

MASTEROPPGAVE I YRKESPEDAGOGIKK

2012

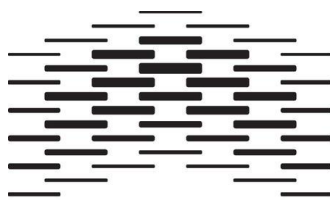
Master thesis in vocational pedagogy

# Sammen med andre kan jeg se framover

*Forsøk med gruppeveiledning for å  
forebygge frafall i videregående skole*

**Clare Seville**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS



# Forord

Arbeid med elever i videregående skole i mange år som lærer, rektor, administrator og rådgiver har gitt næring til et stadig brennende engasjement for ungdom. Som rådgiver opplever jeg i dag at mitt viktigste oppdrag overfor elevene er å inngi håp og livsmot ved å utvide deres handlingsrom og øke tiltro til egne ressurser. Jeg har en urokkelig tro på at dette er mulig, men verktøy, kunnskap og organisering er nødvendig i tillegg til en slik grunnleggende holdning. Dette prosjektet fordyper seg alle disse områdene.

På veien gjennom dette masterprosjektet, har det vært flere gode hjelpere som bør takkes: Først og fremst har veiledningsgruppa på høgsolen med Tove Lien i spissen og Anita, Tage og Knut vært varme inspiratorer og støttespillere. Ellers vil jeg takke Karrieresenteret i Telemark ved leder Kjersti Isacsen som lot meg få del i spennende tanker, kunnskap og praksis der. Arne Svendsrud ved Arbeidspsykologisk institutt lot meg få være flue på veggen på et av sine kurs for veiledning av attføringsklienter og har ellers bidratt mye i sine mange gode foredrag. Sist, men ikke minst vil jeg takke mine gode kolleger Ingrid og Torhild for verdifulle innspill, og Marit Klyve, leder for karrieretjenesten i Asker og Bærum som er en utrettelig inspirasjon og kunnskapsrik kollega og venn.

Asker, 7. mai 2012

# *MENNESKERETTSEKTLÆRING*

Artikkel 1.

§ 1 Valgrett

Deg er det skjendet en rett til å bli

død eller levende, trell eller fri.

Velg å bli narr eller velg å bli vis,

fugl eller giftslange, ild eller is!

Gjør du deg selv til en gjenstand for salg?

Ingen skal nekte deg retten til valg.

Velger du det som er skjendig og slett,

er det din helligste menneskerett.

Velg, om du vil å fornede deg selv.

Velg din fordervelse. Velg å bli trell!

Hva er din ånd? Er den sverd eller fjær?

Vit at ditt valg har besvart hvem du er.

Du er ansvarlig for den du er blitt.

Du har vært velgeren. Valget var fritt.

André Bjerke

## Sammendrag

Denne oppgaven dokumenterer et forskningsprosjekt med gruppeveiledning blant elever på påbygging til generell studiekompetanse ved en videregående skole. Problemstillingen er:

*Hvordan bruke gruppeveiledning som verktøy for å nå rådgiverforskriftens mål?*

Gruppeveiledningens innhold er blitt utarbeidet med bakgrunn styringsdokumenter for rådgivingstjenesten og teorier knyttet til veiledning. Etske problemstillinger inngår som en vesentlig del av prosjektet. Det overordnede målet er å komme fram til en veiledningsform som kan danne ny praksis overfor en elevgruppe der utfordringene med fravær og frafall er store slik at rådgiver får gjennomført sitt oppdrag som er gitt i lov og forskrift.

Frafall i videregående skole har vært et aktuelt tema i skolen og mediene i mange år. Selv om det viser seg at frafallet faktisk ikke har økt markant siden innføringen av R94, blir det faktum at en av tre av de som begynner på videregående skole ikke fullfører og består på normert tid ansett som et betydelig problem for samfunnsutviklingen og samfunnsøkonomien. I dette prosjektet oppsummeres relevant dokumentasjon over frafallet der årsaker, konsekvenser og tiltak presenteres. Videre fokuseres det spesielt på opplæringstilbudet påbygging til generell studiekompetanse hvor opp mot halvparten ikke fullfører og består. Det rettes et kritisk blikk på hvorvidt strukturen i videregående opplæring i seg selv bidrar til å opprettholde denne negative situasjonen. Frafallet settes deretter inn i en sammenheng der rådgiverens bidrag belyses. Et historisk overblikk over utviklingen av rådgivingstjenesten i skolen og de rammebetingelser som omfatter tjenesten presenteres. Rådgiverforskriften av 2009 er aktuell i denne sammenheng, og de deler som omhandler elevenes selvbevissthet og valgkompetanse er framhevet spesielt for dette prosjektet. Området karriereveiledning med historisk og teoretisk utvikling nasjonalt og internasjonalt er derfor viet god plass. Ulike teoretiske innfallsvinkler til veiledning som konstruktivistisk veiledning, gruppeveiledning og veiledningsmetoder presenteres og drøftes grundig.

Drøftingen av resultatene dokumenterer en gruppeveiledning som godt ivaretar hensikten og at elever er aktive deltakere i en slik veiledningsform. Men det viser å være store utfordringer knyttet til ulike deler av gjennomføringen, som sammensetningen av

gruppene, deltakelse og praktisk tilrettelegging i skolehverdagen. Organisering og tilrettelegging er derfor drøftet spesielt. Konklusjonene omfatter blant annet et forslag til ny modell for gjennomføring av gruppeveiledning på en skole. Til slutt rettes et kritisk lys mot selve strukturen i videregående opplæring for å drøfte om denne i seg selv bidrar til å motvirke at elever fullfører og består.

## **Summary in English**

This master thesis presents a project with guidance in groups for pupils in the final year at Upper Secondary school. The main objective is to study how the school counsellor can implement such guidance in order to inspire and motivate pupils who may be potential drop-outs . In Norway one of three pupils drops out from Upper Secondary School. In vocational education the figures are even more alarming. This situation has remained relatively unchanged during the last 10-15 years. Recently however, the negative effects and costs for both society and the individual have been given much attention both by the authorities and the media. This thesis presents relevant documentation of the reasons for and consequences of this situation, and gives updated information of the measures that have been implemented. The legal framework and instructions of the school counsellor is presented as a basis for the discussion of her assignment and role in preventing drop out. Career guidance is given special attention, since this task is clearly defined in regulations from 2009. Various aspects of guidance are presented, including relevant theory. Constructivism is given special attention. Elements of this theory, together with established models for guidance and a thorough study of group dynamics are used as basis and inspiration to create a new model for guidance in groups.

Detailed statistics and preliminary surveys are limited to the county of Akershus and the municipalities of Asker and Bærum. The project was implemented at Bleiker Upper Secondary School in Asker 2011-2012. It involved two groups of third year pupils with a vocational school background and a school history of much absence and low achievement. Such records have a documented link to school drop-out. The discussion of the results is focused on the effects of group counselling in the light of the intentions in the legal framework mentioned and relevant theory. The results show that the activities in the groups stimulate self-awareness and empowerment. Working in groups is a successful form for guidance where the participants guide each other well. Furthermore, this thesis discusses how a school may facilitate to enable effective group counselling. This is a crucial point since participation in this project and pupils' commitment proved difficult. The structure of secondary education in Norway as a possible contributor to drop-out is also part of the final discussion.

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>III</b>
<b>SUMMARY IN ENGLISH .....</b>	<b>V</b>
<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Sentrale begreper.....	3
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Design.....	8
1.4 Forutsetninger og styringsdokumenter.....	10
1.4.1 Frafall i videregående skole.....	11
1.4.2 Yrkesfag og allmennfaglig påbygging.....	16
1.4.3 Risikoelever: Høyt fravær og lave karakterer.....	19
1.4.4 Rådgiving og karriereveiledning i skolen.....	20
1.4.5 Rådgiverforskriften.....	24
1.4.6 Karriereveiledning nasjonalt og internasjonalt.....	26
<b>2.0 TEORETISK GRUNNLAG.....</b>	<b>28</b>
2.1 Etikk i veiledningen.....	29
2.2 Veiledning.....	33
2.2.1 Rådgiving eller veiledning?.....	33
2.2.2 Konstruktivisme og konstruktivistisk veiledning.....	36
2.2.3 Karriereveiledning.....	41
2.2.4 Veiledning mot selvinnsikt.....	44
2.2.5 Veiledning mot valgkompetanse.....	48
2.3 Gruppeveiledning.....	52
2.3.1 Modell for gruppeveiledning.....	54
2.3.2 Gruppeprosesser.....	59
2.3.3 Veileders rolle.....	61
2.4 Veiledningsmetoder.....	63
<b>3.0 FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING OG GJENNOMFØRING .....</b>	<b>69</b>
3.1 Metodevalg.....	69
3.2 Anvendelse og gjennomføring.....	74
3.2.1 Kartlegging og forarbeid.....	75
3.2.2 Gruppeveiledningsprosjektet.....	78
<b>4.0 RESULTATER OG DRØFTING.....</b>	<b>85</b>
4.1 Resultater og drøfting av kartleggingsundersøkelsene.....	85
4.1.1 Kartlegging av elever.....	85
4.1.2 Undersøkelse blant rådgivere/karriereveiledere i regionen.....	87
4.2 Resultater og drøfting av gruppeveiledningen.....	89
4.2.1 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt selvinnsikt?.....	90
4.2.2 Hvordan kan gruppeveiledning gi valgkompetanse?.....	92
4.2.3 Hvordan kan skolen tilrettelegge for veiledning?.....	93
4.2.4 Andre relevante funn.....	94
4.2.5 Hvordan bidrar strukturen til frafall?.....	95
<b>5.0 OPPSUMMERING, KONKLUSJONER OG VEIEN VIDERE.....</b>	<b>98</b>



<b>6.0</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>103</b>
<b>7.0</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>109</b>

**Figurliste:**

Figur 1 - Strukturen i videregående opplæring .....	3
Figur 2 - Johari-vinduet .....	45
Figur 3 - Didaktisk relasjonsmodell. Kilde <a href="http://www.skolenettet.no">www.skolenettet.no</a> .....	55
Figur 4 - Modell for organisering av veiledningstilbudet .....	100

## 1.0 Innledning

Jeg har arbeidet i og med videregående skole i over 25 år. Min utdanning er akademisk og arbeidserfaringen strekker seg fra kateteret til rektorstolen, fra fylkesadministrasjonen til rådgiverkontoret, fra Oslo til Kirkenes og fra offentlig og privat sektor. Fra ulike ståsteder har engasjementet alltid vært rettet mot samme gruppe; elever i en eller annen form for videregående opplæring. Jeg har de siste 10 årene arbeidet som lærer og rådgiver ved videregående skoler i Asker og Bærum. I løpet av disse årene har karriereveiledning, elevers valg og selvrefleksjon engasjert meg stadig mer etter hvert som jeg har høstet erfaring og økt min formelle kompetanse innen disse områdene. Jeg arbeider for tiden på Bleiker videregående skole i Asker hvor dette forskningsprosjektet er gjennomført. Dette er en skole med et bredt tilbud innen yrkesfaglige utdanningsprogrammer i tillegg til noen studieforberevende. Av 450 elever på denne skolen er det vanligvis opp mot 100 elever som søkes inn med et dokumentert behov for tilrettelegging og som får IOP<sup>1</sup>. Skolen har hatt en høy andel som ikke fullfører og består i mange år og har ofte ligget nederst på fylkesstatistikken i Akershus for frafall og stryk. Jeg opplever stadig hvordan svært mange elever sliter med motivasjon, utholdenhet og manglende retning de årene de går på videregående. Mange har negative opplevelser med seg hjemmefra eller fra tidligere skolegang som påvirker forventningene til seg selv og til resultatene, og som kan gjøre jobben med å fullføre og bestå vanskelig. Kombinasjonene av høyt fravær, varierende faglige resultater og lav motivasjon svekker sannsynligheten for å fullføre og bestå og kjennetegner disse “risikoelevene”<sup>2</sup>. Som rådgiver møter jeg dem hver dag. Mitt ønske om å bidra til å styrke disse ungdommene i sin livsmestring er sterk, og med god kunnskap og varierte verktøy innen ulike former for veiledning, har jeg stor tro på at det er mulig. Elevenes lovfestede rett til slik veiledning er dessuten sterkere enn noen gang. Største utfordring er tiden – som aldri helt strekker til. Denne virkeligheten og vilje til å bidra gir oss rådgivere en hverdag preget av svært utfordrende og meningsfullt arbeid – særlig med elever som står i fare for ikke å fullføre og bestå skolen.

Målet med denne oppgaven har vært å utforske hvordan rådgiver kan ivareta elevens

---

<sup>1</sup> IOP står for individuell opplæringsplan

<sup>2</sup> Begrepet risikoelever utdypes i kapittel 1.1.

rettigheter gitt de rammebetingelser som foreligger. Oppgaven dokumenterer et utviklingsarbeid med gruppeveiledning gjennomført med elever på påbygging til generell studiekompetanse på egen skole. Rammebetingelsene, styringsdokumentene og dokumentasjon i forhold til frafall, rådgiving og karriereveiledning er presentert i kapittel 1.4. Det teoretiske grunnlaget som er brukt for å utvikle en modell for gruppeveiledning utgjør kapittel 2, der teori knyttet til etikk, veiledning og metoder er tillagt stor vekt. Den metodiske tilnærmingen og gjennomføringen er presentert i kapittel 3. Resultatene og drøftingen er samlet i kapittel 4, og tar for seg blant annet hvordan elever opplever ulike veiledningsmetoder i forhold til problemstillingens spørsmål. Veileders rolle, organisering og gruppesammensetning belyses. Hvordan veiledningen skal organiseres og hvordan skolen kan tilrettelegge utgjør en vesentlig del av drøftingen. Det rettes også en kritisk blick mot hele strukturen i videregående opplæring i forhold til frafallsproblematikken. Kapittel 5 oppsummerer resultatene og konkluderer blant annet med et forslag til ny praksis på bakgrunn av erfaringene fra prosjektet.

## 1.1 Sentrale begreper

Nedenfor utdypes og forklares sentrale begreper i dette prosjektet. Andre mindre sentrale begreper forklares i fotnoter underveis.

### Rådgiver

Rådgiver henviser her til rådgiverfunksjonen i grunnopplæringen og videregående opplæring. Rådgivers oppgaver er beskrevet i forskrift til Opplæringsloven av 2009, og er delt mellom sosialpedagogiske oppgaver og utdannings- og yrkesveiledning. Rådgiver er en funksjon, ikke en stilling. Det vil si at det ikke nødvendigvis er lyst ut som egen stilling, men som regel som en kombinasjon med undervisningsoppgaver, og derved vanligvis fylles av en lærer. Kapittel 1.4.4 og 1.4.5 er viet rådgivers styringsdokumenter og rammebetingelser. Anbefalte kompetansekrav til de som innehar denne stillingen er også omtalt i dette kapittelitlet.

### Påbygging til generell studiekompetanse

Strukturen i videregående opplæring ble innført med Reform 94 (R94) og har blitt videreført med Kunnskapsløftet i 2006.

### Strukturen i vgo:



Figur 1 - Strukturen i videregående opplæring

Prosjektet i denne oppgaven er konsentrert om elever i videregående skole, mer spesifikt elever i utdanningsprogrammet påbygging til generell studiekompetanse (PÅB). Dette er elever som har yrkesfaglig bakgrunn fra Vg1 og Vg2 men som istedenfor å gå i lære og ta fagbrev, velger å ta et tredje skoleår med allmennfag for å oppnå studiekompetanse. I denne elevgruppen er det dramatisk mange som ikke fullfører og består i forhold til elever i andre løp som gir studiekompetanse. Dette er hovedgrunnen til at disse elevene er valgt ut i dette prosjektet. Situasjonen for denne elevgruppen beskrives og problematiseres videre i kapittel. 1.4.2. Elever som har yrkesfaglig bakgrunn kan velge et påbyggingsår rett etter Vg2 eller etter fagbrev. Mens dette tilbudet het allmennfaglig påbygging under R94, heter det under Kunnskapsløftet påbygging til generell studiekompetanse. I denne oppgaven omtales det PÅB og omhandler *kun* det tilbudet som gjelder etter Vg2. Som figuren ovenfor (fig.1) viser er det også mulig å ta et påbyggingsår etter fagbrev. Elever som benytter seg av denne muligheten er i liten grad omtalt i dette prosjektet. Årsakene til dette er at dette er et tilbud for elever som har brukt opp retten sin til videregående opplæring og derfor ikke er en del av det ordinære tilbudet for elever med rett til videregående opplæring. Mange fylker tilbyr derfor ikke denne muligheten. En annen årsak er at elever som velger dette tilbudet går ut med svært gode resultater og i liten grad er berørt av frafallsproblematikken som er en vesentlig del av dette prosjektet.

### **Gjennomstrømning i videregående opplæring**

Statistisk Sentralbyrå definerer begrepet slik: *“Gjennomstrømningen defineres ... som andel av de elevene som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av de fem første årene etter påbegynt videregående opplæring.”* (SSB 2011) Elever som av ulike grunner har hatt opphold i utdanningen eller har et planlagt løp over lengre tid regnes også med. Frafallet i videregående opplæring knyttes ofte opp til gjennomstrømningen som en måleenhet og som mulighet til å sammenlikne mellom land. Gjennomstrømningen viser imidlertid noe annet enn frafallet idet det også tar med elever som fullfører men ikke består.

### **Frafall i videregående skole**

*“Sju av ti fullfører videregående skole.”* (SSB 2011). Det at én av tre slutter i

videregående opplæring har vært undersøkt og belyst ofte de siste årene. Fenomenet virker nytt hvis man ser på fokuset det får i media og i forskningen, men frafallet er relativt uendret siden innføringen av Reform 94, på tross av at det har blitt gjort mange forsøk på å minske frafallet fra videregående opplæring både gjennom Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006,. Tallene viser imidlertid at gjennomstrømningen har vært stabil i hele Reform 94-perioden, fra starten i 1994 til 2005 (SSB 2011).

NIFU STEP<sup>3</sup> har forsket på og dokumentert frafallet i videregående opplæring i flere år, og i deres rapporter brukes begrepet ”bortvalg” konsekvent istedenfor ”frafall”. Begrepet gir mer positive assosiasjoner enn det mer belastende ”frafall” idet det antyder et element av valg for elever som slutter i videregående skole. Andre navn på samme gruppe er også ”sluttere” eller ”drop-outs”. I denne oppgaven vil det konsekvent brukes begrepet frafall om det faktum at mange elever ikke gjennomfører videregående skole. Begrunnelsen er at frafall brukes av Kunnskapsdepartementet og i skolenes arbeid. Årsaker, konsekvenser og tiltak mot frafallet presenteres i kapittel 1.4.1.

### **Risikoelever**

IKO-modellen gjennomføres ved alle videregående skoler i Akershus fra og med skoleåret 2011-2012. Modellen beskriver en del kriterier i forhold til Identifisering, Kartlegging og Oppfølging (IKO) av såkalte risikoelever, det vil si elever som kan stå i fare for å slutte eller ikke bestå videregående skole. Grensene for fravær og karakternivå som kvalifiserer for betegnelsen er helt spesifikke i denne modellen, og har blitt brukt blant annet som grunnlag for å identifisere elever i departementets nye prosjekt ”Ny Giv” som omtales i kapittel 1.4.1. Dette prosjektet har rettet seg mot slike risikoelever. Begrepet risikoelev er ikke uproblematisk. Det setter et stempel på elever som åpenbart kan være stigmatiserende og marginaliserende. En slik karakteristikk knyttet til skoleadferd kan fort oppfattes som en kategorisering av hva slags menneske man er – et risikomenneske? Faren ved slike betegnelser – selv om det er praktisk i skolens arbeid med identifikasjon og oppfølging, er at det hermetiserer et mønster og ikke inngir håp om endring eller tro på elevens mestringspotensiale. Dette kom også tydelig fram i dette prosjektet i forbindelse med

---

<sup>3</sup> NIFU STEP: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. En uavhengig samfunnsvitenskapelig forskningsinstitusjon

utvelgelse av elever til gruppeveiledning. Begrepet utvides og problematiseres videre i kapittel 1.4.3.

### **Karriereveiledning**

You (yrkes- og utdanningsveiledning), utdannings- og yrkesveiledning eller karriereveiledning? Dette arbeidsområdet er en viktig del av rådgivers oppgaver som har ulike betegnelser i ulike dokumenter og av ulike instanser. Jeg vil i denne oppgaven konsekvent bruke begrepet karriereveiledning om dette arbeidet. Det engelske begrepet Careers har vært brukt i USA og Storbritannia siden 50-tallet (Højdal og Poulsen 2007). Det kommer opprinnelig fra latin (Carriara) og betyr vei eller løpebane. Til grunn for bruk av begrepet karriere i denne oppgaven, legger jeg Donald E. Supers etablerte definisjon av karriere: *”Career is a combination of all the activities that take place in life roles being played by an individual at a given point in time.”* (Super i Højdal og Poulsen 2007, s. 13) . Enkelt oversatt betyr det at karriere er de veivalg du tar gjennom livet - ikke bare knyttet til yrke og utdanning. Under den forrige borgelige regjeringen i Norge (Bondevik II, 2001-2005), ble begrepet karriereveiledning innført i skolen blant annet ved prosjektet “Delt rådgiving i skolen” (Østli 2003) der rådgivers oppgaver ble delt mellom psykososial veiledning og *karriereveiledning*. Mange opplevde at dette begrepet smakte for mye av næringsliv og klatring på karrierestiger, og dagens regjering erstattet begrepet med utdannings- og yrkesveiledning. Dette kom til syne blant annet i Rådgiverforskriften som kom i 2009 som omtales i kapittel 1.4.5. Vox<sup>4</sup> koordinerer karriereveiledningsfeltet i Norge gjennom det nyopprettede Nasjonal enhet for karriereveiledning. Her re-innføres begrepet definert som: *“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.”* (Gaarder 2011). Definisjonen er hentet fra OECDs offisielle definisjon og er oversatt av Vox. Begrepet karriere og karriereveiledning anses som mer anvendelig og kompatibelt i forhold til det internasjonale etablerte og nøytrale begrepet career guidance. Jeg vil derfor benytte begrepet karriereveiledning i denne oppgaven.

---

<sup>4</sup> Vox er et nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, med særlig vekt på voksnes læring. [www.vox.no](http://www.vox.no)

## 1.2 Problemstilling

I kapittel 1.4. redegjøres det for de rammefaktorer som gjelder for rådgivingstjenesten nasjonalt og den dokumentasjon som foreligger om frafall i videregående opplæring. Denne oppgavens prosjekt begrenser seg til å gjelde regionen Asker og Bærum og elever på PÅB spesielt. Det er særlig karriereveiledning og gruppeveiledning det fokuseres på, selv om andre former for veiledning og emner innen det sosialpedagogiske området også omtales.

Problemstillingen for prosjektet er:

### **Hvordan bruke gruppeveiledning som verktøy for å nå rådgiverforskriftens mål?**

For å belyse denne problemstillingen har jeg utledet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt selvinnsikt hos elevene?
2. Hvordan kan gruppeveiledning gjøre elever i stand til å ta valg og se konsekvenser av valg?
3. Hvordan kan skolen tilrettelegge for et veiledningstilbud for elever på påbygging til generell studiekompetanse?
4. Hvordan bidrar strukturen i videregående opplæring til å opprettholde et høyt frafall blant elever på påbygging til generell studiekompetanse?

Dette prosjektet bygger på dokumentert kunnskap om at høyt fravær og svakt karaktergrunnlag gir en risiko for frafall i videregående skole. Videre bygges det på en antakelse om at høyt fravær og dårlige resultater i fag kan motarbeides ved at elever får veiledning som kan øke selvinnsikten og valgkompetansen. Begrepene selvinnsikt og valgkompetanse er hentet direkte fra Rådgiverforskriften. Arbeid med disse verdiene hos elevene, som er blant rådgivers lovpålagte oppgaver, antas derfor å kunne øke motivasjonen og forebygge frafall.



### 1.3 Design

Prosjektet er et utviklingsarbeid med gruppeveiledning gjennomført med elever fra to klasser på PÅB på Bleiker videregående skole høsten 2011 og våren 2012. Prosjektet omfatter også rådgivere i Asker og Bærum. Et utviklingsarbeid tar sikte på forbedring av praksis. Det er et systematisk forsøk på å introdusere nye prinsipper og arbeidsmetoder med etterfølgende evaluering (Befring 2007). Dette prosjektet har flere funksjoner; kartlegging, innovasjon og forståelse samt danne grunnlaget for ny praksis.

Arbeidsmetoden er hypotetisk-deduktiv ved at det på grunnlag av teori og dokumentert kunnskap antas bestemte sammenhenger som blir gjenstand for utprøving. Utprøvingen gir et grunnlag som kan drøftes opp mot antakelsene og brukes til å justere og forbedre utgangspunktet. Hensiktene har vært å finne kriterier for å gjennomføre gruppeveiledning i et bestemt elevsegment, prøve ut ulike veiledningsverktøy og til slutt vurdere effekten av veiledningen opp mot rådgiverforskriftens mål.

Grunnlaget for utvikling av prosjektet er styringsdokumenter, dokumentert kunnskap og relevant teori. For å utdype begrepet *gruppeveiledning* i problemstillingen ble teori knyttet til veiledning som karriereveiledning, gruppeveiledning, veiledningsmetoder og etikk valgt ut (kapittel 2.1, 2.3 og 2.4). For å belyse begrepene *selvinnsikt* og *valgkompetanse* i forskningsspørsmålene er teori knyttet til selvbevissthet, motivasjon, identitet og valg utdypet (kapittel 2.2.). Metodetriangulering er benyttet slik at flere metoder er brukt for å belyse problemstillingens spørsmål best mulig. Metodene og gjennomføringen er omtalt nærmere i kapittel 3 og omfatter blant annet kartlegging, observasjon og intervjuer. Hensiktene har vært å finne kriterier for å gjennomføre gruppeveiledning i et bestemt elevsegment, prøve ut ulike veiledningsverktøy og til slutt vurdere effekten av veiledningen opp mot rådgiverforskriftens mål. Prosjektet ble vurdert før, under og etter gjennomføringen – kriteriene for vurderingen er i hvilken grad de svarer på problemstillingens spørsmål. Resultater presenteres og drøftes i kapittel 4. Undersøkelsens fremste svakhet er at den ikke direkte svarer på antakelsen om sammenhengen mellom

veiledning og frafall. Prosjektet måtte i så fall ha pågått over lengre tid slik at det ble mulig å vite om elevene fullførte og bestod skoleåret. En styrke i prosjektet har imidlertid vært resultater som utover å besvare forskningsspørsmålene, også berører andre viktige områder som ikke omfattes direkte av forskningsspørsmålene, nemlig gruppesammensetning, elevers deltakelse og veileders rolle.

Nedenfor vises prosjektets design:

### **Kartlegging av nåsituasjonen**

For å forberede prosjektet ble det før gjennomføringen foretatt kartleggingsundersøkelser blant alle PÅB-elever i regionen (Asker og Bærum) og blant karriereveiledere i samme region høsten 2010 for å besvare følgende:

- a. Hvem er elevene på PÅB?
- b. I hvilken grad bruker disse elevene rådgivingstjenesten?
- c. I hvilken grad blir gruppeveiledning brukt av rådgivere?
- d. På hvilken måte påvirker rammebetingelsene for rådgivingstjenesten elevenes tilgang til veiledning?

### **Forarbeid**

Det ble deretter opprettet en referansegruppe bestående av tre erfarne rådgivere fra regionen. De evaluerte opplegget for gruppeveiledning før, observerte under samlingene og evaluerte og drøftet etter gjennomføringen. Det ble på forhånd informert i de to aktuelle klassene om prosjektet i forbindelse med grunnleggende informasjon om høyere utdanning. Det ble også gjennomført en undersøkelse for alle i klassene i forhold til motivasjon og mål for skoleåret. For å forberede utvelgelse til gruppene ble skolebakgrunn i forhold til karakterer og fravær i Vg1 og Vg2 kartlagt. 17 elever med høyt fravær og lave karakterer ble identifisert (risikoelever). Oversikt over dette arbeidet er i vedlegg 6.

### **Gjennomføring**

Gruppeveiledningen ble gjennomført med to grupper på hhv fem og seks elever fra de to klassene i perioden november 2011 til mars 2012. Flertallet av deltakerne var identifisert med risikokjennetegn. Det var tre samlinger med hver gruppe. Samlingene inneholdt

øvelser og aktiviteter særlig innenfor karriereveiledning, og hadde følgende overskrifter:

Samling 1:	<b>Hvem er jeg?</b> (Selvinnsikt og selvbevissthet)	4 øvelser
Samling 2:	<b>Hva finnes?</b> (Muligheter og valg)	4 øvelser
Samling 3:	<b>Hvordan komme dit?</b> (Mål og hindringer)	6 øvelser

Mellom samling 1 og 2 ble det gjennomført en felles aktivitet for begge klassene. I samlingene fikk deltakerne en egen perm med arbeidsskjemaer til hver samling. Hele opplegget for gruppesamlingene med øvelsene og deltakerskjema er vedlagt i et eget hefte (vedlegg 8).

### **Dokumentasjon**

Gruppesamlingene ble dokumentert ved lydopptak. Observatørens kommentarer, veileders refleksjoner og deltakernes logger utgjør også en vesentlig del av dokumentasjonen. Etter gjennomføringen ga elevene evalueringer ved spørreskjema eller intervju. Det ble også foretatt gruppeintervju med referansegruppa.

### **Evaluering**

Evalueringen og drøftingen dreier seg om innholdet i gruppeveiledningen – det vil si hvordan deltakerne og observatørene opplevde øvelsene, samspillet og veileders rolle. Utvelgelsesprosessen til gruppene drøftes spesielt underveis. Deltakerne og referansegruppa gir dessuten tilbakemeldinger på hvordan skolen kan tilrettelegge for at gruppeveiledning skal kunne gjennomføres, sett i lys av de erfaringene dette prosjektet har gitt. Referansegruppa diskuterer dessuten siste overordnede forskningsspørsmål som omhandler strukturens betydning for frafall på PÅB.

## **1.4 Forutsetninger og styringsdokumenter**

Jeg har valgt ut elever på PÅB til dette prosjektet av flere grunner: Antall elever som ikke

fullfører eller består videregående opplæring er vesentlig høyere for denne gruppen enn for andre grupper. Relevant statistisk dokumentasjon fra Akershus fylke er samlet i vedlegg 2. Dokumentasjon av frafallsproblematikken i Norge, dens årsaker, konsekvenser og aktuelle tiltak er lagt fram i kapittel 1.4.1. Kapittel 1.4.2. er viet utdanningsprogrammet påbygging til generell studiekompetanse, hvem som velger det og hvordan det går med disse elevene som av ulike grunner har valgt seg bort fra en yrkesvei med fagbrev. Denne tendensen til at stadig flere elever velger løp i videregående som går mot studiekompetanse er en nasjonal utvikling som omtales her. Utviklingen skjer på tross av arbeidsmarkedets store behov for arbeidskraft innen for eksempel helse- og omsorgssektoren. Begrepet “risikoelever” og risikokjennetegn studeres og problematiseres i kapittel 1.4.3. I resten av kapittel 1.4. er rådgiver i fokus. Situasjonen for rådgiverne i forhold til ressurser, kompetanse og oppgaver er omtalt i kapittel 1.4.4. Det viktigste styringsdokumentet hvor også elevenes rettigheter til rådgiving er formulert behandles i kapittel 1.4.5. Siden dette prosjektet er særlig opptatt av karriereveiledning i vid forstand, er dette området presentert grundig i kapittel 1.4.5., der både historiske, nasjonale og internasjonale perspektiver trekkes inn.

#### **1.4.1 Frafall i videregående skole**

Stortingsmelding 16 (2006-2007) slo allerede i 2007 fast at sannsynligheten for fattigdom og marginalisering øker drastisk uten fullført videregående opplæring. I dette kapittelet presenteres viktige årsaker til, konsekvenser av og tiltak mot frafall i videregående opplæring.

Frafallet i videregående skole er blant annet dokumentert av NIFU STEP sine mange rapporter siden 2002 om bortvalg og gjennomføring i videregående skole. I den mest omfattende dokumentasjonen (NIFU STEP 2008) har 5000 elever i flere fylker blitt fulgt fra de sluttet i 10. klasse i 2002 og fem år framover. NIFU STEP har analysert disse elevene i forhold til blant annet utdanningsprogram, sosiokulturell bakgrunn og skolebakgrunn. Funnene i rapportene har vært brukt mye i mediene og av myndighetene med et sterkt fokus på omfanget og årsakene til frafallet. Det ble dokumentert at om lag 30 prosent av elevene ikke fullfører videregående opplæring. Frafallet er størst innen yrkesfagene der frafallet er opp mot 50 prosent, og der kun 62 prosent følger normal

studieprogresjon. Frafallet er størst blant gutter og høyere blant gutter med innvandrerbakgrunn. Elever som faller fra hadde en del fellestrekk i form av lave karakterer og høyt fravær på ungdomsskolen. Undersøkelsene viste dessuten at høyt fravær det andre året i videregående opplæring reduserte sannsynligheten for at søkere til læreplass fikk lærekontrakt og for at lærlingene ikke får fagbrev på normert tid. Dette blir særlig relevant dokumentasjon for dette prosjektet fordi en del av disse elevene som ikke får læreplass får tilbud om inntak på allmennfaglig påbygging. Lav score på en del sosiokulturelle faktorer som foreldres utdanningsnivå og inntekt samt etniske bakgrunn etcetera, virker også inn på sannsynligheten for frafall. En egen oversikt over sammenhengen mellom mors utdanningsnivå og elevenes karakterer på videregående viser en forskjell på over 1 karakter i snitt der mor kun har grunnskole til der hun har høyere utdanning (NIFU STEP 2008). En ganske stor andel av de som slutter kommer etter hvert tilbake til skolen, men tallene er uansett dramatiske. Oppsummert viste altså NIFU STEP at sannsynligheten for at man slutter i videregående øker hvis man har høyt fravær i ungdomsskolen, har lave karakterer i 10. trinn, har foreldre med lav utdanning, har foreldre som er skilt, er gutt og går på et yrkesfaglig utdanningsprogram, og dessuten ikke er kommet inn på sitt førsteønske på videregående<sup>5</sup>. NIFU STEP har også dokumentert denne utviklingen i et nordisk perspektiv og funnet at høyt frafall og lav fullføringsgrad er et stort problem i alle de nordiske land: Bare 60-80 prosent av årskullene fullfører og består videregående opplæring/ungdomsutdannelsen/ gymnasieskolan (NIFU STEP 2010). Rapporten dokumenterer at de unges sosiale bakgrunn, tidligere prestasjoner, deres sosiale og skolefaglige engasjement og identifikasjon har betydning for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Frafall i utdanning kan derfor betraktes som sluttpunktet på en prosess som har startet tidlig i de unges liv. I alle de fem nordiske landene er det satt i verk en rekke tiltak for å redusere frafallet og bedre kompetanseoppnåelsen. Men selv om frafallet oppleves som et problem i flere land, viser statistikk fra Statistisk Sentralbyrå at bildet ikke er likt for de nordiske landene, og at Norge skiller seg negativt ut: Dette vises blant annet i tallene for gjennomstrømning: *“Gjennomstrømning i videregående skole i Norge ligger ganske lavt ifølge OECDs publikasjonen Education at a Glance 2011 (OECD 2011). Gjennomsnittet for alle OECD-land er på 81 prosent. Norge ligger på 16. plass med 70 prosent. Sammenligner vi oss med de øvrige nordiske landene, har alle, med*

---

<sup>5</sup> Andelen som kommer inn på sitt førsteønske er synkende siden 1994 og var i 2007 69,4 prosent iflg NIFU STEP. I Akershus ligger andelen på nærmere 90 prosent iflg inntaksstatistikken til Akershus fylkeskommune.

*unntak av Island som er på 18. plass, bedre gjennomstrømning i videregående opplæring. Sverige og Finland ligger over OECD-gjennomsnittet.*” (SSB 2011).

Konsekvensene av det høye frafallet har flere alvorlige aspekter. Særlig de økonomiske konsekvensene av frafallet er blitt gjenstand for mye mediefokus. En rapport fra Senter for økonomisk forskning ved NTNU viser at det er en stor samfunnsøkonomisk gevinst ved å redusere frafallet. Forskergruppen har gjort beregninger basert på ulike forutsetninger, men anslår at samfunnet kan redusere sine kostnader betydelig, med inntil 8,8 milliarder kroner årlig ved å redusere frafallet med en tredel (Falch 2009). Frafallet koster samfunnet noe i nærheten av et helt departementsbudsjett – næringsdepartementets budsjett er for eksempel på 6 mrd kroner. «Å få ungdom til å fullføre den videregående skolen er det mest lønnsomme vi kan gjøre, både for den enkelte og for samfunnet, sier kunnskapsminister Kristin Halvorsen (SV)»<sup>6</sup>. I Aftenposten 30. mars 2010 viser professor Torberg Falch ved NTNU til sine undersøkelser der han har funnet at hver elev som ikke fullfører videregående opplæring koster landet 900.000 kroner i året. Falch foreslår endog å bruke økonomisk belønning som motivator for elever – slik man har i høyere utdanning. Professor Thomas Nordahl har ved flere anledninger slått fast at ungdom uten fullført videregående opplæring er overrepresentert når det gjelder sosialstønad, fengsel og rus (Nordahl 2011). Bak konstateringen av disse samfunnsøkonomiske kostnadene ligger den store menneskelige kostnad i form av utenforskap til samfunnet, marginalisering og stigmatisering. I et samfunn hvor framskritt og vekst er målet - både personlig og nasjonalt, og hvor nøkkelen til slik vekst er kunnskap, er det klart at stagnasjon i forhold til utdanning og arbeid på et tidlig stadium i livet kan være helt ødeleggende for et individ. På tross av gode velferdsordninger. Et reflektert bidrag til debatten var Fafo-rapporten<sup>7</sup> ”Gull av gråstein” ført i pennen av tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes. Her oppsummerer han forskning og tiltak gjennom de siste 10-20 årene knyttet til frafall. Hans anslag er optimistisk, men en del konklusjoner er likevel dystre: Ikke å skaffe seg utdanning betyr å sette seg utenfor 95prosent av arbeidsmarkedet i dag. Kun 4prosent av de arbeidsplassene vi har i Norge krever bare grunnskole (Hernes 2010). Thomas Nordal,

---

<sup>6</sup> VGnett 29.12.2009

<sup>7</sup> FAFO. Fagbevegelsens senter for forskning, utdanning og dokumentasjon

professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark fastslår at ca 8prosent av ungdommer mellom 20-25 år er i en marginaliseringsprosess. Dette utgjør ca 15 milliarder kroner per årskull. Gevinsten ved å få 100 flere ungdommer gjennom utdanningssystemet og inn i arbeid vil være 40 millioner kroner per år i 42 år (Nordahl 2011). Det kommer regelmessig noen friske innspill som ønsker å fjerne problemfokuset fra frafallsstatistikken. ”Frafall fra skolen er sunt!” sier leder for Lektorlaget Gro Elisabeth Paulsen<sup>8</sup>. Dette begrunner hun slik i samme artikkel: ” Vi må ikke tro at de elevene som velger å slutte gjør det ut fra et ønske om å bli tapere. Vi må stole på at også ungdommer gjør rasjonelle valg. Jeg er veldig redd for at vi stempler disse unge menneskene som tapere selv om de ikke fullfører videregående skole.” Disse uttalelsene er helt i tråd med Eifred Marcussens konsekvente bruk av begrepet ”bortvalg” istedenfor ”frafall” (NIFU STEP 2008). Jevnlig lesing av Aftenpostens ungdomsside Si:D bekrefter at mange ungdommer som har sluttet i videregående ønsker å framstå som bevisste mennesker som har gjort et riktig valg. Dette perspektivet tas med i dette prosjektet og blir drøftet i kapittel 1.2., 4.3. og 5.

I det siste synes det imidlertid som om fokuset dreies mer mot tiltak mot denne utfordringen enn årsakene og konsekvensene. I Stortingsmelding 44 (2008-2009) fokuseres det på tiltak. Her slås det fast at regjeringens hovedstrategi er tidlig innsats for å sikre god utdanning og hindre frafall, nettopp fordi karakterene fra grunnskolen som nevnt er den faktoren som har absolutt størst betydning for om ungdommene gjennomfører videregående opplæring eller ikke. Ellers er praksisbrevordningen og yrkesretting av fellesfagene konkrete tiltak som understreker at yrkesfagelever trenger mer yrkespraksis og mindre teori for å klare å gjennomføre opplæringen. Regjeringen understreker denne retningen i ”Ny politisk plattform for den rød-grønne regjeringen” av 8. oktober 2009, der det eneste som står om videregående opplæring er dette: ” *Forsterket innsats mot frafall i videregående utdanning, blant annet gjennom bedre integrering mellom teori og yrkespraksis.*”<sup>9</sup> . De løsningsfokuserede innspillene ellers har svært ofte understreket at mer utplassering i arbeidslivet er veien å gå for å holde demotiverte yrkesfagelever i skolen. Det har vært mange eksempler i mediene på skoler som har ”suksesshistorier” om

---

<sup>8</sup> VG 30.01.2010

<sup>9</sup> Kilde: [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

vellykkede alternative praksisopplegg, og elever som har funnet ”gløden” ved å få opplæringen i bedrift framfor på skolebenken. Resultatene i min undersøkelse blant yrkesfagelever (se kapittel 4) bekrefter at elever også selv etterlyser mer yrkespraksis. Siste skudd på den statlige tiltaksstammen er Ny GIV. Dette er et treårig samarbeidsprosjekt mellom stat, fylkeskommune og kommune som ble satt i gang i 2010. Målet er å bedre elevenes forutsetninger for å fullføre og bestå videregående skole: Prosjektene i Ny GIV er:

1. Gjennomføringsbarometeret – felles mål for bedre gjennomføring i videregående opplæring og felles data- og statistikkgrunnlag for å vurdere måloppnåelsen.
2. Oppfølgingsprosjektet – bedre samarbeid mellom fylkeskommunen og NAV om ungdom som over tid har vært ute av utdanning og arbeidsliv.
3. Overgangsprosjektet – systematisk samarbeid mellom kommune og fylkeskommune om tett oppfølging av svakt presterende elever som risikerer å ikke mestre videregående opplæring.<sup>10</sup>

De videregående skolene merker effekten av dette prosjektet blant annet ved at “risikoelever” fra ungdomsskolen blir identifisert ved overgangen til de videregående skolene gjennom den offentlige søkingsdatabasen ([www.vigo.no](http://www.vigo.no)). De er blitt identifisert og blitt gitt intensivundervisning i grunnleggende ferdigheter i løpet av ungdomsskolen. Slik har departementet tatt inn over seg forskningens understreking av tidlig innsats, og gitt de videregående skolene en bedre mulighet til å møte nye elever ikke med “blanke ark”, men der de er. Faren ved denne tidlige identifiseringen er imidlertid at elever ankommer et nytt skoleslag (videregående) “merket” og kategorisert. Noen elever vil finne dette problematisk. Prosjektet sier dessuten foreløpig lite om hvordan de videregående skolene skal møte disse elevene og hva de skal tilbys.

Tiltakene i våre naboland varierer betydelig, men det er likevel mulig å se et mønster, og særlig fire typer tiltak synes å gå igjen i alle landene; rådgivning og karriereveiledning, økt innslag av praksis i yrkesutdanninga, alternative opplæringsløp og omfattende reformer (NIFU STEP 2010). Dette er elementer som vi kjenner igjen i Norge også. Til slutt må Oppfølgingstjenesten (OT) nevnes. Denne tjenesten finnes i alle fylker, og har ansvaret for

---

<sup>10</sup> Kilde: [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)



å følge opp elever som slutter i løpet av skoleåret. Denne oppfølgingen kan bestå av veiledning, bistand med å skaffe jobb, arbeidstrening eller bistand med å få en ny skoleplass. OT fungerer ulikt i de ulike fylkene. Denne oppgaven gir ikke en nærmere framstilling av OT.

### 1.4.2 Yrkesfag og allmennfaglig påbygging

Strukturen som gjør det mulig for yrkesfagelever å få studiekompetanse er en flott mulighet, men viser seg også å ha en rekke uheldige sider når man ser hvordan elever velger og gjennomfører. Nedenfor presenteres nasjonale tendenser og konsekvenser. Deretter gjøres det samme for Akershus fylke.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen har som klart mål å få flere ungdommer til å velge yrkesfag på videregående. I tillegg vil hun å få flere til å fullføre utdanningen:

*“ Det er behov for å slå alarm morgen, middag og kveld. Hvis vi ikke greier å få en langt bedre gjennomføring av yrkesfagene kan vi mangle 65 000 fagarbeidere innen 2030, sier Halvorsen ”.*<sup>11</sup> Kunnskapsministeren peker på en problemstilling med mange sider; for få elever søker seg til yrkesfagene, mange får ikke læreplass og mange slutter på yrkesfagene.” *Mangel på læreplasser er en viktig forklaring, men også manglende motivasjon og interesse for å søke læreplass fra elevenes side er en viktig forklaring på de relativt små lærlingetallene i flere av utdanningsprogrammene. I tillegg kommer problemet med at mange søkere stiller med svake karakterer og høyt fravær”* (Udir 2010). Over tid har det vært en økning i søkningen til utdanningsprogrammer som leder mot studiekompetanse. Dette er ingen effekt av Kunnskapsløftet, siden det har vært en jevn økning siden R94. Samtidig forsterkes tendensen av at stadig flere yrkesfagelever velger påbygging til studiekompetanse. I dag velger én av fire elever på Vg2 yrkesfag PÅB, og dette utgjør ca 8prosent av årskullet. Det er flest jenter som søker seg til PÅB og det er særlig elever fra Helse-og sosialfag (HS) og Service og samferdsel (SS) som velger dette, og i minst grad elever fra yrkesfagene med sterk overvekt av gutter; Byggfag (BY), Elektrofag (EL) og Teknisk- og industriell produksjon (TIP). Faktisk velger ca halvparten av elevene på Vg2 på HS og SS PÅB framfor læreplass, og mange planlegger det allerede

---

<sup>11</sup> Sitat fra NHO-konferansen Yrkesfag 2012 den 12. januar. Kilde [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

fra Vg1 (Udir 2010). Den samme undersøkelsen forteller imidlertid at søkningen til PÅB er stort sett ønsket løp, og i liten grad begrunnet i at elever ikke får læreplass. Den siste rapporten fra NIFU fra fem fylker bekrefter dette ved at 92 prosent i undersøkelsen hadde PÅB som førsteønske, og under 10 prosent ønsket læreplass (NIFU 2012). Dette er i tråd med funnene i dette prosjektet. Karakterene er over gjennomsnittet for de som kommer inn, de har hatt PÅB som sitt førsteønske og har derfor bevisst valgt bort læreplass. Med dette bakteppet er det vanskelig å forklare at 30 prosent ikke klarer å fullføre og bestå på landsbasis (Udir 2011). Noe av forklaringen kan være at PÅB er et teoritungt år som elevene fra yrkesfagene ikke godt nok forberedt på. Dette er jo i utgangspunktet elever som har valgt *vekk* nettopp teorifag etter ungdomsskolen. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved hele strukturen i videregående skole i denne forbindelse. Muligheten til å oppnå studiekompetanse ved et påbyggingsår etter to år med yrkesfag er et godt tilbud, men betyr en dramatisk overgang: Etter to år på yrkesfag der fellesfagene<sup>12</sup> kun utgjør 10 av 35 timer i uken på Vg1 og Vg2, skal man gjennomføre et Vg3 (PÅB) med 30 timer fellesfag i uken hvorav hele 10 timer er norsk (inkludert nynorsk som yrkesfagelever ikke har hatt siden ungdomsskolen), og med faget matematikk som yrkesfagelever ikke har hatt siden Vg1. Mye kan tyde på at hele ordningen er et risikabelt prosjekt, som stiller altfor store krav til yrkesfagelevne. Andre årsaker til at elevene ikke klarer seg har også vært påpekt: Over halvparten av elevene på PÅB bruker under 30 minutter på lekser hver dag, en av tre oppgir ønsket om russefeiring som viktigste grunn til å søke PÅB og en del elever ønsker heller læreplass. På tross av argumentene ovenfor har elevene stor tro på at de vil klare å fullføre og bestå – hele 98 prosent (NIFU 2012). Denne optimismen får særlig motstand ved at svært mange stryker til eksamen på tross av at de har bestått i standpunkt karakter (NIFU 2012). De som har størst sannsynlighet for å klare seg er elever som har lite fravær og gode karakterer fra ungdomsskolen og Vg2, har foreldre med utdanning, har foreldre som bor sammen, jobber ved siden av skolen, gjør lekser og ikke er positivt til russefeiring. *“Både feilvalg, holdning til russefeiring og arbeidsinnsats (lekser) kan oppfattes og anvendes som mål på «engagement/disengagement». Dette er sentrale begreper i den internasjonale litteraturen om frafall i videregående opplæring. De unges «engagement/disengagement» er av sentral betydning når man skal forklare og forstå*

---

<sup>12</sup> Fellesfag: Norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving.

*fracfall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse* (NIFU 2012, s. 18). Diskusjonen om strukturen tas opp igjen i kapittel 4.2.5.

For Akershus som helhet har andelen som fullfører og består videregående opplæring generelt ligget opp mot 80prosent siden 2005/2006. 18 skoler i fylket tilbyr PÅB og i dag er det neste like mange elever som velger PÅB som søker læreplass – litt over 1000 elever i et årskull på ca. 6500. Det tilsier en søkning på over 10 prosent av årskullet, mot 8 prosent på landsbasis. Av 1268 søkere til læreplass skoleåret 2010/2011 var det bare 894 som fikk læreplass. Fylkeskommune begrunner dette blant annet med manglende samsvar mellom tilbud og etterspørsel i arbeidsmarkedet<sup>13</sup>. Når det gjelder PÅB ligger Akershus på en lavere gjennomføringsprosent enn landet for øvrig, med kun 53,4 i gjennomsnitt de siste 6 år. Bleiker videregående skole viser et tilsvarende tall på 46,7 prosent (se vedlegg 2). Det betyr at for eget fylke vil halvparten av elevene på PÅB, det vil si 500 elever, gå ut av videregående med oppbrukte rettigheter – uten fagbrev eller studiekompetanse. Med tanke på at samfunnets behov for ufaglært arbeidskraft er synkende, kan mange av disse elevene dessverre se fram til en videre karriere som kan by på store personlige og samfunnsøkonomiske utfordringer. Hvis elevene på PÅB har relativt gode karakterer, kommer inn på sitt førstevalg og ønsker studiekompetanse framfor læreplass, skulle det tilsa at innsatsen overfor denne gruppen bør skje *der de er* framfor å stimulere flere til å velge andre løp i videregående. Da kan rådgiver spille en viktig rolle.

Interessante problemstillinger som kunne utvidet kunnskapen om dette området er å se på hvem det er som klarer seg og ikke utfra hvilken bakgrunn de har i videregående. Her er kjønnsperspektivet også relevant. Det er flest jenter som velger PÅB, men hvordan klarer jentene seg i forhold til guttene? Hvordan klarer elever fra HS seg i forhold til elever fra andre utdanningsprogrammer? Denne oppgaven går ikke nærmere inn på dette. Det som imidlertid drøftes videre i kapittel 4.2.4 og 4.2.5, er konsekvenser kunnskapen som er presentert ovenfor kan få for organiseringen av veiledningstilbudet på en skole, og strukturens betydning for opprettholdelse av fracfallet på PÅB.

---

<sup>13</sup> Inntaksstatistikk for skoleåret 2010-2011. Akershus fylkeskommune. [www.akershus.no](http://www.akershus.no)

### 1.4.3 Risikoelever: Høyt fravær og lave karakterer

Det er sammenheng mellom fravær på ungdomsskolen og sannsynligheten for å slutte i videregående opplæring. De som sluttet hadde over dobbelt så høyt fravær som elever som i løpet av fem år gjennomførte med studie- eller yrkeskompetanse. De som slutter tidlig i videregående opplæring, utmerker seg med særlig stort fravær på 10. trinn. Undersøkelser viser også at høyt fravær det andre året i videregående opplæring reduserte sannsynligheten for at søkere til læreplass fikk lærekontrakt (NIFU STEP 2008). Det siste punktet er spesielt relevant for dette prosjektet: Elever som ikke får læreplass etter Vg2 yrkesfag har krav på et til bud fra fylkeskommunen – og det blir som regel allmennfaglig påbygging (PÅB). Resultatet av kartleggingsundersøkelsen gjennomført blant elever på PÅB i Asker og Bærum som blir presentert i kapittel 4.1. viser at kun 3,8 prosent ikke hadde PÅB som sitt førsteønske til vgs. Det er likevel ikke sannsynlig at det reelle tallet for elever som heller hadde ønsket læreplass er høyere, da elevene i løpet av søkerperioden selv ofte innser at mulighetene for læreplass er liten. Uansett er faktum at mange elever som begynner på PÅB har en historie med høyt fravær i Vg1 og Vg2. For eksempel fant jeg at i de to klassene denne oppgavens prosjekt var rettet mot hadde 40 prosent i denne kategorien.

Hvorfor er elever borte fra skolen? Skoler skiller mellom gyldig fravær som skyldes sykdom og liknende og ugyldig fravær eller udokumentert fravær. Det er den siste kategorien som er relevant for dette prosjektet. Dette fenomenet kan omtales som skulking eller skolevegring. Skulkerne kan beskrives som lite engstelige og ikke særlig bekymret for å gå på skolen. Deres fravær karakteriseres av at de er lite interesserte i skolearbeid, og de trekkes mer mot andre aktiviteter utenfor skolen som soving, dataspill, venner og liknende. De liker heller ikke å tilpasse seg skolens forventninger og uteblir som en protest mot skolens autoritet, grensesetting og prestasjonskrav. I motsetning til de elevene som karakteriseres som skolevegrere, skjuler ofte skulkerne sitt fravær fra foreldrene. Skolevegrere blir definert på en noe annerledes måte. De er preget av en intens motvilje mot å gå på skolen, og hvis de tvinges får de ofte angstrelaterte symptomer som panikk, tvangstanker, depresjon eller andre former for negative følelser. I motsetning til skulkerne vet foreldrene om fraværet (Østervik 2008). For begge grupper kan det være interessant og skille mellom individuelle faktorer og miljømessige faktorer hjemme og på skolen. Selv

om dette prosjektet omhandler elever med fraværproblematikk, utdypes ikke dette temaet nærmere her.

Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at mange av dem som begynner i videregående opplæring, har svake grunnleggende ferdigheter. Det er i dag ikke krav om at man må ha bestått fag fra ungdomsskolen for å ha rett til inntak på videregående skole. Rundt 8 prosent har karakteren 1 eller mangler vurdering i ett eller flere fag fra ungdomsskolen.<sup>14</sup> I følge NIFU STEP er lavt karaktergrunnlag viktigste årsak til frafall (NIFU STEP 2008). Lave karakterer henger gjensidig sammen med fravær og skaper en ond sirkel. Elever kommer ikke på skolen fordi de ikke mestrer fag og det at de er mye borte fra skolen er direkte årsak til manglende vurderinger og svake karakterer.

#### **1.4.4 Rådgiving og karriereveiledning i skolen**

Høsten 2000 satte OECD i gang en sammenliknende studie av yrkesinformasjon, veiledning og rådgiving i en rekke land (OECD 2002). Denne har vært grunnlag for mange senere uttalelser om rådgivingstjenesten som dokumenteres nedenfor. Den ligger også som viktig begrunnelse for opprettelsen av en nasjonal koordinerende enhet for karriereveiledning som ble etablert i 2011. OECD-rapporten oppsummerer flere sterke sider ved det norske systemet:

- Norge har en veletablert veiledningstjeneste internt i skolesystemet og med et sterkt lokalt eierskap.
- Norge har et fleksibelt og sammenhengende utdanningssystem etter ungdomstrinnet med en velorganisert oppfølgingstjeneste til støtte for dem som faller utenfor hovedveiene.
- Norge har etablert enkelte lovende nye tjenester, særlig i høyskolesystemet, i privat sektor og i utviklingen av web-baserte tjenester.

Svakhetene oppsummeres i følgende fire punkter:

---

<sup>14</sup> Kilde: [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

1. Tjenesten er fragmentert med mange utdanningsbaserte tjenester uten sterke forbindelser til arbeidsmarkedet og uten et sammenhengende fokus på strategisk utvikling.
2. Det er åpenbare mangler i tjenesten, særlig overfor voksne.
3. Norge mangler en systematisk veilederutdanning, noe som fører til svak profesjonalitet i tjenesten.
4. Norge har en tendens til å fokusere mer på informasjon enn på veiledning.

OECD-rapporten gir blant annet følgende anbefaling:

Kompetansereformen<sup>15</sup> og Kvalitetsreformen<sup>16</sup> bør gi karriereplanlegging og veiledning en langt mer sentral posisjon enn dette temaet har hatt til nå (OECD 2002).

Siden 2002 har det blitt påpekt i flere offentlige publikasjoner at rådgivingstjenesten i Norge er mangelfull. Karlsenutvalgets rapport (NOU 2008) foreslo endog å doble ressursen til rådgiving i skolen. Dette var for øvrig den første offentlige publikasjonen som omtalte ressursen til rådgiving som i dag er den samme som da den ble innført i 1973<sup>17</sup>. Ressursen tilsvarer ca 50prosent stilling per 250 elever. Den blir i flere sammenhenger omtalt som for lav i forhold til å gjennomføre lovpålagte oppgaver og møte elevenes behov, blant annet i Bulands rapport om rådgivingstjenesten i Norge. Rapporten slår fast at rådgiverressursen er liten og har vært uendret lenge, og at det oppleves i dag som et betydelig misforhold mellom eksisterende ressurs, og de oppgaver tjenesten har, og den betydning det stadig påpekes at god rådgivning har for skolen, elevene og samfunnet (Buland 2010). Fylkesrevisjonen i Akershus konkluderte i 2011 med det samme : *“Akershus er relativt entydige i at gapet mellom behovet for rådgivningsressurser og de tildelte ressursene er økende. Dette blir ofte begrunnet med sterkere lovfestede elevrettigheter og samfunnsutviklingen generelt.”* (Akershus 2011, s. 14). I lys av disse

---

<sup>15</sup> Kompetansereformen: Reformen fra 1999 la grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk for voksne.

<sup>16</sup> Kvalitetsreformen: Reformen er en omfattende reform av høyere utdanning i Norge, som ble iverksatt ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge ved studiestart høsten 2003.

<sup>17</sup> Ressursen omtales blant annet i “Særavtale om arbeidstid og ressursbestemmelser for skoleledere av 24.12.2004”. Kilde: [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

rammebetingelsene må dette utviklingsarbeidet også sees som et forsøk på å skape en mer effektiv veiledning ved bruk av gruppeveiledning som kan nå mange elever på kortere tid.

Mange positive endringer har likevel funnet sted siden OECDs rapport i 2002: Et resultat er delt rådgivingstjeneste som omtales i Stortingsmelding 16 (2006-2007), og som er gjennomført på de fleste videregående skoler ofte organisert med en egen stilling for karriereveileder. I grunnopplæringen er etableringen av to nye fag konkrete eksempler på satsing på karriereveiledning; Faget Utdanningsvalg (UV) i ungdomsskolen<sup>18</sup> og Arbeidslivsfag<sup>19</sup>. Faget Utdanningsvalg ble obligatorisk på ungdomstrinnet høsten 2008 og skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. Arbeidslivsfag skal gi elever som ønsker det større mulighet til å arbeide praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring. I videregående skole er innføringen av faget Prosjekt til fordypning (PTF) (2006) et slikt eksempel. Prosjekt til fordypning på Vg1 skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer. Formål med prosjekt til fordypning på Vg2 er å gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene. Det er dessuten mulig å ta fag eller deler av fag fra Vg3, noe som presenteres nærmere i kapittel 5. Læreplanen for både UV og PTF inneholder mål om å gi elever et godt grunnlag for valg av vei videre. Det er kommet en ny forskrift for rådgivingstjenesten i 2009. Forskriften er oppsiktsvekkende fordi den gir elever en individuell, lovfestet rett til veiledning om psykososiale spørsmål og utdannings- og yrkesvalg. Denne rettigheten er ny, og skoler vil kunne få offentlig tilsyn på om retten ivaretas og er blitt gjort kjent for elever og foresatte. Dette er en konkret utfordring for rådgivere spesielt og skoler generelt. Forskriften er vedlagt i sin helhet (vedlegg 1) og omtales mer utførlig nedenfor i kapittel 1.4.5.

Hovedfunnene i OECD- rapporten var at rådgiverne mangler kompetanse, driver mest med informasjonsarbeid og at tjenesten er lite samordnet og organisert. Senere i

---

<sup>18</sup> Obligatorisk fag på 150 timer over tre år i ungdomsskolen fra 2008-2009

<sup>19</sup> Innføres fra og med skoleåret 2012-2013

Stortingsmelding 16, 30 og 44 har økt satsing og profesjonalisering av rådgivingstjenesten blitt framhevet som tiltak for å forebygge frafall. Siden 2002 har mange rådgivere fått videreutdanning innen karriereveiledning. I Akershus har for eksempel alle rådgivere i videregående skole fått et slikt tilbud på Høgskolen i Akershus. Et nasjonalt tiltak for profesjonalisering av rådgivingstjenesten er først nå kommet i form av kompetansekrav til rådgiverne<sup>20</sup>. Her står det blant annet: *”Utdanningen (rådgiverne skal ha) bør inneholde en rådgiverrelevant utdanning på minst 60 studiepoeng. 30 studiepoeng eller mer av den rådgiverrelevante utdanningen bør dekke hovedoppgavene innen sosialpedagogisk rådgiving og/eller utdannings- og yrkesrådgiving som rådgiveren skal ha særlig ansvar for. Dette innebærer at det kan være ulikt innhold i rådgiverrelevant utdanning for en sosialpedagogisk rådgiver og en utdannings- og yrkesrådgiver.”* Dette betyr at det ikke lenger er tilstrekkelig å være lærer for å bli rådgiver, men at man bør kunne dokumentere kompetanse innen sosialpedagogikk eller karriereveiledning. Men kompetansekravene er vage og kun *anbefalte*, og det er opp til skoleeier å avgjøre hva som er nødvendig. Dette er verdt å merke seg sett i lys av funnene i Buland-rapporten: Her dokumenteres rådgivernes kompetanse i dag: 6 av 10 rådgivere har utdanning rettet mot rådgivning. I grunnskolen har 59 prosent utdanning rettet mot rådgivning og i videregående har 82 prosent har utdanning på feltet. I løpet av de siste ti årene har andelen rådgivere i grunnskolen uten utdanning rettet mot rådgivning økt fra 27 prosent til 41 prosent. Dette er bekymringsfullt med tanke på den betydningsfulle rolle rådgiverne gis i forhold til frafall og profesjonell veiledning. For rådgivere i videregående har andelen uten utdanning sunket fra 20 prosent til 16 prosent (Buland 2010).

I ”Gull av gråstein” (Hernes 2008) omtales rådgiverne flere steder. Gudmund Hernes anbefaler at rådgivingen styrkes i alle fylker, og at rådgivingen utvides og bedres slik at flere blir oppmerksom på alternative studieløp. Blant tiltak som fungerer mot frafall nevner Hernes Styrket You-veiledning, kompetanseutvikling for rådgivere og rask oppfølging ved fravær. Det er en betydelig interesse for yrkesveiledning og yrkesinformasjon fra arbeidsgivere, fagforeninger, foreldre, elever og studenter. Dette kan vise seg å være

---

<sup>20</sup> "Kompetanse og kompetansekrav for rådgivere". brev fra utdanningsdirektoratet 29. juni 2009



verdifull støtte i arbeidet med å få en forbedret yrkesinformasjon og veiledningstjeneste i skolen. Faren er at manglende ressurser og strukturer ikke gir dette engasjementet mulighet for å omskapes til handling. Trond Buland bekrefter at rådgivers oppgaver er store og sammensatte, med svært mange ulike arbeidsoppgaver som krever ulik kompetanse. Han spør om vi er på vei mot en ny rådgiverrolle? En ny rolle der *koordinering* av skolens arbeid står sentralt siden rådgiving er «hele skolens oppgave», og der spisskompetansen er på ”det å gjøre valg”. Buland dokumenterer dessuten at skolens YoU-tjeneste (karriereveiledningstjeneste) ikke er den eneste, eller kanskje en gang viktigste kilde til informasjon og råd/påvirkning. Familie (særlig mor), venner, moter og media spiller en viktigere rolle i forhold til valg av utdanning (Buland 2010). Det er fristende å spekulere i om dette kan være årsaken til at ungdom fremdeles tar valg der tradisjonell kjønnsdeling og sosiale forskjeller opprettholdes.

#### 1.4.5 Rådgiverforskriften

Forskrift om retten til nødvendig rådgiving kom i 2009<sup>21</sup>. Den supplerer Opplæringslova av 17. juni 1998 som i § 9-2 gir “...*elevane rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og sosiale spørsmål*”. I dette prosjektet vil det fokuseres mest på den deles av forskriften som omhandler utdanning og yrkesvalg, og mindre del delen som omhandler sosiale, personlige og emosjonelle spørsmål.

Hva som er ”nødvendig rådgiving” er vanskelig å avgjøre, men dette defineres nærmere i denne nye forskriften til opplæringslova som kom i januar 2009. Den slår fast at det er elevenes *behov* som skal avgjøre hva som anses som nødvendig. Forskriften representerer en styrking av betydningen av rådgiving/veiledning og elevenes rettigheter. En av hovedoppgavene til rådgivingstjenesten er å forebygge frafall:

§ 22-1: “...*Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, forebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar.*”

Det er også elevens sitt behov som skal avgjøre hvilken form rådgivinga skal ha – om den

---

<sup>21</sup>Endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 om retten til nødvendig rådgiving. 1. januar 2009.

skal være individuell eller gruppevis. Kommentar til § 22-1 (Om rådgivingen generelt):  
“... Videre understrekes det at rådgivingen kan være både individuell og gruppevis. Her vil det i hovedsak være elevens ønske og behov som avgjør hvilken form som anvendes. Skoleeier vil ikke kunne tilby bare gruppevis rådgiving.” Dette betyr at alle elever nå har rett til *individuell* veiledning. Denne rettigheten er ny og omfattende, og skoler vil kunne få offentlig tilsyn på om retten ivaretas og er blitt gjort kjent for elever og foresatte. Begrunnelsen for forskriftsendringen er formulert slik: “De tidligere bestemmelsene i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 tydeliggjorde ikke i tilstrekkelig grad hva elevens rett til nødvendig rådgivning innebærer. Dette kommer til uttrykk i at skoleeierne har ulik praksis.” (Kapittel 2). Presiseringen forskriften gir i forhold til Opplæringsloven, har bakgrunn i blant annet OECDs landsrapport fra 2002 som viser at rådgivingen i Norge er vag og uklar og for mye preget av informasjon, og for lite av individuell veiledning. Målet med min modell for gruppeveiledning i dette prosjektet har blant annet vært å forsøke å finne en veiledningsform der elevens behov for individuell veiledning kan bli ivarettatt i en gruppeveiledningssituasjon, ved dynamiske prosesser som stimulerer til selvrefleksjon og åpner for mye muligheter. Forskriften oppfordrer også til dette: § 22-1 siste ledd: “Eleven skal få den hjelpa han/ho treng for å utvikle seg vidare og utnytte egne ressursar...”

I forhold til karriereveiledning er forskriften detaljert og tydelig: § 22-3: “Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanninga og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planlegge utdanning og yrke i et langsiktig heilheitsperspektiv....Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnstikk og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebygge feilval.” I kommentaren understrekes det at formålet er knyttet til bevisstgjøring. Videre at det inngår en dimensjon for å gi elevene kompetanse til å ta egne valg vedrørende utdanning og yrke. Dette er en høyaktuell utfordring for rådgivere spesielt og skoler generelt særlig sett i lys av dokumentasjonen av frafall. Dette brukes videre i prosjektet der teori knyttet til selvbevissthet og valg danner grunnlag for utvikling av en modell for gruppeveiledning. Forskriften er vedlagt i sin helhet vedlegg 1.

Rådgiverforskriften viderefører tanken om delt rådgivingstjeneste fra prosjektet i 2000-2003. Noen skoler praktiserer dette med at forskjellige personer utøver henholdsvis sosialpedagogisk veiledning og karriereveiledning. Dette er interessant fordi det står i skarp kontrast til det helhetlige menneskesynet som ligger til grunn for både veiledningsteori og sosialkonstruktivistisk teori og som dessuten kjennetegner internasjonale politiske satsinger i forhold “lifelong management skills” med et helhetlig menneskesyn som utgangspunkt.

#### **1.4.6 Karriereveiledning nasjonalt og internasjonalt**

Et nasjonalt tiltak for mer sentralisert og systematisk karriereveiledning har vært forsøk med karrieresentre der for eksempel fylkeskommuner, NAV og kommuner samarbeider. Dette finner vi blant annet i Telemark, Østfold, Vestfold og Nordland, som nå er blitt permanente ordninger. I 2011 ble den første nasjonale satsingen etablert etter at Vox 25.6.2010 fikk oppdraget med å etablere en nasjonal koordinerende enhet for karriereveiledning i Norge. I tildelingsbrevet fra Kunnskapsdepartementet (KD)<sup>22</sup> henvises det både til OECDs undersøkelse fra 2002 og stortingsmeldinger 16 (2006-2007) og 44 (2008-2009) som er omtalt i flere steder dette prosjektet. Målet for etableringen er beskrevet slik i tildelingsbrevet:

*“Målet med den nasjonale enheten er å styrke kvalitet og profesjonalitet i karriereveiledningen, øke kunnskapsgrunnlaget, stimulere utvikling av likeverdige tilbud og fremme tilgang til karriereveiledning for unge og voksne i ulike livsfaser, samt supplere de regionale partnerskap med et nasjonalt og et internasjonalt perspektiv. Enheten skal bidra til styrket samarbeid og samordning om karriereveiledning mellom de ulike aktørene i skole, fagskole, universitets- og høyskolesektor og NAV, men samtidig slik at arbeidslivets parter og næringsliv involveres.”* Retten til slik veiledning er foreløpig forbeholdt elever i grunnsopplæringa og videregående skole. Med denne opprettelsen er det grunn til å tro at tilbudet om karriereveiledning vil kunne gjelde for flere grupper, og at etablering av karrieresentre vil finne sted i alle fylker. Dette er også enhetens leders<sup>23</sup> uttalte mål idet

---

<sup>22</sup> [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/andre/brev/utvalgte\\_brev/2010/etablering-av-enhet-for-nasjonal-koordin.html?id=611800](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/andre/brev/utvalgte_brev/2010/etablering-av-enhet-for-nasjonal-koordin.html?id=611800)

<sup>23</sup> Ingjerd E. Gaarder

hun også bekrefter at Norge henger etter når det gjelder tilgjengelighet. Det finnes blant annet ingen nasjonal nettjeneste for karriereveiledning i Norge. Den nye enheten innfører også begrepet “karrierehåndteringsferdigheter” som beskrivelse på noe av det enheten skal formidle (Gaarder 2011). Dette tas med her fordi det er tydelig knyttet opp til den utvikling som blant annet finner sted i Europa innen karriereveiledning. EUs strategi mot 2020 legger vekt på Lifelong Guidance og framhever at “Career Management Skills” er det som skal til for at Europas befolkning skal kunne mestre et liv med “multiple transitions” (stadige overganger), økt mobilitet og hurtige endringer (Gaarder 2011). Career Management Skills blir i flere sammenhenger knyttet opp til Life Management Skills. Dette kommer blant annet til uttrykk i EU Councils pressemelding fra 2008 der (EU 2008). Dette perspektivet er stimulerende for det karriereveiledningsarbeidet som foregår lokalt idet det løfter det opp og setter det inn i et livsmestringsperspektiv. Tendensen er derfor at karriereveiledning i større og større grad også omhandler mer marginale grupper i samfunnet som eldre, homofile og funksjonshemmede. Kjønnsperspektivet kommer også stadig sterkere inn (Svendsrud 2011). Hensikten med veiledningen blir da at eleven skal mestre møtet med en omskiftelig verden og endringer i eget liv. USA har utviklet karriereveiledning i over 100 år. Bruk av karriereveiledningsverktøy er godt etablert innen utdanning, og erkjennelsen av betydningen for samfunnsutviklingen er tydelig. Det er utviklet nasjonale retningslinjer med over 70 kriterier for karriereveiledning (NCDG<sup>24</sup>) fra 1989, der nettopp temaer som selvkonstruksjon og omstillingsevne (adaptability) nylig er tatt med (Svendsrud 2012). Karriereveiledning er mer og mer i ferd med å bli et dannelsesprosjekt med et holistisk grunnsyn. I lys av denne utviklingen utenfor Norge, blir det spennende å følge med framover på hvordan Vox og departementet vil bidra til å løfte karriereveiledningsfeltet i og utenfor skolen.

---

<sup>24</sup> National Career Development Guidelines

## 2.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet utdypes emner som er sentrale for problemstillingen og dens spørsmål. Emnene er valgt ut fordi de berører fundamentale verdier, holdninger og ferdigheter som oppstår i møte mellom en veileder og en veisøker – eller som i dette prosjektet; en rådgiver og elever. Resultatet av et slikt møte vil i stor grad påvirkes av rådgivers holdning til sin oppgave, av rådgivers grunnleggende elevsyn og hvordan rådgiver møter elevene. Teorien som presenteres er i noen tilfeller hentet fra eller kan overføres til, situasjoner utenfor skolen. Jeg velger likevel å bruke betegnelsen elever framfor veisøker/klient/deltaker. Framstillingen mister derved noe av sitt generaliserende preg, men blir mer relevant for den målgruppen som er valgt ut for dette prosjektet.

De første delene av dette kapittelitlet er viet etikk (2.1). De neste delene av kapittelitlet er viet veiledning. Som innledning drøftes rådgiving kontra veiledning i kapittel 2.2.1. Med utgangspunkt i noen av de etiske betraktningene i kapittel 2.1, utdypes konstruktivisme og konstruktivistisk veiledning i kapittel 2.2.2. Veiledningstemaet spisses deretter til å fokusere på karriereveiledning, som er dette prosjektets tilnærming. Et blikk på den historiske utvikling av karriereveiledning samt drøfting av ulike teoretiske tilnærminger presenteres derfor i kapittel 2.2.3. Til slutt løftes veiledning rettet mot områdene selvbevissthet og valgkompetanse fram i kapittel 2.2.4 og 2.2.5, siden dette er de delene av rådgiverforskriftens mål som forskningsspørsmålene belyser spesielt. For å undersøke hvordan gruppeveiledning kan brukes som verktøy, er det nødvendig med kunnskap om ulike aspekter ved gruppeveiledning som gruppesammensetning, veileders rolle og prosesser som oppstår i en gruppe. I kapittel 2.3 blir dette redegjort for, og en modell for gruppeveiledning basert på en didaktisk relasjonsmodell presenteres. Veileders rolle og kommunikasjon tas også opp her. Til slutt gir kapittel 2.4 en gjennomgang av ulike veiledningsmetoder. Dette danner et bakteppe for utvelgelse av metoder og øvelser til den konkrete modellen for gruppeveiledning som blir gjennomført i dette prosjektet.

## 2.1 Etikk i veiledningen

Veiledning er en etisk handling. *“Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender.”* (Løgstrup i Boge mfl 2009, s.108). En veiledningssamtale (veiledningssituasjon) har potensiale i seg til å bli betydningsfull for veisøkeren. Derfor kan ikke veilederen ha vage verdier og er nødt til å foreta etiske vurderinger. En karriereveiledning handler dypest sett om *“hvordan jeg skal leve mitt liv”*, og berører derfor noe eksistensielt (Peavy 1998). Kompetansen til veilederene å klare å se de etiske utfordringene. Denne etiske kompetansen kan beskrives slik: *“Praktisk dømmekraft og klokskap i faglig utfordrende situasjoner.”* (Gravås 2011). Etiske utfordringer kan være:

- Ta eleven alvorlig

Dette innebærer å sette veisøker i fokus og seg selv til side. Det kan ha praktiske konsekvenser som at veiledningen ikke skal bli forstyrret av telefoner eller andre avbrytelser, at veileder ikke sitter bak et skrivebord men ved siden av eleven, eller at veileder ikke sitter bak en datamaskin, men ved siden av eleven slik at alt som blir skrevet er mulig å lese for begge. Det betyr dessuten å møte veisøker på en åpen, nysgjerrig, empatisk, respektfull og oppmuntrende måte. I veiledningen vil det ofte være nødvendig å utøve finstemt balansekunst mellom ulike hensyn og behov:

- Balansere mellom makt og avhengighet
- Balansere mellom utfordring og hensyn
- Balansere mellom samfunnets behov og individets behov
- Balansere mellom optimisme og realitetsorientering

Det første punktet berører det dilemmaet at en veiledningssituasjon er i seg selv asymmetrisk med ulikt maktforhold, mens idealet er en likeverdig relasjon. Eleven kommer for å få råd eller støtte, men veileder må unngå å skape et avhengighetsforhold. Hjelpeaspektet bør derfor tones ned og elevens virkelighetsforståelse og ressurser framheves. Dette menneskesynet er basert på grunnleggende humanistiske verdier som i følge Tveiten kan beskrives som frihet, autonomi og det ansvarlige mennesket som alene kan og bør bestemme over sitt liv og sine handlinger (Tveiten 2002). Det andre punktet kan fanges opp av en form for kritisk orientert veiledning der veileders fremste oppgave er å

problematisere for å stimulere til ny erkjennelse (Inglar 1999). Veileders oppgave blir å stille kritiske spørsmål for å få veisøker til å finne sine egne verdier og mål. Dette er en spennende framgangsmåte som i beste fall kan fremme mot til å tenke nytt, men den etiske utfordringen er hensynet til individets grenser og sårbarhet. Punkt tre er særlig relevant for karriereveiledning av elever i forhold til utdanning og yrker. Det å realitetsorientere i forhold til muligheter og begrensninger uten å ta fra dem drømmene er daglige utfordringer. Det siste punktet om balanse mellom individets og samfunnets behov drøftes grundig senere i dette kapittelitlet.

Veileder trenger å være svært bevisst sin rolle. Det betyr blant annet å være oppmerksom på følgende:

- Ikke overta ansvaret for resultatet av veiledningen
- Ikke belaste elever med personlige erfaringer eller meninger
- Vite hvor grensene for egen kompetanse går
- Holde seg innenfor rammene for veiledningen når det gjelder tid, temaer, roller
- Ikke legge føringer på resultatet av veiledningen
- Vurdere mulige konsekvenser av veiledningen

(Mange av punktene ovenfor er hentet fra Gravås 2011)

Når det gjelder å unngå å belaste elever med veileders liv, kan det bety noe så enkelt som å unngå å la veiledningen foregå i omgivelser der symboler på veileders personlighet (og vellykkethet) med familiebilder, diplomer og attester er synlige. Punktet om ikke å ta ansvar for resultatet betyr blant annet at veileder ikke på forhånd skal bestemme seg for hva som skal bli et godt resultat, men ha tillit til den prosessen som foregår hos veisøker, og at resultatene kan komme lenge etter at veiledningen er over.

### **Samfunnets eller individets behov?**

Rådgiver vet ofte mye om eleven forut for en veiledningssamtale, men det kan også hende at man møtes med ”blanke ark”. Her kan det være nyttig å skille mellom veiledningssituasjoner der eleven kommer frivillig ut fra et ønske eller behov, og der de i

større grad er tvunget. Det siste kan være tilfellet i situasjoner der elever ikke mestrer det løpet han har lagt opp, og er tvunget til å tenke nytt. En annen situasjon kan oppstå der elevens adferd er så preget av lav motivasjon, at han blir bedt om å oppsøke rådgiver som en del av skolens oppfølging, for eksempel fordi fraværet er foruroligende høyt og faren for frafall er stor. Disse «risikoelevne» ble omtalt i kapittel 1.2. Men hva slags risiko er det vi snakker om? Risikoelementet her er faren for at eleven slutter på skolen og blir en del av frafallsstatistikken. Det er imidlertid ikke gitt at dette er en negativ konsekvens for den eleven det gjelder. Her oppstår et etisk dilemma for veileder. Skal veiledningen være normativ eller helt uten føringer? Påvirke til endring mot mer ønsket adferd, eller ha et åpen utfall? Dette er avgjørende for hvordan man legger opp en veiledningssituasjon.

Trond Inglar (Inglar 1999) presenterer og drøfter ulike veiledningsstrategier som har ulikt ståsted verdimesig. Han skiller mellom formidlingsbaser, prosessorientert, Gestaltorientert og kritisk orientert veiledning rettet mot læring og veiledning. Han drøfter blant annet om veilederen (læreren) skal framstå som eksperten, fremme egne likeverdige synspunkter eller være mer anonym i veiledningssituasjonen. Han skiller i liten grad mellom undervisning og veiledning. Jeg opplever at slike drøftinger i forhold til læring, ikke nødvendigvis kan overføres til en karriereveiledningssituasjon. Hovedgrunnen til dette er at mens det i et klasserom vil være felles mål og rammer formulert i handlingsplaner, læreplaner, skolereglement og eksamen, vil det i en karriereveiledningssituasjon ikke være slike mål. Rådgiveren kan velge å veilede ut fra mål om at elever ikke skal slutte, at elever skal redusere sitt fravær, endre adferd eller ikke stryke i fag. Men hun står også fritt til ikke å ha slike føringer – blant annet avhengig av hvilke verdier og elevsyn som ligger til grunn. I min forrige oppgave (Seville, 2010) tok jeg opp det etiske dilemma veileder står overfor med tanke på å finne balansen mellom å stimulere til selvrealisering eller innordning/konformitet hos eleven. Et genuint åpen og aksepterende veiledningsform kan gi resultater som ikke er i tråd med skolens eller samfunnets ønsker. Donald Super definerte veileders oppgave som: en prosess der en person hjelpes til å utvikle og akseptere seg selv, overføre denne selvoppfattelsen til virkeligheten til tilfredshet for ham selv og til nytte for samfunnet. (min oversettelse) (Super 1957 i Højdal og Poulsen 2007). Her ligger det en tydelig agenda om konformitet og nytte som skal prege veiledningen. I dag får mer individualistisk og konstruktivistisk orienterte modeller prege veiledningen, men kravet om å redusere frafall og fravær i skolen, få flest mulig til å fullføre og bestå, eller det faktum at ikke alle elever får sitt valg oppfylt i videregående er slike rammer som kan virke styrende



eller hemmende. Normative føringer og holdninger hos den som veileder kan være at noen valg er "bedre" enn andre, eller at visse deler av veisøkers personlighet bør forbedres eller endres for å oppnå innordning i et system eller gi bedre tilpasningsdyktighet. Et genuint humanistisk og holistisk menneskesyn kan ikke inneholde slike føringer etter min mening. Eleven skal være et subjekt – ikke et objekt. Men det er kan være vanskelig å unngå. Selv Inglar unngår ikke normative føringer i sin drøfting av prosessorientert veiledning: *"Det kan føre til at en i for stor grad "forstår" den som veiledes, ..., at en rett og slett blir for "snill"* (Inglar 1999, s. 39). Jeg er derfor ikke enig med ham i at veiledningsstrategier kan direkte overføres fra et klasserom til en veiledningssituasjon med rådgiver slik "Lærer og veileder" (Inglar 1999) legger opp til. Jeg tror det kan hindre en åpen veiledningsprosess der eleven faktisk er i sentrum. Jeg vil påstå at ethvert mål som ikke er knyttet til eleven som subjekt vil stå i fare for å ha et normativt element i seg, og kan forstyrre veiledningsprosessen på en uheldig måte. Dette synet kan støttes av en konstruktivistisk virkelighetsforståelse. Pedagogen Paulo Freire framhevet sterkt et slikt anerkjennende menneskesyn/elevsyn. I utviklingen av sin pedagogikk brukt overfor fattige analfabeter i Brasil på 1960-tallet kritiserer han at elever blir sett på som *"tomme gjenstander som skal fylles"* (Freire 1999, s. 598). Freire ser pedagogikken som en mulighet til å skape bevissthet, refleksjon og handling. Hans utgangspunkt var fattige i Brasil, men grunnholdningen hans har overføringsverdi til dagens vestlige samfunn. Denne grunnholdningen beskrives slik av Eva Nordland i forordet til hans verk: *"Livet er en oppgave som en må ta på seg. Så selvstendig som mulig må den enkelte, for å leve et verdig liv, forbedre livet og frigjøre seg fra undertrykkende vaner og roller. Den første oppgaven er å bli bevisst seg selv og sin hverdag."* (Freire 1992, s.12). Freires pedagogikk ble brukt som et middel til frigjøring fra undertrykkelse og demokratisering i Brasil. Overført til dagens situasjon i skolen kan det samme grunnsynet brukes til å stimulere elever til selvstendighet og kritisk tenkning. Dette for å kunne ta gode valg, men ikke minst også til å overkomme apatien som gir seg utslag i skulking, lav innsats og lave forventninger til egne prestasjoner som er aktuelle problemstillinger for dette prosjektet. Arbeidet med å få elevene til å bli subjekter i eget liv – selv om det ikke nødvendigvis er samfunnsnyttig på kort sikt, kan binde Freires univers til rådgivers oppgaver i dag. Det er derfor helt avgjørende for utfallet at veileder ikke har noen normative føringer om at noen svar er riktigere og bedre enn andre. Satt på spissen betyr det at hvis utfallet av veiledningen er at eleven vil slutte på skolen, skal dette ikke motarbeides av rådgiver.

## 2.2 Veiledning

I dette kapitlet legges det teoretiske grunnlaget for det gruppeveiledningsprosjektet som ble gjennomført. Her gis føringer for hvordan veileder møter elevene gjennom holdning, språk og aktiviteter. Emnene nedenfor er valgt ut blant et utall emner innen veiledning. Utvalgsriteriet har vært å finne en grunnholdning som skal gjennomsyre prosjektet, relevans for forskningsspørsmålene og ydmykhet for den betydning et veiledningsmøte kan ha for den enkelte.

### 2.2.1 Rådgiving eller veiledning?

Begrepet veiledning kan ha ulike betydninger etter som hvilken sammenheng veiledningen foregår i. Begrepene veiledning og rådgiving brukes ofte om hverandre, men særlig i skolen er begrepet rådgiving brukt, blant annet ved at rådgiver fremdeles er tittelen på stillingen. Jeg vil nå redegjøre for innholdet i de to begrepene og argumentere for hvorfor veiledning er den betegnelsen som er riktigst å benytte – både i dette prosjektet og i forhold til elever generelt.

Rådgiving ser rådgiveren som eksperten som skal overføre sin kunnskap til den som veiledes. Kommunikasjonen kan være symmetrisk i form av informasjon, eller i noen tilfeller asymmetrisk ved at rådgiver ønsker å påvirke eleven. Disse begrepene brukes særlig innen markedsføring og PR<sup>25</sup>. Det betyr uansett at rådgiveren i en viss grad forvalter en form for sannhet og kan og skal gi råd. En konsultasjon betyr da ofte en overføring av kompetanse og innsikt. Målet for samtalen er ofte klart, sett fra rådgiverens side.

Rådgiveren er ansvarlig for sine råd, men den som søker råd er i prinsippet selv ansvarlig for å følge dem. Faren i en slik setting er at rådgiveren er den overordnede som framstår objektiv og uten personlighet, kun en representant for den stillingen hun besitter, og som skal framstå kontrollert og informert (Peavy 2004). Rådgiverens arbeid blir en parallell til lærerens hvis man som Pablo Freire er kritisk til den tradisjonelle lærerrollen der lærerens

---

<sup>25</sup> Kilde: Wikipedia og [www.kommunikasjon.info.no](http://www.kommunikasjon.info.no)

fremste oppgave er å overføre kunnskap til elevene. *“Undervisning blir derved en handling som tar sikte på å oppbevare. Elevene er oppbevaringsstedet og læreren den som har noe å oppbevare. I stedet for å kommunisere sender læreren ut kommunikeer.* (Freire 1999, s.55). Videre er en fare ved rådgiving at rådene som gis er feil, eller at mottakeren oppfatter eller bruker dem feil. I så fall kommer rådgiver i et dilemma som medansvarlig for dette. Vance Peavy oppsummerer det slik: *«Advice giving is at best a risky business.»* (Peavy 2010, s. 41). Å gi råd kan i verste fall virke mot sin hensikt. Bruk av uttrykk som «Du burde» skape motstand hos lytteren. Gode råd kan skape skam og uro fordi mottakeren føler hun burde sett dette selv. Dessuten kan gode råd føre til usikkerhet om man vil greie å nå dem – hvis ikke de nås skapes nytt nederlag. (Siverts 2010). Med bakgrunn i OECD-rapporten fra 2002 (OECD 2002) hvor det ble slått fast at rådgivingsarbeidet i skolen var for mye preget av informasjon, og for lite av veiledning, er det kanskje grunn til å etablere et nytt syn på rådgivers rolle, og kanskje dermed vurdere å endre navnet på stillingen også.

I skolesammenheng kan begrepet veiledning forstås på mange måter, nemlig som undervisning, opplæringsvirksomhet, assistanse eller tilrettelegging for utvikling i en læreprosess (Tveiten 2002). Men mens rådgiving og veiledning ofte kan omtales som to sider av samme sak, kan man også skille dem ved å framheve at i veiledning er dialogen det viktigste verktøyet, og at både veiledere og den som mottar veiledningen er på en indre reise for å lære. En veileder vil derfor i større grad enn en rådgiver følge eleven langs den åpne veien framover, framfor å stake ut kursen i en bestemt retning. Sissel Tveiten sier det slik: ” ...synet på veiledning...innebærer at den som veiledes, selv har de beste forutsetningene for å finne den veien som er riktig for ham eller henne. Veilederens ansvar er å legge til rette for at dette kan skje.” (Tveiten 2002, s. 24). I en veiledningssituasjon er ressursene til individet (eleven) en vesentlig del av prosessen. Arbeidet blir derfor også mer krevende for eleven. Veiledning skal stimulere til egen læring og utvikling gjennom prosesser i et læringsklima som virker motiverende. Målet er å bidra til innsikt og klokskapittel hos den som veiledes og sette elevens egne erfaringer i perspektiv, ved å fremme bevissthet om valg, verdier, verdikonflikter, fordommer og inngrodde forestillinger. Veiledning vil bruke spørsmål - ofte åpne og kritiske, som fremmer slik refleksjon og selvinnsett. Handal og Lauvås definerer veiledning som et profesjonelt forhold mellom yrkesutøvere, der veileder skal hjelpe den enkelte til å trekke

forbindelseslinjer mellom teoretisk kunnskap og egne erfaringer til den praktiske hverdagen (Handal og Lauvås 1990). Veiledning var altså knyttet til den praktiske virkelighet – ofte i forbindelse med et yrke. I dag brukes veiledning framfor rådgiving mer for å beskrive en likeverdig kommunikasjonssituasjon der veilederbegrepet åpner for å føre den som veiledes fram til innsikt. Dreiningen mot å bruke begrepet veiledning i skolesammenheng har skjedd de siste årene – blant annet med innføringen av begrepet *karriereveiledning*. De senere år er veiledning stadig oftere blitt knyttet til selvutvikling, blant annet ved bruk av begrepet «empowerment» (Tveiten 2002, s. 23)<sup>26</sup>. Denne holdningen forsterkes i det sosiodynamiske synet på veiledning, særlig anført av Vance Peavy. Metoder som bygger opp under slik selvledelse er brukt både i og utenfor skolen med for eksempel Coaching, LØFT<sup>27</sup> (omtales i kapittel 2.4) og NLP<sup>28</sup>, hvis metoder og grunntanker overlapper mye av det som er skrevet om veiledning ovenfor. Disse grunntankene er likevel ikke nye, og finnes både i gestaltveiledning, kognitiv terapi og konfluent pedagogikk. Nettopp fordi begrepet brukes synonymt med rådgiving, konsultasjon, guiding og terapi lanserer Tveiten en egen definisjon av veiledning: «*En pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog.*» (Tveiten 2002, s. 24). Målet er kanskje det samme for alle begrepene; veiledning for å skape større innsikt, bryte innlærte mønstre og utvide handlingsrommet. Slik veiledning vil alltid berøre en del eksistensielle spørsmål som blir omtalt senere i dette kapittelitlet.

Har det noen betydning om man bruker begrepet rådgiving eller veiledning? Med utgangspunkt i at begrepene bærer med seg en holdning, noen verdier eller et grunnsyn på det som finner sted, er svaret et klart ja. Tittelen på Liv Lassens bok om Rådgiving er «*Rådgiving – kunsten å hjelpe*». Ordet hjelpe dukker også opp i Handal og Lauvås' definisjon av veiledning som er beskrevet ovenfor. Dette ordet "hjelpe" er det grunn til å stoppe opp ved. I en veiledningssituasjon som beskrevet ovenfor vil bruk av ordet *hjelpe* fort bli problematisk idet det stadfester en ubalanse mellom en hjelper og en som trenger

---

<sup>26</sup> Empowerment oversettes ofte med selvledelse

<sup>27</sup> Løsningsfokusert tilnærming: Presenteres nærmere i kapittel 2.4.

<sup>28</sup> NLP: Neurolingvistisk Programmering

hjelp. I tråd med et konstruktivistisk menneskesyn som beskrives i kapittel. 2.1.2. nedenfor, er det riktigere å si at man skal få eleven til å *oppdage* og hjelpe *seg selv*. I rapporten Gull av gråstein (FAFO 2010) hevder Hernes endog at elevene er overutrustet til dette. Hans elevsyn, som gjenspeiler det vi finner hos Bruner, kommer tydelig til uttrykk slik: ”Synet er ikke fatalistisk, men aktivistisk....Ja, det viktigste de unge kan lære i skolen er dette. Det du blir er noe du kan påvirke. Dine evner er noe du kan gjøre noe med.” (Hernes 2010, s. 35). I veiledning fra rådgiver mener jeg dette grunnsynet er essensielt og en betingelse for at veiledningen skal ha mening, og ikke bare være på liksom.

Tron Inglar skiller mellom undervisning og *rådgiving* på den ene siden, og tilrettelegging og *veiledning* på den andre (Inglar 1999). I møte med elever vil man ha ulike tilnæringsmetoder i ulike situasjoner, og veksle mellom å gi råd og veilede. Enten man kaller det rådgiving, konsultasjon eller veiledning er det viktige fellestrekk iflg Liv Lassen:

- prinsippet om frivillighet
- ansvaret for endring ligger hos rådsøkeren
- rådgivers ansvar er å legge til rette, å lede og fullføre prosessen
- at rådgiveren har et ansvar som modell for den som søker hjelp. (Lassen 2002, s.32)

Med et konstruktivistisk syn på veiledning er det grunn til å stille spørsmål ved Lassens punkt om at rådgiver har ansvaret for å fullføre prosessen. Som det beskrives nærmere i kapittelitlet om konstruktivistisk veiledning (2.2.2) er veileder mer en som skal sette i gang en prosess hos veisøker der prosessen er målet – ikke svarene eller avslutningen.

Forskjellen kan kanskje oppsummeres med at eleven ikke skal komme til fornuft – men komme til seg selv. Ikke oppnå kunnskap, men innsikt. Da er det veiledning som er verktøyet – ikke rådgiving.

### **2.2.2 Konstruktivisme og konstruktivistisk veiledning**

På hver sin måte bidrar tre sentrale teoretikere til konstruktivismen. Det er Jean Piaget, Leo Vygotsky og Jerome Bruner. De er tatt med her grunnet sin sterke posisjon som pedagoger, men særlig fordi deres pedagogiske tankegods har interessante og relevante overføringsverdier i forhold til veiledning generelt og for Vygotskys og Bruners del, for gruppeveiledning spesielt.

Konstruktivisme kan enkelt forklares som at mennesket hele tiden skaper sin virkelighet – i motsetning til et syn der verden er “objektiv”. I følge Piaget er det vi lærer og opplever ikke et speilbilde av en ytre verden, men et resultat av våre kunnskapers møte med verden og slik konstrueres vår virkelighetsoppfatning (Imsen 1998). Han uttrykker det selv slik “*Kunnskap er ikke ready-made. Vi konstruerer og rekonstruerer vår kunnskap hele tiden.*” (min oversettelse)<sup>29</sup>. Piagets anliggende har vært å avdekke hvordan det menneskelige intellekt utvikles. Han ser på menneskets evne til læring som en gitt biologisk egenskapittel, og har utviklet stadier for kognitiv utvikling hos barn (Illeris 2006). Han tilskrives derfor ofte en retning som kalles kognitiv konstruktivisme (Imsen 1998). Piagets modell er relativt statisk, Bruner beskriver selv sin konstruktivistiske virkelighetsoppfatning slik: “*We never know how the world really is. We always have to construct what we think the world is.*”<sup>30</sup>: (Vi vet aldri hvordan verden egentlig er. Vi må hele tiden konstruere det vi tror verden er. (min oversettelse)). Han trekker i større grad enn Piaget inn det dynamiske aspektet ved læring, og oppsummerer det med at “*Å lære er å gjøre.*” (Bruner 1997, s.11) – og etter hvert som hans sosialkonstruktivistiske teorier utviklet seg- betød dette at å lære er å gjøre – sammen med andre. Fra konstruktivist til sosialkonstruktivist; kunnskapskonstruksjon fremmes gjennom dialog, samarbeid og forhandling. Bruner var tidlig også opptatt av barns intellektuelle utvikling, som Piaget, men hevdet at barn i utgangspunktet kunne lære et hvilket som helst fag uansett stadium eller alder – det var måten det ble formidlet på som var avgjørende. “*...grunnelementene i ethvert fag kan tilføres enhver i hvilken som helst alder i en eller annen form.*” (Bruner 1970, s.25). Videre i denne oppgaven er det særlig Bruner og Vygotskys sosialkonstruktivistiske grunntanker som skal benyttes da de er mest relevante for et gruppeveiledningsprosjekt som dette. Men før Piaget forlattes helt, er det interessant å trekke paralleller fra ham til den statiske modellen for yrkespersonligheter utformet av John Holland. Det er overføringsverdi mellom et syn der en bestemt intellektuell utvikling er knyttet til et objektivt kriterium som alder (Piaget) og der objektiv testing skulle kunne fortelle en person hvilket yrke de passer til (Holland). Mer om J. Hollands

---

<sup>29</sup> Kilde: Intervju med J. Piaget fra 1977 på <http://www.youtube.com/watch?v=I1JWr4G8YLM&feature=related>

<sup>30</sup> Kilder: Intervju med J. Bruner på [http://www.youtube.com/watch?v=r2H\\_swMUIOg](http://www.youtube.com/watch?v=r2H_swMUIOg).

yrkespersonligheter i kapittelitlet om karriereveiledning (2.2.3). Innen karriereveiledning har et slikt statisk, deterministisk menneskesyn måttet vike for et mer dynamisk syn på mennesket som et sosialt, kommuniserende vesen som stadig re-konstruerer sin virkelighetsforståelse og seg selv i en verden i stadig forandring.

Vygotsky og Bruners syn er sterkt preget av tro på menneskets potensiale for læring. Vygotsky innførte begrepet “Den proksimale utviklingszone” for å beskrive hver elevs potensiale i rommet mellom det kan og dit de kan komme (Imsen 1998). Men læringen skjer ikke i et individuelt vakuum. “*Menneskets mentale aktiviteter er ikke solospill – selv ikke når de foregår inne i hodet* ” (Bruner 1997, s. 31). Vygotsky hevdet at barnets selvkonstruksjon er et resultat av den sosiale utvikling (Dale i Bråten 2008). Bruner framhever kultur som konstituerende for bevisstheten (Bruner 1997). Læringen er altså et resultat av det gjensidige forholdet mellom individet og kulturen og andre mennesker som omgir det. Andre menneskers betydning kan beskrives som et stillas som bidrar til utviklingen og læringen (Scaffolding). Dette stillaset er for Bruner voksnes støttende inngrep i undervisningen (Imsen 1998). Mennesket er ikke selvtilstrekkelig, men trenger andre mennesker for å nå ny erkjennelse, og da er språket essensielt. Språket er i følge Vygotsky det viktigste redskapittel for tilegnelse av kunnskap og felles kultur (Imsen 1998). Språket blir den sosiale betingelse for tenking, læring og utvikling. Læringen skjer gjennom aktivitet og lek, gjennom kommunikasjon og veiledning. Mer om språk og kommunikasjon i kapittel. 2.3.3. Det er noen elementer særlig fra Vygotskys og Bruners univers som jeg anser spesielt relevant for dette prosjektet. Det ene er det grunnleggende positive menneskesynet der man har tro på at alle har et potensial for utvikling. Deretter at eleven har størst mulighet til kunnskap og erkjennelse i samspill med andre. Dette er en begrunnelse for å utforske veiledning i grupper. Det tredje er betydningen av en lærers/veileders rolle i et slikt sosialt samspill for å bidra til at elever er i sin utviklingszone. Til slutt kommer språkets betydning. I en gruppeveiledning blir språket helt avgjørende for å muliggjøre handling og stimulere til ny erkjennelse og selvbevissthet. Det blir en kommunikasjonsorientert pedagogikk, der tenkning og språk skal stimulere hverandre, og derved kunne påvirke hvordan elever konstruerer sin selvoppfatning og virkelighetsoppfatning. Konstruksjonen foregår gjennom aktiviteter med sterke elementer av lek.

Veiledningen gir et menneske mulighet til å undersøke nærmere hva det innebærer at hun lever sitt liv som hun gjør nå, og dermed overveie alternative måter hun kan gjøre det i framtiden (Peavy 2010). I pedagogikken er begrepet konstruktivisme brukt for å beskrive hvordan kunnskapen skapes som en prosess gjennom aktiviteter. Læring og kunnskap blir noe dynamisk. Det er fristende å knytte begrepet konstruktivisme opp mot eksistensialisme. Her er det fokus på den som skapes og det som oppstår underveis. Konsentrasjonen er på prosessen mer enn resultatet. Beskrivelsene er viktigere enn forklaringene. Noe skal *skapes*– ikke *finnes*. Innen karriereveiledning har begrepet ”Konstruktivistisk veiledning” som knyttes opp til blant annet Vance Peavy etablert seg som en viktig tilnærming til feltet veiledning – særlig karriereveiledning. Mangfoldet i dagens samfunn krevet mer åpne, reflekterende veiledningsformer enn de instrumentelle, løsningsfokuserte fra det industrialiserte samfunnet. Fokuset bør være på selvinnsikt og livsplanlegging i en sosial kontekst, framfor måling, kartlegging og adferdsjustering (Peavy 2004). I konstruktivistisk veiledning slik den beskrives av blant andre Vance Peavy er veiledning av praktisk utøvelse av respekt for det den andre personen er og forsøker å bli. Her har spørsmålene mer kraft enn svarene idet de åpner snarere enn lukker samtalen. Vance Peavy bruker Kierkegaard som inspirator. Den konstruktivistiske modellen for veiledning tar høyde for at elever og veiledere har ulik ”bagasje”, og understreker at veilederen må være ydmyk for dette. Hver person er unik – noe som sammenfaller med Kierkegaards innstilling om at hvis man virkelig skal hjelpe et annet menneske må man begynne der *det* er (Sløk 1983). Spørsmålene må derfor være åpne og ikke førende. Slik kan eleven bruke sine egne referanser og finne sine egne svar. Selverkjennelse hos den veiledningssøkende skal bidra til ”empowerment” – det vil si handlekraft og selvledelse. Veiledningens mål er å hjelpe elever til å utvide sitt handlingsrom og sin kontroll over egen tilværelse. For å oppnå resultater i denne modellen er det essensielt at veiledningssituasjonen bidrar til håp, omsorg, oppmuntring og avklaring (Peavy 2000). Mens terapi i større grad søker å løse problemer og kanskje helbrede, er denne veiledningen rettet mot det å foreta valg. En annen premissleveranør innen karriereveiledning, kanadieren Norman Amundson viderefører dette ved å hevde at man i veiledningssituasjonen må ha alle muligheter åpne så lenge som mulig og utsette avgjørelsene (Amundson 2009).



En konstruktivistisk tilnærming har vært framtredd innen karriereveiledningen i Norden de siste årene. I Norge er dette relativt nytt, men i Danmark hvor konstruktivisme i stor grad har preget veiledningen, har diskusjonen kommet om formen er altfor åpen og overlater for mye til den som skal veiledes. En kritikk er at konstruktivistene påstår at «...ingen kan lære noen noe, man kan bare lære seg selv noe» (Paludan i Andersen 2006, s.138). Paludan mener at elever trenger en veileder og lærer for å komme videre til høyere erkjennelse. Hun er særlig opptatt av barns læring, men hennes kritikk kan også overføres til veiledning av ungdom: De trenger kunnskap og råd – ikke bare åpne spørsmål der alle svarene skal finnes i deres eget hode og som forutsetter at de er selvtilstrekkelige. Ny innsikt krever ny kunnskap som må tilføres utenfra. Eleven trenger mer enn å være sin egen konstruktør – hun trenger venner, lærere og samfunnet rundt seg. Dette innså både Vygotsky og Piaget. Paludan henviser til Vygotsky som bidro til å skape den sosiale konstruktivisme, men selv han mente at man trenger andre som vet mer enn en selv (venner og lærere) for å bidra i konstruksjonsprosessen.

Det kan absolutt være situasjoner som taler for en mer rigid veiledningsform enn den åpne, konstruktivistiske. Man kan tenke seg at elever som er svake faglig og/eller har begrenset språk og abstraksjonsevne, eller veisøkere som er i en kritisk situasjon grunnet arbeid eller helse, har lav motivasjon og/eller lav selvfølelse, lettere vil kunne gjennomføre skjematiske oppgaver og kartleggingsøvelser enn slike åpne og mer kreative prosesser. Dette har jeg selv erfart som rådgiver overfor elever som mangler språk for å snakke om seg selv, har liten abstraksjonsevne eller er ukomfortabel med samtalesituasjonen. Dette tas opp i drøftingen av resultatene i dette prosjektet i kapittel 5. Hvis manglende evne til å ta valg kan betegnes som en fantasikrise, er det kanskje lite sannsynlig at elever vil ha mye å bidra med under en åpen veiledningsform der for eksempel mirakelspørsmål<sup>31</sup> eller rollespill inngår. En annen kritisk bemerkning kan være om det er slik at jo åpnere veiledning slik det konstruktivistiske veiledningsideal legger opp til, jo større fare for at veileders egen ”habitus”<sup>32</sup> eller forforståelse spiller inn? Der det er stort rom for kreativitet,

---

<sup>31</sup> Mirakelspørsmål: Metoden er beskrevet i kapittel 2.4 og i vedlegg 8.

<sup>32</sup> Habitus: Handlingsmønstre, holdninger og adferd som man bærer med seg. [www.wikipedia.no](http://www.wikipedia.no)

observasjon og tolkninger, vil det være en større fare for projisering av veileders egne verdier og synspunkter enn i en mer systematisk og lukket form med testing og kartlegging. Jo mer rigid en test eller undersøkelse er, jo mindre rom for skjønn både hos veileder og elev. Dette kan sees som en fordel i forhold til objektivitet. Men uansett form må veileder være oppmerksom på faren for å påvirke utfallet av veiledningen. Slike fallgroper kan være egne fordommer, ønske om å imponere veisøker, uenighet i resultatet etcetera. I en konstruktivistisk veiledning er noe av målet med prosessen at eleven skal bli klar over sin egen habitus – det hun bærer med seg av erfaringer, verdier og føringer. Men slik må også *veilederen* erkjenne det hun bærer med seg av slik bagasje for at den i minst mulig grad skal påvirke veiledningen (Amundson 2009).

### **2.2.3 Karriereveiledning**

*“ I det kloke valg av yrke inngår tre overordnede faktorer: 1) en klar forståelse av deg selv, dine potensialer, evner, interesser, ambisjoner, ressurser, begrensninger og deres årsaker; 2) kunnskap om jobbkravene, forutsetningen for suksess, fordeler og ulemper, belønninger, muligheter og perspektiver i ulike typer jobber og 3) evne til å resonnerer over relasjonen mellom disse to gruppene av faktorer.”* (Højdal og Poulsen 2007, s. 29). I dette prosjektet er veiledningsprosessen treleddet: 1. Kjenn deg selv, 2. Få oversikt over mulighetene og 3. Velg mål og drøft hindringene. Denne måten å arbeide på dukket opp allerede i 1909 da de første sentre for karriereinformasjon dukket opp som en del av det industrialiserte samfunn i Tyskland, og er beskrevet av Frank Parsons i ”Choosing og vocation (1909). Kort oppsummert handler det om selvinnsett, yrkes- og utdanningskunnskap og beslutningskompetanse. Disse grunnleggende elementene i karriereveiledning har overlevd i over 100 år, selv om tilnærmingen og metodene er utvidet og endret. I utviklingen av et vitenskapelig fundament for karriereveiledning ble det etter 1909 utformet tester av intelligens og ferdigheter som skulle brukes til å stille ”diagnoser” av eksperter på veiledning. Det naturvitenskapelige vitenskapittelsideal dominerte. Målet var at arbeidskraften først og fremst skulle tilfredsstille arbeidsmarkedet – ikke omvendt. Målet var å finne “rett mann på rett plass” eller komme “på rett hylle i livet”. “Matching” etablerte seg som begrep. Målet var å ”matche” interesser mot yrker basert på skjematisk tester og kartlegging. Personlighetskategoriseringene og yrkestypene til John Holland ble

og blir fremdeles ofte brukt som grunnlag for slik matching (Holland 1985). Testverktøyene ble modifisert utover mot 50- og 60-tallet, men begrepet match finner vi også i dag brukt blant annet i kartleggingsverktøyet ”Jobbmatch” som er utviklet av Torshov kompetansesenter i Oslo. På 50-tallet vokste imidlertid humanistisk og utviklingspsykologisk tankegang fram og de statistisk-rasjonelle modeller ble kritisert (Højdal og Poulsen 2007). Særlig Frank Parsons har fått betydning for framveksten av en etisk dimensjon i veiledningen der respekten for individets frie valg får betydning. Donald Super utviklet videre sin teori om selvoppfattelsens betydning for karriereutvikling og –valg, og slo fast at karrierevalg ikke kan skilles fra individets øvrige liv (Super 1953 i Højdal og Poulsen 2007 ). Perspektivet er subjektivt og kontekstuellet og er slik sett en forløper for det sosialkonstruktivistiske syn på veiledning som ble videreutviklet etter Supers død i 1994. Grunnsynet er en integrert teori om karriereutvikling og –valg der livsløpet og leverommet og selvoppfattelsen inngår. Parallelt med Super videreutvikles likevel teorier om yrkespersonligheter som bygger videre på klassifiseringstradisjonen. Den mest betydningsfulle av disse er fremdeles John Holland som i 1959 for første gang kobler personlighetstyper og yrkesinteresser, og deler inn i sine seks kategorier, RIASEC som er forkortelser for seks yrkespersonligheter Holland mente man kunne deles inn i etter kartlegging av interesser og ferdigheter. Forkortelsen står for Realistic (praktisk), Investigative (teoretisk), Artistic (kunstnerisk), Social (sosial), Enterprising (foretaksom) og Conventional (systematisk) (oversettelse fra Svendsrud 2011). Testene går ut på å finne hvor stor innslag man har av de ulike yrkestypene og så “matche” dette mot relevante yrker. Systemet er fremdeles mye brukt i dag (Holland 1985). NAV har for eksempel lagt Hollands yrkespersonlighetskategorier til grunn i de interessetestene som finnes tilgjengelige på hjemmesidene sine<sup>33</sup>, og systemet er det mest vanlige som brukes av skoler og universiteter i USA. Fokuset blir på yrkesroller (Svendsrud 2011). På 1990-tallet kom et sosialkonstruktivistisk paradigmeskifte innen karriereveiledning anført særlig av Vance Peavy. Denne trenden ble også utgangspunktet for annen veiledning og kan finnes igjen i kognitiv terapi og metoder som LØFT og MI<sup>34</sup> som er beskrevet nedenfor i kapittel 2.4. I en slik veiledning konstrueres virkeligheten i stor grad gjennom språket, og grunnholdningen er at veisøker i større grad skal definere seg selv i en åpen

---

<sup>33</sup> [www.nav.no](http://www.nav.no)

<sup>34</sup> MI står for motiverende intervju

veiledningsform, og er slik en motreaksjon til klassifiseringen og kategoriseringen som er beskrevet ovenfor. I Danmark og Norge har denne veiledningsformen fått godt fotfeste blant annet ved at Peavy og Amundson er tunge bidragsytere i utdanning og kompetanseheving for rådgivere i skolen. En kritikk av konstruktivistisk veiledning er presentert i kapittel 2.2.2. En slik åpen veiledningsform forutsetter jo på mange måter at individet både kjenner seg selv og alle mulighetene, noe som er urealistisk, gitt at det er ca 7500 yrker å velge mellom (Svendsrud 2012). Særlig gjennom teoretikeren Mark L. Savickas vokser det fram metoder som implementerer kartleggingsverktøyene som et veiledende utgangspunkt for en mer åpen veiledning. Dette blir en syntese mellom konstruktivistisk karriereteori og tradisjonelle klassifiseringssystemer. Dette kan kalles en slags moderatkonstruktivism (Svendsrud 2011). Verktøyene kan gi veisøker et *språk* for å beskrive seg selv som kan være et bedre utgangspunkt enn en veiledningssituasjon der man skal konstruere seg selv. Dette perspektivet er ivaretatt i dette prosjektet ved bruk av enkle virkemidler for kategorisering (kortene i øvelse 10) som følges opp av en åpen samtale preget av idémyldring blant gruppedeltakerne.

I dag kan de se ut som karriereveiledning har fått en ny politisk tyngde gjennom en offisiell erkjennelse av at evne til omstilling er helt avgjørende for at arbeidsmarkedet skal fungere, og at befolkningen skal mestre sine liv. Mange av framtidens yrker er ennå ikke skapt. Når verden endrer seg raskt, må individene endre seg – på nytt og på nytt. En aktuell og betydningsfull teoretiker som er relevant her er John Krumboltz som i 1979 presenterer sin teori der han retter oppmerksomheten mot individets læringserfaringer som den viktigste kilde til interesser – som igjen har betydning for karrierevalg. Han innfører et nytt aspekt i tillegg til dette, nemlig at karriereplanlegging ikke gir mening, fordi mennesket og omgivelsene stadig forandrer seg (Krumboltz 1999). Dette er et relevant aspekt i dagens karriereveiledning som i økende grad skal forberede elever på omstillinger og stimulere til “change readiness” for en framtid der mange yrkesmuligheter vil eksistere som ikke finnes i dag. Krumboltz lanserer begrepet “Planned happenstance”. Begrepet består av elementene “planned” – planlegge, “happen” –tilfeldigheter og “stance” – holdning<sup>35</sup>. Det beskrives fire stadier i karriereveiledning for å planlegge for usikkerhet:

---

<sup>35</sup> [www.plannedhappenstance.com](http://www.plannedhappenstance.com) ved Karen Mitchell

1. Utforske ideer og interesser med nysgjerrighet
2. Utforske hindringene
3. Være åpen for tilfeldigheter som oppstår
4. Lær ferdigheter som gjør at du takler det uventede (Krumboltz 1999)

Krumboltz' bidrag er særlig å se tilfeldigheter både som uunngåelige og ønsket. Tilfeldigheter kan bære med seg uventede muligheter. Han hevder at karriereveiledere ofte er for opptatt av å finne løsninger og lage plan for framtiden og yrkesvalg. Et ironisk poeng er at rådgivere/karriereveiledere like ofte som andre har en karriere bak seg som ikke er lineær, men full av tilfeldigheter. Tilfeldigheter blir ofte ikke omtalt, og usikkerhet sett på som negativt og et problem. Som Peavy sier Krumboltz at planlegging ikke lenger passer i dagens samfunn der stadige forandringer er regelen og der valg tas hele livet. Tidligere karriereveiledning som var (og er) preget av jobbmatch-tankegang er ikke lenger brukbar. Hensikten i slike metoder er å redusere tilfeldighetene, skape forutsigbarhet og kategorisere. Siden tilpasningsdyktighet (adaptability) er en viktig egenskap for framtiden, må veiledere lære elever å «...cope with the task of preparing for the unpredictable.» (...mestre kunsten å forberede seg for det uforutsigbare) (min oversettelse). (Krumboltz 1999, s. 118). Krumboltz' virkelighetsoppfatning er helt i tråd med rådende politiske oppfatninger i Europa og USA der karriereveiledning anses som avgjørende for individets møte med en omskiftelig verden og endringer i eget liv. Krumboltz er slik sett tenkeren for vår tid.

#### **2.2.4 Veiledning mot selvinnsikt**

I rådgiverforskriften kommer det tydelig fram at veiledningen av elever har som formål å bevisstgjøre eleven: “*Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnstikk...*” (§ 22-3). Dette har vært utgangspunktet for følgende forskningsspørsmål i dette prosjektet:

#### **Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt selvinnsikt hos elevene?**

Allerede Sokrates var opptatt av at mennesket skulle finne fram til sannheten ved å søke inn i sitt indre. En av setningene Sokrates utformet er ”Kjenn deg selv”, som egentlig var

en innskrift på det berømte tempelet for guden Apollo i Delfi<sup>36</sup>. Selvinnsikt handler først og fremst om å kjenne seg selv. I en veiledningssammenheng omfatter dessuten tro på egne ressurser, håp for framtiden og selvtillit.

Hvem er jeg? Hvem ønsker jeg å være? Hvordan ser andre meg? Dette er viktige eksistensielle spørsmål de fleste kan kjenne igjen. For ungdom som er i fasen med etablering av sin identitet er slike spørsmål mer enn tankespinn, og kan til tider virke helt avgjørende for framtiden og eksistensen. De tanker, den viten og de antakelser en person har om seg selv danner selvoppfatningen. Denne selvoppfatningen kan være høy eller lav og variere mye eller lite avhengig av de ulike sosiale settinger personen er i. Selvoppfatningen dannes «i meg» men også i samspillet med menneskene rundt meg. Andres reaksjoner og tilbakemeldinger påvirker selvoppfatningen. Her finner vi utgangspunktet for den kjente påstanden som blant annet William James har presentert ved at det i ethvert møte mellom to mennesker egentlig er seks personer til stede – hvert menneske som det ser seg selv, hvert menneske som den andre ser det, og hvert menneske som det «virkelig» er (Stensaasen og Sletta 1996). I tillegg kan man legge til dimensjonen «slik jeg tror den andre ser meg». En illustrasjon av dette finnes i “Johari-vinduet” (Joe Luft og Harry Ingram 1969 i Stensaasen og Sletta 1996, s. 211) som er vist i figuren nedenfor:

	Kjent for en selv	Ikke kjent for en selv
Kjent for andre	1: Åpen «vårt offentlige selv «	2: Blind «non-verbalt» (dårlig ånde!)
Ikke kjent for andre	3: Skjult «hemmelig område»	4: Ukjent «Ubevisste»

**Figur 2 - Johari-vinduet**

De fire områdene representerer tilsammen en person i forhold til andre personer. Den kan for eksempel overføres til gruppeprosesser. Etterhvert som gruppemedlemmene blir kjent, beveger man seg over i nye kvadrater. Iflg Johari-modellen vil vi begynne med et lite

<sup>36</sup> Hentet fra en artikkel av Katrine Bergan på hjemmesiden til Humanetisk forbund. [www.hef.no](http://www.hef.no)

kvadrat 1 i en ny gruppe – vi er forsiktige, gjør det vi pleier og er på vakt. Målet med veiledningen kan være å gjøre 1. større og de andre tre mindre for individet. Det trenger hun de andres hjelp til.

“En viktig dimensjon ved selvoppfatningen er om eleven oppfatter seg selv som aktiv initiativtaker, aktør, eller en passiv dukke hvor andre trekker i trådene.” (Imsen 1998, s. 275). Det kan imidlertid være vanskelig å skille mellom den jeg *er* og den jeg *ønsker* å være. Øvelser og aktiviteter kan bidra til å avdekke dette – det vil være mulig å sette inn kontrollspørsmål til beskrivelse av hvordan man oppfatter seg selv med hvordan dette kommer til uttrykk eller hvordan dette viser seg for andre. Dette kan være nyttig der noen har et urealistisk høyt selvbilde som ikke stemmer med hva personen faktisk foretar seg og andres oppfatning av en. Et annet aspekt er der selvbildet er lavt og andres tilbakemeldinger tolkes utfra dette lave selvbildet. Et lavt selvbilde kan framstå som at man opplever at det at jeg har det dårlig er utenfor min kontroll, og at jeg ikke kan gjøre noe for å endre situasjonen. Dette kalles gjerne *lært hjelpeløshet*. (Imsen 1998). Slik vil for eksempel svake resultater på skolen forklares med at man bare *er* sånn. Ingenting å gjøre med. Hvor dårlig det står til kan for eksempel komme til uttrykk ved at resultatene kan bli bedre hvis noe utenfor meg endrer seg (læreren, bøkene, de andre i klassen), eller at alt er håpløst ved holdningen at ingenting nytter. Veiledning kan bidra til at blikket heller blir rett mot en selv, og egen ressurser. I en gruppe kan man finne øvelser der ens selvoppfatning kan bli oppjustert utfra å konsentrere seg om andres tilbakemeldinger. Andres speiling kan dermed brukes til å skape et mer realistisk selvbilde. Samspillet mellom eget selvbilde og andres oppfatning er komplisert og påvirker hverandre gjensidig. Har man lav selvoppfatning vil dette dessverre påvirke hvordan andre ser deg og kan bidra til å forsterke det lave selvbildet gjennom andres tilbaketreking, motvilje eller kommentarer. Et lavt selvbilde kan dessuten bidra til at man lettere presterer lavt eller lurer seg unna, da dette harmonerer godt med ens selvoppfatning. Slike elever er spesielt sårbare og utfordrende. En selvforsterkende effekt kan dessuten komme via hvordan man oppfatter andre; «Alle andre klarer seg bra, men ikke jeg» eller «ingen andre har det bra heller». Mest alvorlig vil et lavt selvbilde hindre en person i å tro på at ting kan endre seg eller på framtidsmuligheter overhodet. Steensaasen og Sletta presenterer et interessant resonnement knyttet til dette rundt begrepet selvrespekt: «*Mennesker med en skral selvrespekt er*

*tilbøyelig til å bli overtalt og påvirket av andre nettopp fordi deres egen følelse av selvakseptering for en stor del synes å avhenge av hvor mye de tror at andre aksepterer dem.»* (Stensaasen 1996, s. 94). Påstanden her er at personer som har lav selvrespekt vil lettere overtales og påvirkes av andre. Min erfaring er at dette kan være tilfelle, men at også det motsatte viser seg hos ungdom; elever med lav selvfølelse trenger i større grad enn andre å tviholde på sine oppfatninger og meninger. Elever som har stor selvrespekt og trygghet, kan være mer åpne for nye tanker og innspill. Skal veilederen bidra til å styrke elevens selvinnsikt og selvbilde, er det særlig to faktorer som avgjør: Veileders egen selvoppfatning og veileders elevsyn. Det første aspektet understrekes hos Stensaasen og Sletta (sitat Boy og Pine (1971): «...det har særlig betydning hva læreren tror og hva hun gjør....Hva hun tror om seg selv og hva hun tror om eleven og venter av denne. Denne selvoppfatningen må læreren ha utvidet før hun kan lykkes med å hjelpe eleven til en positiv og realistisk selvutvikling.» (Stensaasen 1996, s. 95). Det er svært interessant her hvordan veilederens egen selvoppfatning spiller inn. Det holder altså ikke nok å møte eleven der *hun* er, men man må også avklare for seg selv hvem det er *eleven* står ovenfor i et slikt møte.

Aktiviteter som skal bidra til å stimulere til selvinnsikt og peke framover kan deles inn i faser:



- De må skape et positivt selvbilde og eleven passivite
- De må få eleven til å oppleve at de selv har ansvaret for sin egen utvikling
- De må bidra til å sette mål og delmål
- De må vise realistiske veier til fremgang og måloppnåelse
- De må bidra til en plan for hvordan målene skal nås

I dette prosjektets modell for gruppeveiledning er øvelsene som er valgt for å stimulere selvinnsikten delt i tre kategorier utfra hvilken del av selvbevisstheten de skal stimulere; *Hvordan betrakter du deg selv? Hvordan viser du deg selv for andre? Hvordan vil du gjerne ønske at du var?* Hvordan man behandles av andre er avgjørende for resultatet i



forhold til selvtilit. Selvtilit er det jeg tror jeg kan pluss det andre tror jeg kan. Øvelsene som er plukket ut i modellen i dette prosjektet ivaretar alle disse kategoriene.

### **2.2.5 Veiledning mot valgkompetanse**

Oppdraget til rådgiverne knyttet til valgkompetanse er formulert slik i forskriften i § 22-3: *“Rådgivinga skal også til å utvikle eleven sine evner vurdere moglege konsekvenser av val og forebygge feilval.”*. Dessuten: *«Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv»,* og at eleven skal *“...få...evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval.”*. Disse formuleringene dannet utgangspunktet for følgende forskningsspørsmål:

#### **Hvordan kan gruppeveiledning gjøre elevene i stand til å ta valg og se konsekvenser av valg?**

I diktet av André Bjerke foran løftes individets frie valg og ansvar for egne valg som et ideal. Det slår an en tone som kan brukes når man skal nærme seg mennesker i en valgssituasjon. Det grunnleggende menneskesyn her er positivt ved at mennesket gis all tillit og alt ansvar. Dette grunnsynet kan man også finne i eksistensialistisk filosofi. Man kan si at mennesket er dømt til å velge; fravær av valg er også et valg. Man velger ikke hvem man er født av, og en rekke andre betingelser kan være gitt, men mennesket har alltid et valg i hvordan man forholder seg til sin ”skjebne” og sine omgivelser. Denne eksistensialistiske holdningen er den vi finner hos blant annet Sartre som mente at først nå man kan identifisere seg med det forutbestemte rundt seg som arv og miljø, og gjøre denne gitte virkeligheten til sin, blir man et menneske (Sløk 1983). Det er først gjennom sin eksistens at mennesket etter hvert former sitt eget liv, og derved, gjennom sitt frie valg, pådrar seg ansvar. Individets handlinger, valg, refleksjoner og samhandling med andre er avgjørende. Man kan si at ”du er hva du gjør” – ut fra et eksistensialistisk utgangspunkt. I dagens postmoderne virkelighet er det individuelle valg ofte opphøyet. Man skal velge sine liv og velge hvem man vil være. Slik kan man si at valg av utdanning også er å velge en identitet. Man konstruerer seg selv, og kan derved forsøke eller tro at man velger fritt og

uavhengig av bakgrunn og sosial klasse. Unge ”zapper” mellom flere virkeligheter, og lever som om de fritt kan plukke litt herfra og derfra og slik konstruere sine liv. I en studie i forbindelse med bortvalg av realfag (Hatlevig 2002) påpekes nettopp dette; at unge selv nedvurderer andres påvirkningskraft, og mener de foretar egne, selvstendige valg. I et samfunn der mange rammer er i oppløsning, for eksempel familien, og man har færre felles referanser, vil nettopp idéen om å foreta frie valg få grobunn. Man kan imidlertid stille spørsmål ved om denne idéen stemmer overens med virkeligheten, gitt at norsk ungdom stadig velger tradisjonelt i forhold til videregående skole og yrkesliv. Samtidig vet vi at mange andre faktorer enn rasjonalitet påvirker valgene våre. Man kan kanskje til og med hevde at det rasjonelle valg er en myte? J. Krumboltz, som er presentert i kapittel.2.2.3 kan tas til inntekt for dette siden han tilsidesetter planer og tydelige mål til fordel for åpenhet for usikkerhet og tilfeldigheter i karriereveiledning. Elementet av valg kommer da inn i form av å gripe mulighetene som oppstår tilfeldig og aktivt følge innskytelser. *“Når hverdagen består av få støttende ytre strukturer, er det vanskelig å bygge opp egne indre strukturer. De indre reguleringsmekanismene er ikke godt nok utviklet og det oppstår problemer med å ville noe, og dermed også med å velge noe.”* (Nordahl 2011). Nordahl knytter her elevens passivitet og vegring til manglende strukturer hjemme og i samfunnet. Ovenfor beskrives ungdom som både aktive og velgende og samtidig passive og vegrende. Denne til synelatende motsetningen ved dagens unge kommer nettopp til uttrykk i detteprosjektet der elevene framstår som selvsikre og med klare mål og tro på mulighetene, men som samtidig er passive og vegrende i forhold til innsatsen som skal bringe dem fram mot målene sine. Det samfunnsmessige aspektet er fristende å dra enda lenger ved å trekke inn Pablo Freire. Er “risikoelevens” passivitet og vegring resultat av internalisering av de sosiale maktforhold som skolen representerer? Eleven er da fremmedgjort og betrakter seg som et objekt, og bidrar derved til å holde seg selv nede (Freire 1999 og 2003). I arbeidet med elevens valgkompetanse er det derfor viktig å avdekke hvorvidt elever selv opplever at de har et valg. Ofte møter man på deterministiske holdninger knyttet til barndom, oppvekst, tidligere prestasjoner, diagnoser etcetera, som styrende for hva elever forventer av seg selv og derved hva andre kan forvente av dem. Uttalelse som *“Jeg har alltid vært dårlig i matte – det gjelder hele familien min.”*, *“Skilsmissen til foreldrene mine gjør meg så sliten at jeg ikke orker å komme på skolen hver dag”*, *“Siden jeg har dysleksi, kan jeg ikke ha framføringer i norsk.”* og *“Jeg kan ikke engelsk fordi jeg hadde så dårlig lærer på ungdomskolen”* er eksempler på slike holdninger som rådgiver ofte møter i sitt arbeid.

Freire (1999) skiller ikke mellom språk og handling, og knytter valg til språket: “*Det er når menneskene sier sin mening og gir verden navn, at de forandrer den, og dialogen yvinger seg frem som menneskenes måte å nå betydning som mennesker på.*” (Freire 1999, s. 72). Oppgaven til en veileder blir da å bruke dialogen for å bidra til at elevene finner sitt språk og blir bevisst sine holdninger. Denne dialogen krever en intens tro på mennesket, håp og tro på dens evne til å endre og skape, hvis man skal være inspirert av Freires univers. En veileder kan for eksempel bidra til å forstyrre eller korrigere negative og deterministiske holdningen ved å presentere for elevene historier med alvorlige skjebner men med alternative holdninger. Jeg har valgt historiene til Victor Frankl, Ingrid Betancourt og Sebastian Tjørstad som slik inspirasjon.

Viktor E. Frankl viser gjennom sine erfaringer og betraktninger fra år i tysk konsentrasjonsleir et slikt grunnsyn (Frankl 1966). I en desperat situasjon som kan synes ribbet for mening og full av lidelse og sannsynlig død, klarer psykiateren Frankl å finne mening. Ut fra dette utvikler han sin teori om ”logoterapi” (logos = mening), som dannet grunnlaget for hans omfattende terapeutiske praksis etter krigen. Livets oppgave i følge logoterapien vil være å fylle disse kravene og bære ansvaret for å gjøre det riktig. Livets krav er alltid konkrete og svarene på meningen med livet gis ved å handle riktig. Personlig appellerte dette sterkt til meg i forhold til møte med elever i en veiledningssituasjon som rådgiver. Mennesket – og eleven – står overfor stadige valgsituasjoner. Jeg blir opptatt av hvorvidt noe av dette kan overføres til å stimulere elever til å foreta riktige valg i forhold til egne forutsetninger og begrensninger, og bære ansvaret for valgene sine – og livene sine. Frankl er opptatt av å handle riktig. Mening finnes i handling. Med dette blir forbilder viktigere enn ord. Dette kan brukes i veiledning for å få elevene til å finne forbilder rundt seg og se på hvem som påvirker dem og hvorfor. Selvinnsikten blir nøkkelen til sannhet for hver enkelt. En interessant utfordring er hvordan denne livsfilosofien, som kunne fungere i en situasjon helt blottet for ytre valg, kan overføres til dagens unge som står overfor tilsynelatende uendelige valgmuligheter? Som øvelsene i dette prosjektet illustrerer, er det å velge for dagens ungdom, like mye det å klare å velge noe bort, finne realistiske mål og samtidig finne verdier, forbilder og drømmer å navigere etter. Vance Peavy – som er omtalt i kapittel. 2.2.2, var inspirert av Frankl, og henviser til ham i forhold til å klare seg gjennom trøstesløse forhold. «*Having been dealt a bad hand in life, does not mean that the*

*game is over.*» (Å få utdelt dårlige kort, betyr ikke at spillet er over (min oversettelse)) (Peavy 2010 s. 9). Peavy brukt slike idéer som Frankl stod til å utvikle metoder for motstandsdyktig adferd i sin veiledningsteori.

Ingrid Betancourt satt seks år i fangenskap hos FARC-geriljaen i Colombia. Hun uttrykker at hun på et punkt måtte bestemme seg for om hun ville være et offer eller en overlever (a survivor). Dette valget ble avgjørende for hvordan hun klarte seg gjennom disse årene<sup>37</sup>. Hun sier det var et psykologisk triks: *“Det var en kamp – ikke bare med geriljaen, men med vårt indre selv. Du mestrer ikke frykten. Du er ikke i stand til å si, jeg skal ikke være redd. Men det du kan si er, OK jeg er veldig redd, men jeg må gjøre dette og dette. Ved å fokusere på handlingene, og konsentrere meg om små ting, kunne jeg bevege meg forbi frykten og gjøre det som måtte gjøres.* (min oversettelse)”<sup>38</sup>.

Sebastian Tjørstad ble født uten armer og bein. Han lever i dag aktivt blant annet som artist (dans og stand-up). Han forteller at hans foreldre aldri behandlet ham annerledes enn sine normale søsken. Slik lærte han selv å se seg selv som helt normal og ikke forvente mindre av livet og seg selv enn noen andre på tross av sitt åpenbare handicap. Han framstår stolt og sterk i sin historie<sup>39</sup>.

Alle disse fortellingene setter det å ta valg inn i en kontekst som kan sette elevens syn på egne valg inn i et større perspektiv. Veileder kan bruke slike historier til å illustrere at valg ikke så mye handler om å gjøre *riktige* valg av utdanning og yrke, men mer om valg av retning og holdninger, mot og vilje, og at blikket heller skal rettes innover mot seg selv, enn utover mot konkrete beslutninger. *«Derfor er det vesentlig at læreren styrker seg selv i troen på at eleven skal greie det.»* (Stensaasen 1996, s. 103). Med tilbakeblikk til det som står i kapittel 2.2.1 om rådgiving kontra veiledning, blir *rådgiver*rollen, eksperten som forteller eleven hva hun skal gjøre derfor en ubrukelig posisjon for å skape denne type

---

<sup>37</sup> Uttalt i intervju i P2 i mai 2011 i forbindelse med utgivelsen av sin bok “Even silence has an end”

<sup>38</sup> Kilde: Intervju presentert på [www.guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk) 18. september 2010

<sup>39</sup> Kilde: A-magasinet 27. mai 2011. Bildet er i vedlegg 10.

bevegelse hos eleven. Historiene til Frankl og Tjørstad er tatt med inn i gruppeveiledningen som innledning til en av samlingene.

Å veilede slik at elever får bedre valgkompetanse er komplisert, da resultatene vanskelig lar seg måle. En nyttig trening kan imidlertid være å øve seg på å velge noe bort og å prioritere. Flere av øvelsene i dette prosjektet inneholder derfor et slikt element. I denne oppgaven knyttes valg i stor grad til mål og motivasjon. Ved å få elevene til å finne mål langt framme og på kort sikt, er det mulig å jobbe med motivasjon for hva som skal til for å nå målene. Denne motivasjonen er forutsetningen for en bevissthet for hva slags adferd som virker i retning av målene, eller i motsatt retning. Begrepet motivasjon er derfor mer utførlig omtalt i kapittelitlet 2.4. om Motiverende intervju nedenfor.

## **2.3 Gruppeveiledning**

*«En gruppe består av to eller flere personer som er engasjert i sosialt samspill, de har et strukturert forhold til hverandre, er gjensidig avhengig av hverandre, deler felles mål og oppfatter at de er medlem av en gruppe.»* (Stensaasen og Sletta 1996, s. 30). Gruppeveiledning er en form for veiledning som kan brukes i mange sammenhenger. Dette kapittelitlet tar for seg en del fordeler og utfordringer med bruk av grupper. Veileders rolle belyses spesielt. Som grunnlag for utvikling av en modell for gruppeveiledning i dette prosjektet presenteres en didaktisk relasjonsmodell som verktøy.

Både praktiske og pedagogiske begrunnelser kan brukes for gruppeveiledning. Det sparer tid og ressurser. I forhold til videregående skole er det ikke nødvendigvis økonomiske ressurser som spares, men rådgivers ressurser – som det er knapphet på. Dette bekreftes i dokumentasjonen om rådgivingstjenesten som er presentert i kapittel. 1.4.4, og i undersøkelsen blant rådgivere som presenteres i kapittel.4.1.2. Gruppeveiledning gir rådgiver en mulighet til å ivareta elevenes rettigheter i forhold til veiledning som det kan være vanskelig å finne tid til å tilby gjennom individuell veiledning – selv om elevene har krav på dette hvis de har behov for det. Det er sterke pedagogiske argumenter for

gruppeveiledning i forhold til individuell veiledning. For individet vil man kunne oppleve et fellesskapittel og at man ikke er alene om sine utfordringer og sin usikkerhet. Deltakerne vil dele med hverandre og slik vil hver enkelt få flere innspill og tilbakemeldinger en enkelt veileder kan gi. Samtidig kan deltakerne oppnå en ny forståelse av problemene sine i møte med andres kommentarer og reaksjoner, og se nye muligheter. I beste fall kan gruppeveiledning gi elever nye idéer og åpne opp for noe de ønsker å utforske videre. Elever som føler at individuell veiledning er anstrengende og hemmende, kan føle større frihet og snakke lettere med flere jevnaldrende rundt seg. Faren for privatisering av veiledning slik den foregår mellom veileder og veisøker i et lukket rom fjernes. Flere stemmer gir mer nyanserte tilbakemeldinger til deltakerne. Deltakerne kan dessuten lære av hverandre. «*Det er ut fra erfaring liten tvil om at deltakerne kan være gode veiledere for hverandre.... Deltakerne kan identifisere seg med hverandres særlige utfordringer, gi hverandre støtte og oppmuntring.*» (Gjems 1995, s. 32). Deltakernes støtte kan være sterk, oppmuntrende og motiverende. Erfaringene fra dette prosjektet bekrefter dette positive bildet (se kapittel 4.2.). Gruppeveiledning er i beste fall stillasbygging i praksis. Deltakerne skal gjøre hverandre gode. Wormnes og Manger hevder at mens tradisjonelle tester av intelligens ofte belønner konvergerende tenkning som retter seg mot å sirkle inn det rette svaret, vil gruppearbeid ha motsatt effekt idet det stimulerer divergerende tenkning som skal strekke seg ut over det tradisjonelle, og produsere en mengde ideer uten fasit (Wormnes2005). Slik blir helheten større enn summen av delene. Gruppeveiledning kan være en motvekt mot samfunnets økende individualisering. Å lykkes og prestere kan fort bli en ensom oppgave som mange unge ikke makter å bære. «*Når man lærer opp til å tro at man har alle muligheter til å leve ut sine drømmer, blir det raskt ens egen feil dersom disse sjansene ikke blir utnyttet.*» Skrev Per Arne Løkke i Dagsavisen nylig<sup>40</sup>. Som spesialist i klinisk barne- og ungdomspsykologi uttrykte han bekymring for unges selvforakt. Han mener ungdom er oppvokst med en illusjon om at de kan skape seg selv helt utfra egne ressurser, og finne seg selv helt uten å identifisere seg med andre. At skolen gjennomfører veiledning i grupper kan være et viktig bidrag til at ungdom skal se at de ikke er alene om sine problemer og utfordringer.

---

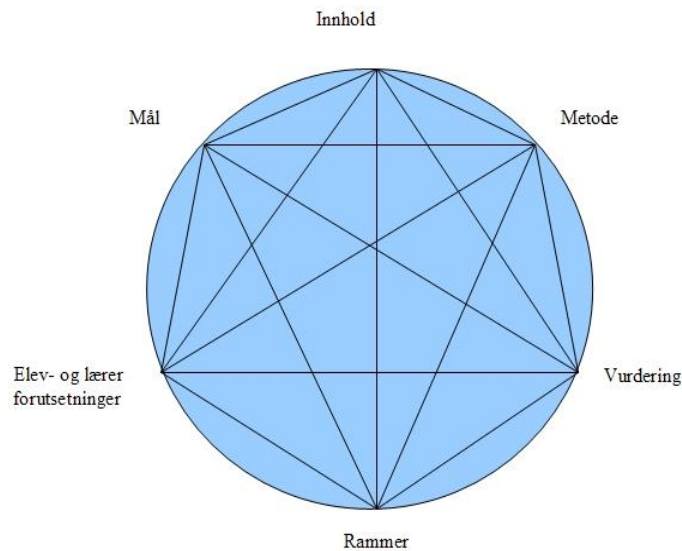
<sup>40</sup> Dagsavisen 20.2.2012

Noen ulemper eller farer ved gruppeveiledning bør også nevnes: For at en gruppeveiledning skal fungere kreves det at lederen gjennomfører en strukturert prosess med planlegging og gjennomføring. Dette krever mer av veileder enn den individuelle veiledningen gjør. Det kan også være krevende å få med alle i en gruppe og derved unngå at enkelte kan føle seg glemt eller oversett. Deltakerne blir mer eksponert og det er fare for konflikter og utrygghet. I noen tilfeller kan elever oppleve større krav til å prestere i en gruppe enn direkte overfor en veileder, siden en gruppesamling ofte vil inneholde diskusjoner og deling av tanker. Her vil enkelte elever oppleve at de ikke mestrer eller bidrar. Denne faren bekreftes også i dette prosjektet, og tas med i drøftingene i kapittel 4.2.

### **2.3.1 Modell for gruppeveiledning**

Målet for gruppeveiledning bør være at mest mulig samhandling finner sted.

Sammensetning av gruppen, rammer, plan og mål blir derfor viktige elementer. Jeg har valgt å bruke elementer fra den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim 2010, s. 31, opprinnelig Bjørndal og Lieberg (1978)) og overføre den til gruppeveiledningen. Bjørndal og Lieberg utviklet i 1978 den didaktiske relasjonsmodellen for å gi lærerne et verktøy for å planlegge undervisningen. Den didaktiske relasjonsmodellen er en av mange modeller som kan brukes for å planlegge og gjennomføre aktiviteter. Modellen viser hvordan ulike faktorer virker med hverandre slik at de kan begrense eller stimulere til læring. Modellen brukes først og fremst i undervisningsopplegg, men kan også være nyttig i en situasjon med veiledning der en av hensiktene er å motivere for læring. Nedenfor overfører jeg modellen til et opplegg med gruppeveiledning for elever. Hvordan modellen helt konkret ble brukt presenteres i kapittel 3.2.2.



Figur 3 - Didaktisk relasjonsmodell. Kilde [www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no)

### Rammefaktorer

Liv Gjems viser til at det er utarbeidet anbefalte kriterier for antallet i en gruppe (Sjølund 1972 i Gjems 1995, s. 110): *“En gruppe bør ha mellom fire og ti medlemmer – helst mellom fem og sju.”* En mindre gruppe vil fort mangle nye, friske innspill, mens en større gruppe vil risikere at deltakere ikke deltar aktivt. *«Når medlemstallet overstiger seks personer, er resultatet at noen blir passive, kommunikasjonen hemmes og det stilles større krav til ledelse og organisering»* (Stensaasen og Sletta 1996, s. 36). Ut fra et ønske om effektivitet og et behov for å nå så mange elever som mulig, kan veilederen dele opp gruppeprosessen ved å ha noen øvelser i store grupper og følge opp med etterarbeid i mindre grupper. I sine råd om gruppesammensetning foreslår de foruten dette at elevene bør få bidra i drøftingen av kriteriene, at læreren bør variere og eksperimentere med gruppesammensetningen, men hele tiden ivareta elever som er utrygge og som bør ha faste rammer og grupper og forholde seg til (Stensaasen og Sletta 1995). På den annen side tar ekspertene på konstruktivistisk gruppeveiledning det som en viktig forutsetning at deltakelse er basert på frivillighet (Amundson 2005, Peavy 2000). Dette interessante dilemmaet tas opp i drøftingen og konklusjonene i dette prosjektet (kapittel 4 og 5).



Rammefaktorene gjelder også tid og rom. Det siste betyr i dette prosjektet at det må være et egnet rom der veiledningen foregår. Det vil si et rom uten forstyrrelser, der deltakerne kan plasseres på en likeverdig måte i forhold til lederen og hverandre, for eksempel rundt samme bord. Når det gjelder tid er det viktig å klargjøre tidsrammen både for hvert enkelt veiledningstilfelle, hvorvidt det skal inviteres til flere samlinger og om det skal følges opp med individuelle veiledninger.

### **Læreforutsetninger**

Uavhengig av hvordan gruppen settes sammen, vil deltakernes ulike forutsetninger og behov spille inn i arbeidet med de rollene hver enkelt tar i gruppen. Noen behov kommer de inn i gruppen med, og noen oppstår som resultat av gruppeveiledningen. Deltakernes motivasjon og forventninger vil også variere og derved påvirke arbeidet i gruppen. Deltakernes ulike roller i gruppen vil spille inn på gruppedynamikken. Eksempler på roller kan være utilnærmelig, kritiker, døråpner, aktiv, passiv. Alle har sitt utspring i en utrygghet. Følelser blir til adferd som blir til roller (Borgen m.fl.1998). Deltakernes holdninger til det som skal foregå i gruppen spiller også inn her – opplever de arbeidet som «tvang» eller er det frivilling? Er det lystbetont eller krevende? For dette prosjektet sin del ble dette aktuelt i forhold til om deltakerne skulle plukkes ut i fra bestemte kriterier for å danne homogene grupper i forhold til læreforutsetninger, eller være åpne for alle. Det må gjøres vurderinger i forhold til sammensetningen av kjønn, etnisitet og motivasjon. Hvor godt deltakerne kjenner hverandre vil også spille en viktig rolle. En positiv effekt av homogene grupper kan være at deltakerne får styrket sin identitet, men det er også en fare for negativ effekt, slik pasienter kan bli sykere at å delta i terapigrupper med likesinnede. Et utvalg og styring av grupper utfra sosiokulturelle bakgrunnsfaktorer kan i noen tilfeller være positivt. Effekten avhenger av mål og ledelse. Ved samarbeidslæring er heterogene grupper anbefalt på det sterkeste (Slaving og Madden; Stensaasen og Sletta 1996). Begrunnelsen for det er å bygge broer over tradisjonelle skillelinjer. Samarbeidslæringsmetoden som ble utviklet og brukt for å redusere skillet mellom svarte og hvite elever i USA på 1970-tallet er eksempel på dette. Det blir antatt at elever får rikere læringserfaringer med heterogene grupper der elever må undervise og forklare for hverandre. Det er imidlertid ikke avklart om den faglige gevinsten er like bra for de flinke

og de svake elevene. Fri gruppeinndeling anbefaler forskere ikke. Her kan elever fort bli stående utenfor.

## **Mål**

Avhengig av tidsrammen og omfanget av veiledningen må det vurderes om lederen skal utforme målet, eller om deltakerne selv skal gjøre det. Det må uansett utformes et eller flere mål som gruppen kan enes om (Borgen m.fl. 1998). Det vil være viktig å avklare om det er noe felles mål for arbeidet, eller om målet er at deltakerne skal nå sine individuelle mål. Dette prosjektet støtter seg til følgende målformulering: «*Ulikt andre grupper: Her skal deltakerne ikke produsere noe felles produkt. Alle resultatene skal være individuelle, men de skal hjelpe hverandre til å nå de individuelle målene*» (Borgen m.fl.1998, s. 47). Konklusjonen her ble at veileder bestemte målene som beskrevet i forskningsspørsmålene, men det var også elementer av normative føringer i form av skolens mål om at flest mulig elever skal fullføre og bestå skoleåret.

## **Innhold**

Her må det faglige innholdet utformes. En velfungerende gruppe bør dekke deltagernes behov for tilhørighet, identitet, kontroll, innflytelse og aksept. Det som foregår i gruppeveiledningen må være faglig fundert utfra veiledningsetiske prinsipper, basert på respekt for hvert individ, åpenhet og aksept. I dette tilfellet dreier det seg om veiledning knyttet til karriere og veivalg nå og i framtiden. Normer og regler for arbeidet i gruppen er også en del av innholdet. Deltakerne bør selv bidra til å utforme normer for adferd og samhandling. Dette for å forsøke å unngå konflikter og skape et miljø for god kommunikasjon. Emner som dominans, passivitet, respekt og åpenhet kan være en del av en slik diskusjon. Et resultat kan for eksempel være en avtale om konfidensialitet, og/eller en norm om at alle i gruppa skal bidra hver gang. Innholdet i gruppesamlingene i dette prosjektet var en variasjon av gruppeaktiviteter basert på kjente modeller og øvelser innen veiledning, og med et teoretisk fundament knyttet til innholdet.

## **Metoder**

Valg av arbeidsmetode og hvordan de brukes må være klart på forhånd. Det må også valg av metoder for organiseringen av deltakernes innspill; skal ordet være fritt, eller skal det være runder rundt bordet slik at man sikrer alles bidrag? Dette er avgjørelser som kan tas på forhånd av veilederen eller diskuteres i gruppen for å skape konsensus. Dette vil være noe avhengig av tidsrammene. Uansett er det viktig av deltakerne er enige og aksepterer arbeidsformen i gruppen. Valg av metode vil uansett være avhengig av målet for veiledningen. «*Konteksten som veiledningen skjer i, skaper forutsetninger for hvordan veilederen legger opp møtet med veisøkerne. Veisøkerne er medskapende i situasjonen.*» (Boge 2009, s. 82). I kapittel 2.2.3 er ulike metodiske tilnærminger skissert –fra åpen, konstruktivistisk veiledning til mer skjematisk, statiske modeller. Innholdet i gruppeveiledningen bør bestå av de beste metodene ut fra veileders refleksjoner, kunnskap og erfaringer, men også ut fra sammensetning av deltakere, rammer og mål. I kapittel 2.4. presenteres ulike praktiske metoder og det drøftes hvilke som er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen i denne oppgaven.

## **Vurdering**

Det må være klart for deltakerne på forhånd hvordan arbeidet skal vurderes. Skal arbeidet vurderes underveis eller til slutt? Skal deltakerne levere inn refleksjonsnotater/logg til lederen eller kun ha til eget bruk? Skal deltakerne dele sine erfaringer og tanker i gruppen over hvordan de har opplevd arbeidet og hva de har fått ut av det? Hvilken form som velges er til dels avhengig av målet. Hvis målene er individuelle, kan også resultatene og refleksjonene forbli det. Han man felles mål, er det riktig å dele det man har oppnådd gjennom gruppearbeidet. Har lederen et eget ønske om å samle deltakernes erfaringer og refleksjoner må dette bli en del av planen for arbeidet. Med utgangspunkt i troen på at gruppeveiledning kan generere gode idéer og inspirasjon ved at deltakerne veileder og deler med hverandre, vil noe av vurderingen uansett inneholde elementer av hva de andre har bidratt med til ens egen utvikling.

### 2.3.2 Gruppeprosesser

Selv om gruppedeltakerne kjenner hverandre fra før, er en ny gruppe en ny kontekst for alle, og gruppeprosesser settes i gang. Gruppeprosesser er definert som «*Samspillet mellom menneskene i gruppa og de faktorer som fremmer og hemmer samspillet*» (Tveiten 2002, s. 90). Deltakerne legger premisser for hverandres væremåte «*Et samhandlingsmønster er bestemt av alle deltakernes væremåte.*» (Gjems 1995, s.101).

Når personlige og følsomme temaer tas opp er det mulig at konflikter oppstår. Det er derfor viktig med normer for hvordan deltakerne skal ta imot de ulike utspill fra hverandre for å unngå dømmende, nedsettende eller ironiserende adferd. Faglig uenighet må skilles fra det som kan være mer personlige konflikter. I en konflikt har deltakerne en mulighet til å «*..få innsikt i hvordan adferd mellom mennesker er et samspill mellom påvirkning og reaksjon*» (Gjems 1995, s. 108). Konflikter kan forstyrre og ødelegge arbeidet i gruppa. Lederen må ha god innsikt i og følsomhet for følelsenes plass i gruppeprosessen. Sissel Tveiten uttrykker dette slik: «*Å arbeide med følelser i veiledningen er nødvendig for å ivareta gruppeprosessen og den enkelte deltakers kompetanseutvikling.*» (Tveiten 2002, s. 90). Misforståelser, irritasjon eller mistolkninger kan være kilder til konflikter. Veilederen må være åpen for hvordan den non-verbale (analoge) kommunikasjonen også kan frambringe følelser. Kroppsspråk, stemmeleie og gester kan bidra til dette. Det kan være avgjørende med meta-kommunikasjon under hele arbeidet for å avdekke konflikter og uheldige følelser. Det vil si at man regelmessig snakker om hvordan gruppe medlemmene har det og opplever arbeidet og stemningen i gruppen.

En del av gruppeprosessen kan være perioder med lite aktivitet og stillhet. Taushet i veiledningen er som regel en god taushet (Gjems 1995). Både Tveiten og Gjems understreker at taushet bør brukes av lederen som en del av prosessen, og at hun ikke må føle at stillheten må brytes for enhver pris.

Et interessant fenomen er at det oppstår en gruppepolarisering gjennom samtaler og diskusjoner i en gruppe. Forskere har funnet ut at tendensen er ikke som tidligere antatt at diskusjoner fører til moderasjon av egne synspunkter, men motsatt; at diskusjonene i en

gruppe tjener til å styrke de meningene man hadde fra før (Stensaasen 1996). Dette forklares med at i behovet for å få vurdert sine synspunkter og meninger, vil de fleste rette seg mot personer som likner seg selv. For å redusere denne effekten, bør man derfor søke å sette sammen så heterogene grupper som mulig.

En gruppe er dynamisk, interaktiv og kompleks og vil ofte gå gjennom flere faser i sitt arbeide. Borgen (1998) og Tveiten (2002) har begge skissert disse ulike fasene som ofte oppstår. Selv om noen av elementene deres avviker, er dette felles:

#### 1. Forming

Dannelse av gruppa der man blir kjent. Deltakernes tanker og egne mål bør komme fram. Usikkerhet og utrygghet kan oppstå, derfor er avklaringer viktig. Etablere normer og regler. Avklare og fastsette rammene.

#### 2. Overgang

Deltakerne tar mer ansvar for prosessen. Kommunikasjonen begynner ordentlig. Forandring av fokus – problemer kan oppstå ved ulike forventninger og behov. Markeringsbehov og passivitet kan forstyrre dynamikken og balansen i gruppa. Leders oppgave å markerer hvordan arbeidsformen skal være og sørger for at normene overholdes.

#### 3. Arbeid

Mange aktiviteter og stort engasjement. Utrveksling av tanker, diskusjoner, lytting og tilbakemeldinger til hverandre. Kanskje nødvendig å gå gjennom normene en gang til.

#### 4. Avslutning og eventuell oppfølging

Avklare hva som er blitt oppnådd. Se på hvordan deltakerne kan bruke det de har lært og oppdaget videre i sin egen selvutvikling. Gruppen samles eller deltakerne får individuell veiledning.

Siden dette gruppeprosjektet ville inneholde aktiviteter der deltakerne skulle dele en del personlige tanker og erfaringer var det duket for sårbarhet og usikkerhet. Mange av de første øvelsene kan derfor være “bli-kjent”-aktiviteter for å skape nødvendig trygghet. Avklaring av konfidensialitet i forhold til det som fant sted under samlingen er også

avgjørende i denne sammenhengen. At de refleksjonene etter samlingene er individuelle og ikke skal deles med de andre i gruppa kan være riktig utfra et hensyn om trygghet. Disse elementene er tatt med i dette prosjektets modell.

### **2.3.3 Veileders rolle**

Rammeplanen for lærerutdanningen fra 2003 viser lærerens yrkeskompetanse: “*Didaktisk kompetanse, fagkompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og etisk vurderingsevne*” (Hiim 2010, s. 32). Dette er de samme egenskapene som en veileder bør besitte. Med utgangspunkt i Bruners begrep stillasbygging (scaffolding), kan veileder ha seks funksjoner i sin rolle som stillas og støtte: Veileder viser interesse, forenkler oppgaven, støtter veisøkers mål, synliggjør valgmuligheter, demper frustrasjon og viser/demonstrerer løsninger og eksempler (Boge 2009). I en gruppeveiledningssituasjon skal ikke veilederen innta noen ekspertrolle, men være en tilrettelegger og igangsetter for gode prosesser i gruppen. Lederen skal styre og lede prosessen og sørge for at tidsramme, arbeidsformer og normer overholdes. Lederen må videre være en skarp observatør av elementer som kan fremme eller hindre en god kommunikasjon i gruppa. Samtidig er det avgjørende at elevene opplever en veileder de kan stole på og som bryr seg om dem. Dette krever gode kommunikative ferdigheter. Mikhail Bakhtin grunnla sin språkfilosofi på at språk og kontekst er uadskillelige. En dialog vil derfor inneholde alt fra det non-verbale til det verbale, og inneholde elementer både av den ytre dialogen som finner sted, og den dialogen vi har inni oss samtidig (Boge 2009). Enhver ytring vil bære med seg et kulturelt element som ikke kan skilles fra ordene som ytres. Slik vil for eksempel veileder alltid “lekke” mye informasjon om seg selv i møte med elever. Dette kan brukes som argument for at det er eleven som skal snakke mest mulig i en veilednings-situasjon. Det er eleven og hennes virkelighet som skal fylle situasjonen – ikke veileder. I en gruppeveiledning blir veileders rolle mindre påtrengende. Derfor kan gruppeveiledning være den beste måten å minimere veileders innflytelse ved at hun inngår som tilrettelegger mer enn veileder. “Kommunikasjon kan defineres som utveksling av meningsfulle tegn mellom to eller flere personer.” (Tveiten 2002, s.90). Enhver kommunikasjon skaper en reaksjon. Det har derfor lite for seg å snakke om enveis eller toveis kommunikasjon. Vi kan ikke la være å kommunisere: Stemmeleie, gester, ansiktsuttrykk, kroppsspråk, øyekontakt, berøring,

fysisk avstand er kommunikasjon. Stillhet er også kommunikasjon. Slik vil for eksempel en passiv elev eller gruppedeltaker kommunisere til de andre og bidra til å prege det som skjer i klasserommet eller gruppen. Veileder må selv være et eksempel på god non-verbal kommunikasjon, og bruke kroppen, blikket og stillhet som virkemidler. Gode kommunikative ferdigheter innebærer å bruke mer enn ord for å skape læring og bevegelse hos deltakerne. For elever som ikke har et rikt språk, kan bruk av symboler og bilder kan være avgjørende. Dette begrunner valget av flere øvelser i gruppeveiledingsprosjektet her. Siden veiledning ikke er en lærer-elev situasjon der eleven skal lære kunnskap, men et felles arbeid som skal skape refleksjon hos hvert individ utfra deres eget mål og deres egne utfordringer, er det derfor spesielt viktig at elevene/deltakerne finner sine egne ord, ikke at de adapterer veilederens ord. Ordene må gi mening til individet – ikke nødvendigvis til gruppen eller veilederen. Veilederens kommunikative oppgave blir da først og fremst å speile ved å gjenta det eleven sier for at hun skal høre om det var det hun mente. Deretter blir det å hjelpe elevene med å finne ord der de ikke finner det selv; kanskje du mente....? Hvis kommunikasjon defineres som lærte sosiale ferdigheter (Stensaasen og Sletta 1996) kan øvelser i gruppe bidra til å avlære uheldige ferdigheter og finne adekvate uttrykksformer. Flere av øvelsene i dette prosjektet er nettopp laget for å skape et språk for å kunne snakke om seg selv. Dessuten å snakke positivt om seg selv, og avlære for eksempel negative beskrivelser.

Det er fristende å overføre tankeganger fra arbeidslivet der lederens oppgave er å lede sine medarbeidere slik at de når egne og felles mål. «*Grunnlaget for veilederens kompetanse er kunnskap om den komplekse prosessen der kognitive, følelsesmessige, sosiale og kulturelle forhold spiller sammen i veiledningssituasjonen.*» (Boge 2009, s. 49). Vance Peavy definerer veiledning som en klokskapsbasert aktivitet, der veileder kjennetegnes ved oppmerksomhet, etiske livsanskuelse, kreativitet og samvittighetsfullhet (Peavy 2010). Veilederens verdier og syn på blant annet læring vil være avgjørende for arbeidet i gruppen. Dette vil være basert på teoretisk forankring og erfaringer som sammen danner et sett av antakelser, holdninger og forventninger til det arbeidet som skal gjøres og til deltakerne. Veileder må dessuten ha en reflektert og avklart forhold til hvilken rolle hun vil innta i gruppa. Skal hun være tilrettelegger eller deltaker? Skal hun være pådriver eller tilskuer? Det kan utvikle seg et avhengighetsforhold mellom veileder og deltakere som kan

hindre den selvstendige og faglige utviklingen i gruppa (Gjems 1995). Utfordringen er å finne en balanse mellom det å gi veiledende råd og støtte uten å samtidig bli for styrende overfor elevenes arbeid.

Passivitet eller lite konstruktiv stemning i gruppa er veileders ansvar å ta tak i. Veileder bør spørre seg selv og gruppa – er dette viktige emner som bør tas opp? Det gjelder også manglende oppfølging ved at deltakerne uteblir fra samlingene, en problemstillingen som ble aktuell for dette prosjektet. Er det ellers noe ved veileders aller andre adferd som irriterer eller provoserer? Er veileder eller andre i gruppa for dominerende? Veilederen har ansvar for at oppmerksomheten i gruppa fordeles rettferdig. For å hindre passivitet, kan det være et grep at deltakerne først deler tanker to og to før deling i gruppa. Dette skaper økt trygghet. Et annet virkemiddel er at veileder sørger for lik tale tid til alle, og at kun én snakker om gangen. Et pedagogisk triks kan være å ha en ball eller annen gjenstand, som gis til den som vil eller skal snakke – og da får ingen andre snakke. Ballen kan veileder gi til utvalgte deltakere, eller de kan plukke den opp selv når de vil ha ordet.

I dette prosjektet ble observatørene fra referansegruppa spesielt bedt om å vurdere veileders rolle. Deres observasjoner er presentert i kapittel 4.2.4.

## **2.4 Veiledningsmetoder**

Rådgiverforskriften skiller mellom karriereveiledning og sosialpedagogisk veiledning. Dette skillet gjennomføres i ulik grad i skolene. I forhold til veiledning er mange metoder og verktøy som er laget for karriereveiledning også svært anvendelige for mer sosialpedagogiske problemstillinger og omvendt. Nedenfor vil jeg redegjøre for veiledningsmetoder generelt for deretter å beskrive endel modeller og verktøy brukt både i videregående skole og utenfor skolen, blant annet overfor rusmisbrukere og attføringsklienter. Metodene beskrives kort, og er valgt ut fordi de har vært til inspirasjon for prosjektets modell. Øvelsene er både relevante for individuell veiledning og grupper.



Som bakteppe for utforming og utvelgelse av øvelser er også dette: Som det ble redegjort for i kapittel 2.2.3 har det innen karriereveiledning på tross av ulike historiske og teoretisk retninger de siste 100 år utkrystallisert seg tre hovedelementer med små variasjoner. Dette utgjør også bakteppet for utforming av modellen:

- Selvinnsikt
- Utdanning- og yrkesmuligheter
- Valgkompetanse

Siden to av forskningsspørsmålene retter seg nettopp mot selvinnsikt og valgkompetanse, er det særlig øvelser som er relevant for dette som er valgt ut.

### **Samtaleteknikker**

En veileder kan benytte utallige teknikker i møte med elever. Valg av metode avhenger av konteksten, men det å ha en del slike verktøy å velge mellom kan være avgjørende for utfallet av veiledningen. Det verktøyet som er mest nærliggende er språket. Utfordringen er å finne et språk som stimulerer eleven til å finne ord for og presentere sin virkelighet og sine løsninger. En illustrasjon kan være forskjellen på å spørre eleven: *“Hva bringer deg hit?”* framfor å spørre: *“Hva kan jeg hjelpe deg med?”* - forskjellen på å henvende seg til en person som handlekraftig eller hjelpetrengende. Måten elevenes svar mottas på er også avgjørende. Et eksempel kan være hvis eleven beskriver seg selv som for eksempel *“optimistisk”*. I stedet for å svare *“Så fint!”*, kan man lede eleven til dypere forståelse ved å fortsette å spørre: *“Du sier du er optimist – hvordan merker andre det?”*, *“Når viste du sist at du var optimist?”* eller *“Hva er det mest optimistiske du har gjort?”*.

Her er et utvalg av språklige samtaleverktøy som kan være nyttige:

- Åpne spørsmål – som ikke kan besvares med et ja eller nei
- Speiling – å gjenta det eleven sier for å sjekke ut forståelsen
- Metaforer – bruke bilder for å beskrive en situasjon eller følelse
- Skalering – å bruke en tallskala for å måle nåsituasjon og ønsket situasjon
- Konfrontasjon – bruke provoserende spørsmål
- Mirakelspørsmål – tenke seg at alle problemer var borte

- Framtidsreise – tenke seg en ideell framtid og beskrive hvordan den oppleves

(Mathisen 2004, Klyve 2005, Lassen 2002)

I dette prosjektet er speiling og åpne spørsmål først og fremst veileders samtaleverktøy under samlingene. Ellers er metaforer, skalering og framtidsreise brukt blant øvelsene. En oversikt over øvelsene finnes i kapittel 3.2.2.

### **Andre verktøy**

Stillhet, manglende språk –for eksempel hos minoritetsspråklige, begrenset språk og abstraksjonsevne, sjenanse eller utilpasshet. Alt dette kan gjøre at øvelser som oppfordrer veisøker til å fortelle og samtale om seg selv kan bli vanskelige. Da er metoder som fjerner presset i møtet med veileder nyttige. Bruk av konkrete hjelpemidler kan være gode utgangspunkter for en samtale:

- Bilder - bilder av situasjoner, mennesker eller dyr
- Kort - kort som beskriver egenskaper, interesser eller yrker
- Stoler - rollespill ved å sitte på ulike stoler for ulike roller/scenarier
- Tegne - tegne følelser, tanker, drømmer
- Tankekart - tegne mens samtalen foregår
- Leverom - lage en oversikt over ens leverom; alt og alle som betyr noe for deg
- Hjulet - lage et karrierehjul for oversikt over egenskaper, interesser, mål etcetera

(Amundson 2005, Peavy 2000, Hågård 2007)

I dette prosjektet er bilder og kort valgt ut blant slike øvelser.

### **Aktiviteter for gruppeveiledning**

Gruppeveiledning åpner for en rekke andre metoder som ikke lag seg gjennomføre i individuell veiledning:

- Rollespill - deltakerne inntar ulike roller
- Rollebytte - deltakerne spiller hverandre
- Intervjuer - kan brukes med to eller flere
- «Gallery Walk» - en form for idédugnad. Se øvelse 9 i vedlegg 8
- Dialogcafé - grupper bruker hverandre som respondenter
- Samarbeidslæring - deltakerne har ulike funksjoner/oppgaver i en gruppe
- Talekontroll - bruke gjenstander for å fordele taletid i gruppen

(Tveiten 2002, Amundson 2009, Peavy 2004, Boge m fl 2009).

Generelt kan man si at svært mange av de samarbeidsmetodene som brukes i undervisning, kan overføres til veiledingsfeltet. På mange måter kan det være nyttig å se veiledningen like mye som lek eller et spill – der målet ikke er at noen skal vinne, men der man har spillere, verktøy og «moves» (Peavy 2004).

I dette prosjektet er “Gallery walk” og intervjuer brukt.

## **Modeller**

For å utarbeide opplegget for gruppeveiledning til denne oppgaven har jeg utenom teorien og eksemplene ovenfor, også hentet inspirasjon fra to etablerte veiledningsmetoder for adferdsendring: LØFT og Motiverende intervjuing (MI):

### ***LØFT - Løsningsforkusert tilnærming***

LØFT er et samtalebasert konfliktløsnings- og ledelsesmetode utviklet av psykolog Gro Johnsrud Langslet. Metoden er brukt av mange organisasjoner, skoler og institusjoner, blant annet Mølla kompetansesenter i Bærum og flere avdelinger i Oslo kommune<sup>41</sup>. LØFT har fokus på muligheter hos den enkelte og det sentrale er å rette oppmerksomheten mot positive erfaringer for å vurdere muligheten for å gjøre mer av det samme. Språket er sentralt idet beskrivelse av feil og det som ikke fungerer skaper et utilstrekkelighetsspråk framfor et mestringsorientert språk. I skolesammenheng kan dette betyr forskjellen på å si “*Hvorfor kommer du stadig for sent?*” til å si: “*Hva skjer de gangen du kommer tidsnok –*

---

<sup>41</sup> Kilde: [www.loft-instituttet.no](http://www.loft-instituttet.no)

*hva skal til for at du kan gjøre mer av det?*”. Slik leter man etter det som er riktig, og unntakene til problemet, framfor å lete etter feilene utfra overbevisningen om at adferd som får oppmerksomhet ofte gjentar seg. I LØFT er ikke opptatt av at problemene må forstås for å løses, men at man må finne nøkkelen til de små endringene som etter hvert kan skape større endringer (Austad 2011). Grunnholdningen i LØFT harmonerer godt med konstruktivismens sterke tro på menneskets ressurser, og der språket som nøkkel til erkjennelse.

### ***MI - Motiverende intervjuing/Motiverende samtale***

Hva er motivasjon? Motivasjon er i følge skaperne av MI ikke noe man har, men noe man gjør; å erkjenne et problem, finne en måte å endre det på, begynne å fastholde endringsstrategien. (Rollnick 2008). Målet er å få pasienten (eleven ) til å se at deres adferd er til hinder for å nå sine mål ved å skape en kognitiv dissonans: Men jeg kan jo ikke fortsette å leve som jeg gjør hvis jeg skal nå målene min! Når det gjelder veiledning i forhold til adferdsendring er MI benyttet av mange innen helse- og rusrelatert arbeid. Metoden er blant annet brukt overfor rusavhengige, for eksempel ved Psykiatrisk ungdomsteam (PUT) i Asker og Bærum. Utgangspunktet er at motivasjon er grunnmuren for alt endringsarbeid, og at ingen er totalt umotivert for endring. Utgangspunktet er at motivasjonen er der og realiseres gjennom relasjoner (til en veileder for eksempel) (Rollnick2008). Metoden legger vekt på hvordan veileders møte med pasientene måtte være for å lykkes; respektfull, vennlig, empatisk, tolerant og genuint interessert og nysgjerrig -ikke konfronterende og moraliserende. Siden kun få med avhengighetsadferd er klare for endring, må fordelene med den negative adferden trekkes inn –her finnes overføringsverdi til elever som har en adferd som ødelegger for målene deres, for eksempel høyt fravær, manglende faglig innsats eller forstyrrende adferd i timene. Essensen i MI beskrives som “...*more than directing, dancing rather than wrestling, listening rather at least as much as telling.*” (Rollnick 2008, s. 6). Oversatt betyr dette at rådgiverrollen tones ned framfor en lyttende og lekende tilnærming til veisøkeren. Fire prinsipper gjelder for denne veiledningen; motstå fristelsen til å gi råd, forstå pasientens (veisøkerens) motivasjon, lytte og “empower” (Rollnick 2008). Motiverende intervju deles i stadier:

### 1. *Vise empati*

- Etablere en tillitsfull relasjon. Refleksiv lytting. Kontakt. Pasientens (elevens) perspektiv. Unngå å dømme eller gi gode råd!

### 2. *Etablere personlige mål*

- bruke drømmer og tidligere suksesser.

### 3. *Utvikle uforenelighet*

- Se på hindringene og adferden som en barriere for å nå målene.

### 4. *Bevege seg med motstanden (rolling with resistance):*

- Utforske motstanden. Ulemper ved endring (pro et contra). Ambivalens er normalt.

### 5. *Støtte pasientens (elevens) drivkraft:*

- Skape håp. Optimistisk holdning. Redefinere negative opplevelser/nederlag. Se på tidligere suksesser. (Siverts 2010)

I dette prosjektet brukes MI-metodens tilnærming til bevisstgjøring av veileder i sin holdning overfor elevene. Dessuten er pro et contra-tankegang anvendt i en øvelse med ulike problemstillinger elevene har, og særlig overfor adferd som hindrer måloppnåelse. Der LØFT-tankegangen kun fokuserer på det positive, er jeg overbevist om at den anerkjennelsen og utforskningen av motstand og hindringer i MI er svært nyttig overfor elever når det gjelder å tenke framover for å nå mål.

En skjematisk oversikt over veiledningsmetoder som er valgt ut til dette prosjektet står i kapittel 3.1:

## 3.0 Forskningsmetodisk tilnærming og gjennomføring

Problemstillingen i dette prosjektet er:

### **Hvordan bruke gruppeveiledning som verktøy for å nå rådgiverforskriftens mål?**

Flere metoder er benyttet som belyser ulike sider av problemstillingen. I første del av dette kapittelitlet, 3.1, presenteres og begrunnes valg av metoder, og hvilken del av problemstillingen de ulike metodene belyser. Styrker og svakhet ved metodene trekkes inn, i tillegg til refleksjoner omkring pålitelighet, relevans, representativitet og forskereffekt. I andre del, 3.2, er det fokus på hvordan data er samlet og brukt, og ulike aspekter ved anvendelsen av metodene diskuteres.

### 3.1 Metodevalg

Dette forskningsprosjektet er et utviklingsarbeid som har som mål å forbedre praksis innen veiledning på videregående skole. Det samsvarer godt med beskrivelsen av utviklingsarbeid hos Edvard Befring: *“Eit utviklingsarbeid er vanlegvis eit systematisk forsøk på å introdusere nye prinsipp og arbeidsmetodar med etterfølgande evaluering. Det kan dreie seg om nye teknikkar, bruk av nytt materiale ... eller innføring av nye prosessar...”* (Befring 2007, s. 14). Hensikten med prosjektet er å utforske mulighetene for endring av egen praksis, men også om mulig å utvikle en form for veiledning som kan bidra til ny praksis ved andre skoler. Mine antakelser og relevant teori utfordres ved å konfrontere dem med innsamling og analyse av data og erfaring fra prosjektet. Slik metode kalles hypotetisk-deduktiv ved at man begynner med teori og utarbeider en hypotese som testes ut og eventuelt justeres etter analyse av testresultatene og datainnsamlingen. For å belyse problemstillingen fra ulike sider har jeg valg å benytte flere metoder. Ulike aspekter ved slik metodetriangulering drøftes nedenfor. Valg av metoder har vært styrt av problemstillingens spørsmål:

1. Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt selvinnsikt hos elevene?
2. Hvordan kan gruppeveiledning gjøre elever i stand til å ta valg og se konsekvenser av valg?
3. Hvordan kan skolen tilrettelegge for et veiledningstilbud for elever på

påbygging til generell studiekompetanse?

4. Hvordan bidrar strukturen i videregående opplæring til å opprettholde et høyt frafall blant elever på påbygging til generell studiekompetanse?

Metodevalg har dessuten blitt påvirket av behovet for å kartlegge målgruppen –elever på PÅB og dagens praksis blant karriereveiledere/rådgivere som i kapittel 1.3 er formulert i følgende spørsmål:

- a. Hvem er elevene på PÅB?
- b. I hvilken grad bruker disse elevene rådgivingstjenesten?
- c. I hvilken grad blir gruppeveiledning brukt av rådgivere?
- d. På hvilken måte påvirker rammebetingelsene for rådgivingstjenesten elevenes tilgang til veiledning?

Nedenfor er en oversikt over metodebruken:

Område:	Metode:	Verktøy:	Målgruppe/ hensikt:	Dokumen- -tasjon:	Relevant forsknings- -spørsmål:
<i>Våren 2011:</i>					
Kartlegging/ forarbeid	Kvantitativ spørreundersøkelse med lukkede og åpne spørsmål	ITL	Elever i PÅB i Asker og Bærum	Anonyme svar	a og b
Kartlegging/ forarbeid	Kvantitativ spørreundersøkelse med lukkede og åpne spørsmål	ITL	Karriereveiledere/ Rådgivere i Asker og Bærum	Anonyme svar	c og d
<i>Høsten 2011:</i>					
Forarbeid	Kvantitativ spørreundersøkelse	Skjema	To klasser PÅB på egen skole	Skjemaer med navn og svar	a
Forarbeid	Samtale med referansegruppa	Notater	Justering av modell for gruppeveiledning	Veileders notater	1 og 2

Våren 2012:					
Gruppe-veilednings-prosjektet	Kvalitative undersøkelser	Skjema	Deltakerne i gruppe-veiledning -to grupper	Elevlogger etter hver samling	1 og 2
		Lydopptak	Samme	Lydlogg	1 og 2
		Observasjon	Observasjon fra referanse-gruppen	Skjema for obser-vasjon	Samspillet i gruppen og veileders gjennom-føring
		Veileders deltakende observasjon	Observasjon	Veileders logger	
Etterarbeid	Evalueringer fra enkeltelever	Lydopptak eller skjema	Samme	Lydlogg og skjema	1, 2 og 3
Etterarbeid	Gruppeintervju	Lydopptak	Referanse-gruppa	Lydlogg og notater	1,2, 3 og 4

Ved å benytte metodetriangulering i dette forskningsprosjektet blir problemstillingen belyst fra flere sider og svakheter ved én metode kan oppveies ved bruk av andre. Min strategi har vært å bruke ulike metoder for å måle ulike sider ved problemstillingen. Kvantitative målinger er brukt for å for å besvare spørsmål a –d, ved å innhente bakgrunnsinformasjon om elever og deres forhold til rådgivingstjenesten i dag, og rådgiveres bruk av gruppeveiledning. Fordeler med kvantitative metoder er muligheten til å innhente informasjon fra et bredt utvalg for om mulig generalisere og forklare. Resultatene er målbare og strukturerte, anonyme og tidsbesparende. Ulempen er at de gir begrenset informasjon fra hver respondent (Larsen 2009). Denne ulempen kan korrigeres noe ved at noen av spørsmålene i undersøkelsen er mer åpne. Denne formen for spørreundersøkelse benyttet jeg også i forrige oppgave (Seville 2010), der jeg ble jeg klar over endel svakheter ved denne metoden: Vanskeligheter med å få nok respondenter til å svare for å sikre representativitet, og uklarhet i forhold til om de som svarte har kjennetegn som tilsier fare for frafall etcetera. Refleksjonene omkring dette har bidratt til at i dette prosjektet er slike



kvantitative undersøkelser kun brukt for å få bakgrunnsinformasjon til prosjektet, se tendenser og få innspill.

Neste trinn i prosessen var å etablere en referansegruppe. Hensikten var å kvalitetssikre prosjektet – både under utviklingen, gjennomføringen og evalueringen. Referansegruppen besto av erfarne rådgivere fra videregående skole. Bruk av referansegruppen skulle bidra til å korrigere min egen rolle i forskningsprosjektet. Siden jeg ikke bare utviklet prosjektet, men også var deltaker og observatør i gjennomføringen er det viktig at min forforståelse, mine tolkninger og vurderinger får en kvalifisert motvekt. Dette gjelder særlig med tanke på at dette er et utviklingsarbeid med mål om å danne en ny praksis som andre også skal kunne bruke i framtiden. Som nevnt ovenfor har referansegruppen i dette prosjektet flere funksjoner:

1. Komme med innspill til modellen for gruppeveiledning før gjennomføring
2. Være referenter og observatører under gruppeveiledningen
3. Delta i evalueringen av prosjektet

For å måle ulike sider ved selve gruppeveiledningen og for å besvare forskningsspørsmålene 1-4, ble både kvantitative og kvalitative metoder benyttet, og skillet mellom dem opphører på en måte ved at skjemaer, lydlogger, observasjoner og intervjuer er brukt. Slik blir noe kvantifiserbart, men det viktigste er at det blir mulig “...å få tak i meir intensive og idiografiske data enn ved tradisjonelle kvantitative metodar.” (Befring 2002, s. 36). Her har det vært også ønskelig å undersøke sider som ikke direkte svarer på konkrete spørsmål til problemstillingen, men som er relevant for helhetsforståelsen. Dette gjelder for eksempel elevenes motivasjon, veileders rolle eller samspillet i gruppen. En kvalitativ tilnærming vil best kunne fange opp de personlige opplevelsene av det som finner sted. Siden målene med gruppeveiledningen er å øke selvinnsikten og valgkompetansen til elevene anser jeg en kvantitativ måling som lite egnet verktøy. På samme måte som elevenes personligheter, bakgrunn og utfordringer er ulike, vil deres utbytte av gruppeveiledningen være ulik og ikke kvantifiserbar. Med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt som beskrevet tidligere vil det være elevens subjektive opplevelse som er avgjørende for hvorvidt prosjektet er vellykket. Satt på

spissen vil det være mindre interessant å måle hva elevene får ut av gruppe-veiledningen så lenge det bidrar til at de styrker selvbevisstheten og motivasjonen til å fullføre og bestå skoleåret. Målet er da også å sette i gang prosesser som skaper konstruktiv refleksjon hos hver enkelt – i sitt liv. Det vil ikke finnes noen “riktige svar” eller objektive kriterier for dette. Elevenes egne historier i form av skrevne logger vil være den meste egnede metoden for å vurdere det individuelle utbyttet.

Under gruppeveiledningen fant to former for observasjon sted; referansegruppens ikke-deltakende observasjon og veileders deltakende observasjon. Å bruke disse formene for observasjon gir mange fordeler – slik at ulemper ved den ene kan oppveies av bruk av den andre. ”*Ideelt sett bør forskeren fungere som et kamera eller en lydbåndopptaker.*” (Halvorsen 2008, s. 135). I mitt prosjekt blir forskerens en aktiv deltaker ved å definere hva som skal skje, være aktiv pådriver for å skape aktivitet underveis og sørge for at gruppeprosessene holder seg på ønsket spor. Slik deltok jeg i prosessene som skal observeres men ikke på lik linje med de øvrige deltakerne. Ved deltakende observasjon blir forskeren i stand til å påvirke prosesser underveis. Man kan skille mellom eksplorerende og hypotesetestende form for deltakende observasjon (Halvorsen 2008). I dette prosjektet blir begge disse formene relevante; et mål med prosjektet er å få testet ut hypoteser eller antakelser, men også å være åpen for at det kan oppstå noe nytt som utvider innsikten og forståelsen for feltet – i dette tilfellet gruppeveiledning. Ved aktiv deltakende observasjon påvirker forskeren bevisst det sosiale systemet hun undersøker. Deltakelsen er dessuten strukturert ved at forskeren på forhånd har bestemt hvilke aktiviteter det er som skal observeres (Halvorsen 2008). Forskerens (mine) oppgaver er likevel flere enn å observere: Hver samling skal innledes og opplegget presenteres der rammene for samlingen settes. Jeg er ansvarlig for at tiden holdes, at gruppen holder seg til temaene, at tonen mellom deltakerne er akseptabel og at samlingen avsluttes på en ordentlig måte. Egne observasjoner skal dessuten noteres underveis (Halkier 2010). Det er uansett vanskelig å se gruppeprosessene med tilstrekkelig avstand fra et slikt ståsted. Jeg forsker dessuten på elever ved egen skole som jeg delvis kjenner fra før. Dette vil samlet gjøre det vanskelig å observere godt. Jeg velger derfor å bruke referansegruppen som observatør og referent under gjennomføringen av gruppeveiledningene. Ved å gjøre dette vil jeg også kunne få viktige observasjoner av min egen rolle i selve veiledningen. Referansegruppas

observasjon er mest nøytral siden de ikke deltar i aktivitetene og siden de heller ikke kjenner elevene fra før. Fordelen er uansett at alle i referansegruppa er fortrolig med settingen; elever i videregående skole og med veiledning. Slik blir deres observasjoner godt kvalifiserte. En ulempe med disse direkte observatørens tilstedeværelse er at den kan forstyrre deltakerne slik at de oppfører seg på en annen måte enn de ellers ville gjort. Denne innvendingen kan brukes for all form for observasjon, og elimineres egentlig kun ved at observasjonen er indirekte og skjult (Halvorsen 2008). Det er må også trekkes fram som en svakhet i prosjektet at alle som observerer har stor nærhet til feltet. Dette, som i utgangspunktet er en fordel, vil også kunne være en ulempe ved at “...*man er så nær de observerte...at man mister den kritiske distansen som kan være nødvendig for å få e helhetsforståelse.*” (Halvorsen 2008, s. 136). En konsekvens av disse innvendingene kan være at reliabiliteten blir lav og at resultatene vanskelig kan generaliseres. Denne svakheten gjelder dessuten fordi det her forskes på en liten gruppe, som dessuten er utvalgt utfra bestemte kriterier.

Evalueringen av gruppeveiledningen skulle finne sted i form av elevenes logger underveis og deres sluttevalueringer. Sluttevalueringen var i form av et spørreskjema.

Hovedbegrunnelsen for dette valget framfor et gruppeintervju, som sannsynligvis hadde gitt fyldigere tilbakemeldinger, var at det viste seg så vanskelig å samle gruppene, at det virket lite gjennomførbart med én ny samling for å gjennomføre et slikt intervju. Det skulle imidlertid vise seg at intervju ble benyttet for noen av deltakerne, nettopp utfra samme begrunnelse.

### **3.2 Anvendelse og gjennomføring**

Nedenfor presenteres hvordan metodene ble anvendt i gjennomføringen av undersøkelsene. Situasjoner der metodene måtte justeres i forhold til det som var planlagt er tatt med her.

### 3.2.1 Kartlegging og forarbeid

For å innhente bakgrunnsinformasjon og besvare spørsmål a-d, valgte jeg å gjennomføre to kvantitative spørreundersøkelser i form av enqueter. Enqueter er spørreskjemaer der respondenten selv fyller ut skjemaet (Hellevik 2002). Spørreskjemaene ble besvart elektronisk og anonymt gjennom ITL (ITL)<sup>42</sup>, og hadde både lukkede og åpne spørsmål. Slik kunne jeg få testet ut min forforståelse på to grupper jeg kjenner godt; elever på PÅB og rådgiverkolleger – og derved nødvendigvis ikke har tilstrekkelig avstand til for å kunne se tydelig.

Jeg ønsket først å finne ut mer om elever på PÅB, deres bakgrunn, målet med å velge PÅB og deres veiledningsbehov. Jeg ønsket å få vite noe om de aktuelle elevens bakgrunn og motivasjon i forhold til det utdanningsløpet de har valgt, særlig valg av studiekompetanse framfor fagbrev. Dessuten ønsket jeg å undersøke om elevenes motivasjon og forventninger i forhold til å klare å fullføre og bestå dette skoleåret. Dette anså jeg som verdifull informasjon før utarbeiding av et opplegg for gruppeveiledning for denne elevgruppen. Jeg anså dette som viktig informasjon om målgruppen for prosjektet mitt. Respondentene ble valgt ut ved at undersøkelsen ble gitt til alle elever på PÅB i Asker og Bærum. Undersøkelsen ble gjennomført på de fem skolene som hadde elever på PÅB; Rud, Rosenvilde, Nesbru, Bleiker og Eikeli videregående skoler. Rådgiverne på disse skolene ble bedt om å komme med tilbakemeldinger på spørsmålene på forhånd, og skriftlig samtykke fra rektorene ble innhentet. Det var viktig for reliabiliteten av rådgiverne ble trukket inn for å følge opp elevene slik at flest mulig svarte. Erfaringene fra tidligere undersøkelser viste at dette var et kritisk punkt (Seville 2010). Alle som var registrert som elever i PÅB ble meldt inn i et fag som ble opprettet for denne undersøkelsen. De fikk så en henvendelse som ble sendt direkte til alle de aktuelle elevene med en melding om undersøkelsen, hvilken sammenheng den skulle brukes, at deres anonymitet var sikret og svarfrist. Undersøkelsen ble sendt ut til alle elever på PÅB 14. april 2011. Det var 198 elever i utvalget. Det var kun 43 som hadde svart én uke senere, og elevene fikk da purringer den 27.4.11 og den 3.5.11. Det ble også sendt purring til de aktuelle rådgiverne om å gå inn i klassene og få flere til å gjennomføre undersøkelsen. Da undersøkelsen ble

---

<sup>42</sup> ITL er den elektroniske pedagogiske plattformen brukt av alle vgs i Akershus fylkeskommune

avsluttet medio juni 2011, hadde 78 respondenter svart. Det viste seg imidlertid at i det utvalget (198) som ble invitert gjennom ITL også inneholdt elever som hadde sluttet. ITL oppdateres ikke i forhold til sluttere. Jeg måtte derfor ta i betraktning at for det aktuelle skoleåret (2010-2011) var det 25 elever som sluttet på PÅB på de aktuelle skolene<sup>43</sup>. Det reelle utvalget blir da 173, og mine 78 svar utgjorde 45prosent. En respons på under halvparten gir ikke grunnlag for klare konklusjoner. Det viste seg altså at den fremste svakheten ved en slik undersøkelse gjelder fremdeles; problemer med å skaffe tilstrekkelig datagrunnlag til å kunne trekke allmenngyldige konklusjoner og at reliabiliteten derved svekkes. I forhold til å kartlegge elever som står i fare for å slutte på skolen er det ikke usannsynlig at det nettopp er de elevene som er mest usikre og minst engasjert som ikke svarer. Man kan anta at elever som er svake faglig og har mye fravær også heller ikke bruker ITL regelmessig, og derved går glipp av den informasjonen som ligger der. En utfordring er derfor å få tak i de elevene som ikke bruker ITL. Dette bekreftes også gjennom funnene i dette prosjektet. De fleste spørsmålene var lukket, med begrensede svaralternativer. Noen åpne spørsmål la opp til kommentarer og innspill fra respondentene. Spørsmålene og resultatene av undersøkelsen er vedlagt (vedlegg 3).

Jeg sendte i samme periode ut en kvantitativ undersøkelse på ITL til den rådgiver på hver av de videregående skolene i regionen som har ansvar for karriereveiledningen. Hensikten var å kartlegge omfanget av gruppeveiledning i dag og hvordan den eventuelt ble gjennomført på skolene. Her var det mest åpne spørsmål, noe som var viktig for å få fram erfaringer, synspunkter og forslag fra denne gruppen. Undersøkelsen omfattet 10 respondenter i perioden 24.5. til 1.6.2011. Alle respondentene svarte. Spørsmålene og resultatene av undersøkelsen er vedlagt (vedlegg 4).

Etter å ha utarbeidet et opplegg for gruppeveiledning ble det opprettet en referansegruppe. Referansegruppa bestod av tre personer: To erfarne rådgiverkolleger som kjenner godt den aktuelle elevgruppe. De jobber begge ved videregående skoler i regionen som tilbyr PÅB. Jeg ønsket også at lederen for Partnerskap for karriereveiledning Asker og Bærum (nå under veiledningssenteret i Asker og Bærum) skulle delta. Hun har sørget for

---

<sup>43</sup> Tall hentet fra inntaksstatistikken til Akershus fylkeskommune på [www.akershus.no](http://www.akershus.no)

kompetanseheving og nettverksbygging blant karriereveiledere i videregående skole i vår region i flere år. Grappa møttes 16.6.2011 der jeg presenterte opplegget for gruppeveiledning og fikk verdifulle innspill og korrigeringer. Møtet var uformelt, der jeg kun noterte konkrete forslag til endringer eller vesentlige nye bidrag. Vi drøftet temaet “valg” som er en vesentlig del av prosjektet. Valgkompetanse bør understrekes i større grad i veiledningen i videregående mente noen, og supplerte med at det i EU nå er et stort fokus på “career management skills” blant ungdom. En av rådgiverne som også er sosialpedagogisk rådgiver, anerkjente prosjektets fokus på selvbevissthet og indre motivasjon. Og understreket av det utfra hennes erfaring er mange elever som finner det vanskelig å frigjøre seg fra sin bakgrunn, sin “historie” eller diagnose, og derved ikke kommer videre med livet sitt. Begge disse innspillene opplevde jeg styrket prosjektet mitt og mine intensjoner med øvelsene jeg har valgt. De viktigste forslagene til endring som jeg tok til følge var:

- To grupper istedenfor én
- Velge ut elever på grunnlag av bakgrunn baser på IKO-tenkning
- Noen øvelser ble tatt ut og noen nye tatt inn

Referansegruppen oppgave under gjennomføringen av gruppeveiledningene er å være observatører og referenter. Som referenter skulle de kommentere følgende:

1. Samspillet i gruppen
2. Veileders rolle
3. I hvilken grad denne samlingen fungerte etter intensjonene

Etter gjennomføringen av prosjektet samlet jeg hele grappa 12.4.12 til en diskusjon om gjennomføringen, funnene og de forskningsspørsmålene som dreide seg om tilrettelegging for veiledning og strukturens betydning for gjennomføring på PÅB (forskningsspørsmål 3 og 4)

Før gruppeveiledningen ble satt i gang hadde jeg høsten 2011 en gjennomgang med begge klassene om høyere utdanning, opptak, poengberegning, muligheter og begrensinger. Her gjennomgikk jeg også skolens plan og opplegg for karriereveiledning gjennom dette

skoleåret. Som forarbeid til gruppeveiledningen fikk alle elevene i de to klassene på PÅB et spørreskjema (vedlegg 5) høsten 2011. Elevene besvarte der spørsmål om motivasjon, mål og hindringer for å nå målene for skoleåret. Informasjonen var ikke anonym. De ble også bedt om å vurdere sin motivasjon på en skala. Skalering er mye brukt innen coaching. *“Målet er å visualisere og kvantifisere målet og dagens situasjon... (skalering) Gir en rask forståelse av hvor samtalepartneren befinner seg.”* (Riis 2010, s. 133). Målet var å få elevene til å reflektere over sine mål og hva som skal til for å nå dem. Skjemaet ble delt ut til elevene samtidig med at jeg informerte om at et gruppeveiledningsprosjekt skulle settes i gang, og at noen av dem ville få tilbud om å delta. Alle elevene som var til stede den dagen svarte, og det utgjorde to tredjedeler av elevene i klassene.

### **3.2.2 Gruppeveiledningsprosjektet**

Nedenfor presenteres gjennomføringen av gruppeveiledningsprosjektet med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen presentert i kapittel 2.2.1.:

#### **Gruppensammensetningen og læreforutsetninger**

Min opprinnelige plan var inspirert av blant annet Vance Peavys tankeunivers ved å sette sammen en tilfeldig gruppe elever. Det vil si at jeg som veileder ikke forutbestemmer gruppensammensetningen utfra for eksempel kjønn, etnisk bakgrunn, karakternivå, skolebakgrunn etcetera. Jeg ønsket å legge vekt på det individuelle, der deltakernes motivasjon for å delta skulle være det som samlet gruppen. Påmelding til gruppen skulle derfor skje frivillig etter at jeg informerte i klassen. Det skulle være åpent for flere grupper hvis det var tilstrekkelig påmeldte. Etter møtet i referansegruppa 16.6.2011, ble dette opplegget endret etter gode og kvalifiserte innspill: Det skulle gjennomføres gruppeveiledning med to grupper – ikke bare én. Utvelgelsen skulle foregå på grunnlag av kunnskap om hvilke elever som har størst sannsynlighet for å falle fra, de såkalte “risikoelever”. Basert på kunnskap fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsspeilet 2011), NIFU STEPS rapport “Bortvalg og kompetanse” og IKO-modellen argumenterte deltakerne i referansegruppa overbevisende for dette og vi ble enige om følgende kriterier for utvelgelse:

- *Høyt fravær i Vg1 og Vg2*

- *Svakt karaktergrunnlag i Vg1 og Vg2*  
(målt med lav gjennomsnittskarakter i form av inntakspoeng til PÅB, og/eller ikke beståtte fag ).
- *Tidligere har hatt avbrudd i videregående skole.*

Jeg gikk deretter gjennom bakgrunnen for alle de 56 elevene i de to klassene PÅB på jakt etter slike kjennetegn. 17 elever ble identifisert, med jevn kjønnsfordeling (oversikt i vedlegg 6). For å ta høyde for at elever kanskje ikke ønsker å delta valgte jeg i utgangspunktet å invitere 18 til å delta, som var lagt flere enn de jeg trengte, ut fra et ønske om grupper på 4-6 deltakere. Invitasjonen til elevene er vedlagt (vedlegg 7). Dette er blant annet begrunnet i Hovedfagsoppgaven til Roger Kjærgård (Kjærgård 2005) der han forsket på gruppeveiledning blant minoritetspråklige elever ved Holtet vgs og fikk svekket reliabilitet grunnet dårlig oppmøte blant elevene. I refleksjonsnotatet fra denne perioden skrev jeg: *“Det var overraskende vanskelig å få tak i elever til gruppene. Noen av disse elevene hadde allerede opparbeidet et visst fravær dette skoleåret. Svært få elever som fikk invitasjon til å delta gjennom ITL hadde lest denne. Det var dessuten vanskelig å få tak i elevene på skolen fordi en del av dem stadig ikke var der. Jeg begynte å ringe og sende tekstmeldinger til dem, og oppdaget fort at det er tekstmeldinger som fungerer best for å nå elever”*. Situasjonen som oppstod var at de “håndplukkede” elevene til dels ikke ønsket å delta eller unnlot å møte, samtidig som flere andre elever gjerne ville delta da de hørte om tilbudet. Vegring mot å dela og stigmatisering diskuteres nedenfor i kapittel 4. Slik ble den ene gruppen faktisk bestående av både “risikoelever” og motiverte, frivillige elever, og den andre bare “risikoelever”. Diskusjonen om frivillighet og gruppedeltakelse tas også opp i kapittel. 4. Gruppene ble til slutt sammensatt slik:

Gruppe 1: *Sju medlemmer; fire risikoelever, tre frivillige, begge kjønn*

Gruppe 2: *Fem medlemmer, bare jenter, én minoritetspråklig elev, alle risikoelever*

At den ene gruppen ble bestående av bare jenter var helt tilfeldig. For noen av deltakerne var dette imidlertid et pluss. Som én av deltakerne sa i sluttintervjuet: *“ Det er greit å snakke sånn, og når vi er bare jenter er det lettere – synes jeg da.”*. Resultatet ble en gruppesammensetning som er mindre homogen i forhold til risikokjennetegn, men som er mer representativ for elevgruppen som helhet. Dette ga en god anledning til å studere forskjeller på de to gruppene. Denne tråden tas opp i kapittel 5 under konklusjoner, der et



konkret forslag til gruppesammensetning presenteres, på grunnlag av funnene.

### **Rammer**

Det var fastsatt tre samlinger for hver gruppe. Hver samling bestod av halvannen time med ulike øvelser og samtale, og var lagt delvis utenom undervisningstid og delvis i undervisningstid. Begrunnelsen for dette er forskningsspørsmål 3 som tar opp hvordan skolen kan tilrettelegge for veiledning. Jeg ville undersøke om plasseringen av samlingene hadde noen konsekvenser for oppmøte. Samlingene fant sted i et nøytralt grupperom uten forstyrrelser utenfra.

### **Mål**

Hovedmålet med gruppeveiledningen var å bidra til selvrefleksjon, motivasjon, valgkompetanse og livsmestring – i tråd med rådgiverforskriften. I forskningsspørsmålene er selvbevissthet og valgkompetanse trukket fram spesielt. I tråd med problemstillingen i dette prosjektet og de underliggende forskningsspørsmålene satte jeg opp følgende delmål for gruppeveiledningen:

- Elevene skal få økt motivasjon for å fullføre og bestå dette skoleåret.
- Elevene skal formulere realistiske mål mot videre utdanning/yrke.
- Elevene skal sette seg mål for dette skoleåret og erkjenne hindringer for å nå dem.

### **Innhold og metoder**

Hver samling begynte med en introduksjon fra veileder. Her ble målet med hver samling uttalt, og ulike virkemidler brukt for å skape en stemning som stod i forhold til målet. Det kunne være historier, egne erfaringer, nyheter fra media, eller andre eksempler. Her er veileder sentral i å skape en trygg atmosfære, slå an en tone for hva som skal gjøres i samlingen og sette i gang refleksjoner hos deltakerne som er relevante for øvelsene. Gruppen jobbet deretter med ulike aktiviteter som var planlagt på forhånd som veileder ledet dem gjennom. Deltakerne fikk utdelt et skjema til hver samling der de skulle notere tanker, stikkord og oppgaver til øvelsene. Noe av innholdet i øvelsene ble delt og diskutert i gruppa, og noen ganger ble de bedt om å notere og ikke dele. Hvordan dette ble

gjennomført i de ulike øvelsene er beskrevet for hver øvelse i det vedlagte heftet med gruppeveiledningsøvelsene (vedlegg 8). Nedenfor presenteres introduksjon og innhold i hver samling:

### ***Første gruppesamling***

Introduksjon og informasjon om opplegget. Presentasjon av observatøren. Redegjørelse for bruk av lydopptak. Jeg ba om et informert samtykke fra deltakerne, og sa at de kunne trekke seg fra deltakelsen hvis de ønsket det, men jeg oppfordret dem sterkt til å delta. Jeg sa også i den forbindelse at alt som ble sagt under samlingen skulle behandles konfidensielt om ba også om samtykke til dette. Elevene lot seg øyensynlig ikke forstyrre av verken lydopptaket eller observatøren. Jeg ledet dem deretter gjennom de planlagte øvelsene og elevene deltok i aktivitetene og noterte på det skjemaet de hadde fått utdelt underveis. Jeg sørget for at vi holdt tiden. Nedenfor er en oversikt over øvelsene:

<b>Nummer:</b>	<b>Navn:</b>	<b>Verktøy:</b>	<b>Stikkord mål:</b>	<b>Kilde/inspirasjon:</b>
1	DYR	Bilder	Egenskaper	Rådgivernetverket <sup>44</sup>
2	HÅNDEN	Bilde av hånden	Egenskaper hos meg og de andre. Gjøre negativet til positivt.	<a href="http://www.foreldreforbarn.no">www.foreldreforbarn.no</a>
3	MESTRING		Finne suksesser	LØFT og MI
4	EGENSKAPER	Liste egenskaper	Utvide språk for egenskaper	Rådgivernetverket

### ***Andre gruppesamling***

Jeg innledet med å lese fra et innlegg i Aftenposten (Si:D) om den bortskjemte ungdomsgenerasjonen i Norge (vedlegg 9). Jeg viste deretter bilde av og fortalte kort historien om Sebastian Tjørstad og viser bilde av ham fra A-magasinet (vedlegg 10). Jeg fortalte også kort om Viktor Frankl (begge er omtalt i kapittel 2.2.5). Målet var å sette i

---

<sup>44</sup> Rådgivernetverket viser til rådgiverne i Asker og Bærum

gang tanker hos deltakerne om hvordan vi møter verden, hva vi forventer av oss selv, hvordan vi skaper vår identitet og hva som skaper framdrift for oss.

Nummer:	Navn:	Verktøy:	Stikkord mål:	Kilde/inspirasjon:
5	FORBILDER		Selvinnsikt, håp	Rådgivernetverket
6	VERDIER	Liste med verdier	Selvinnsikt	Rådgivernetverket
7	FRAMTIDSREISE		Håp, drømmer	(Riis 2008)
8	TALE		Framtidstro	(Klyve 2005)

### *Samling for alle i begge klassene*

Alle elevene deltok i denne øvelsen. Målet var å på kort tid utvide elevens horisont når det gjaldt utdannings- og yrkesmuligheter. Øvelsen ble gjennomført etter at alle elevene hadde deltatt på en stor messe om jobb og utdanning på Lillestrøm. Beskrivelse av øvelsen finnes i vedlegget. Resultatet av øvelsen ble hengende i rommet til inspirasjon for alle.

Nummer:	Navn:	Verktøy:	Stikkord mål:	Kilde/inspirasjon:
9	YRKES-SOL	Flipoverark til "Gallery Walk"	Utvide mulighetene	(Amundson 2005)

### *Tredje gruppesamling*

Jeg introduserte med å snakke om mål og hindringer, og hvordan tilfeldighet og usikkerhet er en del av livet. Jeg brukte J. Krumboltz' tanker her (se kapittel 2.2.3). Jeg brukte meg selv og min egen karriere som eksempel. Jeg viste så til øvelsen vi hadde gjennomført med klassene (øvelse 9 ovenfor) for å si at mulighetene ofte er mange flere enn vi tror. Jeg snakket så om hindringer og viktigheten av å erkjenne dem. I denne samlingen skulle deltakerne oftere enn før i større grad bruke hverandre som veiledere, og det var derfor avgjørende å skape en stemning der de var åpne og mottakelige for nye tanker.

Nummer:	Navn:	Verktøy:	Stikkord mål:	Kilde/inspirasjon:
10	FERDIGHETER	Kort	Selvinnsikt Valgkompetanse	(Hågård 2007) Rådgivernetverket

11	MÅL	Tavla	Valgkompetanse	(Klyve 2005) og LØFT
12	HINDRINGER		Selvinnsikt	MI
13	PRO-CONTRA	Utdelt ark	Selvinnsikt	MI
14	LØSNINGER		Valgkompetanse	LØFT
15	HVA NÅ?		Valgkompetanse	LØFT og MI

Etter gruppesamlingene fikk alle deltakerne tilbud om individuell veiledning for å jobbe videre med sine mål og utfordringer.

### **Dokumentasjon og vurdering**

Hver deltaker fikk utdelt en mappe til bruk i samlingene der opplegget var beskrevet.

Mappen inneholdt det de trengte til hver samling, samt skjema der de førte logg etter hver gang. Veileder samlet inn og delte ut mappene hver gang. Alle disse skjemaene er samlet i vedlegg 8 sammen med beskrivelse av alle øvelsene.

Etter hver samling hadde jeg dette materialet:

- Elevens notater på arbeidsskjemaet
- Elevens skriftlige logger
- Observatørens skriftlige tilbakemeldinger
- Lydopptak
- Mine egne skriftlige vurderinger

Etter avslutning av hele prosjektet hadde jeg dessuten:

- Evalueringsskjemaer fylt ut av gruppe 1
- Lydopptak og transkribering av evalueringsintervjuene med deltakerne i gruppe 2
- Lydopptak og transkribering av gruppeintervju med referansegruppa.

Begrunnelsen for at de to gruppene evaluerte prosjektet på ulike måter ligger i at gjennomføringen ble svært ulik. Gruppe 1 gjennomførte alle samlingene og ga sin

evaluering i siste samling. Spørsmålene de skulle besvare var disse:

*Hva har du fått ut av disse samlingene?*

*Hva mener du skal til for at slik gruppeveiledning kan gjennomføres?*

*(Hva skal til for at alle møter, hvordan skal veileder få tak i deltakerne etcetera)*

Som det er redegjort for i kapittel 4 nedenfor, var det ikke mulig å få gjennomført alle samlingene med gruppe 2 pga manglende oppmøte. Siden det var vanskelig å samle gruppa valgte jeg derfor å kontakte deltakerne individuelt og intervjuet dem. En begrunnelse for dette var dessuten en antakelse om at en skriftlig evaluering ville oppleves som mer krevende for disse deltakerne, og at jeg ønsket å få så ærlig og umiddelbare svar som mulig. Spørsmålene i disse intervjuene var de samme som ovenfor.

I gruppeintervjuet med referansegruppa var det særlig forskningsspørsmålene knyttet til tilrettelegging for veiledning og strukturens betydning for den uheldige utviklingen for mange elever på PÅB som var tema (forskningsspørsmål 3 og 4). Tilbakemeldingene deres på selve gruppesamlingene ble godt ivaretatt i deres observasjonsskjemaer, og nå ønsket jeg å belyse disse mer overordnede spørsmålene og får deres synspunkter i kraft av deres lange erfaring og nærhet til målgruppen.

## 4.0 Resultater og drøfting

Gjennomføring av prosjektet har resultert i mange funn, verdifulle refleksjoner og flere nye idéer. Dette kapittelitlet konsentrerer seg først og fremst om funn direkte knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene, men vil også trekke inn andre resultater fra prosjektet som har mer indirekte betydning, nemlig. Problemstillingen bygger på en antakelse om at høyt fravær og dårlige resultater i fag kan motarbeides ved at elever får veiledning. Det er viktig å understreke at det i dette prosjektet ikke er undersøkt eller er framkommet resultater som er direkte knyttet til fravær, frafall eller faglige resultater som resultat av gruppeveiledningen. Deltakerne i prosjektet er fremdeles elever og kunnskap om hvorvidt de vil fullføre og bestå skoleåret foreligger derfor ennå ikke. I dette kapittelitlet vil jeg først kort presentere hovedfunnene i de forberedende kartleggingsundersøkelsene som ble beskrevet i kapittel 4.1. Gruppeveiledningsprosjektets funn og drøftingen av disse i forhold til teori, styringsdokumenter og metoder er presentert og ordnet i forhold til de fire forskningsspørsmålene i 4.2 , der det også er lagt inn et kapittelitlet som tar med funn som anses relevante med som ikke berører forskningsspørsmålene direkte (kapittel 4.2.4). I lys av at dette er et utviklingsarbeid, er det særlig interessant å analysere prosessene. Hvordan kan man finne løsninger som kan danne grunnlaget for ny praksis? Dette drøftes i 4.3.og forslag til modell presenteres i kapittel 5.

### 4.1 Resultater og drøfting av kartleggingsundersøkelsene

Med de forbehold som ble beskrevet i kapittel. 3.2.1. om reliabiliteten i undersøkelsene, presenteres her de funn som kan belyse problemstillingen:

#### **Hvordan bruke gruppeveiledning som verktøy for å nå rådgiverforskriftens mål?**

Relevante funn for drøftingen av forskningsspørsmålene videreføres i kapittel 4.2. nedenfor.

#### 4.1.1 Kartlegging av elever

Alle elevene på PÅB i Asker og Bærum ble invitert til å delta på denne

kartleggingsundersøkelsen som skulle belyse følgende:

- a. Hvem er elevene på PÅB?
- b. I hvilken grad bruker disse elevene rådgivingstjenesten?

Spørsmål og resultater av undersøkelsen er i vedlegg 3.

Bakgrunnen til elevene i denne undersøkelsen stemte godt overens med det nasjonale bildet som viser at det særlig er elever med bakgrunn fra helse- og sosialfag (HS) som søker seg til PÅB. Av elevene som svarte på undersøkelsen her hadde nær alle PÅB som førsteønske og godt over halvparten oppga at de har valgt kurset for å få studiekompetanse for å studere videre. Svært få oppga at de heller hadde ønsket en læreplass etter Vg2. Dette stemmer også godt med funnene i den nasjonale undersøkelsen som er presentert her i kapittel 1.4.2 (Udir 2010). Dette bør i utgangspunktet tilsi høy motivasjon for å fullføre og bestå, noe de langt fleste har en optimistisk tro på i denne undersøkelsen. Når elevene i et åpent spørsmål ble bedt om å si noe om hva som skal til for å klare dette, er det interessant å se at av alle gode forslag de kommer med som å jobbe mer, gjøre lekser, være på skolen, ikke feste for mye i russetiden etcetera, er det kun én som oppgir at det å ha et mål *etter* videregående er viktig for gjennomføringen. Dette er spesielt interessant sett i lys av hva elevene svarer om sin kunnskap om høyere utdanning, der over halvparten svarer at de vet litt eller lite. Det er nærliggende å undres over om bedre kunnskap om høyere utdanning kunne gitt flere et mål “der framme” som kunne bidratt til at flere ville fullføre og bestå skoleåret? Den lave kunnskapen om høyere utdanning tas med i drøftingen nedenfor av forskningsspørsmålet om hvorvidt strukturen i videregående opplæring i seg selv bidrar til å opprettholde et høyt frafall på PÅB (kapittel 4.2.4). Et annet relevant funn er at *ingen* oppgir “bedre veiledning” eller noe liknende som avgjørende for at de skal klare å gjennomføre og bestå. Sett i lys av at under halvparten oppgir at de har hatt veiledning med rådgiver i løpet av skoleåret, bekreftes bildet av at rådgivers veiledning har liten betydning i forhold til disse elevenes motivasjon og gjennomføring, slik det tydelig også kommer fram i den nasjonale kartleggingen (Buland 2011) som er omtalt nærmere i kapittel 1.4.4 her. I Bulands rapport bekreftes det at ungdom er tradisjonelle på den måten at familien fremdeles er de viktigste rådgiverne: “*Foreldre, og kanskje særlig mor, i mange tilfeller er*

*den aller viktigste påvirkningsagenten.*<sup>45</sup> I min undersøkelse er det interessant at det er en svært liten andel som oppgir at de skulle ønske de kunne få mer hjelp enn de fikk. Det er nærliggende å tolke dette som lave forventninger til hva rådgiver kan bidra med. Dette litt mørke bildet av rådgivernes betydning blir ikke fulgt av mange forslag fra elevene på det åpne spørsmålet: ”Hva kunne rådgiver eventuelt gjort for at du skulle nå målene dine for dette skoleåret?”. Noen forslag er likevel interessante; at det burde være obligatoriske møter og at rådgiver burde bruke mer tid i klassen til informasjon. Et sitat fra undersøkelsen skal tas med her hvor elevens og rådgiverens virkelighetsforståelse nok sammenfaller: “Svært mange elever er fullstendig uvitende om hvordan og hva som skal til for å komme seg videre, selv om denne viten etterstrebes, er det få elever som selv tar ansvar og oppsøker rådgiver.” Dette er svært relevant i forhold til forskningsspørsmålet om hvordan skolen kan organisere for å tilrettelegge for et godt veiledningstilbud. Denne tråden plukkes opp i drøftingen av dette forskningsspørsmålet i kapittel. 4.2.4.

På tross av lav kunnskap om høyere utdanning og lite veiledning, oppgir likevel halvparten av de spurte at de har søkt høyere utdanning. Undersøkelsen tegner et bilde av elever som har foretatt et bevisst valg av utdanningsprogram og som er optimistiske og fulle av selvtillit i forhold til målet om å få studiekompetanse. Dette står i en viss kontrast til den statistiske sannsynligheten for at halvparten av disse elevene ikke kommer til å fullføre og bestå. Det er også interessant sett i lys av at de høyere utdanningsinstitusjonene opplever at studenter stadig oftere skifter utdanningsløp i løpet av studiet og har problemer med å gjennomføre. Denne problemstillingen belyses imidlertid ikke videre i denne oppgaven.

#### **4.1.2 Undersøkelse blant rådgivere/karriereveiledere i regionen**

Undersøkelsen blant karriereveilederne i Asker og Bærum skulle belyse følgende spørsmål:

- c. I hvilken grad blir gruppeveiledning brukt av rådgivere?
- d. På hvilken måte påvirker rammebetingelsene for rådgivingstjenesten elevenes tilgang til

---

<sup>45</sup> Sitat fra Bulands presentasjon av rapporten under Landskurs for rådgivere på Lillestrøm, 24. okt 2010



veiledning?

Spørsmål og resultater er i vedlegg 4.

Spørreundersøkelsen viste at gruppeveiledning er brukt av nesten alle videregående skoler i regionen skoleåret 2010-11. Gruppeveiledningen fordelte seg likt på alle trinn, men da fortrinnsvis i hele klasser. Av kommentarene kommer det fram at en del av gruppeveiledningen hadde mest form som informasjon, og at de fleste kun samlet klassen(e) én gang i løpet av skoleåret. De som ikke gjennomførte gruppeveiledninger, oppga særlig egen usikkerhet som årsak til dette. Ingen oppga at tidsmangel var grunnen til at de ikke brukte gruppeveiledning – samtidig som tidsbesparelse var oppgitt flest ganger som fordeler ved gruppeveiledning blant de som brukte det. Dette tolker jeg som at økt trygghet i forhold til metoder og kunnskap om ulike former for gruppeveiledning kan være vel så viktig for å få flere til å bruke det, enn mer tid, det vil si økte ressurser. På spørsmål om de viktigste fordelene med gruppeveiledning, oppga karriereveilederne særlig to faktorer: Tidsbesparelse/effektivitet og at elever gir nye idéer til hverandre. Dette er helt i tråd med teorien til for eksempel Bruner (scaffolding) som viser hvordan elever kan være støttende for hverandre, og Gjems som framhever hvordan gruppedeltakere kan være veiledere og motivatorer for hverandre (Gjems 1995). Karriereveiledernes erfaringer underbygger altså tanken om at gruppeveiledning bidrar til flere innspill for deltakerne, noe som bekreftes i resultatene fra gruppeveiledningsprosjektet her også. Dette tas opp videre nedenfor i kapittel 4.2.1 der forskningsspørsmålet om hvordan gruppeveiledning kan øke selvinnsikten hos elevene drøftes. Når det gjelder effektivitetsaspektet ved gruppeveiledningen som karriereveilederne framhever vil jeg igjen trekke inn Trond Bulands rapport (Buland 2011). Konklusjonen i forhold til tid og ressurser til rådgiving der var klar: ”*Det oppleves i dag som et betydelig misforhold mellom eksisterende ressurs, og de oppgaver tjenesten har, og den betydning det stadig påpekes at god rådgivning har for skolen, elevene og samfunnet.*”<sup>46</sup> Én karriereveileder svarer at “*Gruppeveiledning gir meg muligheten til å nå alle elevene.*” Dette er interessant sett i lys av funnet at veiledningen stort sett foregår i samlet klasse, og kun én gang per klasse. Opplever elevene at de blir tilstrekkelig “nådd”? Funnene i undersøkelsen blant elever ovenfor (kapittel 4.1.1.) antyder at svaret kan være nei. En elev svarer der at “*Det føles ikke ut som det er noe individuell rådgiving*”. Blant ulempene ved gruppeveiledning som blir framhevet av

---

<sup>46</sup> Se forrige fotnote.

karriereveilederne er det nettopp dette som utpeker seg; det er krevende å organisere og at veiledning i hel klasse gjør at man mister litt kontakt med den enkelte elev. Én svarer at “*Den individuelle samtalen er mest effektiv.*” Dette står litt i kontrast til fordelene som nevnes ovenfor der effektivitet og økt tilfang av idéer oppnås ved å samle grupper framfor individuell veiledning. Samtidig kan det nok oppleves at man får best kontakt med hver elev ved individuelle samtaler – men i lys av argumentene ovenfor kan man spørre om det er veileder selv som opplever størst utbytte i individuelle møter? Eleven kan kanskje bli minst like stimulert i en gruppe, men da er det ikke så tydelig eller synlig for veileder? Opplever veileder at hennes betydning reduseres hvis de først og fremst skal fungere som tilretteleggere framfor veiledere? Veileders rolle drøftes videre i kapittel 4.3 nedenfor. Dette er viktige innspill i forhold til størrelsen på gruppen. Hvor stor kan en gruppe være for at det skal kunne kalles gruppeveiledning og ikke informasjon? I kapittel 2.2. konstateres det at en ideell gruppestørrelse ligger på under ti deltakere (Gjems 1995). Mange gruppeveiledningsøvelser kan godt brukes i større grupper og gjerne hele klasser, men det individuelle utbyttet kan bli svekket. Dette er en relevant diskusjon i forhold til rådgiverforskriftens mål om at det er elevens behov som skal avgjøre formen på veiledningen.

Én av veilederne kom med et flott forslag som vil ivareta både effektiviteten og det individuelle; Hun tenker seg en *trakt* der informasjon til hele klassen kommer først med fakta og regler, deretter gruppeveiledning der elevene kan velge grupper etter hva de er interessert i (utdanning i utlandet, motivasjon, interessedtesting etcetera). For de som er usikre etter dette kan man til by individuell samtale. Slik mener hun at behovet for individuelle samtaler vil reduseres, dersom gruppeveiledningen er god. Dette forslaget tas med videre i denne oppgaven og trekkes inn i kapittel 5 som en del av konklusjonen.

Spørsmålene og resultatene av undersøkelsen er vedlagt (vedlegg 4).

## **4.2 Resultater og drøfting av gruppeveiledningen**

Dette prosjektet ble utformet for å belyse følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt selvinnsikt hos elevene?

2. Hvordan kan gruppeveiledning gjøre elever i stand til å ta valg og se konsekvenser av valg
3. Hvordan kan skolen tilrettelegge for et veiledningstilbud for elever på PÅB?
4. Hvordan bidrar strukturen i videregående opplæring til å opprettholde et høyt frafall?

Nedenfor presenteres resultatene som drøftes i tilknytning til hvert forskningsspørsmål. Først vil jeg imidlertid presentere et vesentlig resultat av gjennomføringen. Som beskrevet tidligere bestod prosjektet til slutt av to grupper hvorav den ene (gruppe 1) bestod av elever av begge kjønn og av inviterte “risikoelever” og frivillige. Den andre gruppen (gruppe 2) bestod kun av jenter hvor alle var invitert inn med risikokjennetegn. Det viste seg snart at det var vanskelig å få samlet gruppene utover første samling, særlig gruppe 2. Ulike metoder ble brukt, og dette tas opp i kapittel 4.2.3 nedenfor. Resultatet ble til slutt at det for gruppe 1 ble gjennomført tre samlinger, mens det for gruppe 2 kun ble gjennomført én samling med alle deltakerne, mens samling to bestod av kun to deltakere og ingen samling tre der ingen møtte. Dette var resultatet etter flere forsøk på å samle elevene i perioden november 2011 til mai 2012. Dette er et vesentlig bakteppe for drøftingene nedenfor.

#### **4.2.1 Hvordan kan gruppeveiledning bidra til økt selvinnsikt?**

“*Håp, motivasjon, ideer.*” skriver én av deltakerne i loggen sin etter første samling. Det er ord som viser at her har det skjedd en spennende bevegelse, og er derfor valgt som tittel på denne oppgaven. Det var særlig første og andre gruppesamling som hadde øvelser som skulle stimulere til selvinnsikt. Øvelsene var stort sett i to kategorier; øvelser der deltakerne reflekterte og delte med de andre, eller øvelser der deltakerne reflekterte og de andre bidro med forslag og innspill til den som deler. De fleste deltakerne ga uttrykk for at øvelsene lærte dem mer om seg selv, selv om noen skrev at de ikke lærte så mye nytt. Det som opplevdes som nytt og bra, var det å dele med andre: “*Uvant å dele slike tanker med andre enn venner og familie.*” og “*Interessant å høre andres mål og meninger. Fikk litt bedre selvinnsikt.*” I loggene sine kommenterer deltakerne særlig to øvelser der deltakerne bidro overfor hverandre til økt selvinnsikt: Den ene var der man bruke bilder av dyr for å beskrive egenskaper man hadde eller ønsket å ha (øvelse 1). Den andre var øvelsen der

negative ord man beskriver seg selv med skal snus til positive (øvelse 2) ved hjelp av de andre i gruppen. Det kan virke som om teorien om at det i gruppeveiledning oppstår mer ved at deltakerne veileder hverandre bekreftes i denne undersøkelsen. Dessuten trives elevene med å være i grupper, og to svarer slik på spørsmålet om hva de foretrekker av gruppeveiledning og individuell veiledning: *“B: Vet ikke jeg...grupper er mye koseligere. A: Ja det er mye koseligere med grupper. Det er det.”*. Observatørene fra referansegruppa opplevde også at: *“deltakerne er aktivt lyttende til hverandre, er engasjerte i hverandre og tar vare på hverandre”*. Dette stemmer godt med mine egne observasjoner av at deltakerne stort delte sett sine tanker åpent, ivrig og ærlig. I gruppe 2 var deltakerne mer nølende i oppstarten og noen av deltakerne var mer reserverte da man skulle dele om seg selv. Dette var elever som jeg visste hadde en svak skolebakgrunn og som kanskje fant noen av disse oppgavene som for prestasjonsorienterte og verbalt krevende. Erfaringen var da at de øvelsene der de fikk snakke om noe annet enn seg selv (øvelse 1) eller fikk utdelt ord å jobbe med (øvelse 6) skapte mer aktivitet. Tanken om at noen av disse øvelsene kan bli for akademiske og derved prestasjonshemmende ble tatt opp av en av observatørene som sa at *“Det er viktig at øvelsene ikke oppleves som nok et krav”*. Det var særlig øvelsen med framtidsreisen (øvelse 7) som antydte dette: Her skulle deltakerne tenke seg selv i en ideell framtid der de våknet, stod opp og dro avgårde til en ideell jobb. Flere av deltakerne mestret ikke denne øvelsen – i sitt framtidsbilde så de ingenting, eller de kom aldri så langt som til å se for seg noe annet enn det rommet de våknet i – ikke at de beveget seg til en jobb. Én deltaker kom faktisk ikke ut av sengen en gang, og avslørte at hun nesten alltid gruet seg til å stå opp og begynne dagen. En refleksjon er at dersom grupper skal bestå av elever med risikokjennetegn, er det best å bruke enklere øvelser, gjerne med praktiske verktøy som bilder, kort, ting etcetera som ikke krever et rikt språk eller god abstraksjonsevne for å unngå at øvelsene blir et prestasjonskrav framfor en lekende måte å bygge selvinnsikt og selvtillit på. Ellers var responsen på de ulike øvelsene god. Sitater fra loggene bekrefter dette: *“...tenker at jeg må begynne å bruke de talentene jeg har i større grad.”* og *“Jeg synes det har vært morsomt og håper og tror at dette kan hjelpe meg til hva jeg har lyst til å gjøre videre.”*

Erfaringen med disse øvelsene var altså at mange er gode og stimulerer til selvinnsikt men at noen øvelser kan oppleves som for krevende. Dette er veileders tolkning utfra passivitet

under samlingene og manglende oppmøte på samling 2 og 3. Øvelsene egner seg godt for gruppeveiledning da deltakerne får utbytte av hverandres tanker og tilbakemeldinger.

#### **4.2.2 Hvordan kan gruppeveiledning gi valgkompetanse?**

*“Dette har definitivt fått meg til å tenke mer på hva jeg skal gjøre i fremtiden.”* Det er vanskelig å vurdere hvorvidt deltakerne er blitt mer kompetente til å velge vei videre etter skolen. Dette er en svakhet ved undersøkelsen. Det deltakernes gir tilbakemeldinger på derimot, er at deres motivasjon for å tenke framover mot utdanning og jobb er større:

*“Tenkte litt selv at jeg faktisk kan få til alt så lenge jeg virkelig vil det.”* Øvelsene som går ut på å se for seg selv i en jobb en gang i framtiden (øvelse 7) fungerte i så måte godt for noen av deltakerne. De som klarte å følge tankerekken helt ut fikk et bilde av seg selv i en profesjonell situasjon som de like og som var overraskende bra for noen. En deltaker utbrøt spontant hva han så for seg: *“Jeg har på meg dress jo! Jeg står foran mange folk og holder foredrag og de lytter interessert på meg.”* På veileders oppfølgingsspørsmål på hvordan dette følte, ble et stort smil avlevert! Selv om ikke alle fikk klare bilder av seg selv i en jobb, fikk mange viktige tanker om sin framtid i forhold til en jobb: *“Jeg vet mye mer om hva jeg vil jobbe med, og hva jeg vil få ut av en jobb!”* og *“Jeg kom ikke så mye lenger anngående utdanning men jeg fant litt ut om hva slags livsstil jeg muligens vil ha”*. Ellers er det kortene (øvelse 10) som flest kommenterer positivt. Der skal de andre komme med mange forslag til yrker utfra de interessekortene man selv har valgt – uten at man selv får kommentere det som sies.

Hvorvidt deltakerne faktisk fikk bedret sin valgkompetanse besvares best hvis man setter “valg” inn i en større sammenheng. Som teorien ovenfor bygger opp under, er valg knyttet til mer enn å stake ut en kurs og følge en plan. Valg handler minst like mye om å finne en retning i livet, finne forbilder, erkjenne egne verdier og utforske hvilken betydning man vil ha for andre. Skille mellom begrepene selvinnsikt og valgkompetanse blir dermed svakere. Dette er uunngåelig hvis man skal ta teorien på alvor: For å bevege seg framover må man først vite hvem man er, og for å handle må man finne sitt eget språk, sine egne ord. Meningen ligger der og er forutsetningen for å kunne a valg. De ulike øvelsene deltakerne gjennomførte var derfor ikke så mye rettet mot å komme fram til konkrete utdanningsvalg

eller yrkesplaner. De var i større grad ment å sette i gang en viktig prosess og gi noen verktøy som kunne brukes mer nå og senere. Utbyttet av dette lar seg vanskelig måle, og forskningsspørsmålet blir derfor kun delvis besvart.

### **4.2.3 Hvordan kan skolen tilrettelegge for veiledning?**

Skolens tilrettelegging er dette kapitlets anliggende. I tilbakemeldingene fra elevene og i diskusjonen med referansegruppa er det særlig to temaer som er relevante her: Hvordan skal gruppene organiseres (gruppesammensetningen) og når i løpet av skoledagen skal gruppeveiledning legges? Tidlig i denne oppgaven har begrepet risikoelever og stigmatisering vært drøftet. Frivillig deltakelse i grupper kontra håndplukking på grunnlag av bestemte kriterier har også vært berørt flere steder. I mine refleksjoner i forbindelse med sammensetting av gruppene til dette prosjektet skrev jeg følgende: *”I møte med de elevene jeg hadde plukket ut, fikk jeg av noen en klar motstand i form av at enkelte av dem ikke ønsket å delta; noen visste hva de skulle gjøre videre og opplevde ikke at de trengte veiledning, et par følte seg stigmatisert og ville absolutt ikke delta på et opplegg for ”tapere”. Det var også et par som ikke så poenget i dette på tross av at de ikke ante hva de skulle gjøre videre etter videregående. De to siste hadde svært høyt fravær på Vg1 og Vg2 og allerede en del fravær dette skoleåret, og lærere som allerede var bekymret for deres innsats. Det at jeg hadde lagt samlingene utenom undervisningstid, var for noen nok til at dette var uaktuelt, de vis pga forpliktelser i form av jobb, og de vis pga negativ holdning.”* De elevene som faktisk deltok og som hadde slike risikokjennetegn ble spurt om de opplevde det som stigmatiserende å bli plukket ut på denne måten. De svarte blant annet slik: *“ Nei, jeg tror de fleste er klar over at vi har litt dårlige karakterer og sånn – hvertfall i klassen. Vi er jo ganske åpne om det”.*

Ellers var deltakerne helt samstemt i forhold til hva som skal til for å få gjennomført gruppesamlinger: Det må ikke skje utenom undervisningstid. I sine logger og intervjuer kommer dette tydelig fram: *“Ha dem i timene”, “Ta av timene- mer fristende”, “ At det var utenom skoletiden. Vi har så mye mer å gjøre når skolen er ferdig”.* I gjennomføringen av samlingene ble noen lagt før eller etter undervisningstid, og noen i timene for å se hvordan dette påvirket frammøtet. Det viste seg at gruppe 1 som hadde en heterogen

gruppesammensetning deltok på alle samlingene, mens gruppe 2 som kun hadde deltakere med risikokjennetegn hadde svært variert deltakelse. For denne siste gruppen måtte flere samlinger utsettes og planlegges på ny på grunn av manglende oppmøte. Dette funnet er ikke overraskende. Det er vanskelig å få elever som har en skoleadferd preget av svake resultater og mye fravær i posisjon for veiledning – på samme måte som for læring og vurdering. Dette prosjektet har ikke undersøkt årsakene til at elevene er borte, at de ikke responderer på meldinger, at de ikke holder det de lover etcetera. En refleksjon er at løsningen må være et tilbud som ikke berører undervisningstiden og derved ofte skape konflikt mellom faglærer og rådgiver – som er tilfelle ved mange skoler. Dette kan løses ved å innføre faste timer midt på dagen med planlagte karriereveiledningsaktiviteter. Tilbudet kan da lettere planlegges gjennom året og imøtekomme deltakernes ønske om: *“Informere god tid i forveien. Regelmessige møter. Tydelige beskjeder. God planlegging.”*

Et tydelig funn i dette prosjektet er derfor at veiledningstilbudet må være en del av den organiserte skolehverdagen, slik at forutsigbarhet oppnås og slik at tilbudet ikke konkurrerer med fritiden til elevene. Det bør med andre ord stå på timeplanen og være et tilbud for alle som er på skolen. Dette forutsetter forankring i hos skolens ledelse. Elever med klare risikokjennetegn bør kanskje først og fremst tilbys individuell veiledning. Et konkret forslag til dette presenteres i kapittel.5 under konklusjoner. Erfaringen fra prosjektet tilsier dessuten at deltakelse i grupper bør være frivilling. Dette er i tråd med teorien til Vance Peavy som så dette som en forutsetning for god veiledning. Samlet bør derfor skolens tilbud bestå av noen felles (for å sikre lik informasjon til alle), noe gruppeveiledning (basert på frivillighet) og noe individuell veiledning (særlig overfor risikoelever).

#### **4.2.4 Andre relevante funn**

I kapittel 2.2.3 ovenfor er teori og gode idealer for veileders rolle presentert. I gjennomføringen av gruppeveiledningen ba jeg derfor observatørene og kommentere veileders gjennomføring. Temaet har ikke direkte relevans for problemstillingen, men er relevant for gjennomføringen av prosjektet og vektlegges derfor her og i teorikapittelitlet.

Observatørene ga gode tilbakemeldinger på at veileder var oppmuntrende, rosende og interessert, og at hun får deltakerne til å åpne seg å være aktive. Introduksjonene til samlingene er gode og særlig til samling 2: *“Intro med Si:D og A-magasinet skaper interessant diskusjon.”*. Veileder byr på seg selv og dette roses av observatørene. Dette er helt i tråd med en konstruktivistisk holdning som er beskrevet ovenfor der en veileder må erkjenne sin egen habitus og stille seg ved siden av veisøkeren framfor overfor henne. Observatørene ga ellers gode forslag til hvordan veileder kan følge opp med gode spørsmål underveiledningen for å drive deltakerne framover og innover. Dette var svært nyttig, særlig overfor elever som ikke snakker lett og mye. Et eksempel her er hvis eleven beskriver seg selv som lat. Oppfølgingsspørsmål kan være: *Hva vil det si at du er lat? Er du alltid lat? Når er du ikke lat?* Slike spørsmål fanger opp en holdning som vi blant annet finner i LØFT. Tilbakemeldingene var positive med gode råd som veileder kan bruke videre i liknende situasjoner.

I tillegg avdekker dette prosjektet en utfordring i forhold til hvordan veileder skal få tak i elevene. *“Det er vel facebook eller telefon eller meldinger som gjelder. Jeg er ikke så mye på ITL jeg.”*. Hvordan få tak i elevene? Her må konkrete utfordringer som dette drøftes: Hvilke medier egner seg? Facebook, SMS, telefon? Må elevene “fanges” når de er på skolen og derved må det drives “gjeting” hele tiden? Når på døgnet kan man best få tak i dem? Om kvelden? Hvor mye frihet skal de gis – det vil si når skal lærer/veileder anse slaget som tapt og slutte å forsøke å få elevene i posisjon? Denne problemstillingen gjelder ikke flertallet av elever i det hele tatt, men siden det er elever med risikokjennetegn som er interessant her er dette utfordringer som må tas alvorlig.

#### **4.2.5 Hvordan bidrar strukturen til frafall?**

Kunnskapsløftet har en overordnet målsetting om økt læringsutbytte og reduksjon av frafall. Det kan virke som at det er elementer i selve strukturen i forhold til yrkesfag og PÅB, som bidrar til å motarbeide dette. Dette forskningsspørsmålet blir indirekte berørt i prosjektet men er tatt opp direkte i evalueringsintervjuet med referansegruppa. Sitatene nedenfor er fra dette gruppeintervjuet.



Både dette prosjektet og annen forskning (Udir 2010, NIFU 2012)) viser at elever på PÅB er bevisste i forhold til sitt valg etter Vg2 og at de ønsker studiekompetanse. I vår region oppleves det i stor grad som om studiekompetanseønsket er sterkt og at det er noe “alle” må ha: ” *Mange er anbefalt det. Ikke bare for moro skyld, men fordi det åpner ALLE muligheter, og så glemmer de den muligheten med fagbrev*”. Vurderingen er at PÅB er svært fagtungt, at elevene ikke har etablert gode studievaneer i teoretiske fag, at klassene er større og at yrkesfagene har en mer variert og dynamisk skolehverdag. Referansegruppa enes om at det er strukturelle forhold som tydelig bidrar til problemene mange elever møter på PÅB. Dette er yrkesfagelever som er vant til en mer variert hverdag med mye praksis. Det gjør at overgangen til PÅB med kun teori blir stor. Det er særlig norskfaget som framheves som problematisk ved at elevene har altfor mye å ta igjen når de begynner på PÅB etter kun to timer norsk i året på Vg1 og Vg2. Én av rådgiverne (også norsklærer) uttrykker det slik: “*Det er jo et hav å ta igjen. De er ikke vant til dette kjøret med særemne, dialekter, språkhistorie, skriving av oppgaver*”. Matematikk er også et fag der det viser seg at elever på PÅB sliter, og en av årsakene er at de ikke har hatt faget siden Vg1, og da bare 3 timer i uka. Elevers tendens til å velge “i flokk” og velge det som venner gjør er dessuten avgjørende. Rådgiverne opplever det derfor som en svært viktig oppgave for dem å informere og veilede elever på Vg1 og Vg2 om yrkesveien mot fagbrev, i og med at faglærerne i yrkesfagene ikke alltid vet nok om dette. Det bør derfor være en betingelse at faglærere deltar i den informasjon som rådgiver gir til elevene. Ellers beskriver disse rådgiverne elevgruppen på PÅB som litt enten-eller: Det er mange “solskinshistorier” med motiverte elever som klarer seg bra, mens en god del ikke klarer å ta igjen det faglige og har høyt fravær fra timene (men ikke nødvendigvis fra skolen). Tanken om å innføre inntakskrav ble lansert: “*Det mange hevder, men det er jo som å banne i kjerka, det er at det burde være inntakskriterier for å komme inn på PÅB. At du må ha en snittkarakter – i alle fall i noen av fagene. Slik de har for SSP i Finland*”. Dette utløste en drøfting av manglende inntakskrav i dag hvor elever kan komme inn på videregående skole uten beståtte fag fra ungdomsskolen og et inntaksreglement (i Akershus) som ikke setter krav om beståtte fag for å bevege seg fra ett nivå til et annet innen videregående.

Oppsummert ser vi at situasjonen for PÅB der altfor mange ikke fullfører og består vil vedvare så lenge strukturen er den samme og inntakskrav ikke er aktuelt. Løsningen er å

informere mer om yrkesveien og veilede tettere på Vg2, og eventuelt ta fag fra Vg3 (PÅB) inn i Vg2. Her gir blant annet læreplanen i PTF<sup>47</sup> gode muligheter ved at faget blant annet kan brukes til å: *“...fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogrammer.”*<sup>48</sup>. Flere skoler gjennomfører dette i dag, for eksempel i matematikk. Flere uttalte at tett, individuell oppfølging og det å bruke motiverte og håndplukkede lærere til påbyggelevne hadde god effekt på beståttandelen. Noen trakk også frem at gruppedeling, differensiering av undervisningen, varierte undervisningsmetoder og ekstraundervisning er virkningsfullt. Det ble også, fra noen rektorer, argumentert for at det beste tiltaket for å få opp beståttandelen, var å begrense inntaket. Da vil det gjennomsnittlige prestasjonsnivået i påbyggingsklassene øke, og flere vil bestå. (NIFU 2012, s. 20-22). NIFU selv konkluderer med følgende forslag til tiltak: *“Men noen havner altså på påbygg mot sin vilje. Selv om de er få, er det etter vår vurdering svært viktig å komme bort fra at noen i det hele tatt må gå på påbygg som en nødløsning for en manglende læreplass. Alle som har begynt på en yrkesutdanning må sikres muligheten til å fullføre denne. Dette mener vi er en viktig utdanningspolitisk oppgave.”* (NIFU 2012, s. 23).

Oppsummert er det altså krefter utenfor og i skolen som virker inn på hvorvidt elevene på PÅB klarer seg. Inntil nasjonale endringer finner sted, er det avgjørende for skolene at de se på hva de selv kan gjøre for å bidra til bedre resultater.

---

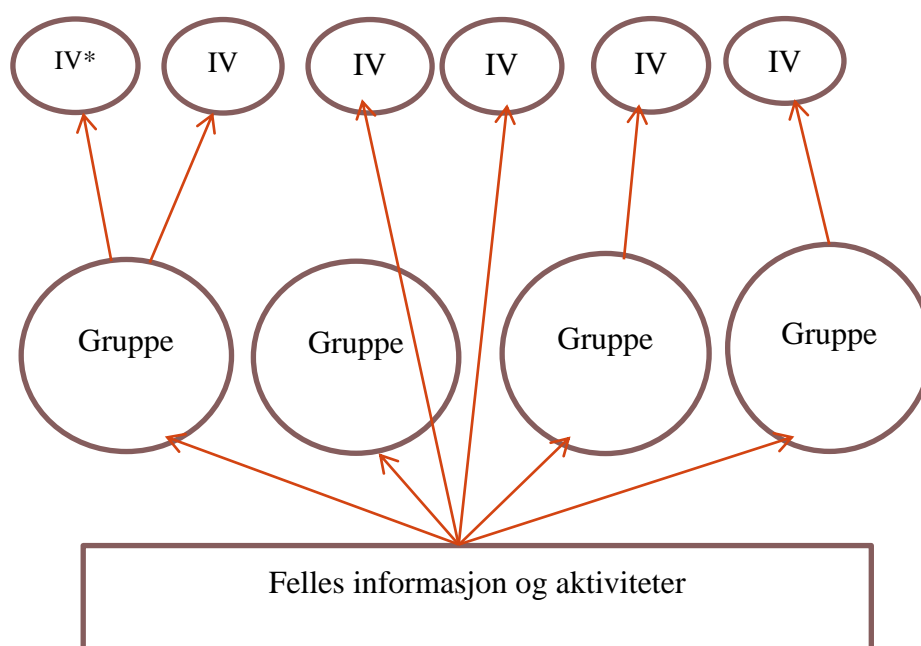
<sup>47</sup> Prosjekt til fordypning

<sup>48</sup> Kilde: [www.udir.no](http://www.udir.no)

## 5.0 Oppsummering, konklusjoner og veien videre

Dette prosjektet har vist at bruk av gruppeveiledning er en god måte for elever å få karriereveiledning på. Elevene veileder hverandre, er oppmuntrende og støttende for hverandre, og gir hverandre nye idéer. Deltakerne trives meget godt i en gruppesituasjon og gir uttrykk for det gjennom aktiv deltakelse og i sine tilbakemeldinger. Aktiviteter hentet fra karriereveiledning og kjente modeller for adferdsendring viser seg å fungere godt for å stimulere til selvinnsikt. Hvorvidt deltakernes valgkompetanse ble bedre, er vanskelig å måle direkte. Mer indirekte virkninger som stimulering av håp, drømmer, retning og tro på fremtiden ble oppnådd. Når veileder bidrar med en tydelig oppmuntrende, åpen og stimulerende deltakelse, bidrar dette til å få elevene til å utvide sin innsikt og sitt handlingsrom. Både deltakerne og referansegruppa responderte positivt på veileders tilnærming og gjennomføring. Denne var inspirert av grunnholdninger innen konstruktivisme, karriereveiledning og etiske betraktninger til veiledning og viste seg derfor å være gode valg av teoretisk fundament. Dette var positive resultater av veiledningsprosjektet. Disse konklusjonene er gjort på et noe svakt grunnlag på grunn av deltakernes mangelfulle tilbakemeldinger. Deltakernes manglende oppmøte og bidrag til at prosjektet ikke ble gjennomført etter planen medførte at evalueringen av prosjektet ble noe svekket. Her er det imidlertid fristende å trekke inn J. Krumboltz og bruke det faktum at planen ikke ble gjennomført til punkt og prikke på grunn av uforutsette, men ikke helt uventede, hendelser som noe positivt. Det er et funn i seg selv, og er derfor trukket inn som en realitetskorrigering av det planlagte opplegget. Ønsker man å nå elever som er faglig svake og/eller har høyt fravær er gruppeveiledning med håndplukkede deltakere utfra risikokriterier lagt utenom undervisningstid svært vanskelig å gjennomføre. Lavt motiverte elever vil ikke gjerne bruke sin fritid til skolerelatert arbeid. Å gjennomføre veiledning i undervisningstiden er også uheldig, da dette “stjeler” verdifull undervisning for elevene. Det skaper også en interessekonflikt mellom rådgiver og faglærer. Elever med risikokjennetegn må derfor nås på en annen måte og følges opp tettere fra begynnelsen av. Elevene har derved ved sin “negative” adferd ved å ikke følge opp gruppeveiledningen selv kommet med vesentlige bidrag til utarbeidelsen av et nytt opplegg, og vært med å besvare forskningsspørsmålene om organiseringen av veiledningstilbudet på en positiv måte. Her er terrenget viktigere enn kartet, og dette er tatt inn i et nytt, helhetlig forslag til veiledningsmodell som presenteres nedenfor (Fig 3). Modellen bygges opp med

obligatorisk felles informasjon og veiledning for alle tidlig i skoleåret. Det er viktig at alle får den samme kunnskapen og informasjonen. Det er dessuten avgjørende å komme inn tidlig før elevenes fravær har begynt å komme, og mens motivasjonen er høy. En del av veiledningen kan dessuten gjennomføres i hele klassen, og slik vil alle få *noe* veiledning, og noen bli motivert for fortsatt veiledning i grupper. Dette kan stimulere alle til selvrefleksjon og sette i gang tankeprosesser om framtiden og valg. Deretter tilbys grupper basert på frivillighet utfra elevenes ulike behov. Tilbudene kan for eksempel være rene jente-/guttegrupper, grupper for elever med lav motivasjon (utholdenhetsgrupper), målgrupper (sette realistiske mål) eller grupper for elever med felles utdanningsplaner (jobbe innen teknologi, helsesektoren for eksempel). Kravene til skriftlig dokumentasjon fra veiledningen bør ikke være for høye, da dette kan virke prestasjonshemmende for verbalt svake elever. Det er en utfordring å finne gode dokumentasjonsformer i form av elektroniske eller fysiske mapper. Aktivitetene og omfanget kan da lettere tilpasses gruppa. Ved aktiv bruk av slike grupper kan behovet for individuell veiledning reduseres og rådgivers tid brukes mer effektivt og målrettet. Det blir også lettere å skille ut de som har reelle behov for individuell veiledning. Elever med risikokjennetegn identifiseres tidlig som en del av skolens IKO-arbeid, og får tidlig tilbud om individuell veiledning, eller veiledning i små grupper, som gjennomføres gjennom hele året. Nedenfor illustreres denne modellen.



**Figur 4 - Modell for organisering av veiledningstilbudet**

\*IV=Individuell veiledning

Organiseringen er en utfordring. Det er avgjørende å få tid til veiledning på PÅB i form av midttid eller fast tid på timeplanen. Uansett må denne planen som bør inngå i skolens møte- og aktivitetsplan for hele året være forankret hos skolens ledelse, og være en del av skolens helhetlige til bus om karriereveiledning for elevene. Tilbud før eller etter undervisningstid anbefales ikke – i alle fall ikke for de svakeste eller minst motiverte elevene. Kontakt med elevene for å følge tett opp kan være opprettelse av en gruppe på facebook. Dette anbefaler elever, og dette prosjektet har vist at bruk av ITL ikke er egnet, da elever ofte ikke leser meldinger der. Facebook vil spare tid for rådgiver i forhold til å sende tekstmeldinger eller ringe for å avtale tider og følge opp.

Kunnskap fra relevante forskningsrapporter og drøftingene i dette prosjektet gir også grunnlag for å konkludere at for å forebygge frafall på PÅB, må innsatsen inn allerede i Vg1 og Vg2. Elevene har bestemt seg tidlig for sitt løp mot studiekompetanse, og dette bør få konsekvenser for hvordan skolene møter yrkesfagelevne. Skal valgene deres tas på alvor, må karriereveiledning inn tidlig som kan gi god innsikt både i yrkesveien, innholdet i PÅB og høyere utdanning. Målet må være at ingen som ønsker læreplass skal “havne” på PÅB, men at de som planlegger dette løpet skal være så godt forberedt som mulig. Elevene må gis muligheten til å ta informerte og realistiske valg. Muligheten som ligger i å bruke

PTF utgjør et ofte ubrukt potensiale både for veiledning og for faglig satsing i denne sammenheng. Elever kan for eksempel bruke PTF til å ta fag fra Vg3. Læreplanen i PTF åpner for dette slik vi har vist i denne oppgaven, og forskning viser tydelig at det er matematikk og norsk (sidemål) som skal vektlegges. For å gjennomføre dette på en organisert og forutsigbar måte, kan skoler også legge opp til tre-årige løp innen HS og SS mot studiekompetanse der fellesfagene er spredd jevnt utover alle tre årene – slik mange skoler gjennomfører for utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon (MK) i dag.

Strukturen bidrar til en risiko for ikke å fullføre og bestå. Forskning viser dette tydelig, og drøftingen i dette prosjektet bekrefter at de faglige utfordringene på PÅB er uforholdsmessig store, og elevenes forutsetninger for å mestre ofte dårlige. Skolen har anledning til å motarbeide dette noe ved sin innsats overfor elever på Vg1 og Vg2 som beskrevet ovenfor, og ved å sørge for tilstrekkelig og kvalifisert veiledning på PÅB. Pedagogisk tilrettelegging og tilpasning på PÅB er også et viktig virkemiddel. Men det er faktorer utenfor skolens myndighet som også virker inn og bidrar til den negative statistikken; mangel på læreplasser selv innen arbeidsområder med store behov for arbeidskraft, samfunnets og medias sterke fokus på høyere utdanning og russefeiringen. På svært ulike måter er det derfor kommersielle krefter som gjør sitt til at elever ikke alltid foretar valg som vil sikre dem en trygg yrkesframtid og god bruk av sine evner og interesser. Dette har konsekvenser langt utover den enkelte elevs brustne håp, rådløshet eller følelse av tap. Det rammer arbeidsmarkedet, velferdsstaten og utdanningssystemet hardt.

I dette prosjektet har mange emner blitt berørt som kunne fortjent grundigere undersøkelser, men som har blitt prioritert ned denne gangen. Noen skal nevnes her: Det er tydelig at mer kunnskap om elevers fravær kunne vært relevant og interessant å studere grundigere. Det kunne også vært svært interessant å se nærmere på elever som er ferdig med PÅB, bestått eller ikke bestått, og studert hvilke valg de tar etter videregående og hvordan de opplever mulighetene sine. Til slutt er det faktum at karriereveiledning i stadig større grad har form av et dannelsesprosjekt interessant. Dette er en internasjonal tendens som også er fanget opp her i landet. Dette helhetlige synet på utdanning og dannelse ble blant annet uttrykt gjennom Dannelsesutvalgets innstilling fra 2009. Disse interessante

emnene må foreløpig overlates til andre. Selv skal jeg anvende kunnskapen dette prosjektet har gitt meg overfor morgendagens elever. Det ser jeg fram til.

## 6.0 Litteraturliste

- Amundson, Norman E. (2001): *Dynamisk Vejledning*. København: Forlaget Studie og Erhverv as
- Amundson, Norman E. og Poehnell, Gray R. (2005): *Smutvej*. Et øvelseshefte for vejledningssøgende. , København: Forlaget Studie og Erhverv as
- Amundson, Norman E. m.fl.(2009): *Essential Elements of Career Counseling*. USA: Pearson
- Andersen, Peter og Madsen, Claus (red) (2006): *Konstruktivistiske rødder og grene- en antologi*. København: Forlaget UP
- Austad, Ellen (2011): *LØFT*. Foredrag på Bleiker videregående skole februar 2011.
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, 2. utgåve. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug forlag
- Boge, Margun m.fl.(2009): *Læring gjennom veiledning*. Oslo: Fagbokforlaget
- Borgen, Pollard, Amundson og Westwood (1998): *Gruppeveiledning*. København: RUE skriftserie
- Bruner, Jerome (1970): *Om å lære*. Oslo: Dreyer forlag
- Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal forlag
- Bråten, Ivar (red) (2008): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Buland, Trond (2010a): *Rådgiving på vei mot framtida?* Lillestrøm: Foredrag på Landskurs for rådgivere
- Creswell, John W.(2009): *Research Design*. USA: SAGE Publications
- Frankl, Førland, Sirnes (1970): *Det frigjorte sinn*. Oslo: Nordlis forlag
- Frankl, Victor (1966): *Kjempende livstro*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Frankl, Victor (1983): *Livet har en mening*. 2 utg .Oslo: Tanum-Nordli
- Freire, Paulo (1999): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Freire, Paulo (2003): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene
- Gjems, Liv (1995): *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Gyldendal forlag
- Gravås, Tonje (2011): *Karriereveiledning og etikk*. Skien: Foredrag for Karrieresenter Telemark.
- Gaarder, Ingjerd E (2011).: *Nasjonal fagenhet for karriereveiledning*. Skien: Foredrag for Karrieresenter Telemark.



- Halkier, Bente (2010): *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Halvorsen, Knut (2009): *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 5. utgave. Oslo: Cappelen forlag
- Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskapittel*, 7. opplag. Oslo: Universitetsforlaget
- Hiim, Hilde (2010): *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo: Gyldendal
- Holland, John (1985): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. USA, New Jersey: Englewood Cliffs
- Højdal, Lisbet og Poulsen, Lene (2007): *Karrierevalg*. Teorier om valg og valgprosesser. København: Forlaget Studie og Erhverv
- Hågård, Charlotte (2007): *Karriärkompassen*, Aretsbok i karriärplanering for ungdomar. Charlotte Hågård/Actice Choice AB
- Imsen, Gunn (2001): *Elevens verden*, 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Inglar, Trond (1997): *Lærer og veileder*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bråten, Ivar (red) (2008): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Bruner, Jerome S (1970): *Om å lære*. Oslo: Dreyer forlag
- Kjærgård, Roger (2005): *Framtidsplanlegging – fra yrkeskompetanse til studiekompetanse*. Hovedfagsoppgave HiAk
- Klyve, Marit m.fl. (2005): *Coaching i skolen – personlig veiledning*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Krumboltz, John D. and Levin, Al S. (2010): *Luck is no Accident. Making the Most of Planned Happenstance in Your Life and Career*. USA California: Impact Publishers
- Krumboltz, John D. m. fl. (1999): *Planned Happenstance – creating unexpected career opportunities*. USA: Artikkel i Journal of Counseling and Development, vol 77
- Larsen, Ann Kristin (2008): *En enklere metode*. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. opplag. Oslo: Fagbokforlaget
- Lassen, Liv (2002): *Rådgiving*. Kusten å hjelpe. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillemyr, Ole Frederik (2007): *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Manger, Terje: *Motivasjon*. Presentasjon til studenter ved samfunnspsykologi ved Universitetet i Bergen (kilde: [www.google.no](http://www.google.no))
- Martinsen, Kari (2003): *Fenomenologi og omsorg*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mathisen, Petter og Høigaard, Rune (2004): *Veiledningsmetodikk*. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid. Oslo: Høyskoleforlaget

- Nordahl, Thomas (2010): Foredrag for skoleledere ifm Ny Giv i Akershuskolen 29.11.2011
- Peavy, Vance R.(2010): *SosioDynamic Councelling*. USA, Ohio: Taos Institute Publications.
- Peavy, Vance R. (2000).: *Treningshefte i konstruktivistisk veiledning*, Danmark: RUE skriftserie
- Peavy, Vance (1998): *Konstruktivistisk veiledning*. Teori og metode. Danmark, Fredensborg: RUE skriftserie, Studie og Erhverv forlag
- Riis, Pål og Kristiansen, Jan Georg (2008): *Profesjonelle dialoger – coaching og relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rollnick, S., Miller,W.R. and Butler, C.C. (2008): *Motivational Interviewing in health care*. USA, New York: Guilford Press
- Røise, Petra (2010): *Færre gode råd, flere gode spørsmål*. Samtaler med ungdom. Choice & Change forlag
- Seville, Clare (2010): *Tilpasset karriereveiledning=redusert frafall fra yrkesfag?* Oppgave 3. Høgskolen I Akershus
- Siverts, Jon (2010): Foredrag om Motiverende Intervjuing under Landskurs for rådgivere på Lillestrøm 26. oktober 2010.
- Skagen, Kaare (2004): *I veiledningens landskapittel*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Skau, Greta Marie (2009): *Gode fagfolk vokser*.3. utg. Oslo: Cappelen forlag
- Sløk, Johannes (1983): *Kierkegaards univers – en ny guide til geniet*. Danmark: Centrum forlag.
- Stenaasen, S. og Sletta, O. (1996): *Gruppeprosesser*. Læring og samarbeid i grupper. Oslo: Universitetsforlaget
- Svendsrud,, Arne (2011): *Norsk karriereveiledning i fremtiden*. Skien: Foredrag for Karrieresenteret i Skien, 2011
- Svendsrud, Arne (2012): *Karriereveiledning nasjonalt og internasjonalt*. Oslo: Foredrag for veiledningstjenesten i Akershus.
- Tveiten, Sissel (2002): *Veiledning – mer enn ord*. Oslo: Fagbokforlaget
- Utdanningsspeilet 2011 – Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge. Utdanningsdirektoratet 15. juni 2011.
- Vygotsky, Leo (1978): *Mind in Society*. USA: Harvard University Press
- Vygotsky, Leo (2008): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal

Walstad, Pål (2010): *Å danne og utdanne*. Forelesning Høgskolenn i Akershus 1.10.2010.  
Wormnes, Bjørn og Manger, Terje (2005): *Motivasjon og mestring*. Oslo: Fagbokforlaget  
Østervik, Elin Knutsen (2008): *Skolevegring og skolebaserte tiltak*. Masteroppgave ved  
Universitetet i Stavanger 2008.

### **Vidoreferanser:**

Piaget, Jean: <http://www.youtube.com/watch?v=I1JWr4G8YLM&feature=related>

Bruner, Jerome: [http://www.youtube.com/watch?v=r2H\\_swMUIOg](http://www.youtube.com/watch?v=r2H_swMUIOg)

### **Offentlige publikasjoner:**

Akershus (2011):. *Fylkesrevisjonens undersøkelse av rådgivingstjenestene ved de videregående skolene i Akershus. Høringsutkast Akershus og Østfold fylkesrevisjon 2011.*

Bjørnson, Ove (1996): *Som far så sønn?* Norges forskningsråd 1996

Buland, Trond m.fl. (2011b): *På vei mot framtida - men i ulik fart?* Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgiving. Trondheim: SINTEF rapport 2011

EU (2008): *Council of the European Union: Council Resolution on better integrating Lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussels 21 November 2008.

EU (2008): *European Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*.

Falch, Torberg og Nyhus, Ole Hennig (2010): *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Senter for økonomisk forskning, Trondheim 2010.

Hatlevik, Ida Kristine Riksaasen (2002): *Gode råd?* En studie av utdannings- og yrkesveiledning i videregående skole med vekt på veiledning i forbindelse med bortvalg av realfag. Oslo: NIFU

Hernes (2010): *Gull av gråstein*. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Oslo: FAFO 2010

NIFU (2012): *Påbygg – et gode eller en nødløsning?* Rapport 2/2012

NIFU STEP (2006): Marcussen, Eifred m.fl. : *Forskjell på folk - hva gjør skolen?* Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter. Oslo: Rapport 3 / 2006

NIFU STEP (2008): Marcussen, Eifred m.fl.: *Bortvalg og kompetanse* Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. Oslo

NIFU STEP (2010): *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden*. Nordisk Ministerråd: København april 2010.

NOU 2008: 18: *Fagopplæring for framtida*. Utvalget for fag- og yrkesopplæringen (Karlsenutvalget)

OECD (2002): *Information, guidance, counselling*. Review of Career Guidance Policies. Norway. Landrapport 2002

RVO (1989): *Rådgivingstjenesten i den videregående skolen*. En kartleggingsundersøkelse. RVO 202-89. 1989.

Rådgivernytt nr. 4, 2011

Stortingsmelding 16 (2006-2007): *... og ingen sto igjen*. Tidlig innsats for livslang læring

Stortingsmelding 30 (2003-2004): *Kultur for læring*

Stortingsmelding 44 (2008-2009): *Utdanningslinja*

Udir (2010): *En, to...tre?* Den vanskelige overgangen. Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring. Oslo: Rapport 21/2010 NIFU STEP for Utdanningsdirektoratet

Østli, Liv (2003): *Yrkes- og utdanningsveiledning. Nøkkelen til bevisste valg: Rapport om prosjektet Delt Rådgivingstjeneste*. Utdanningsdirektoratet 2003

## **7.0 Vedlegg**

- 1.** Forskrift om nødvendig rådgiving av januar 2010
- 2.** Statistikk over fullført og bestått for Akershus fylkeskommune og Bleiker videregående skole fra 2005/2006 til 2010/2011.
- 3.** Undersøkelse blant elever på allmennfaglig påbygging
  - spørsmål og resultater
- 4.** Undersøkelse blant rådgivere/karriereveiledere
  - spørsmål og resultater
- 5.** Skjema delt ut blant elever på allmennfaglig påbygging på Bleiker vgs
- 6.** Oversikt over elever med risikokjennetegn i to klasser
- 7.** Invitasjon til deltakelse i gruppeveiledning
- 8.** Opplegg for gruppeveiledning – alle dokumenter
- 9.** Kopi av leserinnlegg fra Si:D/Aftenposten
- 10.** Kopi av forside på A-magasinet/Aftenposten

## **Kapittelittel 22. Retten til nødvendig rådgiving**

(Opplæringslova § 9-2 første ledd)

### **§ 22-1. Generelt om retten til rådgiving**

Den enkelte eleven har rett til to ulike former for nødvendig rådgiving: sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Tilbudet skal være kjent for elever og føresette, og være tilgjengelig for elevane ved den enkelte skolen.

Retten til nødvendig rådgiving inneber at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjerd i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga kan vere både individuell og gruppevis. Eleven sitt behov og ønskje vil avgjere forma som blir teken i bruk.

Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskapittel, førebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar. For at rådgivinga skal bli best mogleg for eleven, skal skolen ha eit heilskapittelleg perspektiv på eleven og sjå den sosialpedagogiske rådgivinga og utdannings- og yrkesrådgivinga i samanheng.

Eleven skal få den hjelpa han/ho treng for å utvikle seg vidare og utnytte eigne ressursar, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller.

0 Tilføyd ved forskrift 19 des 2008 nr. 1526 (i kraft 1 jan 2009).

### **§ 22-2. Sosialpedagogisk rådgiving**

Den enkelte eleven har rett til nødvendig rådgiving om sosiale spørsmål. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivinga er å medverke til at den enkelte eleven finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen.

Ved behov kan eleven få hjelp til mellom anna å:

- klarleggje problem og omfanget av desse
- kartleggje kva skolen kan medverke til, og om det er behov for hjelpeinstansar utanom skolen
- finne dei rette hjelpeinstansane og formidle kontakt med desse.

Eleven skal bli møtt med respekt av personalet på skolen i forhold til sine sosiale, personlege og emosjonelle problem.

Personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven.

0 Endra ved forskrift 19 des 2008 nr. 1526 (i kraft 1 jan 2009, tidlegare § 22-1).

### § 22-3. Utdannings- og yrkesrådgiving

Den enkelte eleven har rett til rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval. Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv.

Retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgiving inneber at eleven mellom anna har rett til:

- rådgiving og rettleiing som er knytt til val av yrke og utdanning
- oppdatert informasjon om utdanningsvegar i Noreg og andre land
- oppdatert informasjon om yrkesområde og arbeidsmarknaden lokalt, nasjonalt og internasjonalt
- opplæring i å finne og orientere seg i informasjon og i bruk av rettleiingsverktøy
- informasjon om søknadsfristar, inntaksvilkår og finansieringsordningar
- opplæring og rettleiing om jobbsøking og andre søknadsprosedyrar.

Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval. Frå 8.-13. årstrinn skal rådgivinga leggast opp som ein prosess.

Utdannings- og yrkesrådgiving skal vere eit samarbeid mellom ulike personar og instansar på skolen, og skolen skal så langt det er mogleg og hensiktsmessig trekkje inn eksterne samarbeidspartnarar for å gje elevane best mogleg informasjon og tilbod om rådgiving om yrkes- og utdanningsval. Aktuelle samarbeidspartnarar er til dømes andre utdanningsnivå, lokalt næringsliv, partnerskapittel for karriererettleiing og heimen.

0 Endra ved forskrift 19 des 2008 nr. 1526 (i kraft 1 jan 2009, tidlegare § 22-2).

### § 22-4. Ansvar

Skoleeigar er ansvarleg for å oppfylle eleven sine rettar etter § 22-1 til § 22-3, jf. opplæringslova § 13-10. Ansvaret inneber mellom anna at begge formene for rådgiving skal utførast av personale med relevant kompetanse for dei to områda.

Skolen skal arbeide systematisk og planmessig for å sikre at rådgivingstilbodet blir tilfredsstillande.

0 Endra ved forskrift 19 des 2008 nr. 1526 (i kraft 1 jan 2009, tidlegare § 22-3).

[Første](#) [Førrige](#) [Neste](#)



## Vedlegg 2

### Fullført og bestått for Akershus fylkeskommune og Bleiker videregående skole

Tallene er hentet fra Akershus fylkeskommunes statistikk: *Karakterutvikling, fullført og avbrudd opplæring* for alle skoleår som er tilgjengelige på [www.akershus.no](http://www.akershus.no).

Tallene som er hentet ut gjelder kun opplæringstilbudet allmennfaglig påbygging (PÅB), og da kun PÅB etter Vg2, ikke PÅB etter fagbrev.

Allmennfaglig påbygging tilbys på følgende skoler i Akershus skoleåret 2010/2011:

#### Asker og Bærum:

Bleiker, Eikeli, Nesbru, Rosenvilde, Rud

#### Romerike:

Jessheim, Nes, Nannestad, Bjørkelangen, Bjertnes, Mailand, Lørenskog, Skedsmo, Hvam, Eidsvoll

#### Follo:

Nesodden, Vestby, Ås

Skoleår:	Antall plasser på PÅB fylket:	Fullført og bestått prosent:	Fullført og bestått for alle kurs prosent:	Fullført og bestått PÅB for Bleiker vgs:
2005/2006	746	56,2	77,4	40,3
2006/2007	810	51,6	77,4	42,3
2007/2008	911	47,9	78,2	42,7
2008/2009	830	54,6	79,4	53,1
2009/2010	956	58,3	79,3	57,9
2010/2011	1006	55,3	81,1	44,6
2011/2012	1013			
Gjennomsnitt:		53,4		46,7

## Spørreundersøkelse blant elever på PÅB skoleåret 2010-2011

Antall svarpersoner: 78 (Svarene på de åpne spørsmålene er tatt ut av vedlegget)

### **1. Ja/nei-spørsmål** **%sats**

Var allmennfaglig påbygging ditt første ønske dette skoleåret?

Ja	96,2%
Nei	3,8%

### **2. Flervalgsspørsmål** **%sats**

Hva er din bakgrunn (utdanningsprogram) fra Vg1 og Vg2?

Helse- og sosialfag	32,1%
Restaurant- og matfag	3,8%
Teknikk og industriell produksjon	6,4%
Elektrofag	11,5%
Service og samferdsel	6,4%
Medier og kommunikasjon	17,9%
Annet	21,8%

### **3. Flervalgsspørsmål** **%sats**

Har du bestått alle fag fra Vg1 og Vg2?

Ja	94,9%
Nei, jeg har ett fag som ikke er bestått	3,8%
Nei, jeg har to fag som ikke er bestått	1,3%
Nei, jeg har flere enn to fag som ikke er bestått	0%

### **4. Flervalgsspørsmål** **%sats**

Jeg valgte allmenfaglig påbygging fordi:

Få studiekompetanse	12,8%
Få studiekompetanse for å studere videre	71,8%
Bli russ	0%
Ikke bli lærling	3,8%
Fikk ikke lære plass	2,6%
Vil bare bli ferdig med videregående	1,3%
Annet	7,7%

**5. Flervalgsspørsmål** **%sats**

Hvordan vurderer du sannsynlighetne for å bestå dette skoleåret?

Jeg er sikker på at jeg vil bestå alle fagene	46,2%
Jeg tror jeg vil bestå alle fagene	43,6%
Jeg tror jeg vil gjennomføre men ikke bestå alle fagene	7,7%
Jeg tror ikke jeg klarer å fullføre dette skoleåret	1,3%
Jeg har bestemt meg for å slutte	0%
Annet	1,3%

**6. Åpent spørsmål**

Hva skal til for at du skal klare å gjennomføre og bestå dette skoleåret? Skriv stikkord:

**7. Ja/nei-spørsmål** **%sats**

Har du hatt veiledning med rådgiver dette skoleåret?

Ja	43,6%
Nei	56,4%

**8. Flervalgsspørsmål** **%sats**

Hvis du ikke har hatt veiledning med rådgiver, er dette fordi:

Jeg har ikke hatt behov for det	37,2%
Jeg har ikke fått kontakt med rådgiver	15,4%
Jeg vet ikke hvem rådgiver er	3,8%
Jeg har ønsket veiledning men ikke tatt kontakt med rådgiver	10,3%
Ikke besvart	33,3%

**9. Flervalgsspørsmål** **%sats**

Hvis du har hatt veiledning med rådgiver, hvordan vil du vurdere utbyttet av veiledningen:

Det var veldig nyttig	11,5%
Det var ganske nyttig	23,1%
Det var ikke til hjelp	11,5%
Jeg kunne trenge mer hjelp enn det jeg fikk	14,1%
Ikke besvart	39,7%

**10. Åpent spørsmål**

Hva kunne rådgiver eventuelt gjort for at du skulle nå målene dine for dette skoleåret? Skriv stikkord:

**11. Flervalgsspørsmål****%sats**

Hvordan er kunnskapen din om høyere utdanning?

Jeg vet veldig lite

11,5%

Jeg vet litt

56,4%

Jeg vet ganske mye

25,6%

Jeg vet mye

6,4%

**12. Ja/nei-spørsmål****%sats**

Har du søkt om opptak til høyere utdanning for neste skoleår?

Ja

48,7%

Nei

51,3%

## **Spørreundersøkelse blant karriereveiledere**

Antall svarpersoner: 10 (Svarene på de åpne spørsmålene er tatt ut av vedlegget)

### **1. Åpent spørsmål**

Hvor mange elever er det på din skole som går ut fra Vg3 dette skoleåret?

### **2. Flervalgsspørsmål**

**%sats**

Hvis du ikke har gjennomført gruppeveiledning - hva er hovedårsaken til det? Flere svarmuligheter.

Jeg har ikke tid	0%
Jeg har ikke nok kompetanse	10%
Det er vanskelig å samle elever	10%
Jeg føler meg usikker	30%
Annet	10%
Ikke besvart	60%

### **3. Flervalgsspørsmål**

**%sats**

Hvis du har gjennomført gruppeveiledning -hvilket trinn var det på?

Vg1	60%
Vg2	60%
Vg3	60%
Ikke besvart	10%

### **4. Åpent spørsmål**

Hvis du har gjennomført gruppeveiledning- ca hvor mange grupper har du hatt til veiledning?

### **5. Flervalgsspørsmål**

**%sats**

Hvis du har gjennomført gruppeveiledning - hvor stor var gruppen(e)?

Hele klassen	70%
Mellom 20 og 10	10%
Mellom 10 og 5	20%
Under 5	10%
Ikke besvart	10%

## 6. Flervalgsspørsmål

**%sats**

Hvis du har gjennomført gruppeveiledning -hvordan samlet du gruppene?

Elevene meldte seg på selv	20%
Jeg plukket ut tilfeldig	0%
Jeg satte sammen grupper utfra visse kriterier	20%
Opplegget ble gjennomført i hele klassen samtidig	70%
Ikke besvart	10%

## 7. Åpent spørsmål

Hva vil du si var målet for den gruppeveiledningen du gjennomførte?

## 8. Flervalgsspørsmål

**%sats**

Hvor mange ganger var hver gruppe samlet?

1 gang	60%
2 ganger	10%
3 ganger	10%
Flere enn 3 ganger	10%
Ikke besvart	10%

## 9. Åpent spørsmål

I gruppeveiledningen - hvilke øvelser brukte du? Skriv stikkord:

## 10. Ja/nei-spørsmål

**%sats**

Fikk elevene forberedelsesoppgaver før gruppeveiledningen?

Ja	20%
Nei	70%
Ikke besvart	10%

## 11. Ja/nei-spørsmål

**%sats**

Fikk elevene etterarbeid etter gruppeveiledningen?

Ja	60%
Nei	30%
Ikke besvart	10%

## 12. Ja/nei-spørsmål

**%sats**

Fikk elevene tilbud om noen form for oppfølging etter

gruppeveiledningen?

Ja	70%
Nei	20%
Ikke besvart	10%

**13. Åpent spørsmål**

Hva opplever du som de viktigste fordelene med gruppeveiledning?

**14. Åpent spørsmål**

Hva opplever du som de største ulempene med gruppeveiledning?

## **Skjema til alle PÅB-elever ved Bleiker vgs**

### **Til avgangselevene ved Bleiker vgs skoleåret 2011-2012:**

Etter at jeg (rådgiver) har hatt en informasjonstime om høyere utdanning i klassen din, håper jeg du vil gå videre i prosessen med å finne ut hva du skal gjøre neste år, og hvordan du skal gjennomføre dette skoleåret på en vellykket måte for å nå målene dine.

Før neste samling i klassen med meg vil jeg at du skal skrive ned tankene dine rundt temaene nedenfor. Vær så ærlig du kan mot deg selv. Ta vare på svarene i perm eller på ITL. Kun til eget bruk!

#### **Derfor har jeg valgt allmennfaglig påbygging:**

**Disse forventninger har jeg til dette skoleåret: Til meg selv, til klassen og til skolen:**

#### **Hvilke karakterer i alle fagene? Dette er målene mine for dette året:**

	Nøkternt mål:	Ønskemål:
Norsk skriftlig:		
Norsk muntlig:		
Norsk sidemål:		
Matematikk:		
Naturfag:		
Historie:		
Kroppsøving:		
Programfag:		

**4. Hvilket mål i forhold til fravær/forsentkomming/skulking?**

**5. Hvilket mål i forhold til innsats/skolearbeid?**

**6. Dette kan hindre meg i å nå disse målene:**

**Dette er mitt utdannings-/yrkesmål (eller drøm) etter videregående:**



## Vedlegg 6

### Oversikt over elever med risikokjennetegn:

Klasse A:

Elev:		Fravær:				Inntakspoeng:*	Kommentar:
Nr:	Kjønn:	Vg1:		Vg2:			
		Dager:	Timer:	Dager:	Timer:		
1	Jente					31	Mye tilrettelegging av undervisning tidligere
2	Jente	8	60	23	41	30	
3	Jente	15	76	22	107	32	
4	Jente	18	83	7	90	36	
5	Gutt	19	199	10	157	31	Avbrudd og opphold fra vgs pga sykehusopphold Faglige hull. Allerede en del fravær i år.
6	Gutt	50	65	24	202	32	
7	Jente	14	67	15	119	31	Gått to Vg1
8	Gutt	27	213	14	322	30 (ca.)	Prøvd PÅB i fjor. Sluttet i feb. Tre år på Vg1 og Vg2 med mange uavsluttede fag.

- Inntakspoeng er den snittkarakteren de hadde fra Vg2: 30 poeng tilsvarer et snitt på 3,0.

Klasse B:

Elev:		Fravær:				Inntakspoeng:*	Kommentar:
Nr:	Kjønn:	Vg1:		Vg2:			
		Dager:	Timer:	Dager:	Timer:		
1	Gutt	7	288	20	142	30	Vært 6 år i vgs. Mye oppfølging tidligere. Multikulturell bakgrunn. (Sluttet høsten 2011).
2	Jente	22	43	27	40	31	
3	Gutt	14	110	62	36	30	To ulike Vg2. Mange fag med 1 eller IV
4	Gutt	0	88	0	98	29	Gikk ikke på skole i fjor.
5	Jente	29	62	15	59	38	Konsentrasjonsproblemer. Mye oppfølging tidligere.
6	Gutt	9	37	7	119	32	Utenlandsk bakgrunn.
7	Jente	49	44	29	50	41	
8	Gutt	1	76	13	109	34	
9	Jente	0	135	4	135	44	

## Invitasjon til elever

# Gruppeveiledning for Vg3

*Er du usikker på hva du skal gjøre neste år og etter det?*

*Tviler du av og til på om du vil klare å komme gjennom dette skoleåret på en god måte?*

*Vil du lære mer om deg selv?*

**Dette tilbudet gis spesielt til deg fordi jeg vil gi deg noe ekstra karriereveiledning. Grunnen er at du har hatt ganske høyt fravær i Vg1 og Vg2. Du har også kanskje noen lave karakterer fra før. Det er også mulig at du har sluttet på videregående en gang før. Kanskje du opplever en del faglige "hull"? Alt dette betyr at du kanskje kan trenge litt drahjelp for å nå målene dine i år. Dette vil jeg gjerne hjelpe deg med.**

Jeg inviterer deg til gruppeveiledning med tre samlinger før jul. Målet er at du skal få god selvinnsikt, øke motivasjonen, sette deg mål og utforske hva som kan hindre deg i å nå disse målene. Samlingene består av mange ulike aktiviteter og du vil garantert lære mer om deg selv og ha det gøy mens du gjør det!

Jeg har lagt noen av samlingene utenom undervisningstid. Håper du er villig til å bruke litt av fritiden din til dette. Det handler om framtiden din!

Samling 1: Bli bedre kjent med deg selv.

Mandag 7.11., 13.30-15.00

Samling 2: Finn mulighetene  
15.00

Mandag 21.11., 13.30-

Samling 3: Sett mål og planlegg hvordan komme dit  
15.00

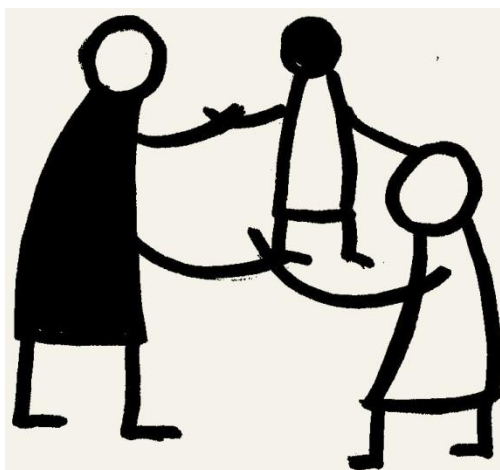
Torsdag 24.11., 13.30-



*Dette gruppeveiledingsopplegget er en del av min Masteroppgave i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Det betyr at det også vil være en annen rådgiver som er tilstede under samlingene for å høre på. Det betyr også at noen av samlingene blir tatt opp på video. Håper det er OK for deg.*

# GRUPPEVEILEDNING

Et gruppeveiledingsopplegg  
for tre samlinger  
med elever fra Vg3  
påbygging til generell studiekompetanse



Innhold: Gruppeveiledningsøvelser, elevskjemaer, observatørskjema

## Samling 1

### Øvelse 1: «DYR»

<b>Type øvelse:</b>	Selvinnsikt og bli kjent
<b>Mål med øvelsen:</b>	Reflektere over hvem man er og dele med andre.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3 «Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, egenskaper, dugleikar og verdiar ....»
<b>Tid:</b>	15 min
<b>Deltakere:</b>	Gruppe – liten eller full klasse
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Elevene blir bedt om å stå i en ring i rommet. Arkene med bilder av åtte dyr legges spredt rundt på gulvet. Klassen får beskjed om å gå til det dyret de opplever har egenskaper som de selv har (eller ønsker å ha) – fordelingen skjer uten at de snakker sammen.</p> <p>Dyrene er: Løve, ugle, hund, ørn, ekorn, katt, ape, delfin.</p> <p>Når alle har funnet «sitt» dyr ber du de som står på samme dyr snakke sammen om hvilke egenskaper de mener dette dyret har. De skal så bli enige om de egenskaper de mener dette dyret har. Hver gruppe presenterer så disse egenskapene i plenum. Når alle har presentert, kan deltakerne velge om de nå vil skifte dyr på grunnlag av det de har hørt – i så fall går de over til det nye dyret.</p> <p>Gjennomføres øvelsen i en mindre gruppe, kan de andre som ikke har valgt dyret, først komme med forslag til egenskaper, før de som har valgt dyret kommer med sine. Alt noteres ned på skjemaet hver har.</p> <p>Denne øvelsen kan brukes som en oppvarming for å bli bedre kjent med hverandre og til de videre oppgaver og øvelser som dreier seg om «Hvem er jeg?».</p> <p>Ønsker man å gå videre kan hver gruppe diskutere hvilke yrker man kan få bruk for de samme egenskapene i. Her vil forhåpentligvis samtalen by på nye tanker for de fleste ved at de tenker forskjellig rundt hva man trenger for å være en god politimann, sykepleier, snekker etc.</p>
<b>Utstyr:</b>	Folierte ark med bilder av dyrene som legges framfor gruppa
<b>Kilde:</b>	Clare Seville, karriereveileder, Bleiker vgs

## Samling 1

### Øvelse 2: «HÅNDEN»

<b>Type øvelse:</b>	Selvinnsikt og bli kjent
<b>Mål med øvelsen:</b>	Oppvarming til flere øvelser rundt emnet selvinnsikt. Bygge relasjonen i gruppen. Skape selvrefleksjon og stimulere til åpenhet. Fokuserer på positive sider hos seg selv.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3: " ..Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, ..".
<b>Tid:</b>	15. min
<b>Deltakere:</b>	Gruppe på 6 – øvelsen gjøres parvis. Kan også gjøres i klassen.
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Deltakerne får hvert sitt ark og skal intervjuer hverandre. Den som intervjuer skriver ned svarene på intervjuobjektets ark.</p> <p>Kopi av arket elevene får utdelt.</p> <p>Når alle intervjuene er ferdig, presenterer deltakerne den andres «hånd» for gruppa. Alternativt kan man bare presentere en eller flere «fingre». Under området «ting andre vil si om meg», kan det være fint å gripe fatt i eventuelle negative ord her og diskutere hvordan negative ord kan beskrives med andre, mer positive ord. Bruke listen med ord fra positivt til negativt.</p>
<b>Utstyr:</b>	Utdelt ark med «Hånden» som de skriver rett på.  Veileder har en liste over negative ord og deres positive ekvivalent som brukes i veiledningen.
<b>Kilde:</b>	Tatt fra «Drømmeskolen» - et verktøy utviklet av organisasjonen Voksne for barn, <a href="http://www.vfb.no">www.vfb.no</a>

## Samling 1

### Øvelse 3: «MESTRING»

<b>Type øvelse:</b>	Selvinnsikt Finne positive opplevelser
<b>Mål med øvelsen:</b>	Bygge relasjonen i gruppen. Skape selvrefleksjon og stimulere til åpenhet. Fokuserer på positive opplevelser og en opplevd følelse av mestring. Det sentrale i LØFT er å rette oppmerksomheten mot positive erfaringer, for så å vurdere muligheten for å gjøre mer av det samme.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3: “..Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval.”
<b>Tid:</b>	5 min
<b>Deltakere:</b>	Gruppe på 6. Kan også gjøres i klasse.
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Deltakerne blir bedt om å tenke på en situasjon der de virkelig opplevde mestring. De skal kjenne etter hvordan det følte den gangen.</p> <p>En etter en forteller deltakerne om sin situasjon- uten kommentar fra de andre. Veileder oppmuntrer til at deltakerne dveler ved <i>følelsen</i> de hadde den gangen. Etter runden legges det opp til en samtale om hvordan deltakerne kan finne den samme gode mestringsfølelsen knyttet til skolearbeid eller i andre deler av livet i dag. Veileder følger opp med spørsmål som:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan følte det å...</li><li>- Hva var det du gjorde den gangen for å få dette til?</li><li>-</li></ul>
<b>Utstyr:</b>	Ingenting
<b>Kilde:</b>	LØFT

## Samling 1

### Øvelse 4: «EGENSKAPER»

<b>Type øvelse:</b>	Selvinnsikt
<b>Mål med øvelsen:</b>	Selvrefleksjon. Beskrive seg selv for andre, og kunne si noe om hvordan ens egenskaper kommer til uttrykk i praktisk virkelighet.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3 «Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, egenskaper, dugleikar og verdier og få kunnskap, sjølinnsikt og evne til sjøl å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval.»
<b>Tid:</b>	10 min
<b>Deltakere:</b>	Gruppe. Kan også gjennomføres i klasse.
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>I en gruppe sitter vi rundt et bord, og hver deltaker skal velge to eller tre av egenskapene og notere dem ned. Den enkelte velger den egenskapen som er mest sann for seg. De skal tenke: "Jeg er ..." Videre skal de tenke: "På hvilken måte er jeg ...?" og "Hvordan har denne egenskapen vært til nytte for meg?" Veileder lar hver presentere "sine" egenskaper. Alle blir deretter bedt om å velge seg ut én som de skal bruke til å fortelle hvordan de utøver denne egenskapen i praksis. Viktig her at veileder er oppmuntrende, styrer unna hvis det blir for vanskelig men også presser litt på for at deltakerne skal reflektere ordentlig over om denne egenskapen er noe de <i>har</i> eller bare <i>tror de har</i>.</p> <p>Egenskaper å velge mellom:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Modig</li><li>• Omsorgsfull</li><li>• Utholdende</li><li>• Optimistisk</li><li>• Strukturert</li><li>• Fokusert</li><li>• Kreativ</li><li>• Utadvendt</li></ul> <p>Denne øvelsen kan være fin å se i sammenheng med valg av yrke, også. Hvordan kan denne egenskapen komme til nytte i ulike yrker? Hente fram dette i kommende øvelser knyttet til yrkesvalg.</p>
<b>Utstyr:</b>	Et ark for hver egenskap som legges framfor gruppa
<b>Kilde:</b>	Ellen Bruu, karriereveileder, Asker vgs - Rådgivernetverket

## ELEVSKJEMA, SAMLING 1

NAVN:

---

### **“DYR”**

Dette dyret valgte jeg:

Dyret har disse egenskapene:

### **“HÅNDEN”**

5 ting jeg tror andre vil si om meg er:

Gjør negativ om til positiv:

### **“MESTRING”**

Beskriv en situasjon der du opplevde mestring. Hvor var du?

### **“EGENSKAPER”**

Jeg valgte denne egenskapen:



## ELEVLOGG, SAMLING 1

NAVN:

Mine tanker etter denne samlingen:

## Samling 2

### Øvelse 5: «FORBILDER»

<b>Type øvelse:</b>	Selvinnsikt
<b>Mål med øvelsen:</b>	Bli klar over egenskaper ved andre som man kan strekke seg etter og arbeide mot selv. Oppdage hva det er man beundrer ved andre, og derved lære noe om seg selv.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3 «Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, egenskaper, dugleikar og verdier...»
<b>Tid:</b>	10 min
<b>Deltakere:</b>	Gruppe
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Deltakerne blir bedt om å tenke på en eller flere personer de beundrer/ser opp til. Det kan være personer de kjenner eller ikke. De noterer ned et eller flere navn – uten at dette deles med de andre. Deltakerne skal så plukke seg ut én av personene og dvele ved hva det er ved denne personen de beundrer – hvilke egenskaper/hva de har gjort eller gjør/hva de betyr for meg etc.</p> <p>Veileder ber alle etter tur å presentere sine forbilder, og stiller oppfølgingsspørsmål som;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Er dette egenskaper du ønsker du hadde selv?</li><li>- Ja, du beundrer denne personen fordi hun er berømt – hvordan tror du hun har kommet så langt?</li><li>- Hva har denne personen gjort for å komme dit han er i dag?</li><li>- Du beundrer moren din fordi hun er slik og slik, hvordan tror du hun ville handlet i en vanskelig valgsituasjon?</li><li>- Du beundrer borren din – hvordan tror du andre ville beskrive ham?</li></ul>
<b>Utstyr:</b>	Ingenting
<b>Kilde:</b>	Rådgivernetverket

## Samling 2

### Øvelse 6: «VERDIER»

<b>Type øvelse:</b>	Selvinnsikt og prioriteringer/valg
<b>Mål med øvelsen:</b>	Stimulere til refleksjon over hva som er viktig. Presse fram et valg av verdier – hva velges vekk? Finne fram til verdier som kan være styringsverktøy i forhold til valg senere.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3 «Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, egenskaper, dugleikar og verdier og få kunnskap, sjølinnsikt ...»
<b>Tid:</b>	10 min
<b>Deltakere:</b>	Gruppe
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Alle deltakerne får utdelt en liste med verdiord. De skal først jobbe individuelt. De skal tenke på hva som er viktig for dem selv i livet og i valg av vei videre i forhold til utdanning og yrke.</p> <p>Oppgaven er slik:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Deltakerne skal stryke de verdiene som ikke er viktige for dem</li><li>- De bør sitte igjen med en 4-6 verdier</li><li>- De skal så prioritere de verdiene de sitter igjen med ved å sette tall foran dem etter hvor viktige de er for dem</li></ul> <p>Når alle har prioritert kan deltakerne presentere sine tre viktigste verdier for de andre. For hver presentasjon følger veileder opp med spørsmål til den viktigste verdien: "Hvorfor er denne verdien den viktigste for deg?". De blir da nødt til å reflektere over hva som har gjort at de har valgt denne.</p> <p>Etter runden får deltakerne mulighet til å omprioritere etter å ha lyttet til de andres presentasjoner. Dette kan skape en fin diskusjon i gruppen.</p> <p>Samtalen kan følges opp med spørsmål om hvor langt de er villige til å gå for å ivareta denne/disse verdiene?, hvilke konsekvenser verdien(e) kan få for valg av yrkes/livsstil/</p>
<b>Utstyr:</b>	Liste over verdier
<b>Kilde:</b>	Clare Seville, karriereveileder, Bleiker vgs. Inspirert av Vance Peavy: Holdninger = handlinger. Verdier viser seg i handlinger. (Peavy 2010)

## **VERDIER – Dette er viktig for meg:**

Være til nytte i samfunnet

Trygghet

At familien min støtter meg

Frihet

Utfordringer

Hjelpe andre

Skape noe nytt

Bruke evnene mine

Skape en bedre verden

Tjene (mye) penger

Ha makt

Ha det gøy

Jobbe med mennesker

Være meg selv

Bli berømt

Oppleve mestring

## Samling 2

### Øvelse 7: «FRAMTIDSREISE»

<b>Kategori:</b>	Motivasjon, muligheter og mål
<b>Mål med øvelsen:</b>	Målet er å finne drømmen om et ideell framtidssituasjon og overføre den til mål i dag. Få noe å strekke seg etter – en “magnet” som kan trekke elevene framover.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3: ... utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv.
<b>Tid:</b>	15 min
<b>Deltakere:</b>	Individuelt eller liten gruppe
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Veileder snakker deltakerne gjennom et tankeeksperiment: (De må gjerne lukke øynene)</p> <p>Tenk deg at du våkner en dag en gang i framtiden og da er alt perfekt for deg. De problemene du har i dag er borte. Alt kjennes perfekt. Se for deg rommet du våker i; er du alene? Hvordan ser rommet ut? Du står opp og gjør deg klar for å dra på jobben. Hva tar du på deg? Hva tar du med deg? Du gleder deg – kjenn etter hvordan det er. Du går ut av huset/rommet/leiligheten. Hva møter deg? Er du i en by? Er du i Norge? Er du på hjemstedet ditt? Hva ser du for deg når du går ut av huset? Du er på vei til jobben. Du gleder deg. Hvordan kommer du dit? Går du? Tar bil, tog eller trikk? Du kommer til jobben din. Hva møter deg der? Er du alene? Er det mange mennesker der? Jobber dere sammen? Skal dere ut på oppdrag, skal dere skape noe sammen? Er det noen der du skal hjelpe, undervise, snakke med, høre på... Du setter i gang å jobbe. Du har beholdt den gode følelsen og du gleder deg til å gå løs på oppgavene som venter. Hva gjør du? Prøv å se det klart for deg.</p> <p>Når veileder er ferdig får alle litt tid til kanskje å notere ned på arket sitt. Så lar veilede hver fortelle hvor de endte i siste delen.</p>
<b>Utstyr:</b>	Ingenting
<b>Kilde:</b>	(Klyve 2005), (Riis 2008) ,inspirert av øvelsen “Mirakelspørsmål” i coaching

## Samling 2

### Øvelse 8: «TALE TIL MEG SELV»

<b>Kategori:</b>	Selvinnsikt, håp og drømmer
<b>Mål med øvelsen:</b>	Lage framtidsbilder og skape framtidshåp. Rekonstruere identiteten.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3: ... utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv. og § 22-3: “..Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier.”
<b>Tid:</b>	15 min
<b>Deltakere:</b>	Gruppe
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Denne øvelsen er knyttet til øvelse nr 7 med framtidsreisen.</p> <p>Du er på drømmejobben din og det er feiring, fordi du, som faktisk har jobbet der noen år, har bursdag, og kollegene vil feiredeg (eller) Du skal slutte i jobben etter 10 år, og sjefen din skal holde en tale for deg.</p> <p>Skriv denne talen. Her skal du framheve de gode egenskapene du har vist i arbeidet ditt, hvordan du har vært overfor dem du har jobbet med og for, og hvordan du er som person. Det skal være en hyllest til deg og den du ønsker å være, og skal inneholde de gode egenskapene du ser for deg at du har i denne perfekte framtiden.</p> <p>Etter at deltakerne har skrevet ned noen stikkord til denne talen, eller hele talen, oppfordrer veileder de som vil til å dele innholdet med resten av gruppa.</p>
<b>Utstyr:</b>	Penn og papir
<b>Kilde:</b>	Prorektor Inga Bostad, UiO Lagt fram denne idéen under landskurs for rådgivere oktober 2010

## ELEVSKJEMA, SAMLING 2

NAVN:

---

### **“FORBILDER”**

Disse personene beundrer jeg:

Dette er det jeg beundrer dem for:

### **“VERDIER”**

Dette er viktig for meg:

- 1.
- 2.
- 3.

### **“FRAMTIDSREISE”**

Lukk øynene og bli med inn i framtiden din....

### **“TALE FOR MEG”**

Skriv stikkord fra talen din kollega holder for deg:

## ELEVLOGG, SAMLING 2

NAVN:

Mine tanker etter denne samlingen:



## Felles samling for alle i begge klassene

### Øvelse 9: «YRKES-SOL»

<b>Type øvelse:</b>	Kunnskap om yrkesmuligheter
<b>Mål med øvelsen:</b>	Utvide perspektivet i forhold til muligheter inne ulike yrkesområder.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3: «Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv».
<b>Tid:</b>	30-40 min
<b>Deltakere:</b>	Klassen(e)
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Veileder går gjennom de ulike yrkesområdene. De er:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kunst/kultur</li><li>• Tekniske fag/realfag</li><li>• Juridiske fag/politi</li><li>• Samfunnsvitenskapittel/historie/språk</li><li>• Økonomi/salg</li><li>• Helse og omsorg</li><li>• Media</li><li>• Utdanning</li></ul> <p>Rundt i rommet henger hvert yrkesområde som en plakat med «sol», der hvert yrkesområde står inni sola, og det er laget mange stråler ut fra hvert område. Klassen deles i åtte like grupper. Hver gruppe stiller seg ved én plakat. Aktiviteten er en «Gallery walk» der gruppen skal føre på relevante yrker de kjenner til på «solstrålene» for hvert yrkesområde. Etter tre minutter skifter gruppen til neste plakat osv. Til slutt har man plakater med uendelig mange yrker knyttet til de ulike områdene. Plakatene blir hengende i rommet til videre inspirasjon.</p>
<b>Utstyr:</b>	Store plakater med «Sol» hvor hvert yrkesområde er skrevet i sentrum. Penn/tusj til hver. Stoppeklokke.
<b>Kilde:</b>	(Amundson 2005)

## Samling 3

### Øvelse 10: «**FERDIGHETER** »

<b>Kategori:</b>	Selvinnsikt. Interesser og ferdigheter. Valgkompetanse.
<b>Mål med øvelsen:</b>	Trening i å velge og prioritere. Se mønster i valgte interesser. Knytte interesser og ferdigheter til yrker.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3: “..Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval.”
<b>Tid:</b>	20-30 minutter
<b>Deltakere:</b>	Individuelt eller gruppe (også klasse)
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Deltakerne får utdelt et sett med kort der mange (ca 50) ulike ferdigheter er beskrevet, sammen med fire kort som har overskriftene <i>Dette liker jeg veldig godt</i>, <i>dette liker jeg</i>, <i>Dette liker jeg ikke</i>, <i>Dette liker jeg absolutt ikke</i>. Øvelsen går ut på å fordele kortene under de fire overskriftene etter interesseområde.</p> <p>Når dette er gjort skal de velge ut de fem viktigste blant kortene under <i>Dette liker jeg veldig godt</i> (eller ta med for <i>Dette liker jeg</i> hvis det ikke er nok). De skal skrive ned de fem de sitter igjen med. Veileder ber dem studere de fem og se om de finner likheter og/eller ulikheter mellom dem.</p> <p>Hver deltaker skal presentere sine kort for de andre i gruppen, og deretter tie mens de andre kommer med forslag til all slags yrker som kan passe for en person med disse egenskapene. Dette skriver vedkommende ned som en “brainstorming” av yrkesveier. Her veileder elevene hverandre, og veileder deltar kun med egne forslag. Her kan det absolutt være en fordel at deltakerne ikke kjenner hverandre spesielt godt. Forslagene fra de andre skal ikke kommenteres etterpå – kun skrives ned av den som mottar, før man går videre til neste etc.</p>
<b>Utstyr:</b>	Ferdighetskort
<b>Kilde:</b>	(Hågård 2007), bearbeidet og produsert av Karrieretjenesten i Asker og Bærum og Rådgivernetverket

## Samling 3

### Øvelse 11: «MÅL»

<b>Kategori:</b>	Valgkompetanse
<b>Mål med øvelsen:</b>	Sette seg mål og se konsekvenser for valg på kort og lang sikt.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§22-3: «Den enkelte eleven har rett til rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval. Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv.»
<b>Tid:</b>	10-15 minutter
<b>Deltakere:</b>	Individuelt eller gruppe
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Veileder ber deltakerne tenke på et yrke de drømmer om, kan tenke seg, ønsker seg eller liknende. Gjerne et yrke som er kommet fram under de andre øvelsene. Veileder tegner på tavla og ber deltakerne tegne sin egen figur på arket. Vi begynner med drømmeyrket og beskriver hvordan det kjennes, hvor godt det er å være der, vite hvorfor man er akkurat der. Så prøver vi å ta med denne gode følelsen og tenke skritt for skritt bakover, for til slutt å lande på hvilke konsekvenser denne yrkesdrømmen får for dette skoleåret – og gjerne denne uka!</p> <p>Hva betyr dette for mine valg denne uka?      Hva betyr dette for mine valg dette skoleåret?      Hva betyr det for mine valg etter videregående?      Hva betyr det for mine valg av utdanning?</p> <p>Drømmeyrket</p>
<b>Utstyr:</b>	Tavle og utdelte ark
<b>Kilde:</b>	(Riis 2008)

## Samling 3

### Øvelse 12: «HINDRINGER OG URFORDRINGER»

<b>Kategori:</b>	Valgkompetanse og selvinnsett
<b>Mål med øvelsen:</b>	Kartlegge ulike hindringer og utfordringer knyttet til framdrift, valg og mål.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§22-2: «...Ved behov kan eleven få hjelp til mellom anna å: - klarleggje problem og omfanget av desse.» Kommentaren til §22-2: «For den sosialpedagogiske rådgivningen vil det kunne være personlege og sosiale problem, som at eleven mobbes, føler seg umotivert for å gå på skolen ... Videre må det påpekes at det kun er elevens sosiale problem som har betydning for opplæringen og elevens sosiale forhold på skolen som er omfattet av rådgivningen. ... men det kan tenkes at dette skaper personlege og emosjonelle problem for eleven som gjør at eleven ikke klarer å konsentrere seg om skolearbeidet, og da er dette et problem som har betydning for opplæringen.»
<b>Tid:</b>	10 minuttar
<b>Deltakere:</b>	Individuelt eller gruppe
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	Med utgangspunkt i forrige oppgave (11), skal deltakerne se på hvilke mål de har satt opp for dette skoleåret. Denne øvelsen går ut på å tenke over og skrive ned alle mulige ting som kan oppleves som hindringer eller utfordringer for å nå disse målene. Veileder oppfordrer til å ta med mest mulig – stor og smått. Når deltakerne har skrevet en del ting ned gir veileder følgende utfordring: <i>Se på det du har skrevet ned. Hvilke kan du gjøre noe med, og hvilke kan du ikke gjøre noe med?</i> Hvorvidt gruppa deler tanker om dette er avhengig av hvor trygg stemningen er.
<b>Utstyr:</b>	Ingenting
<b>Kilde:</b>	Clare Seville, Bleiker vgs

## Samling 3

### Øvelse 13: «PRO ET CONTRA»

<b>Kategori:</b>	Valgkompetanse og selvinnsikt
<b>Mål med øvelsen:</b>	Utforske hindringene og utfordringene for å nå målene sine. Erkjenne hva som gjør at de tar valg som virker mot sin hensikt i forhold til målene sine eller ønskene sine.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§22-2: «...Ved behov kan eleven få hjelp til mellom anna å: - klarleggje problem og omfanget av desse.» Kommentaren til §22-2: «For den sosialpedagogiske rådgivningen vil det kunne være personlige og sosiale problemer, som at eleven mobbes, føler seg umotivert for å gå på skolen ... Videre må det påpekes at det kun er elevens sosiale problemer som har betydning for opplæringen og elevens sosiale forhold på skolen som er omfattet av rådgivningen. ... men det kan tenkes at dette skaper personlige og emosjonelle problemer for eleven som gjør at eleven ikke klarer å konsentrere seg om skolearbeidet, og da er dette et problem som har betydning for opplæringen.»
<b>Tid:</b>	15+ minutter
<b>Deltakere:</b>	Individuelt eller liten gruppe
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	<p>Etter å ha vært gjennom forrige øvelse der deltakerne skulle finne utfordringer/hindringer i forhold til å nå målene sine, skal de nå plukke ut én av dem – den største/vanskeligste i forhold til dette skoleårets eller framtidens mål.</p> <p>Veileder demonstrerer Pro et Contra metoden med en tenkt utfordring: <i>Å komme tidsnok til skolen.</i> (Eller ber om en utfordring fra deltakerne). Øvelsen går ut på å beskrive hva som er bra med feks å komme for sent, hva som er dumt med å komme for sent, hva som er bra med å komme tidsnok og hva som er dumt med å komme tidsnok.</p> <p>Deltakerne skal deretter gjøre det samme individuelt med en egen valgt utfordring på utdelt ark. Veileder føler seg fram i forhold til hva som skal deles i gruppa eller ikke. Ikke nødvendig å dele.</p>
<b>Utstyr:</b>	Skjema med pro et contra-tabell
<b>Kilde:</b>	Motiverende Intervjuing (MI)

## Samling 3

### Øvelse 14: «LØSNINGER»

<b>Kategori:</b>	Handlingsmot og løsningsorientering
<b>Mål med øvelsen:</b>	Se ulike måter å løse et problem på. Få mot og tro på mulighetene til å overkomme hindringer, ved å rekonstruere sitt virkelighetsbilde.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§22-3: "Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvenser av val og forebygge feilval."
<b>Tid:</b>	15 minutter
<b>Deltakere:</b>	Gruppe
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	Med utgangspunkt i forrige øvelse (13), skal hver av deltakerne presentere "sin" valgte hindring (eller en annen om de vil) for resten av gruppa. Den som har presentert en hindring for de andre skal så tie mens de andre skal komme med ulike forslag til hvordan man kan gå løs på denne hindringen. Den som fortalte skal ta imot rådene, skrive ned men ikke kommentere. Når én er ferdig går man videre til neste uten at den som "eier" problemet får anledning til å kommentere. Veileder deltar på lik linje som de andre som en deltaker og kommer med forslag.
<b>Utstyr:</b>	Ingenting
<b>Kilde:</b>	Clare Seville, Bleiker vgs

## Samling 3

### Øvelse 15: «HVA NÅ?»

<b>Kategori:</b>	Valgkompetanse
<b>Mål med øvelsen:</b>	Konkretisere samtalene som har funnet sted under gruppeveiledningen og skapittel en følelse av forpliktelse og ansvar for veien videre.
<b>Mål fra forskriften:</b>	§ 22-3: "Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvenser av val og forebygge feilval.
<b>Tid:</b>	10 minutter
<b>Deltakere:</b>	Individuelt
<b>Beskrivelse/innhold:</b>	Deltakerne skal her oppsummere hva øvelsene i denne samlinga betyr i praksis for dem. De skal skrive opp konkrete endringer som skal skje innen kort tid. Det kan være denne uka/innen to uker/denne måneden eller dette året. Det bestemmer de selv. De skal uansett skrive opp minst fem ting de skal begynne med/slutte med/endre på/gjøre. Veileder instruerer dem om at tiltakene skal være tidfestet, konkrete og målbare.
<b>Utstyr:</b>	Ingenting
<b>Kilde:</b>	Inspirasjon fra SMART-mål fra coaching (Klyve 2005)

## ELEVSKJEMA, SAMLING 3

NAVN: \_\_\_\_\_

### 1. FERDIGHETSKORTENE:

Skriv ned de fem kortene du kom fram til:

Skriv ned forslag til yrker/utdanninger fra de andre i gruppa:

### 2. MÅL:

Forslag til yrkesmål (drøm):

Forslag til mål for neste år:

Forslag til mål for dette skoleåret:

### 3. HINDRINGER OG UTFORDRINGER:

Se på målene for neste år: Hva kan hindre deg i å nå de målene?



4. PRO – CONTRA:

Velg en av hindringene dine:

Fordeler	Fordeler
Ulemper	Ulemper

5. LØSNINGER:

Gruppas forslag til mine utfordringer:

6. HVA NÅ?

Dette er det jeg vil gjøre/endre/begynne med/slutte med de neste to ukene:

- \*
- \*
- \*
- \*
- \*
- \*

## ELEVLOGG, SAMLING 3

NAVN:

Mine tanker etter denne samlingen:

Hva har du fått ut av disse samlingene? (Skriv stikkord):

Hva mener du skal til for at slik gruppeveiledning kan gjennomføres?  
(Hva skal til for at alle møter, hvordan skal veileder få tak i deltakerne etc.)

## OBSERVASJONSSKJEMA FOR GRUPPEVEILEDNING

Observatør: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Kommentar til samspillet i gruppa:

Kommentar til veileders gjennomføring:

Andre kommentarer:

Hvordan mener du denne samlingen vil bidra til å øke motivasjonen til elevene?

# Min håpløse diagnose

Jeg har en nokså vanlig mangelsykdom. Det er ikke av skjorbuk eller mangel på vitamin A. Jeg lider av mangel på selvkontroll.

«(...) jeg har mangel på mot, og mangel på selvkontroll»



Symptomene kommer tydelig til syne hver dag gjennom utallige valg. La meg ta

ett eksempel: I stedet for å gjøre matteleksene, som må gøres til neste dag, sitter jeg heller og ser på film. Selv om jeg vet jeg bør dra og trene, sitter jeg heller på rommet og leser nettaviser. Nettaviser kan jo være nyttige å lese en gang i blant, men lesingen blir veldig lite givende den tiende gangen man leser den samme siden.

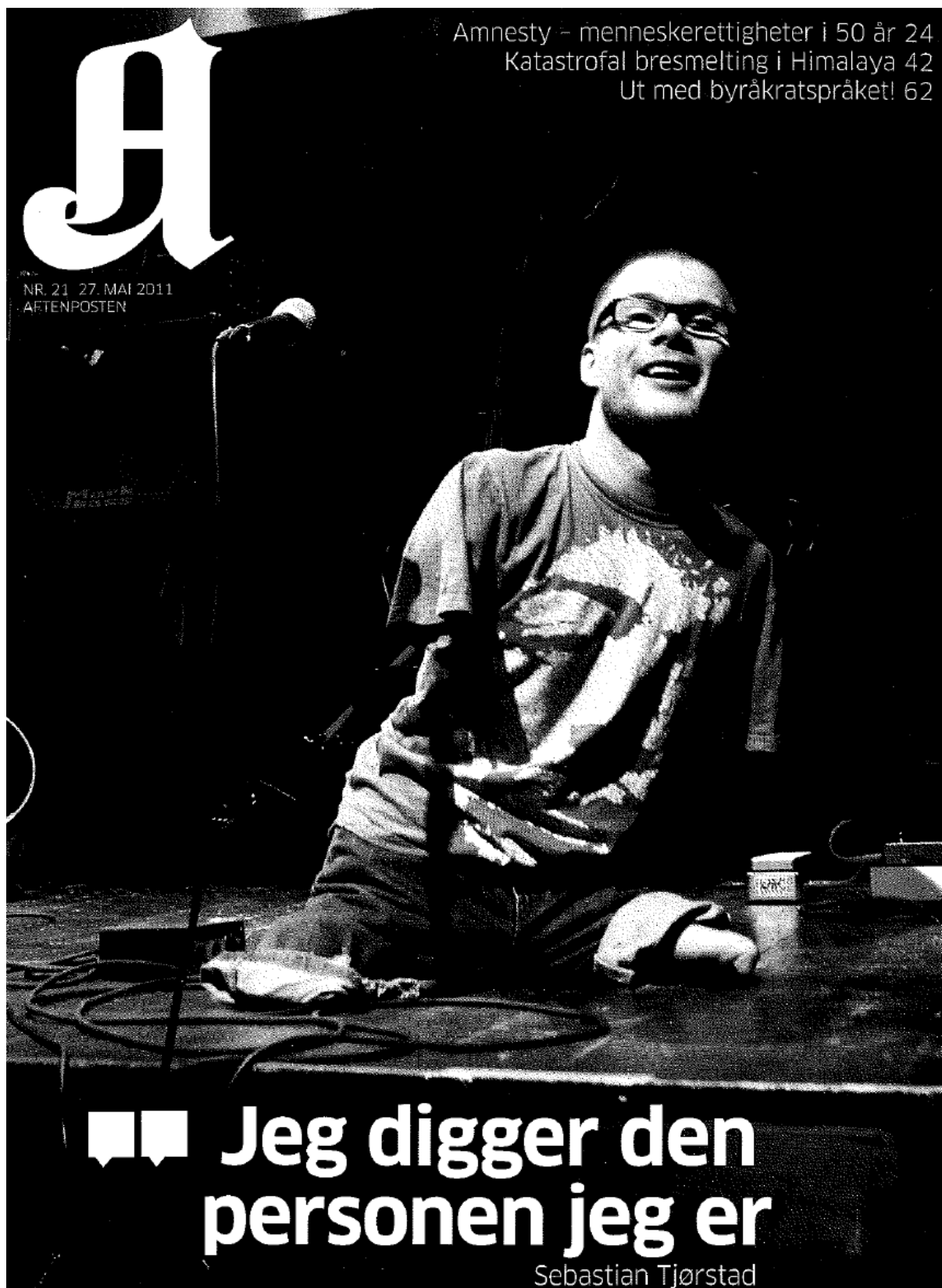
**Glemmer konsekvensene.** Dette er bare to av mange eksempler, og jeg har mistanke om at flere enn meg sliter med denne «sykdommen». Noen ganger kan konsekvensene av et lite valg virke veldig små. «Det spiller vel ingen rolle», har jeg noen ganger tatt meg selv i å tenke. Eller jeg tar meg selv i ikke å tenke. Jeg lurer meg selv til ikke å tenke på konsekvensene. Det er dette jeg mener med mangel på selvkontroll; du vet selv hva du bør gjøre, men du har ikke nok kontroll til å gjøre det.

**Vanskelige valg.** Men små valg kan ofte få store konsekvenser. En liten handling kan ha stor betydning for fremtiden. Som for eksempel å lese nettaviser istedenfor å regne matte. Valget mellom å velge det riktige eller det gale, er et urgammelt valg. Og fremdeles er det en pest og en plage. Det er også derfor jeg kaller det en sykdom.

**Mangler mot.** Noen ganger, eller faktisk ganske ofte, velger jeg miste motstands vei. Det er som å hoppe utfor en klippe uten fallskjerm. Liten motstand underveis, men man får et stort problem når man møter bakken. Noen ganger vet jeg hva jeg har lyst til, og jeg vet at det er det riktige å gjøre, men likevel tør jeg ikke. For jeg har mangel på mot, og mangel på selvkontroll.

**Ingen kur.** Jeg vet faktisk ikke om det finnes noen kur mot denne «sykdommen». Jeg har hittil ikke funnet noen lege som kan skrive ut resept. Selvkontroll på pille! **Anonym gutt (16)**

Diskuter denne saken på [facebook.com/aftenposten.sid.eller.sid.no](https://www.facebook.com/aftenposten.sid.eller.sid.no). Følg oss også på Twitter: [sidredaksjonen](https://twitter.com/sidredaksjonen).



**A**

Amnesty – menneskerettigheter i 50 år 24  
Katastrofal bresmelting i Himalaya 42  
Ut med byråkratspråket! 62

NR. 21 27. MAI 2011  
AFTENPOSTEN

■ ■ **Jeg digger den  
personen jeg er**

Sebastian Tjørstad

