universitet) forsket på forventninger og opplevelser ved karriereveiledning (karriereveiledning generelt – ikke bare hos unge). Resultatene av forskningen viste at for veisøkerne var det viktig å komme nær karriereveilederen i veiledningsøkten, mens veilederens oppmuntring av veisøkerens selvstendighet viste seg til å være mindre viktig for veisøkerne. Og oppnå en trygg og nær relasjon til veisøkeren, og samtidig gi rom for selvstendighet og utforskning er et mønster som ifølge Schedin kan være vanskelig for veilederen å balansere.

Skrattalsrud (2018) har funn i sin masteroppgave som peker på at elevene opplever at samspillet mellom karriereveileder og elev er en viktig del av kvaliteten på veiledningen. Elevene opplever ulike kvaliteter ved relasjonen til veilederen som positive. De vektlegger at de føler seg sett, lyttet til, behandlet med respekt og tatt på alvor. En elev sa det slik:

Jeg følte at jeg fikk veldig personlig veiledning. Det var god kjemi med veilederen så da tar man til seg de råd man får lettere – når man har et godt forhold til hverandre
(Skrattalsrud, 2018, s. 42).

2.3.3 Unges opplevelse av gruppeveiledning

I karriereveiledningsforskning (spesielt innenfor dansk forskning) er karriereveiledning i fellesskap og grupper i fokus. Blant norsk forskning er det lite som peker på at gruppeveiledning har fått særlig fokus, men det er flere mastergradsundersøkelser som ser den positive effekten av dette. Osnes (2012) har i sin masteroppgave sett på hvordan elever i videregående opplever grupperådgivning som metode for karriereveiledning. Felles for resultatene var at de som deltok i gruppeveiledningen hadde et optimistisk syn på fremtiden og at de verdsatte støtten fra de andre gruppe medlemmene. De mente dette bidro til økt selvfølelse og validering av deres karrierevalg. Fordelen med grupperådgivningen var at det kunne gi elevene økt innsikt om seg selv og større mulighet for riktig karrierevalg. Bakkes

(2013) informanter opplevde gruppeveiledning som nyttig når de skulle arbeide med valgmuligheter, valgkompetanse, og refleksjon rundt videre utdanningsvalg.

Vender vi blikket mot Danmark derimot er det flere forskere innen feltet som har fordypet seg i dette. Den danske professoren Rie Thomsen (2012) har forsket på karriereveiledning i fellesskaper, med et mål om at flere karriereveiledere forlater kontorene sine og bringer karriereveiledningen ut i ulike fellesskaper. Hun mener karriereveiledning i ulike fellesskaper kan gi veisøkeren nye muligheter for seg selv og andre. Et viktig område med denne måten å motta veiledning på kan også ses i et større samfunnsperspektiv, ved at man lettere kan inkludere mennesker som har falt utenfor. R. Thomsen (2020) mener vi må signalisere at alle menneskers karrierer er viktig for samfunnet vårt.

Helene Valgreens (2013) doktorgrad, publisert ved Aarhus Universitet, undersøker hvordan veiledning i fellesskap kan få betydning for hver enkelt. I sin avhandling introduserer hun en ny veiledningsmetode, kalt *kollektiv narrativ praksis*. Denne veiledningsmetoden skal gi unge mulighet til å lære av hverandre og få nye perspektiver gjennom veiledning i fellesskap. Det er viktig å presisere at denne forskningen er gjennomført i danske folkehøyskoler, og ikke i videregående skoler. Studentenes behov for veiledning varierte fra person til person, men samlet sett uttrykket de seg positivt om veiledningen. Funnene viste at de gjennom denne metoden opplevde at de kunne bidra positivt til andre med sin fortelling. Det gav også mulighet til refleksjon, de fikk et positivt syn på seg selv og deres liv, og de opplevde et større fellesskap. De opplevde å få en større oversikt/avklaring av ulike utdanningsvalg.

I Bjørndal & Worum's (2018) artikkel *Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning* fremkommer det at studentene verdsetter veiledning i grupper, men at de likevel har behov for individuell veiledning. Studentene opplever at gruppeveiledningens ulemper blant annet er at de kan vegre seg for å si imot andre studenter, de får ujevn oppmerksomhet av veileder, og at veiledning tar lang tid. Studentene mener at det er styrker og svakheter ved begge typer veiledning, og at disse to typene utfyller hverandre ved bruk av begge. Selv om denne undersøkelsen har ulik kontekst i og med at den omhandler *praksisveiledning* og ikke karriereveiledning, er den likevel relevant å ha med siden den gir et bilde av hvordan gruppeveiledning kan oppleves av unge.

2.4 Internasjonal forskning på karriereveiledning og unges opplevelse av det

I denne delen vil blikket rettes mot noen eksempler på internasjonal forskning, og hvilket forskningsfokus land utenfor Norden har når det kommer til karriereveiledning og unges opplevelse av den. Internasjonal forskning vil ikke bli delt inn i deler for å vise sammenhenger i forskningsmaterialet, siden hovedvekten for oppgaven vil være på nordisk forskning. Det som hovedsakelig skiller seg fra nordisk forskning er det internasjonale fokuset på karriereveiledningsprogrammer og involvering av unge. Det var også mindre forskning som omhandlet unges opplevelse av fenomenet, derfor vil det være mindre fokus på dette under denne delen.

En studie gjennomført av UK Commission for Employment and Skills i 2015 viser en betydelig nedgang i antall ungdommer i deltidsjobber. Med denne nedgangen øker behovet, ifølge OBE et al. (2016), for karriereveiledning slik at unge får innsikt og kunnskap om arbeidsmarkedet som de vanligvis ville fått gjennom en deltidsjobb. Tidligere forskning viser også at unge bør motta karriereveiledning fra ung alder og at dette bør være et tilbud fra grunnskolen og gjennom voksenlivet. Det er likevel få studier av høy kvalitet som ser på karriereveiledning i grunnskolen. Forfatterne av denne forskningsgjennomgangen savner studier som ser på hvordan utfallet av karriereveiledning av unge, altså den direkte innflytelsen det har på utfallet av utdanning og karrierevalg. Det er likevel indikasjoner på at karriereveiledning av høy kvalitet er et nøkkelement med tanke på hvordan unge opplever overganger mellom utdanninger og ansettelser. Dette viser tall fra undersøkelser utført av OECD (2004).

I en artikkel skrevet av Borgen og Hiebert (2006) omtales en undersøkelse fra Canada som studerte tidligere forskning om ungdom og unge voksnes perspektiver på karriereveiledningen de mottar. Her var en hovedkonklusjon at tilbudet må oppdateres. Opplevelsene og erfaringene rundt det å skulle ta veivalg er annerledes i dag i forhold til hvordan det var da karriereveilederne var unge. Unge mener derfor at tjenesten de mottar må oppdateres slik at det oppleves som relevant i den konteksten de lever i. Undersøkelsen fremhever også behovet for karriereveiledningsprogrammer, og de mange beviser på at dette er nyttig og effektivt. Når det kommer til slike typer programmer, vektlegges det i denne undersøkelsen unges ønske om at et slikt program bør fokusere på deres behov, og på det de faktisk trenger. Unge og voksne

har ulike perspektiver på hva som bør vektlegges når det kommer til karriereveiledningsbehov. Derfor bør rådgiverne ikke nødvendigvis stole på hva de mener de unge trenger, men heller involvere de i prosessen. Unge opplever at de gjerne vil være med på å utvikle programmer og tjenester som er tilgjengelige for dem og som de vil benytte seg av. Gysbers, Lapan og Sun (1997) vektlegger også bruken av karriereveiledningsprogrammer i skolen. Resultatene av undersøkelsen fremhevet viktigheten av rådgiverens rolle i karriereveiledningen ved hjelp av ulike programmer. Skolene i Missouri, USA som hadde implementert karriereveiledningsprogrammer hadde elever som opplevde å få bedre karakterer, en utdanning som forberedte de på fremtiden, god tilgjengelighet av karriere -og universitetsinformasjon, og et mer positivt miljø.

I en artikkel publisert i *Professional School Counseling (USA)* av Brigman og Villares (2019) presenteres en pilotstudie som omhandler en metode for å hjelpe elevene å klargjøre seg, å forberede seg, til høyere utdanning. De skriver: «rådgivere kan spille – og bør spille – en nøkkelrolle i det å forberede elevene for videre utdanning og karrieresuksess.» Her ses det ikke bare på hvordan man kan veilede elevene i en prosess hvor de skal bestemme seg for hva de vil gjøre, men også hvordan man skal klargjøre de på det som kommer. Studien ble kartlagt ved bruk av en kvalitativ undersøkelse som viste at elevene som deltok på kursene hadde godt utbytte av den spesifikke metoden.

2.5 Sammenfatning av tidligere forskning

I dette kapitlet har det blitt lagt frem tidligere forskning med hovedvekt på unges opplevelse av karriereveiledning. Gjennomgangen er preget av mangelfull norsk forskningstilgang, noe som gjorde at norsk og annen nordisk forskning ble slått sammen under samme del.

Kartlegging av karriereveiledningslandskapet i Norge viser blant annet at tjenesten har et vel-etablert tilbud, med sterkt lokalt eierskap. De svake sidene innebærer at tjenesten oppleves som fragmentert med få forbindelser til arbeidsmarkedet. Tjenesten har også svak profesjonalitet som følge av manglende systematisk utdanning, og det oppleves også at det er større fokus på informasjon enn på veiledning (OECD, 2002). Etter denne kartleggingen av tjenesten ble det i 2016 gjennomført en offentlig utredning om karriereveiledning i Norge. I denne rapporten ble det anbefalt at karriereveilederen skulle ha en egen stillingskategori, og at kompetansenivået skulle økes ved videreutdanning.

Norske ungdomsskoleelever er stort sett fornøyde med karriereveiledningen de har mottatt (Wendelborg et al., 2019), men flere undersøkelser viser at videregående elever har negative opplevelser knyttet til karriereveiledning. Dette kan indikere at elever i videregående skole er mindre fornøyde med karriereveiledningen de mottar enn elevene på ungdomsskolen.

Når det gjelder unges opplevelse av informasjon og tilgjengelighet viser forskningsgjennomgangen at unge opplever mangelfull tilgang på informasjon, mottagelse av feilinformasjon, og en lite tilgjengelig tjeneste. Unges opplevelse av relasjonen til karriereveilederen var ifølge nordisk forskning viktig for de unge selv. Veilederne blir beskrevet som nøkkelpersoner, og det å oppnå en trygg og nær relasjon fremheves som viktig av veisøkerne (Schedin, 2007). Når det kommer til gruppeveiledning (eller veiledning i fellesskap) er dette noe som har fått et større fokus innen dansk karriereveiledningsforskning. Dette er noe unge har uttrykt seg positivt om ettersom de opplevde at det gav rom for refleksjon, de fikk et positivt syn på seg selv, opplevde et større fellesskap, og fikk bedre oversikt over utdanningsvalg (Valgreen, 2013).

Eksemplene på internasjonal forskning på karriereveiledning og unges opplevelse av det, hadde større fokus på karriereveiledningsprogrammer og involvering av unge.

Forskningsbidragene viste blant annet at elevene som mottok karriereveiledningsprogrammer opplevde å få bedre karakterer, en utdanning som forberedte de på fremtiden, god tilgjengelighet av karriere -og universitetsinformasjon, og et mer positivt miljø (Gysbers et al., 1997).

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg legge frem relevant teori for undersøkelsen. Jeg har valgt å starte ved og se på nærmere på begrepet *veiledning*. Deretter vil jeg gå inn på hva som kjennetegner veiledningstradisjonen ved å se på sentrale veiledningstradisjoner i Norge. Videre vil jeg sette de ulike tradisjonene inn i en modell for å se tradisjonene i lys av to sentrale skillelinjer i veiledningspedagogikken: a) skillet mellom direkte og indirekte veiledning, og b) skillet mellom individuell veiledning og veiledning i grupper/fellesskap. Til slutt vil jeg mer spesifikt rette fokuset mot *karriereveiledning*. Her vil jeg se på hva karriereveiledning er og hvordan såkalt konstruktivistisk veiledning preger dagens karriereveiledning, samt hvor vi kan plassere denne tradisjonen i modellen nevnt ovenfor. Jeg vil også se nærmere på begrunnelsene for hvorfor karriereveiledning er viktig, sett i et samfunnsperspektiv.

3.1 Hva er veiledning?

Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet *veiledning*. Vi hører også ofte nærliggende begreper når man snakker om veiledning, som for eksempel rådgivning, coaching og mentoring. Bjørndal (2016) hevder at det ikke finnes noe akseptert grunnlag for å skille strengt mellom begrepet veiledning og andre såkalte hjelperbegreper. Begrepene er nært beslektet med hverandre, og i tillegg er alle preget av en uklarhet i hvordan de skal defineres og forstås i ulike sammenhenger. Jeg vil i denne oppgaven benytte meg av begrepet *veiledning*.

I et språklig perspektiv er veiledning en samtale og en del av kommunikasjonen i skole- eller yrkessammenheng, hvor relevant innhold eller sak blir belyst (Skagen, 2011). Veiledning består av et saksforhold og en relasjon. I saksforholdet diskuteres et tema, bestemt ut fra konteksten. Eksempler på dette kan være at det i karriereveiledning er utdannings- og yrkesvalg som tas opp, mens i praksisveiledning diskuterer man sider ved det aktuelle yrket. Relasjonen i veiledningen består av veilederen og den eller de som blir veiledet. I denne relasjonen er tillitt og kontakt viktig. Om ikke disse er til stede, vil veiledningssamtalen lide. Det som karakteriserer god veiledning er avhengig av god bearbeidelse av saksforholdet og en god relasjon mellom partene i veiledningen (Skagen, 2004). Hva som forstås som veiledning vil videre avhenge av veiledningstradisjonen.

3.2 Veiledningstradisjonen

Som Skagen (2004) beskriver, kan det å gå inn i veiledningens landskap virke forvirrende. Det er mange modeller, retninger og begreper å forholde seg til. Skagen tar for seg ti ulike retninger innenfor veiledningslandskapet, hvor jeg har valgt ut tre retninger jeg vil gå nærmere inn på. Disse retningene er helt sentrale i utviklingen av norsk veiledningspedagogikk og for hva som kjennetegner norsk veiledningstradisjon i dag. De tre retningene er:

- 1) Mesterlære
- 2) Handlings- og refleksjonsmodellen
- 3) Systemisk veiledning

For å få et helhetlig bilde av de ulike veiledningstradisjonene har jeg valgt å ta med en oversikt under hver, som viser hva som kjennetegner de ulike delene av den aktuelle retningen. Oversikten inneholder delene: klassikere, teori og begreper, metoder, veilederrolle, saksforhold, kontekst, og mål for veiledningen.

3.2.1 Mesterlære

| Klassikere | Teori og begreper | Metoder | Veilederrolle |
|-------------------|--------------------------|----------------|----------------------|
| Lave og Wenger | Sosialantropologi | Instruks | Fagekspert |
| Kvale | Filosofi | Demonstrasjon | Mester |
| | | Korreksjon | Direkte |

| Saksforhold | Kontekst | Mål for veiledningen |
|--------------------|-----------------|-----------------------------|
| Ferdighetslæring | Håndverk | Produktorientert |
| Yrkesutøvelse | Kunst | |
| | Forskning | |

Tabell 3: Oversikt over mesterlære (Skagen, 2004, s. 125)

Begrepet *mesterlære* er på engelsk *apprenticeship*, som stammer fra det franske ordet *apprendre* som betyr å lære eller å begripe. (Kvale & Nielsen, 1999, s. 18) bruker Encyclopedia Britannicas (1996) definisjon av begrepet: «Utdanning i en kunst, et fag eller et

håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser.»

Bakgrunnen for den mest kjente formen for mesterlære stammer helt tilbake til de europeiske håndverkslaugene i middelalderen. Innenfor norsk veiledningstradisjon ble håndverkstradisjonen for flere år tilbake drøftet som en aktuell modell for veiledning. En læringsform som var kjent innenfor disse fagene. Det som kjennetegnet denne læringsformen var læring via observasjon, praksis, veiledning og en form for gradvis utprøvelse. Den aktuelle veiledningen hadde et uformelt preg og omhandlet selve arbeidet. Den som var erfaren i læringssituasjonen skulle korrigere lærlingen, samt vise gode eksempler på hvordan arbeidet skulle utføres. På denne måten skulle lærlingen bli bedre. Håndverksmodellen ble avvist for yrker som innebærer å jobbe med mennesker, ettersom den ble beskrevet som konserverende og at den hindret kreativitet og nyutvikling. Derfor ble denne modellen kun interessant for små deler av yrkesutøvelsen (Lauvås og Handal, 1990, ref. i Skagen, 2004).

Nielsen & Kvale (1999) beskriver at ti år senere kom betegnelsen *mesterlære*, hvor håndverksmodellen ble presentert i en større sammenheng. I dag har empiriske og dokumenterte eksempler vist at denne modellen brukes som et teoretisk alternativ for læring og utdanning. Denne formen for veiledning brukes ikke lengre bare i håndverkstradisjonen, men også for andre yrker som vektlegger læring gjennom utøvelse av selve arbeidet utdannelsen omhandler.

Metodene som blir brukt i mesterlære avhenger av hvilket miljø veiledningen foregår i. Metodene som blir brukt er mange, men fellesnevneren er nærheten mellom veiledningen og selve yrkesutførelsen. Et eksempel på dette kan være at mesterlæren i forskermiljøet er sterkt preget av muntlig kommunikasjon, mens i håndverksmiljøet spiller språket en viktig stor rolle med tanke på demonstrasjon og observasjon. Kort oppsummert er metodene som blir benyttet i mesterlære mer handlingsorientert enn i andre veiledningstradisjoner. God veiledning i mesterlæretadisjonen går ut på en mer handlingsrelatert metodeprofil enn andre veiledningsretninger. Det legges vekt på observasjon og demonstrasjon, hvor det *å vise* er et pedagogisk prinsipp som er like viktig som det *å fortelle om* (Skagen, 2004).

3.2.2 Handlings- og refleksjonsmodellen

| Klassikere | Teori og begreper | Metoder | Veilederrolle |
|-------------------|--------------------------|----------------|-----------------------|
| Handal | Praktisk yrkesteori | Samtale | Indirekte |
| Lauvås | Veilednings- dokument | | Metode- kompetanse |

| Saksforhold | Kontekst | Mål for veiledningen |
|--------------------|-----------------|-----------------------------|
| Yrkesutøvelse | Lærerutdanning | Refleksjon |

Tabell 4: Oversikt over HR-modellen (Skagen, 2004, s. 36)

Siden 1980-årene har handling- og refleksjonsmodellen (HR-modellen) vært den mest innflytelsesrike modellen innenfor pedagogisk veiledning i Norge, og har dominert innen utdanning i pedagogisk veiledning. Modellen har preget studier i veiledning, og har derfor blitt retningsgivende for en hel generasjon veiledere. Det er relevant å påpeke at HR-modellen retter seg mot veiledning i undervisningspraksis.

Bakgrunnen for denne veiledningsmodellen var 1960-70 årenes kritikk mot en mer praktisk veiledning som på den tiden preget norsk lærerutdanning. Kritikken omhandlet praksislærernes sterke styring av lærerstudentene, og skulle være et alternativ til mesterlærere tradisjonen. Lærerstudentene fikk ikke rom til å utvikle eller utforske sine egne ideer om hva som var god undervisning eller hvilken type lærer de skulle bli. Praksislæreren hadde all maken siden de skulle sette karakter på praksisen. På grunn av dette måtte lærerstudentene følge praksislærers krav om hvordan undervisningen skulle foregå. Med dette begynte HR-modellen å ta form.

HR-modellen springer ut fra psykoterapi, filosofiske og pedagogiske teorier. Handal og Lauvås var særlig inspirert av Carl Rogers ideer om klientsentrert terapi i tanken om student-sentrert veiledning. I denne tradisjonen skal veiledningen foregå i form av samtale, og det er bestemte krav til hvordan veiledningssamtalen skal være. Forholdet mellom veilederen og den som blir veiledet skal være offentlig og klart, i tillegg skal det skje en probleminnramming og problembehandling. God veiledning innenfor HR-tradisjonen går ut på at veilederen skal underordne seg i den første delen av samtalen, det vil si at han eller hun først og fremst skal

være en samtalepartner fremfor en yrkesutøver. I slutten av samtalen bør veilederen opptre som en kollega. Et viktig moment med denne typen veiledning er at den skal føre til refleksjon og at studenten gjennom dette skal utvikle selvstendig praksisteori (Skagen, 2004).

3.2.3 Systemisk veiledning

| Klassikere | Teori og begreper | Metoder | Veilederrolle |
|------------|-------------------|------------------|-----------------------|
| Bateson | Sirkularitet | Samtale | Indirekte |
| Bakhtin | Relasjoner | Spørre-teknikker | Metode- kompetanse |

| Saksforhold | Kontekst | Mål for veiledningen |
|---------------|--------------------------|------------------------------|
| Yrkesutøvelse | Yrkesutøvelse Ledelse | Problemløsning Refleksjon |

Tabell 5: Oversikt over systemisk veiledning (Skagen, 2004, s. 97)

Den tredje retningen er systemisk veiledning. Systemisk veiledning har i norsk veiledningstradisjon utviklet seg innenfor refleksjonstradisjonen som Handal og Lauvås i sin tid etablerte. Dette kan man se ved likhetstrekk i oversikten til HR-modellen. Både under metoder, veilederrolle, saksforhold og mål for veiledningen ser man trekk som går igjen.

Ser man nærmere på begrepet systemteori, har det ikke noen klar og entydig definisjon. Det handler om en samfunnsteori som prøver å oppfange viktige trekk i individets og samfunnets utvikling. Disse trekkene blir beskrevet med ulike begreper. Tre av de mest sentrale begrepene er 1) *helhet*, 2) *relasjoner* og 3) *sirkularitet*. Med *helhet* menes det at alle fenomener henger sammen. For å forstå oss mennesker må vi skjønne at det gjennom individene i samfunnet foregår en gjensidig påvirkning. I et veiledningsperspektiv vil det derfor være vesentlig å forstå at hvordan mennesker tenker og oppfører seg påvirker mennesker seg imellom. Mennesket er en del av et sosialt system, hvor *relasjoner* mellom menneskene blir trukket frem som viktig. Under veiledning har veilederen og den som blir veiledet en relasjon til hverandre. I tillegg har hver av disse relasjoner til andre mennesker igjen. Selv om disse menneskene ikke fysisk deltar i veiledningen vil de påvirke resultatet av veiledningen. Begrepet *sirkularitet* brukes for å understreke sammenhengen mellom de ulike

delene av veiledningen. Det handler ikke om å forstå de enkelte delene hver for seg, men heller å ha en helhetlig forståelse av veiledningen (Skagen, 2004, s. 89-91).

Metodene i veiledningssamtelen dreier seg om hvordan-spørsmål. Det handler om å stille spørsmål som åpner for å forstå nåtidssituasjonen. Skagen refererer til Gjems (1995, s. 50-56) som mener sirkulære spørsmål er favorittspørsmålene i denne veiledningsretningen, og kan utforske forskjeller og kartlegge virkning.

Videre skal jeg se på hvordan de ulike veiledningstradisjonene kan settes i en modell for å forstå de bedre.

3.3 Veiledningstradisjoner i en modell

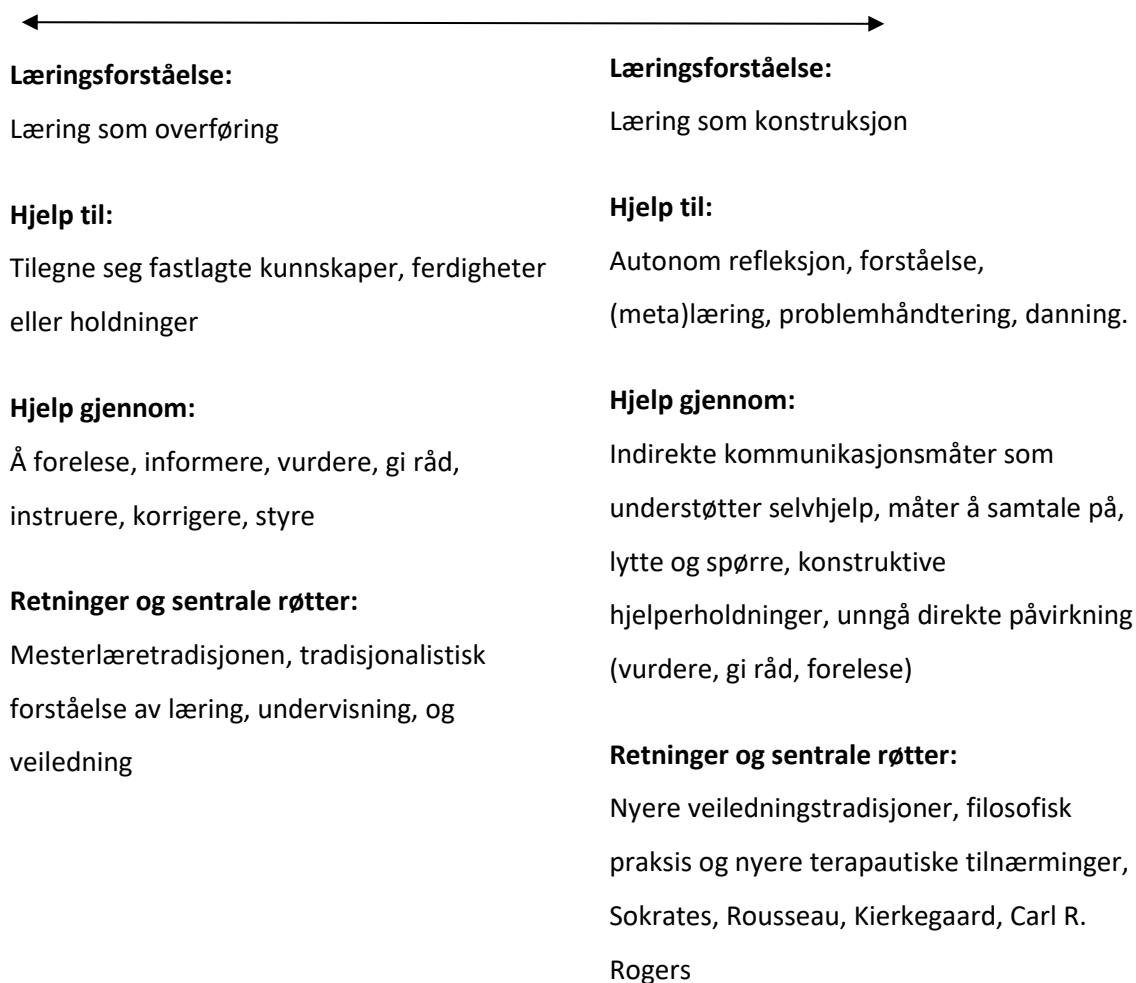
For å forstå veiledningstradisjonene ytterligere har jeg valgt å sette de inn i en modell inndelt i fire områder, bestående av direkte- og indirekte veiledning, og individuell veiledning og veiledning i fellesskap/gruppe. Denne modellen vil bli gjennomgående i oppgaven for å kunne forstå de ulike veiledningstradisjonene bedre. De ulike karriereveiledningsformene som blir nevnt i oppgaven, samt mine informanters opplevelser vil også bli plassert i modellen. Før jeg presenterer modellen, vil jeg først gå inn på de ulike delene av den for å gi leseren en grundig forståelse av modellen.

3.3.1 Direkte og indirekte veiledning

I dag er veiledningslitteraturen preget av indirekte samtaleidealer. Det argumenteres mot at man skal ha et fast skille mellom disse to, og at man heller bør se på indirekte og direkte veiledning på en nyansert måte (Bjørndal, 2016). Når det diskuteres om hva som er god veiledning kommer ofte temaet om direkte og indirekte veiledning opp, men hva skiller egentlig disse to? Bjørndal (2011) legger frem en oversikt over hva som kjennetegner direkte hjelp og indirekte hjelp. Jeg har valgt å legge frem denne oversikten for å gi en forståelse av hva som menes med direkte og indirekte veiledning.

Direkte hjelp

Indirekte hjelp



Figur 1: Direkte og indirekte hjelp (Bjørndal, 2011, s. 192)

Mellom de to ytterpunktene *direkte-* og *indirekte hjelp* går det en akse (illustrert med en pil). På denne aksene kan man plassere ulike veiledningsretninger ut fra hvor direkte og indirekte de er. Man kan knytte direkte former for hjelp opp mot en forståelse av læring som går ut på å styre og overføre informasjon, hvor man hjelper mennesker å tilegne seg fastlagte kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I veiledningssituasjonen går direkte hjelp ut på at man veileder på en direkte måte. Dette kan foregå ved at veilederen for eksempel foreleser, vurderer, gir råd, instruerer, informerer, korrigerer eller styrer (Bjørndal, 2016). Mesterlære er

den av veiledningstradisjonene jeg har gått inn på i oppgaven hvor direkte hjelp står sentralt i veiledningen. En tradisjon som kunne blitt plassert langt mot venstre på denne akse.

Indirekte hjelp er sentralt innen dagens veiledningslitteratur hvor de fremtredende idealene kan ses på som en motsats til direkte veiledningstradisjon. Denne formen for hjelp kan man knytte opp mot en læringsforståelse som dreier seg om læring som konstruksjon. Ved hjelp av fokus på blant annet refleksjon, forståelse og problemhåndtering veiledes det på en indirekte måte. Veileder skal unngå direkte påvirkning ved å hjelpe ved bruk av direkte metoder. Av veiledningstradisjonene jeg har gått inn på i denne oppgaven er HR-modellen og systemisk veiledning retningene hvor indirekte hjelp står sentralt i veiledningen (Bjørndal, 2016).

Bakgrunnen for at man ser at indirekte hjelp preger dagens veiledningslitteratur handler om at det i 1980-årene og utover ble tatt et oppgjør med den tradisjonelle formen for veiledning. Som beskrevet tidligere i oppgaven var Handal og Lauvås (1983) forgrunnsfigurene for et alternativ til mesterlæretradisjonen. I frykt for at lærerstudenter i praksis skulle opptre som de trodde praksisveileder ville like på grunn av en sterkt asymmetrisk veiledningsrelasjon, mente de at det var nyttig å bytte fokuset over på veisøkerens tekning og evne til å reflektere selvstendig over egen praksis. Veilederen skulle da altså hjelpe på en mer indirekte måte (Bjørndal, 2016).

3.3.2 Veiledning individuelt og i gruppe/fellesskap

Individuell veiledning er den dominerende formen for veiledning (Buhl, Skovhus & Thomsen, 2014). Derfor er det ikke så rart at veiledning og karriereveiledning, ifølge Vestager (1999, ref. i Løve, 2007) oftere er forbundet med individuell veiledning enn veiledning i fellesskap eller i grupper. Veiledning i fellesskap og i gruppe er veiledning hvor det er flere enn én som blir veiledet. Veiledning i fellesskap kan for eksempel være veiledning med en hel skoleklasse. Forskjellen mellom veiledning i fellesskap og gruppeveiledning dreier seg om at gruppeveiledning har en mindre formell struktur og færre deltakere. På grunn av dette kan denne formen for veiledning åpne opp for at deltakerne kan dele personlige problemer og bruke egne ressurser (Løve, 2007).

Individuell veiledning har som styrke at veiledningen har fokus på den enkelte. I grupper kan noen oppleve at det er vanskelig å snakke om sensitive temaer. I tillegg kan enkeltpersoner opptre dominerende i gruppene, noe som gjør at andre kan bli usynlig. Gruppeveiledningens

styrke er deltakernes støtte og ærlige feedback. Dette utgjør grunnlaget for at deltakerne kan øke sin bevissthet om egen situasjon ved å lytte til andres refleksjoner om den. I tillegg kan de oppleve at problemene deres er akseptable, når de opplever at andre også har de samme problemene (Løve, 2007). Bjørndal viser til et eksempel fra en veiledningsgruppe hvor han selv var veileder. Han hadde talt opp hvor mye livs- og yrkeserfaring gruppen hadde. Til sammen hadde gruppen på tretten mennesker rundt 600 års livserfaring og 350 års arbeidserfaring. Bjørndal (2016, s. 248) skriver: «man trenger ikke å dvele lenge ved tallene for å innse at dette innebærer et potensial for rik innsikt.»

Det er også fremhevet at gruppeveiledning er fordelaktig i et samfunnsperspektiv. Buhl et al. (2014) mener et kjennetegn på veiledning i fellesskap er at veilederen beveger seg ut til der mennesker er og skaper mulighet for samtale. Veilederen oppsøker et allerede eksisterende fellesskap for så å innlede dialoger, delta- og lytte. Valgreen (2013) mener karriereveiledning i fellesskap gir unge mulighet til å speile seg i hverandre og å støtte hverandre, noe som er spesielt viktig i en tid hvor samfunnet er svært individualisert. R. Thomsen (2020) mener denne typen karriereveiledning blant annet kan bidra til å motvirke sosiale forskjeller. I et intervju med Veilederforum sier Thomsen:

Karriereutvikling skjer aldri helt alene. Det skjer i sammenhenger der det finnes andre mennesker. Mennesker kan være ressurser for hverandre, og det kan karriereveiledning være med på å aktivere. Vi er også nødt til å jobbe i fellesskap hvis vi i samfunnet ønsker å gjøre noe med normer, verdier og holdninger, som for eksempel holdninger til hvilke utdanninger som er best, eller stereotyper i arbeidslivet. Jeg mener at en viktig oppgave for karriereveiledning er å være med på å skape innblikk i disse normene og diskusjonene. (...) (R. Thomsen, 2020).

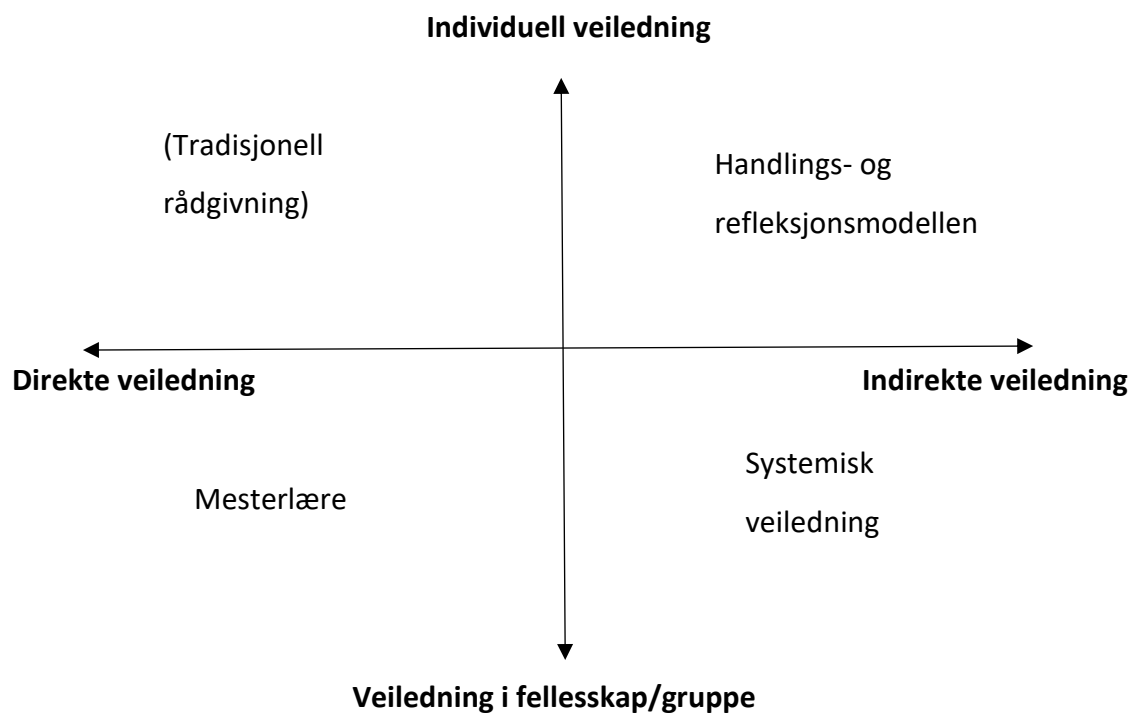
Her forklarer hun hvordan karriereveiledning i fellesskap kan være med på å utgjøre en forskjell i det store bildet, ettersom hun mener karriereveiledningsaktiviteter på alternative arenaer kan inkludere mennesker som har falt utenfor arbeidslivet, og i tillegg signalisere hvor viktig deres karriere er for vårt samfunn. Det er likevel ikke i alle sammenhenger veiledning i gruppe eller fellesskap er fordelaktig. Løve (2007) skriver at gruppeveiledning ikke bare rommer fordeler, men at det finnes flere vanskeligheter ved denne formen for veiledning. Deltakerne kan oppleve at deres særegne behov ikke blir sett og at gruppens forventninger om

åpenhet kan bli så belastende for noen at de velger å ikke si noe. Veilederen har heller ingen kontroll over hva deltakerne sier om veiledningen utenfor gruppen. I tillegg kan det være krevende for veileder å forholde seg til hver enkelt deltaker, gruppen som helhet og til relasjonene mellom medlemmene i gruppen - samtidig.

Det er finnes altså svakheter ved veiledning i fellesskap/grupper, men hva med individuell veiledning, hva retter kritikken mot denne typen veiledning seg mot? I den sammenheng gruppeveiledning er blitt trukket frem som noe positivt er ulempene ved individuell veiledning beskrevet som det motsatte av fordelene ved gruppeveiledning. Som en student i Bjørndal & Worum's (2018) artikkel beskrev når det gjaldt praksisveiledning: «jeg kjenner at det kunne vært greit å ha en som man kunne diskutere litt med...». Svakheter ved individuell veiledning er at veisøkerne mister fordelene og mulighetene gruppeveiledning gir.

3.3.3 Presentasjon av modellen

Modellen er inspirert av Bjørndals (2011, s. 192) modell av direkte og indirekte hjelp, hvor ulike veiledningsretninger kan plasseres på en akse ut fra hvor *direkte*- og *indirekte veiledningen* er. Setter man en ny akse loddrett gjennom denne akse med ytterpunktene *individuell veiledning* og *gruppeveiledning*, får vi en modell som gir oss mer informasjon om vi plasserer ulike veiledningstradisjoner inn i modellen. For å forstå denne inndelingen har jeg visualisert dette nedenfor. Vi kan nå tenke oss at veiledning er delt inn på denne måten:



Figur 2: veiledningstradisjoner i en modell.

I denne modellen har jeg plassert de tre veiledningstradisjonene jeg har gjennomgått tidligere. Om vi tenker oss en form for tradisjonell veiledning vil denne veiledningsformen kunne plasseres mellom *individuell veiledning* og *direkte veiledning*. Siden mesterlære er en form for veiledning som kjennetegnes ved direkte hjelp med metoder som for eksempel instruks og demonstrasjon har jeg plassert den mot ytterpunktet av *direkte veiledning*. Mesterlære kan selvsagt foregå som individuell veiledning, men i hovedsak er dette noe som skjer i fellesskap siden retningen oftest forekommer i forbindelse med yrkesutøvelse og ferdighetslæring i en lærlingsituasjon. Derfor har jeg plassert mesterlære i nærhet til krysningspunktet mellom

individuell veiledning og veiledning i fellesskap/gruppe, med overvekt mot veiledning i fellesskap/gruppe.

HR-modellens veiledningstradisjon preges av en indirekte veilederrolle hvor målet er refleksjon. Veiledningen foregår helst som samtale mellom veilederen og studenten. På bakgrunn av dette kan denne veiledningstradisjonen plasseres mellom indirekte veiledning og individuell veiledning. Systemisk veiledning har jeg også valgt å plassere under indirekte veiledning, men på grunn av at systemisk veiledning preges av gruppeveiledning i konteksten yrkesutøvelse, har jeg plassert den under veiledning i fellesskap/gruppe. Videre vil jeg gå mer spesifikt inn på karriereveiledning, og også forsøke å plassere ulike former for – og trekk ved karriereveiledning innenfor den samme modellen.

3.4 Hva er karriereveiledning?

I denne oppgaven innebærer begrepet *karriereveiledning* veiledningen elevene har mottatt av sin karriereveileder på skolen i forbindelse med alt som har med elevenes utdanning og karriere å gjøre. Dette innebærer både områder innad i videregående skole, som fagbytte, spørsmål og hjelp rundt fagvalg, linjebytte, utveksling og frafall, samt områder knyttet til det som skal skje etter videregående. Denne veiledningen foregår som regel som en samtale mellom elev og veileder, men som mine funn viser har det også blitt benyttet veiledning i fellesskap.

Hvordan karriereveiledning mer presist kan forstås og hvordan slik veiledning praktiseres, er ikke nødvendigvis så tydelig ettersom det ikke er gjort så mye forskning på det. Før jeg går nærmere inn på hva karriereveiledning er, vil jeg legge frem flere definisjoner på begrepet. I en rapport utgitt av OECD om karriereveiledning legger de frem en klar og tydelig definisjon av begrepet, som lyder som følger:

Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere (OECD, 2004, s. 19).

Hvis vi går dypere inn i definisjonen av *karriereveiledning* referer Svendsrud (2015) til Mark Savickas (2005) som ser på begrepet i et prosessperspektiv for enkeltmennesket. Denne definisjonen beskriver hensikten med karriereveiledning, som innebærer at mennesket skal bli

veiledet til å bli i bedre stand til å håndtere samfunnet og eget liv i stadig forandring. Savickas mener yrkesroller er en viktig mekanisme for sosial integrasjon i et samfunn, hvor målet er tilpasning. Tilpasning til både samfunnets krav, omstillinger i verden, og personlige utfordringer. Han mener karriereveiledning er et viktig hjelpemiddel i et samfunn hvor arbeidslivet stadig er i forandring (Svendsrud, 2015).

I norske videregående skoler i dag er rådgivningstjenesten delt inn i to, sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning (karriereveiledning).

Karriereveiledningstjenesten er forankret i opplæringsloven § 9.2, hvor det beskrives at alle elever har rett til: «(...) nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg og om sosiale spørsmål (...)» (Opplæringsloven, 1998). I regjeringens siste NOU beskrives siktemålet med veiledning selv om det ikke omtales klart hvordan veiledningen skal drives:

Utdannings- og yrkesrådgivningen innebærer rett til rådgivning og veiledning om blant annet valg av utdanning og yrker, informasjon om utdanningsveier i Norge og andre land, kunnskap om arbeidsmarkedet både nasjonalt og internasjonalt og opplæring i å benytte ulike rådgivningsverktøy. Utdannings- og yrkesrådgivningen skal hjelpe elevene til å bli bevisst egne verdier, interesser og forutsetninger, til selvinnsikt, kunnskap og evne til å foreta egne valg om utdanning og yrke, og til å vurdere konsekvenser av valgene og forebygge feilvalg (NOU 2016:7, s. 135-136)

3.5 Hvorfor trenger vi karriereveiledning?

Valg knyttet til utdanning og karriere er blant de viktigste valgene unge tar. Forskning viser at karriereveiledning (både innad i skoler, og utenfor) har en formidabel innvirkning på unges liv. Karriereveiledning kan være med på å hjelpe unge å forstå seg selv og arbeidslivet, noe som kan hjelpe de i en utdannings-, sosial- og økonomisk sammenheng gjennom livet. Tall fra OECD viser at unge fra de fleste OECD-land har mer utdanning sammenlignet med tidligere, og i tillegg sliter mange med overgangen fra utdanning til arbeid. I tillegg til at arbeidsmarkedet har endret seg, er dette en av årsakene til at man ser en større arbeidsledighet hos unge enn hos andre grupper (Musset & Kurekova, 2018).

Videre i dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvorfor vi trenger karriereveiledning. I denne delen ser jeg på dagens samfunn og arbeidsliv, og hvordan dette kan være årsaken til hvorfor karriereveiledning er viktig.

3.5.1 Det senmoderne samfunnet

Velkommen til risikosamfundet. Velkommen til det mangfoldige valgmuligheders samfund. Velkommen til gør-det-selv samfundet, hvor det enkelte menneske i højere og højere grad er henvist til sig selv og selv er ansvarlig for skabelsen af sit eget jeg og dets udfoldelse og tilpasning (Peavy, 2010, s. 41).

Det sies at det er alltid vanskeligst å få øye på egen tid, og nettopp derfor kan det være vanskelig å tolke og forstå det nye samfunnet. Krange og Øia (2005) legger frem store spørsmål som mangler klare svar, men som likevel er viktige å reflektere rundt. Hva er egentlig essensen av vår tid? Og står ungdom i dag overfor en ny frihet som bryter med tidligere samfunn? I den sosiale prosessen hvor unge blir voksne finner man sosiale og kulturelle rammer som kontinuerlig er i endring. I den vestlige sivilisasjonen foregår det en endringsprosess som har ført til, eller vil føre til, en ny stor transformasjon i samfunnet. Denne transformasjonen går under flere navn. Det postmoderne samfunn, refleksiv modernisering, risikosamfunnet, flytende modernitet, og det individualiserte samfunn er blant begreper som blir brukt. Den britiske sosiologen Anthony Giddens benytter seg av begrepene høymoderne- og senmoderne samfunn, og mener det er en fase innenfor moderniteten som rommer store muligheter for utvikling av identiteter. Almås, Karlsen og Thorland (1995) beskriver endringen som en overgang fra et pliktsamfunn til et mulighetstorg. Dette er i tråd med Giddens syn, som mener at samfunnet har åpnet opp for nye friheter, som også tilfører mennesket fare og sjanser for å mislykkes (Giddens, 1990).

(...) mennesker – i dette tilfellet ungdom – står i sterkere grad enn før i en fri og ubunden relasjon til den sosiale og kulturelle konteksten som omgir deres liv (Krange & Øia, 2005, s. 47).

Som tidligere i oppgaven undersøker Valgreen (2013) i hennes doktorgradavhandling *Refleksion og fællesskab: Kollektiv Narrativ Praksis i karrierevejledningen* hvordan veiledning i fellesskap kan ha betydning for den enkelte eleven. I dagens individualiserte verden bør karriereveiledningen gi de unge mulighet til å lære og utvikle seg i samspill med hverandre. Her går hun inn på

hvordan veiledning og samfunnsendringer går hånd i hånd og at veiledningen bør være tilpasset samfunnet. Karriereveiledningen som unge mottar i dag, bør derfor avspeile arbeidslivet i samfunnet de unge lever i. Men hvordan ser egentlig arbeidslivet ut i dagens samfunn?

3.5.2 Det nye arbeidslivet

Samfunnet har altså forandret seg, og er kontinuerlig i endring. På bakgrunn av dette har også arbeidslivet endret seg. Selv om det kan være ulike sosiale strukturer som kan begrense unges valgmuligheter er det ikke lengre slik at skomakerens sønn nødvendigvis også blir skomaker selv. Det ligger langt flere valgmuligheter for det enkelte individ. Dagens generasjon har større muligheter til å ta selvstendige valg når det gjelder utdanning og arbeidsliv. Utvalget av disse mulighetene er store, komplekse og uoversiktlige. Flere kategorier og begreper som har vært brukt om deltakelse og organisering av arbeidslivet er ikke lengre gjeldene, og nye må derfor tas i bruk. Flere yrker har forsvunnet og nye kommet til. I tillegg finnes det yrker som er udefinerte, med lite informative stillingsbetegnelser. Vi snakker om konsulenter, prosjektledere og rådgivere. Til disse yrkene kan ulike utdannelser kvalifisere personen til jobben. Nye bransjer og virksomheter kommer til, og det snakkes om globalisering og IT-revolusjonen. Med disse kjennetegnene på det som kan kalles det nye arbeidslivet, står mange unge mennesker ovenfor et hav av muligheter når de skal ut i arbeidslivet (Grøtta, 2004).

Noe av det som vanskeliggjør dette ytterligere er at mange – både enkeltindivider, utdanningsinstitusjoner, virksomheter og myndigheter – ubevisst sitter fast i gamle kategorier og begreper som forhindrer dem å ta innover seg konsekvensene av de endringene som har skjedd. Fremdeles tenkes og snakkes det ofte som om karrierevalg og karriereutvikling er ting som ordner seg av seg selv, uten at det trengs aktiv innsats (Grøtta, 2004, s. 9).

En av konsekvensene av dette blir at individets prosess i å velge karrierevei blir overlatt til tilfeldighetene. I tillegg kan mulighetene som finnes i det nye arbeidslivet, både for individet og samfunnet, risikere og ikke bli utnyttet. For å løse nettopp dette problemet er det å kunne tilby unge mennesker (og mennesker generelt) karriereveiledning viktig (Grøtte, 2004). En økende tendens er også at unge tar lengre utdanning og at arbeidsmarkedet blir mer komplekst, noe som resulterer i at behovet for karriereveiledning øker betraktelig (Musset & Kurekova, 2018).

Dette gjenspeiles også i at karriereveiledning har fått sterkere oppmerksomhet enn tidligere, og at utdanningsvalg har blitt et eget fag i skolen. Faget skal bidra til at elevene i ungdomsskolen får kompetanse i å ta karrierevalg som er basert på deres ønsker og forutsetninger. Faget skal være en ressurs for elevene, og skal hjelpe de å manøvrere seg frem i det store havet av valgmuligheter. I løpet av et skoleår har elevene mange små og store valg som må tas, og faget utdanningsvalg kan hjelpe de i å bli bevisst på de ulike prosessene de går gjennom, og som igjen kan bidra til å hjelpe de å ta valg i fremtiden (Røyset & Kleppestø, 2017). Ifølge SINTEF har faget bidratt til å styrke fokuset på arbeidet med karriereveiledning i ungdomsskolen. Det vil si at faget er med på å karriereveiledning i skolens virksomhet. Det er likevel verdt å nevne at lærerplanen i faget legger opp til lokal frihet, noe som kan bidra til at faget har svært ulik nytteverdi (T. Buland et al., 2011). Lærerplanen legger opp til at faget skal vise sammenhengen mellom skolen og samfunnslivet, samt gi elevene mulighet til å reflektere, utvikle valgkompetanse og finne ut av hvilke muligheter de selv har når det kommer til fremtidig utdanning og jobb (Røyset & Kleppestø, 2017). Videre vil jeg se på hva som kjennetegner karriereveiledningen som tilbys unge i dag.

3.6 Fra ekspertpreget karriereveiledning til konstruktivistisk karriereveiledning

Som nevnt innledningsvis i oppgaven kan karriereveiledning i sin nåværende form sies å være en relativt ung virksomhet (Anders Lovén, 2015b). Karriereveiledning har en kort historie som fagfelt, og er i senere år preget av norsk veiledningspedagogikk i bredere forstand. Siden forskning på dette området er mangelfull er det vanskelig å kunne si at karriereveiledning var ekspertpreget før konstruktivistisk karriereveiledning kom på banen. Det er likevel mye som peker på at det var slik. Det er også krevende å kunne si konkret hva som kjennetegner denne formen for karriereveiledning, men det er sannsynligvis en form for individuell og direkte rådgivning hvor rådgiveren er «eksperten». I tillegg kan det tenkes at det generelt var lite karriereveiledning.

På 70-tallet var teori og praksis innen karriereveiledning preget av teorien om *det objektive selvet*. Det vil si at man beskrives i lys av objektive beskrivelser, som for eksempel personlighetstrekk og interesser. Den første bølgen av konstruktivistiske karriere teorier kom ikke før på 90-tallet og var inspirert av sosialkonstruktivistiske strømninger i veilednings- og terapifeltet (Svendsrud, 2015).

Rådgivning ble innført i norske videregående skoler i 1969, og det har siden den gang vært diskutert hvordan tjenesten skal organiseres og hvilken kompetanses rådgiveren skal ha (Teig, 2000). Kartlegging fra år 2000 viser at dette året hadde kun 1 av 4 formell utdanning på området, og at 8 av 10 veiledere var 40-60 år gamle. På denne tiden ble sosialpedagogisk rådgivning og karriereveiledning vanligvis utført av en og samme person (M. Buland & Mathiesen, 2008). Det er sannsynlig at også sosialpedagogisk veiledning ble prioritert i praksis siden denne typen veiledning ofte omhandler saker som er mer akutt. Det vil også være vesentlig å nevne det at man i skoler og i samfunnet generelt i stor grad har beveget seg vekk fra begrepet *rådgivning* og over til å bruke begrepet *veiledning* oftere. Dette kan illustrere en bevegelse fra en mer direkte karriererådgivning til en mer indirekte karriereveiledning. Det er ingen forskning som tilsier at dette kan ha noe med å gjøre, men det er absolutt en interessant tanke.

Vance Peavy (1998) og Norman Amundson (2001) var blant teoretikerne som tok et oppgjør med de tidligere ekspertpregede karriereveiledningsretninger, og som har fått stor oppmerksomhet i Norge, Sverige og særlig Danmark. I karriereteorier har selvet alltid vært sentralt, hvor man har sett på hvordan selvet utvikles og hvordan veiledningen kan bidra til mennesket skal ta et godt valg. Det som skilte seg fra de tidligere karriereveiledningsretningene var at fokuset nå ble lagt på selvet som et sosialt vesen (Svendsrud, 2015). Synet på rådgiveren som ekspert har blitt tonet ned, og karriereveiledning er i dag mer preget av en form for konstruktivistisk veiledning preget av forståelse, respekt og en god dialog. Jeg vil under neste del gå nærmere inn på hva konstruktivistisk karriereveiledning egentlig innebærer.

3.6.1 Hva er konstruktivistisk karriereveiledning?

| Klassikere | Teori og begreper | Metoder | Veilederrolle |
|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| Peavy | Sosiodynamisk | Samtale | Indirekte |
| Bakhtin | Postmodernisme | Variert metode- | Metode- |
| Konstruktivisme | | repertoar | kompetanse |

| Saksforhold | Kontekst | Mål for veiledningen |
|---------------|--------------------|----------------------|
| Yrkesutøvelse | Karriereveiledning | Problemløsning |
| Karrierevalg | | |

Tabell 6: Oversikt over konstruktivistisk veiledning (Skagen, 2004, s. 83)

Konstruktivistisk veiledning går ut på å løse menneskers problemer. Som oversikten ovenfor viser, er Peavy en av de mest sentrale teoretikerne innenfor denne retningen. Som praktisk veileder er Peavys bakgrunn karriereveileder. Han mener veiledning skal være problemløsende, og at veisøkeren skal finne frem nye veier. Denne retningen har ingen lang tradisjon. Selv om konstruktivistisk tradisjon er flere hundre år gammel, dannet veiledningsretningen sitt grunnlag først på 90-tallet. Konstruktivistene mener synet på samfunnet og mennesket i veiledningen innenfor denne retningen er mer i pakt med verden og samfunnets utvikling enn i andre veiledningstradisjoner. Veiledningen bygger på en antagelse om at verden ikke bare består av en virkelighet, men av flere, som hver av en er i forbindelse med hverandre. Menneskers tenkning, dialog og annen samhandling har skapt ulike konstruksjoner som er de ulike *virkelighetene* konstruktivistene snakker om. Ifølge konstruktivistene er veiledning også noe som konstrueres gjennom de som deltar i veiledningen (Skagen, 2004).

Konstruktivistisk veiledning bygger på et dialogisk perspektiv hvor man ønsker å unngå for fastlåste oppskrifter. Peavy er opptatt av at en bør ha et stort repertoar av veiledningsmetoder som en kan bruke, men at en må være fleksibel når en bruker dem. Prinsippet om mangfoldighet av virkeligheter er svært gjeldende også i denne sammenheng (Peavy, 2010). Å ha en snever bruk av metoder og oppskrifter vil kunne ødelegge for en god og åpen samtale. Den åpne dialogen er viktig slik at man kan få med relevant kunnskap fra konteksten som veiledningen tar sted i. Likevel er det noen grunnleggende problemstillinger veilederen

må forholde seg til for at veiledningen skal anes som vellykket. Et eksempel på dette er viktigheten av at veilederen klarer å balansere egen akademisk kunnskap, i tillegg til evnen til å gjenkjenne og fortolke egne erfaringer, tanker og følelser. På grunn av at åpenhet er viktig, er det også åpenhet for ulike metoder så lenge metodene ikke lukker den gode dialogen eller hindrer selvrefleksjon. Hvilken metode som blir valgt avhenger også av veiledningens formål (Skagen, 2004).

Konstruktivistisk veiledning blir gjerne brukt i karriereveiledning. I denne sammenheng har det innenfor denne retningen blitt utviklet metoder som har som mål å kartlegge menneskers opplevelser og erfaringer i forbindelse med både fritid og jobb. Disse metodene har som mål å gi den som blir veiledet et nærmere forhold til sin egen utdanning og karriere. En mulig metode for å kunne utvide jobbmulighetene til en person som allerede er i et yrke, kan for eksempel være at veilederen legger frem en oversikt over beslektede yrkesmuligheter i et diagram. På denne måten kan veilederen og veisøkeren finne frem til hvordan veisøkeren kan bruke sin kompetanse i et annet yrke (Skagen, 2004).

Konstruktivistisk karriereveiledning i det senmoderne samfunnet

Peavy mener dagens samfunn mangler nærhet, noe sitatet nedenfor illustrerer:

Det moderne samfund med dets effektivitetskrav, dets institutionelle kompaktethed og hurtigt skiftende markeder mangler nærhed (Peavy, 2010, s. 63).

I den sammenheng er god veiledning i den konstruktivistiske tradisjonen blant annet preget av *den ekte samtalen*. Dette innebærer en samtale hvor målet er å oppnå forståelse og hvor det å lytte er en nøkkelingrediens i å få til en dialogbasert samtale. Å forstå og erkjenne samfunnsendringer er ifølge Peavy også en stor del av god konstruktivistisk karriereveiledning. Ikke bare er det nyttig å erkjenne at menneskene man skal veilede blir påvirket av forandringene i det senmoderne samfunn, men at også veilederen selv blir det. Faktorer som kan bidra til utrygghet i dagens samfunn kan være mange (Peavy, 2010).

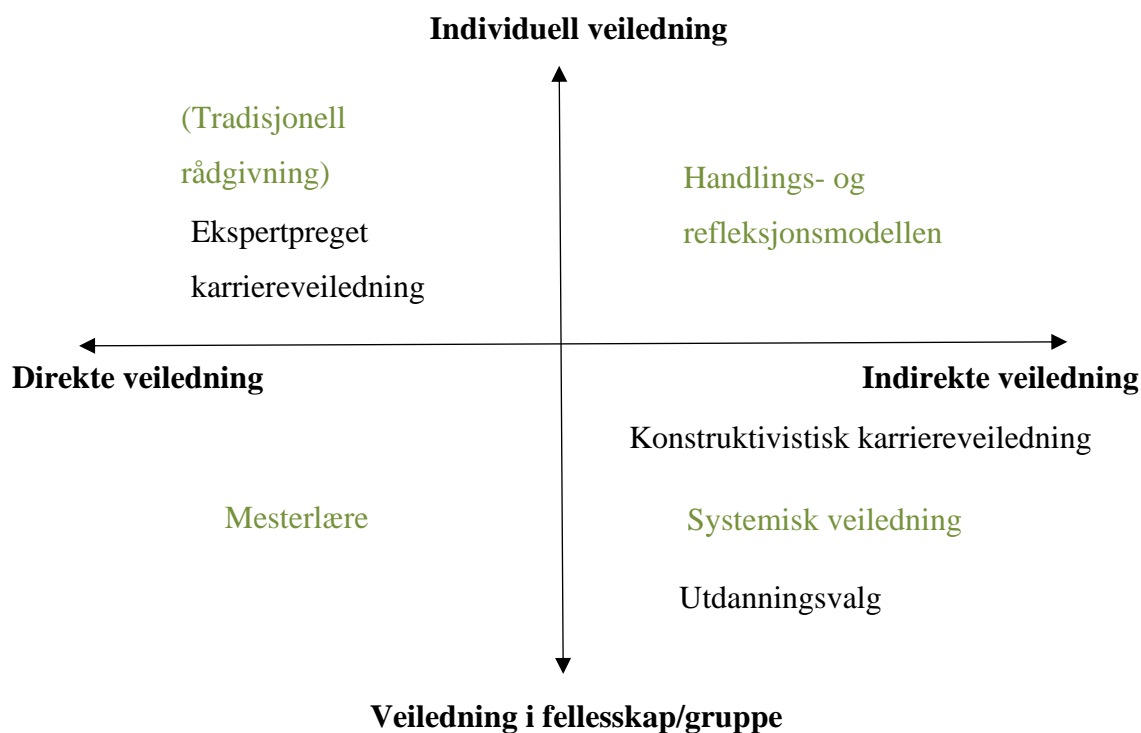
Nylig har blant annet mange fått kjent på kroppen de økonomiske konsekvensene Covid-19 har ført med seg. I slike samfunnsmessige kriser har den konstruktivistiske karriereveileder en viktig rolle. God veiledning i en slik situasjon er at veileder setter seg inn i situasjonen og støtter den enkeltes utvikling av en livsplan. Det er viktig at denne planen forsterker veisøkers

følelse av ansvar for eget liv, men at også forbindelsen til andre mennesker og verden rundt styrkes. Peavy (2010) skriver også at vi er nødt å se den store usikkerhetsgraden i samfunnet i øynene og ta fatt om det, og slettes ikke vike unna den. På denne måten kan veiledningen kunne bidra til at mennesker føler seg bra i denne usikkerheten.

3.6.2 Karriereveiledningstradisjoner i en modell

Tilbake til modellen hvor vi kan plassere ulike veiledningstradisjoner i et system. Hvor bør konstruktivistisk karriereveiledning plasseres her? Jeg har også nevnt flere former for karriereveiledning både i kapittel 2 og 3, og vil også plassere disse i modellen. Disse formene for karriereveiledning er: ekspertpreget karriereveiledning og veiledning av skoleklasser i faget utdanningsvalg.

Siden konstruktivistisk karriereveiledning handler om selvet som en sosial skapning og har fokus på en åpen dialog og selvrefleksjon, er det ingen tvil om at denne formen for karriereveiledning må plasseres mellom indirekte veiledning og veiledning i fellesskap/gruppe. Konstruktivistisk karriereveiledning kan foregå i en individuell setting, i et møte mellom veileder og veisøker. Slik jeg tolker Peavy, plasserer han seg ikke tydelig på gruppedimensjonen av veiledning. Likevel ser man at dansk karriereveiledning (som har vært sterkt preget av Peavy og sosiokulturell teori), har orientert seg mot veiledning i grupper og fellesskap. I tillegg vektlegger konstruktivistisk veiledning hvordan sosiale spiller inn en såpass stor rolle at jeg har valgt å plassere denne retningen innenfor gruppe/fellesskapsdelen av modellen. Man kan argumentere plasseringen med å fremheve at det sosiale aspektet ikke bare handler om selve veiledningssituasjonen, men også hvordan det sosiale spiller inn indirekte i veiledningen ifølge konstruktivistisk karriereveiledningsteori. Systemisk veiledning ligger plassert like ved, altså innenfor indirekte veiledning og veiledning i fellesskap/gruppe. Det er flere likheter blant disse to retningene, og særlig på grunn av at begge retningene kan kobles mot sosiokulturell læringsteori. Sosiokulturell læringsteori vektlegger betydningen av sosial samhandling, og har i nyere pedagogisk psykologi en sentral plass (Imsen, 2014).



Figur 3: Karriereveiledningstradisjoner i en modell

Som modellen over viser har jeg valgt å plassere ekspertpreget karriereveiledning sammen med tradisjonell rådgivning ettersom det kan tenkes at begge er preget av direkte rådgivning i en individuell sammenheng. Veiledning av skoleklasser i faget utdanningsvalg er plassert i samme område som konstruktivistisk karriereveiledning og systemisk veiledning.

Utdanningsvalg er sterkt preget av veiledning i fellesskap siden det veiledningen foregår i klasserommet. Det finnes lokale forskjeller på hvordan dette faget gjennomføres, men denne type karriereveiledning foregår oftest som indirekte veiledning.

3.7 Sammenfatning av teoretisk rammeverk

I dette kapittelet har relevant teori blitt gjennomgått. Begrepet veiledning blir definert som en samtale i skole eller yrkessammenheng hvor en sak eller et visst bestemt innhold blir belyst (Skagen, 2011). Hva som forstås som veiledning avhenger av veiledningstradisjonen.

Kapittelet har tatt for seg mesterlæretradisjonen, handlings- og refleksjonsmodellen, og systemisk veiledning. Disse retningene og idéene de representerer er sentrale for norsk veiledningspedagogikk (Skagen, 2004). To sentrale skillelinjer i veiledningspedagogikken er a) skillet mellom direkte og indirekte veiledning, og b) skillet mellom individuell veiledning

og veiledning i fellesskap/gruppe. Disse er blitt satt opp i en modell for å forstå veiledningstradisjonene ytterligere.

Videre inn i veiledningsfeltet finner vi mer spesifikt *karriereveiledning* som beskrives som en tjeneste skal hjelpe personer til å ta valg når det kommer til utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere (OECD, 2004). Hvorfor vi trenger karriereveiledning blir knyttet opp mot dagens samfunn og arbeidsliv. Mennesker lever i dag i det som kalles *det senmoderne samfunn* (Giddens, 1990). Dagens ungdom vokser opp i et mulighetstorg, hvor de i stor grad står fri til å velge hvem de vil være og hva de skal bli (Krange & Øia, 2005). Det kan tenkes at karriereveiledning i Norge har utviklet seg fra å være en mer ekspertpreget virksomhet, til nå å være preget av en form for konstruktivistisk veiledning. Selv om det mangler empiriske studier for å dokumentere dette.

4. Metodisk tilnærming

4.1 Innledning

En metode handler om hvordan vi skal finne eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2015). Sosiologen Vilhelm Aubert forklarer hva metode er på en måte som gjør det enkelt å forstå:

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder (Aubert, 1985, s. 196).

I min undersøkelse har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse for å svare på problemstillingen. Jeg har gjennomført fokusgruppeintervjuer med elever i videregående skole, hvor innsamlet materiale ble analysert ved bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012). Dette kapitlet omhandler denne metodiske tilnærmingen.

I dette kapitlet vil jeg gå inn på kvalitativ metode, vitenskapsteoretisk ståsted, fokusgruppeintervju som metode, og en grundig gjennomgang av intervjuprosessen. Under sistnevnte har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvale & Brinkmans (2015) syv stadier om intervjuprosessen for å gi et oversiktlig bilde av prosessen. Til slutt vil jeg gå inn på forskningsetikk og si noe om hvilke etiske overveielser jeg har stått overfor.

4.2 Kvalitativ forskningstilnærming

Kvalitativ metode har som mål å fange opp mening og opplevelse, til forskjell fra kvantitativ metode hvor man er ute etter målbare data. Kvalitative data lar seg ikke tallfeste eller måle (Dalland, 2015). Kvalitativ forskning gir forskeren mulighet til å fordype seg i og utføre analyser av det sosiale fenomenet det forskes på. Denne typen forskning er godt egnet når man skal studere personlige og sensitive emner. Det er særlig relevant å benytte seg av en kvalitativ metode om det man forsker på krever at det er tillitsforhold mellom forsker og informant(er) (Thagaard, 2018). Metode prioriterer nærhet, som kan være med på å gi forskeren tilgang til kunnskap som forskeren eller ikke ville fått tak i. I motsetning til kvantitative metoder vil kvalitative metoder fange opp kunnskap på et dypere plan, noe som er en stor fordel i denne type forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Denne typen forskning tar også sikte på å formidle forståelse. Forskeren ser fenomenet innenfra ved at han/hun er i direkte kontakt med feltet (Dalland, 2015).

Kvalitativ forskning deles ofte inn i fem kategorier: observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av lyd- og videoopptak, og internett (Thagaard, 2018). I denne forskningen har jeg valgt *intervju*, nærmere bestemt *fokusgruppeintervju*, som metode for den kvalitative undersøkelsen. Hva som kjennetegner denne formen for intervju, vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

4.3 Vitenskapsteoretisk ståsted

Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for hva vi søker informasjon om og danner samtidig et utgangspunkt for forståelsen vi utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Jeg vil videre gå nærmere inn på hvilket vitenskapsteoretisk syn jeg har blitt inspirert av i dette prosjektet, og i tillegg knytte det opp mot hvordan jeg jobbet i forskningsprosessen.

4.3.1 Fenomenologi

Det fenomenologiske vitenskapssyn har fokus på den subjektive opplevelsen og prøver gjennom enkeltmenneskers erfaringer å få en forståelse av den dypere meningen. Et utgangspunkt for forskningen kan derfor være forskerens egne refleksjoner over sine erfaringer rundt fenomenet som skal forskes på. Siden denne tradisjonen setter enkeltmenneskers opplevelser og erfaringer høyt er det viktig at forskeren er åpen for deres meninger. Det er på grunnlag av perspektivene til de menneskene som blir studert som danner grunnlag for å forstå fenomenet som undersøkes. I tillegg bygger fenomenologien på en underliggende forståelse av at den virkelige verden er slik mennesker oppfatter den (Thagaard, 2018).

I kvantitativ og kvalitativ forskning kan vi undersøke fenomener på to forskjellige måter. I kvantitativ forskning undersøker vi gjerne fenomenets utbredelse, mengde og omfang, mens i kvalitativ forskning undersøker vi meningsdimensjonen ved fenomenet slik at vi kan få en dypere forståelse av det (Aase & Fossåskaret, 2015). Gilje & Grimen skriver at vi karakteriserer en rekke fenomener som meningsfulle, det vil si at de uttrykker en mening eller at de har en betydning. Videre definerer de begrepet *mening* som et begrep vi bruker om menneskelige aktiviteter og resultatene av dem. Meningsfulle fenomener må fortolkes for at vi skal kunne forstå dem. Dette er noe vi mennesker bedriver hele tiden. Et fenomens mening kan være uklart for oss, og i noen tilfeller kreves bestemte metodiske tilnærminger for å kunne forstå fenomenet (Gilje & Grimen, 1993).

Min undersøkelse tar i bruk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012) som har et fenomenologisk grunnlag, i likhet med andre familiære analysetradisjoner som for eksempel grounded theory og fortolkende fenomenologisk analyse (Barker & Pistrang, 2012).

Problemstillingen min «Hvordan opplever elever i videregående skole karriereveiledningen de mottar?» er i stor grad i tråd med det fenomenologiske vitenskapssynet siden den spør etter hvordan elevene (utvalget) opplever karriereveiledningen (fenomenet) de mottar.

Problemstillingen forteller at det er informantenes subjektive meninger om fenomenet som danner grunnlaget for forskningen. Under intervjuene jeg gjennomførte var søkelyset rettet mot informantene mine og det de fortalte. I tillegg var jeg også opptatt av å lytte til det de hadde og si, og gav rom for at de kunne dele sine opplevelser og erfaringer i et trygt miljø. Intervjuene ble gjennomført på elevenes hjemmebane (skole, skolebibliotek etc.) og sammen med andre medlever, ettersom intervju typen jeg tok i bruk var *fokusgruppeintervju*.

4.4 Fokusgruppeintervju som metode

Der kan være mange årsaker til, at vi som forskere og studerende velger at anvende fokusgrupper. Men en af dem skulle da gerne være, at vi mener, fokusgrupper kan bruges til at skabe viden, som er værd at udtale seg om (Halkier, 2018, s. 115).

Halkier (2018) skriver at det finnes både styrker og svakheter med å velge fokusgruppeintervju. Hennes erfaringer har vist at ulike typer kvalitative metoder brukes ureflektert som erstatning for hverandre. Om man har dårlig tid velger noen for eksempel å ta et gruppeintervju i stedet for flere dybdeintervjuer. Dette er en dårlig løsning. Det bør alltid være reflektert godt gjennom hvilken metode som passer til den aktuelle forskningen. Problemstillingen, feltet og det teoretiske perspektivet for den enkelte forskningen bør alltid være avgjørende for om man skal gå for metoden gruppeintervju. Fokusgrupper kan fungere godt når man skal forske på sosiale gruppers fortolkninger, interaksjonsformer og sosiale normer.

Et fokusgruppeintervju består som regel av 6-10 deltakere, hvor gruppen ledes av en moderator (Chrzanowska, 2002, ref. i Kvale & Brinkman, 2015). Stilen på intervjuet er ikke-styrende, det vil si at moderatoren presenterer hva gruppen skal snakke om og diskutere, og legger til rette for dette ved å skape en åpen atmosfære hvor deltakerne kan uttrykke sine

meninger. Målet med intervjuet er ikke at deltakerne sammen skal komme frem til en enighet eller løsning, men heller at de skal få frem ulike synspunkter på det intervjuet handler om (Kvale & Brinkman, 2015). I en fokusgruppe vil deltakerne gi respons på hverandres erfaringer og opplevelser som igjen gir rom for diskusjoner som kan bidra til at temaer som er relevante for forskningen blir utdypet, og at forskeren sitter igjen med fylldig datamateriale (Thagaard, 2018). Gruppedynamikken som oppstår kan også gi en unik innsikt som man kanskje ville gått glipp av ved et individuelt intervju (Ringdal, 2018).

Bakgrunnen for valget av denne metoden var min forventning om at jeg kunne få mer ut av elevene ved et gruppeintervju, og dermed et fylldigere datamateriale. Jeg hadde en forventning om at hvis deltakerne kunne diskutere seg imellom kunne de lettere komme på flere opplevelser og synspunkter på veiledningen de hadde mottatt. Ved denne formen for intervju var målet at de skulle stimulere hverandre til å kunne samtale om sine opplevelser og erfaringer ved å gi hverandre respons.

Ulempen med fokusgruppeintervju er at moderatoren har redusert kontroll over intervjuet, og at dette igjen kan føre til at intervjuet får et kaotisk preg (Kvale & Brinkman, 2015). På bakgrunn av dette var det viktig for meg å få informantene på rett spor igjen om samtalen begynte å spore for mye av. Dette ble ikke et problem, spesielt fordi undersøkelsens problemstilling har en åpen karakter.

4.4.1 Semistrukturert gruppeintervju

Fokusgruppeintervjuene hadde et ustrukturert preg. Det som kjennetegner et ustrukturert intervju, er at forskeren og informantene vet hva som er tema for intervjuet og hvilke spørsmål det skal startes med. Resten av intervjuet blir til underveis i samtalen mellom forskeren og de som intervjues. Fordelen med dette er at det kan gi forskeren mulighet til å komme dypere inn i temaet av det man undersøker. Dette er fordi det er et intervju med lav grad av struktur gir større fleksibilitet og åpner opp for at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål på emner som dukker opp underveis. Atmosfæren i denne type intervju kan også oppleves mer avslappet og uformelt for den eller de som blir intervjuet, noe som igjen kan føre til større åpenhet. Denne typen intervju krever at forskeren har gode fagkunnskaper om temaet, samt være dyktig på å følge samtalen, fange opp relevante og interessante aspekter som dukker opp, og kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Ulempen med denne typen intervju er også de

kravene det stiller til den som intervjuer. Resultatet av intervjuet sier nemlig også noe om intervjueren. I tillegg kan denne typen intervju være en ulempe om flere intervjuer skal sammenlignes. Dette fordi intervjuene kan ende opp med å være helt ulike (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kvale og Brinkman (2015) skriver at gruppens livlige samspill kan føre til at intervjuetranskripsjonene får et kaotisk preg. Dette unngikk jeg ved at jeg brukte intervjuguiden som støtte underveis i intervjuene, noe som var til min fordel under analysen.

4.5 Beskrivelse av intervjumaterialet

Denne studien har som mål å undersøke hvordan elever i videregående opplever karriereveiledningen de mottar. Det innsamlede materialet er innhentet fra til sammen fem gruppeintervjuer. Tre av intervjuene var med elever som gikk VG3 på tidspunktet for intervjuene, og to intervjuer med elever fra kullet som ble uteksaminert våren 2019. Til sammen var fem videregående skoler representert, fra totalt fire forskjellige byer i Norge. Totalt antall informanter i denne forskningen var fjorten elever. For å gi leseren en god oversikt over det innsamlede intervjumaterialet har jeg valgt å presentere det i en tabell:

| Intervju | Varighet | Elevgruppe | Antall | Kjønn |
|----------|----------|-------------------------|--------|-----------|
| 1 | 59:02 | I videregående | 5 | 5x jenter |
| 2 | 44:17 | I videregående | 2 | 2x jenter |
| 3 | 31:47 | Uteksaminert våren 2019 | 2 | 2x jenter |
| 4 | 51:21 | Uteksaminert våren 2019 | 3 | 3x gutter |
| 5 | 36:11 | I videregående | 2 | 2x jenter |

Tabell 7: Oversikt over intervjumaterialet

Som tabellen viser, er jentene overrepresentert i denne undersøkelsen. Det var utfordrende å skulle få gutter som gikk i videregående skole på tidspunktet til intervjuene til å delta i undersøkelsen. Av de jeg snakket med under innsamlingen av informanter, hadde ingen av de vært hos karriereveileder. Av elevene som var uteksaminert var samtlige på sitt første år i

høyere utdanning under tidspunktet for intervjuene. Som tabellen viser bar lengden på intervjuene preg av antall deltakere, hvor intervjuene med flest elever hadde lengst varighet.

4.6 Intervjuprosessen

I denne delen vil jeg legge frem hvordan jeg gikk frem under hver del av intervjuprosessen. I den forbindelse har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmans (2015) syv stadier som beskriver intervjuprosessen: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering.

4.6.1 Tematisering

Tematiseringsfasen går ut på å formulere formålet med studien og å beskrive hvordan man oppfatter emnet som skal undersøkes før selve intervjuarbeidet begynner. Her bør man kartlegge undersøkelsens *hvorfor* (klargjøre formålet med studien) og *hva* (innhente kunnskap om emnet det skal forskes på), før man velger metode, altså besvarer undersøkelsens *hvordan*. Det er særdeles viktig å ha et klart mål for undersøkelsen slik at man kan ta gjennomtenkte metodevalg videre i prosessen (Brinkman & Kvale, 2010).

I denne fasen utformet jeg en prosjektskisse som ble levert inn til veileder. Denne prosjektskissen inneholdt en detaljert beskrivelse av bakgrunnen for valg av tema, målsetting, foreløpig forskningsspørsmål, aktuell litteratur og valg av metode. Arbeidet med prosjektskissen brukte jeg mye tid, jeg ville sørge for at valgene var godt gjennomtenkt for å forsikre meg om at det videre arbeidet ville være av god kvalitet.

4.6.2 Planlegging

Planleggingsdelen av intervjuprosessen er en viktig del av arbeidet og omfatter mange områder. Det er viktig å planlegge godt for og kunne innhente den kunnskapen man ønsker å finne, og samtidig ta hensyn til alle de syv stegene i prosessen (Brinkman & Kvale, 2010). Denne fasen bestod av at jeg måtte ta en stor del metodiske valg. Eksempler på viktige deler av planleggingsfasen er utvelgelse av deltakere og utforming av intervjuguide.

Utvelgelse av deltakere

En problematisk del av planleggingsprosessen var vanskeligheten ved innhenting av informanter: Dette utgjorde en stor del av min planleggingsperiode ettersom det tok lang tid.

Jeg startet med å ringe rundt til ulike skoler for å informere om prosjektet og spørre om jeg kunne komme inn i klasser og informere elevene/få de til å melde seg på. Responsen på dette resulterte i at jeg fikk henge opp et skriv på en av skolene, samt at de skulle informere i klassene. Jeg skjønnte ganske raskt at ingen kom til å melde seg. Jeg ble nødt til å være mer personlig involvert. Etter å ha møtt en del motgang med å finne informanter, kom jeg tilfeldigvis over en metode som fungerte. Jeg fikk heldigvis innpass på en skole hvor jeg fikk komme inn i en VG3 klasse og informere om prosjektet. Da ingen viste noen interesse foreslo læreren deres at jeg kunne gå ned i kantina og prate med flere elever. Å kunne snakke med elevene på en mer uformell måte, og på et mer uformelt sted, fungerte i aller høyeste grad til min fordel. Dette var likevel ikke noe jeg fikk mulighet til å gjennomføre i alle skolene jeg tok kontakt med. I tillegg opplevde jeg at flere elever meldte avbud i siste liten, noe som resulterte i at prosessen tok enda lengre tid. I flere av tilfellene var det kun to av fire eller fem elever som møtte opp, noe som resulterte i at jeg ble stilt ovenfor et dilemma om jeg da skulle gjennomføre intervjuene. Etersom jeg var klar over vanskeligheten med å tak i informanter valgte jeg å gjennomføre. Jeg bestemte meg for at på bakgrunn av vanskeligheten med å skaffe informanter ville intervjuene med kun to personer anses som et fullverdig fokusgruppeintervju i denne forskningen. Jeg vil komme inn på hvilke utfordringer det medførte under selve intervjuene under neste del.

Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden inneholdt spørsmål om temaet inndelt i intervjuets fire faser: rammesetting, kartleggingsspørsmål, hoveddel, og oppsummering. For at et intervju skal være av god kvalitet er det ifølge Thagaard (2018) svært viktig at man stiller spørsmål som vil oppmuntre informantene til å fortelle. Jeg utformet derfor åpne spørsmål i hoveddelen som skulle oppmuntre elevene til å fortelle om sine opplevelser. Det var viktig for meg å ha fokus på å unngå ja/nei-spørsmål og ledende spørsmål. Alle spørsmålene var også utarbeidet med tanke på at jeg ville ha svar på studiens problemstilling.

For å sikre at intervjuguiden var av god kvalitet gjennomførte jeg intervjuet med to medstudenter. Dette var nyttig å ha en slik test-runde for å forsikre at intervjuguiden ikke hadde spørsmål som kunne misforstås eller som var ledende. Siden jeg skulle intervju ungdommer var det også viktig for meg å sikre at spørsmålene var lette å forstå og ikke bar preg av vanskelig fagord og lignende.

4.6.3 Intervjuing

Denne fasen innebærer selve intervjuingen. Jeg har nedenfor valgt ut tre områder jeg vil se nærmere på:

Få deltakere

En av utfordringene jeg hadde under selve intervjuene var få deltakere. Dette gjaldt tre intervjuer. På grunn av de var kun to elever, mistet jeg noe av gruppedynamikken jeg var ute etter. Likevel var det også en positiv side ved at de var få. Elevene fikk mer rom til å fortelle, nettopp fordi de bare var to stykker. Jeg opplevde at intervjuene ble noe kortere og at det ble mindre dialog per tema, men at deltakerne likevel gav av seg selv og delte sine opplevelser.

Viktigheten av intervjuguiden

Å ha med en godt utarbeidet intervjuguide på intervjuene gir forskeren, i alle fall nybegynneren, en trygghet i intervjusituasjonen (Ringdal, 2018). Å ha med intervjuguiden på intervjuene var en stor fordel. Intervjuguiden sørget for at jeg fikk svar på det jeg ville undersøke. Noen av fokusgruppene var tidvis stille og det ble der vanskelig for dem å holde praten i gang. Det resulterte i at jeg fulgte intervjuguiden, i tillegg til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg opplevde ikke dette som problematisk for studien ettersom det innsamlede materialet ble solid nok likevel, nettopp på bakgrunn av at jeg hadde en godt utformet intervjuguide med inn i intervjuet.

Elevenes opplevelse av intervjuet

Under selve intervjuene var jeg opptatt av å skape en god opplevelse for elevene. Jeg ville ha en uformell setting for å skape en avslappet atmosfære, slik at ungdommene skulle kunne føle at intervjusituasjonen gav en følelse av trygghet, samt gi rom for åpenhet og ærlighet når de skulle fortelle om sine opplevelser. Et konkret tiltak var at elevene fikk servert pizza og brus.

I etterkant av intervjuet fortalte den ene informantgruppen at de på grunn av dette intervjuet at de blant annet var blitt gjort oppmerksom på en sak de selv ikke var klar over var problematisk. Det syntes de var nyttig og interessant. De ville også påpeke at de opplevde intervjuet som en fin samtale.

4.6.4 Transkribering

Den neste delen av intervjuprosessen er *transkribering*. I denne fasen skal muntlig intervjusamtale transformeres til skriftlig tekst. Denne prosedyren gjennomføres slik at man kan analysere innsamlet intervjumateriale (Brinkman & Kvale, 2010).

Under intervjuet brukte jeg lydopptaker, men jeg hadde også med meg penn og papir slik at jeg kunne notere andre relevante ting som skjedde underveis i intervjuet som lydopptakeren ikke kunne fange opp. Et eksempel på dette kunne være «alle nikker engasjert enig» etter et spesifikt utsagn. For å kunne sette sammen transkripsjonene og de andre notatene, satte jeg i gang denne prosessen rett etter hvert intervju. Dette gjorde for at det skulle være friskt i minnet. I tillegg til å transkribere noterte jeg også ned mine tanker rundt intervjuet direkte etter gjennomføring. Dette var refleksjoner og ideer som jeg følte var verdt å notere ned, som for eksempel egne tanker rundt mulige funn.

Fremgangsmåten under selve transkriberingen gjennomførte jeg ved at jeg transkriberte ordrett hva informantene sa, men ved bruk av bokmål. Dette var et etisk hensyn for å ikke kunne gjenkjenne de ulike dialektene. Korte pauser markerte jeg med «...», og i tillegg tok jeg med ulike lyder som for eksempel «hm» og «ehm». Grunnen til det var at jeg mente det kunne være relevant for forståelsen av det som ble sagt. Halkier (2018) skriver at ved at man tar notater med observasjoner, kroppsspråk, og ved å legge til lyder og latter, så veier man opp for det man mister ved og ikke bruke videoopptak. På grunn av at transkripsjonene er det som danner grunnlaget for analysen, var det viktig for meg å gjennomføre denne fasen på en god og grundig måte.

4.6.5 Analysering

I denne fasen analyseres innsamlet data. Hvilken analysemetode som velges, bestemmes av undersøkelsens formål og fagområde og i samsvar med intervjumaterialets natur (Brinkman & Kvale, 2010). Analysemetoden som egnet seg best til mitt datamateriale var *tematisk analyse*, og jeg vil videre gå inn på hva denne analysemetoden går ut på og hvordan jeg gikk frem.

Tematisk analyse

Jeg valgte tematisk analyse som analyseverktøy. Tematisk analyse er en metode som på en systematisk måte skal identifisere, organisere og tilby innsikt i mønstre av mening (eller

temaer) i datamateriale. Analysemetoden fokuserer på å finne delte meninger og erfaringer gjennom datasettet. Forskeren kan altså finne ut hvilke meninger og erfaringer som går igjen hos informantene, og ved bruk av disse besvare forskningsspørsmålet. I tematisk analyse er ikke fokuset på å finne unike og særegne meninger og erfaringer i datasettet (Braun & Clarke, 2012). Et eksempel fra min egen forskning går ut på at jeg under hele analyseprosessen måtte ha i bakhodet at jeg måtte fokusere på de delene av datamaterialet som var med på å besvare forskningsspørsmålet. Datamaterialet som handlet om opplevelser knyttet til veiledning om andre ting enn karriereveiledning valgte jeg å ikke bruke i analysen. Dette fordi det var irrelevant for det jeg forsket på.

I denne metoden skal man heller identifisere det som er vanlig for emnet som diskuteres, for å forstå og gjøre mening av disse opplevelsene. Mønstrene av mening som man finner gjennom å bruke tematisk analyse, tillater forskeren å identifisere det som er viktig å ha med for å forstå temaet og for å utforske forskningsspørsmålet. Her analyserer man de ulike mønstrene man finner for å besvare forskningsspørsmålet (Braun & Clark, 2012).

Å jobbe med tematisk analyse innebærer ifølge Braun & Clarke (2012) tre faser. Jeg vil videre gå inn i disse tre fasene og gjennomgå hvordan jeg gikk frem i de ulike fasene av analysen.

Fase 1: Å gjøre seg kjent med innsamlet data

Denne fasen har alle typer kvalitative analyser til felles. Den handler om å fordype seg i innsamlet materiale gjennom å lese transkripsjonene, høre på lydopptakene eller å se på videomaterialet en eller flere ganger. Samtidig som man gjennomgår materialet bør man ta notater, for å hjelpe forskeren til å starte å lese innsamlet materiale som datamateriale. Å lese eller høre innsamlet materiale som data handler om at man ikke bare leser det som man ville lest en roman, men at man heller leser ordene aktivt, analytisk og kritisk, og samtidig starter å tenke på hva datamaterialet betyr.

Å ta notater i denne fasen skal gjøres på en observerende og uformell måte, og ikke på en systematisk og nøye måte. Selve kodingen av datasettet har ikke startet helt enda, denne fasen handler mer om å notere det som kommer til deg og å få ned ideene du har i hodet. Disse notatene skal hjelpe forskeren videre i analyseprosessen, og er ment som et verktøy for å bli

kjent med innsamlet data, samt til inspirasjon for selve kodingen og analyseringen (Braun & Clarke, 2012).

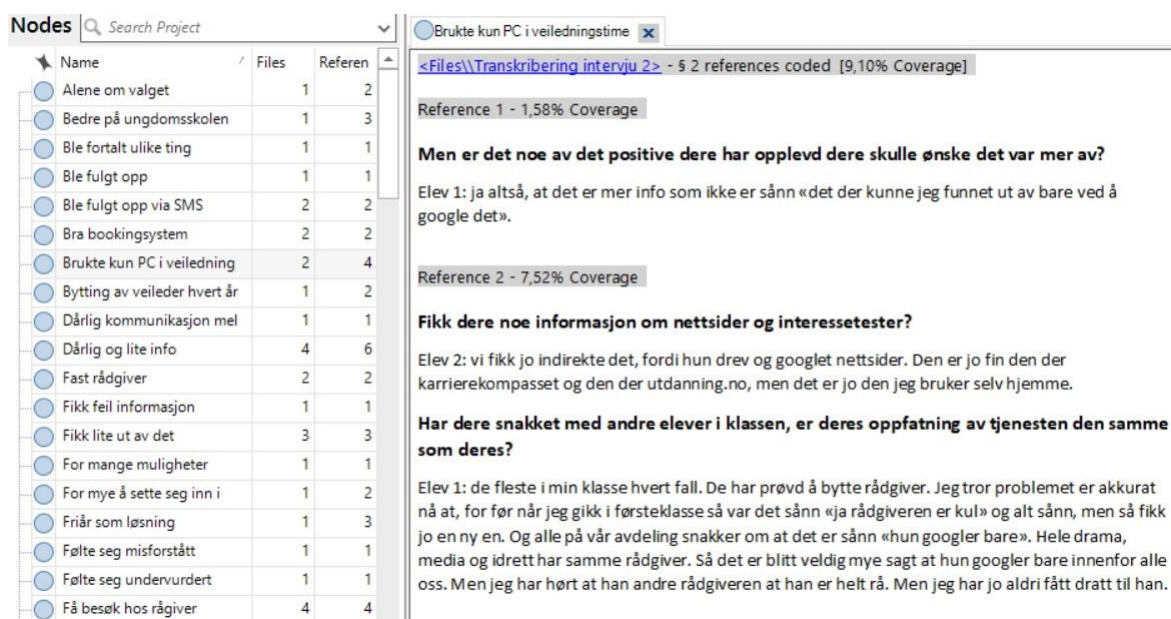
Denne fasen startet for min del allerede under selve gjennomføringen av intervjuene. Samtidig som jeg lyttet til det informantene fortalte ble jeg bevisst på flere koder og mulige kategorier, noe som jeg raskt noterte ned etter endt intervju. Etter transkriberingen var gjort, gjennomgikk jeg de ved å printe de ut og å lese over de flere ganger. Her tok jeg notater i selve teksten som skulle fungere som hjelp til når jeg startet på selve kodingen. Å jobbe på denne måten gav meg en fordel når jeg satte i gang kodingen, ettersom jeg følte at jeg var godt kjent med datamaterialet.

Fase 2: lage koder

I fase 2 starter den systematiske analysen, ved at forskeren starter kodingen. Braun & Clarke (2012) sammenligner kodene i analysen med byggesteiner. Hvis man ser for seg et hus med vegger av mursteiner og tak av taksteiner, er temaene veggene og taket, mens hver og en av mursteinene og taksteinene er ulike koder. Kodene skal identifisere noe som potensielt er relevant for forskningsspørsmålet. De ulike kodene kan være konkrete og beskrivende meninger, men også tolkninger av datamaterialet. Kodene vil nesten alltid være en blanding av beskrivende og fortolkende deler. Fortolkende koder er ikke bedre enn beskrivende, men de kan være vanskeligere å få øye på noen ganger. Uansett hvilke typer koder man finner, er det viktigste at de er relevante for å kunne besvare forskningsspørsmålet.

I tematisk analyse trenger man ikke kode hver setning eller hvert avsnitt. Her kan man kode små eller store deler av transkripsjonene, og også utelate enkelte deler. Siden denne fasen fortsatt er tidlig i prosessen av analysen er det viktig å kode alt som potensielt sett kan være relevant. En enkel regel er at man bør kode selv om man er usikker på relevansen, og heller fjerne det senere i prosessen. Dette fordi det er enklere å fjerne noe man allerede har kodet, enn å måtte lete tilbake i datamateriale senere for å finne den aktuelle setningen eller avsnittet. Selve kode-prosessen kan gjøres på ulike måter, og det er opp til forskeren å finne en måte som man liker best. Hvordan man velger å kode, om det er for hånd, i et skriveprogram eller ved hjelp av et dataprogram, er ikke det viktigste. Det viktigste i denne fasen er at kodingen er inkluderende, systematisk og grundig.

I denne fasen begynte jeg å kode for hånd på utskrevne transkripsjoner. I begynnelsen mente jeg at dette var den beste måten for meg å gjøre det på, ettersom jeg følte det var en ryddig måte og jobbe med koding på. Ganske raskt etter jeg hadde satt i gang dette fant jeg ut at denne måten å kode på ble rotete og kaotisk, og ikke minst tidskrevende. Jeg valgte derfor heller å starte på nytt ved å bruke av en annen metode. Nilssen (2014) skriver at det kreves at man som forsker har sans for orden, og spesielt når det gjelder å ta vare på det innsamlede datamaterialet. I løpet av studiet var jeg blitt introdusert til dataprogrammet Nvivo som er et analyseverktøy. Da jeg hadde satt meg godt inn i dette, begynte jeg med en kode-prosess som gikk for seg på en systematisk og ryddig måte.



Figur 4: Skjerm bilde fra koding i Nvivo.

Fase 3: søke etter temaer

I denne fasen begynner selve analysen å ta form ettersom man skifter fra koder til temaer. Temaene skal fange noe viktig i datamaterialet som er knyttet til forskningsspørsmålet, og representerer en form for mening i datasettet. Når man danner et tema må man finne hvilke koder som har hva til felles, slik at hvert tema reflekterer og beskriver et meningsfullt mønster i dataene. For å danne temaer skrev jeg ut en liste fra Nvivo med alle kodene mine. For hånd satte jeg kodene som hadde noe til felles sammen i grupper. På dette stadiet hadde jeg mange temaer. For å finne mine kategorier, fjernet jeg deretter de temaene som ikke bidro til å besvare forskningsspørsmålet. Til slutt satt jeg igjen med kategoriene som skulle utgjøre selve analysen.

Elevene fortalte om de negative opplevelsene og de positive opplevelsene, og det var derfor naturlig å dele det inn slik. Gjennom analysen har jeg kommet frem til 8 kategorier som utgjør *elevenes opplevelser av karriereveiledningen de har mottatt*.

4.6.6 Verifisering

I denne fasen skal forskeren undersøke intervjufunnenes validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Jeg vil gå inn på hva validitet og reliabilitet er, og trekke frem eksempler på hvordan jeg har gått frem for å sørge for at mine data er gyldige og pålitelige. Jeg vil trekke frem generaliserbarhet, hvordan man kan generalisere kvalitative data, og om denne undersøkelsen kan generaliseres.

Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvorvidt man undersøker det forskningen er ment å undersøke (Brinkman & Kvale, 2010). I hovedsak handler validitet i samfunnsvitenskapelig forskning om hvorvidt den valgte metoden egner seg til å undersøke det som skal undersøkes. For å forsikre meg om at forskningen min har vært valid, har jeg gjennom hele prosessen hatt forskningsspørsmålet i bakhodet. På denne måten har jeg passet på at det jeg forsker på, er det jeg faktisk skal undersøke.

Når en snakker om validitet, vil det være relevant å trekke inn begrepene objektivitet og refleksiv objektivitet. «Objektivitet i kvalitativ forskning betyr i denne forbindelse at man streber etter objektivitet om subjektivitet» (Brinkman & Kvale, 2010, s. 247). Dette sitatet sier godt forklart hva det å skulle være objektiv i kvalitativ forskning handler om. Når jeg har forsket på elevers subjektive opplevelse av fenomenet karriereveiledning, har jeg vært nødt til å holde meg objektiv til elevenes subjektivitet. Når man som forsker streber etter å være sensitiv med hensyn til egne fordommer og subjektivitet, innebærer dette en *refleksiv objektivitet* (Brinkman & Kvale, 2010). Et eksempel på dette fra denne studien har vært at jeg har vært nødt å legge fra meg mine fordommer (som følge av egne erfaringer) om tjenesten.

Reliabilitet handler om hvor pålitelige resultatene er. Reliabilitet omhandler gjerne et spørsmål om hvis forskningen hadde blitt gjennomført på nytt ved et annet tidspunkt, om den da ville den fått samme resultat. Tiltak jeg gjorde for å forsikre meg om at intervjudataene skulle være pålitelige var å gjennomgå intervjuguiden sammen med medstudenter og veileder.

På denne måten kunne jeg sørge for at spørsmålene for eksempel ikke var ledende, slik at jeg i så fall kunne ha påvirket svarene til deltakerne (Brinkman & Kvale, 2010).

Generaliserbarhet

Når man jobber med kvalitativ forskningsmetode, i mitt tilfelle fokusgrupper, har det en helt grunnleggende betydning for forskningsresultatenes generaliserbarhet. Når man snakker om generalisering tenker man gjerne på kvantitativ forskning hvor det innsamlede datamaterialet gjerne består av et stort utvalg mennesker, hvor metoden for eksempel er spørreskjema. Om utvalget er tilfeldig utvalgt, kan denne gruppen anses som en stikkprøve fra populasjonen og dermed representere populasjonen. På grunn av dette kan man derfor lettere tillate seg å generalisere statistikk (Hansen & Andersen, 2000, ref. i Halkier, 2018).

Det er annerledes å generalisere når det kommer til kvalitativ data. Om man skal generalisere med fokusgruppedata er det flere faktorer som må være på plass. For det første må deltakerne være tilfeldig utvalgt. For det andre bør mønstrene i dataene være gjenkjennbare i relasjon til deltakernes kontekst, teoretisk rammeverk og tidligere forskning. Og for det tredje bør det være en stor grad av sammenheng på tvers av det samlede materialet. I tillegg må selvsagt den metodiske gjennomføringen være gyldig og pålitelig (Halkier, 2018). Det er altså mulig å generalisere kvalitativ data. Halkier (2018, s. 115) skriver: «Jeg vil også gerne opfordre til, at man overvejer mulighederne for at generalisere analytisk på basis av fokusgruppedata».

Etter å ha overveid dette kom jeg til den beslutning at jeg ikke vil generalisere resultatene av denne undersøkelsen. En stor del opplevelser gikk igjen blant informantene, men det var også et stort sprik i ulike opplevelser fra skole til skole. Dette viser at det er ikke likt overalt. Jeg kan ikke med denne forskningen si at det «slik opplever alle elever i landet karriereveiledningen de mottar». Hver elevs opplevelse er subjektiv, og fenomenet *karriereveiledning* kan derfor oppleves forskjellig fra elev til elev. I tillegg jobbes det ulikt med karriereveiledning fra skole til skole, som gjør at det er lokale forskjeller. Jeg hadde også problemer med å innhente informanter og hadde derfor noen færre deltakere enn planlagt. Det har også blitt utført lite forskning på temaet, noe som bidrar til vanskeligheten med å kunne generalisere funnene. Det er viktig å påpeke tidligere forskning likevel styrker tillitten til mine funn.

Selv om man bør være forsiktig med å generalisere kvalitative funn, har jeg kommet frem til at denne undersøkelsen likevel kan generaliseres «naturalistisk». Naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer (Kvale & Brinkman, 2015). Dette er en form for generalisering hvor leserens tidligere erfaringer bestemmer nivået av generalitet (Stake, 2005).

4.6.7 Rapportering

Den aller siste fasen i intervjuprosessen er *rapportering*. I denne fasen skal undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en rapport. Denne rapporten må overholde vitenskapelige kriterier og ta etiske hensyn, og til slutt resultere i et lesbart produkt (Brinkman & Kvale, 2010). Det er forskjellige hensyn man må ta når man skriver rapporten. Når man skriver er det viktig å huske på at det vil være forskjellige lesere av rapporten. Det er også en god ide å unngå og skrive en kjedelig intervjurapport. Tiltak jeg gjorde for at rapporten skulle oppleves levende var å bruke en del sitater i analysen. Jeg forsøkte å benytte relevante, relativt korte og interessante sitater for at elevenes perspektiver skulle bli levende og eksemplifisert.

Til slutt er det etiske hensyn som må tas når rapporten skrives, som konfidensialitet og sørge for at man ikke ordlegger seg slik at deltakerne vil kunne oppleve negative konsekvenser ved å delta (Brinkman & Kvale, 2010). De etiske overveielser vil jeg komme nærmere inn på under neste del.

4.7 Forskningens kvalitet: med fokus på etikk

Kvalitativ forskning er en legitim metode for å forske på menneskers subjektive opplevelser for å forstå meningene og tolkningene enkeltindivider har. Det er likevel et utfordrende spørsmål knyttet til kvalitativ forskningsmetode: hvordan kan vi vite at forskningen er til å stole på? Tobin & Begley (2004) bruker det engelske begrepet *rigour* om selve kvaliteten på forskningen:

Rigour is the means by which we demonstrate integrity and competence, a way of demonstrating the legitimacy of the research process. Without rigour, there is a danger that the research may become fictional journalism, worthless, as contributing to knowledge (Tobin & Begley, 2004, s. 390).

Det er altså viktig at forskningen er av god kvalitet, men hva innebærer det? Halkier (2018) nevner mange ulike områder som gjelder forskningens kvalitet. Det vil være viktig å nevne at validitet og reliabilitet i stor grad også omhandler forskningens kvalitet, men at disse ble plassert under forrige del siden jeg valgte å plassere de innenfor *verifisering* under intervjuprosessen sine syv faser. For å sørge for faglig kvalitet er det viktigste forskeren gjør å tenke gjennom og definere hvordan og hvorfor valgt metode faglig henger sammen med forskningsspørsmål, teoretisk rammeverk og det samlede metodologiske design. I tillegg må valgt metode gjennomføres ved at man er godt forberedt, samt åpent og reflektert til stede. Når man snakker om forskningens kvalitet, er etikk ifølge Davies og Dodd (2002), i hovedsak en viktig komponent:

*Ethics exist in our actions and in our ways of doing and practicing our research (...)
Ethics are integral to the way we think about rigour and are intertwined in our
approach to research, in the way we ask questions, how we respond to answers, and
the way we reflect on the material* (Davies & Dodd, 2002, s. 281).

Etiske spørsmål er knyttet til alle fasene av intervjuprosessen (Brinkman & Kvale, 2010). Utdraget ovenfor mener jeg belyser godt hvorfor det er viktig å ha dette i bakhodet gjennom hele prosessen. Det sier mye om hvordan vi har et etisk ansvar fra start til slutt. Jeg vil videre gå inn på noen av de viktigste etiske overveielser jeg har gjort i denne undersøkelsen.

4.7.1 Etiske overveielser

I denne forskningen har tre hovedområder med etiske overveielser vært viktige, nemlig: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet, og 3) å beskytte elevene.

1) Informert samtykke handler om hvordan vi sørger for at informantene får den informasjonen de trenger om forskningsprosjektet de skal delta i. Informasjonen skal inneholde alt fra forskningens formål til hvilke fordeler og ulemper deltakelsen kan medføre. Grunnen til at dette er at informantene skal være godt nok informert om prosjektet til å kunne ta en frivillig avgjørelse om å faktisk skulle delta eller ikke (Emmanuel, Wendler & Grady, 2000). Dette løste jeg i form av et samtykkeskjema (se vedlegg 1) som jeg brukte god tid på å utforme slik at jeg var sikker på at jeg ikke utelot viktig informasjon. Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om forskningens formål, hva det ville innebære å delta, informasjon om frivillighet, anonymisering og personvern, en oversikt over informantens rettigheter,

opplysninger om behandlingen av dataene, samt en opplysning om at prosjektet var godkjent av NSD. I tillegg kunne informantene finne kontaktinformasjon for meg, min veileder, universitetets personvernombud og NSD. Skjemaet ble gjennomgått muntlig av meg før intervjuet, og deretter måtte deltakerne signere om de ville fortsette deltakelsen i prosjektet.

2) Konfidensialitet omhandler å skjule identiteten til deltakerne (Liamputting, 2013). For å anonymisere deltakerne og for at de ikke skulle kunne bli gjenkjent på noe vis i oppgaven, brukte jeg selvsagt ikke deltakernes navn, navn på deres hjemby eller navn på skolen de gikk på/hadde gått på. For å forsikre meg om at deltakernes personvern ble ivaretatt ble ingen navn skrevet ned generelt i prosessen heller. Fra start til slutt i prosjektet refererte jeg til elevene som «elev 1», «elev 2», osv. Når det gjelder lagring av data har jeg benyttet meg av lagring på en forskningsserver for å forsikre meg om at dataene er trygt lagret. Dataene vil bli lagret i ett år i tilfelle det skulle bli aktuelt med oppfølgingsstudie i etterkant.

3) Å beskytte informantene innebærer at man har et ansvar ovenfor deres fysiske og emosjonelle velvære knyttet til prosjektet (Liamputting, 2013). «Your first ethical obligation is to your interviewees, to do them no harm and to keep promises you have made» (Rubin & Rubin, 2012, s. 89). Dette sitatet oppsummerer i hovedsak det jeg vil fremme i dette punktet. Underveis i prosessen var det viktig for meg å ha i bakhodet hele tiden hvor viktige informantene mine er for prosjektet og hvordan jeg på best mulig måte kunne ivareta dem. Informasjonen jeg har innhentet er ikke av den mest sensitive sorten, men det er likevel personlige historier som har blitt lagt fram hvor informantene har åpnet seg for å dele sine opplevelser. Flere elever delte negative opplevelser fra sin skole, noe som i ettertid kunne fått negative konsekvenser for elevene. Derfor var det viktig at informasjonen om hvilke skoler jeg forsket i, ikke kom ut, for å beskytte elevene.

4.8 Sammenfatning av metodisk tilnærming

Det innsamlede materialet er innhentet fra til sammen fem gruppeintervjuer. Tre av intervjuene var med elever som gikk VG3 på tidspunktet for intervjuene, og to intervjuer med elever fra kullet som ble uteksaminert våren 2019. Til sammen var fem videregående skoler representert, fra totalt fire forskjellige byer i Norge. Totalt antall informanter i denne forskningen var fjorten elever.

Valgt metode for undersøkelsen er kvalitativ forskningstilnærming i form av fokusgruppeintervju. Bakgrunnen for valg av gruppeintervju handlet om en forventning av at elevene ville samtale mer om temaet om de var flere samlet og at jeg dermed ville få mer ut av dem. Intervjuprosessen ble delt inn Kvale & Brinkmans (2015) syv stadier: 1) tematisering, 2) planlegging, 3) intervjuing, 4) transkribering, 5) analysing, 6) verifisering, og 7) rapportering. En problematisk del av prosessen var planleggingsfasen hvor det oppstod problemer med innhenting av utvalget. På grunn av dette tok denne delen lengre tid enn forventet, og resulterte i at studien hadde færre informanter enn planlagt.

Analyseverktøy for prosjektet er tematisk analyse, som er en metode som fokuserer på å finne meninger og erfaringer som går igjen, og ved bruk av disse besvare forskningsspørsmålet. Når det gjelder oppgavens validitet har fokuset vært på å ikke glemme undersøkelsens problemstilling, slik at jeg undersøker det jeg sier skal undersøke. Refleksiv objektivitet har også vært en viktig del av undersøkelsens validitet. For å forsikre at innsamlet materiale er høy kvalitet når det kommer til oppgavens reliabilitet, har fokuset vært på å holde prosessen strukturert og ryddig.

Etikk er en stor del av forskningens kvalitet og også en del av den metodiske tilnærmingen. Ethiske spørsmål er knyttet til alle fasene i intervjuprosessen, hvor informert samtykke, konfidensialitet, og å beskytte elevene har vært mine tre hovedområder i denne studien.

5. Analyse

5.1 Innledning

I denne analysen har analysert innsamlet datamateriale ved hjelp av tematisk analyse, hvor ulike koder har blitt satt sammen i forskjellige kategorier. I denne presenteres kategoriene som er mest relevant for å besvare problemstillingen: «hvordan opplever elever i videregående skole karriereveiledningen de mottar?». Kategoriene er delt inn i *de negative opplevelsene* og *de positive opplevelsene*. Disse kategoriene er:

De negative opplevelsene:

- Opplevelsen av en manglende eller dårlig relasjon til karriereveilederen
- Opplevelsen av lite informasjon om tjenesten
- Opplevelsen av å bli misforstått og å motta feilinformasjon
- Opplevelsen av en lite synlig og lite tilgjengelig karriereveileder
- Opplevelsen av karriereveileders bruk av teknologiske tjenester

De positive opplevelsene:

- Opplevelsen av en tilgjengelig tjeneste
- Opplevelsen av en positiv og motiverende veileder
- Opplevelsen av karriereveiledning i fellesskap

Siden innsamlet data består av materiale fra to ulike elevgrupper, har jeg i denne analysen valgt å presisere hvilken elevgruppe som har opplevd hva i sitatene. Dette har jeg valgt å gjøre siden det er relevant for leseren å vite hvilken gruppe som hadde hvilke opplevelser. Gruppen som var uteksaminert fra videregående skole hadde nemlig et halvt år (vårsemesteret) lengre tid, og kunne dermed ha mer erfaring eller andre opplevelser.

Gruppene som enda gikk VG3 vil bli referert til som for eksempel (Vg 1), hvor tallet 1 betyr «intervjgruppe 1» av de som gikk i videregående. Gruppene som ble uteksaminert våren 2019 blir referert til som for eksempel (Ue 1). På denne måten kan leseren skille mellom de ulike gruppene selv om de legges frem under samme kategorier. I sitatene benytter jeg meg også av tegnet «(...)», som indikerer at jeg har tatt vekk unødvendig tekstmateriale som ikke var relevant å ha med for å få frem sitatets betydning.

5.2 De negative opplevelsene

Under *de negative opplevelsene* vil jeg legge frem fem underkategorier som alle omhandler elevenes negative opplevelser rundt karriereveiledningen de har mottatt. Disse kategoriene er 1) opplevelsen av en manglende eller dårlig relasjon til karriereveilederen, 2) opplevelsen av lite informasjon om tjenesten 3) opplevelsen av å bli misforstått og å motta feilinformasjon, 4) opplevelsen av en lite synlig og lite tilgjengelig karriereveileder, 5) karriereveileders bruk av teknologiske tjenester.

5.2.1 Opplevelsen av en manglende eller dårlig relasjon til karriereveilederen

Elev 5: I alle fall i min omgangskrets, så er det ikke slik at hvis man ikke vet hva man vil studere, da er man ikke sånn «jeg går til rådgiveren nå og prater med henne»

**alle nikker enig* (Vg 1).*

Den ene gruppen elever som enda gikk i videregående på intervjuets tidspunkt opplevde at de ikke hadde en relasjon til sin rådgiver. De sammenlignet dette med relasjonen til skolens helsesøster, som de føler at de har en relasjon til. Helsesøsteren hadde kommet innom klassene i starten av skoleåret og lot elevene bli litt kjent med henne. Hun hadde snakket om hva det innebar å besøke henne og oppfordret elevene til og komme på time til henne. En av elevene forteller: «(...) Det blir jo mye lettere å gå dit. Jeg tror det kunne hjulpet om det var slik med rådgiveren også» (Vg 1). Dette er noe elevene i denne gruppen opplevde frustrasjon rundt. En annen elev la til:

Vi har liksom et forhold til hun som person, men som de rådgiverne, så vet vi jo ikke vi hvem som er rådgiverne våre engang. Vet ikke hvordan de ser ut (Vg 1).

Elevene opplevde at de ønsket å ha en god relasjon til sin veileder. De mente at det kunne resultere i at det ble lavere terskel for å gå dit. Som en løsning på dette mente elevene at veilederen måtte ta initiativ til å bli kjent med klassene. En elevgruppe fortalte at det var læreren som fikk han til å gå dit, men at han aldri fikk noen som helst form for oppfordring fra veilederen selv.

Fra en annen elevgruppe fortalte en av elevene om et ubehagelig møte hos karriereveilederen som resulterte i en vond følelse i etterkant av møtet:

Hun rådgiveren som jeg hadde førsteåret her, noen ganger kunne jeg komme inn der også følte jeg at hun ikke var litt interessert i å prate en gang. Hun hadde nesten.. jeg vet ikke.. hun virket så uinteressert i det jeg sa, og noen ganger så følte jeg nesten at hun lo av meg. Og.. jeg vet ikke.. samtidig, jeg føler det er viktig at de er seriøse og at de passer litt på hvordan de faktisk får elevene til å føle seg på måten de fremstår på (Vg 1).

En av årsakene til at elevene opplevde en dårlig relasjon til sin veileder, var at skolen byttet veileder på klassene hvert år. Det vil si at de førsteåret hadde en veileder, andreåret en annen, og til sist tredjeåret en ny en igjen. Dette var det noe de uttrykte frustrasjon rundt. Om de hadde fått en god relasjon til veilederen gjennom førsteåret, måtte de helt enkelt starte prosessen med å skape en relasjon til veilederen på nytt med en annen person i løpet av andreåret.

Før jeg dro på utveksling så hadde jeg en person, også kom jeg hjem også plutselig var det annen person og da var det liksom litt sånn... forvirrende (Vg, 1).

Den ene elevgruppa som gikk i videregående følte seg alle alene om valget siden de ikke visste at de hadde krav på karriereveiledning i skolen, og av den grunn ikke hadde benyttet seg av det. Dette var noe de uttrykte frustrasjon rundt etter dette intervjuet gjorde de oppmerksom på noe de hadde reflektert lite rundt.

Elev 2: Nå ligger ansvaret veldig hos elevene.

Elev 1: Ja og hvis vi ikke vet hva vi har krav på så er det jo ingen som tenker på det. Jeg har bare tenkt at det er opp til deg selv å finne ut ting, jeg har aldri tenkt at det er en mulighet å få så mye hjelp til karriereveiledning fra skolen (Vg 1).

Videre i denne samtalen spurte jeg om de ikke hadde tenkt på at de kunne snakke med rådgiveren om usikkerhet rundt utdanningsvalg, hvor et av svarene var som følger: «Jeg har ikke tenkt tanken en gang! Og jeg er jo usikker på hva jeg vil gjøre etter videregående» (Vg 1).

Et unntak fra det negative hovedinntrykket, var at en annen elevgruppe kunne fortelle at de mente det krevde noen besøk dit for å kunne få en relasjon til karriereveilederen. I starten hadde selvsagt veilederen vært en fremmed, men etter å ha vært der noen ganger så visste jo begge parter godt hvem hverandre var.

5.2.2 Opplevelsen av lite informasjon om tjenesten

Elevene uttrykte frustrasjon rundt mangelen på informasjon om tjenesten. Dette var en gjenganger i alle intervjuene, men i mengden informasjon som var blitt gitt varierte det. En elevgruppe opplevde svært lite informasjon om tjenesten. De mente å huske at en veileder var innom klassen da de gikk førsteåret. Dette husket de ingenting fra, og som resulterte i at de derfor visste svært lite om tjenesten. I tillegg ble de tildelt ny rådgiver hvert år, og som et resultat av at de ikke hvert år fikk felles informasjon av tjenesten, visste de ikke hvem som var deres veileder og hva de kunne få hjelp til hos denne personen.

T: Vet dere hvor mange rådgivere denne skolen har?

Elev 4: Er det ikke rundt en per årstrinn?

Elev 2: Det er vel tre som holder til der, også er det hun som har med utveksling å gjøre.

Elev 1: Jeg trodde det var tre til sammen.

Elev 4: Jeg trodde det var sånn at vi hadde to forskjellige vi kunne gå til, eller noe sånt.

Alle: Hmm..

Elev 4: Men det sier jo litt, vi vet jo egentlig ikke helt (Vg 1).

I den siste elevgruppen jeg intervjuet hadde begge elevene ulike opplevelser rundt informasjonen om tjenesten. Den ene eleven mente å huske at veilederen var innom i løpet av førsteåret, i forbindelse med en karrieredag. Siden dette var tre år siden, kunne hun ikke huske noe fra dette, om hvorvidt det var god informasjon eller ikke. Likevel mente hun det burde vært mer informasjon om tilbudet i klassene, siden man ofte glemmer et lite møte som tok sted førsteåret, når man gjerne vil benytte seg av denne infoen i løpet av tredjeåret. Den andre eleven i denne gruppen hadde ikke opplevd at veilederen kom innom i klassen. Her hadde skolen hennes valgt en helt annen tilnærming for å informere elevene om tilbudet. Under den første skoleuken fikk alle elevene utdelt et ark med navn på ulike steder på skolen. Ut fra

dette arket skulle de selv orientere seg frem for å finne ut hvor ting var. På dette arket var blant annet karriereveilederens kontor, og slik fikk disse elevene vite hvor dette var. Dette var også den eneste informasjonen denne elevens klasse fikk om tilbudet.

Som løsning på mangel på informasjon fra tjenesten, opplevde elevene at de måtte oppsøke informasjonen andre steder. En av elevgruppene som hadde opplevd at veilederen kom innom klassen i starten av førsteåret, husket såpass lite fra dette at de heller spurte venner eller andre ansatte ved skolen. Sistnevnte var de veldig fornøyd med, ettersom de flere alltid fikk svar på slike saker av de som sitter i resepsjonen på skolen eller av egne lærere.

Konsekvensen av mangelen på lite informasjon var at terskelen ble høy for å gå dit. På bakgrunn av dette ønsket elevene mer informasjon om tjenesten som kunne føre til lavere terskel for å oppsøke tjenesten.

*(...) Også skulle det vært lavere terskel for å gå dit. At du ikke må føle at du må ha en god grunn til å være der. At du bare kunne gå dit. Til helsesøsteren føler jeg det er slik at alle egentlig kan gå dit. Det burde være noe lignende der også. *alle nikker enig* at du kan gå dit uten en veldig spesifikk grunn til det. Slik følte jeg det var på ungdomsskolen i alle fall. At du bare kunne gå dit (Vg 1).*

Flere elever brukte karriereveiledningen de opplevde på ungdomsskolen som eksempel på det de mente var god karriereveiledning. Med dette mente de at det var lav terskel for å gå dit, og at de ble oppfordret til å gå dit.

Vi hadde obligatorisk karriereveiledning på ungdomsskolen, men jeg synes jo egentlig det hadde vært viktigere og hatt det i videregående, for det er jo nå man begynner å finne ut at «okei, jeg liker samfunnsfag eller jeg liker realfag, og hva videre kan jeg gjøre med disse fagene?» For det er sånn, jeg vet på en måte fagene jeg liker, men jeg vet på en måte ikke helt hva jeg kan gjøre med de fagene (Vg 1).

Flere av elevgruppene opplevde en høy terskel for å gå til karriereveilederen av ulike årsaker. De som ikke visste hva de ville gjøre etter videregående stod i en situasjon hvor de ikke visste hva de egentlig kunne få hjelp til. En av disse elevene beskriver det slik: «Når man ikke vet hva man skal spørre om, det er da terskelen blir høy for å gå dit» (Vg 2). De som derimot visste hva de ville ha hjelp til opplevde ikke at terskelen for å gå dit var høy, siden de konkret

hadde klart for seg hva de skulle snakke med veilederen om. Elevene uttrykte derfor et ønske om at veilederen aktivt bidrar i samtalen. Sitatet nedenfor viser at elevene trenger at veilederen stiller spørsmål og åpner for at det er greit og kanskje ikke vite eksakt hva de trenger veiledning på.

Men det som er, er at hvis jeg skulle dratt på karriereveiledning nå, så vet jeg ikke hva jeg skulle sagt. Jeg trenger at de stiller meg spørsmål (Vg 2).

Elevene tok også selvkritikk når vi snakket om dette temaet. De fortalte at ansvaret selvsagt også ligger på dem og at det noen ganger faktisk kan dreie seg om latskap når man selv ikke orker å oppsøke veilederen selv om man trenger det.

(...) For mange var sånn «åh, kanskje jeg skal søke det» eller «jeg vet ikke om jeg gidder å søke for jeg vet ikke om det er mye arbeid», også bare gikk dem aldri inn for å lære om det. Så akkurat det er ikke veilederen sin feil. Det er litt latskap. Men det hadde vært greit med mer oppfølging fra begynnelsen, så ikke tredjeåret kom som et sjokk (Ue, 2).

Likevel stod tanken om at «vi har jo tre år på oss, det er jo lenge til» (Ue, 1) ganske sterkt hos de fleste. Dette var noe som krevde at de trengte en voksen til å minne de på viktigheten av å begynne og tenke på disse tingene før det var for sent. Elevene mente at de trenger hjelp i form av informasjon siden de opplevde at det var vanskelig og skulle bestemme seg for noe når de hadde så mange muligheter. De mente også at det var for mye og skulle sette seg inn i, og at det derfor ble et ork.

5.2.3 Opplevelsen av å bli misforstått og å motta feilinformasjon

Flere beskriver et møte hvor de føler seg misforstått med tanke på hvordan de har blitt veiledet. Elevene kom inn til veiledningstime med et ønske om å finne ut mer om en spesifikk utdanning og hvordan de kunne komme seg dit. Elevene ble fortalt at i stedet for å utdanne seg til det de ville, kunne de heller bli noe veilederen mente var enklere. Elevene beskrev dette som forvirrende. «Jeg bare forstod ikke hvordan jeg skulle nå forskjellige ting i verden hvis det ikke skulle gå an. Hvis jeg ikke skal bli veiledet dit, hvordan i alle dager kommer jeg meg dit da? (...)» (Vg 2). I samme informantgruppe forklarer en elev at han ville ta en vanskeligere matte for å kunne komme inn på ønsket studie. Veilederen hadde da sagt at de

aller fleste som har god karakter i p-matte ofte stryker i r-matte, så en bedre løsning ville være å holde seg til den enkleste matten for så å studere noe som er nesten det samme. Det var ikke dette eleven selv ønsket, og han forteller at det opplevdes som om veilederen misforstod hva han egentlig mente.

Elevene som opplevde å bli misforstått følte at rådgiveren ikke visste hva han skulle svare på det de lurte på. En elev opplevde at rådgiveren hadde gitt informasjon som eleven var fornøyd med, helt til hun fant ut at dette viste seg til å være feilinformasjon. Også flere elever opplevde å få feilinformasjon. Elevene oppfattet også veilederen sin som vimsete og at dette var vanskelig å forholde seg til med tanke på at de fikk ulike beskjeder om praktiske opplysninger når det kom til utveksling.

Det er liksom sånn at foreldrene mine har pratet litt med henne i forhold til når jeg var på utveksling, også har jeg pratet litt med henne, og vi har jo blitt fortalt litt forskjellige ting. Også hvis hun har vært borte og det har vært en annen person der, så har vi blitt fortalt noe helt annet igjen (Vg 1, s. 5).

Elevene som hadde opplevd dette mente at det hadde å gjøre med at det var dårlig kommunikasjon mellom rådgiverne på skolen. Som et resultat av dette, ble det til at de ikke ville dra tilbake til veilederen, rett og slett fordi de påstod at de fikk lite ut av det.

Når det gjelder elevenes opplevelser av å bli misforstått og gitt feilinformasjon, synes elevene det var vanskelig å vite hvor mye de kan forvente at rådgiveren kan, og hvor mye det egentlig går an å vite. Elevene var veldig usikre på akkurat dette. En elevgruppe hadde fått tildelt en karriereveileder som var relativt ny i yrket. De forteller at de opplevde at veilederen, på grunn av at han var ny, hadde lite kunnskap på feltet.

(...) Altså jeg skjønner jo at man må jo være ny en gang, og kunnskapen får han jo mens han holder på, men det hjelper jo ikke meg noe at han skal drive og lære underveis (Vg 2).

Denne eleven ville ta to valgfag for å kunne oppnå spesiell studiekompetanse. Hun fikk beskjed av veilederen at dette var i boks, men så viste det seg senere at dette ikke var tilfellet. Eleven fikk kun ett valgfag, og som resultat av det blir det ikke spesiell studiekompetanse i løpet av VG3. Eleven beskrev dette som at «alt gikk i grus».

Gjennom intervjuene snakket vi en del om hva elevene ønsket kunne vært bedre. En av elevene opplevde etter sine møter med veilederen et ønske om at hun og andre elever skulle bli tatt seriøst av veilederen, og ikke føle seg misforstått.

Jeg ønsker egentlig bare at de skal hjelpe ambisiøse folk til å oppnå det de egentlig vil. Og ikke si «nei det er lettere» eller «nei, vi trenger flere sykepleiere i Norge» (...) Jeg føler meg litt holdt tilbake. Ja, en rådgiver kan sitte der og tenke at «dette er veldig urealistisk» eller «haha, dream on!» Men det trenger de jo ikke si, da kan de heller hjelpe deg da. En rådgiver får sikkert en følelse av at «jeg må hjelpe denne eleven» eller at «jeg må veilede denne eleven slik at den kommer til å klare seg», og det skjønner jeg jo, men når jeg drar til rådgiveren så er det jo fordi jeg vil vite hvordan jeg blir akkurat dette her (Vg 2).

5.2.4 Opplevelsen av en lite synlig og lite tilgjengelig karriereveileder

Karriereveilederen var en person elevene oppfattet som lite synlig i skolehverdagen. Sitater som: «hun er egentlig bare mest på kontoret. Hun er ikke veldig sann.. ikke så synlig egentlig Jeg har jo sett henne et par ganger i gangene, men...» (Vg 3) eller «de sitter liksom oppe på kontoret» (Vg 1) var typiske beskriver av karriereveilederen hos de aller fleste elevene. Elevene så lite til karriereveilederen i skolehverdagen. De aller fleste visste hvor kontoret til karriereveilederen var, men to av elevene som gikk på videregående kunne fortelle at de hadde hørt at alle rådgiverne hadde byttet kontorer, men at de per dags dato ikke visste hvor de nye kontorene befant seg.

Flere av elevene som gikk i videregående opplevde at det av ulike årsaker var høy terskel for å gå til karriereveilederen fordi veilederen var lite synlig og lite tilgjengelig. Elevene opplevde at veilederen var vanskelig å få tak i. En av opplevelsene var at eleven hadde gått til kontoret for å spørre om noe. På døra hadde det stått at de var der, men dette var ikke tilfellet. Dette hadde skjedd flere ganger. Eleven fortalte oppgitt at «de er så opptatte hele tiden også virker det som at de aldri er der eller at det er noen andre der inne hele tiden, så det blir litt som at man nesten ikke orker å bruke tiden på det» (Vg 1). En annen elev fortalte at han visste godt hvor veilederen var, men at problemet lå i at tjenesten var lite fleksibel. Dette resulterte i at han ofte fikk time når det ikke passet med timeplanen. Da måtte han droppe en time i fag de hadde sjeldent, noe som resulterte i at det ble mindre aktuelt å dra dit.

En av elevene som var uteksaminert fortalte at rådgiverne holdt til i et separat bygg på skolen og at det derfor opplevdes som upraktisk å oppsøke de. Et alternativ var da å snakke med læreren, som kunne dekke behovet for denne type veiledning fordi karriereveilederen var lite synlig.

(...) Jeg endte egentlig opp med å prate om hva jeg skulle søke og hva som var lurest for meg, med læreren min. (...) det var egentlig mer gunstig og bare snakke med lærerne for de hadde også peiling (Ue, 2).

I samme elevgruppe hadde en annen elev fra en annen skole også blitt nødt å bruke samme strategi for å få karriereveiledning. Han fortalte at han hadde vært hos rådgiveren på karriereveiledning, men at han opplevde å få aller mest hjelp fra lærerne på skolen. Han fortalte at «(...) det var lærerne som hjalp mest egentlig» (Ue 2).

Flere elever ønsket at karriereveilederen skulle ta mer initiativ under selve samtalen, men enda flere igjen ønsket at veilederen skulle ta mer initiativ når det kom til å oppfordre elevene til å gå dit. Dette initiativet ønsket de skulle komme allerede fra første klasse, med oppdatert informasjon og oppfordring gjennom alle årene. En elev fortalte at hun gjerne kunne tenkt seg at de ble oppfordret til å snakke med karriereveilederen i første klasse. På denne måten kunne de hjelpe eleven å sette i gang prosessen med å finne ut hvilke typer utdanninger personen kunne se for seg etter videregående. Grunnen til at hun ønsket dette fra allerede VG1 handlet om de fagene hun tok på videregående. Hun hadde i senere tid funnet ut at en av utdanningene hun kunne tenkt seg ikke var et alternativ å søke direkte etter videregående, rett og slett fordi hun ikke hadde tatt rett fagvalg på videregående. Dette mente hun mange glemte å tenke over i starten av videregående. Dette var flere enige i, siden de nå stod i en situasjon hvor de måtte ta opp fag. En av elevene fortalte at «hvis rådgiverne hadde tatt mer initiativ, hadde elevene kunne brukt rådgiveren mer også» (Vg 1).

(...) Kanskje allerede førsteåret skulle man hatt en slags samtale om, ja fag og interesser og personlighet, og at man allerede da kunne ha satt i gang en jobb med å se på yrker og studier. For det er litt sånn, det er så mye man ikke vet finnes, og tredjeåret er på en måte litt kort tid å finne de tingene på. Og hun som rådgiver har jo veldig mange elever og da er det også sikkert litt vanskelig for hun når man kommer rett før fristen på tredjeåret og er sånn «jeg vet ikke hva jeg skal søke». Og hvis ikke

hun vet om det og det studiet fra før så blir det jo litt sånn, de klassiske tingene som medisin, arkitektur og lektor.. ja det blir liksom litt mye av de klassiske yrkene da. Så kanskje man allerede burde begynne førsteåret og tenke på det, for det har jo veldig mye å si, den innsatsen man legger inn i førsteåret og andreåret og til slutt tredjeåret. Man skjønner liksom ikke helt at første og andreåret har mye å si (Ue, 1).

Elevene som ikke benyttet seg av karriereveiledningen fordi veilederen enten var lite synlig og lite tilgjengelig opplevde to felles konsekvenser av dette. Den første konsekvensen var mangelen på informasjon om muligheter:

Jeg føler ikke jeg har noe kontroll på hva universitetet i denne byen tilbyr. Ja, jeg vet at jeg kan studere jus og medisin der, men så er det jo liksom et hav av andre muligheter (Vg 1).

Den andre konsekvensen omhandlet at de kom til å ta et friår eller et jobbår etter videregående:

Elev 1: (...) Jeg er kjempestresset. For jeg vet ikke hva jeg skal gjøre. Jeg tror bare jeg må bli her, jeg.

Elev 2: Ja samme! Alle jeg har snakket med er sånn «nei jeg må bare bli igjen her for jeg vet ikke» (Vg 2).

5.2.5 Opplevelsen av veilederes bruk av teknologiske tjenester

(...) Den er jo fin den der karrierekompasset og den der utdanning.no, men det er jo de jeg bruker selv hjemme (Vg, 2).

Elevene opplevde at karriereveilederen benyttet seg teknologiske tjenester. Det var misnøye blant elevene på karriereveilederens bruk av PC i veiledningstimen. Veilederen brukte da nettsteder som utdanning.no og vilbli.no, i tillegg til å «google», for å finne informasjon om aktuelle utdanninger og yrker, eller for å kartlegge hvilke interesser eleven hadde.

Når jeg var der så satt hun nå og søkte litt på utdanning.no og vi satt nå bare og pratet litt løst.. så jeg følte ikke hun gikk inn og kunne si sånn veldig mye om hver, men hun kunne nå litt om det vi pratet om i hvert fall (Ue, 1).

Flere elever beskrev fremgangsmåten veilederen brukte som dette: «hun søkte litt på nettet og var på utdanning.no og undersøkte litt (...)» (Vg, 3). Elevene trekker frem at det er gode nettsider for å hente informasjon om ulike utdanninger og yrker, samt for å ta interessedtester, men at de forventer noe mer når de går til veilederen. Flere uttrykte at når de oppsøkte veilederen var det for å få informasjon eller hjelp de ikke hadde tilgang på selv. De opplevde at når det kom til stykket så kunne de like gjerne googlet selv og funnet ut av akkurat det samme. Som løsning på dette ønsket en av elevgruppene å få byttet veileder, siden andre elever hadde opplevd en karriereveileder som de beskrev som «helt rå», men dette lot seg ikke gjøre.

Et unntak fra det negative i karriereveileders bruk av teknologiske tjenester var elevenes opplevelse av å bli fulgt opp i etterkant av veiledningen via SMS. En elev opplevde å bli fulgt opp jevnlig via SMS til problemet hadde løst seg. Veilederen ville da sjekke at alt hadde gått i orden. En annen elev opplevde spørsmål om det de hadde snakket om som eleven selv hadde vist usikkerhet rundt. Dette var noe elevene opplevde som svært positivt.

(...) Hun sendte meg en melding etterpå. Jeg dro dit rett før juleferien også fikk jeg en melding etter juleferien. (...) Der stod det sånn «hei, har du tenkt noe mer på om du har tenkt å gjennomføre det?» Så hun spurte om det. Det var fint.

5.3 De positive opplevelsene

Det var ikke bare negative opplevelser rundt elevenes opplevelser av karriereveiledningen de har mottatt. Elevene hadde også positive opplevelser. *De positive opplevelsene* har færre kategorier enn *de negative opplevelsene*, fordi elevene hadde færre positive opplevelser. De positive opplevelsene av karriereveiledningen de har mottatt, har gjennom analysen blitt til tre kategorier: 1) opplevelsen av en tilgjengelig tjeneste, 2) opplevelsen av en positiv og motiverende veileder, og 3) opplevelsen av karriereveiledning i fellesskap.

5.3.1 Opplevelsen av en tilgjengelig tjeneste

Flere elevgrupper opplevde at tjenesten var tilgjengelig. Utdraget fra dialogen under viser et eksempel på elever som hadde vært svært fornøyde med karriereveileders tilgjengelighet på skolen:

T: Når dere gikk på vgs. da, hvor tilgjengelig var tjenesten for dere?

Elev 1: Hun var nå der stort sett hele tiden.

Elev 2: Mm ja, jeg følte at det var bare å møte opp også fikk man et tidspunkt eller så kunne man sende melding også fikk man avtalt ganske raskt i ettertid.

Elev 1: Mm!

T: Så dere visste hvor hun var?

Begge: Mm.

T: Fikk dere raskt time da?

Elev 1: Mm, det var ofte samme dag eller dagen etterpå. Den uken i alle fall. (Ue 1).

Elevene opplevde at tjenesten alltid var tilgjengelig. Med dette mente de at rådgiveren var på skolen fra 08:00-16:00 og at de når som helst kunne gå innom eller ringe/sendte melding for å booke time.

Elev 3: Hos oss var hun tilgjengelig hele tiden. De var alltid tilgjengelig. Vi hadde to rådgivere. Også var de på en måte delt opp i yrkesfaglig og studiespesialisering. De jobbet fast sånn 8-16 hver dag i uka. Det greieste var å ringe og bestille en time, men det gikk alltid an å gå dit og se om de var ledig (Ue 2).

For å booke seg time var flere av elevgruppene fornøyde med systemet deres veileder brukte (det er verdt å nevne at de som opplevde at dette systemet fungerte godt, var også de som fikk raskt time):

De har et sånt system der jeg kunne skrive navnet mitt og klassen min på en lapp eller noe sånt, en sånn post-it, også la jeg det i en slags postkasse, også fikk jeg en mail dagen etterpå hvor de spurte om jeg kunne komme på et tidspunkt (Vg 2).

I en av elevgruppene som allerede var ferdig på videregående og som gikk sitt første år på høyskole, kunne en elev fortelle at han kjente sin rådgiver fra før og at dette var en årsak til at han følte at tjenesten var tilgjengelig. Denne eleven så følte denne eleven at det var enkelt å gå innom kontoret og slå av en prat. Eleven uttrykker at han var veldig heldig med denne situasjonen.

5.3.2 Opplevelsen av en positiv og motiverende veileder

De gode opplevelsene rundt selve karriereveiledningen dreide seg i stor grad om hvordan veilederen fikk elevene til å føle seg etter endt møte. Hvilke holdninger veilederen uttrykte i møtet hadde også betydning for om elevene følte at de mottok god veiledning. Det at rådgiveren kun «googlet» ble tidligere i analysen dratt frem som noe negativt, mens under samtale om de gode opplevelsene blir det lagt mer vekt på at veilederen har kunnskap om mulighetene etter videregående og at personen kan hjelpe elevene med å rydde i tankene.

Jeg tror at sånn som det var med meg, så var det mest jeg som snakket i starten da jeg fortalte henne om hva jeg ville og hva jeg synes om fagene på skolen og hvordan jeg er som person og sånn. Så var det mer hun som tok over og ryddet opp i det jeg hadde sagt. Hun sa kanskje ikke så mye nytt, men jeg forstod det på en måte bedre (Ue 1).

En elev som var ferdig på videregående og som nå gikk på sitt første år på universitet fortalte om et møte med veilederen som hadde stor betydning for henne.

(...) Hvis jeg skal si hva jeg synes var positivt, så var det var kanskje det at hun var veldig positiv og, ja hva heter det liksom, ja hun prøvde liksom å få meg til å se at det og det går an. For jeg var veldig negativ, sånn «det klarer jeg ikke», «det går ikke» eller «det blir aldri å skje», mens hun var veldig sånn «du ser jo på karakterene dine

at du kan masse og har klart mye og det her blir du å få til». Så jeg hadde på en måte en god følelse da jeg gikk ut derfra (Ue 1).

På grunnlag av denne opplevelsen mente hun at det er viktig at karriereveilederen er positiv og motiverende, og at det går an å få eleven til å tro på seg selv. Samtidig var det å få ryddet opp i tankene noe flere elever dro frem som en viktig faktor for god karriereveiledning.

Selv om en stor del av elevene opplevde at de fikk lite ut av karriereveiledningen hadde likevel de aller fleste en god relasjon til sin veileder som person, og drar dette frem som noe positivt. En elevgruppe beskriver veilederen som hyggelig, imøtekommende og søt. De opplevde at de ble tatt godt imot av henne som person. En annen elevgruppe opplevde veilederen sin som glad, positiv og kul.

5.3.3 Opplevelsen av karriereveiledning i fellesskap

Opplevelsen av god karriereveiledning gjaldt ikke bare individuell veiledning på veilederens kontor. En av elevene fortalte om et spesifikt opplegg skolens rådgiver hadde gjennomført i klasserommet som klassen var veldig fornøyd med. Opplegget startet i førsteklasse og ble gjennomført en gang per semester. Dette var for å få elevene til å begynne og tenke allerede i starten av videregående på hva de kunne tenke seg til å gjøre etterpå, og hva deres drømmer og ambisjoner ville kreve av de på videregående. Opplegget gikk ut på at elevene fikk en bunke lapper hver. På disse lappene stod det ulike personlige egenskaper og yrker. Deretter skulle de sortere ut de egenskapene de hadde, samt yrkene de kunne tenke seg til og jobbe med. Disse skulle de skrive ned på et ark. I starten var det mange som var usikre, men i løpet av årene minket listene og elevene ble mer trygge på hva de faktisk ville gjøre etterpå. Under den siste timen fikk også elevene tilbake sine egne oppgaveark fra de tidligere årene, slik at de kunne se tilbake på hvordan utviklingen deres hadde vært frem til da. Elevene uttrykte at de ønsket veiledning i klasserommet, hovedsakelig fordi det kunne være vanskelig å oppsøke en veileder de ikke kjente godt. En elev forklarte det slik:

(...) Det kunne vært fint med en som tar litt initiativ, tenker jeg. For det er ikke alltid man sitter der og vet helt hva man skal prate om heller. Også hvis man er sjenert også, altså man prater jo med en fremmed... så hadde det vært lettere om de kom til klassen (Ue 2).

Ingen av elevene hadde noen form for utdanningsvalg som fag i skolen, slik de hadde på ungdomsskolen, men siden dette opplegget ble trukket frem som utrolig nyttig spurte jeg elevene om det burde vært et eget fag. Ingen av de som ble spurt om dette mente det var nødvendig, men at det burde vært satt av tid til karriereveiledning og informasjonsformidling om tjenesten i klasserommet var det stor enighet om at var ønskelig.

(...) Det kan jo også være greit å ha, om ikke ha et eget fag, men i alle fall sette av tid til det. At rådgiverne tar seg tid til å komme innom klassen (Ue 2).

5.4 Sammenfatning av analyse

Kategoriene i denne analysen ble delt inn i to hovedområder: *de positive opplevelsene* og *de negative opplevelsene*. Nedenfor oppsummeres hele analysen:

De negative opplevelsene består av fem kategorier. Den første var *opplevelsen av en manglende eller dårlig relasjon til karriereveilederen*. Elevene opplevde at de hadde ingen relasjon til sin veileder, som årsak av at skolen byttet rådgiver på trinnene hvert år. Elevene ønsket å ha en relasjon til rådgiveren, da de mente det ville gjøre det lettere å gå dit. Dette sammenlignet de med deres relasjon til skolens helsesøster, som ofte var innom klassene og som oppfordret de til å komme til henne. Den andre kategorien var *opplevelsen av lite informasjon om tjenesten*. Elevene opplevde frustrasjon rundt dette. Noen veiledere var kun innom i starten av førsteåret for å gi informasjon, men dette husket elevene det gjaldt lite fra. Som en årsak av dette visste elevene lite om tjenesten, og lite om hva de faktisk kunne bruke rådgiveren til eller få hjelp til. Elevene gav uttrykk for at det var nødvendig med mer informasjon om tjenesten. Et stort problem var at veldig mange av elevene (og deres medelever) stod i en situasjon hvor de ikke visste hva de skulle gjøre etter videregående, men allikevel valgte de å ikke dra til karriereveilederen. Som en årsak av at de ikke hadde en relasjon til veilederen og at de hadde fått lite eller ingen informasjon om tjenesten, følte de ikke at de bare kunne stikke innom for å få hjelp, når de ikke hadde noen konkrete spørsmål og komme med.

Videre viste kategorien *opplevelsen av å bli misforstått og å motta feilinformasjon* at elevene opplevde å bli misforstått i veiledningssituasjonen. Noen opplevde også å få feilinformasjon av veilederen, som i ettertid fikk uheldige konsekvenser for elevene. Deretter kom det frem i

kategorien *opplevelsen av en lite synlig og lite tilgjengelig karriereveileder* at elevene opplevde at de så lite til veilederen i skolehverdagen. Noen så aldri personen, mens andre hadde sett personen et par ganger i gangene. Karriereveilederen var for noen elever vanskelig å få tak i/utilgjengelig av ulike årsaker. Dette resulterte i at elevene følte terskelen ble høy for å gå dit. Som et alternativ brukte da flere elever lærerne sine når de trengte hjelp til karriereveiledning. Den siste kategorien var *opplevelsen av karriereveileders bruk av teknologiske tjenester*. Elevene opplevde veileders bruk av PC som negativ ettersom det kun ble benyttet for å hente informasjon på ulike nettsider.

De positive kategoriene bestod av tre kategorier. Den første var *opplevelsen av en tilgjengelig tjeneste*. Elevene opplevde at det var lett og bare stikke innom. Elevene opplevde tjenesten var tilgjengelig fra 08:00-16:00, at det var enkelt å booke time og at de fikk time raskt. Videre viste den kategorien *opplevelsen av en positiv og motiverende veileder* at elevene opplevde at veilederens holdninger hadde mye å si for hvordan elevene følte seg etter endt møte. I tillegg opplevdes veilederens kunnskaper om mulighetene etter videregående, og veilederens evne til å hjelpe elevene med å rydde i tankene, som svært positivt for elevene. Ved at veilederen fikk elevene til å tro på seg selv ved å være positiv og motiverende, fikk elevene en god følelse etter møtet. Den siste kategorien var *elevens opplevelse av karriereveiledning i fellesskap*. At veileder var inne i klassen og utførte undervisningsopplegg ble opplevd som svært givende. Elevene ønsket at veilederen skulle besøke klassene.

Elevene ønsker å ha en relasjon til karriereveilederen sin slik at det blir lavere terskel for å gå dit. De ønsker en initiativtakende veileder, som tar seg tid til å besøke klassene. En god karriereveileder ble beskrevet som en som gir rom å få ryddet i tankene til veisøkeren.

I analysen er de negative opplevelsene størst. Elevgruppene som gikk på videregående skole (Vg) under tidspunktet for intervjuene hadde størst utslag i disse kategoriene. De negative kategoriene representeres også hos de elevgruppene som var uteksaminert, men ikke i like høy grad (se vedlegg 3).

6. Diskusjon og avslutning

6.1 Innledning

Formålet med denne intervjustudien har vært å undersøke hvordan elever i videregående skole opplever karriereveiledningen de mottar. Fem fokusgruppeintervjuer, med til sammen fjorten elever fra fire ulike byer i Norge, dannet grunnlaget for innsamlet empiri.

Før jeg begynner på diskusjonen vil jeg minne leseren på oppgavens problemstilling: «hvordan opplever elever i videregående skole karriereveiledningen de mottar?» For å besvare problemstillingen vil jeg drøfte mine funn i lys av innsamlet teori og forskningsgjennomgang. Studiens funn vil bli diskutert i fem deler som er relatert til både positive og negative kategorier. Til slutt vil jeg plassere flere av de ulike karriereveiledningsopplevelsene elevene hadde i modellen (figur 2). Dette ble gjennomført for å se om elevenes opplevelser kan fortelle oss om karriereveiledningen de mottar er relatert til veiledningspedagogikk.

Dette kapitlet er delt inn i mine viktigste funn, hvor jeg har valgt å slå sammen flere kategorier fra analysen. Jeg har valgt å diskutere negative og positive funn i sammenheng, siden mye av samme teori og tidligere forskning er relevant, uavhengig av opplevelsen er positiv eller negativ.

6.2 Elevenes relasjon til karriereveilederen

Opplevelser relatert til elevenes relasjon til karriereveilederen var blant de viktige funnene i denne undersøkelsen.. Elevene som ikke hadde noen relasjon til sin veileder fortalte at de ikke visste hvordan personen så ut eller hvem de var som et resultat av at skolen byttet veileder på klassene hvert år. De sammenlignet den manglende relasjonen med forholdet de hadde til helsesøster. Denne kjente de godt siden hun stadig var innom klassene og hadde gjort seg godt kjent med elevene. Viktigheten av at videregående elever har en relasjon til sin veileder underbygges av Anders Lovén (2015a) som i utgangspunkt av sin forskning på karriereveiledning mener unge trenger noen som motiverer de og forbereder de, og med dette er veiledere nøkkelpersoner for ungdommene. Det å kunne ha en trygg og nær relasjon til veisøkeren viser forskning at veisøkeren opplever som viktig (Schedin, 2007). En elev fortalte

at hun opplevde at veilederen virket uinteressert og fikk henne til å føle seg lite tatt på alvor. Dette mener jeg er et bekymringsverdig funn.

Elevenes opplevelse av en manglende eller en dårlig relasjon til veilederen kan kobles opp mot et syn på karriereveiledning som ikke gjenspeiler elevenes behov. Elevene lever i et samfunn som gjerne omtales som postmoderne, der mulighetene er mange og friheten stor. Giddens (1990) mener dette gir unge økt sjanse for å mislykkes. Grøtta (2004) skriver at mange utdanningsinstitusjoner sitter fast i gamle forståelser av situasjonen, med et syn på at karrierevalg og karriereutvikling er noe som ordner seg av seg selv – uten aktiv innsats. Peavy (2010) mener dagens samfunn mangler nærhet, og at *den ekte samtalen* som han kaller det, har som mål å oppnå forståelse ved hjelp av å lytte. Valgreen (2013) skriver i sin doktorgrad at veiledning og samfunnsendringer går hånd i hånd. På grunn av dette bør veiledningen være tilpasset samfunnet. Arbeidslivet i dagens samfunn beskrives med ord som *stort, komplekst, uoversiktlig, stadig i forandring* (Grøtta, 2004). Om karriereveiledning bør gjenspeile samfunnet, kan det tenkes at tjenesten bør reflektere arbeidslivet på den måten at tjenesten oppleves som nær, oversiktlig, og oppdatert. Dette kan også mine funn underbygge. Elevene opplever at de ønsker å ha en god relasjon til sin veileder, at det gis god oppfølging, og at veilederen tar initiativ. Det at elevene opplever en manglende- eller dårlig relasjon til sin veileder kan tyde på at skolen har sviktet å tilby en tjeneste som er tilpasset samfunnet de unge lever i.

Viktigheten av å ha en god relasjon til sin veileder underbygges av forskningen til Anders Lovén (2015a), hvor ungdommene i undersøkelsen opplevde at de i en tid preget av stor usikkerhet trengte noen de kunne oppsøke for få støtte og for å kunne stille spørsmål. Mine funn viste at elevene som opplevde at veilederen var positiv og motiverende, opplevde at veilederen hjalp til å rydde i tankene og fikk de til å tro på seg selv. Dette viser at relasjonen mellom veilederen og eleven er preget av indirekte veiledning. Veilederen har unngått å direkte påvirke elevene og heller hjulpet gjennom måter og lytte og spørre på som har hjulpet elevene å orientere seg om muligheter og å gjøre selvstendige valg selv.

Mine funn viser at de som hadde en god relasjon til veilederen mottok karriereveiledning som står i tråd med samfunnet elevene lever i. Det å forstå og erkjenne samfunnsendringer er ifølge Peavy (2010) en stor del av konstruktivistisk karriereveiledning. Sett i kontrast til de

negative opplevelsene elevene hadde, knyttet til relasjonen til karriereveilederen, viste de positive opplevelsene en form for veiledning som hadde likhetstrekk med konstruktivistisk karriereveiledning. Som i konstruktivistisk karriereveiledningstradisjon ble elevene veiledet indirekte med rom for selvrefleksjon.

Det er hevdet at rådgivere i skolen bør være spesialisert på karriereveiledning. Særlig er det argumentert for at det bør innføres kompetansekrav for karriereveiledere for å heve kvaliteten på tjenesten (NOU 2016:7). Dette har vært et gjennomgående tema siden rådgivning ble innført i skolene (M. Buland & Mathiesen, 2008). Min undersøkelse indikerer derimot at noen av elevene opplever at det er bedre å oppsøke karriereveiledning hos læreren. Elevene opplever at det er bedre å snakke med noen de har en relasjon til. Dette viser også tidligere funn, hvor det har blitt argumentert for at det ikke er lønnsomt å spesialutdanne veilederne, når elevene heller oppsøker lærerne sine (Thorstensen, 1980, ref. i M. Buland & Mathiesen, 2008). På bakgrunn av dette mener jeg det bør tas et valg for å løse dette. To mulige alternativer ville vært å enten: a) gi lærerne tidsressurser og kompetanse i å veilede, eller b) gi veilederne mer tid og kompetanse til å utvikle relasjoner til elevene.

6.3 Informasjon knyttet til veiledningen og karriereveilederens tilgjengelighet

Et annet viktig funn i min undersøkelse var at elevene opplevde at de ble misforstått av veilederen og at de mottok feilinformasjon. Blant disse funnene var et av dem at karriereveilederen ikke hadde veiledet de mot det de selv ønsket, men heller forslått løsninger som ikke var interessante for eleven. Dette mener jeg kan være en form for direkte veiledning hvor veilederen bruker en metode som innebærer å informere og å gi råd til elevene. Elevene mottok ikke veiledning som de ønsket, men heller *informasjon*. Dette kan tyde på det som OECD (2002) rapporterte i 2002, at karriereveiledningstjenesten i Norge har større fokus på informasjon enn på *veiledning*.

Mine funn viste også at elevene opplevde mangel på informasjon om tjenesten, noe som hos flere førte til at terskelen ble høy for å gå dit. De ønsket at veilederen kunne gi informasjon om hvilke type utfordringer og problemer de kunne snakke om. Elevene uttrykte at når de ikke visste noe om hva de kunne få hjelp til ble terskelen høy for å oppsøke veileder. Elevene opplevde også å få feilinformasjon, noe de fant ut av i ettertid. Dette var også tilfellet i

SINTEFs evaluering av veiledning i ungdomsskolen og videregående hvor elevene rapporterte at de fikk for lite informasjon eller feilinformasjon. Her hadde også elever opplevd å ha funnet ut i ettertid at informasjonen ikke stemte. Funnene i denne undersøkelsen viste at elevene forventer god informasjon og at dette er et tegn på kvalitet for dem (T. Buland et al., 2011). Med utgangspunkt i egen studie og tidligere forskning er det tydelig at dette er noe som går igjen når det gjelder elevers opplevelse av karriereveiledning i videregående skole. Dette kan indikere at informasjonen om tjenesten og informasjonen som gis underveis i veiledningen ikke er god nok.

Hvis jeg ser nærmere på de negative funnene mine knyttet til informasjon og tilgjengelighet, ser man at elevene opplever at det er for mye å sette seg inn i og at hele prosessen er et ork. Flere opplever at de er alene om valget og er stresset over situasjonen. De samme elevene visste ikke at de kunne snakke med karriereveileder om dette. Noen elever tror at konsekvensen av dårlig utbytte av karriereveiledning kan resultere i friår eller jobbe-år. Elevene ønsker at veilederen tar initiativ og er inne i bildet fra starten av videregående. De opplever ingen aktiv innsats fra veilederens side. Når elevene ikke mottar karriereveiledning, vil det resultere i, som Grøtta (2004) skriver, at individets prosess i å velge karrierevei i større grad blir overlatt til tilfeldighetene. Dette mener jeg er en alvorlig konsekvens av mangelen på informasjon og tilgjengelighet, og ikke minst dårlig utnyttelse av en tjeneste som i utgangspunktet *skal* være der for elevene.

Elevene ønsker en tilgjengelig karriereveileder. Man ser at karriereveiledning nå er blitt et integrert fag i ungdomsskolen, kalt *utdanningsvalg*. Det har blitt rapportert at faget har styrket arbeidet med karriereveiledning i ungdomsskolen (T. Buland et al., 2011). Når elevene begynner i videregående skole, står de overfor nye veivalg igjen. Det kan spørres om hvorfor det ikke finnes et slikt fag i videregående. Er ikke karriereveiledning vel så viktig i denne perioden av unges liv? Mine funn viser at elevene ikke nødvendigvis ønsker karriereveiledning som eget fag, men de er klar på at det bør settes av tid til det. De ønsker at veilederen skal besøke klassene.

6.4 Karriereveileders bruk av teknologiske tjenester

Et interessant funn var at elevene opplevde veilederens bruk av PC som negativ. De beskriver at veilederen ikke benytter PC-en til noe annet enn hva de selv bruker den til. Dette innebærer bruk av nettsteder som utdanning.no og karrierekompasset.no, samt universitetenes hjemmesider. Elevene opplever at når de kommer til karriereveiledning så er de ute etter noe mer, og derfor blir bruk av teknologiske tjenester trukket frem som noe negativt. Dette viser også funn av en undersøkelse utført av SINTEF hvor en elev uttalte: «(...) det meste finner du jo på nettet, slik som de også gjør, egentlig» (T. Buland et al., 2011, s. 221). Den konstruktivistiske tankegangen om et repertoar av metoder og fleksibiliteten rundt benyttelsen av disse, er heller ikke tilstedeværende. En elev uttrykte i intervjuet «(...) alle på vår avdeling snakker om at rådgiveren vår, hun googler bare (...)». Når veilederen fastlåser seg til kun denne metoden, faller naturligvis andre metoder vekk og tjenesten kan oppleves som ensidig.

Elevenes opplevelse av veileders bruk av teknologi i karriereveiledning forteller meg at akkurat her kommer tjenesten til kort. Likevel kan det være vanskelig å vite hva mer som kan forventes i forhold til veileders teknologibruk, og akkurat dette kunne ikke mine informanter fortelle meg heller. Borgen og Hiebert (2006) fremhever behovet for karriereveiledningsprogrammer. I denne sammenheng er det ikke snakk om dataprogrammer, men veiledningsprogrammer generelt. Som et alternativ til veileders bruk av PC, kunne dette vært en mulig løsning. Ifølge deres forskning har de unge rapportert at de ønsker å være med på å utvikle karriereveiledningsprogrammer de kan benytte seg av. De ønsker at tilbudet skal ha fokus på hva de faktisk trenger. Dette mener jeg er en nøkkelfaktor i karriereveiledning. Vi bør fokusere på elevenes behov når det er de som skal motta veiledningen. Igjen mener jeg funnene bør ses på i et samfunnsperspektiv. Tjenesten utvikle seg i takt med samfunnet de unge lever i. Det må føles relevant for de unge, og det må være oppdatert. Med egne funn sett i sammenheng med Borgen & Hieberts (2006) undersøkelse mener jeg det er grunnlag for å fremme behovet for programmer eller retningslinjer, slik at veilederen ikke havner foran PC-en uten en plan eller et bestemt mål.

Det nye arbeidslivet preges blant annet av det vi kaller for IT-revolusjonen (Grøtta, 2004). Samtidig ser man at kartlegging fra 2000 viser at 8 av 10 rådgivere var mellom 40 og 60 år gamle (Teig, 2000, ref. i M. Buland et al. 2008). Jeg har ikke funnet nyere statistikk for karriereveilederes alder i dag, men med dette i bakhodet mener jeg et interessant spørsmål å

stille seg vil være hvorvidt veiledere har vanskeligheter eller ikke, med å holde følge med utviklingen av teknologien. Kan det være mulig at elevene selv sitter med mer kunnskap om dette?

Et annet aspekt ved elevenes negative opplevelser knyttet til veileders bruk av PC vil jeg knytte opp mot Peavys forståelse av den ekte samtale. Peavy (2010) mener dagens samfunn mangler nærhet og at god veiledning bør preges av *den ekte samtalen*. Han mener det å lytte en nøkkelingrediens. Kan elevenes opplevelse av veilederens bruk av PC stå i veien for nærheten i samtalen? I den sammenheng informantene hadde negative opplevelser med veileders bruk av PC, opplevde de en form for veiledning som kan karakteriseres som (direkte) overføring av informasjon. Det kan se ut til at veileders bruk av PC i disse tilfellene hindrer *den ekte samtalen* å finne sted. Til forskjell fra denne direkte formen for veiledning, vektlegger Peavy (2010) heller en form for veiledning hvor veileder og elev har en dialog som hjelper eleven å reflektere over valg, utforske og/eller kartlegge sine karrieremuligheter.

Jeg vil gjerne dra frem et positivt område ved veileders bruk av teknologiske tjenester. Blant mine funn ble en elevs opplevelse av å bli oppfulgt på SMS i etterkant av veiledningsmøtet trukket frem som noe positivt. Elevene ønsker å bli fulgt opp. Bakkes (2013) funn i sin masteroppgave viste at elevene forventer å bli fulgt opp av karriereveilederen. Likevel er dette noe svært få elever opplever. Forskning viser også at veilederne er for få og ofte har for lite tid (T. Buland et al., 2011). Det er ikke da rart at oppfølgingen kan svikte.

Jeg vil ikke svartmale bruk av teknologiske tjenester i karriereveiledning, men heller poengtere at undersøkelsens resultater viser at det kommer helt an på hvordan disse brukes. Har teknologien blitt brukt til å overføre informasjon elevene kunne funnet selv, eller brukes teknologien til å åpne opp for dialog om karrieremuligheter og karrierevalg? Elevenes negative opplevelser knyttet til teknologi i veiledning typer på at det første har vært tilfellet.

6.5 Karriereveiledning i fellesskap

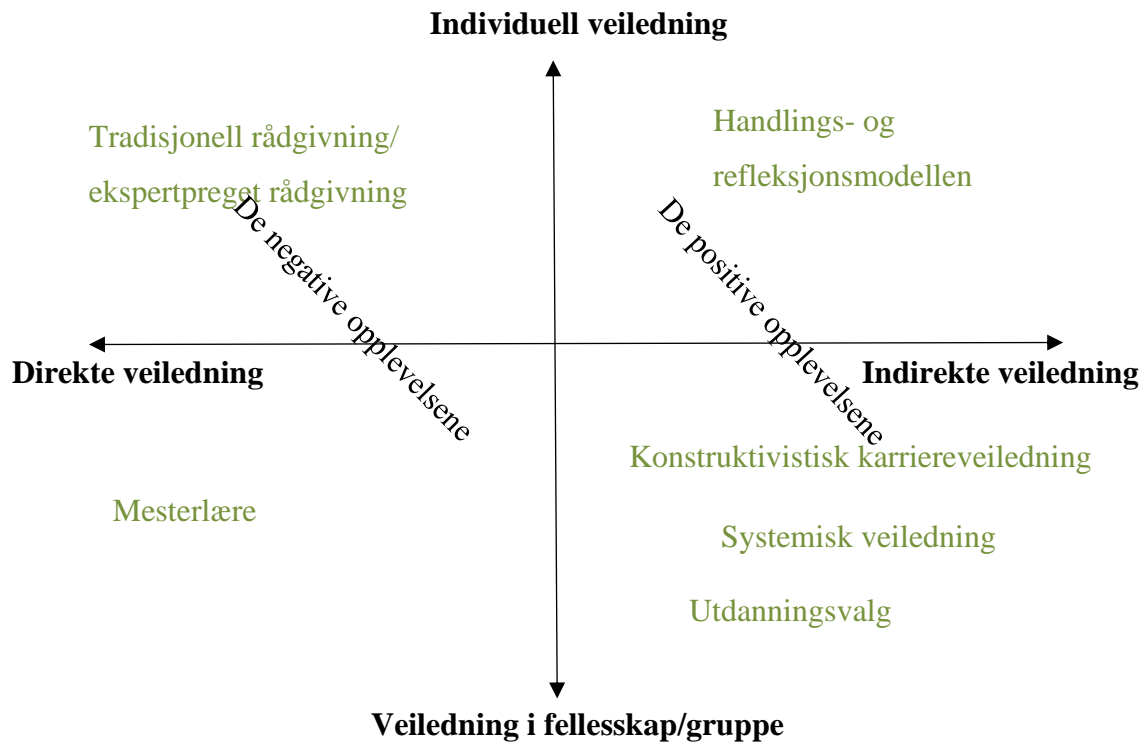
Mine funn viste at opplevelsen av karriereveiledning i fellesskap var positiv. Elevene som ikke hadde mottatt veiledning i fellesskap, beskrev at de ønsket karriereveiledning i klasserommet. En elev fortalte om sine opplevelser av karriereveiledning i klassen, et opplegg som begynte ved førsteåret på videregående og som ble avsluttet under sisteåret. Det vil si at elevene allerede fra førsteåret måtte begynne å tenke på valget som skulle tas tredjeåret. Å bringe veiledningen ut av kontorene og inn i ulike fellesskap ser ifølge dansk veiledningsforskning ut til å være «i vinden». Denne formen for veiledning beskrives i svært positive ordlag av både Valgreen (2013) og R. Thomsen (2020). I grupper og fellesskap kan deltakerne dele sine utfordringer og bruke egne ressurser for å gi feedback til hverandre. De kan støtte hverandre og kjenne seg igjen i hverandres utfordringer. De kan oppleve at de ikke er alene med sine problemer (Løve, 2007). Det å kunne motta veiledning sammen som klasse var noe flere elever ønsket (spesielt elevene som hadde negative opplevelser), siden de opplevde at det ikke var enkelt å oppsøke veilederen alene.

R. Thomsen (2020) er en av de som argumenterer sterkt for karriereveiledning i fellesskap. Hun mener denne formen kan utgjøre en forskjell i et samfunnsperspektiv. Valgreen (2013) mener dette er svært viktig i et samfunn som er preget av individualisering. Vi bør ifølge henne la unge lære og utvikle seg i samspill med hverandre. Forskning utført av Brigman & Villares (2019) viser at elever som deltok på kurs med karriereveiledere i forkant av at de skulle velge høyere utdanning, hadde godt utbytte av dette. Det ville vært interessant å vite noe mer om norske videregåendelevvers langtidsvirkninger av karriereveiledningen i fellesskap, for å se hvilket utbytte de hadde av det på lang sikt.

Jeg vil også trekke inn det sosialkonstruktivistiske perspektivet, som spesielt dansk forskning, nevnt i *kapittel 2: tidligere forskning på unges opplevelse av karriereveiledning*, bygger på. Særlig ville gruppeveiledning eller veiledning i fellesskap (for eksempel i klasserommet) ville vært et godt tiltak for elevene som opplevde det som en barriere å oppsøke veilederen alene. Om elevene er flere sammen kan de støtte seg på hverandre. I tillegg er det viktig å huske på at, som R. Thomsen (2020) sier: «Mennesker kan være ressurser for hverandre (...)». Jeg vil poengtere at i dette perspektivet har dialog om karrierevalg med mange ulike mennesker verdi, ikke bare dialog med karriereveileder.

6.6 Hvor befinner elevenes opplevelser seg i modellen?

Avslutningsvis vil jeg tilbake til modellen (figur 2) hvor jeg gjennom oppgaven har satt ulike veiledningstradisjoner i en modell inndelt i individuell veiledning, veiledning i fellesskap/gruppe, direkte- og indirekte veiledning. Når elevene uttaler seg om gode og dårlige erfaringer om karriereveiledningen de har mottatt, hvor i modellen befinner disse opplevelsene seg? Det skal jeg se nærmere på nå.



Figur 5: Elevers opplevelser i en modell.

Innholdet gjennom oppgaven kan langt på vei plasseres i forhold til to sentrale dimensjoner i veiledning. For det første en akse mellom individuell veiledning og veiledning i fellesskap/gruppe. For det andre en akse mellom direkte veiledning og indirekte veiledning.

Både mer generelle veiledningspedagogiske tradisjoner, mer spesifikke tradisjoner for karriereveiledning, og forskning på karriereveiledning kan plasseres i modellen. Gjennom hele oppgaven har jeg endt opp med disse veiledningstradisjonene og formene i modellen (se figur 4). Det har vært interessant å se hvor i modellen elevenes positive og negative opplevelser befinner seg.

Elevenes positive opplevelser befinner seg på høyre siden av modellen. Dette kan indikere at det elevene opplever som god karriereveiledning er indirekte veiledning, i en individuell eller i fellesskaps-setting. Årsaken til plasseringen handler om at diskusjonen har vist at de positive funnene kan karakteriseres som indirekte veiledning. Opplevelsene beskrives som veiledning hvor eleven blir veiledet til å tenke selv, eller å motta hjelp til og rydde i tankene. De negative opplevelsene beskrives mer mot direkte overføring av informasjon, hvor elevene i større grad blir informert og ikke veiledet.

Indirekte veiledning deles av individuell- og veiledning i fellesskap/gruppe, og elevenes positive opplevelser er blitt plassert gjennom begge områdene. Det er mulig at det er en komplementaritet mellom disse to områdene. De har begge styrker og svakheter, noe som kan gjøre at de kan berike hverandre og veie opp for hverandres svakheter. Dette kan støttes opp av funn fra Bjørndal & Worum (2018) artikkel *Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning*, hvor studentene opplever at individuell veiledning og gruppeveiledning utfyller hverandre når begge brukes. Nettopp fordi metodene har begge styrker og svakheter som komplementerer hverandre.

6.6.1 Sammenfatning av diskusjon

Gjennom fem deler jeg har diskutert studiens funn. Jeg vil nå sammenfatte de viktigste områdene av diskusjonen.

Elevenes manglende- eller dårlige relasjon til veilederen kan tyde på at skolen har mislyktes i å tilby en tjeneste som er tilpasset samfunnet de unge lever i. Når det gjelder elevenes positive opplevelse knyttet til relasjonen til veilederen, hadde veilederen da tatt i bruk veiledning som hadde likhetstrekk med konstruktivistisk karriereveiledning. Veiledningen var preget av indirekte veiledning med rom for selvrefleksjon.

Elevenes negative opplevelser som handler om informasjon knyttet til veiledningen og tjenestens tilgjengelighet, viser at elevene mottok ikke veiledning som de ønsket, men heller *informasjon*, og i flere tilfeller feilinformasjon. Dette kan tyde på det som OECD (2002) rapporterte i 2002, at karriereveiledningstjenesten i Norge har større fokus på informasjon enn på *veiledning*.

Når det gjelder elevenes opplevelser knyttet til veileders bruk av PC, hadde elevene negative opplevelser. Diskusjonen har vist at bruk av teknologiske verktøy ikke er negativt i seg selv, men at det kommer an på hvordan veileder benytter seg av det. Det er mulig veileder har brukt PC som verktøy for å direkte overføre informasjon til elevene.

Veiledning i fellesskap blir i diskusjonen trukket frem som noe positivt, spesielt siden det er en metode som gjør at elevene kan være en ressurs for hverandre. I denne veiledningsformen har dialogen om karrierevalg med flere elever verdi, ikke bare dialogen mellom én elev og karriereveileder. Videre er elevenes opplevelser plassert i modellen (se figur 4) hvor elevenes negative opplevelser ble plassert på venstre side, ettersom opplevelsene kan karakteriseres som direkte overføring av informasjon. De positive opplevelsene ble plassert på høyre side i modellen, siden funnene kan beskrives som indirekte veiledning i enten individuell- eller fellesskapssetting.

6.7 Avsluttende drøfting

6.7.1 Positive og negative funn

Som både omfanget av de negative kategoriene, og tabellen som viser forskjellene mellom Vg og Ue (se vedlegg 3), var de negative opplevelsene størst. Dette indikerer at det er et større antall negative områder ved hvordan elevene opplever tjenesten, i forhold til positive områder. Likevel viste undersøkelsen at elevene også hadde positive opplevelser av karriereveiledningen, og det samme viste tidligere forskning. I denne studien var til sammen fem videregående skoler representert, fra totalt fire byer i Norge. Elevene hadde ulike opplevelser fra skole til skole. En mulig årsak til dette kan være lokalt handlingsrom og at de ulike skolene jobber ulikt med karriereveiledning. I SINTEF's evaluering av tjenesten rapporteres det at det kan være utfordrende å sikre at alle elever i Norge får et likt og godt tilbud. En viktig problemstilling er nettopp det å finne den rette balansen mellom lokal handlefrihet og nasjonale føringer (T. Buland et al., 2011).

6.7.2 Undersøkelsens begrensninger, styrker og generalisering

Undersøkelsens begrensninger handler om størrelsen på utvalget og utfordringer rundt rekruttering av informanter.

Som nevnt innledningsvis i kapittelet finnes det i vedlegg 3 en tabell hvor man ser inndelinger av forskjellene i datamaterialet mellom Vg og Ue. Som tabellen viser er det størst utslag i de negative kategoriene hos elevgruppen som gikk tredjeåret på videregående. Dette kan noe med at elevene som gikk på videregående under tidspunktet for intervjuene var midt i prosessen. Som en elev fra gruppen med elever som hadde blitt uteksaminert, kunne tredjeåret komme som et «sjokk». Det vil si at det kan tenkes at flere elever ikke hadde rukket å sette i gang prosessen helt enda, siden intervjuene tok sted på høstsemesteret. Det ville vært interessant å ha intervjuet de i løpet av januar – februar, når søknadsfristene ville ha begynt å nærme seg. Det kan tenkes at denne elevgruppen ville oppsøkt karriereveiledningen mer selv, og dermed hatt flere opplevelser på det tidspunktet. Det er også mulig at veilederen til disse elevene ville vært mer synlig og mer initiativtakende mot siste halvår av tredjeåret.

Som beskrevet under *kapittel 4. metodisk tilnærming* kom jeg frem til at jeg på grunnlag av disse begrensningene ikke kan generalisere denne undersøkelsen. Selv om jeg ikke kan si at det er slik alle elever i videregående skole opplever karriereveiledningen, vil jeg fremheve at min undersøkelse gir et godt bilde av hvordan elevene jeg intervjuet opplevde det. Til tross for at jeg ikke generaliserer oppgavens funn, mener jeg oppgaven kan være et relevant bidrag til feltet jeg har undersøkt. En av oppgavens styrker er at den gir et unikt bilde av hvordan elevene selv opplever fenomenet. Dette er deres stemme. Oppgaven kan også ha betydning for feltet i en større kontekst ettersom den har åpnet opp for flere anbefalinger/forslag når det kommer til videre forskning av større størrelse. Dette vil jeg komme tilbake til avslutningsvis.

6.8 Oppsummerende konklusjon

Jeg vil i denne avsluttende delen av oppgaven a) besvare studiens problemstilling og b) si noe om hva mulige konsekvenser av elevenes opplever kan være.

a) Hvordan opplever elever i videregående skole karriereveiledningen de mottar?

Flere elever opplever karriereveiledningen de mottar som negativ, og disse kategoriene var også av størst omfang. Dette skyldes av at elevene opplever: en manglende- eller dårlig relasjon til veilederen, at informasjonen om tjenesten og underveis i veiledningen ikke er av god nok kvalitet, og karriereveilederens bruk av PC benyttes på feil måte. Veiledningen elevene mottar er ofte preget av overføring av informasjon, fremfor veiledning.

Elevene som har positive opplevelser til karriereveiledningen de har mottatt, opplever at veiledningen har likhetstrekk med konstruktivistisk veiledning, hvor elevene får mulighet til å tenke selv. Elevene opplever at veiledningen er tilpasset samfunnet og deres behov.

Veiledningen kan karakteriseres som indirekte veiledning, og foregår enten som individuell- eller fellesskapsveiledning.

b) Hva er mulige konsekvenser og anbefalinger ut fra av elevenes opplevelser?

Mulige konsekvenser av de negative opplevelsene er at elevene ikke oppsøker karriereveilederen. En konsekvens at dette kan bli at de må ta friår eller velger feil utdanning på grunn av at det er vanskelig å orientere seg i havet av muligheter. Mangelen på karriereveiledning kan resultere i som Grøtta (2004) skriver, at elevenes karrierevalg blir overlatt til tilfeldighetene.

Når det gjelder anbefalinger mener jeg denne undersøkelsen åpner opp for økt fokus på at veiledere trenger å vite om elevenes perspektiv. Elevenes opplevelser peker også mot at tjenesten trenger større ressurser for å utvikle seg. Både tid og mulighet for å utvikle veilederkompetansen vil være nyttige tiltak for å kunne bedre tjenesten ut fra elevenes opplevelser av karriereveiledningen de har mottatt.

Opgavens diskusjon har åpnet opp for en del temaer som ville vært interessant og utforsket videre. Dette vil jeg komme nærmere inn på under neste punkt.

6.9 Videre forskning

Gjennom arbeidet med denne studien har det åpnet seg flere spørsmål som jeg har måtte la stå ubesvart på grunn av oppgavens omfang. Det hadde vært interessant å utforske disse spørsmålene ytterligere. Spesielt ville det vært spennende å undersøke videre hvordan veilederen kan benytte PC og samtidig ivareta en god og veiledende dialog. Det ville også være interessant og undersøkt hvordan veilederen kan holde seg oppdatert for å sikre veiledning som er tilpasset samfunnet de unge lever i.

Anthony Mann (2019) mener det trengs mer forskning på feltet, og spesielt er det behov for langsiktig forskning på effekten av karriereveiledningen. Dette er jeg enig i, og tenker det ville vært svært interessant å se hva resultatene av veiledningen ville vist på lang sikt. Ut fra forskningsgjennomgangen og egen undersøkelse ser jeg at det trengs større undersøkelser av fenomenet jeg har undersøkt. Både kvalitative-, men også kvantitative undersøkelser. Siden mine funn varierer fra skole til skole og utvalget var forholdsvis lite, ville det vært svært interessant og undersøkt temaet i større skala for å se hva resultatene ville vist.

7. Litteraturliste

- Almås, R., Karlsen, K. H. & Thorland, I. (1995). *Fra pliktsamfunn til mulighetstorg. Tre generasjoner skriver sin ungdom.* . Trondheim: Senter for bygdeforskning. ALLFORSK. Stiftelsen allmennvitenskapelig forskning i Trondheim.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakke, E. (2013). *Karriereveiledning og identitet* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/38822>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater.* (NOVA Rapport 9/19). Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Barker, C. & Pistrang, N. (2012). Varieties of Qualitative Research: A Pragmatic Approach to Selecting Methods. *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Research Designs, 2*, 5-18. doi: 10.1037/13620-001
- Bjørndal, C. R. P. (2011). Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. & Worum, K. S. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 1-17. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/14904/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Borgen, W. & Hiebert, B. (2006). International Journal for the Advancement of Counselling. *Career Guidance and Counselling for Youth: What Adolescents and Young Adult are Telling Us*, 28(4), 389-400. doi: 10.1007/s10447-006-9022-5.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Research Designs, 2*, 57-65. doi: 10.1037/13620-004
- Brigman, G. & Villares, E. (2019). College/Career Success Skills: Helping Students Experience Postsecondary Success. *Professional School Counseling*, 22(1b), 1-8. doi: 10.1177/2156759X19834444
- Brinkman, S. & Kvale, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Buhl, R., Skovhus, R. B. & Thomsen, R. (2014). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Danmark: Rosendahls-Schultz Grafisk a/s.
- Buland, M. & Mathiesen, I. H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. (SINTEF). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/sluttrapport_radgivning.pdf
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida - men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*. (SINTEF). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/sluttrapport_radgivning.pdf
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Davies, D. & Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research*, 12(2), 279-289.
- Emmanuel, E. J., Wendler, D. & Grady, C. (2000). What makes clinical research ethical? *Journal of the American Medical Association*, 283(20), 2701-2711.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. California: Stanford University Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøtta, V. (2004). Introduksjon. I K. H. Jørgensen (Red.), *Karriereveiledning* (3. opplag, 7-11). Oslo: Unipub AS.
- Gysbers, N. C., Lapan, R. T. & Sun, Y. (1997). The Impact of More Fully Implemented Guidance Programs on the School Experiences of High School Students: A Statewide Evaluation Study. *Journal of Counseling and Development*, 75, 292-301.
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Knutsen, M. H. & Lund, A. (2017). "Jeg føler at eksamen kan komme til å knuse drømmen". En kvalitativ studie av elevers opplevelse av å ta utdanningsvalg (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10037/11440>
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Liamputting, P. (2013). *Qualitative Research Methods*. Australia: Oxford University Press.
- Lovén, A. (2015a). Ungdomar med osäker framtid. I A. Lovén (Red.), *Karriärvägledning: En forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lovén, A. (2015b). Vägledningsfältets historia och utveckling. I A. Lovén (Red.), *Karriärvägledning. En forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur.
- Lovén, A. (2020). Karriereveiledning er mer enn samtaler. I M. Vaagan (Red.): *Veilederforum.no*.
- Løve, T. (2007). *Vejledning ansigt til ansigt*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Mann, A. (2019). Karriereveiledning virker. I H. H. Ruud (Red.): *Veilederforum.no*.
- Musset, P. & Kurekova, L. M. (2018). Working it out. doi: <https://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OBE, H. D., Mann, A., Barnes, S., Baldauf, B. & McKeown, R. (2016). *Careers education: International literature review*. Hentet fra <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2016/07/Careers-review.pdf>
- OECD. (2002). *OECD Review of Career Guidance Policies*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/innovation-education/1937973.pdf>

- OECD. (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Osnes, E. A. (2012). *Karriereveiledning i grupper. En Q-metodisk undersøkelse av videregående elevers subjektive opplevelse av karriereveiledning i grupper* (Masteroppgave). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/271817>
- Peavy, R. V. (2010). *Konstruktivistisk veiledning. Teori og metode*. Denmark: Studie og Erhverv a.s.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Røyset, R. J. & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg - karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schedin, G. (2007). *Expectations and experiences of career counselling* (Doktoravhandling). Umeå University, Umeå, Sweden. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:140410/FULLTEXT01.pdf>
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2011). Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utgave, 11-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrattalsrud, N. B. (2018). *Hva er elevenes opplevelse av kvalitet i karriereveiledningen i videregående skole? - hva får de og hva ønsker de mer av?* (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet, Lillehammer.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 443-466.
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thomsen, R. (2012). *Career Guidance in Communities*. Århus, Danmark: Århus University Press.
- Thomsen, R. (2020). Fagprofilen: Rie Thomsen. I H. H. Ruud (Red.): Veilederforum.no.
- Tobin, G. A. & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388-396.
- Valgreen, H. (2013). *Refleksion og fællesskab: Kollektiv Narrativ Praksis i karrierevejledningen* (Doktoravhandling). Hentet fra http://pure.au.dk/portal/files/65238743/PhD_afhandling_Helene_Valgreen_2013.pdf
- Wendelborg, C., Røe, M., Buland, M. & Hygen, B. (2019). *Elevundersøkelsen 2018. Analyse av elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen*. (NTNU Samfunnsforskning AS). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/elevundersokelsen-2018-hovedrapport.pdf>
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2015). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

«Karriereveiledning i videregående skole – En kvalitativ undersøkelse om videregåendeelevers opplevelse av karriereveiledningen de mottar»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers opplevelse av karriereveiledningen de mottar av rådgivningstjenesten. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er mastergradsstudent ved Universitetet i Tromsø på studiet Pedagogikk. Mitt mastergradsprosjekt har som mål å finne ut hva som utgjør god karriereveiledning av rådgivningstjenesten i videregående skole, fra et elevperspektiv.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i denne undersøkelsen er tilfeldig trukket ut blant elever på vg3 som har gitt informasjon til meg om at de har benyttet seg av karriereveiledning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for dette prosjektet er gruppeintervju med ca. 5-6 elever, hvor materialet vil bli samlet inn ved bruk av lydopptak.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine opplevelser og erfaringer rundt rådgivningen du har mottatt rundt veivalg/karriereveiledning.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet beskrevet i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun Thea Kristine Røssvoll og hennes veileder Cato Bjørndal som får tilgang til opplysningene under arbeidet. I etterkant av prosjektet vil oppgaven bli publisert offentlig.

For at ingen uvedkommende skal få tilgang på personopplysningen vil ingen navn skrives ned i prosessen. Din anonymitet vil bli ivaretatt ettersom jeg vil benytte meg av begrepene «elev 1», «elev 2» osv., både underveis i arbeidet og i den ferdige rapporten.

Det vil ikke bli nevnt hvilken skole i Norge jeg har hentet informanter fra.

Et kriterium for personvernet i dette prosjektet er at du ikke vil kunne bli gjenkjent gjennom måten du blir beskrevet på i oppgaven.

Datamaterialet (lydopptaket) vil bli tatt opp og lagret på en forskningsserver for å sikre at de blir trygt oppbevart.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. I etterkant av at oppgaven er godkjent og publisert, vil opptak og transkribering av intervju oppbevares i 1 år i tilfelle oppfølgingsstudie eller senere forskning blir aktuelt. Det er kun Thea Kristine Røssvoll som har tilgang på dette materialet i denne perioden.

Dine rettigheter

Hvis du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Thea Kristine Røssvoll, student, thearossvoll@gmail.com – 91355769

Cato Bjørndal, veileder, cato.bjorndal@uit.no – 77646487

Joakim Bakkevold, personvernombud UiT, personvernombud@uit.no 7764632/97691578

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

Med vennlig hilsen

Thea Kristine Røssvoll

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Karriereveiledning i videregående skole – elevers opplevelse av rådgivningen de mottar», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i gruppeintervju

at mine personopplysninger lagres i 1 år etter prosjektslutt til oppfølgingsstudie/videre forskning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i mai 2020.

Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: Melding fra NSD

N

NSD Personvern

05.09.2019 13:35

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 486116 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 05.09.19. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 3: Forskjellene mellom Vg og Ue

| De negative kategoriene | Vg | Ue |
|--|-----------|-----------|
| Opplevelsen av en manglende eller dårlig relasjon til karriereveilederen | ++ | + |
| Opplevelsen av lite informasjon om tjenesten | +++ | + |
| Opplevelsen av å bli misforstått og å motta feilinformasjon | +++ | - |
| Opplevelsen av en lite synlig og lite tilgjengelig karriereveileder | ++++ | +++ |
| Opplevelsen av karriereveileders bruk av teknologi | ++ | + |

| De positive kategoriene | Vg | Ue |
|---|-----------|-----------|
| Opplevelsen av en tilgjengelig tjeneste | ++ | ++ |
| Opplevelsen av en positiv og motiverende veileder | ++ | +++ |
| Opplevelsen av karriereveiledning i fellesskap | - | + |

